

Test osiągnięć szkolnych jako narzędzie badań nad nauczaniem literatury

(na podstawie badań nad rozumieniem treści symbolicznej tekstu literackiego przez uczniów klas III—V)

* EWA GUTTMEJER
Instytut Badań Pedagogicznych Warszawa

Coraz szerzej upowszechnia się tendencja do traktowania współczesnej dydaktyki literatury jako dziedziny interdyscyplinarnej, integrującej i wykorzystującej osiągnięcia innych nauk. Głównie wymienia się takie nauki, jak psychologia, prakseologia, socjologia, historia i teoria literatury, pedagogika i dydaktyka ogólna, logika, estetyka, a także cybernetyka. Wydaje się, że jest to podejście jedynie słuszne. W nowoczesnym ujęciu dydaktyka, która jest nauką o treściach i procesach wszelkiego nauczania i uczenia się, aby móc odkrywać podstawowe prawa rządzące tymi procesami, musi wkraczać na tereny innych dyscyplin naukowych, w różne dziedziny wiedzy. Zajmując się procesami uczenia się, analizą pracy umysłowej ucznia, bada zmienne osobowe, a tym samym wkracza na grunt psychologii. Nie wystarcza, by dydaktyka literatury omawiała różnorodne formy, metody i organizację pracy, musi wziąć pod uwagę podmiot nauczania i uwzględnić procesy umysłowe, a więc drogi myślenia ucznia zależne od struktury jego umysłowości.

Psychologia udowodniła, że wiedza jest o wiele łatwiej przyswajana przez uczącego się, gdy nowe wiadomości dołączają się do dawnych, do istniejącego już systemu. Wydaje się jednak, że system ten nie opiera się wyłącznie na zbiorze tkwiących w umyśle wiadomości i powiązań między nimi, ale zależy on jeszcze od struktury samego umysłu. Podobnie jak i wiadomości oderwane od innych ulegają bardzo szybko zapomnieniu, tak samo i wszelka wiedza czy umiejętności, jeżeli trafią na umysł jeszcze nie gotowy na ich przyjęcie, niedojrzały, nie przygotowany, nie operujący odpowiednio wykształconym narzędziem, jakim jest myślenie, nie będą zrozumiane właściwie i trwale opanowane. W nauczaniu systemowym, zmierzającym do kształcenia u uczniów powiązanego systemu wiadomości, pojęć, umiejętności, nawyków, wartości i ocen nie sposób nie uwzględnić struktury umysłu podmiotu nauczania, co zapewni możliwość zastosowania optymalnych struktur treściowych, jakie powinni i mogą opanować uczniowie w określonym wieku szkolnym.

Zaproponowany i przedstawiony w dalszej części opracowania test jest właśnie narzędziem służącym do poznania umysłu ucznia, głównie w kla-

sach III—V, określenia etapu rozwoju, na którym aktualnie uczeń pozostaje. Test ten został zbudowany na podstawie teorii stadialności w rozwoju umysłu dziecka J. Piageta i wyników omówionych badań Szumana. Zdobyte psychologii, dostarczając wiedzy o strukturze umysłu dziecka, a zatem i o specyfice odbioru przez nie świata zewnętrznego, odkryły sytuacje, które zostały wykorzystane w teście polonistycznym badającym stopień rozumienia przez dziecko literackiego tekstu o znaczeniu symbolicznym.

J. Piaget wykazał, że umysł dziecka w swym rozwoju przechodzi przez trzy fazy — okres przedoperacyjny, okres operacji konkretnych i operacji formalnych. Okres przedoperacyjny przypada na wiek wczesnego dzieciństwa i nie interesuje nas. Okres operacji konkretnych, przedformalny, trwa do 11—12 roku życia i po tym okresie następuje stadium formalnych operacji odwracalnych. Dziecko w okresie przedformalnym charakteryzuje egocentryzm myślenia — intuicyjnego i przeskakującego etapy pośrednie pomiędzy przesłanką a wnioskiem — synkretyzm, pierwotne formy przedprzyczynowości, jakimi są partycypacje i magia, oraz animizm. Zjawiska te silniejsze w młodszym wieku wraz z dorastaniem dziecka stopniowo słabną i zanikają całkowicie w momencie, gdy umysł dziecka w pełni posiada umiejętność operacji formalnych, czyli myślenia czysto abstrakcyjnego — posługującego się swobodnie analizą, syntezą, rozumowaniem dedukcyjnym, w oderwaniu od konkretności. Zanim to jednak nastąpi, każde dziecko musi przejść etap wcześniejszy, którego czas trwania zróżnicowany jest indywidualnie. Jedne dzieci przekraczają granicę dojrzałości swego umysłu wcześniej, inne później. Według J. Piageta przejście to następuje w 11—12 roku życia, według innych w 12—13 roku. Przeprowadzone badania nad rozumieniem znaczenia literackiego tekstu symbolicznego wykazały, że proces ten zaczyna pojawiać się w klasie III i nie kończy się na V klasie szkoły podstawowej.

Cechami synkretyzmu słownego, do którego dochodzi u dziecka po ukończeniu siódmego roku życia, są:

1. charakter niedyskursywny myślenia, które przechodzi wprost od przesłanek do wniosków, nie przez dedukcję, lecz za pośrednictwem jednego aktu intuicyjnego;
2. stosowanie schematów obrazowych;
3. stosowanie schematów opartych na analogii;
4. tak duży współczynnik przekonania i pewności, że dziecko obchodzi się bez wszelkiej próby dowodzenia, przez co nie zdaje sobie sprawy z tego, że coś źle zrozumiało;
5. skłonność do zestawień sumatywnych.

