

# Umiejętności gimnazjalistów w zakresie odbioru tekstów

AGNIESZKA RYPEL

Instytut Filologii Polskiej i Kulturoznawstwa, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego\*

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na słabości kształcenia umiejętności odbioru tekstów werbalnych i ikonicznych w gimnazjum. Podstawą artykułu są wyniki pomiaru osiągnięć przeprowadzonego w 60 losowo dobranych gimnazjach z sześciu województw. Punktem wyjścia do analizy wyników było założenie, że na czytanie składa się wiele operacji językowych, psychologicznych i kulturowych. Szczególną uwagę poświęcono akwizycji słownictwa oraz wpływowi świadomości językowej i gatunkowej na umiejętność odbioru tekstów pisanych. Praca nad tymi elementami jest szczególnie ważna w dobie dominacji oralności oraz ekspansji wizualności w kulturze.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka języka polskiego, efektywność kształcenia, czytanie, świadomość językowa.

Podstawa programowa, która weszła w życie w 2008 roku, przyniosła wiele znaczących zmian w edukacji polonistycznej. Jedną z najważniejszych było usytuowanie w centrum strategii dydaktycznych tekstu. Konsekwencją przyjęcia podejścia tekstocentrycznego jest rezygnacja z tradycyjnego podziału kształcenia polonistycznego na językowe i kulturowo-literackie. Teksty (nie tylko literackie, lecz także inne teksty kultury) są traktowane jako materiał do różnorodnych działań mających prowadzić do wykształcenia kompetencji nadawczych (mówienie i pisanie) oraz odbiorczych (słuchanie i czytanie; por. Bartmiński i Niebrzegowska-Bartmińska, 2009; Niebrzegowska-Bartmińska, 2014). Nauka o języku – rozumianym jako świadomość językowa – pełni w kształceniu tych umiejętności funkcję służebną.

Nadanie tradycyjnemu działowi nauczania nowej nazwy nie jest zabiegiem wyłącznie stylistycznym, lecz świadczy o przyjęciu nowego podejścia do nauczania o języku: nieterminologicznego, niedefinicyjnego, niekoncentrującego się na analizie, pozbawionego zbędnego unaukowania, zorientowanego funkcjonalnie i sprawnościowo, a nie teoretycznie. Uczeń ma postrzegać system językowy z perspektywy tekstu i w tekście (Nocoń, 2013; por. też: Bartmiński, 2014; Nocoń i Tabisz, 2014).

Sprawdzeniu, czy zmiany zadekretowane przez podstawę programową zostały wprowadzone w szkołach, i czy przynoszą założone skutki, służyły badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w latach 2012–2013 w ramach ogólnopolskiego projektu „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej”. Jednym

\* Adres: ul. Jagiellońska 11, 85-067 Bydgoszcz.  
E-mail: a.rypel@ukw.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

z elementów tych badań był test osiągnięć polonistycznych. Przedmiotem pomiaru były trzy obszary kompetencji zdefiniowane w podstawie programowej: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, analiza i interpretacja tekstów kultury oraz tworzenie wypowiedzi. Na test złożyły się cztery teksty pisane: *Na szczytach świata* (fragment wywiadu z Jerzym Kukuczką), *Tomek na tropach Yeti* (fragment powieści Alfreda Szklarskiego pod tym samym tytułem), *Góry lodowe* (źródło internetowe) oraz jeden z trzech: *Nieugięta królowa Paryża* (w klasie pierwszej), *Młodzi tracą słuch* (w klasie drugiej) i ulotka *Paryż za darmo* (w klasie trzeciej). W teście znalazła się też ilustracja *Plakat antynikotynowy na Dzień bez papierosa*. Do tekstów dobrano 21 zadań testowych w różnych formach (wyboru, dobierania, wypełniania luki oraz krótkiej i dłuższej wypowiedzi).

Ten artykuł opiera się na wynikach testowania odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji. Wyniki zebrano od 6185 uczniów z 60 losowo wybranych gimnazjów w województwach: dolnośląskim, śląskim, lubuskim, łódzkim, opolskim i wielkopolskim. Celem artykułu jest zasygnalizowanie problemów nauczania wyłaniających się ze szczegółowej analizy wyników uczenia się, przede wszystkim powodów niepowodzeń dydaktycznych i kierunków działań naprawczych w zakresie umiejętności odbioru różnorodnych tekstów.

### Odbiór tekstu

#### w świetle lingwistycznej teorii czytania

Kształcenie umiejętności czytania ma w dydaktyce języka polskiego długą tradycję, jednak postrzeganie czynności czytania jako wielu operacji odbiorczych, które są spełnieniem określonego zdarzenia językowego, pojawiło się dopiero 20 lat temu (por. Kowalikowa, 2004). Pod wpływem przetłumaczonych na język polski prac Eve'a Malmquista

(1982) oraz Mille'a A. Tinkera (1980), opracowania Franciszka Króla (1982), a zwłaszcza badań Reginy Pawłowskiej (1992), sformułowano lingwistyczną teorię czytania, zgodnie z którą na odbiór tekstu językowego składają się następujące operacje:

- Rozpoznanie znaczeń słów przez odniesienie ich do własnych doświadczeń poznawczych i językowych oraz weryfikowanie tych znaczeń w danej konsytuacji oraz kontekście społecznym i kulturowym;
- Uwzględnienie znaczeń morfemów funkcyjnych i uświadomienie sobie znaczeń wynikających ze związków składniowych: liniowych, gramatycznych i semantycznych;
- Poznanie znaczenia zdań i uchwycenie zależności pomiędzy nimi;
- Rozpoznanie poszczególnych części struktury tekstu, w tym m.in. uchwycenie znaczeń akapitów i stosunków logicznych między nimi;
- Identyfikacja wyższych struktur semantycznych, takich jak: teza, problem, argument, wątek, motyw, fabuła;
- Rozumowanie i dowodzenie dotyczące istoty wzajemnych układów między poszczególnymi strukturami semantycznymi;
- Określenie intencji nadawcy, funkcji oraz idei tekstu;
- Rozpoznanie poszczególnych składników sytuacji komunikacyjnej i zasad, którymi kierował się nadawca w doborze struktur językowych (por. Pawłowska, 1992).

