

4

**Kłopotliwy problem —
badanie
polonistycznych
osiągnięć uczniów**

NOWOCZESNA SZKOŁA

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków

Kłopotliwy problem —
badanie
polonistycznych
osiągnięć uczniów

NOWOCZESNA SZKOŁA

4

Redaktor serii

Tadeusz Budrewicz

Kłopotliwy problem — badanie polonistycznych osiągnięć uczniów

pod redakcją
Haliny Kosętki
i Zenona Urygi

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2001

Recenzenci

prof. dr hab. Edward POLAŃSKI

prof. dr hab. Halina WIŚNIEWSKA

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe AP
Kraków 2001

projekt graficzny serii
Jadwiga Burek

redaktor
Marta Łukaszczyk

ISBN 83-72 71-084-8

Redakcja/Dział Promocji
Wydawnictwo Naukowe AP
31-116 Kraków, ul. Studencka 5
tel./fax (012) 430-09-83
e-mail: wydawnictwo@ap.krakow.pl

łamanie, druk i oprawa
Wydawnictwo Naukowe AP, zam. 43/01

Wypowiedź ewaluacyjna jako przykład wyrażania intencji komplementujących

Leszek Tymiakin

Intencje, czyli rzeczywiste zamiary i pragnienia nadawcy komunikatu, towarzyszą każdej wypowiedzi i są albo formułowane eksplicitnie, albo też tkwią immamentnie w strukturze głębokiej aktu mowy, co przyczyniło się do różnicowania wśród tych ostatnich aktów bezpośrednich i pośrednich¹.

To, że nadawca w procesie komunikacji wybierze jeden z nich, uzależnione jest od wielu czynników kulturowych i preferencji osobistych, którymi w naszym przypadku najistotniejsze są: 1) sama sytuacja przeprowadzania ewaluacji, 2) nastawienie nadawcy wobec odbiorcy oraz 3) chęć bycia ułożonym, grzecznym człowiekiem². Wymienione trzy niewerbalne elementy przybliżające i uściślające okoliczności wypowiadania się, niewątpliwie ułatwiają rozpoznanie językowego zamiaru komunikacji, bowiem – o czym pisał M. Bachtin – „uczestnicy porozumiewania, którzy zorientowani są w sytuacji [...], szybko i łatwo ogarniają językowe intencje mówiącego, jego wolę językową, od samego początku wyczuwają kształtującą się całość wypowiedzi”³.

Zatem odpowiedź na pytanie o „wolę językową” nauczycieli⁴ wypowiadających się w dwu ankietach ewaluacyjnych, opracowanych i przeprowadzonych przez organizatorów, a więc osób znających sytuację komunikacji, wydawała się oczywista: nauczyciele powinni przede wszystkim **informować** o jakości edukacyjnej oferty i ewentualnie wzbogacać tę informację o subiektywne elementy wartościująco-oceniające.

¹ Istotę bezpośrednich i pośrednich aktów mowy wyjaśnia m.in. I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987.

² Por. S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, (rozdz. *Zachowania społeczne i ich uwarunkowania*), Lublin 1997, s. 258–335.

³ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986, s. 372.

⁴ Respondentami byli słuchacze Studium Podyplomowego: Język Polski i Kultura w Lublinie.

Tymczasem analiza nauczycielskich wypowiedzi ukazuje zachwianie proporcji w sferze informacyjnej i oceniająco-wartościującej, gdyż obok rzeczowych odpowiedzi na postawione pytania, z których wyłonił się określony obraz studium, nieoczekiwanie pojawiła się znaczniejsza niż przewidywano aplikacja z elementów oceniających i to, podkreślmy, elementów oceniających niemal wyłącznie dodatnio, superlatywnie.

Siła illokucyjna wypowiedzi ewaluacyjnych – stanowiąca sumę składowych, które możemy tu nazywać: a) potrzebą informowania i b) chęcią sprawiania przyjemności – zawarta w sądach czterdziestu siedmiu ankietowanych nauczycieli, była na tyle duża, znacząca i charakterystyczna, a komponent wartościujący tak wyraźny, że pojawiło się pytanie o rzeczywiste intencje komunikacyjne, które realizują w swoich wypowiedziach słuchacze studium.

Skoro – przywołuję raz jeszcze M. Bachtina – „mówimy wyłącznie przy użyciu określonych gatunków mowy, tzn. wszelkie nasze wypowiedzi posługują się konkretnymi, względnie trwałymi i typowymi formami konstruowania całości”⁵ i skoro zamysł komunikacyjny determinuje wybór takiego, a nie innego gatunku mowy, to – i tu formułuję główny problem mojego artykułu – należy zastanowić się nad następującą kwestią: **czy wypowiedź ewaluacyjna może, przynajmniej w ściśle określonych warunkach, tracić charakter informacyjno-oceniający (typowy dla recenzji, opinii krytycznej) i stawać się oceną komplementującą? Czy wobec tego należy ją traktować jako ocenę miarodajną, rzeczową, usprawniającą proces nauczania (szkolenia) dokształcania, czy, po prostu, jako konwencjonalną wypowiedź grzecznościową?**

Opierając się na założeniach A. Wierzbickiej, która dowodziła, iż właściwa eksplikacja danego gatunku jest równoznaczna z zapisem adekwatnej formuły semantycznej, przywołuję zaproponowany przez nią zapis formuły komplementu, zapis porządkujący także ten artykuł:

*mówię: można o tobie powiedzieć coś dobrego
czuję z tego powodu podziw dla ciebie
mówię to bo chcę żeby ci było przyjemnie⁶.*

Jeżeli potwierdzenie obecności dwóch pierwszych elementów formuły eksplikacyjnej wymaga od odbiorcy czasu i momentu refleksji, to ostatni

⁵ M. Bachtin, op. cit., s. 373.

