

Bożena Chrzastowska

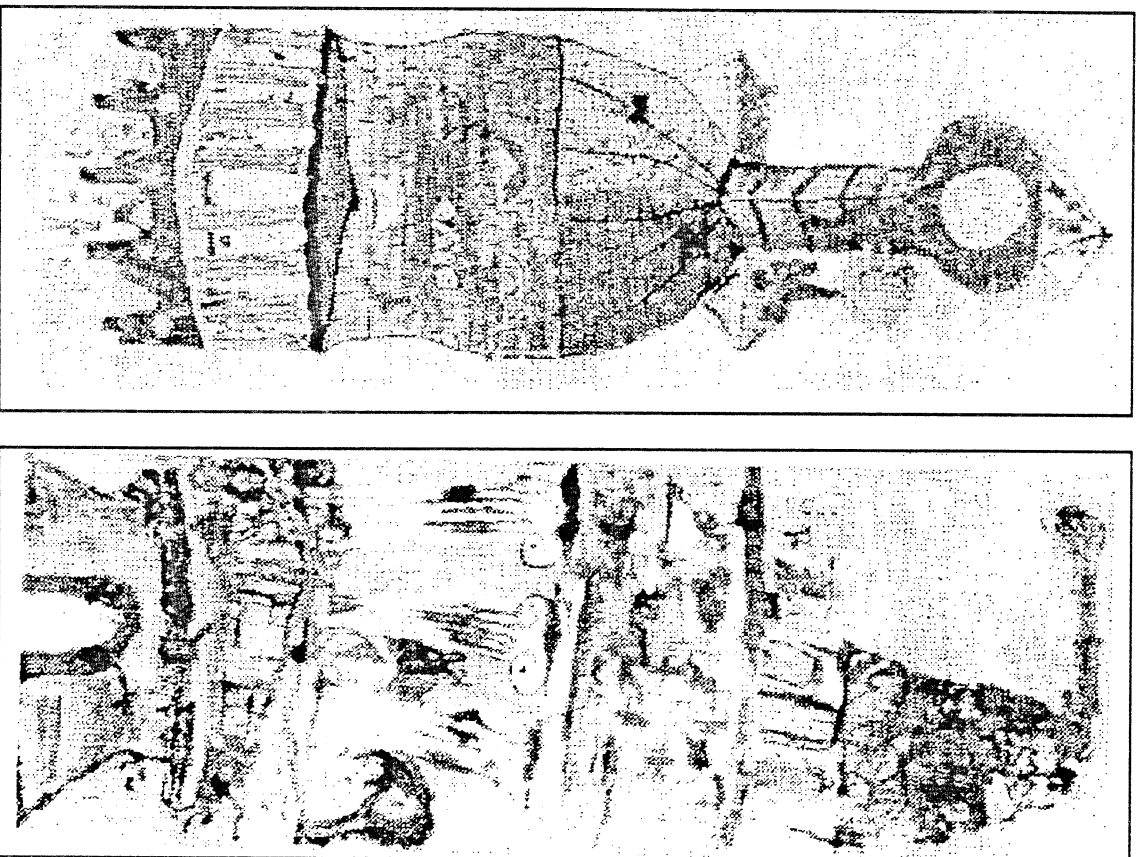
JAK SPRAWDZAĆ CZYTANIE SYMBOLICZNE?

Nie da się zaprzeczyć, że myśł symboliczna i symboliczne zachowanie należą do najbardziej charakterystycznych cech życia ludzkiego i że cały postęp kultury jest nimi uwarunkowany.

(Ernest Cassirer, *Eszej o człowieku*)

ANIMAL SYMBOLICUS

Badanie osiągnąć uczniów powinno obejmować te właściwości umysłowe, które gwarantują żywą obecność w kulturze. Antropolog i filozof kultury, Ernest Cassirer, nazwał je wprost symbolicznymi, a człowieka określił mianem *animal symbolicus*. Ta definicja nie redukuje – jego zdaniem – klasycznej definicji człowieka, jako *animal rationale*, ale ją dopełnia. Zdolność rozumowania występuje w każdej ludzkiej działalności, czego dowodzić mogą nawet mity. „Sama mitologia nie jest po prostu – pisze Cassirer – surowym zlepkiem przesądów i jaskrawych złudzeń. Nie jest czystym chaosem, ponieważ ma formę systematyczną czy pojęciową. Z drugiej jednak strony nie dałoby się określić struktury mitu jako racjonalnej”¹. Jednakże związki między myśleniem racjonalnym i symbolicznym są wyraźne: obok języka pojęciowego i logicznego istnieje mowa uczuć i język wyobraźni poetyckiej. Rozum nie może objąć wszystkich form kulturalnego życia człowieka, a wszystkie – są formami symbolicznymi. Dlatego, zdaniem Cassirera, bardziej odpowiednia jest definicja człowieka jako *animal symbolicus*, żyje on bowiem nie tylko w świecie fizycznym, ale również – w świecie symbolicznym, na który składają się: język, mit, sztuka i religia.



¹ H. Cassirer, *Eszej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Śmietowska, Warszawa 1971, s. 69-70.

To, co wyróżnia człowieka „z reszty świata”, nazywa przywołany filozof „wyobraźnią i inteligencją symboliczną”, czyli zdolnością do operacji symbolicznych, do nazywania i rozumienia symboli. Stanowią one część „ludzkiego świata treści”, są jej desygnatorami, wyznacznikami. Inteligencja zwierząt, które znają język emocji, wysyłają sygnały, rozumieją proste znaki-symboli, jest praktyczną i związaną z fizyczną częścią bytu. Tylko człowiek rozwinął formę inteligencji symbolicznej. W rozwoju każdego ludzkiego umysłu można zaobserwować „przejście od jednej formy do drugiej – od postawy czysto praktycznej do postawy symbolicznej”. Może się to dokonać w wyniku ciągłego i powolnego procesu.

Filozofia człowieka podpowiada zatem, jakie właściwości umysłu należałoby ogarnąć pomiarem, by móc postawić odpowiedzialną diagnozę osiągnięć ucznia. Polonista sceptyk postawi jednak zaraz pytanie, czy jego przedmiot w ogóle poddaje się pomiarowi? Do sceptycyzmu skłaniają podejmowane próby konstruowania testów, które ujawniają z jednej strony trudności dolarcia do głębszych treści kształcenia polonistycznego, z drugiej – ukazują przychylny tego stanu rzeczy, ujawniając braki w „pomiarowym wykształceniu”. Jest to kolejne wyzwanie, które spowodowała aktualna reforma oświaty. Pytanie – jest bardzo istotne w aspekcie praktyki, skoro pierwszy standard egzaminacyjny w gimnazjum brzmi: „Uczeń czyta teksty kultury na poziomie dostojnym, przenośnym i symbolicznym”. Należałoby zatem przewidywać, że właśnie te umiejętności będą ze szczególną wagą pielęgnowane w praktyce. Polonistyka szkolna (częściowo i humanistyczna) jest bogata w treści symboliczne – tak w obrębie języka i sztuki, jak i w ramach jej kontekstów mitycznych, religijnych i filozoficznych. Niestety, te okoliczności nie są brane w praktyce pod uwagę w stopniu wystarczającym. Toteż skupiając się na odbiorze sztuki poetyckiej, będziemy rozumieć symbol czy symboliczność nie tylko jako kategorie poetyki, lecz również jako kategorie epistemologiczne, związane z procesem rozumienia utworu, z fazą interpretacji symbolicznej.

CZY MOŻNA ZMIERZYĆ ODBIÓR SYMBOLICZNY?

Szkolna polonistyka lepiej się czuje w przestrzeni tekstu dostojnego niż symbolicznego, z daleka i ostrożnie ją obchodzi lub wręcz pomija, chętnie korzysta z rzeczy stałych i niezmiennych: kategorii poetyki czy

gramatyki. Wszystko, co wiąże się ze strukturą głęboką, z wieloznacznością metaforycznego czy symbolicznego tekstu, z mechanizmami myślenia czy odbioru skomplikowanych dzieł sztuki, jest – jak się wydaje – poza obrębem pomiaru (a również – co gorsza – nauczania)? Wróćmy zatem do pytań podstawowych.

Badania nad percepcją i rozumieniem dzieł sztuki – obrazów symbolicznych – rozpoczął Stefan Szuman³, ustalając granice takich możliwości na wiek 15–20 lat: obniżyła je wydanie Ewa Guttmajer⁴ – do wczesnych lat szkolnych – i tę linię kontynuowała we własnych badaniach przed laty – badania nad odbiorem poezji, metodą podwójnego świadectwa odbioru: wypowiedzi rysunkowej (ilustracji do wiersza) i wypowiedzi pisemnej na temat dokonanej ilustracji („Napisz, dlaczego tak narysowałeś?”). W świetle tych badań ok. 40–50% dzieci z klas 4–6 dochodzi do poziomu „dojrzałości symbolicznej”, czyli może przy pomocy nauczyciela oderwać uwagę od materii tekstu i zrozumieć sens niedostojny tekstu poetyckiego. Samodzielnie odbierają sensy symboliczne niezbyt liczne i uzdolnione dzieci: ok. 8–12% badanej populacji⁵.

Dziś do tych badań wracam – z dwóch powodów. Po pierwsze – chcę zweryfikować swoje własne sądy sprzed ćwierć wieku i sprawdzić, czy wyniki się potwierdzą? Ponadto chcę porównać narzędzia badania – rysunek wraz z pisemnym komentarzem ucznia oraz test wielokrotnego wyboru – zastosowanie do tego samego utworu.

Poszukując odpowiedzi na pierwsze pytanie ponowiłam własne badania odbioru wiersza Różewicza *Burszynyowy płaszek* w klasach 4–6, w podobnej populacji sześciu klas. Na pozór niewiele się zmieniło i wyniki ogólne kształtują się podobnie, choć z lekką przewagą na rzecz dzieci sprzed

² Wyniki analiz testów i tematów prac maturalnych uzasadniające powyższe stwierdzenie omówiłam w referacie wygłoszonym w listopadzie 1999 w krakowskiej Akademii Pedagogicznej, która zapewne opublikuje płon konferencji.

³ S. Szuman, *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o treści symbolicznej u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1931.

⁴ E. Guttmajer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–VI. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa 1982.

⁵ Wyniki przeprowadzonych badań opublikowałam czasokroowo w rozdziale *Odbiorca w książce Lektura i poetyka* (1987) oraz fragmentami w różnych artykułach czy poradnikach z lat 80. Nigdy nie opublikowałam całości: od 1980 r. zagarnęła mnie reforma oświaty – najpierw „solidarnościowa”, potem następną.

ćwierć wieku. Współczesne dzieci reagują podobnie: rysują trzy kolorowe piaszki i uzasadniają pisemnie: „bo tak jest w wierszu”, albo rysują jednego piaszka – rylko „złocistego” albo „czerwonego”, albo „lazurowego” – i wyjaśniają, że jest to ilustracja do jednej zwrotki i takie konkretyzacje rysunkowe (zob. na II s. okładki, rys. 1) mówią o „poziomie interpretacji faktycznej” – dziecko tkwi mocno w konkretnej materii tekstu, dostrzega i odwzorowuje poszczególne elementy, nie wiąże ich w całość, nie szuka wyjaśnień, daje wyjaśnienia nielogiczne. W 1983 roku takich dzieci było 54% w całej populacji 150 uczniów: w 1999 roku – w kategorii odbioru faktycznego znalazło się 60% uczniów (ogółem było 130). Do drugiej kategorii odbioru refleksyjnego zaliczono dzieci, które rozumiały, że „kolorы piaszków są znakami jesieni”, że „jest to obraz jesiennych liści” i rysowały jednego piaszka (zob. jw., rys. 2), najczęściej bezbarwnego albo naturalnie szarego na tle kolorowych drzew, czy w inny sposób ujawniały myślenie nad wierszem. Np. czytamy w komentarzu (do rys. 4, III s. okładki): „autor chciał przedstawić jesień jako piaszka, który przenosi krople deszczu z gałązki na gałązkę (...) w promieniach wschodzącego, czerwono-żółtego słońca. Autor spadające krople określił jako umierającego piaszka”. W 1983 roku dzieci zdolnych do takiej refleksji było 38%, obecnie – 33%.

Dzieci zdolne do samodzielnej interpretacji symbolicznej w ogóle nie rysowały piaszka, lecz obraz jesieni, często w końcowej, umierającej fazie, co przekładały na własny znak ikoniczny o charakterze symbolu (np. płaczące drzewo – pod nim katuza też: umierający płak leżący na ziemi łapkami do góry albo bardzo kolorowy, nadrealistyczny płak skupiający w sobie wszystkie kolory jesieni) lub odwrotnie – realistyczny obrazek jesienny (zob. na III s. okładki, rys. 5). Pełniejsze są także – w tej kategorii – wypowiedzi pisemne; tu dzieci zwracają uwagę na związki temporalne („fazy umierania przyrody”), podejmują problem przemijania i śmierci, piszą o nastroju smuku. I w tej kategorii proporcje niewiele się zmieniły: w 1983 r. było 12 dzieci dojralszych i samodzielnych, zdolnych do interpretacji symbolicznej, więc do myślenia abstrakcyjnego – czyli 8%, obecnie 6%. Potwierdzają się jednak ustalenia podstawowe: dojrzałość do odbioru symbolicznego (a tu ujmuję obydwa poziomy razem – R+S) uzyskuje spora grupa dzieci: prawie połowa uczniów klas 5 – wówczas 46%, obecnie – 39%.

Jeszcze kilka ogólnych obserwacji: współczesne dzieci znacznie gorzej rysują – rysunki są nieporadne, rzadko zdarzają się prace wyraziste, narysowane z talentem, oryginalne (to może być przypadek losowy, ale – być może – efekt braku zajęć pozalekcyjnych?). Współczesne dzieci są bardziej rozkojarzone i nie przyuczone do uważnej obserwacji tekstu. Czytanie wiersza Różewicza poza tekstem zdarzało się i przed laty; ilustruje to rys. 3 na II s. okładki opatrzonej taką wypowiedzią:

Mój nastroj w rysowaniu był spokojny, rozmazany. Używałam te kolory ze względu na moje myśli. Ciekawe jak jest w raju albo dżungli. Lubię rysować, gdy koleżanki są osobno i w ogóle lubię być osamotniona w rysowaniu. I jeszcze chciałam wiedzieć, czego mogę dokonać sama. Może moje myśli nie są małe.

Wprowadziłam opcję „zerową” dla podobnych rysunków i wypowiedzi, dziecko bowiem nie potrafiło się skupić nad tekstem, jw. albo nie rozumiało treści dosłownych wiersza, więc nie powtarzało w rysunku czy w wypowiedzi warstwy przedstawień, lecz dopisywało własne konfabulacje o piaszkach czy historie filmowe lub baśniowe, np.:

Był piękny, słoneczny dzień. Nagle nadleciał kruk, piaszek w obronie swoich małych piskląt został zraniony i kropła krwi poleciała na trawę. Wtem zaczął padać deszcz. Przez gęste drzewo dostała się czystociutka kropła deszczu. Kropła wpadła w ranę piaszka i ją częściowo zagoiła. Kruk odleciał.

Pojawiły się także interpretacje przed laty zupełnie nieobecne – teraz przeniesione zapewne z lekcji religii: anioły, piaszki jako motywy cierpienia albo konfabulacje o złych, chciwych ludziach, którzy zostali ukarani śmiercią za złe czyny. Takich zerowych wypowiedzi było 17, czyli 13%. Określenie „zerowe czytanie” nie ma charakteru wartościującego, ma walor „sprawdzający i kształtujący”, co znaczy, że trzeba podjąć pracę nad czytaniem ze zrozumieniem i dopiero po uzyskaniu odpowiednich wyników przechodzić na wyższe piętro ćwiczeń w czytaniu i interpretacji utworu poetyckiego.

ZŁUDNE OPINIE O UCZNIU?

Ze sprawą oceny wiążą się także opinie nauczycielek o własnych zespołach klasowych. Według jednej z nauczycielek Klasa X jest

bardzo słaba, trudna, mało zdolna. Wielu niegrzecznych uczniów, nadpobudliwych. Często zmieniali się uczący nauczyciele i wychowawcy. Uczniowie nie potrafili słuchać, mają małą wiedzę i umiejętności, nie pracują w domu, wielu nie uważa na lekcji.

Następny zespół – klasa Y – tak została zaprezentowana przez tę samą nauczycielkę:

Zespół uczniów zdolnych, inteligentnych, aktywnych, wrażliwych. Korzystają z podręczników p. Marii Nagajowej.

Wyniki tych zespołów, tak różnie opisanych i ocenianych w szkole, są dokładnie takie same, a nawet klasa Y (ta doceniona) wypada nieco słabiej:

kl. X: w kategorii O+F 73%, w kategorii dojrzałości do S (R+S) – 27%;
kl. Y: w kategorii O+F 75%, w kategorii dojrzałości do S – 25%

Wszystkie uzasadnienia pisemne w obydwu zespołach są jednoznacznie: w klasie Y (docenionej) są aż 4 prace „zerowe”, czyli rysunki pozatekstowe, np. „kropki krwi i deszczu spadają z nieba” (cała przestrzeń rysunku zamazana kreskami czerwonymi i niebieskimi) albo kolorowy plak na gałęzi zielonego drzewa, wokół kolorowe kwiaty. W kategorii faktycznej częste są próby udostojnienia: złoto – to dukaty, krew – punkt krwiodawstwa, lazuruowy plak – śmierć, grób: „oddawana krew jest na wagę złota, gdyż jeśli chory nie dostanie krwi, może umrzeć”. Uczeń znajduje się tu w obrębie wiersza, ale nie potrafi złożyć dostrzeżonych elementów w całość i każdy element interpretuje osobno, według własnych skojarzeń. Tylko pięćdziesiąt uczniów zdradza pewną refleksyjność typu: „jeden plak daje jesieni wszystkie kolory”, nie ma w tej grupie ani jednej próby czytania symbolicznego. Opisany przykład nieporozumień nauczycielskich w ocenie własnych uczniów niech posłuży jako argument przemawiający za słusnością wprowadzania egzaminu zewnętrznego.

Badania odstąpiły nieobecne w 1983 r. postawy uczniów: kpinę i zgrowę; np. uczeń rysuje piaszka na drzewie i daje komentarz: „mój piaszek robi kupki na głowy przechodniów”, albo odmowę wykonania zadania: rysunek wykonany ówkiem (splątane gałęzie drzewa, wśród nich martwy plak) i komentarz: „wiersz mi się nie podoba”. Tak zachowali się

uczniowie z klasy integracyjnej z orzeczeniami typu: „konfliktowi, nadpobudliwi”. Czy jednak takie orzeczenia mówią też o rozwoju umysłowym dziecka? To, co ma pomóc w pracy nauczycielskiej, zazwyczaj bywa odczytywane jako wyrok na trudnego ucznia. Tymczasem w opisanym przypadku obydwa uczniowie uzyskali w teście (o czym poniżej) wysoką liczbę punktów w kategorii S, a ogólne wyniki tej klasy w obydwu typach badania nie różnią się od standardowych. Tymczasem myłnie niekiedy odczytuje się „orzeczenia” jako ocenę stabilnego niedorozwoju ucznia.

Jak jednak zdobywać wiedzę o własnych uczniach „sprawdzianem wewnętrznym”? Opisany eksperyment można bardzo łatwo powtórzyć. Kwalifikacje uczniów muszą jednak być dokonywane ostrożnie: obydwie wypowiedzi – rysunkowa i pisemna – powinny się potwierdzać. W przypadkach spornych decyduje wypowiedź językowa – np. uczeń rysuje trzy barwne piaszki zgodne z materiały poetycką, ale wypowiedź daleko wykracza poza zwykłe na poziomie faktycznym uzasadnienia, „bo tak jest w wierszu”, w opisie rysunku czytamy:

Narysowałam plaki, a nie drzewa, kasztany itp., ponieważ postanowiłam narysować obrazek bardziej fantastyczny niż realny. Na moim rysunku każdy piaszek symbolizuje co innego: piaszek bursztynowy symbolizuje promienie słońca, żywicę, złote liście, słońce na porę jesieni. Piaszek rubinowy symbolizuje kasztany, jarzębiny, żółędzie, czerwone liście, porę jesieni, w której zbiera się plony. Piaszek lazuruowy symbolizuje niebo, które na początku jest piękne i lazuruowe, a gdy „piaszek umiera”, odchodzi także jesienią pora i zaczynają się deszcze, ponieważ [!] jest smutno. Jedynym słowem mój rysunek symbolizuje różne pory jesieni” (podkr. B. Ch.)⁶

Tylko najdojrzalsze dzieci, w obydwu fazach badań, umiały samodzielnie zauważyć i odczytać związki temporalne w wierszu Różewicza. Tu rozwinięta świadomość uczeniicy ujawnia język i opisanie twórczego zamysłu – „narysować obrazek bardziej fantastyczny niż realny”. I choć dziewczynka skupia w rysunku uwagę na barwnej materii tekstu, jednak doskonale rozumie rolę, jaką pełnią w wierszu kolorowe piaszki: „symbolizują różne pory jesieni”.

Wykonanie rysunku jako ilustracji do czytanego utworu literackiego należy z pewnością do „twórczych zadań”, chętnie wykonywanych przez

⁶ Ilustrację wraz z komentarzem uczeniicy dostarczyła mi dr Ewa Ogłozza (UŚ).

dzieci w szkole podstawowej. Takie rysunki mają pokazać literaturę przedmiotu, także prace z dziedziny dydaktyki polonistycznej⁷. W praktyce szkolnej podobne zadania stanowią wskazówkę, jak bez podpierania się poetyką (która nieudolnie nauczana i sformalizowana przynosi więcej szkody niż pożytku) rozwijać wyobraźnię dzieci i przybliżać je do rozumienia sensu utworu nie wyrażonego wprost. Nie oznacza to, że możemy schować wiedzę teoretycznoliteracką do lamusa, przeciwnie – należy wycisnąć z niej ożywcze soki, tzn. wprowadzić edukacyjne wnioski i spopularyzować w organizacji działań ucznia.

CO WYNIKA Z BADAŃ TESTOWYCH?

Na koniec przedstawię jeszcze jedną próbę badawczą: test wielokrotnego wyboru opracowany według sugestii Ewy Gutmejer, która wykonała swoje narzędzia, wykorzystując w redagowaniu dysraktorów wypowiedzi dzieci zebrane w badaniach pilotażowych. Pomysł wydał mi się słuszny i skonstruowałam test wielokrotnego wyboru do badania odbioru *Burszynowego płaszka* Różewicza, w którym to teście dysraktorami są fragmenty pisemnych wypowiedzi dzieci uzasadniających rysunki. Tak skonstruowany test likwiduje barierę obcości, która może wytworzyć się między matym odbiorcą a dorosłym, wymyślającym różne odpowiedzi – prawidłowe i nieprawidłowe, więc sztuczne. W podanym teście takiej bariery nie ma, wszystko jest spisane z wypowiedzi dzieci. Są one dobre i złe tylko w aspekcie samego utworu, natomiast jeśli pod uwagę weźmiemy przewidywanego odbiorcę – to wszystkie są dobre, każda bowiem odpowiedź coś mówi o dziecku: nie rozumie znaczeń dosłownych (O), jeszcze jest zanurzony w materii tekstu, myśli według reguł konkretno-wyobrażeńiowych (F), już zaczyna dostrzegać ważne elementy w utworze, zbliża się do myślenia abstrakcyjnego (R), odrywa się od dosłowności tekstu, odczytuje sensy symboliczne (S).

TEST

Imię i nazwisko Data

Klasa Szkoła

Przeczytaj uważnie podany wiersz:

Tadeusz Różewicz
Burszynowy płaszek

Jesień
Płaszek burszynowy
przechrzasty
z gałązki na gałązkę
nosi krople złota

Jesień
płaszek rubinowy
świełisty
z gałązki na gałązkę
nosi krople krwi

Jesień
płaszek lazurowy
umiera
z gałązki na gałązkę
kropla deszczu spada

Wykonaj podane niżej zadania, wybierając tylko jedną z czterech odpowiedzi. Zakreśl kółeczkiem literę A, lub B, lub C, lub D.

1. Rysownik zaprojektował cztery ilustracje do wiersza *Różewicza Burszynowy płaszek*. Która z nich najlepiej wyjaśnia sens utworu? Podkreśl jeden z podanych tematów

ilustracji:

- A – złoisty płaszek w blasku zachodzącego słońca,
- B – szary płaszek wśród kolorowych jesiennych liści,
- C – trzy różnokolorowe płaszki na zielonym drzewie,
- D – jesień w parku, różnobarwne liście spadające z drzew.

2. Skąd wzięły się w wierszu kolorowe płaszki? (podkreśl jedną odpowiedź):

- A – w wierszu jest płaszek burszynowy, który nosi złote krople, i rubinowy, który nosi krople krwi,
- B – dwa płaszki to jesiennie liście, a trzeci jest powietrzem i niebem,

⁷ Np. A. Baluchowa, *Poezja wypracowana w szkole podstawowej*, Warszawa 1984; B. Dydauch, *Modele odbioru przekazu wizualnego w edukacji polonistycznej*, w: *Z uczniem pośrodku*, Kraków 1999, s. 147-160.

- C – poeta je wymyślił, aby przedstawić jesień,
D – jest to gill, który ma różnobarwne piórka.

3. „Płaszcz lazurowy” znaczy to (podkreśl jedną odpowiedź):

- A – błękitne, zanikające jesienią niebo,
B – płaszcz nocą,
C – jesień się kończy i zaczyna zima,
D – płaszcz, który fruwa po niebie.

4. Jak rozumiesz określenia: „krople krwi”, „krople złota”? (podkreśl jedną odpowiedź):

- A – krople krwi nosi płaszcz rubinowy, a krople złota bursztynowy,
B – płaszcz został zraniony w okresie złotej polskiej jesieni, w 1939 r.,
C – jest to przenośnia jesieni,
D – krople krwi to korale jarzębiny, a krople złota to jesienne liście.

5. Treść wiersza to (podkreśl jedną odpowiedź):

- A – obraz jesieni,
B – obraz płaszków, które noszą krople krwi, złota, deszczu,
C – wiersz mówi o kłesce wrześniowej w 1939 r.,
D – myśli, że wszystko przemija, umiera.

6. Która zwrotka jest najważniejsza? (uzupełnij jedną odpowiedź):

- A – pierwsza, bo
B – druga, bo
C – trzecia, bo
D – wszystkie są jednakowo ważne, bo

7. Jaki jest nastrój wiersza (uzupełnij jedną odpowiedź):

- A – wiersz jest wesoły, bo
B – wiersz jest smutny, bo
C – wiersz jest zabawny, bo
D – w wierszu jest i radość, i smutek, bo

8. Na koniec odpowiedz, czy wiersz ci się podoba, czy nie? Wskaz tylko jedną odpowiedź, w I albo II grupie.

I Wiersz mi się podoba, bo:

- A – jest kolorowy,
B – wznusza swą treścią, można go wziąć do serca,
C – są w nim takie ładne płaszki,
D – pokazuje piękno jesieni.

II Wiersz mi się nie podoba, bo:

- A – jest trudny, trzeba się domyślać sensu.

- B – jest nieprawdziwy, nie ma rubinowych płaszków,
C – jest zbyt smutny, mówi o śmierci,
D – lubię tylko wiersze śmieszne.

Test powyższy bada wyłączenie poziom odbioru, ustalany zatem frekwencję w danej kategorii: jeżeli większość wybranych odpowiedzi lokuje się w kategorii O-F, to znaczy, że dziecko nie przekroczyło jeszcze barierę myślenia konkretnowobrazeniowego; jeżeli wybiera odpowiedzi w kategorii S, czyli: 1/D, 2/C, 3/C, 4/C, 5/D, 6/D, 7/D albo w kategorii R: 1/B, 2/B, 3/A, 4/D, 5/A, 6/C, 7/B, tzn. że dziecko jest dojrzałe do odbioru symbolicznego albo zbliża się już do tego poziomu. Zadanie 8 ma na celu zbadanie motywacji, ale i tu są dystryktory typu S: 1/D i II/C albo typu R: 1/B i II/A oraz typowe zdania reprodukcujące treść, więc typu F: I/C i II/B. Można przeliczyć te kategorie na punkty i premiować prace dojrzałsze (R 1 pkt, S 2 pkt – albo inaczej, według własnych ustaleń), ale to nie jest zbyt sprawiedliwe w stosunku do dzieci, których rozwój dokonuje się wolniej (chyba że nadajemy tym punktowym ocenom sens wyłączenie „sprawdzający i kształtujący”).

Prezentowany test został opracowany w początkach lat 80., znajdując się w nim wypowiedzi dziś już nietypowe, np. odczytania związane z „klęską wrześniową”. W polityce oświatowej PRL-u „wychowanie patriotyczne” było na pierwszym planie, toteż ten stały kontekst różnych patriotycznych wierszy pojawił się i przy lekturze *Bursztynowego płasza*. Dziś możemy oczekiwać wpływu reklamy lub sensoryjnych filmów, co dało się zauważyć w zebranych materiale w r. 1999.

Na koniec przedstawie jeszcze jedną próbę badawczą: test wielokrotnego wyboru wykonany według sugestii Ewy Gutmejer, która wykonywała swoje narzędzia, wykorzystując w redagowaniu dystryktorów wypowiedzi dzieci zebrane w badaniach pilotażowych. Pomyśl wydał mi się słuszny i skonstruowałam test wielokrotnego wyboru do badania odbioru *Bursztynowego płasza* Różewicza, w którym to teście dystryktorami są fragmenty pisemnych wypowiedzi dzieci uzasadniających rysunki. Nie publikowałam dotąd zebranych w 1983 r. materiałów, dziś je wykorzystuję, aby zainicjować dyskusję nad jakością takich narzędzi. Porównajmy wyniki uzyskane w tym samym czasie, przez te same dzieci z klas 5 (niestety, nie zdażyłam powtórzyć tej formy badań z klasami badanymi obecnie metodą rysunku).

miasto – klasa	rysunek + wypowiedź pisemna			dojrzałych do odbioru symbolicznego	test wyboru			dojrzałych do odbioru symbolicznego	
	F	R	S		F	R	S		
	w procentach						w procentach		
Ostrów Wilk. – 5b	41	52	7	59%	26	63	7,5	70,5%	
Wronki – 5b	41	48	11	59%	48	48	3,7	51,7%	
Poznań – 5d	57	43	–	43%	82	10,7	5,3	16%	
Szrakowo – 5a	61	26	13	39%	68,2	18,2	13,6	32%	
Wronki – 5c	62	35	3	38%	69,2	23,1	7,7	30%	
Wronki – 5a	67	21	12	33%	–	–	–	–	
Ostrów – 5a	–	–	–	–	55	38	7	45%	
Ogółem	55%	33,5%	7,5%	45%	58%	37,5%	7,5%	41%	

Wyniki testu są o kilka procent niższe od wyników rysunkowo-językowych, ponadto tamie się ustalony porządek w rankingu klas. W nieporządku, jaki zaistniał w drugiej kolumnie wyniku, nie można znaleźć żadnej prawidłowości: dobra grupa z Ostrowa poprawia w teście wynik o 11%, taka sama z Wronek (5b) spada o 8%; pozostałe grupy (z gorszym wynikiem w badaniu rysunkowym, obniżają wynik w testach, a przecież prawie wszystkie grupy wykonywały (wprawdzie inne) zadania na tym samym utworze Różewicza, już poznanym i oswojonym. Wykonanie testu było więc dla dzieci zadaniem znacznie trudniejszym, a wyniki bardziej przyypadkowe (*casus* Poznania: 43% > 16%).

Zasadniczą trudność sprawia dziecku konieczność potrójnego czytania: tekstu poetyckiego, instrukcji, pytań i dystraktorów; sądząc, że nawet dobrze zredagowane dystraktory swoją mnogością narzucają się i „wybór odpowiedzi” bywa sprawą przypadku i podpowiedzi. Można by uściślić tę ocenę i wyjaśnienie przyczyn stanu rzeczy, przez porównanie indywidualnych wypowiedzi rysunkowych i testowych, co przed laty zaplanowaliśmy i czego nie wykonaliśmy. Dwa pierwsze pytania odnoszą się wprost do rysunku i wypowiedzi pisemnej z pierwszego badania (tu odczytać i omówić test – powinien być zamieszczony w całości).

Sprawa jest szersza niż przedstawione i nie wykonane do końca próby badawcze. Idea testu wielokrotnego wyboru jest nieco podejrzana: uczeń

musi nie tylko znaleźć dobrą odpowiedź, ale również obronić się przed prawidłopodobną. W przypadku badania faz rozwoju umysłowego dziecka, każda z wybranych przez ucznia odpowiedzi jest dobra – chyba że rysunek mówi nam co innego. Dziecko myśli już nad sensem tekstu (jest więc w kategorii R), a w teście poddaje się sugestii podpowiedzi i wybiera odpowiedź w kategorii F. Ta nieprawidłowość może być w różnym odzidywaniem formy testu. (To tylko hipoteza – też do zbadania.)

ZAKOŃCZENIE

Działania dydaktyczne są ze swej istoty teleologiczne, cele edukacji powinny być zhierarchizowane. Mówimy na co dzień „kultura symboliczna” i nie wyprowadzamy z tego konkretnych wniosków. W literaturze przedmiotu ta problematyka jest prawie nieobecna. W praktyce, np. egzaminacyjnej – nie istnieje. Nie uważamy za słowne, że trzeba sprawdzić, czy absolwent szkoły umie myśleć symbolicznie, czy jest zdolny do odcierania się od materii znaku, nie podejmujemy świadomych, nie okazjonalnych działań, by uczyć rozumienia znaku i wieloznacznych sensów symbolu. A ołacza nas świat zdominowany przez elektroniczne media, „bomby megabitowe”, które grożą wybuchem i rozpadem. Sceptycznie wypowiada się o kulturze współczesnej Stanisław Lem. Filozofowie i teoretycy kultury – Italo Calvino, Jean Baudrillard, Leszek Kołakowski – dostrzegają dewaluację symbolu i tym samym – zatarcie symbolicznego charakteru kultury, utratę możliwości dotarcia współczesnego człowieka do transcendencji. Poprzez inwazję mediów świat wirtualny zacierza rzeczywistość, iluzja rzeczywistości staje się rzeczywistością. Płaska i pozabawiona głębi.

„Co robić, by świat jak dawniej, składał się z *signa* i *res*?” To dramatyczne pytanie postawiła autorka artykułu nadesłanego niedawno do redakcji „Polonistyki” pt. *W stronę symbolu – Hieronim Bosch i inni*. Autorka, moja była magistranka, prezentuje doświadczenie edukacyjne z lekcji poświęconej symbolicznej interpretacji obrazu Boscha *Syn narodził się*, dokonanej na szerokim kulturowym i literackim tle. Autorka chce

„budować rzeczywistość symboliczną w psychice młodych ludzi, dla których pojęcie archetypu czy alegorii jest coraz bardziej odległe”. Chce zatem dźwigać ich wzwyż. W swoim wystąpieniu próbowałałm opisać uwarunkowania takiego procesu: aby móc interpretować obrazy Boscha w liceum, trzeba rysować obrazki w szkole podstawowej, takie jednak, które umożliwią odrywanie się od znaku w sferę znaczenia, i które budować będą rzeczywistość symboliczną w psychice uczniów.

Część II

INTEGRACJA