Liczne badania dotyczące rozwoju myślenia logicznego dziecka potwierdziły słuszność teorii etapowości tego rozwoju. Badania były prze-

prowadzane na materiale matematycznym, przyrodniczym, fizycznym i geograficznym. S. Szuman, zajmując się psychologią dzieła sztuki, przeprowadził badania nad rozumieniem przez dzieci i młodzież obrazów o treści symbolicznej. Doszedł on do wniosku, że rozwój rozumienia jest tu dwudzielny. Rozdział ten opiera się zasadniczo na wprowadzeniu dwóch pojęć: interpretacji faktycznej i symbolicznej. Z pierwszą mamy do czynienia, gdy dziecko ogranicza się do określenia, co znaczy dany obraz jako przedstawienie rzeczywistego czy fikcyjnego zdarzenia. Druga przenosi nas w dziedzinę znaku i szuka sensu poza tym, co zostało bezpośrednio przedstawione i konkretną treść obrazu ujmuje jako symbol treści ukrytej, wtórnej, ale istotniejszej. Interpretacja taka powstaje na gruncie interpretacji faktycznej. Wchłania ją w siebie i wychodzi poza nią. Tylko prawidłowe dokonanie interpretacji faktycznej może prowadzić dalej, do poprawnej interpretacji symbolicznej.

Obie interpretacje to dwa przeciwstawne bieguny, między którymi rozciąga się myśl dziecka. Nim dotrze ono do etapu, na którym można dokonać interpretacji symbolicznej, a więc wymagającej myślenia abstrakcyjnego, posługującego się uogólnieniem, przenośnią i syntezą, musi przejść przez stadia pośrednie. Następnym po interpretacji faktycznej jest etap, na którym dziecko dokonuje interpretacji bajkowej (termin stosujący za S. Szumanem). Uwolniło się już od naturalistycznych lub magicznych wyjaśnień treści irrealnej i stwierdza, że to co czyta, jest baśnią, bo w rzeczywistości nic takiego istnieć nie może. Rzeczywistość realną zastępuje rzeczywistością baśniową, a tą rządzi własne prawa. Takiej rzeczywistości nie trzeba tłumaczyć. W ten sposób krok ten ma charakter czysto negatywny, dający odrzucenie błędnych interpretacji. Nie powstaje jeszcze jednak potrzeba dalszego wyjaśniania.

Następny etap to interpretacja wyobraźniowa, tzn. taka, która odwołuje się do wytworu czyjejś fantazji — kreuje rzeczywistość psychologiczną zamiast baśniowej czy realnej. W tej rzeczywistości również nie ma miejsca na sprzeczności, też wszystko może się zdarzyć. Interpretacja ta prowadzi wprost do symbolicznej. Twory wyobraźni mają przecież często swój ukryty sens, są wytworem czyichś pragnień, myśli, marzeń czy obaw.

Badania nad rozwojem myślenia dziecka — Piageta i jego następców — były prowadzone nie na materiale humanistycznym, lecz głównie matematyczno-przyrodniczym i fizycznym, a także dotyczyły zdolności odczytywania map geograficznych. Badania Szumana, który nie wspominał zresztą o możliwości związku odbioru obrazu symbolicznego z etapami rozwoju umysłu dziecka nakreślonymi przez Piageta, dotyczyły treści humanistycznych, ale na materiale obrazowym, malarskim, a więc różnym od literackiego.

Istnieje wiele odmian myślenia. Inne jest myślenie matematyczne, inne przyrodnicze, malarskie czy wreszcie polonistyczne. A i w tym dałoby się wyróżnić szczegółowsze podtypy, do jakich należy właśnie myślenie dotyczące tekstu o znaczeniu symbolicznym. Należało więc sprawdzić, czy teoria stopni formalnych w rozwoju myślenia dziecka jest słuszna również na gruncie myślenia humanistycznego i czy odbiór symbolu na materiale malarskim odpowiada recepcji symbolicznych treści literackich. Po przeprowadzeniu badań okazało się, że jest tak w istocie i że interpretacje trzech pierwszych szczebli wyróżnione przez Szumana — faktyczna, bajkowa i wyobrażeniowa powstają na drodze rozumowań charakterystycznych dla stadium operacji konkretnych i na skutek niedojrzałości umysłu dziecka w tym okresie.

Wbrew pozorom literackim tekst symboliczny nie jest wcale czymś rzadkim. Otacza dziecko, a potem dorosłego ze wszystkich stron. Symbol zjawia się już w literaturze dziecięcej w postaci baśni, które często są konkretnym upostaciowieniem myśli i mają oddziaływać wychowawczo, występuje w całej prawie klasycznej literaturze pięknej i w wielu współczesnych utworach, w malarstwie, rzeźbie, filmie. Słowem, cała sztuka, która ma formować człowieka, jest przesycona symbolem. Jeśli dostatecznie wcześnie nie nauczymy dziecka rozumienia symbolu, nie wytworzymy u niego nastawienia pozwalającego dostrzegać obok siebie znaki, w dużej mierze może to osłabić wychowawczy wpływ, jaki wywiera sztuka na osobowość dziecka.

Prezentowane badania miały na celu poznanie umiejętności dziecka, jego sposobu odbioru literackiego tekstu symbolicznego dostosowanego treściowo do wieku. Dzieci w klasach IV i V otrzymały do zinterpretowania pięć utworów o znaczeniu symbolicznym. Cztery z nich były typowymi baśniami: *Ostatnia perła*, *Dzwon*, *Nowe szaty cesarza* według Andersena, *Królowna i ropucha* według Grimma oraz fragment *Małego Księcia* Saint-Exupéry'ego. Utwory te zostały zaadaptowane do celu, któremu miały służyć, a przy tym skrócone tak, że najdłuższa nie przekraczała strony maszynopisu. Wybór baśni jako gatunku był celowy. Jest to bowiem lektura, z jaką dziecko styka się bardzo wcześnie, nawet gdy nie umie jeszcze czytać. Tym ciekawsze było sprawdzenie, jak odbiera ono te teksty, które powszechnie uważa się za szczególnie odpowiednie dla psychiki dziecięcej, co z nich może zrozumieć. Wykorzystano tu fakt zżycia się dziecka z baśnią — przedstawione dzieciom teksty nie straszyły swą obcością, przez co pozwoliły na uzyskanie swobodnych wypowiedzi. Dzieci dawały realistyczne, magiczne lub animistyczne wyjaśnienia irrealnej treści baśni. Ujawniały swą wiarę w istnienie wróżek i mówiące zwierzęta lub starały się dać wyjaśnienia realne pozostające w ramach dosłownej treści tekstu. Widać było niedoskonałość przeprowadzanych przez nie

procesów spostrzegania. Powstawały luki w odbiorze, dzieci gubiły istotne elementy treści lub, skutkiem subiektywnego widzenia, zwracały uwagę na nieistotne. Ulegając funkcjonującym w ich umysłach schematom wy-prowadzały interpretacje sprzeczne z tekstem, pomijając wszystko oprócz jednego szczegółu, który z jakichś nie znanych dla obserwatora z zewnątrz powodów stawał się dla nich interesujący. Łączyły fakty w sposób niewłaściwy, wręcz zaskakujący, godząc się na wynikię stąd sprzeczności.

W dziecięcych interpretacjach stwierdzono występowanie czterech kategorii interpretacyjnych wyróżnionych przez Szumana w badaniach nad rozumieniem treści symbolicznej obrazów. Najmniej licznie w formie czystej była reprezentowana kategoria wyobrazeniowa. Występowała ona częściej jako element dodany do innej kategorii interpretacyjnej. Obrazowe, a więc naoczne przedstawienie zdarzeń czy osób przez malarza jest widocznie bardziej prowokujące do powstania w umysłach dzieci interpretacji wywodzących się z odbioru tego, co zostało pokazane — jako wytworu czyjejś fantazji. W stosunku do utworów literackich interpretacja taka byłaby zbyt bliska bajkowej, bo obie tłumaczą przez zanegowanie. Obiema tymi rzeczywistościami, zarówno baśniową, jak i wyobrazeniową rządzą te same prawa, tzn. może się w nich zdarzyć wszystko. Nie ma potrzeby wyjaśniania czegokolwiek. Dlatego też przy konstruowaniu testowych zadań zamkniętych, służących do badania rozwoju myślenia — odbioru symbolu w tekście literackim, kategoria interpretacji wyobrazeniowych została wzbogacona i przesunięta bliżej do kategorii następnej — interpretacji symbolicznych, przez dodanie pewnego uogólnienia. Sprawy te zostaną omówione przy prezentacji konstrukcji zadań.

Niżej przedstawiona zostanie przykładowo jedna z baśni i wybrane jej interpretacje reprezentujące poszczególne kategorie.

OSTATNIA PERŁA

Pewnego dnia, w jednym bogatym domu, w szczęśliwej rodzinie urodziło się dziecko. Zmęczeni rodzice siedzieli przy kołysce i widzieli, jak dobre wróżki życia przyniosły nowo narodzonemu swoje dary: zdrowie, bogactwo, powodzenie, miłość, to wszystko, czego człowiek może pragnąć.

Jedna z wrózek popatrzyła na te dary i powiedziała: „Brakuje jednej perły w tym naszyjniku darów, jeszcze jedna wróżka nie przyniosła swego daru, ale przyniesie go choćby po latach”. Pozostałe wróżki postanowiły odnaleźć dar i wyfrunęły przez okno szukać go, w końcu przybyły do domu, w którym leżała zmarła kobieta, a obok płakały pozostawione przez nią dzieci. Na miejscu, w którym zwykle siadywała ich matka, spoczywała obca kobieta — była to Troska, która tu teraz panowała. Pałaca

łza potoczyła się po jej twarzy i spadła przemieniona w perłę. Wróżki pochwyciły ją szybko i powiedziały: „Perła Troski, ostatnia perła, której nie może zabraknąć. Przy niej wzmacnia się blask i moc innych”.

INTERPRETACJE DZIECI

a) INTERPRETACJE FAKTYCZNE TŁUMACZĄCE TEKST BAŚNI W SPOSÓB MAGICZNY

„Autor chciał nam powiedzieć w tym opowiadaniu, że istnieją wróżki na świecie” (klasa IV).

„Dawniej wróżki wróżyły nowo narodzonemu, jaki los go czeka” (klasa V).

„Mnie się wydaje, że autor chciał powiedzieć o dobrych wróżkach, które podarowały perły nowo narodzonemu dziecku. Jedna wróżka nie przybyła i wszystkie pofrunęły szukać perły Troski. Perłę znalazły i dały dziecku. Wróżki nie istnieją, ale kiedyś istniały” (klasa IV).

We wszystkich tych interpretacjach dzieci wyraźnie deklarują swą wiarę w zjawiska nadprzyrodzone — istnienie wróżek.

b) INTERPRETACJE FAKTYCZNE BEZ ELEMENTÓW MAGII

„Bardzo dawno temu, w jednym bogatym domu mieszkała szczęśliwa rodzina i urodziło im się dziecko. Rodzice byli bardzo zmęczeni, siedzieli cały czas przy kołyse i potrzyli, jak wróżki przyniosły nowo narodzonemu dziecku dary. Były to perły. Jedna wróżka zobaczyła, że nie ma ostatniej perły” (klasa V).

Interpretacja ta jest streszczeniem baśni. Na jej podstawie może dopiero powstać interpretacja symboliczna, o ile dziecko zobaczy w faktycznej treści przeczytanego tekstu przenośnię.

„Autor chciał nam powiedzieć, że gdyby ta ostatnia perła się nie znalazła, wtedy by nie było blasku i mocy innych, a że wróżki perłę znalazły, wtedy był blask i moc innych” (IV klasa).

Dziecko powtarza tu tylko dosłownie zdania z baśni. Jest to próba wyciągnięcia wniosku, ale tylko z faktycznej warstwy utworu.

„To znaczy, że jak ktoś obiecuje i nie spełni, to po latach powinien to zrobić” (IV klasa).

Dziecko zauważyło tu tylko początkową część baśni i uwagę jego przyciągnęło stwierdzenie, że ostatnia wróżka przyniesie swój dar na pewno, jeśli nie teraz, to po wielu latach i z tego wyprowadza wniosek — oczywiście również w granicach treści dosłownej. Druga część, przedstawiająca dom ze zmarłą matką i płaczące dzieci, została tu całkowicie pominięta.

c) INTERPRETACJE BAJKOWE

„Autor chciał nas nauczyć, jak to jest w bajkach” (IV klasa).

„Autor napisał bajkę, żeby była ładna” (IV klasa).

d) INTERPRETACJE WYOBRAŻENIOWE

„Rodzice wyobrazili sobie to wszystko” (IV klasa).

„To autor tak sobie wyobraził, bo chciał, żeby dzieciom było dobrze” (IV klasa).

e) INTERPRETACJE SYMBOLICZNE

„Autor pod postaciami dobrych wróżek życia ukrył los człowieka, jaki każdy spotka w swoim życiu. Perła Troski oznacza płacz” (IV klasa).

„Autor przekazując te wydarzenia chciał nas nauczyć o życiu, ponieważ gdyby zabrakło ostatniej perły wróżki Troski, człowiek by nie doceniał innych pereł: zdrowia, bogactwa, powodzenia i miłości” (V klasa).

Otrzymane w badaniach interpretacje odsłoniły świat dziecięcej wyobraźni, subiektywny sposób odbioru dzieła literackiego. Ukazały sposoby formułowania odpowiedzi, pozwoliły na prześledzenie dróg rozumowania dziecięcego, wskazując na popełniane błędy. Przybliżyły też procesy spostrzegania, niepełne i ulegające łatwo ubocznym skojarzeniom. Słowem, odpowiedziały na pytanie, jak dziecko rozumie to, co odbiera z dzieła symbolicznego (przystosowanego treściowo do swego wieku). Potwierdziły jednocześnie słuszność założenia o istnieniu pewnych jakościowych różnic w rozumieniu, zależnych od etapu rozwoju umysłowości dziecka.

W momencie, gdy dziecko zaczyna przechodzić do stadium formalnych operacji odwracalnych, pojawiają się jako etapy przejściowe, łączące oba stadia, interpretacje bajkowe i wyobrażeniowe, a następnie dziecko osiąga pełną dojrzałość myślenia, tj. poziom rozumowania abstrakcyjnego, oderwanego od konkretności, posługuje się prawidłowo analizą i syntezą, dochodzi do pełnego procesu spostrzegania, przejścia w sferę znaku i zrozumienia, że czytany tekst jest upostaciowaniem pewnej abstrakcyjnej myśli. Pojawia się u dziecka **nastawienie na symbol**. Początkowo interpretacje symboliczne mogą być nawet błędne. Świadczą one jednak o tym, że owo nastawienie na symbol już powstało. Dziecko jeszcze nie umie odczytać tego, co mu zostało przedstawione, w sposób zgodny z intencją autora, ale już wie, że to, co widzi, czyta, znaczy jeszcze coś więcej, że treść dosłowna jest znakiem, wskazuje na inną, wtórną, ale istotniejszą treść. Jest to cenne osiągnięcie u dzieci IV i V klasy.

Ponieważ zadania otwarte nie eliminują subiektywizmu oceniającego, a także są niezwykle czasochłonne w punktowaniu, nie nadają się do sprawdzania stopnia opanowania przez uczniów materiału polonistycznego. W ten sposób powstała konieczność przekonstruowania testu otwar-

tego badającego rozwój rozumienia treści symbolicznej tekstu literackiego na test o zadaniach zamkniętych — łatwiejszy w użyciu dla nauczyciela. Użyta została najbardziej odpowiednia dla sprawdzania i odpowiadająca jednocześnie specyfice danego zagadnienia, forma zadań wyboru wielokrotnego. Przeprowadzone uprzednio badania nad rozwojem rozumienia przez dzieci klas IV i V dostarczyły empirycznych podstaw do konstrukcji zadań zamkniętych. Analiza swobodnych wypowiedzi dzieci pozwoliła na prześledzenie ich dróg rozumowania i sposobów formułowania odpowiedzi, co stało się podstawą do utworzenia odpowiedzi testowych. W ten sposób dystraktory, które zostały zbudowane w oparciu o odpowiedzi udzielone przez dzieci, odpowiadały dziecięcej psychice. Pozwoliło to uniknąć sztuczności tworzonych odpowiedzi, a tym samym podpowiadania dziecku (przez łatwość eliminowania odpowiedzi „obcej” dziecięcym odczuciom). Jednocześnie zwiększało to abstrakcyjność dystraktorów i szanse dziecka na wybranie odpowiedzi najbardziej właściwej dla jego umysłu, co zmniejszało również tendencje do zgadywania.

Dzieci wybierały odpowiedź najlepszą, a nie jedynie prawidłową. Przed rozpoczęciem pracy zostało powiedziane, a w trakcie jej trwania parokrotnie przypomniane, że wszystkie odpowiedzi są dobre, lecz tylko jedna najlepsza. Dzieci były proszone o zaznaczenie odpowiedzi ich zdaniem najlepszej, najbardziej pasującej do danego tekstu. W dwóch zadaniach odpowiedź była sprzeczna z rzeczywistością — dawała wyjaśnienie baśniowe. W pozostałych przypadkach była prawidłowa, lecz dotyczyła dosłownej treści utworów. Pozostałe odpowiedzi były prawidłowe, hierarchicznie coraz doskonalsze.

Omawiany test charakteryzuje się jednolitością — sprawdza wyłącznie rozumienie czytanego tekstu z punktu widzenia nastawienia na symbol. Wybranie prostych baśni wyeliminowało w maksymalnym stopniu wpływ wiedzy ucznia na wybór odpowiedzi, co przy bardziej skomplikowanym treściowo i formalnie tekście może mieć duże znaczenie.

Do utworów sprawdzonych w badaniu został dołączony jeszcze jeden — *Choinka* według Andersena. Wszystkie baśnie uproszczono, ograniczono w nich ilość elementów składowych, przez co wyraźniejsza stała się konstrukcja akcji i myśl przewodnia utworu.

Uprzednio wyróżnione zostały cztery kategorie interpretacyjne dotyczące recepcji tekstu symbolicznego przez dzieci. Obecnie przyjęte zostają ich następujące, poszerzone definicje:

1. interpretacja faktyczna, czyli dosłowna, jest to taka interpretacja, która ogranicza się do określenia, co znaczy dany tekst jako przedstawienie zdarzenia rzeczywistego lub fikcyjnego. Możliwe są tu wyjaśnienia zarówno realistyczne, jak i magiczne;

2. interpretacja bajkowa jest to taka interpretacja, w której badany mówi, że to, o czym przeczytał, w rzeczywistości realnej nie mogło mieć miejsca;
3. interpretacja wyobrazeniowa jest to taka interpretacja, w której badany stwierdza, że opisywane zdarzenia są wytworem czyjejs wyobraźni, lub tam, gdzie z tekstu nie wynika wprost, że coś lub ktoś jest wytworem wyobraźni bohaterów opowiadania lub autora; jest nią też interpretacja z elementem uogólnienia, lecz jeszcze nie w znaczeniu przenośnym. Mimo że ten moment uogólnienia wybiega poza treść dosłowną, to całość interpretacji jest z nią jeszcze ściśle związana;
4. interpretacja symboliczna przenosi odbiorcę utworu literackiego w dziedzinę znaku i szuka sensu poza tym, co zostało bezpośrednio przedstawione i konkretną treść utworu ujmuje jako symbol (znak) treści ukrytej.

Czterem odpowiedziom zadania wyboru wielokrotnego odpowiadają cztery zaprezentowane kategorie interpretacyjne — etapy w rozwoju dziecięcej umysłowości. Odpowiedź będąca interpretacją faktyczną wywodzi się ze stadium operacji konkretnych. Do interpretacji symbolicznej dochodzi wówczas, gdy dziecko dojrzało już do formalnych operacji odwracalnych. Interpretacje bajkowa i wyobrazeniowa są etapami pośrednimi. W ten sposób każde zadanie daje dziecku taką samą szansę wybrania odpowiedzi dla niego najwłaściwszej. Jeżeli nawet zdarzy się, że dziecko nie wybierze odpowiedzi najwłaściwszej dla swego etapu rozwojowego z jakichś ubocznych, niemożliwych do przewidzenia powodów, to „przesuwa się” w uzyskanym w zadaniu wyniku tylko o jeden stopień wyżej lub niżej. Nie ma tu zmiany jakościowo różnej, jak przy zadaniach opartych na zasadzie „tak lub nie”, gdzie odpowiedź jest dobra lub całkiem zła — bez dalszego różnicowania. Poza tym to „przesunięcie”, o ile dziecko jest w okresie przejściowym, powinno nastąpić w stronę tego etapu, w którym tkwi mocniej. Te różnicujące możliwości testu zostaną omówione po prezentacji przykładowych zadań.

Przedstawione zostaną cztery zadania do cytowanej już *Ostatniej party*. Odpowiedzi uporządkowano w kierunku od najgorszej do najlepszej, czyli od interpretacji faktycznej, przez bajkową i wyobrazeniową, do symbolicznej. Opatrzy się je komentarzem wskazującym ich hierarchiczny układ. Odpowiedzi oznaczy się odpowiednio literami F, B, W, S.

1. Kim są dobre wróżki występujące w opowiadaniu?

F. Dobre wróżki są postaciami historycznymi, możliwe, że żyły kiedyś, bardzo dawno temu.

- B. Dobre wróżki życia są postaciami z baśni, bo tak naprawdę to nigdy nie istniały.
- W. Autor wyobraził sobie wróżki życia, ponieważ chciał, aby można było wpływać na los człowieka.
- S. Autor pod postaciami dobrych wróżek ukrył los człowieka.

Komentarz:

- F. Jest to nieliczna z odpowiedzi jawnie fałszywa, a odnosząca się do dosłownego zakresu treści. Jej wybór przez dziecko umieszcza je zdecydowanie na samym dole skali. Dziecko żyje jeszcze w magicznym świecie fantazji i praw nią rządzących. Mimo oczywistej bezsensowności tej odpowiedzi wybrało ją w III i IV klasie 20% dzieci, a w V klasie 15%.
- B. Dziecko już wie, że nie ma wróżek i nigdy nie było, ale nie zastanawia się jeszcze, co one mogą w opowiadaniu oznaczać.
- W. Występuje tu pewien moment uogólnienia. Wróżki nie uzyskują jeszcze znaczenia przenośnego, traktowane są jako wytwór wyobraźni autora, tyle że dziecko zaczyna już zdawać sobie sprawę z tego, że autorowi chodziło o los ludzki w ogóle.
- S. Jest to odpowiedź symboliczna, w której wróżki coś oznaczają.

2. Kim była Troska w opowiadaniu?

- F. Troska siedząca na miejscu zmarłej matki jest kobietą z sąsiedztwa, wiecznie zatroskaną, która teraz będzie opiekować się dziećmi.
- B. Troska siedząca na ulubionym miejscu zmarłej jest postacią z baśni, bo naprawdę jej tam nie było.
- W. Postać Troski siedzącej na miejscu zmarłej jest wytworem wyobraźni rozpaczających po matce dzieci.
- S. Troska oznacza smutek i rozpacz, które są udziałem każdego człowieka.

Komentarz:

- F. Jest to odpowiedź związana z faktyczną treścią baśni, a nadto nieprawdziwa. Dziecko będące w okresie operacji konkretnych pomija szereg elementów tekstu, a jego rzeczowe i „logiczne” wytłumaczenie pozostaje w granicach realnej rzeczywistości.
- B. Dziecko neguje prawdziwość istoty nierealnej, lecz wybierając tę odpowiedź zdobywa się tylko na odrzucenie świata magii.
- W. Od uznania czegoś za wytwór wyobraźni, do zapytania o znaczenie czy pochodzenie tego wytworu, jest już bardzo niedaleko, choć cią-

gle jeszcze jest to świat fantazji. Mamy tu już rozpacz, ale konkretnych dzieci po śmierci ich matki.

S. Jest to pełna interpretacja symboliczna, w której Troska oznacza smutek i rozpacz w ogóle.

3. Czy naszyjnik z pereł istniał naprawdę?

F. To wróżki przyniosły dziecku naszyjnik, aby było bogate i dlatego też postanowiły odnaleźć ostatnią perłę.

B. Autor opowiedział baśń, ale ponieważ wróżki nie istnieją, nie mogły też przynieść naszyjnika.

W. Rodzice, którzy bardzo kochali swoje dziecko, chcieli, żeby było mu dobrze i wyobrazili sobie, że wróżki przyniosły mu bogate dary.

S. Autor chciał powiedzieć, że perły w naszyjniku to dobre i złe zdarzenia, jakie nas spotykają w życiu i że bez cierpienia nie odczulibyśmy wartości szczęścia.

Komentarz:

F. W obrębie treści faktycznej utworu jest to odpowiedź prawidłowa.

B. Negacja, jak wyżej.

W. Pozostaje tu jeszcze konkretność — naszyjnik z pereł, ale już w wyobraźni rodziców. Jest to więcej niż baśniowe zanegowanie, bo próba wytłumaczenia istnienia naszyjnika.

S. Nie chodzi o konkretne perły ani nawet o szczęście i smutek konkretnego dziecka, ale o dobre i złe wydarzenia, jakie spotykają każdego. Jest to pełna interpretacja symboliczna.

4. Wybierz odpowiedź, która twoim zdaniem najbliższa jest temu, co autor chciał nam w opowiadaniu przekazać.

F. Bardzo dawno temu wróżki życia przyniosły małemu dziecku bogate dary, a kiedy zauważyły, że nie ma jednej perły, postanowiły ją odnaleźć.

B. Jest to baśń o tym, jak dobre wróżki opiekują się małymi dziećmi, ale naprawdę nie ma wróżek i każdy musi sam radzić sobie w życiu.

W. Autor rozmyślając o losach ludzkich wymyślił tę historię, w której dobre wróżki w trosce o dziecko przyniosły mu naszyjnik z pereł.

S. Życie człowieka to nie tylko szczęście, ale i smutek, a wartość smutku polega na tym, że pozwala lepiej odczuć wartość szczęścia. Smutek sprawia, że nasze życie jest pełniejsze.

Komentarz:

F. Jest to odpowiedź z elementami wytłumaczenia magicznego, pozostająca ściśle w zakresie dosłownej treści utworu.

B. Negacja, jak wyżej.

W. Utwór jest wytworem fantazji autora, a fantazją nie rządzą realne prawa. Jest to dobra droga do zrozumienia, że to co zostało przez autora wymyślone, coś oznacza. Wiadomo również, jak w zadaniu numer 1, że chodzi o los ludzki.

S. Odpowiedź ta oddaje pełne znaczenie przerośne baśni.

Każde zadanie jest problemem do rozwiązania, nie wystarczy tu samo rozpoznanie odpowiedzi prawidłowej. Żeby dziecko mogło problem ten rozwiązać, musi dokonać skomplikowanych operacji myślowych. Musi, po przeprowadzeniu pełnego procesu spostrzegania, zanalizować zarówno tekst, jak i cztery odpowiedzi, ogarnąć je myślą jednocześnie i porównać ze sobą i tekstem. Dopiero teraz może dokonać wyboru. Musi też założyć hipotezę, która z odpowiedzi jest najlepsza i sprawdzić tok swego rozumowania. Jeżeli widzi w nim błędy, cała operacja powinna zostać przeprowadzona ponownie w odniesieniu do odpowiedzi następnej. Człowiek dorosły dokonałby wyboru niemal automatycznie, dziecko musi się zastanowić i pokonać liczne trudności.

Omówiony test był rozwiązany przez 188 dzieci z klas III, IV, V (klasa III została tu dołączona ze względu na pogłębione właściwości różnicujące testu). Po zanalizowaniu otrzymanych wyników okazało się, że faktycznie można mówić o specyfice rozumienia tekstu symbolicznego. Jest to rozumienie, którego poziom ma charakter nie ilościowy, lecz jakościowy — zależny od rozwoju myślenia dziecka.

Istnienia faz w rozwoju rozumienia literackiego tekstów o treści symbolicznej dowodzi wyraźne występowanie tendencji do dokonywania przez dzieci wyboru w obrębie jednej kategorii. Dzieci w młodszych klasach, będące w wieku przejściowym, łatwiej dokonują wyboru różnych kategorii, często przypadkowo. Jako miarę tej konsekwencji zastosowano współczynnik L. Guttmana¹, określający stopień kumulatywności skali.

Skala kumulatywna zbudowana jest na prostej zasadzie, polegającej na tym, że skoro badany w pewnym momencie skali odpowie „tak”, to teoretycznie powinien dać taką samą odpowiedź na wszystkie pytania następne. Np.: Czy masz więcej niż 1,80 m wzrostu? Czy masz więcej niż 1,70 m wzrostu? Czy masz więcej niż 1,60 m itd. Jeżeli badany odpowie, że ma więcej niż 1,70 m, to ma więcej niż 1,60 m, 1,50 m itd. W rzeczywistości społeczno-pedagogicznej trudno jest uzyskać skalę kumulatywną,

¹ *Metody badań socjologicznych*. Praca zbiorowa pod red. S. Nowaka. Warszawa 1965.

która nie zawierałaby odstępstw w odpowiedziach badanych od ogólnej zasady. L. Guttman przyjmuje 10% błędu za dopuszczalne. W przypadku skalogramu przedstawiającego rozumienie tekstu symbolicznego, zadania pełniące rolę pytań zostały ułożone od najłatwiejszych do najtrudniejszych. O ile dziecko wybrało interpretację symboliczną w zadaniu o większym stopniu trudności, to powinno w zadaniach łatwiejszych również wybrać interpretację symboliczną. Jeżeli zaś w zadaniu łatwiejszym udziela odpowiedzi z kategorii niższych, to błędem na skalogramie będzie udzielenie przez nie odpowiedzi symbolicznej w zadaniu trudniejszym od danego.

Współczynnik Guttmana obliczany jest według wzoru:

$$1 - \frac{e}{m \cdot n}$$

gdzie:

- e — liczba odpowiedzi w danej próbie niezgodna ze schematem skali kumulatywnej,
- m — liczba zadań (pytań) w skalogramie,
- n — liczba osób w próbie.

W klasach III i IV współczynnik ten wynosił 0,85, zaś w V klasie 0,91. W klasie III i IV błąd wynosi 15%, co przekracza o 5% ustanowioną przez Guttmana dopuszczalną granicę błędu. Jest to jednak wysoka wartość współczynnika, gdy weźmiemy pod uwagę, że mierzone zjawisko pozostaje w ciągłym ruchu, a granice ustanowione dla poszczególnych etapów są formalnym zabiegiem dokonany na wciąż zmieniającym się i rozwijającym umyśle².

Uczniowie klasy III znajdują się w fazie początkowej i w fazach następnych, tzw. przełomowych i nie dochodzą w zasadzie do etapu interpretacji symbolicznej. W klasie IV przy takiej samej wartości współczynnika Guttmana dzieci wykazują wyraźne dążenie do konsekwentnego wyboru. Zaczynają odchodzić od interpretacji faktycznych i wchodzą w etap najwyższy. W klasie V uzyskują wyraźne uporządkowanie odpowiedzi. Osiągają niepełny etap najwyższy.

Stwierdzono, że każde dziecko pozostaje na pewnym poziomie rozumienia, wyrażającym się w wyborze odpowiedzi z odpowiedniej kategorii interpretacyjnej. Umysł ludzki, który nie jest czymś niezmiennym, lecz podlega stałej ewolucji, da się tu ująć w opisane kategorie jedynie formalnie. Rzadko zdarza się, aby odpowiedzi dziecka pozostawały wyłącznie

² Wskaźnik ten został dodatkowo obniżony przez szkołę ze środowiska wiejskiego w Ruścu. W szkole tej wyniki klas piątych odpowiadają wynikom klas trzecich w pozostałych miejskich szkołach.

na danym poziomie umysłowym, chyba że doszło już ono do najwyższego. W pozostałych przypadkach jest tak, że będąc na swym hipotetycznym poziomie, z jednej strony tkwi jeszcze w poprzednim, a z drugiej wchodzi w następny.

Poziom interpretacyjny dziecka rośnie wraz z jego wiekiem, a ściślej — wraz z klasą. Wskazuje na to wzrost współczynnika Guttm'ana z 0,85 w trzecich i czwartych klasach do 0,91 w piątých klasach, obrazujący konsekwencję w wyborze odpowiedzi z najwyższej kategorii. Dziecko, przechodząc przez określone fazy rozwoju, w wyższej klasie osiąga wyższy poziom rozumienia. Wskazuje na to również liczba wybranych odpowiedzi z poszczególnych kategorii. W klasach trzecich najwyższy procent dzieci wybrało odpowiedź z kategorii B (29%), w czwartych i piątých z kategorii S (32%, 43%), z tym, że w klasach czwartých przewaga udzielonych odpowiedzi z najwyższej kategorii jest stosunkowo niewielka, a pozostałe rozkładają się dość równomiernie na trzy kategorie. Dopiero klasy piąte osiągają dość znaczną przewagę w wyborze najlepszych odpowiedzi przy jednolicie reprezentowanych stadiach pośrednich i znacznie zredukowanej liczbie odpowiedzi z kategorii najniższej. Podobnie prezentuje się procentowy udział wyników w teście od 0 do 16 punktów w poszczególnych klasach (przy punktacji 1 za odpowiedź z kategorii S).

Zaprezentowany test daje możliwość pogłębionego różnicowania. Jeżeli dziecko nie wybrało odpowiedzi najlepszej, mogło jeszcze wybrać z trzech pozostałych — coraz niższych poziomów. Aby w pełni wykorzystać różnicujące właściwości przedstawionego testu, można tu wprowadzić punktowanie zadań od 0 do 3 punktów. Zero punktów za odpowiedź z kategorii faktycznej, jeden za odpowiedź z kategorii wyobrazeniowej, dwa z bajkowej i trzy symbolicznej. Jeżeli dla każdego dziecka zsumujemy ilość punktów otrzymaną przez nie w każdym zadaniu, uzyskamy jego poziom rozumienia tekstów o treści symbolicznej³. Tak otrzymany wynik rośnie wraz z klasą i wyższym wynikiem surowym testu (uzyskanym przy uznaniu za jedynie poprawne odpowiedzi z kategorii najwyższej), dając jednocześnie możliwość o wiele głębszego poznania umysłowości dziecka.

*

Zaprezentowany test czytania ze zrozumieniem literackiego tekstu o znaczeniu symbolicznym jest:

³ Aby uzyskać poziom rozumienia porównywalny w różnych grupach badanych odmiennymi testami, należy otrzymany wynik podzielić przez ilość zadań w teście, wg wzoru:

$$PR = \frac{1 \cdot xB + 2 \cdot xW + 3 \cdot xS}{n}$$

gdzie: PR — poziom rozumienia

n — ilość zadań w teście

x — ilość odpowiedzi w danej kategorii (B, W, S) uzyskanych przez dziecko.

1. próbą wykorzystania przez dydaktykę literatury zdobyczy innych nauk. Powstał na podstawie psychologicznej teorii stopni formalnych w rozwoju myślenia dziecka J. Piageta i wyników badań Szumana nad rozumieniem obrazów o treści symbolicznej.
2. Daje możliwość nie tylko sprawdzenia osiągnięć szkolnych ucznia, ale jest narzędziem poznania jego umysłowości. Tym samym pozwala na zastosowanie takiego układu treści programowych, który zapewni optymalną efektywność nauczania.
3. Ze względu na swą czterostopniową budowę odpowiadającą etapom rozwojowym dziecka, może być wykorzystany jako narzędzie badań dzieci w różnym wieku. Równie dobrze służył w III, jak i V klasie. Może być też użyty w oddziałach wyższych lub niższych o jedną klasę.
4. Jest próbą przełamania dotychczasowej tradycji testu polonistycznego, ciężącego w stronę kategorii wiadomości i utworzenia testu z wyższych kategorii taksonomicznych. Test ten tkwi w kategorii rozumienia, nie sprawdza wiadomości ucznia i ciąży w kierunku wyższych kategorii — umiejętności.
5. Sprawdza umiejętność czytania ze zrozumieniem, która jest jedną z podstawowych umiejętności, jakie powinien wynieść uczeń ze szkoły podstawowej. Test tego rodzaju jest przygotowaniem ucznia do analizy dzieła literackiego. W ten sposób jest odpowiedzią na istniejące zapotrzebowanie na tego typu testy.

TEST OF SCHOOL ACHIEVEMENTS AS AN INSTRUMENT FOR RESEARCHES ON THE TEACHING OF LITERATURE

* EWA GUTTMEJER

S u m m a r y

The review presents a test of school achievements and its application to researches on the understanding of symbolical contents by third, fourth and fifth grade pupils of an elementary school. The authoress gives reasons for the great usefulness of this sort of researches.

Translated by Jan Roenig