⁶ A. Wierzbicka, *Genry mowy*, [w:] *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, (red.) T. Dobrzyńska, E. Janus, Wrocław 1983, s. 125–137.

z nich daje się zauważyć już przy pierwszym kontakcie z komunikatem ewaluacyjnym. Dodajmy, znając ankiety, że i pozostałe, zaproponowane przez A. Wierzbicką składniki eksplikacyjne komplementu, wyraźnie zarysowują się w analizowanych tu wypowiedziach.

Znając lub przynajmniej zakładając znajomość zasadniczych celów komunikacyjnych tych konkretnych i gatunkowo określonych werbalizacji, należałoby jeszcze zapytać: czy komplementowanie może zaistnieć w ramach pojęcia „ewaluacja”, które współczesne słowniki tłumaczą jako „ustalenie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie”⁷, a badacze zjawiska definiują je następująco: „ewaluacja – systematyczny i jawny proces gromadzenia i analizowania informacji na temat istoty, charakteru i wartości interesujących praktyka zjawisk”⁸

Wspólnymi składnikami dla pojęć: recenzja, opinia, ewaluacja, komplement są: *ocenianie, oszacowanie, wartościowanie*, ale komplement konotuje ponadto składnik uprzejmości, który z kolei nierzadko prowadzi do pewnej przesady w wyrażaniu pozytywnej opinii o obiekcie; czasami bywa też pochlebstwem, czyli skodyfikowanym działaniem obliczonym na przypodobanie się komuś⁹. Te dodatkowe elementy, przynajmniej w odczuciu przeciętnego użytkownika języka uznawane za niezbędne dla zaistnienia komplementu, nie mieszczą się jednak w definicji ewaluacji, nie są także dostatecznie wyeksponowane w cytowanej wyżej eksplikacji; obserwowane są natomiast w analizowanych wypowiedziach nauczycielskich. Dlaczego tak się dzieje? Spróbuję na to pytanie odpowiedzieć, rozpoczynając od zrekonstruowania **sytuacji wypowiedzania się**.

Ankiety ewaluacyjne, będące podstawą niniejszej analizy, wypełniano dwukrotnie: w miesiąc po rozpoczęciu zajęć oraz w czerwcu, czyli po pierwszym semestrze działalności studium podyplomowego. Celem obu ewaluacji było określenie wartości programu kształcenia oraz ocena stopnia przydatności proponowanych słuchaczom zagadnień, sposobu prowadzenia zajęć, spraw organizacyjnych i w konsekwencji, ewentualne wprowadzenie korekt do planu pracy studium lub potencjalne zmiany w metodach przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności.

Istniała i szersza perspektywa tych badań: organizatorzy chcieli wiedzieć, czy zmieniają świadomość polonistów w związku z planowaną w ubiegłym roku szkolnym, a obecnie wdrażaną reformą oświaty i czy udaje się

⁷ Za: *Słownik języka polskiego*, t. 1, (red.) M. Szymczak, Warszawa 1988, s. 562.

⁸ Przytaczam bardzo znaną definicję H. Mizerka, *Ewaluacja zajęć: kilka (praktycznych) uwag*, Olsztyn 1998, s. 2.

⁹ Por. *Słownik języka polskiego*, t. 2, s. 715.

kształtować postawy nauczycielskie, uwzględniające i propagujące w procesie dydaktycznym kreatywność i podmiotowość ucznia.

By to osiągnąć, zadali m.in., już po napisaniu drugiej ankiety, pytanie o szczerść wypowiedzi, na które reakcje uczestników kursu były bardzo różne: od oburzenia na jego niestosowność aż po częściowe przynajmniej przyznanie się do nie do końca obiektywnych opinii. Większość jednak, bo 29 osób, stwierdziła, że ich komunikaty są: szczerze, bardzo szczerze, zupełnie szczerze, że cechuje je: szczerść absolutna, że pisały, co myślą. Nie miałam powodu, aby nie być szczerą; Nie potrafię kłamać i chwalić bez powodu; Wolalabym nic nie napisać, niż napisać to, czego nie myślę; To, czy ankieta jest anonimowa, czy nie – nie ma dla mnie znaczenia – deklarują jedni, zaś inni w pełni zdają sobie sprawę z popełnianego komplementu. Określany przez słuchaczy margines fałszu nie jest jednak zbyt duży i osiąga wartości: od 1% (sporadycznie) do 5% (najczęściej), aż po 20% (rzadko).