Oprócz czynników stricte językowych w procesie czytania uwzględnia się również wiele operacji psychologicznych związanych z przetwarzaniem informacji: analizę składników treści tekstu, ich interpretację, ocenę, zapamiętywanie danych już usłyszanych czy przeczytanych, przywoływanie z pamięci własnych doświadczeń, asocjacje oraz przetwarzanie danych dotyczących zainteresowań i uczuć, refleksję, rozwiązywanie problemów, wnioskowanie, włączanie nowych danych w już istniejące schematy poznawcze oraz wykorzystywanie ich do własnych

celów, selekcję informacji i porównywanie różnych układów tych informacji oraz przewidywanie dalszych ciągów fabularnych (Pawłowska, 1992).

Powyższe umiejętności zostały określone w podstawach programowych dla poszczególnych etapów kształcenia, jednak te, z natury rzeczy, ogólne dokumenty nie mówią, jakiego typu ćwiczenia propedeutyczne należy wykonać, aby wykształcić pożądane kompetencje receptywne. Nieznajomość elementów, które składają się na proces czytania, skutkuje licznymi zaniedbaniami w kształceniu umiejętności odbioru.

### **Zaniedbane obszary kształcenia umiejętności odbioru**

Analiza wyników uzyskanych przez gimnazjalistów w części testu sprawdzającej odbiór i rozumienie tekstu skłania do wniosku, że uczniowie mają duże problemy z wyszukiwaniem informacji w tekście. Do najbardziej zaniedbanych obszarów umiejętności odbioru tekstu należą następujące.

**Wyszukiwanie informacji dzięki analizie słowotwórczej wyrazów, które przekazują podobne znaczenie, ale mają odmienną budowę.** O istnieniu sporych problemów we wskazanym obszarze umiejętności świadczą m.in. wyniki w zadaniach wymagających znalezienia informacji spełniającej podane warunki. Uczniowie uzyskiwali najlepsze rezultaty, kiedy w zadaniu użyto sformułowania niemal identycznego z tym, które znajdowało się w tekście, np. gdy zadanie wymagało informacji o sposobie spędzania wakacji, a fragment odnośnego tekstu mówił: „Właśnie w Istebnej podczas wakacji organizowaliśmy z kolegami niekończące się olimpiady”. Najgorsze rezultaty pojawiały się wtedy, kiedy w celu wykonania zadania należało dokonać bardziej skomplikowanych operacji semantycznych, np. gdy zadanie wymagało informacji o miejscu urodzenia,

a tekst mówił: „Sam nie wiem, dlaczego tak nazywaliśmy z chłopakami rejon dawnych «biedaszybów» w moich rodzinnych Katowicach-Bogucicach”. Informacja o miejscu urodzenia nie jest jedyną zawartą w przytoczonym zdaniu, a ponadto została przekazana pośrednio. Jej odszukanie wymaga dokonania analizy słowotwórczej i porównania znaczenia wyrazów: „urodzenie” i „rodzinne”.

**Wyodrębnianie poszczególnych sekwencji danej informacji i logiczne lub chronologiczne ich porządkowanie.** O słabym opanowaniu umiejętności przeprowadzania złożonych operacji na tekście świadczą wyniki uzyskane w zadaniu, które polegało na tym, aby podane w przypadkowej kolejności wydarzenia odpowiednio uporządkować i ponumerować. Operacja ta wymagała od uczniów przeprowadzenia bardziej skomplikowanych zabiegów niż sporządzenie zwykłego planu dekompozycyjnego, którą to umiejętność ćwiczy się już od pierwszego etapu edukacyjnego. Aby poprawnie wykonać zadanie, uczeń musiał najpierw wyodrębnić wszystkie sekwencje informacji, odrzucić te, które nie zostały uwzględnione w zadaniu, następnie przypisać poszczególnym grupom informacji odpowiedni numer i skonfrontować ich kolejność z porządkiem informacji w tabeli. Ci z uczniów, którzy nie przyjęli tej metody postępowania, łatwo mogli się pomylić lub udzielać przypadkowych informacji, niemających umocowania w strukturze narracyjnej tekstu. W rezultacie zadanie wykonało poprawnie tylko 32% uczniów.

