

XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej

Uczenie się i egzamin w oczach uczniów.

Łomża, 5 - 7.10.2007

dr Kornelia Rybicka, dr Beata Udzik

(Nie)obecność myślenia przyczynowo-skutkowego w czytaniu ze zrozumieniem

(na przykładzie analizy odpowiedzi uczniowskich do dwóch zadań maturalnych)

W procesie rozwoju nauki nie sposób nie zauważyć ewolucji pojęć przyczyny i skutku, która to w dużym stopniu wpłynęła na rozważania o świecie i relacjach w nim obserwowanych. Każdy nowy etap wprowadzał swoiste zmiany, pogłębiając pojmowanie relacji przyczynowo-skutkowych¹. Odchodząc od ogólnej refleksji filozoficznej, należy postawić sobie pytanie o rolę związków przyczynowo-skutkowych obecnych w dydaktyce różnych przedmiotów, zwłaszcza języka polskiego. Niezaprzeczalne jest przekonanie o tym, że absolwent szkoły ponadgimnazjalnej powinien wykazać się umiejętnością myślenia przyczynowo-skutkowego w odbiorze tekstów pisanych. Jest ono bowiem warunkiem rozumienia czytanego tekstu (publicystycznego, popularno-naukowego, naukowego...). Wymaga ono trafności odpowiedzi na pytania: w jakim stopniu coś wynika z czegoś innego? dlaczego i jak coś się dzieje? dlaczego i jak coś funkcjonuje?²

Wśród wielu zadań tegorocznego egzaminu maturalnego z języka polskiego pojawiły się również takie, które wymagały uruchomienia myślenia przyczynowo-skutkowego. Same pojęcia przyczyny i skutku nie były wprost przywołane w poleceniach, jednak zadania wymagały od ucznia, aby wyjaśnił, dlaczego omawiane zjawiska zostały w określony sposób nazwane lub ocenione. Podstawą do sprawdzenia poziomu rozumienia tekstu czytanego stał się wykład B. Skargi pt. *O obywatelstwie* (arkusz I). Zadania, które w sposób szczególnie sprawdzały myślenie przyczynowo-skutkowe to polecenia 1. i 9.

¹ M. Heller, *Filozofia przyrody. Zarys historyczny*, Kraków 2004.

² D. Buehl, *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, Kraków 2004, s. 27.

Pierwsze z nich odnosiło się do oceny współczesnej rzeczywistości społeczno-politycznej. Uczeń nie tylko miał dokonać oceny, ale również wskazać przyczynę (cechę), której skutkiem stała się właśnie owa ocena.

Zadanie 1. Jak Barbara Skarga ocenia współczesną rzeczywistość społeczno-polityczną? Przywołaj dwie cechy tej rzeczywistości, które taką ocenę uzasadniają (akapit 1.).

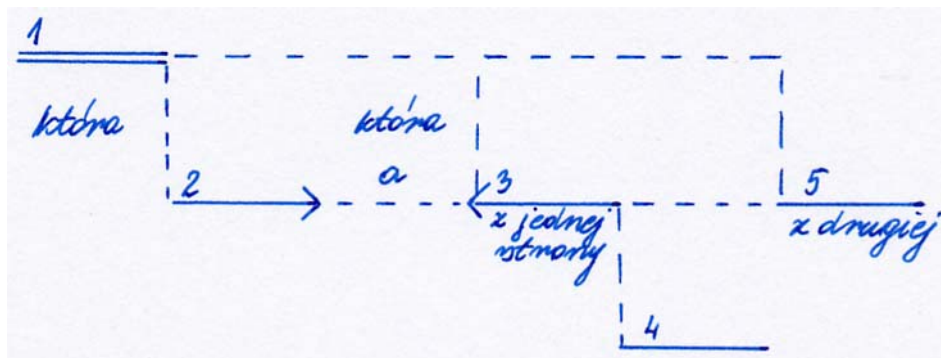
Ocena:.....

Cechy.....

Akapit 1. Chciałabym zacząć od kilku słów na temat naszej rzeczywistości społecznej i politycznej, która od wieków nie była tak korzystna, gwarantująca na długi okres pokój, względną stabilizację w życiu, a która jednocześnie przez swe nasycenie sporami obracającymi się w wąskim kręgu partykularnych interesów, zanikiem szacunku do prawa – sprzyja z jednej strony deprecjacji myślenia politycznego, które traci wszelką wartość zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, z drugiej – wzrastaniu obojętności wobec spraw publicznych.

Podstawą do sformułowania odpowiedzi było pierwsze zdanie tekstu. Charakteryzuje je duży stopień skomplikowania relacji składniowych: zarówno w zakresie zależności między wypowiedziami składowymi zdania wielokrotnie złożonego, jak i w zakresie związków między poszczególnymi częściami (wyrazami) wewnątrz wypowiedzeń składowych. Autorka nawiązała w ten sposób do najważniejszych zasad budowy okresu retorycznego. Można by się jednak zastanowić, czy pierwsze zadanie w teście czytelniczym na poziomie podstawowym powinno dotyczyć tak złożonej strukturalnie wypowiedzi.

Uświadamia to analiza składniowa zdania przedstawiona na poniższym wykresie.



(1) Chciałabym zacząć od kilku słów na temat naszej rzeczywistości społecznej i politycznej, (2) która od wieków nie była tak korzystna, gwarantująca na długi okres pokój, względną stabilizację w życiu, (3) a która jednocześnie przez swe nasycenie sporami obracającymi się w wąskim kręgu partykularnych interesów,

zanikiem szacunku do prawa – sprzyja z jednej strony deprecjacji myślenia politycznego, (4) które traci wszelką wartość zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, (5) z drugiej – wzrastaniu obojętności wobec spraw publicznych.

(1) zdanie główne

(2) zdanie podrzędne przydawkowe do zdania 1.

(3) zdania współrzędne przeciwstawne do zdania 2., podrzędne przydawkowe do zdania 1.

(4) zdanie podrzędne przydawkowe do zdania 3.

(5) zdanie współrzędne łączne do zdania 3., eliptyczne, podrzędne przydawkowe do zdania 1.

Jak wynika z wykresu, jest to zdanie wielokrotnie złożone, którego kontur relacyjny ma charakter schodkowy z postępowym szykiem zdań składowych. Zdaniu głównemu, w którym ujawnia się podmiot wypowiedzi (chciałabym), sprecyzowany został temat omawiany w całym akapicie (zdaniu) – rzeczywistość społeczna i polityczna. Kolejne zdania składowe podrzędne przydawkowe służą charakterystyce owej rzeczywistości. Są one względem siebie równorzędne oraz paralelne (w 2. i 3. ów paralelizm został podkreślony poprzez anaforyczne powtórzenie zaimka względnego „która”). Wnosząc treści równorzędne, zdania owe pozostają względem siebie w relacji przeciwstawnej, gdyż w zdaniu 2. pozytywnie oceniono rzeczywistość społeczno-polityczną, natomiast w zdaniu 3. i 5. autorka wskazała jej negatywne cechy. Ponadto zdania 3. i 5. zostały ze sobą związane w szczególny sposób poprzez skorelowany wskaźnik zespolenia:

z jednej strony....., z drugiej.....,

oraz wspólne orzeczenie *sprzyja*, które w zdaniu 5. uległo elipsie (zastąpione zostało pauzą):

sprzyja z jednej strony deprecjacji..... z drugiej – wzrastaniu obojętności.....

Tak silnie składniowo powiązane zdania (skorelowany wskaźnik zespolenia, wspólne orzeczenie) zostały rozdzielone zdaniem 4., podrzędnym przydawkowym do zdania 3.

Dla zrozumienia istoty relacji strukturalnej wewnątrz analizowanego zdania istotne wydaje się również przyjrzenie się budowie zdań składowych. Interesujące zwłaszcza są zdania 2. i 3. W 2. zdaniu składowym pojawia się wewnątrzzdaniowy paralelizm składników i grup syntaktycznych³, powtórzono w nim bowiem te same kategorie składniowe:

³ Rozumienie pojęcia „składnik” za: Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, Warszawa 1969, s. 17-22.

od wieków nie była tak

(a1) korzystna,

(a2) gwarantująca na długi okres (b1) pokój,

(b2) względną stabilizację w życiu⁴

W zdaniu 3. z kolei dostrzec można głównie działania inwersji, a więc zastosowanie szyku przestawnego całych grup składników. Orzeczenie *sprzyja* pojawia się dość późno w porządku linearnym zdania, poprzedzone bowiem zostało członami okolicznikowymi i dopełnieniowymi.



Dla odbiorcy tekstu szczególnie trudny okazuje się fragment, w którym następuje wyraźne rozbicie ciągłości linearnej zdania na rzecz zależności strukturalnych. Trudno bowiem uchwycić od razu przy pierwszym odczytaniu tekstu bezpośredni związek między fragmentami zdania: „**przez swe nasycenie** sporami obracającymi się w wąskim kręgu partykularnych interesów, **zanikiem** szacunku do prawa – sprzyja...” Analizowane zdanie pochodzi z wykładu inauguracyjnego, a więc tekstu, który był wygłaszany. To właśnie odpowiednia intonacja mówcy, właściwe rozłożenia akcentu zdaniowego pomogło słuchaczom w odbiorze sensu tak złożonego w swej strukturze składniowej zdania.

W tekście o charakterze retorycznym (wykład inauguracyjny) pierwsze zdanie zazwyczaj pełni równocześnie funkcję impresywną i fatyczną. Stąd każdy nadawca stara się,

⁴ Składniki i grupy syntaktyczne oznaczone symbolem (a) mają charakter przydawkowy, natomiast oznaczone symbolem (b) mają charakter dopełnieniowy.

aby było ono szczególnie atrakcyjne, co często pociąga za sobą wykorzystywanie figur retorycznych. W przywołanym zdaniu wielokrotnie złożonym, zdaniu o bardzo oryginalnej strukturze składniowej, pojawia się wiele środków retorycznych: wyliczenie, antyteza, inwersja, szyk antycypacyjny, elipsa i paralelizm składniowy. Autorka posłużyła się zdaniem skomplikowanym, a jednocześnie perfekcyjnym w swej konstrukcji składniowej.

W zadaniu maturalnym nie pytano wprost o przyczynę i skutek, jednak wymagano od ucznia, aby określił, skutkiem jakich cech rzeczywistości stała się taka właśnie jej ocena (pozytywna, negatywna lub niejednoznaczna). Odpowiedzi uczniów wykazały ich dużą bezradność wobec tak postawionego pytania. Błędy dotyczyły zarówno pogłębionego odczytania sensu zdania, w którym rzeczywistość została oceniona ambiwalentnie (uczniowie odczytywali zazwyczaj ocenę jednoznacznie), jak i relacji między oceną a cechami, które tę ocenę miały uzasadniać. Wśród błędnych odpowiedzi pojawiały się następujące warianty:

- czytający ocenia rzeczywistość jako korzystną, ale podaje jedną tylko pozytywną cechę, drugą negatywną (np. O: *rzeczywistość społeczno-polityczna obecnie jest korzystna*; C: *gwarancja długiego okresu spokoju, zanik szacunku do prawa*),
- czytający ocenia rzeczywistość jako korzystną, ale podaje sprzeczne z oceną cechy (np. O: *Skarga współczesną rzeczywistość ocenia za korzystną*, C: *zanik szacunku do prawa, wzrastanie obojętności wobec spraw publicznych*),
- czytający nie odróżnia oceny od cechy (np. O: *nasycenie sporami obracającymi się w wąskim kręgu interesów*, C: *zanik szacunku do prawa, wzrastanie obojętności wobec sprawa publicznych*),
- czytający podaje ocenę wraz z jej uzasadnieniem (cechą) tam, gdzie miał podać jedynie ocenę, natomiast w miejsce cech pojawiają się sprzeczne z wcześniejszą oceną sformułowania (np. O: *korzystna, gdyż gwarantuje na długi okres spokój*, C: *wzrasta obojętność wobec spraw publicznych, zanika szacunek do prawa*) – w przywołanym przykładzie zastosowanie spójnika „gdyż” świadczy o świadomości tego, co było przyczyną korzystnej oceny, jednak podanie później także negatywnych cech powoduje nielogiczność całej odpowiedzi,
- czytający podaje tylko cechy, znając jedną z nich za ocenę (np. O: *brak szacunku do prawa*, C: *sprawy polityczne powoli stają się obojętne*).

Genezy niepowodzeń nie należy wyprowadzać jedynie z poziomu trudności pytania, ale także ze skomplikowania fragmentu tekstu, którego ono dotyczyło. Być może pewien rodzaj inercji myślowej spowodował, że uczniowie, oceniając za autorką tekstu rzeczywistość jako korzystną (słowo przywołane wprost w tekście), podawali sprzeczne z tą oceną

negatywne cechy, ponieważ w wykładzie było ich znacznie więcej niż cech pozytywnych. W konsekwencji pojawiły się odpowiedzi świadczące o braku umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego.

Z kolei zadanie 9 dotyczyło określenia stosunku nadawcy tekstu do prezentowanego zjawiska.

Zadanie 9. Zdanie z akapitu 4.: *Patrzę więc na ludzi, najczęściej młodych, ale i w wieku dojrzałym, z przyklejonymi do ucha komórkami w każdym miejscu, na ulicy, w pociągach, korytarzach uczelni, supermarketach itd.*, wyraża

A. aprobatę. B. niechęć. C. sympatię. D. dystans.

Uzasadnij odpowiedź w kontekście całego akapitu.

Uczeń powinien wskazać właściwą odpowiedź – jedną z podanych. W tej części zadanie miało charakter zamknięty. W drugiej – abiturient miał uzasadnić swój wybór, a więc wyjaśnić, dlaczego autorka tekstu dystansuje się wobec otaczającej ją rzeczywistości. Tak więc w pierwszej części zadania wskazywano skutek, którego przyczynę w drugiej części zadania powinien podać uczeń. Przy analizowaniu uwzględniono tylko te odpowiedzi, w których wskazano właściwą odpowiedź w pierwszej części. Chodziło bowiem głównie o ten moment, w którym uczeń wykazuje się myśleniem przyczynowo-skutkowym. Mechanizmy błędów dotyczą następujących obszarów:

- niezrozumienia znaczenia słowa *dystans*⁵, (np. *Moim zdaniem B. Skarga jest za tym, żeby używanie komórek miało swój dystans i miało wyznaczone miejsce do ich korzystania*),

- potraktowanie słowa *dystans* jako bliskoznacznego do wyrazu *niechęć* (np. *Do takiego społeczeństwa powinno mieć się dystans. Ludzie, jak chcą rozmawiać, to powinni się spotykać i usłyszeć siebie na żywo.; „Każdy człowiek, jak rozmawia przez telefon, to na pewno w jakiejś ważnej sprawie. A nie, że ludzie rozmawiają o głupotach, gdzie są, np. w supermarkecie na zakupach, kogo to interesuje.*),

- niezrozumienia sensu akapitu (np. *Ponieważ Barbara zaczyna się zastanawiać, dlaczego ludzie tak często rozmawiają przez telefon, skoro to już nie jest modne, przecież mogą być inne środki komunikacji, na przykład rozmowa.*),

⁵ Interesujące nas znaczenie słowa „dystans” współczesne słowniki języka polskiego definiują następująco: „Oficjalny, chłodny stosunek do kogoś, rezerwa” za: *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. A. Sikorska-Michalak i O. Wojniłko, Warszawa 1996 lub „Jeśli mamy dystans do jakichś spraw lub osób, to mamy bardzo ostrożny i pozbawiony emocji stosunek do nich, dający nam możliwości obiektywnej ich oceny”, za: *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000.

- formułowania sądów wartościujących zamiast określenia przyczyny (np. *Autorka ma dystans do takich ludzi, ponieważ nie podoba jej się to, jak zachowują się ludzie, bo to tak, jakby się zatrzymali w pewnym etapie rozwoju.; Do takiego społeczeństwa powinno się mieć dystans. Ludzie, jak chcą rozmawiać, to powinni się spotykać i usłyszeć się na żywo.*),

- wychodzenia poza tekst, odwoływania się do wiedzy potocznej (np. *Ludzi już nic nie zaskoczy, ponieważ w tych czasach są już nowe techniki, nowości i nikt nie zwraca uwagi na kogoś, kto ma telefon.; Chodzi o to, że człowiek zapomina o swoim życiu, jest zajęty zupełnie czymś innym. Powinien zadbać o swoje zdrowie, karierę, rodzinę, a jego czas zajmuje telefonowanie do znajomych w sprawach bardzo śmiesznych.*)

Krótką analizą odpowiedzi na pytania z testu czytelniczego pokazuje, że większość uczniów nie wykazuje umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego. Ważne wydaje się bowiem nie tylko przygotowywanie uczniów do odbioru tekstów w zakresie znaczeń, ale także kształcenie świadomości budowy wypowiedzi o charakterze złożonym, w tym zdań wielokrotnie złożonych, w których zastosowane zostały figury retoryczne⁶.

⁶ Patrz *Aneks do informatora maturalnego od maja 2007 roku. Język polski*, Warszawa 2006, s. 34, zadanie 3.