

Anna Dąbrowska

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-5192-2684

O przydatności dla pedagogów diagnoz edukacyjnych w zakresie badania piśmienności młodzieży – uwagi na marginesie analizy dokumentacji egzaminów gimnazjalnych

Summary

ABOUT THE PEDAGOGICAL USEFULNESS OF EDUCATIONAL DIAGNOSES REGARDING RESEARCH ON YOUTH LITERACY – COMMENTS ON THE ANALYSIS OF POLISH MIDDLE SCHOOL EXAMS

Obligatory Polish middle school exams taking place just before the end of the last compulsory common stage of education provide the opportunity to reveal the level of pupils' literacy. The acquisition of literacy defines the manner in which reality is perceived and how people participate in social life. In the article the following problem is addressed: To what degree do the Polish middle school exams diagnose the literacy of youth and to what extent can their results be of use to pedagogues? The analysis of documentation concerning exams from the years 2012–2016 indicates that the significant skills building literacy fall beyond the scope of diagnosis or are tested in such a way as to raise doubts. Thus exams provide limited information on the level of young people's literacy.

Key words: literacy, orality, youth, youth language, Polish middle school exams

red. Paulina Marchlik

Nabywanie piśmienności, rozumianej jako umiejętność obcowania z materiałami pisanymi oraz refleksyjne umiejętności językowe, pozwalające wyrażać myśli związane z tradycją opartą na tekstach pisanych, ma istotne znaczenie

zarówno poznawcze, jak i społeczne. Przekształca sposób myślenia z oralnego w piśmienny, a także stanowi obecnie podstawowy warunek pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Pojawienie się pisma umożliwiło przejście od kultury do cywilizacji oraz stworzyło podstawy rozwoju różnorodnych dyscyplin naukowych. Teksty pisane budują wspólnoty czytelnicze, a dołączenie do nich jest warunkowane posiadaniem umiejętności piśmiennych. Nabycie piśmienności określa zatem sposób odbioru rzeczywistości oraz uczestnictwa w życiu społecznym. Rzetelna diagnoza stanu piśmienności młodzieży byłaby dla pedagogów bardzo cenna. Pozwoliłaby lepiej poznać, w jakim zakresie pokolenie młodych Polaków jest przygotowane, by odczytywać, rozumieć i twórczo kontynuować tradycję opartą na piśmie.

Dobrą okazję do realizacji tego celu stanowiły obowiązkowe egzaminy gimnazjalne odbywające się tuż przed końcem ostatniego jednolitego etapu edukacji, toteż podejmuję tę kwestię, stawiając następujący problem: W jakim stopniu obowiązkowe zewnętrzne egzaminy gimnazjalne diagnozują piśmienność młodzieży oraz w jakim zakresie ich wyniki mogą być przydatne dla pedagogów? Odpowiedź opieram na analizie dokumentów egzaminów gimnazjalnych, na które składają się: Arkusze egzaminacyjne, Zasady oceniania oraz Sprawozdania z lat 2012–2016. Zostały one opublikowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną¹. Biorę pod uwagę część I egzaminu gimnazjalnego: Język polski. Uwagę kieruję również na pierwszy egzamin ósmoklasisty, zestawiając go z testami zdawanymi na zakończenie gimnazjum. Porównanie to rodzi pytanie, w jakim stopniu kontynuuje on bądź zmienia kierunek diagnozy umiejętności uczniów wyznaczony przez egzaminy gimnazjalne.

Rok 2019 pod względem przeprowadzanych egzaminów był wyjątkowy. W związku z reformą edukacji w kwietniu po raz ostatni odbyły się egzaminy gimnazjalne, a jednocześnie uczniowie kończący szkołę podstawową po raz pierwszy przystąpili do egzaminu ósmoklasisty. Konstrukcja obowiązkowych egzaminów zewnętrznych i wymagania stawiane w nich uczniom pociągają za sobą określone rozłożenie akcentów w edukacji szkolnej. Celem analiz przedstawionych w artykule jest zwrócenie uwagi na ułomności diagnozy w zakresie badania piśmienności uczniów, co może pomóc podczas konstruowania nowych testów egzaminacyjnych dla uczniów klas ósmych. Wyniki analiz mogą więc być istotne dla ich twórców. Co roku kilkaset tysięcy uczniów przystępuje do egzaminu, dobre wykorzystanie materiałów z nich pochodzących to ogromny potencjał wiedzy o umiejętnościach młodzieży. Analizy pozwalają

¹ Dostęp: <https://www.cke.edu.pl/> (otwarty 20.12.2018).

także na sformułowanie rekomendacji, zarówno dla empirycznych prób badań piśmienności młodzieży, jak również dla praktyki edukacyjnej. Dostarczyć mogą konkretnych wskazówek służących kreowaniu i stymulowaniu tego typu umiejętności w procesie edukacji młodzieży. Efekt tej swoistej ewaluacji może być również przydatny dla nauczycieli, nie tylko tych zajmujących się kształceniem językowym, gdyż wypowiedź pisemna jest jedną z podstawowych form komunikacji i edukacji szkolnej.