Ważny jest fakt, że sami słuchacze stwierdzają, iż nie w każdym przypadku obiektywnie odpowiadają na postawione pytania, że odczytując być może pewne intencje pracowników lub realizując własne potrzeby, wzbo- gacają przekaz o składnik pochwały.

A. Treści wypowiedzi ewaluacyjnych

Wracając teraz do pierwszego członu formuły eksplikacyjnej, zaproponowanej przez A. Wierzbicką, chcę zwrócić uwagę na te elementy, o których słuchacze *mówią coś dobrego*. Najchętniej komplementują oni:

1. OSOBY PROWADZĄCE ZAJĘCIA. Poddane ewaluacji **przygotowanie merytoryczne** wykładowców zostało ocenione jako: perfekcyjne, świetne, bardzo dobre, dobre (najczęściej) i (rzadziej) właściwe, w większości dobre, zróżnicowane, nigdy „złe”. Oprowadzających mówi się, że są znakomitymi fachowcami lubiącymi swoją pracę, że przekazują dużo wiadomości a informacje są rzeczowe i konkretne, że mają świetne pomysły, że dysponują olbrzymią wiedzą i przekazują ją w sposób zrozumiały. Ponadto słuchacze uważają, iż osoby prowadzące zajęcia starają się nie marnować czasu swojego i naszego. Z obserwacji respondentów wynika również, że: wykładowcom zależy na tym, aby nauczyciele wynieśli z zajęć jak najwięcej umiejętności; większość osób stwierdza, iż: nie zdarzyło się, aby prowadzący nie był przygotowany do zajęć, zajęcia były zawsze planowe, tre-

ści celowo dobierane, urozmaicone pomocami dydaktycznymi, co świadczy o znakomitym przygotowaniu.

Obok aprobatywnych opinii, zdarzają się niekiedy bardziej powściągliwe lub mniej pochlebne, ale mają one wyraźnie sporadyczny charakter.

Realizując wartościujące wysoko intencje, słuchacze podkreślają nie tylko wiedzę i umiejętności dydaktyczne pracowników studium, ale zwracają uwagę na pewne cechy ich **osobowości**, akcentując: życzliwość, zrozumienie, otwartość prowadzących, wymieniają nazwiska tych szczególnie lubianych, dokonują ich charakterystyk, np. Pani jest cudowna, ciepła, kompetentna, tworzą nawet portrety niektórych, wzbogacając rysunek stosownym komentarzem, np.: Z zajęć chciałabym zabrać siłę, energię, sposób prowadzenia zajęć, witalność i uprzejmość (tu: nazwisko osoby). Dzięki prowadzącym mało jest zajęć, na których jesteśmy tylko „maszynami” do pisania bądź słuchania. Praktycznie cały czas pracujemy jako grupa ćwiczeniowa. Prowadzący chętnie wyjaśniają nasze wątpliwości i są otwarci na nasze sugestie; wykłady lub warsztaty motywuje się: szybkim tempem pracy, ciekawymi propozycjami, doskonałym i świetnym przygotowaniem, właściwą postawą nauczycieli akademickich, a także ich osobowością.

Większość respondentów uważa też, że

2. SPOSÓB PROWADZENIA ZAJĘĆ był: dobry lub bardzo dobry, angażujący do aktywnego działania, ciekawy, bardzo ciekawy, interesujący, jasny, mobilizujący do aktywnego uczestnictwa, prowadzony metodami aktywizującymi, przystępny, różnorodny, uporządkowany, urozmaicony, zajmujący, żywy; same zajęcia odbierane są przez słuchaczy jako: ciekawe, konkretne, pobudzające i rzeczowe. Studenci często dokonują ich oceny, eksponując głównie walory warsztatów (rzadziej – wykładów), informując, iż: zajęcia zmuszały do aktywności i działania, zawierały ciekawe dyskusje, inspirujące pomysły; prowadzone metodą ćwiczeniową, wręcz zmuszały do wspólnej pracy – owocnej, twórczej, umożliwiały wymianę poglądów.

W cytowanych tu wypowiedziach ewaluacyjnych prawie zawsze obecny jest komponent oceniający dodatnio i prawie zawsze, bez względu na przedmiot oceny, nauczyciele dostrzegają wartościowe elementy szkolenia. W sposobie prowadzenia zajęć na uwagę i szczególne wyróżnienie zasługuje, ich zdaniem, tworzenie możliwości aktywnego uczestnictwa w warsztatach i wykładach. **Stopień własnej aktywności** oceniają oni jako duży lub bardzo duży, zajęcia wymagały zaangażowania i twórczego myślenia; często byliśmy współtwórcami zajęć; niekiedy eksponują ludyczno-dydaktyczny charakter ćwiczeń: Świetnie bawiliśmy się, jednocześnie się ucząc. Poloniści wyraźnie doceniają wysiłek prowadzących zajęcia, werbalizując

swoje opinie w następujący sposób: Wykładowcy potrafili zainteresować aktywnym uczestnictwem nawet te osoby, które w tym dniu nie miały ochoty w nich uczestniczyć. Jest to ich wielką zaletą.