**Dochodzenie do konkluzji zarówno dzięki zawartym w tekście przesłankom, jak i na podstawie doświadczenia językowego ucznia oraz jego wiedzy o świecie.** Odpowiadające temu obszarowi zadania wymagają poszukiwania w tekście informacji wyrażonych pośrednio, w tym zwłaszcza wszystkich przejawów manipulacji

językowej. Przykładów trudności w tym zakresie dostarcza zadanie, w którym udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy przedstawione stwierdzenia są prawdziwe czy fałszywe, wymagało przeprowadzenia szeregu operacji myślowych polegających na wnioskowaniu z podanych przesłanek. Na przykład, aby rozstrzygnąć, czy prawdziwe jest zdanie „Góry lodowe bywają niewidoczne i mogą uszkodzić statek”, uczeń musiał odwołać się do następującego fragmentu tekstu: „Góry lodowe stanowią coraz większe zagrożenie dla okrętów, zwłaszcza że schładzają wokół siebie wodę, doprowadzając do powstania mgły”, a potem przeprowadzić następujące wnioskowanie: góry lodowe powodują powstanie mgły, mgła sprawia, że góra lodowa jest niewidoczna, statek może wpaść na niewidoczną górę, kolizja z górą może uszkodzić statek. Dla wielu uczniów przeprowadzenie takiego rozumowania okazało się zbyt trudne. Tylko 64% poprawnie oceniło prawdziwość przytoczonego stwierdzenia.

Obawy może budzić także fakt, że ponad dwie trzecie badanych nie potrafiło wskazać w prostej ulotce reklamowej – reprezentującej typ tekstu, z którym uczniowie codziennie stykają się (i będą się stykać) w swoim pozaszkolnym życiu – cech typowych dla manipulacji. Czyżby szkoła niedostatecznie przygotowywała młodzież do funkcjonowania w rzeczywistości, w której manipulacja językowa występuje nagminnie – zarówno w reklamach, jak i w dyskursie politycznym? Przed wyciągnięciem takiego wniosku należy rozważyć inną przyczynę: młodzież nie zna znaczenia słowa „manipulacja”. Gdyby polecono im wskazać oszustwo, którego dopuścili się reklamodawcy, to wykonanie zadania mogłoby być lepsze. Podobnie było w innym zadaniu, które źle wykonało aż 94% uczniów – najprawdopodobniej dlatego, że nie znało słowa „aprobata”.

Analiza odpowiedzi udzielonych przez uczniów ujawnia, że badani gimnazjaliści

najczęściej utożsamiają manipulację z perswazją, stwierdzając, że ulotka „nakłania do wycieczki”, „ma na celu nakłonienie do wyjazdu”, „zachęca, żeby jechać do Paryża”. Nieliczni próbują, kierując się intuicją, sformułować własną definicję terminu manipulacja (np. „Manipulacja to upiększanie czegoś, co często jest nieprawdą”), nie potrafią jednak wskazać jej przejawów w przedstawionym tekście. Podobnie jak w innych zadaniach, w których uczniowie mieli sformułować własne sądy, widać brak odpowiednich kompetencji językowych, utrudniający wyrażenie myśli lub nawet zniechęcający do podjęcia zadania. Zdanie: „Manipulacja polega na darmowej sześciodniowej wycieczce do Paryża” wskazuje, że uczeń zdaje sobie sprawę, co jest przedmiotem manipulacji, jednak nie potrafi właściwie zapisać swych myśli. Niezmiernie rzadko zdarzają się wypowiedzi, w których badany nie tylko potrafi wskazać przejaw manipulacji w tekście, lecz także dobrze radzi sobie z poprawnym (także ortograficznie i interpunkcyjnie) zapisaniem własnych konstatacji (np. „Hasło na ulotce sugeruje, że wycieczka do Paryża jest darmowa, a tak naprawdę promocja dotyczy tylko usług przewodnika”).

**Odróżnianie faktów od opinii.** Wyniki wskazują, że ponad 60% uczniów mylnie zakwalifikowało opinię jako fakt. Przyczynę tego stanu rzeczy pomaga wyjaśnić analiza rezultatów zadania, które wymagało oceny prawdziwości zdania: „Przewodnicy przestraszyli się, bo odkryli na swej drodze ślady niedźwiedzia”. Aby udzielić poprawnej odpowiedzi, należało odróżnić fakt („Na śniegu widniały świeże, szerokie ślady bosych stóp. Długość kroku wskazywała na wysoki wzrost nieznanego osobnika”) od opinii wypowiedzianej przez jednego z bohaterów tekstu („Ślady te zapewne pozostawił niedźwiedź”). Gimnazjaliści nie radzili sobie z właściwym odczytaniem

znaczenia wyrazu „zapewne” i wydawali się nie rozumieć, że analizy semantycznej nie można ograniczyć do jednego zdania tekstu, lecz należy zestawić ze sobą poszczególne jego sekwencje.

Podobne trudności sprawiło zadanie, w którym również należało ocenić prawdziwość zdania na podstawie informacji zawartych w tekście. Najwięcej kłopotów mieli badani gimnazjaliści z uznaniem za fałszywe zdania: „Wszyscy współcześni ludzie będą mieć w wieku 30–40 lat kłopoty ze słuchem” (ok. 60% poprawnych odpowiedzi). Powodem tych kłopotów była prawdopodobnie nieumiejętność przeprowadzenia analizy semantycznej i przetworzenia informacji zawartych w tekście: „Naukowcy z Uniwersytetu w Tel Awiwie uważają, że będzie już za późno, kiedy za dziesięć czy dwadzieścia lat uświadomimy sobie, że całe pokolenia młodych ludzi mają problemy ze słuchem znacznie wcześniej, niż to wynika z naturalnego procesu starzenia się człowieka”. Uczniowie powinni byli dojść do wniosku, że w tekście przytacza się opinie naukowców, a w zadaniu ukazane są one jako bezsprzeczny fakt. Ponadto gimnazjaliści powinni wykazać się umiejętnością należytego rozumienia zaimka upowszechniającego „wszyscy”, który pełni funkcję wielkiego kwantyfikatora i nadmiernie uogólnia treść zdania. Analiza wyników uzyskanych w tych i podobnych zadaniach uzasadnia postulat, by większą uwagę zwrócić na językowe wykładniki wyrażania opinii (np. zaimki uogólniające w funkcji wielkich kwantyfikatorów) jako na skuteczne i obiektywne narzędzia oceny charakteru wypowiedzi.