Egzamin gimnazjalny jako (nie)wykorzystana okazja diagnozy piśmienności młodzieży

Egzaminy gimnazjalne odbywają się od kilkunastu lat w kwietniu każdego roku. Rokrocznie przystępuje do nich grupa blisko 400 tys. 15-latków. W latach 2012–2016 liczby te wahają się od 393 864 – 2012 r. do 344 677 – 2016 r. Egzaminy te wydają się istotne z dwóch powodów: po pierwsze są one obowiązkowe i objęta jest nimi cała populacja uczniów III klasy gimnazjum – szkoły, której ukończenie zamyka jednocześnie obowiązkowy jednolity etap kształcenia w Polsce, po drugie ze względu na grupę wiekową i czas trwania edukacji szkolnej. Młodzież 15-letnia ma za sobą etap akwizycji języka, osiągnęła piśmienność podstawową, polegającą na zrozumieniu związku pomiędzy znakami pisanymi a fonologicznymi własnościami mowy, która to stanowi jeden z celów edukacji wczesnoszkolnej. Gimnazjaliści znajdują się na etapie doskonalenia piśmienności zaawansowanej, charakteryzującej się podejściem do tekstu zgodnym z piśmiennym stylem myślenia oraz umiejętnością tworzenia własnych tekstów odpowiadających regułom pisanej odmiany języka. Uczniowie powinni byli już wyjść poza doraźnie kontakty z tekstami pisanymi. Ponadto mają za sobą przynajmniej 9 lat nauki szkolnej. Liczba lat edukacji szkolnej jest wygodnym, choć nie zawsze wiarygodnym miernikiem umiejętności językowych uczniów. Oceniając na ich podstawie umiejętności piśmienne, zakłada się, że wzrost piśmienności u poszczególnych dzieci następuje wraz z każdym rokiem nauki szkolnej. Jest to jednak kryterium zawodne, gdyż faktyczny poziom piśmienności w niewielkim tylko stopniu odpowiada podziałowi na klasy, nawet jeśli chodzi o grupy rówieśników mających za sobą tę samą liczbę lat nauki szkolnej. Interesujące i ważne jest, w jakim stopniu obowiązkowe egzaminy gimnazjalne wykorzystują jedyną tego rodzaju okazję, aby zdiagnozować piśmienność całej populacji młodzieży kończącej ostatni jednolity obowiązkowy etap edukacji szkolnej.

Oralny i piśmienny sposób myślenia oraz konstruowania wypowiedzi

Wynalezienie pisma przyczyniło się do ukształtowania zupełnie nowego sposobu pojmowania świata przez człowieka i nieznanego dotąd typu kultury. Pismo było nie tylko sposobem utrwalenia pomyślanych treści, ale dzięki niemu stało się ważnym krokiem na drodze panowania człowieka nad otaczającym światem, samym sobą i innymi ludźmi. Legło ono u podstaw istotnych zróżnicowań ludzkich. Dzięki pismu „zasadnicze różnice kulturowe stają się dziełem samego człowieka, który tworząc nowy środek komunikacji przekształca sam siebie, a wyłonienie się nowego typu kultury rysuje się jako rezultat historycznego procesu wynalezienia, doskonalenia i upowszechnienia tego medium” (Godlewski 2008: 153).

Podstawę teoretyczną analiz przedstawionych w artykule stanowi Wielka Teoria Piśmienności². Prace badaczy skupionych wokół niej, mimo że reprezentują oni różne specjalności naukowe, charakteryzuje znaczna zbieżność myślowa. Jej podstawę stanowi kulturowa perspektywa refleksji nad systemami komunikacji. Zgodnie z nią systemy te należy rozpatrywać nie jako autonomiczne instrumenty, lecz ze względu na ich całościowe oddziaływanie na człowieka i jego kulturę. Pismo zaś, podobnie jak koło, jest jednym z najdonioślejszych wynalazków człowieka.

Słowo żywe i pismo, a także kolejne zaawansowane technicznie media, nie tylko stanowią odrębne formy komunikacji, powołujące do życia swoiste zachowania i praktyki komunikacyjne, ale również wytwarzają właściwe sobie role i instytucje kulturowe, więcej, modelują same podstawy kultury: poczynając od kulturowo warunkowanych zasad percepcji, poznania i myślenia, poprzez wzory relacji i więzi międzyludzkich, po zasady organizacji życia zbiorowego (Godlewski 2008: 155).

W kontekście analiz przedstawianych w artykule szczególnie istotne są ustalenia poczynione przez Waltera Onga i Davida Olsona. Według nich wynalezienie i upowszechnienie pisma wykształca pewien sposób myślenia wyraźnie odróżniający się od typu poznawczego opartego wyłącznie na komunikacji mówionej. Zanim przejdę do analizy dokumentów, chciałabym zwrócić uwagę na różnice zachodzące między oralnym a piśmiennym stylem poznawczym oraz stylem językowej komunikacji. Analiza cech wyróżniających oralność i piśmienność pomaga głębiej zrozumieć, w jakim zakresie nabycie umiejętności

² W anglojęzycznej literaturze przedmiotu teoria znana jest jako: Great/Grand Literacy Theory, Literacy Thesis, Orality/Literacy Theory, Oral-Literate Theory.

piśmiennych przez ucznia może zmienić jego sposób odbioru rzeczywistości oraz wyrażania myśli.

Najbardziej podstawową materią języka ludzkiego jest artykułowany dźwięk, co sprawia, że bazową formą komunikacji językowej jest mowa. Jak wskazuje Ong, „Język jest do tego stopnia oralny, że z wielu tysięcy języków – a możliwe, że z dziesiątków tysięcy – jakimi mówiono w dziejach ludzkości, tylko 106 na tyle związało się z pismem, że stworzyło literaturę, większość nie została nigdy zapisana. [...] Zasadnicza oralność języka jest trwała, niezmienna” (Ong 2011: 36–37). Powstanie języka naturalnego rozpoczyna się zatem od jego wersji dźwiękowej i rodzi oralność pierwotną charakteryzującą się sposobem myślenia niezmiennym znajomością pisma lub druku.

Pojawienie się odmiany pisanej wprowadza poważne zmiany, przyczynia się do przekształcenia mentalności całych społeczeństw, co wynika z odmiennych cech mowy i coraz bardziej upowszechniającego się pisma, które doprowadziło do przejścia od kultury do cywilizacji oraz stworzyło podstawy rozwoju różnorodnych dyscyplin naukowych. Dzięki niemu możliwe stało się naukowe badanie rzeczywistości.