Aktywna postawa słuchaczy nierozzerwalnie wiąże się z możliwością zabierania głosu w trakcie proponowanych działań. Zdaniem uczestników kursu: dość łatwo, łatwo, bez problemów można było zgłaszać swoją opinię: Zajęcia były prowadzone metodą warsztatową, więc musieliśmy się autentycznie angażować i coś z siebie dać; Jesteśmy dopingowani do zabierania głosu. Każdy ma prawo wyrazić swoje zdanie; Często jest to po prostu zabawa, w której nie sposób nie wziąć udziału; Głos można było zabrać, kiedy się chciało. W najczęstszych uwagach ankietowanych oceniane są: i formy pracy, i wykładowcy, i możliwość swobodnego zabierania głosu, ale także

3. **ATMOSFERA PANUJĄCA W CZASIE ZAJĘĆ**, którą słuchacze cenią szczególnie wysoko i wypowiadając się na jej temat, stosują określenia: miła, twórcza, serdeczna, sprzyjająca pracy. Ponadto zjazdy dają okazję do: nawiązywania kontaktów, pozwalają oderwać się od codzienności, umożliwiają dzielenie się doświadczeniem, wymianę doświadczeń.

Na atmosferę duży wpływ mają wytworzone w studium **relacje: wykładowcy – uczestnicy**, odbierane (a przynajmniej tak określane) jako oparte na wzajemnym szacunku oraz partnerstwie i będące dodatkowym bodźcem, zachęcającym do udziału w zajęciach, co potwierdzają takie opinie, jak: Bardzo lubię przyjeżdżać na zajęcia, moje samopoczucie zmieniło się na korzyść; Czuję, że zajęcia, w których uczestniczę, dodają mi skrzydeł, pomagają w byciu człowiekiem (nauczycielem) kreatywnym.

Okazuje się, że atmosfera zajęć, interpersonalne relacje, jak również świadomość nabywania umiejętności metodycznych znacznie poprawia **samopoczucie** nauczycieli–polonistów. Prawie wszyscy twierdzą, że dzięki uczestnictwu w szkoleniu czują się lepiej, pewniej, spokojniej; są bardziej zorientowani w nowych tendencjach w szkolnictwie, bardziej optymistycznie nastawieni do reformy oświaty, mają wyższe poczucie własnej wartości. Wypowiedzi w rodzaju: Czuję się dowartościowana – koleżanki zwracają się do mnie o radę w wyborze programu nauczania, podręczników; Nabrałam większej pewności siebie, udostępniam koleżankom ciekawe propozycje; Moja inwencja zawodowa została znacznie pobudzona – wcale nie należą do rzadkości.

4. **FORMA WARSZTATOWA ZAJĘĆ**. W pozytywnej opinii o studium niemały udział ma wysoka ocena stosowanych tu form i metod pracy, które sprowadzają wykształconych, dorosłych ludzi do roli wykonawców: Czuję się młodsza, dobrze być znowu uczennicą, oderwać się trochę od naszych

codziennych zajęć i obowiązków. Wszyscy słuchacze – co wyraźnie zaznaczało się w dotychczasowych egzemplifikacjach – cenią sobie i chwalą dominujące w studium metody aktywizujące, stosowane w przekazywaniu wiedzy i umiejętności.

5. ORGANIZACJA ZAJĘĆ. Nieliczni ankietowani wypowiadają się na ten temat, twierdząc, iż zarówno wykłady, jak i warsztaty zaplanowane były w sposób racjonalny, zgodny z zasadami pracy umysłowej: Bardzo odpowiada mi układ zajęć, plan. Nie wychodzę stąd zbyt zmęczona, co w znacznej mierze wpływa na bardzo wysoką ocenę kursu.

6. TREŚCI PROGRAMOWE oceniane przez nauczycieli **wyłącznie pozytywnie** (co dla wykładowców i organizatorów szkolenia miało znaczenie szczególne), z reguły podkreślają ich adekwatność do reform zachodzących w oświacie. Badani stwierdzają, iż: omawiana na zajęciach problematyka pozwala przede wszystkim odnaleźć się w nowej sytuacji i dostosować do zmian. Dostrzegają też tkwiący w przekazywanych treściach potencjał transformacyjny, wpływający na zmianę świadomości, prowokujący do autorefleksji i samodoskonalenia. Jedna ze studentek pisze: Ćwiczenia i wykłady dały mi dużo do myślenia o mojej postawie wobec nauczania i myślę, że po ukończeniu studium będę jednym z lepiej przygotowanych polonistów w naszej szkole; inna dodaje: Uświadamiają one, jak dużo muszę się jeszcze nauczyć, lecz wskazują, co mogę zrobić; kolejna uzupełnia tę opinię, akcentując walory proponowanej tematyki zajęć: kładą one nacisk na podmiotowość ucznia w procesie nauczania, podkreślają korelację między przedmiotami, dają podstawy do wprowadzania ścieżek międzyprzedmiotowych.

Zdaniem ankietowanych, **program studium** jest bardzo aktualny, chociaż ilość godzin z poszczególnych przedmiotów pozwala jedynie zasygnalizować problemy, zasugerować rozwiązania, naszkicować zakres nowych, potrzebnych w szkole kompetencji.

B. Środki językowe, wyrażające uznanie

„Wyrażanie procesów psychicznych jest zawsze uzewnętrznianiem się emocji. Taką ekspresję spotykamy tam, gdzie nadawca zgodnie ze swoim zamierzeniem ocenia zjawiska rzeczywistości, akceptując je lub dezapro-

bując”¹⁰. W przypadku ankiet ewaluacyjnych, odstawiających niemal wyłącznie aprobujące postawy słuchaczy, wyrażanie uznania odbywa się w sposób dwojaki:

1. Poprzez ocenę, wartościowanie rzeczywistości szkoleniowej;
2. Poprzez informowanie o własnych stanach emocjonalnych.

Ocenianie rzeczywistości szkoleniowej, tj. treści programowych, organizacji zajęć, ich formy, a także atmosfery panującej w studium i osób prowadzących wykłady i warsztaty, realizuje się albo, głównie, przez asercję, albo, rzadko, przez presupozycję, zwykle jednak poprzez użycie eksplicytne **słownictwa oceniającego** lub kontekstowo poprzez słownictwo neutralne, które w tym konkretnym, ewaluacyjnym tekście pełni funkcję wartościującą.

W sposób bezpośredni nazywa się cechy bądź postawy określające:

1. CZŁOWIEKA, eksponując:

a) walory usposobienia i charakteru nauczycieli akademickich, np.: ciepła, cudowna, kontaktowa czy otwartość, uprzejmość, witalność, życzliwość lub energia, zapał, zrozumienie;

b) walory umysłowości prowadzących zajęcia, np.: innowacyjność, kreatywność, pomysłowość, rzeczowość, wszechstronność (wiedzy);

c) przymioty komplementujące bez względu na konsytuację, np.: świetny, doskonały;

d) relacje międzyludzkie, np.: serdeczne, przyjazne.

2. ELEMENTY SZKOLENIA, koncentrując się na:

a) ogólnych walorach zajęć, np.: interesujące, inspirujące, owocne, twórcze, urozmaicone;

b) sposobie ich prowadzenia, np.: bardzo ciekawy, oryginalny, warsztatowy, zabawowy;

c) tempie pracy, np.: szybkie, żywe;

d) atmosferze, np.: miła, serdeczna;

e) problematyce, np.: aktualna, interesująca, nowa;

f) organizacji, np.: planowa, właściwa;

g) materiałach, np.: dostępne, zrozumiałe i ciekawe.

Spośród wymienionych przymiotników, imiesłówów przymiotnikowych i przysłówków wartościujących najwyższą frekwencję wykazuje ostatni z wyrazów, będący słowem–„wytrychem”, którym, w przypadku braku precyzyjnych określeń, można ogólnikowo i szablonowo oceniać różne elementy szkolenia. Ankietowani chwalą: ciekawe dyskusje, ciekawe formy, ciekawe materiały, ciekawe metody, ciekawe pomysły, ciekawe propozycje, ciekawe prowadzenie, a nawet – ciekawych prowadzących zajęcia.

¹⁰ Za: S. Grabias, *O ekspresywności języka*, Lublin 1980, s. 22.

Drugi, często stosowany wyraz – „bardzo”, intensyfikuje treści także w sposób ogólnikowy: bardzo ciekawe/ bardzo inspirujące/ bardzo przydatne w praktyce szkolnej zajęcia, bardzo dobre samopoczucie, bardzo dobre przygotowanie merytoryczne, bardzo aktywne uczestnictwo, bardzo aktualne zagadnienia, bardzo duży stopień zaangażowania. Oceniane działanie nie jest tylko dobre, warte zauważenia i akceptacji; poprzez użycie leksemu intensyfikującego znaczenie staje się ono czymś szczególnym, wyjątkowym, godnym lub domagającym się dodatkowego podkreślenia, zajmującym wysokie miejsce na skali ocen.

Do werbalizacji uznania służą nauczycielom również czasowniki konotujące w swojej strukturze znaczeniowej elementy aktywne/czynne/ twórcze, funkcjonujące jako nacechowane oceniająco syntaktemy. W konstrukcjach **zdań** powtarzają się następujące wyrazy zawierające dodatni składnik znaczeniowy, wzmacniany przez kontekst:

- dawać (dają nowe spojrzenie na metody nauczania);
- dostarczać (dostarczają ciekawych informacji);
- dysponować (dysponują olbrzymią wiedzą);
- otwierać (otwierają nowe perspektywy);
- poświęcać (poświęcają dużo czasu na przygotowanie się do zajęć);
- przekazywać (przekazują dużo wiadomości);
- potrafić (potrafią przekazać swoją wiedzę);
- skłaniać (zawsze skłaniały do aktywności);
- starać się (starają się nie marnować czasu swojego i naszego);
- uczyć (uczą umiejętności obserwacji siebie i ucznia w czasie lekcji);
- udowadniać (udowadniają, że przeżywanie pozawerbalne może być twórcze i pełne);
- wskazywać (wskazują, co mogą jeszcze zrobić);
- wyjaśniać (chętnie wyjaśniają nasze wątpliwości).

Dodajmy do tego zbioru jeszcze dwa czasowniki: *burzyć* i *zmuszać*, które słownikowo oznaczają działania negatywne, tj. nacisk, presję, właśnie – przymus i destrukcję, ale w analizowanych wypowiedziach ulegają one swoistej zmianie wyznaczonej przez kontekst; zyskując nową, pozytywną jakość, stają się składnikiem dodatniej oceny: zajęcia zmuszały do wspólnej pracy, zmuszały zawsze do aktywności, zajęcia burzą stare schematy myślowe.

Wyrażając uznanie, posłużono się też konstrukcją składniową z przeczeniem „nie”; negację wykorzystano również w spetryfikowanym, eliptycznym stwierdzeniu w kontekście odczuć, jakie towarzyszyły słuchaczom przed rozpoczęciem zajęć, skonfrontowanych z samopoczuciem po półrocznym szkoleniu: na zajęciach nikt się nie nudził i nie taki diabeł straszny...

Cytowane wypowiedzi dowodzą, że w ankietach ewaluacyjnych ocena jest realizowana przede wszystkim przez asercję, chociaż spotyka się także, ale znacznie rzadziej, struktury składniowe z czytelną presupozycją, np.: Szkoda, że tak niewielu nauczycieli może brać udział w zajęciach tego studium, której właściwy sens zawiera się w eksplikacji: „studium jest wartościowe, warto brać udział w zajęciach, można się tu wiele nauczyć”.

Kilka ostatnich przykładów zbliża nas do drugiego sposobu werbalizacji uznania, tj. do oceniania poprzez mówienie o własnych stanach emocjonalnych, stanowiących konsekwencję uczestnictwa w zajęciach. Ta językowa możliwość wyrażania ocen realizuje się w wypowiedziach, w których komponent wartościujący zwykle występuje:

1. W syntaktemie predykatywnym, w którym emocjonalność zostaje wydobyta na powierzchnię, np.: jestem zadowolona, jestem bardzo zadowolona, jestem zainteresowana, jestem (mnie) zaskoczona;

2. W syntaktemie inicjalnym/wprowadzającym, zawierającym ocenę tego, co pojawia się w dalszej części zdania, np. Doceniam to, że..., Impонуje mi..., Odpowiada mi..., Bardzo odpowiada mi..., Najwyżej oceniam..., Podoba mi się...;

3. W całym wypowiedzeniu oznajmującym, w którym zachodzi mechanizm werbalizacji emocji, realizującej się w schemacie: „Czuję się + (coś pozytywnego)”¹¹, czego liczne egzemplifikacje znajdujemy w analizowanym materiale, np.: Czuję się dowartościowana. Czuję się lepsza. Czuję się młodsza/...pewniejsza/...spokojniejsza. Czuję się mądrzejsza/...lepiej przygotowana i bardziej zorientowana w nowych tendencjach w szkolnictwie, w których sygnalizuje się nabywanie pewnych kompetencji zawodowych;

4. W niektórych wypowiedzeniach opartych na kontraście, np. Spodziewałam się nudy i harówki, a okazuje się, że zajęcia są ciekawe i czas leci szybko.

Do rzadziej stosowanych sposobów wyrażania intencji można dołączyć informowanie o stosunku do rzeczywistości poprzez użycie wyrażen i zwrotów frazeologicznych, które ożywiają wypowiedź, ułatwiają budowę komunikatu, a dzięki wykorzystaniu metaforycznych, choć zbanalizowanych i szablonowych struktur językowych, odświeżają i wzmacniają ocenę: zajęcia dodają mi skrzydeł lub robiłam swoim poczynaniom w szkole głęboki rachunek sumienia, w których akcentuje się formacyjne (=pożądane przez organizatorów) oddziaływanie placówki.

¹¹ Por. A. Wierzbicka, *Problemy ekspresji. Ich miejsce w teorii semantycznej*, [w:] *Dociekania semantyczne*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1969, s. 33–61.

Ankietowani słuchacze korzystają też ze sloganu¹²: Studium uczy pracować z duchem reformy; Studium powstało, bo idzie nowe; Studium uczy, bawiąc; Zajęcia pomagają w byciu człowiekiem.

Wymienione sposoby werbalizacji uznania i samo uznanie, będące konsekwencją dostrzegania wartości studium w różnych aspektach jego działalności, a także, wykraczająca nawet poza oczekiwania odbiorców, ilość ocen pozytywnych i bardzo pozytywnych, pozwala sądzić, że wypowiedzi ankietowanych słuchaczy zdominowane zostały przez dwie funkcje, tj. funkcję referencjalną i funkcję ekspresywną, w jej szczególnej postaci, którą określiliśmy jako funkcję komplementującą¹³.

Do użycia nazwy „komplement” sprowokowali nas przede wszystkim sami nauczyciele–poloniści poprzez:

1. Zgodność, mnogość i jednostronność ocen jakości oferty edukacyjnej;
2. Określenie własnych (nielicznych) wypowiedzi jako nie do końca szczerych, w których komponent nieprawdy realizowany jest w zasadzie przez niedopowiedzenia: Pomijam sprawy personalne; przyznaję, że pominęłam nazwiska osób, które według mnie źle (wyraz spoza ankiety) prowadzą zajęcia. Uczyniłam to celowo; byłam szczera, może „nie do bólu”. Starałam się być delikatna i nikogo nie urazić.

Skoro w wypowiedziach występuje bezpośrednio czy pośrednio wyrażona bardzo wysoka, superlatywna ocena połączona z elementami przekłamań, to pojawia się uzasadnione pytanie o gatunek mowy, który realizują respondenci. Nie jest to tylko „czysta” informacja, nie jest także informacja połączona z oceną, gdyż część tej oceny jest świadomie lub podświadomie zawyżona. Wypada zatem tego rodzaju ewaluację zaliczyć do wypowiedzi pochwalnych, wartościujących tylko w wysokich przedziałach.

Niewykluczone, że na pojawienie się i realizację intencji komplementujących w analizowanych tu wypowiedziach nie miały wpływ takie czynniki, jak:

- a) dotychczasowy sposób przygotowania do zawodu; szkoły wyższe, a przynajmniej uniwersytety proponują kształcenie pedagogiczne na poziomie minimalnym, koncentrując się na zagadnieniach teoretycznych.

¹² Opieram się na definicji Andre Gide’a, który stwierdził, iż sloganem jest „jakakolwiek związana formułka, łatwo zapadająca w pamięć z racji swojej lapidarności i celności”, *Journal*, 1888–1939, Paris 1948, s.1269, za: M. Głowiński, *Język i społeczeństwo*, Warszawa 1980, s. 310.

¹³ Tu przywołuję fakt, istotny dla mojego artykułu: żadna z ankietowanych osób nie wypowiedziała się w sposób negatywny o pracy nowej formy doskonalenia zawodowego polonistów, zaś wszyscy słuchacze akcentowali jej atrakcyjność i przydatność.

Stosunkowo niewielka ilość godzin dydaktycznych nierzadko uniemożliwia praktyczną naukę zawodu; zajęcia w studium próbowały tę lukę wypełnić;

b) instruktażowo-nadawczy system nauczania, w którym nauczyciel był pośrednikiem, „linią transmisyjną” przede wszystkim przekazującą uczniom treści programowe; kreatywność nie była cechą pożądaną w takim stopniu, jak ma to miejsce obecnie; forma warsztatowa zajęć wymagała zaś od ich uczestników stosunkowo dużej aktywności;

c) ograniczony dostęp nauczycieli do nowości wydawniczych, wynikający z niedostatków finansowych i nie najlepszej dystrybucji; organizatorzy studium proponowali słuchaczom, zapewniając jednocześnie odbitki kserograficzne, popularyzowane w literaturze przedmiotu najnowsze rozwiązania metodyczne;

d) oferta studium, w której znalazły się przyjęte z życzliwością m.in. takie przedmioty, jak: psychologia postaci, etyka i etykieta komunikacji językowej, gry symulacyjne, ekspresja ruchowa, organizacja procesu dydaktycznego, ścieżki międzyprzedmiotowe.

Dodajmy, że mimo postawionych w ankiecie, bardzo szczegółowych pytań, np.: Które z nabytych umiejętności chciałby Pan/Pani zastosować w praktyce zawodowej? czy Jakie zagadnienia/przedmioty należałoby jeszcze uwzględnić na tym szkoleniu, by dostosować je do potrzeb reformy?, uczestnicy zrezygnowali z uwag analitycznych, merytorycznych. W wypowiedziach ewaluacyjnych zabrakło np. postulatów:

1. Zgłaszających opracowania konkretnych, a nowych zagadnień: język wartości, etyka językowa, kultura zachowania się (eufemizmy, wulgaryzmy);

2. Sygnalizujących sposoby realizacji podmiotowego podejścia do ucznia;

3. Dotyczących nauki oceniania, wyboru programów i podręczników.

W związku z powyższym doświadczeniem wypada powtórzyć obawy m.in. Henryka Mizerka¹⁴ czy Wigi Bednarkowej¹⁵ **o ewaluacji nie do końca spełniającej oczekiwania.**

¹⁴ H. Mizerek w *Ewaluacji zajęć*, op. cit., pisał m.in.: „Wokół ewaluacji – mimo że posiada w Polsce nadal status «nowości» – narosło wiele nieporozumień. Pierwszym, bodaj najpoważniejszym, jest traktowanie jej jako synonimu oceniania. Jest to jednak daleko idące uproszczenie. Nieporozumienie polega na tym, że ocenianie – a raczej wartościowanie – jest jedynie jedną z wielu (wcale nie najważniejszą) częściami składową procesu ewaluacji. Traktowanie ewaluacji jako procesu, którego głównym celem jest wystawianie «cenzurek» (sobie lub innym) wręcz wypacza jej sens”.

¹⁵ Zob. W. Bednarkowa, *Pomiar dydaktyczny a holistyczna wizja szkoły*, [w:] *Matura a egzamin wstępny*, (red.) R. Pawłowska, Gdańsk 2000, s. 1–8, gdzie czytamy: „Znana jest, przytaczana w celu zrozumienia czym jest ewaluacja, hinduska baśń o słoniu i ślepcach. [...]”

Być może sytuacja taka spowodowana została postawą odbiorców, którzy, obok rzeczowych propozycji zmian, oczekiwali właśnie pozytywnych opinii. Prowadzący zajęcia i organizatorzy kursu chcą być przecież docenieni, chwaleni i uznani; oceny krytyczne, negatywne zazwyczaj niepokoją.

Ambiwalentność charakteryzowała także intencje nadawców. Nauczyciele języka polskiego, głównie absolwenci uniwersytetów i szkół wyższych, świadomi własnej wysokiej pozycji w szkołach, posiadający określoną wiedzę i najczęściej kilkuletnie doświadczenie pedagogiczne, bardzo praktyczni, ceniący szczególnie te elementy szkolenia, które można bezpośrednio zastosować na lekcji, **starali się być sprawiedliwi**, rzetelni w wygłaszanych sądach, ale też **znali oczekiwania odbiorcy i chcieli im sprostać**, nie zawsze ujawniając taką postawę lub wręcz się z nią nie godząc.

W rezultacie nakładania się tych intencji powstały wypowiedzi zawierające wysoką lub bardzo wysoką ocenę proponowanych działań i w zasadzie bez zastrzeżeń je akceptujące. Prowadzący zajęcia (nauczyciele akademicki i szkolni, pracownicy nadzoru nauczycielskiego z WOM-u), początkowo – nieco zaskoczeni przychylną reakcją studentów, później – z zadowoleniem przyjęli ich uwagi. Nacechowanie przekazu uznaniem, a intencji – czytelnością, spowodowało, że funkcja „sprawiania przyjemności” realizowała się niemal od razu, jeszcze w trakcie czytania ewaluacyjnych uwag, co potwierdziły też przeprowadzone z wykładowcami rozmowy.

Myślenie krytyczne oraz świadomość funkcji i celów, jakim ma służyć ewaluacja, skłania natomiast do tego, by nie traktować, zwłaszcza ewaluacji wewnętrznej, jako podpowiadającej i rzetelnej informacji, lecz jako aprobowaną, ogólną ocenę, realizującą także składnik znaczeniowy: chęć, żeby ci było przyjemnie i żywie dla ciebie podziw.

Czy zatem test pomiaru dydaktycznego nie jest tylko jednym ze «ślepców»? Bada często takie wycinkowe czynności, które bardzo mało (żeby nie powiedzieć, że nic) mówią o uczniu”.

Spis treści

Wprowadzenie	5
Co i jak można mierzyć w badaniu osiągnięć polonistycznych	
Bożena Chrzastowska Co „mierzyć”? O potrzebie badania odbioru symbolicznego	8
Stanisław Rzęsikowski Co badać w zakresie kształcenia polonistycznego	24
Stanisław Bortnowski Polonista wobec książki Bolesława Niemierki <i>Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki</i>	29
Antoni Smuszkiewicz Jak mierzyć imponderabilia?	41
Zenon Uryga Jak mierzyć imponderabilia?	51
O testach dobrze i źle – z doświadczeń egzaminowania	
Grażyna Różańska Testy kompetencyjne – za i przeciw	58
Alicja Jakubowska-Ożóg Egzamin z języka polskiego w ocenie uczniów klas I szkół średnich	64
Anna Ciciak, Irena Słota Test kompetencji dla uczniów kończących szkołę podstawową (w roku szkolnym 1998/99 w woj. zachodniopomorskim) – próba oceny	71

Wioletta Kozak, Małgorzata Latoch-Zielińska	
Możliwości i perspektywy ewaluacji w praktyce szkolnej.	
Na przykładzie ewaluacji programu To lubię!	83
Teresa Bulska, Elżbieta Mikoś	
Rozumienie czytanego tekstu w badaniach	
umiejętności polonistycznych	109
Oceny osiągnięć	
oparte na analizie	
wypowiedzi pisemnych	
Katarzyna Sybilska	
Uczniowie o baroku. Problem oceniania sprawności	
interpretacyjnej na egzaminach wstępnych (Polonistyka	
warszawska 1998)	120
Urszula Kopeć	
Badania słownictwa nazywającego uczucia	
w języku uczniów szkół średnich	140
Anna Tabisz	
Umiejętności tekstotwórcze uczniów w świetle	
nauczycielskich recenzji wypracowań klasowych	146
Danuta Bula, Bernadeta Niesporek-Szamburska	
Kontakt językowy nauczyciel–uczeń (na podstawie recenzji)	153
Roman Starz	
Przewidywanie częstości odchyień	
od norm ortograficznych na podstawie badań frekwencyjnych	167
Kordian Bakula	
Czytanie ze zrozumieniem –	
kategorie nauczania i sprawdzania	175
Projektowanie i weryfikacja	
w dydaktyce akademickiej	
Jadwiga Kowalikowa	
Model absolwenta nauczycielskich studiów polonistycznych.	
Projektowanie i weryfikacja	192
Leszek Tymiakin	
Wypowiedź ewaluacyjna jako przykład	
wyrażania intencji komplementujących	198

NOWOCZESNA SZKOŁA

- **Opinie - propozycje - prognozy**
- **Organizacja pracy dydaktycznej**
- **Rozwiązania metodyczne i praktyczne**
- **wskazówki programowe**
- **plany nauczania**
- **projekty**
- **szkoła podstawowa**
- **gimnazjum**
- **liceum**