**Wyszukiwanie informacji ze schematów, tabel i zestawień.** Należy stwierdzić, że choć wyszukiwanie prostych informacji z nieskomplikowanych zestawień sprawia uczniom mniej kłopotów niż wskazywanie ich w złożonych tekstach, to i tak co trzeci uczeń gimnazjum nie potrafił przeanalizować

danych w zestawieniach, z których będzie musiał korzystać przez całe dorosłe życie, pełniąc różne role społeczne. Konieczne jest zatem kształcenie umiejętności funkcjonalnego czytania treści zawartych w różnego typu tabelach i schematach. Kłopoty uczniów z właściwym wykonaniem niektórych zadań wskazują również na konieczność kształcenia umiejętności interpretowania skorelowanych ze sobą form zapisywania informacji, np. w tekście i w tabeli.

### **Zasób leksykalny gimnazjalistów a ich kompetencje receptywne**

Badanie umiejętności odbioru tekstu ujawnia braki w zasobie leksykalnym uczniów. Wielu z nich nie było w stanie wyjaśnić lub zastąpić takich wyrażen, jak: „aprobata”, „zaanonsować”, „manipulacja” czy „przeżycia estetyczne”, mimo że wiedziało, co znaczą terminy: „synonim” czy „wyraz zapożyczony” (świadczą o tym wyniki osiągnięte w zadaniu wymagającym poprawnym połączenia tego ostatniego terminu z odpowiednią definicją). Najwyraźniej uczniowie albo nie znali znaczenia podanych słów (np. aprobaty, która jest zapożyczeniem z języka obcego), albo mieli zbyt ubogi zasób słownictwa, aby wskazać wyraz bliskoznaczny. Niektórzy uczniowie wprost pisali: „Nie wiem, co to znaczy”; „Co to jest aprobata?” Synonimem najczęściej wybieranym przez badanych gimnazjalistów był leksem „pochwała”. Nadzwyczaj rzadko notowano pozostałe synonimy (zgoda, uznanie, akceptacja, potwierdzenie, przyzwolenie, afirmacja). Licznie natomiast występowały wyrazy w niewielkim stopniu związane semantycznie ze słowem aprobata (np. zachwyty, podziwy) lub całkowicie odległe od niego znaczeniowo (np. pouczenie, satysfakcja, zabawa, użycie, fanatyk, akrobata). Nieznajomość znaczenia słowa aprobata znajduje także potwierdzenie w dużej liczbie braków odpowiedzi – aż 35% badanych uczniów opuściło to zadanie.

Jak się okazuje, nie ma potrzeby utrwalania metajęzykowej terminologii, ponieważ gimnazjaliści znają ją dość dobrze. Konieczne natomiast są ćwiczenia słownikowe, które pozwolą poznać znaczenie nowych wyrazów zapożyczonych. Stosowanie ich w różnych kontekstach naprzemienne z polskimi odpowiednikami wzbogaci czynne słownictwo młodzieży. Praca nad wzbogacaniem zasobu leksykalnego uczniów powinna też obejmować analizę znaczeń leksemów w konkretnych kontekstach, a także badanie wpływu tych kontekstów na rozumienie poszczególnych wyrazów. Dzięki temu uczniowie nauczą się rozpoznawać i poprawnie stosować wyrazy wieloznaczne. Szczególną uwagę należy zwrócić na środki językowe służące nazywaniu emocji, ponieważ zarówno wyniki badania, jak i potoczne obserwacje ujawniają ich niepokojące ubóstwo. W codziennej komunikacji ta sfera leksyki często ogranicza się do wulgaryzmów.

Wydaje się, że w praktyce szkolnej praca nad słownictwem za rzadko jest kojarzona z lingwistycznym wymiarem kształcenia umiejętności odbioru tekstów. W kształtowaniu zasobu leksykalnego uczniów należałoby wychodzić od rozpoznawania znaczeń słów, odnosić je do uczniowskich doświadczeń poznawczych i językowych i zmierzać do weryfikowania tych znaczeń w danej sytuacji komunikacyjnej oraz kontekście społecznym i kulturowym.

Wyniki testowania sugerują, że gimnazjum w niewielkim stopniu wypełnia braki w opanowaniu umiejętności odróżniania znaczeń przenośnych i dosłownych. Braki te uczeń wynosi ze szkoły podstawowej, mimo że podstawa programowa dla II etapu edukacji wyraźnie zaleca pracę w tym zakresie. Przyrost tej umiejętności prawdopodobnie dokonuje się dzięki czynnikom pozaszkolnym składającym się na rozwój psychospołeczny. Uczeń rozumie dosłowne i przenośne znaczenia wyrazu

bez względu na realizację wymagań szczegółowych, ponieważ żyje w środowisku rodzinnym i rówieśniczym posługującym się socjolektem, pozostaje pod wpływem mediów wykorzystujących hasła, slogany, frazeologizmy opierające się na semantyce przenośnej (choćby w reklamach), uczy się języka stosowanego w e-mailach, SMS-ach, grach komputerowych, używa emotikonów itd. Poza tym umiejętność rozróżniania znaczeń dosłownych i przenośnych jest ćwiczona przy okazji kształcenia innych umiejętności, takich jak odbiór, analiza i interpretacja różnych tekstów kultury, które doskonalili się nie tylko na lekcjach języka polskiego, lecz także na plastyce, muzyce oraz innych zajęciach artystycznych. Edukacja polonistyczna powinna w większym stopniu wpływać na ten proces.