Wszelka myśl, również myśl w pierwotnej kulturze oralnej, jest w pewnej mierze analityczna: rozłamuje swe treści na poszczególne elementy. Jednak badanie zjawisk lub wypowiedzianych prawd w abstrakcyjnym porządku wynikania, klasyfikacji, wyjaśniania jest niemożliwe bez pisma i lektury. Ludzie pierwotnych kultur oralnych, którzy nie mają żadnych doświadczeń z pismem, mogą się wiele nauczyć, mogą posiadać i wykorzystywać głęboką mądrość, nie mogą jednak „badać” (Ong 2011: 38).

Pismo, które Ong nazywa *technologią*, otwiera nowe możliwości dla aktywności ludzkiego intelektu.

Tym, co w zasadniczy sposób warunkuje organizację treści w odmianie ustnej i pisanej języka, jest ulotność dźwięku bądź trwałość materii związane z mową i pismem. W kulturze oralnej komunikacji nieustannie towarzyszą różnorodne formuły mające na celu ułożenie materiału w taki sposób, by móc go później przywołać, dlatego cechuje ją mnemoniczny charakter myśli i wyrażań. O ile w społeczeństwach oralnych podtrzymywanie myśli jest istotnym elementem komunikacji, o tyle w społeczeństwach piśmiennych jest ono zbędne, gdyż zawsze możliwe jest sięgnięcie do tekstu. Z tym faktem łączą się inne cechy odróżniające myśl i wyrażenie typu oralnego od myśli i wyrażań typu cyrograficznego lub typograficznego wyszczególnione przez Ongę (2011: 75–103). Mowa związana jest z konkretną sytuacją, nadawcą i odbiorcą, którym towarzyszy żywe słowo. Oralny sposób konstruowania wypowiedzi wiąże się

z redundancją, powtórzeniami, pewnym tradycjonalizmem. Cechy te służą większej skuteczności w zachowywaniu przekazywanych treści w ludzkiej pamięci. Pismo z kolei charakteryzuje obiektywizujący dystans, oddalenie od koncentracji na codziennych sprawach człowieka, dążenie do nowatorstwa, linearny układ przekazu oraz porządkowanie rzeczywistości za pomocą abstrakcyjnych kategorii. Występuje więc kontrast między oralnym sposobem myślenia i wyrażania a sposobem narzucanym przez pismo. Zetknięcie się osoby urodzonej i żyjącej w kulturze oralnej z pismem nawet na poziomie piśmienności podstawowej, polegającej na zrozumieniu związku między znakami pisanymi a fonologicznymi własnościami mowy, zmienia sposób myślenia człowieka. Zmiany te pogłębiają się wraz z poszerzaniem się doświadczeń związanych z pisaną odmianą języka.

Zgodnie z teorią piśmienności, nabycie piśmienności zaawansowanej – traktowanej jako zdolność do obcowania z materiałami pisanymi oraz refleksyjne umiejętności językowe, pozwalające wyrażać myśli związane z tradycją piśmienną – ma swoje konsekwencje poznawcze i społeczne. Pozostając w kręgu rozważań Onga i Olsona, piśmienność traktuję jako odbity w strukturze tekstu sposób myślenia, porządkowania rzeczywistości. Opozycję oralność – piśmienność, opisywaną przez Onga rozumiem jako dwa sposoby funkcjonowania kultury, dwa style poznawcze, dwa sposoby myślenia, wreszcie dwa sposoby kodowania i dekodowania wypowiedzi³. Pisana odmiana języka cechuje się zachowawczością i konserwatyzmem, wskutek czego zapewnia trwałość kultury, będąc sposobem jej międzypokoleniowej transmisji. Analizując dokumentację egzaminów gimnazjalnych, skupię się na diagnozowanych umiejętnościach językowych uczniów oraz odniosę je do umiejętności traktowanych przez przedstawicieli teorii piśmienności jako kluczowe dla osiągnięcia piśmienności zaawansowanej.

Umiejętności niezbędne dla osiągnięcia piśmienności zaawansowanej

Piśmienność rozumiana jako zdolność do posługiwania się tekstami pisanymi daleko wykracza poza zestaw technik związanych z umiejętnością czytania

³ Doskonałą ilustrację odmiennych stylów myślenia, jakimi charakteryzują się osoby piśmienne i niepiśmienne stanowi podany przez Onga przykład dotyczący porządkowania przedmiotów: młotek, piła, kłoc i topór. Piśmienni szukają określonych kategorii, natomiast niepiśmienni porządkują je przez pryzmat sytuacyjny (Ong 2011: 95).

i pisania. Proste kodowanie i dekodowanie tekstu staje się dopiero podstawą budowania sieci implikacji i nowych doświadczeń kulturowych człowieka. Ma ona również istotne konsekwencje poznawcze. Według Olsona „Piśmienność wznosi myślenie na poziom abstrakcji nieobecny w przekazie ustnym oraz w kulturach oralnych. Ważne umiejętności ludzkie są określane jako piśmienności (*literacies*), a rozwój – tak indywidualny, jak i społeczny – może być zasadniczo postrzegany w kategoriach poziomów piśmienności: podstawowego, funkcjonalnego i zaawansowanego” (Olson 2010: 42). Jeśli założymy, że w wyróżnieniu zaproponowanym przez Olsona nie chodzi o dychotomiczny podział na przyswojenie piśmienności podstawowej polegającej na technicznej umiejętności czytania i pisanie oraz nagle, skokowo osiągniętej piśmienności zaawansowanej, ale uznamy, że jest to pewien proces, w trakcie którego uczeń stopniowo doskonali nowe umiejętności, dochodząc do kolejnych poziomów myślenia piśmiennego, możemy zadać pytanie, na jakim etapie jej przyswajania jest młodzież kończąca jednolity obowiązkowy etap kształcenia. W którym miejscu owego kontinuum osiągnięcia piśmienności zaawansowanej znajduje się młodzież? Odpowiedź na to pytanie rodzi kolejne: Czy w czasie przebytych lat nauki szkolnej osiągnęła ona najwyższy możliwy poziom piśmienności zaawansowanej? Co pokazują wyniki egzaminów w tym zakresie? A może istnieją mechanizmy, które hamują optymalne wykorzystanie możliwości? Odpowiedzi na te pytania są istotne, bo od umiejętności odnalezienia się w piśmiennym stylu poznawczym w pewnej mierze zależy jakość funkcjonowania w społeczeństwie piśmiennym.

Zastosowana kategoria piśmienności uwypukla element poznawczy, w moim odczuciu obejmuje ona kategorie kompetencji językowych i komunikacyjnych powszechnie stosowanych podczas analizy wyników egzaminów. Umiejętność tworzenia poprawnych pod względem językowym komunikatów oraz umiejętność dopasowania formy komunikatu do określonego odbiorcy w danej sytuacji komunikacyjnej jest niezbędna, by móc mówić o piśmienności, która to kładzie nacisk na przekształcenia myślenia pod wpływem pisma i usadowienie w kulturze piśmiennej. Piśmienność zaawansowana pozwala osiągnąć te poziomy abstrakcji, które niedostępne są myśleniu oralnemu. Jest to więc kategoria pojemna i użyteczna w analizie dokumentacji egzaminacyjnej. Charakteryzuje się ona sposobem podejścia do tekstu (jego odbioru i interpretacji oraz tworzenia) odpowiadającym piśmiennemu stylowi myślenia. Według Olsona (2015: 41–42) istnieją podstawowe umiejętności, które łączą praktyki piśmienności zaawansowanej, niezależnie od tego, w jakiej dziedzinie się one realizują. Stopień

ich osiągnięcia może stanowić dobre kryterium oceny indywidualnych umiejętności piśmiennych. Należą do nich: umiejętność rozważenia tekstu, jego parafrazowania, podsumowywania, rekontekstualizacji oraz wyciągania z niego wniosków. Pomocne w ocenie są także umiejętności świadczące o obyciu z różnego rodzaju tekstami, jak umiejętność klasyfikowania tekstów pod względem gatunku czy rodzaju i przyjęcie stosownej do tekstu postawy interpretacyjnej. Olson wskazuje na konieczność opanowania metajęzyka towarzyszącego piśmienności zaawansowanej. Aby mówić o tekście, potrzebny jest sprecyzowany zestaw pojęć, za pomocą których można odnosić się do gatunków, ich cech oraz standardowych interpretacji. Posiadanie umiejętności operowania tym aparatem pojęciowym (od prostych pojęć, jak *słowo* czy *zdanie*, po bardziej wyrafinowane, np. *założenia*, *wnioski* czy *implikacje*) oraz stopień wykorzystania wiedzy teoretycznej w tworzeniu własnych tekstów mogą również stanowić pomoc w ocenie piśmienności młodzieży.

Diagnozowane umiejętności językowe gimnazjalistów a umiejętności kluczowe dla piśmienności zaawansowanej

Celem egzaminu gimnazjalnego jest diagnoza różnorodnych umiejętności ucznia. Coroczna dokumentacja przeprowadzonych testów zawiera wiele informacji dotyczących młodzieży. W badaniu posłużyłam się metodą analizy danych zastanych. Analizując dokumentację egzaminów gimnazjalnych z lat 2012–2016, uwagę skupiłam na możliwościach badania piśmienności diagnozowanych uczniów, jakie tkwią w konstrukcji testów egzaminacyjnych. W tym celu porównałam założenia egzaminacyjne dotyczące badania obszaru umiejętności powiązanego z tekstem, w tym konstruowaniem własnej wypowiedzi (W części humanistycznej znajduje się także kategoria „tworzenie tekstu”) z Olsonowskimi umiejętnościami charakteryzującymi piśmienność zaawansowaną. O tym, że uczniowie mają kłopot z budowaniem wypowiedzi pisemnych, można się przekonać, zapoznając się z raportami z badań prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych. Z diagnozy kompetencji gimnazjalistów wynika, że umiejętności tekstotwórcze należą do jednych z najbardziej zaniedbanych. Młodzież ma duże trudności z formułowaniem wypowiedzi argumentacyjnej, logiką prowadzenia wywodu, spójnością, zarówno wewnątrz-, jak i międzyakapitową oraz poprawnością językową. Według raportu z badań, w ramach których nastolatki miały za zadanie zbudowanie wypowiedzi argumentacyjnej „kłopoty

sprawiły im: umiejętność postawienia tezy, dobór i właściwe użycie argumentów, wykorzystanie posiadanej wiedzy. W rezultacie oceny za treść rozprawki były bardzo słabe (wysoką punktację zyskało mniej niż 17% piszących, w tym najwyższą tylko 3%)” (Raport z badania *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów – język polski* 2012: 44).

Tabela 1. Diagnozowane umiejętności językowe gimnazjalistów a umiejętności kluczowe dla piśmienności zaawansowanej

Diagnozowane umiejętności językowe gimnazjalistów	Kluczowe umiejętności dla piśmienności zaawansowanej
I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji	
rozpoznaje wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym,	
dostrzega zróżnicowanie słownictwa – rozpoznaje archaizmy, rozumie ich funkcję w tekście,	
rozpoznaje intencje wypowiedzi aprobatę lub dezaprobatę, prowokację,	
wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje,	
rozpoznaje w tekście zdania pojedyncze, równoważniki zdań, imiesłowy, różne rodzaje orzeczeń, rozumie ich funkcje,	
wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście,	wnioskowanie
rozdziela rodzaje zdań złożonych podrzędnie oraz rozumie ich funkcje w wypowiedzi,	
korzysta ze słownika języka polskiego,	
rozpoznaje wyrazy wieloznaczne rozumie ich znaczenie w tekście,	
rozpoznaje formy czasów – rozumie ich funkcje w wypowiedzi,	
wykorzystuje zawarte w tekście informacje,	rozważanie (analiza)
wyróżnia gatunki publicystyczne.	
II. Analiza i interpretacja tekstów kultury	
odbiera teksty kultury na poziomie dosłownym i przenośnym,	rozważanie (analiza)
charakteryzuje i ocenia bohaterów,	
przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury,	rozważanie (analiza)
wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu składni (pytań retorycznych),	
omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu,	rozważanie (analiza)
omawia na podstawie poznanych dzieł literackich podstawowe zagadnienia egzystencjalne, np. samotność,	

wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu słownictwa, np. zdrobnień,	
rozpoznaje w tekście literackim porównanie i objaśnia jego rolę,	
uwzględnia w interpretacji potrzebne konteksty (całość utworu),	
charakteryzuje postać mówiącą w utworze,	
dostrzega swoistość artystyczną dzieła,	
rozpoznaje: rym, refren, identyfikuje bajkę.	
III. Tworzenie wypowiedzi	
stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie,	
stosuje zasady organizacji tekstu zgodnie z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat,	
uzasadnia własne zdanie,	
przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi,	rekontekstualizacja
dostosowuje odmianę i styl języka do gatunku, w którym się wypowiada,	
tworząc wypowiedzi dąży do precyzyjnego wysławiania się, świadomie doбира synonymy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści; stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie,	
stosuje różne rodzaje zdań; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom,	
stosuje poprawne formy wyrazów w związkach składniowych (zgody i rzędu),	
pisze poprawnie pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym.	

Źródło: opracowanie własne

Diagnozowane podczas egzaminu gimnazjalnego umiejętności ujęto w trzy wyszczególnione kategorie: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, II. Analiza i interpretacja tekstów kultury, III. Tworzenie wypowiedzi.

Najmniejsza liczba zadań egzaminacyjnych dotyczy umiejętności tworzenia własnych tekstów, pozostałe zadania liczbowo dość symetrycznie diagnozują umiejętności z dwu pierwszych wymienionych grup. Przykładowo w 2016 r. I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – 5 zadań, II. Analiza i interpretacja tekstów kultury – 7 zadań, III. Tworzenie wypowiedzi – 3 zadania (ta liczba utrzymuje się we wszystkich analizowanych Arkuszach,

a zadania dotyczą konstruowania dwu różnych pisemnych wypowiedzi, trzeciemu zadaniu poświęć jeszcze osobno uwagę).

W dokumencie określonym jako *Zasady oceniania* wyszczególniono Wymagania ogólne oraz Wymagania szczegółowe⁴. Są nimi wiedza i umiejętności językowe, których diagnozę stawia się za cel. W dokumentacji z lat 2012–2016 wymieniono określone umiejętności, które uporządkowałam według trzech grup wymagań ogólnych: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, II. Analiza i interpretacja tekstów kultury, III. Tworzenie wypowiedzi i odniosłam do wyodrębnionych przez Olsona umiejętności kluczowych dla oceny piśmienności, jakimi są: parafrazowanie, podsumowywanie, rozważanie (analiza), rekontekstualizacja i wnioskowanie.

W zestawieniu zwraca uwagę nikły stopień pokrycia umiejętności istotnych dla oceny piśmienności z umiejętnościami diagnozowanymi podczas egzaminów gimnazjalnych. Niektóre pola pozostają wręcz nietknięte. Brakuje zadań, które sprawdzałyby umiejętność parafrazowania oraz podsumowywania, świadczące o rozumieniu odbieranych treści. Niewielka jest także liczba zadań, które mają diagnozować umiejętność tworzenia własnego tekstu⁵, zadania tego typu świetnie mogłyby ujawnić stopień osiągniętej przez uczniów piśmienności. Podczas analizy arkuszy egzaminacyjnych łatwo daje się zauważyć charakterystyczne rozbitcie wiedzy na małe fragmenty, wyraźny staje się natomiast brak oceny całościowego podejścia do tekstu. Egzamin gimnazjalny sprawdza raczej wiedzę o języku oraz z zakresu teorii literatury niż umiejętności piśmienne gimnazjalistów.

Pytania z I i II grupy wymagań ogólnych mieszczą się w schemacie punktowania: odpowiedź poprawna albo odpowiedź niepoprawna lub jej brak. Rozwiązanie zadania polega na wyborze jednej z gotowych odpowiedzi. Sposób ten utrudnia ocenę umiejętności, które w założeniu miały być diagnozowane. Nawet jeśli zadania skupiają się wokół określonego tekstu, to wypełnienie zadania przez ucznia polega na wyborze bądź właściwej kompilacji gotowych odpowiedzi. Przykładowo, w arkuszu egzaminacyjnym z 2013 r. przywołano fragment tekstu Wiesława Łukaszelewskiego *Odwaga*, zamieszczonego w „Charakterach” 2010 nr 9. Fragment ten zatytułowano *O odwadze* i wokół niego

⁴ Egzamin gimnazjalny 2016, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Arkusze_egzaminacyjne/2016/zasady_oceniania/Zasady_oceniania_GH-PX1,4,5-162.pdf, s. 2–8.

⁵ Wyniki egzaminów pokazują, że gimnazjaliści słabo radzili sobie z umiejętnością tworzenia tekstu – w latach 2012–2016 wyniki wahały się od 46 do 56%, jedynie w 2015 r. – gimnazjaliści uzyskali 71%, ich zadaniem było wówczas napisanie opowiadania.

skonstruowano kilka zadań egzaminacyjnych. Praca z tekstem miała ujawnić umiejętności gimnazjalistów w zakresie odbioru, analizy i interpretacji tekstów kultury. Zadania służące temu celowi nie pozostawiają jednak uczniom szerokiej możliwości interpretacyjnych. Konstrukcje pytań wskazują na jedną poprawną odpowiedź, ułożoną wcześniej przez autorów Arkusza. Jako przykład posłużyć może zadanie 5.

Tabela 2. Przykład zadania egzaminacyjnego diagnozującego umiejętności uczniów w zakresie odbioru, analizy i interpretacji tekstów kultury

Zadanie 5. (0–1)

Przykładem którego gatunku publicystycznego jest tekst O ODWADZE?