#### **Poziomy świadomości językowej oraz genologicznej a efektywność odbioru i tworzenia tekstów**

Wyniki osiągnięte przez uczniów w zadaniach sprawdzających pozostałe zagadnienia związane ze świadomością językową przewidziane dla obszaru „odbioru i rozumienie tekstu” wskazują na konieczność sfunkcjonalizowania nauki o języku; nie może ona służyć jedynie opanowaniu podstawowego metajęzyka pomocnego w opisywaniu rozmaitych zjawisk językowych. Brak funkcjonalności w nauczaniu fleksji ujawnił się zwłaszcza w zadaniach, których głównym celem było sprawdzenie, czy uczniowie potrafią korzystać z podstawowych słowników. Okazało się, że bez znajomości terminologii, a przede wszystkim bez umiejętności rozpoznawania kategorii oznaczanych określonymi terminami, hasła słownikowe są dla gimnazjalistów trudne w odbiorze i w zasadzie nieprzydatne. Uczniowie mają także kłopoty z analizowaniem budowy fleksyjnej wyrazów. Wyniki badania wskazują,

że prawdopodobnie mają już oni pewną wiedzę na ten temat, ale nie jest ona dostatecznie utrwalona i wykorzystywana w ćwiczeniach. Sfunkcjonalizowania wymaga także umiejętność rozpoznawania, a przede wszystkim właściwego stosowania imiesłowów, a więc formy czasownika, którą uczniowie poznają dopiero w gimnazjum. Nawet jeśli gimnazjaliści mają świadomość istnienia imiesłowów, to z reguły nie odróżniają ich rodzajów. Fakt ten pośrednio dowodzi, iż nie rozumieją oni funkcji imiesłowów przymiotnikowych, a zwłaszcza przysłówkowych, co może skutkować niezgodnym z normą używaniem tych form czasownika w konkretnych wypowiedziach.

Zadania testowe w zasadzie nie pozwalają na sprawdzenie, czy świadomość językowa (w tym zwłaszcza wiedza o systemie językowym) obejmuje znajomość znaczeń morfemów funkcyjnych i dekodowanie znaczeń wynikających ze związków składniowych: liniowych, gramatycznych i semantycznych. Nieuwzględnienie takich zadań przez autorów testu pośrednio świadczy o tym, że także w toku edukacji polonistycznej nie poświęca się tym zagadnieniom należytej uwagi. Za mało jest ćwiczeń wskazujących na tekstowe funkcje tzw. wyrazów sterujących (głównie spójników, przysłówków i wyrazów przyimkowych), które kierują tokiem myśli, sygnalizując np. zmianę kierunku wyводу (natomiast), wyciąganie wniosków (a zatem, przeto, skoro, ponieważ), podtrzymywanie toku myśli (co więcej, ponadto, podobnie jak), zatrzymanie i zmianę dotychczasowego toku myślenia (wprawdzie, chociaż, wbrew temu), sygnalizowanie kolejności poszczególnych elementów rozumowania (na początek, następnie, wreszcie). Brakuje także praktycznego wiązania znajomości zasad interpunkcji z rozumieniem jej roli w szybkim i skutecznym zagłębianiu się w tekst. Szczególnie potrzebne byłyby tu ćwiczenia w rozumieniu funkcji dwukropka (zwłaszcza jako sygnału wyjaśnienia czy

uzasadnienia), myślnika (także jako sposobu na zastąpienie członu zdania, którego autor nie chciał powtarzać) oraz cudzysłowu, szczególnie wtedy, gdy wskazuje on na znaczenie przenośne lub ironiczne wyrazu (por. Król, 1982).

Zbyt mało uwagi poświęca się także badaniu bardziej złożonych struktur składniowych, a wiedzy wyniesionej ze szkoły podstawowej nie poszerza się w nowych kontekstach. Konsekwencje niesfunkcjonalizowanego nauczania składni można było zauważyć m.in. w zadaniu testowym, które polegało na sporządzeniu krótkiej wypowiedzi pisemnej. Wymagało to od uczniów dokonania wielu operacji na tekście wyjściowym, np. z notatki prasowej należało wybrać informacje przydatne do napisania ogłoszenia. Okazuje się, że ok. 80% uczniów klasy drugiej gimnazjum nie potrafiło bezbłędnie napisać kilkuzdaniowego tekstu. Szczegółowa analiza uczniowskich wypowiedzi pisemnych wskazuje, że młodzież, niezależnie od tego, czy rozpoczyna, czy też kończy naukę w gimnazjum, popełnia błędy składniowe, które powinny być wyeliminowane już w szkole podstawowej. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w III etapie edukacji wielu gimnazjalistów ma problem z wyznaczaniem granicy zdania, budowaniem poprawnie zespolonych zdań złożonych oraz zachowaniem właściwego szyku wyrazów w zdaniu. Słabe sfunkcjonalizowanie nauczania składni przekłada się na nieznaną i, co za tym idzie, niestosowaną regułę interpunkcyjnych. W zdecydowanej większości przypadków ani części zdania pojedynczego, ani zdania i równoważniki zdania, składające się na różnego typu wypowiedzenia złożone, nie są oddzielane przecinkiem. Brak przywiązania wagi do przestankowania uwidacznia się szczególnie w pomijaniu kropek na końcu zdania. Ponieważ wykonanie wspomnianego zadania wymagało przywołania w ogłoszeniu nazw różnych instytucji (szkół, uniwersytetów itp.), ujawnił się także brak znajomości

reguł dotyczących stosowania pisowni wielką lub małą literą.