Wybierz odpowiedź A albo B i jej uzasadnienie spośród 1–3.

Tekst O ODWADZE jest przykładem

A.	artykułu,	ponieważ	1.	jest pisany lekkim, żartobliwym stylem, z wykorzystaniem środków artystycznego wyrazu.
			2.	stanowi relację z określonych wydarzeń, których naocznym świadkiem jest sam autor.
B.	reportażu,		3.	zawiera wywód dotyczący kwestii społecznej, potwierdzający argumenty przykładami.

Źródło: Arkusz egzaminu gimnazjalnego 2013⁶

Trudno wnioskować na podstawie rozwiązania tego i podobnych jemu zadań o umiejętnościach odbioru, analizy i interpretacji tekstów kultury przez diagnozowanych gimnazjalistów.

Szczególną kategorią, która mogłaby ujawnić stan piśmienności młodzieży jest przedstawiona w wymaganiach ogólnych jako trzecia kluczowa umiejętność – tworzenie własnych tekstów przez uczniów. Diagnozie umiejętności konstruowania wypowiedzi w analizowanych Arkuszach służą trzy zadania. Dwa z nich dotyczą napisania przez uczniów krótkiej wypowiedzi oraz dłuższego tekstu, np. charakterystyki postaci, rozprawki, opowiadania. Ciekawa jest natomiast konstrukcja trzeciego zadania. Utrzymuje ona schemat przyjęty w większości zadań egzaminacyjnych: wybór odpowiedzi poprawnej z przygotowanego wcześniej przez autorów kilkuelementowego zbioru możliwych odpowiedzi.

⁶ Egzamin gimnazjalny 2013, http://archiwum.cke.edu.pl/images/stories/000000000000_gimnazjum_2013/polski/ARKUSZ_GH-P1-132.pdf, s. 3.

Treść zadania związana jest z rozumieniem wybranych związków frazeologicznych. Przykładem jest zadanie 6 w Arkuszu z 2016 r.⁷

Zadanie 6.

Uzupełnij artykuł hasłowy tak, aby związek frazeologiczny wskazany przez Ciebie był zgodny z podanym objaśnieniem. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

_____ – spierać się, walczyć o coś lub w czyjejs obronie.

A. Wrócić na tarczy, B. Walczyć z wiatrakami, C. Rzucić (komuś) rękawicę, D. Kruszyć kopie (o coś, o kogoś).

Poważne wątpliwości budzi możliwość oceny umiejętności konstruowania wypowiedzi dzięki powyższej propozycji egzaminacyjnej. Z całą pewnością rozumienie pojęć, znajomość związków frazeologicznych jest niezbędna do sprawnego tworzenia tekstów, jednak wypełnienie tego typu polecenia dostarcza znikomych informacji na temat rzeczywistych umiejętności pisania testów przez gimnazjalistów.

Odnosząc Olsonowskie umiejętności kluczowe dla piśmienności zaawansowanej do diagnozowanych podczas egzaminu gimnazjalnego umiejętności językowych uczniów, zwraca uwagę niewielki stopień pokrywania się ich zakresów. Nawet w przypadku tych nielicznych, które zdają się być polem wspólnym, analiza poszczególnych zadań egzaminacyjnych nasuwa pewne pytania co do możliwości zdiagnozowania dzięki nim wskazanych sprawności. Do takich umiejętności należy wnioskowanie. Wśród zadań zawartych w Arkuszu z 2016 r. znajduje się i takie, którego celem jest sprawdzenie umiejętności wyciągania wniosków z przesłanek zawartych w tekście.

Odnosi się ono do fragmentu tekstu przytoczonego w Arkuszu egzaminacyjnym, pochodzącego z książki Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy*. Fragment dotyczy rozmowy Zbyszka z Maćkiem o potęgę Krzyżaków.

Zadanie 2. (0–1)

Dokończ zdanie. Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

Maćko odrzuca opinię Zbyszka o Krzyżakach, ponieważ uważa, że Zbyszko ____

A. przecenia potęgę Krzyżaków, B. sprzymierzył się z Krzyżakami, C. podał zmyślane informacje o Krzyżakach, D. lekceważy zagrożenia ze strony Krzyżaków.

⁷ Egzamin gimnazjalny 2016, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_GIMNAZJALNY/Arkusze-egzaminacyjne/2016/jezyk_polski/Zeszyt_zadan_GH-PX1-162.pdf, s. 4.

Wnioskowanie świadczące o zinterioryzowaniu piśmiennego stylu myślenia polega na łączeniu informacji z różnych poziomów w informację syntetyzującą. W tym zadaniu chodzi raczej o umiejętność odczytania intencji lub opinii rozmówców. Wątpliwości budzi założenie, że poprawna odpowiedź wybrana przez ucznia dowodzić będzie jego umiejętności wnioskowania.

Prawdopodobną przyczyną wspomnianych wątpliwości jest sposób konstrukcji arkuszy egzaminacyjnych, który wyznacza testowy charakter egzaminu. Ma on swoje walory, wśród których wymienić można łatwość i szybkość, a więc ekonomię sprawdzania prac uczniów. Należy jednak pamiętać, że nie wszystkie obszary wiedzy i umiejętności poddają tej formie egzaminowania. Wśród nich znajdują się właśnie kompetencje piśmienne. Zakreślenie odpowiedniej odpowiedzi w pytaniu testowym nie jest w stanie pokazać, jak uczeń radzi sobie z formułowaniem własnych myśli, logiką, spójnością wypowiedzi czy poprawnością językową. Nie licząc pytania, w ramach którego nawet dwu-, trzydzienniowa odpowiedź może być wystarczająca do uzyskania maksymalnej liczby punktów, tylko jedno zadanie w arkuszu egzaminacyjnym wymaga skonstruowania dłuższej wypowiedzi. Ekonomia wygrywa z diagnostyczną wartością egzaminu w obszarze umiejętności piśmiennych młodego pokolenia Polaków. Ważne byłoby zatem rozszerzenie puli i zróżnicowanie zadań odnoszących się do kompetencji piśmiennych, a także przynajmniej częściowa rezygnacja z testowego i skrótego charakteru pytań egzaminacyjnych. Działania takie w obrębie budowania arkuszy egzaminów zewnętrznych byłyby ważne również dla praktyki edukacyjnej. Istotne znaczenie egzaminów może pociągnąć za sobą zmiany w sposobach przygotowania uczniów do egzaminu i szerzej w dowartościowaniu kształcenia umiejętności piśmiennych, a w konsekwencji nabywania piśmiennego sposobu myślenia przed ucznia.

Dobry kierunek w tym zakresie zdaje się wyznaczać egzamin ósmoklasisty, który po raz pierwszy przeprowadzono w kwietniu 2019 r. Wyróżniono w nim cztery obszary podlegające ewaluacji: Kształcenie literackie i kulturowe, Kształcenie językowe, Tworzenie wypowiedzi, Samokształcenie. Zwiększenie liczby obszarów z trzech do czterech w stosunku do egzaminów gimnazjalnych teoretycznie mogłoby być mniej korzystne, ponieważ przy tej samej ilości zadań egzaminacyjnych liczba pytań diagnozujących obszar tworzenia wypowiedzi mogłaby się jeszcze skurczyć. W arkuszu egzaminu ósmoklasisty z 2019 r. liczba trzech pytań została jednak utrzymana. Było to: tworzenie wypowiedzi (krótka wypowiedź uzasadniająca), forma użytkowa – zaproszenie oraz tworzenie dłuższej formy wypowiedzi – wypracowanie, gdzie uczniowie mieli do wyboru dwie możliwości: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym – rozprawka

(temat ten wybrało 58% zdających spośród wszystkich, którzy napisali wypracowanie) lub wypowiedź o charakterze twórczym – opowiadanie (temat ten wybrało 42% zdających spośród wszystkich, którzy napisali wypracowanie)⁸. Umiejętność budowania wypowiedzi argumentacyjnej oceniano na podstawie krótkiego tekstu skonstruowanego przez ucznia, nie zaś na podstawie wyboru gotowej odpowiedzi z przygotowanej puli w ramach pytania testowego. W przypadku egzaminu w 2019 r. było to zadanie odnoszące się do utworu Antoine'a de Saint-Exupéry'ego *Mały Książę* – 8.2 Czy wypowiedź: „Jesteście piękne, lecz próżne”, pozwala wnioskować o tym, co jest ważne dla Małego Księcia? Uzasadnij swoje stanowisko⁹.

Na uwagę zasługuje także fakt, że niektóre zadania diagnozujące inny obszar niż tworzenie tekstu wymagają także niekiedy zbudowania własnej krótkiej wypowiedzi, np. pytanie odnoszące się do przywołanego tekstu literackiego *Mały Książę* – 5.1 Wyjaśnij sens wypowiedzi lisa: „Dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu”¹⁰. Jego celem jest sprawdzenie umiejętności czytania utworów literackich i odbioru tekstów kultury przez młodzież¹¹. Niezmiennie jednak mogą niepokoić dość niskie wyniki uzyskane przez młodzież w obszarze tworzenia wypowiedzi. Uczniowie klas ósmych uzyskali w 2019 r. 53%¹². Pewnym optymizmem napawa fakt położenia nieco większego nacisku na samodzielną wypowiedź ucznia podczas egzaminu uczniów kończących szkołę podstawową. Wydaje się jednak że słuszne byłoby zwrócenie uwagi na zwiększenie różnorodności zadań odnoszących się do tego obszaru. W arkuszu dominują zadania polegające na wyjaśnieniu bądź uzasadnieniu. Poszerzenie tej puli wzbogaciłoby zakres diagnozowanych umiejętności młodzieży.

⁸ Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdania/egzamin%20osmoklasisty_j%C4%99zyk%20polski_sprawozdanie%202019.pdf, s. 22.

⁹ Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_egzaminacyjne/2019/język_polski/Arkusze_OPOP-100-1904.pdf, s. 8.

¹⁰ Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Arkusze_egzaminacyjne/2019/język_polski/Arkusze_OPOP-100-1904.pdf, s. 6.

¹¹ Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdania/egzamin%20osmoklasisty_j%C4%99zyk%20polski_sprawozdanie%202019.pdf, s. 17.

¹² Egzamin ósmoklasisty 2019, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2019/sprawozdania/egzamin%20osmoklasisty_j%C4%99zyk%20polski_sprawozdanie%202019.pdf, s. 15.

Podsumowanie

Egzamin gimnazjalny, obligatoryjny dla uczniów kończących ostatni obowiązkowy jednolity etap edukacji, stanowi szansę diagnozy umiejętności piśmiennych, które są istotne zarówno dla sfery poznawczej, jak i społecznej. Przedstawiona analiza dokumentacji ujawnia, że nie jest to szansa w pełni wykorzystana, gdyż stan kluczowej dla uczestnictwa w życiu społecznym praktyki, jaką jest piśmienność, sprawdzany jest podczas egzaminu jedynie w ograniczonym zakresie. Ważne obszary składające się na piśmienność, jak: parafrazowanie, rekontekstualizacja, wnioskowanie, podsumowywanie pozostają poza polem diagnozy egzaminu gimnazjalnego. Konstrukcja niektórych zadań egzaminacyjnych utrudnia ocenę umiejętności uczniów, jakie w założeniach miały być zbadane, a niewielka liczba zadań sprawdzających pracę na tekście i z tekstem oraz tworzenie własnych wypowiedzi pisemnych przez uczniów dostarcza skromnego materiału do diagnozy piśmienności młodzieży. Nie jest możliwa na ich podstawie rzetelna ocena, na ile młodzież gimnazjalna jest (nie)piśmienna, można jednak wskazać pewne ogólne tendencje, warte głębszego zbadania. Należą do nich istotne trudności w ważnym dla nabywania piśmienności obszarze, jakim jest umiejętność konstruowania dłuższych wypowiedzi pisemnych. Kłopoty te mogą prowadzić do ograniczenia możliwości pełnego uczestnictwa w kulturze opartej na piśmie oraz utrudniają dostęp do jej dziedzictwa.