Kolejną umiejętnością niezbędną do właściwego odbioru tekstu jest poprawne zidentyfikowanie gatunku, do którego należy tekst. Gatunki mowy stanowią gotowe schematy działań językowych, a zastosowane w nich formy, włączając się w zakres doświadczeń uczestników komunikacji, przenikają do ich świadomości w ścisłym związku z typowymi formami wypowiedzi (Bachtin, 1986). Gatunek należy do obszaru konwencji kulturowych i tworzy wzorzec zawierający kategorie formalno-językowe, kognitywne (tzn. dotyczące poznania i obejmujące mniej lub bardziej uporządkowany obraz świata oraz pewną hierarchię wartości), a także kategorie pragmatyczne, czyli charakterystyki użytkowników wraz z zamiarami ich działań (Gajda, 1994). Podejmowanie (nawet nieświadomie) przez odbiorców tekstów pisanych refleksji metajęzykowej i metatekstowej oraz rekonstruowanie wzorców budowy tych tekstów świadczą o tym, że potrafią oni właściwie odczytać ich intencję, cel i funkcje poszczególnych elementów składowych.

Wyniki badania dowodzą, że uczniowie gimnazjum mają umiejętność trafnego rozpoznania takich gatunków jak notka encyklopedyczna, reklama czy wywiad. W wypadku gatunków, z którymi uczniowie nie stykają się równie często (np. artykuł prasowy lub gatunki literackie), ich intuicyjne rozpoznanie zawodzi. Świadczy to o niedoskonałości procesu nauczania i konieczności zoperacjonalizowania szkolnej wiedzy o poszczególnych gatunkach, w tym także o wprowadzanych na III etapie edukacji gatunkach publicystycznych. Uczniowie nie potrafią wskazać cech definiujących dany gatunek ani trafnie określić gatunku okazanych im tekstów, co świadczy o tym, że wprowadzana w szkole wiedza nie staje się podwaliną pod budowanie umiejętności receptywnych i tekstotwórczych. W procesie kształcenia należy zatem

zwrócić większą uwagę na porządkowanie terminów i pojęć, dzięki czemu świadomość gatunkowa uczniów będzie budowana nie tylko na ich intuicji oraz osobistym doświadczeniu językowym, lecz także na prowadzonej pod kierunkiem nauczyciela analizie konkretnych tekstów publicystycznych i literackich.

Odrębną kwestię stanowią odbiór i interpretacja elementów niewerbalnych towarzyszących komunikacji językowej. Żadne z zadań testowych nie skupiało się na sprawdzaniu umiejętności odczytywania mowy ciała oraz analizowaniu takich elementów jak kod paralingwalny (np. mimika, prozodia) czy kody przekazywane przez wygląd (np. strój). Dlatego trudno na podstawie testu określić, jak edukacja polonistyczna w gimnazjum wpływa na usprawnienie komunikacji niewerbalnej. Jedno z zadań pozwoliło natomiast na sprawdzenie, jak uczniowie radzą sobie z odczytywaniem przekazu ikoniznego, który wymagał symbolicznej interpretacji gestu i pozy. Zadanie to sprawiło zdecydowanej większości badanych gimnazjalistów poważną trudność. Liczba poprawnych odpowiedzi w poszczególnych klasach gimnazjum oscylowała wokół 30%.

Kłopoty uczniów wynikają z faktu, że nie interpretowali oni gestu i mimiki rzeczywistej postaci ludzkiej osadzonej w konkretnym, znanym im kontekście komunikacyjnym, który zdecydowanie ułatwia odczytywanie zachowań niewerbalnych. Ich zadaniem było zinterpretowanie gestów nie-realistycznej postaci symbolicznej umieszczonej w kontekście tekstu kultury, jakim jest plakat wykorzystywany w kampanii społecznej. Badani gimnazjaliści musieli zatem wykazać się przede wszystkim umiejętnością odczytywania komunikatu zawartego w obrazie. Należy pamiętać, że obraz jako swoiste odzwierciedlenie rzeczywistości, a zarazem dzieło sztuki ujmowane w różnych konwencjach (realistycznej, fantastycznej, symbolicznej itd.) oraz pełniące rozmaite



funkcje (w tym artystyczne, użytkowe, perswazyjne itd.), może nastrożać uczniom wiele trudności w odbiorze i interpretacji. Dobrze znane z codzienności gesty mogą mieć na obrazie wymiar metaforyczny, i tak jak metafory w tekście werbalnym wymagają odpowiedniego zdekodowania.

Można stwierdzić, że umiejętności te nie są w gimnazjum należycie rozwijane, o czym świadczą zbliżone wyniki osiągnięte przez kolejne klasy gimnazjum. Co więcej, daje się zauważyć niewielką, lecz stałą tendencję spadkową liczby poprawnych odpowiedzi udzielonych w kolejnych klasach. Malejący poziom umiejętności analizy i interpretacji obrazu symbolicznego zdaje się wskazywać, że edukacja polonistyczna w zakresie badanych wymagań szczegółowych nie tylko jest niewystarczająca, lecz nawet do pewnego stopnia szkodliwa. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest poświęcanie coraz więcej czasu w każdym kolejnym roku nauki na schematyczne i nierzadko czysto mechaniczne ćwiczenia przygotowujące do wykonywania testów gimnazjalnych, wskutek czego brakuje czasu na doskonalenie umiejętności analizy i interpretacji tekstów kultury innych niż literackie. Dzieła sztuki (np. obrazy, rzeźby, plakaty) pełnią na lekcjach i w podręcznikach jedynie funkcje instrumentalne i ornamentacyjne, czyli ilustrują tekst literacki, ale same nie są postrzegane jako autonomiczne teksty kultury. Efektem takich działań jest spadek umiejętności rozumienia komunikatów zawartych w symbolicznych przekazach niewerbalnych. Fakt ten wskazuje na konieczność ćwiczenia umiejętności odbioru i opisywania ikonicznych tekstów kultury.

#### **Wpływ uwarunkowań kulturowych na tworzenie tekstów i dekodowanie ich znaczeń**

Przedstawione wcześniej uwagi potwierdzają konieczność ciągłego ćwiczenia

odmiany pisanej języka – właściwej dla niej składni i słownictwa oraz poprawności zapisu, co nabiera szczególnej wagi w aktualnym kontekście kulturowym. Nierzadko kulturę współczesną określa się mianem kultury dominacji „mówioności” (w radiu, telewizji, telefonach, komunikatorach elektronicznych) lub kultury wtórnej przedsiębiorczości czy też wtórnej oralności. Badania Aldony Skudrzyk (2005) pokazały, jak silnie teksty pisane (także w szkolnej sytuacji komunikacyjnej) ulegają wpływom odmiany mówionej. Co więcej, proces ten przybiera postać ścisłego związku tych tekstów z konkretną sytuacją. Analizy przeprowadzone przez badaczkę pokazały:

przepaść, jaka dzieli konceptualizację wynikającą z myślenia piśmiennego od naturalnej konceptualizacji świata w języku mówionym. Owo myślenie piśmienne i jego logika uczą, odrywając przedmiot od sytuacyjnego tła, od konkretności, eksponować w danym momencie czasowym jeden tylko element rzeczywistości, widzieć go w układzie linearnym, w nie-naturalnym porządku następczości w miejsce naturalnego porządku symultanicznego (Skudrzyk, 2005, s. 111).

Innym aspektem wpływu odmiany mówionej na pisane przez uczniów teksty jest właściwy dla komunikacji ustnej polisensoryczny odbiór rzeczywistości, skutkujący symultaniczną obrazowością. Fakty te mają zasadnicze znaczenie również dla kształcenia umiejętności odbioru tekstów pisanych. Ludzie traktujący „pisałość” jako wyuczony dość powierzchownie, niezinterioryzowany sposób konceptualizacji rzeczywistości, nie potrafią rozszyfrować zasad konstruowania sensów w tekstach przedstawionych im do przeczytania.

Problem ten szczególnie jaskrawo uwiadacza się w odbiorze testów o charakterze dyskursywnym. Wyniki testu (ok. 25% poprawnych odpowiedzi) wskazują, że uczniowie mają kłopoty z właściwym rozumieniem funkcji poszczególnych elementów

wypowiedzi argumentacyjnej. Badani gimnazjaliści nie potrafili wskazać albo tezy, albo argumentu, albo wniosku. Brak tych umiejętności ma w wypadku wypowiedzi argumentacyjnych duże znaczenie, istotą tego typu wypowiedzi jest bowiem komplementarny charakter wszystkich wymienionych elementów. Aby tekst miał strukturę argumentacyjną, musi zawierać nie tylko argumenty, lecz także poprawnie postawioną tezę oraz wypływający konsekwentnie z argumentów wniosek. Jeśli zatem uczeń wskazał na przykład poprawnie argumenty, a nie umiał przytoczyć tezy, którą te argumenty uzasadniają, lub jeśli wskazał inną tezę, to znaczy, że nie potrafi ani odczytać, ani stworzyć odpowiedniej struktury argumentacyjnej. Uzyskane wyniki wskazują na konieczność intensywnej pracy nad scalaniem poszczególnych umiejętności potrzebnych do tworzenia i odbierania wypowiedzi argumentacyjnych, tak aby uczniowie nie tylko potrafili wskazywać elementy budowy takich wypowiedzi, ale rozumieli logiczny związek zachodzący między nimi.

Wypada również wspomnieć o niezwykle ważnym, a ciągle niemal nieobecnym w kształceniu polonistycznym aspekcie odbioru, jakim jest tzw. czytanie z ekranu. Zjawiska tego nie można pomijać ani bagatelizować, skoro nawet kompozycję stron współczesnych podręczników do języka polskiego charakteryzuje swoista hipertekstowość, nawiązująca do istniejącej w wirtualnej przestrzeni internetu sieci tekstów, które nie stanowią sumarycznego zbioru autonomicznych jednostek, lecz tworzą integralną całość połączoną wewnętrznymi relacjami. Konstruowane w podobny sposób podręczniki cechują: nielinearność, rozgałęzienie i prezentacja informacji na wielu płaszczyznach (por. Nocoń, 2009). We współczesnym świecie nie brak obrońców tezy o naturalności medium druku. Przekonują oni, że druk dzięki swej linearnej strukturze potrafi najlepiej oddać rozważania historyczne,

filozoficzne czy naukowe, a poza tym jest prosty i bliższy naturze – książkę można czytać tam, gdzie trudno korzystać z komputera. Ponadto wysuwają zastrzeżenia co do pozornej, ich zdaniem, interaktywności i wolności wyboru, oferowanych przez media elektroniczne (por. Bolter, 2014). Trudno jednak nie zauważyć, że powszechność korzystania przez młodzież z hipertekstów oraz coraz większa popularność rozwijających się w cyberprzestrzeni gatunków literackich (np. interaktywnej fikcji, blogów) czy też aplikacji edukacyjnych lub rozrywkowych, stawia przed edukacją polonistyczną nowe, ważne wyzwania.

### Zakończenie

Przedstawione powyżej problemy składają się do następujących wniosków:

- Konieczne jest zorganizowanie szkoleń i warsztatów dla nauczycieli pracujących na wszystkich etapach kształcenia. Powinny one służyć uświadomieniu złożoności procesu czytania i rozpropagowaniu sposobów kształcenia poszczególnych sprawności składających się na kompetencje odbiorcze. Takie działania pomogą nauczycielom w precyzyjnym określeniu, czy rzeczywiście w pełni zrealizowali wymagania podstawy programowej, czy też ograniczyli się do wprowadzenia najprostszyc i najłatwiejszych do sprawdzenia operacji na tekście, pomijając te bardziej złożone.
- Należy rozpropagować wyniki badań wskazujących na szczególnie zaniedbane obszary kształcenia odbioru w celu określenia najpilniejszych zadań poprawiających obecny stan rzeczy.
- Warto zainicjować stworzenie ogólnodostępnej bazy dobrych praktyk, zawierających nie tylko testy sprawdzające umiejętność odbioru, ale przede wszystkim zestawy ćwiczeń propedeutycznych.
- Powinno się zachęcić nauczycieli do lepszego rozpoznawania trudności w odbio-

rze tekstów, jakie wykazują poszczególne uczniowie oraz do wybierania z gotowej bazy lub do samodzielnego konstruowania zadań dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczących się.

- W działaniach dydaktycznych należałoby zwrócić szczególną uwagę na sfunkcjonowanie nie tylko nauki o języku, lecz także na wprowadzanie i utrwalanie leksyki koniecznej do zrozumienia tekstów, jak również na rozwijanie myślenia logicznego, które pozwala na dostrzeżenie wzajemnych zależności pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu, zwłaszcza w gatunkach dyskursywnych. Warto też w większym stopniu uwzględnić doświadczenie językowe uczniów oraz ich wiedzę o świecie, szczególnie przy okazji wskazywania na przejawy manipulacji językowej oraz odróżniania faktów od opinii.

Wielką rolę w realizowaniu powyższych postulatów powinni odgrywać językoznawcy i dydaktycy akademicy. Bez ich badań i prób szukania konkretnych rozwiązań nauczyciele będą pozbawieni koniecznych wskazówek i pomocy merytorycznej, co może prowadzić do tego, że wymagania podstawy programowej pozostaną jedynie martwym zapisem.

### Literatura

- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bartmiński, J. (2014). *Czym w podstawie programowej jest świadomość językowa?* W: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz i R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra* (t. 3, s. 37–49). Kraków: Universitas.
- Bartmiński, J. i Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2009). *Tekstologia*. Warszawa: PWN.
- Bolter, J. D. (2014). *Przestrzeń pisma. Komputery, hipertekst i remediacja druku*. Przeł. A. Małecka i M. Tabaczyński. Kraków–Bydgoszcz: Korporacja Ha!art–Miejskie Centrum Kultury w Bydgoszczy.
- Gajda, S. (1994). *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*. W: J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej. Współczesny język polski* (t. 2, s. 249–258), Warszawa: Wiedza o Kulturze.
- Kowalikowa, J. (2004). *Tekst cudzy – tekst własny*. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* (s. 15–53). Kraków: Universitas.
- Król, F. (1982). *Sztuka czytania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Malmquist, E. (1982). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Przeł. A. Thierry. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niebrzegowska-Bartmińska, S. (2014). *Działania na tekście*. W: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz i R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra* (t. 3, s. 51–66). Kraków: Universitas.
- Nocoń, J. (2009). *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Nocoń, J. (2013). *Słowo jako przedmiot edukacji polonistycznej (przed 1999 rokiem i po nim)*. W: M. Szymańska (red.), *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Liguae Polonae Parentia* (t. IV, s. 5–18). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Pawłowska, R. (1992). *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Skudrzyk, A. (2005). *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tinker, M. A. (1980). *Podstawy efektywnego czytania*. Przeł. K. Dudziak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Artykuł powstał na podstawie badania *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* przeprowadzonego przez zespół naukowców z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II i Uniwersytetu Jagiellońskiego na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Badanie było realizowane w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

Tekst złożony 7 stycznia 2015 r., zrecenzowany 14 sierpnia 2015 r., przyjęty do druku 19 maja 2016 r.

**Reading skills of lower secondary school students**

The aim of the article is to point out deficiencies in teaching reading in lower secondary schools inferred from results of the achievement test administered in 60 random schools from six voivodships. The analysis of the results rests on the assumption that reading is composed of several linguistic, psychological and cultural operations. The article is focused on the acquisition of vocabulary and the impact of linguistic and genetic awareness on the perception of written texts. The development of these components is particularly important in the era of orality and visuality domination.

KEYWORDS: didactics of language, efficiency of education, reading, linguistic awareness.