Analiza dokumentacji egzaminów gimnazjalnych z języka polskiego nasyca pytanie o to, co w istocie sprawdzają testy. Skupienie się na diagnozie określonych umiejętności podczas egzaminu gimnazjalnego jest kwestią istotną, gdyż ma przełożenie na praktykę szkolną. Stanowi sygnał dla nauczycieli i uczniów wskazujący, co jest ważne, na co należy zwrócić uwagę podczas przygotowań, ponieważ przyniesie konkretne korzyści w postaci dodatkowych punktów – uczniom powiększy tym samym szanse przyjęcia do wybranej szkoły ponadgimnazjalnej, a nauczycielom i szkole podniesie pozycję w rankingach wyznaczaną liczbą punktów zdobytych przez jej uczniów podczas egzaminu gimnazjalnego. Praktyka edukacyjna pokazuje, że sposób egzaminowania determinuje sposób nauczania. Wyniki uzyskane podczas egzaminu gimnazjalnego w istotny sposób wpływają na możliwości wyboru szkoły ponadgimnazjalnej przez ucznia. Z punktu widzenia jego dalszego kształcenia mają więc one duże znaczenie. Z kolei nauczyciele poddani presji wyników (i oni, i szkoły, w których uczą, oceniani są m.in. na podstawie wyników uzyskiwanych przez ich

uczniów podczas egzaminu gimnazjalnego) szczególny nacisk kładą na wyćwiczenie umiejętności, które zapewnią młodzieży egzaminacyjny sukces. W rezultacie prowadzi to do zjawiska tzw. nauczania „pod test”, chodzi o to, aby podczas egzaminu uczeń potrafił wpisać się w określony klucz odpowiedzi. Ponadto konstrukcja zadań egzaminacyjnych utrudniająca rzetelną diagnozę piśmienności młodzieży podczas egzaminu gimnazjalnego skutkuje określonym rozłożeniem akcentów w trakcie procesu kształcenia. Pisanie jest praktyką. Ograniczony zakres diagnozy piśmienności młodzieży podczas testów obniża znaczenie doskonalenia jej w procesie przygotowań do egzaminu i szerzej, w procesie kształcenia. Piśmienność rozwija umiejętność analizy, wnioskowania, krytycznego myślenia, rozumienia i odnoszenia określonych treści do odmiennego kontekstu. Dzięki niej uczeń nabywa sprawności jasnego formułowania myśli oraz przedstawiania ich w logiczny, uporządkowany, a zarazem elegancki sposób. Umiejętności te umożliwiają twórcze uczestnictwo w upiśmiennionym społeczeństwie. Tymczasem młodzież przymuszona testowym sposobem egzaminowania i wynikającym z niego sposobem przygotowania, ćwiczy się w sprawnym zakreślaniu gotowych odpowiedzi z fragmentaryczną wiedzą.

W kontekście nowego egzaminu ósmoklasisty w związku z reformą systemu edukacyjnego, analiza wyników i sposobu konstruowania egzaminów kończących wygaszane już gimnazja może okazać się cenna. Egzamin gimnazjalne paradoksalnie można uznać za przydatne dla pedagogów w zakresie oceny stanu piśmienności nastolatków. Piśmienność jest umiejętnością istotną dla młodego człowieka, jej nabycie ma konsekwencje poznawcze i społeczne. Egzamin gimnazjalne są niewykorzystaną szansą diagnozy stanu piśmienności młodzieży, a to z kolei wskazuje na potrzebę pogłębionych badań pedagogicznych, dzięki którym możliwe byłoby poznanie osiągniętego przez młodzież poziomu piśmienności. Stworzenie odpowiednich narzędzi, uwzględniających różne obszary piśmiennych umiejętności, jak: wnioskowanie, parafrazowanie, analiza, rekontekstualizacja czy podsumowywanie, dałoby podstawę do uzyskania wiedzy, która może mieć istotne znaczenie prognostyczne – w jakim stopniu współczesna młodzież będzie w stanie kontynuować piśmienną tradycję i twórczo ją przekształcać.

Bibliografia

- Artieres P., Rodak P. red. 2010. *Antropologia pisma. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Certeau de Ch. 2008. *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dąbrowska A. 2019. *Piśmienność młodzieży w świetle polskich diagnoz edukacyjnych*, „Rozprawy Społeczne”, nr 3 (13), s. 38–52.
- Godlewski G. 2008. *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Olson D.R. 2010. *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje czytania i pisanie*, tłum. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Olson D.R. 2015. *Piśmienność, polityka piśmienności, szkoła*, tłum. A. Brylska, I. Hryniewicz, [w:] *Almanach Antropologiczny 5, Szkoła/Pismo*, red. T. Buliński, M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 29–43.
- Ong W.J. 2011. *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Piwowarski R. 2011. *NAUCZYCIELE A OSIĄGNIĘCIA SZKÓŁ (na podstawie danych TALIS i wyników egzaminu gimnazjalnego)*, dostęp: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-analazy-02-2011-nauczyciele-a-osiagniecia-szkol.pdf> (otwarty 26.11.19).
- Raport z badania. *DIAGNOZA KOMPETENCJI GIMNAZJALISTÓW, język polski*. 2013. IBE, Warszawa, dostęp: <https://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-30-raport-DKG-2012-polski.pdf> (otwarty 26.11.2019).
- Rakoczy M. 2014. *Szkoła, pismo, reprodukcja – między antropologią edukacji a teorią piśmienności*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 71–89.
- Skudrzyk A. 2005. *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Skudrzyk A., Warchała J. 2010. *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice.