

dr **Tadeusz Patrzalek**
Wrocław

JESZCZE O CZYTANIU ZE ZROZUMIENIEM

Po wrocławskich badaniach czytania ze zrozumieniem z lat 1994 - 1998¹ próbuję podzielić się uwagami nie tyle o uzyskanych wynikach, co o sposobach ich pozyskiwania; a skupię się na podstawach metodologicznych i metodyce konstruowania testu czytania ze zrozumieniem, z myślą o przyszłych autorach tego typu narzędzi, którzy może zechcą z doświadczeń wrocławskich badań skorzystać. W ich tle będę się odwoływał też do innych badań tego rodzaju, jakie ostatnio prowadzono w Polsce; a najczęściej – do niedawnych badań międzynarodowych tzw. alfabetyzmu funkcjonalnego.

Kontynuuję tutaj refleksje na temat, który podjąłem w druku wcześniej², stąd taka właśnie, nawiązująca stylizacja tytułu wypowiedzi.

O randze problemu

Waga szkolna osiągnięć uczniów w czytaniu ze zrozumieniem oraz niski ich poziom w polskiej szkole są znane co najmniej od 1984 r. Okazało się wtedy, że w reprezentatywnej próbie krajowej uczniów dziesięcioletnich co piąte dziecko wiejskie i co szóste dziecko miejskie całkiem nie rozumiało zadanego mu do przeczytania tekstu, stosownego do jego wieku – jak się zdawało ekspertom. W badaniach wrocławskich z 1994 r., w całej populacji wojewódzkiej uczniów klasy IV szkoły podstawowej, wynik był tylko trochę lepszy: nie rozumiało tego, co czytało - odpowiednio w warstwach - co szóste i co dziewiąte dziecko (ale różnice między wynikami warstw się powiększyły). Korelacje zaś tych wyników z osiągnięciami tychże uczniów w innych przedmiotach były tak wysokie, że upoważniały do wnioskowania o ich powiązaniu przyczynowym, tzn. że umiejętność czytania ze zrozumieniem warunkuje inne sukcesy szkolne uczniów.

Badania międzynarodowe (1994) alfabetyzmu funkcjonalnego w próbach reprezentatywnych społeczeństw siedmiu krajów (Kanada, Stany Zjednoczone, Holandia, Niemcy, Szwecja, Polska i Szwajcaria) dowiodły czegoś więcej. Tak o tym pisał Ireneusz Białecki, kierownik badań w obszarze polskim: „Jednak prawdą jest, także potwierdzoną w badaniu – i odnoszącą się do Polaków w nie mniejszym stopniu niż do respondentów z innych krajów – że ci, którzy osiągnęli lepsze wyniki w alfabetyzmie, funkcjonują lepiej w wielu dziedzinach; z większym pożytkiem dla siebie i otoczenia. Lepiej zarabiają, mniej wśród nich jest bezrobotnych, zajmują wyższe pozycje zawodowe, uczestniczą intensywniej w życiu lokalnym. Lepiej będą wykorzystywać informacje w pracy zawodowej, przy robieniu zakupów, zażywaniu lekarstw, ochronie zdrowia, inwestowaniu i oszczędzaniu i przy wykonywaniu wielu innych zadań. Słowem – badanym, któ-

rzy uzyskali lepsze wyniki, będzie się pod wieloma względami żyło lepiej.”³

To, jak się mają do siebie pojęcia „alfabetyzmu funkcjonalnego” i „czytania ze zrozumieniem”, wyjaśni się dalej; tu powiem tylko, że w dużym zakresie się one pokrywają.

Zainteresowanie polskiej opinii społecznej problemem (liczne publikacje prasowe nagłośniły wstydlivy dla nas wynik badań międzynarodowych, w których znaleźliśmy się na końcu listy krajów) oraz dostrzeżenie jego wagi w polskiej szkole sprawiły, że w końcu lat dziewięćdziesiątych czytanie ze zrozumieniem pojawiło się jako prawie obowiązkowy składnik eksperymentalnych egzaminów zewnętrznych w klasach VIII szkół podstawowych, zastępujących egzaminy wstępne do szkół średnich (np. tak było we wszystkich wrocławskich sprawdzianach osiągnięć oraz w wałbrzyskich „testach kompetencji”). Z podobnym w swej istocie – choć na wyższym poziomie trudności i w innej formule – zabiegiem egzaminacyjnym eksperymentował zespół polonistów przygotowujących projekt „nowej matury” (jako tzw. czwarty temat).

Stopniowo acz coraz widoczniej w polskiej dydaktyce gruntuje się pogląd, że czytanie ze zrozumieniem nie jest li tylko jedną z szeregu umiejętności uczonych w szkole.

O swoistym warunku

Bolesław Niemierko w referacie otwierającym legnicką konferencję (1999) poświęconą diagnozie edukacyjnej, wyliczając **warunki** uczenia się, które mogą być określane metodami diagnostycznymi, na trzecim miejscu – po „aspiracjach do wykształcenia w rodzinie dziecka” i „aspiracjach własnych dziecka do wykształcenia” – wymienił właśnie „umiejętność rozumienia cicho czytanego tekstu.” Zauważmy: dwa pierwsze w kolejności warunki mają charakter psycho-socjologiczny, a w systemie dydaktycznym – co unaoczni schemat narysowany w tymże referacie – należą do tzw. **kontekstu**, nie podlegającego zmianom w toku działań dydaktycznych. Można by zatem domniemywać, że – podobnie jak dwa pierwsze z przytoczonych warunków – czytanie ze zrozumieniem należy do zmiennych niezależnych, wobec których samo działanie edukacyjne jest nieskuteczne – podobnie jak wobec sytuacji społecznej rodziny dziecka czy jakości genów w dziecku.

Wydaje się jednak, że czytanie ze zrozumieniem, nawet zakwalifikowane do kontekstu warunkującego skuteczność uczenia (się), pozostaje warunkiem wyjątkowo swoistym.

Przywołane wyżej badania międzynarodowe alfabetyzacji pokazały, że społeczeństwo polskie wypadło w nich słabo. Nie wyjaśniły jednak, czy jest tak z winy polskiej szkoły, gorzej pod tym względem przygotowującej swoich uczniów do życia, czy jest to skutek zapóźnienia cywilizacyjnego, nieprzystosowania się Polaków do życia w społeczeństwie rynkowym o wzmożonych potrzebach komunikacyjnych. Polscy interpretatorzy wyników badań międzynarodowych mocno akcentują tę drugą przyczynę.

Badania wrocławskie – systematyczne, coroczne testowanie tej samej populacji wszystkich uczniów województwa (przez pięć lat w klasach IV, V, VI, VII i VIII - tzw. badanie wzdlużne) – pozwalają dokładniej obserwować zachodzące zmiany w szkolnym czytaniu ze zrozumieniem. Wplecione w testy zadania kotwiczące, czyli powtarzane w następnym testowaniu, dostarczają o tych zmianach „twardych” danych liczbowych. Choć ich interpretacja i wnioskowanie, oczywiście, zawsze pozostaną trochę zaciemnione nakładaniem się na siebie skutków naturalnego z wiekiem dojrzewania komunikacyjnego uczniów oraz celowych działań kształcących szkoły w tym zakresie.

Istotniejszym dydaktycznie i społecznie donioślejszym wnioskiem mogłyby służyć porównania osiągnięć badanej populacji w czytaniu z: a) osiągnięciami w czytaniu innych roczników uczniów szkół z województwa wrocławskiego; b) późniejszymi osiągnięciami badanych uczniów, np. w szkołach średnich, a może w ogóle - z ich karierami życiowymi; c) osiągnięciami i karierami uczniów spoza województwa wrocławskiego. A wszystko to dałoby się obserwować i interpretować przy założeniu, że systematycznie przez lata prowadzone wrocławskie sprawdziany osiągnięć stymulowały zwrotnie w szkołach województwa kształcenie czytania ze zrozumieniem; i że spodziewane w hipotezie wyższe wyniki badanych uczniów nie były tylko skutkiem większego ich obycia z samym narzędziem stosowanym w badaniach.

(Ten ostatni akapit zapisałem w trybie warunkowym, albowiem zmiany organizacyjne w polskim systemie oświaty, związane z jego reformą, nie sprzyjają dokończeniu badań, dogłębnemu przeanalizowaniu i wykorzystaniu zgromadzonych we wrocławskim komputerze danych, unikatowych na skalę krajową. Może skorzysta z nich okręgowa komisja egzaminacyjna, jeśli postawi przed sobą także zadania badawcze?)

Na razie wstępny ogląd danych uprawnia hipotezę, iż wzmożony wysiłek dydaktyczny szkoły w uczeniu czytania ze zrozumieniem istotnie podnosi osiągnięcia uczniów w tej umiejętności; i że w ogóle daje się jej skutecznie w szkole uczyć. Stąd właśnie bierze się domniemanie o swoistości czytania ze zrozumieniem jako warunku uczenia (się): należy on do tej części kontekstu systemu dydaktycznego, na który jednak daje się wpływać środkami, jakimi dysponuje dydaktyka szkolna, czyli sam system. Jest to więc zmienna hybrydyczna: podlega działaniom systemu dydaktycznego, a jednocześnie warunkuje jego wyniki na wyjściu.

0 tekstach

W międzynarodowych badaniach alfabetyzmu funkcjonalnego używano trzech rodzajów tekstów użytkowych: gazetowych (fragment artykułu, ogłoszenie, reklama), dokumentów instruujących (instrukcja obsługi, gwarancja, formularz) i rachunkowych (zeznanie podatkowe, tabela, wykres). W polskich badaniach czytania ze zrozumieniem, także w badaniach wrocławskich, najsłabiej dotąd reprezentowany był ten trzeci rodzaj, wymagający odczytywania prostych obliczeń, tekstów graficznych lub mieszanych,

czyli słowno-graficznych. Gdyby w przyszłości, w urynkowionych warunkach społecznych, nasze pojęcie „czytanie ze zrozumieniem” miało się jeszcze zbliżyć do międzynarodowego „alfabetyzmu funkcjonalnego”, to właśnie ten trzeci rodzaj tekstów, wymagający przetwarzania informacji (przekładu intersemiotycznego), musiałby zostać w testach dowartościowywany.

Doświadczenie z alfabetyzacją w warunkach polskich poucza jeszcze o czymś ważniejszym. Otóż poloniści szkolni - na których zasłużenie spoczywa główny ciężar uczenia i sprawdzania osiągnięć w czytaniu ze zrozumieniem - odczuwają niedosyt ze zbyt, ich zdaniem, życiowo praktycznego nastawienia czytania ze zrozumieniem na teksty nieliterackie. Domagają się takiego poszerzenia repertuaru tekstów w narzędziach sprawdzających, aby badały one także umiejętność odbioru znaczeń naddanych, symbolicznych w sensie artystycznym, metaforycznych, a nawet - wrażliwości estetycznej. Są to aspiracje godne powinności zawodowej polonistów, wynikające m.in. z tradycji literacko-estetycznego nastawienia języka polskiego jako przedmiotu szkolnego. Międzynarodowe badania alfabetyzacji zdecydowanie odcięły się od pytania o to, co subiektywne, wieloznaczne, estetyczne. Mało: starano się ich wyniki uwolnić od oddziaływania lokalnego i narodowego kontekstu, co byłoby nieuchronne przy zadawaniu do czytania w badaniach np. tekstów z rodzimej literatury. „Międzynarodowa porównywalność danych nakazywała - pisze cytowany już Białkowski - aby w badaniu wyeliminować wpływ na wyniki kontekstu kulturowego i cywilizacyjnego rozmaitego w różnych krajach.” Myślę, że tak nakazywała nie tylko troska o porównywalność międzynarodową wyników, ale też świadomość, że ze swej definicji alfabetyzm funkcjonalny nie mieści w sobie takich umiejętności, o jakie dopominają się poloniści, i że trzeba by je było sprawdzać innymi niż zastosowane w badaniach międzynarodowych narzędziami. Powiem wyraźnie: postulat zbliżania pojęć „alfabetyzmu funkcjonalnego” i „czytania ze zrozumieniem” oznacza m.in. wyraźne oddzielenie ich od pojęcia „odbioru literackiego, estetycznego” (brak lepszej nazwy), ale bynajmniej nie ma prowadzić do likwidacji czy choćby zaniedbania tego drugiego w szkole. Chodzi tylko o to, żeby wyraźniej widzieć, co jest czym w uczeniu i jakie narzędzia do sprawdzania czego się lepiej nadają.

W badaniach wrocławskich zadane do czytania teksty były w przeważającej części popularnonaukowe, zbliżone do podręcznikowych. Dotyczyły życia jaskółek i dokarmiania ptaków (IV), genezy i charakteru legend (V), sposobów wyzbywania się złych nawyków czytelniczych (VI), gawędy krytycznoliterackiej, objaśniającej współlistnienie fikcyjności i realizmu w literaturze (VII), „dziury ozonowej” i humanistycznych aspektów astronomii (VIII). Z samego przeglądu tematyki widać, że nie były to teksty tak życiowo użytkowe, jak te z międzynarodowych badań, co daje się tłumaczyć tym, że polska szkoła podstawowa raczej nie wypuszcza swoich absolwentów wprost w życie, lecz przygotowuje ich do dalszego kształcenia. Teksty z badań wrocławskich niby wychodzą w tematyce ku literaturze i sztuce, ale zadania testowe do nich nie spełniają trzeciego spośród warun-

ków sformułowanych przez Bożenę Chrzastowską (zob. cytowany numer „Polonistyki”); że mianowicie pełny odbiór utworu odbywa się na trzech poziomach (nazwy w nawiasach dodaję od siebie): faktycznym (powtarzania), refleksyjnym (przetwarzania) i symbolicznym (współtworzenia). To nie zarzut pod adresem autorów wrocławskich narzędzi; to nawet dobrze, iż nie wplątali się w pozorowanie sprawdzania odbioru interpretującego, a więc jakoś subiektywnego, zatrzymując się na tym, co uczniowie powinni wyczytać wszyscy i jednakowo - a więc obiektywnie. Na nie w pełni literackich tekstach i przy zastosowaniu jako narzędzia testu zadań zamkniętych po prostu nie dałoby się sensownie sprawdzać umiejętności odbioru symbolicznego, wymagającego od czytelnika konkretyzujących dopełnień w „miejscach niedookreślenia” (Roman Ingarden). A przecież tego właśnie będą się pewnie zawsze domagać ambitni, pragnący uchować swoją specjalistyczną tożsamość poloniści, którym za ciasno i za płytko w gorszej alfabetyzmu funkcjonalnego, choćby pochodzącego z Zachodu. Takie cele i ambicje polonistów z pewnością trzeba i można realizować, jednak obok, a nie w ramach użytkowo pojmowanego czytania ze zrozumieniem.

Osobne narzędzia – z tekstem nieliterackim albo literackim – oczywiście daje się stosować w wielokrotnym sprawdzaniu kształtującym, w trakcie procesu dydaktycznego. W sprawdzaniu sumującym, jednorazowym, na wyjściu systemu – chociażby z przyczyn techniczno-organizacyjnych – wypada nieraz użyć jednego narzędzia wielofunkcyjnego, zablokowanego. Wtedy trzeba by korzystać co najmniej z dwu różnorodnych tekstów – nieliterackiego i literackiego – no i jasno widzieć, jak różne zadania są im przydzielone (np. przez wyodrębnienie w teście odpowiednich podtestów). Ciekawe i funkcjonalne zadania daje się układać, porównując oba teksty.

O taksonomii

Oczywista staje się potrzeba jakiegoś hierarchizującego uporządkowania czynności składających się na czytanie ze zrozumieniem. Naturalne - w stosunku do linearnego przeważnie układu tekstu słownego - jest poziome grupowanie tych czynności „wzdłuż” przebiegu czytania, od najmniejszej semantycznie części tekstu po jego całość. Daje się wtedy wydzielić rozumienie: 1. leksemów (wyrazów, frazeologizmów), 2. związków wyrazowych (fraz), 3. wypowiedzi (zdań, równoważników, powiadomień), 4. wypowiedzi (aktów mowy, akapitów), 5. części (rozdziałów, podrozdziałów), 6. całości (związków między częściami), 7. powiązań (międzytekstowych, kontekstowych). Naturalna, nijak nie wykoncypowana jest też hierarchiczność takiego układu „poziomego”: każda następną czynność rozumienia opiera się na poprzedniej, a nawet byłaby bez niej niemożliwa. Wadą jest ewidentny automatyzm podziału, słabo i płytko odróżniająca jakości tylko linearnie rozdzielonych składników rozumienia jako całości, która ma przecież wiele wymiarów. Jest to po prostu taksonomia odcinków tekstu. Dlatego warto szukać innego, głębszego, jakoś „pionowego” ustrukturyzowania tychże składników.

Najpierw wskażmy to, co się nie mieści w takiej pionowej taksonomii rozumienia czytanego tekstu. Niejako poniżej jej sytuowałaby się cała technika czytania: zarówno ta elementarzowa (np. rozpoznawanie liter, ich składanie, odczytywanie wyrazów i zdań - co szczególnie skłonni są włączać do sprawdzania czytania ze zrozumieniem nauczyciele klas najmłodszych), jak i ta biegłość i sprawność, szybkość i skuteczność czytelnicza, która bywa nazywana „superczytaniem”. Powyżej zaś - szczególnie z punktu widzenia polonistów - znalazłby się wspomniany wcześniej odbiór warstwy literackiej (estetycznej) utworu, a także to, co niektórzy nazywają czytaniem „kreacyjnym”, „twórczym” czy „krytycznym” (nomenklatura przeniesiona z publikacji Eve Malmquista, przy całym wzajemnym nakładaniu się i niejasności tych pojęć). Obok, a więc też poza taksonomią czynności swoistych dla czytania, trzeba by umieścić tak ogólne składniki myślenia, jak: analizowanie i syntezywanie, indukcja i dedukcja, wiązanie (wnioskowanie) przyczynowo-skutkowe, rozwiązywanie problemów, definiowanie. Skłonność do poszerzania nimi i przeciążania powinnościami czytania ze zrozumieniem przejawiają szczególnie często nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Nie pomieściłoby się w tak zawężonej taksonomii m. in. wykonywanie obliczeń rachunkowych - mimo że znalazło się ono w pojęciu alfabetyzacji - natomiast zmieściłoby się ich rozumienie.

Ogólnie zatem czytanie ze zrozumieniem trzeba by pojmować wężej niż czytanie w ogóle i wężej niż rozumienie w ogóle - jako szczególny i bardzo ważny dydaktycznie przypadek połączenia obu pojęć.

Sensownie i wygodnie daje się pomieścić taksonomię osiągnięć w czytaniu ze zrozumieniem w taksonomii ogólnej osiągnięć spopularyzowanej w Polsce pod nazwą „taksonomii ABC”. Jak wiadomo, wyróżnia ona trzy poziomy osiągnięć: I - wiadomości, II - umiejętności, III - postawy; a w poziomie wiadomości - dwie kategorie: A. pamiętanie i B. rozumienie. Naturalnie swą nazwą „czytanie ze zrozumieniem” wiąże się głównie z kategorią IB, czyli z rozumieniem wiadomości. (Jeszcze wyraźniej naocznie ten związek stosowana synonimicznie nazwa „rozumienie czytanego tekstu”, akcentująca w czynności czytania właśnie „rozumienie”.) Wiaże się, ale się nie mieści całkowicie w tej kategorii. Intuicja słusznie bowiem podpowiada, że do osiągnięć w czytaniu ze zrozumieniem będą należeć: i pogranicze pamiętania (kategoria IA - np. odnajdywanie w tekście poszukiwanej informacji), i pogranicze umiejętności (poziom B - np. dostrzeganie możliwości lub pomysł zastosowania rozumianej w czytaniu informacji), i pogranicze postaw (poziom C - np. ocenianie wiarygodności przeczytanych informacji). W międzynarodowych badaniach alfabetyzacji nie pytano o postawy wobec czytanych tekstów, o ich oceny, zostały one wyrzucone poza obszar obserwacji. Jednak w zakresie pojęcia „czytanie ze zrozumieniem” wartościowanie czytelnicze tekstu znajduje swoją rację bytu.

(Może nie od rzeczy będzie tu przypomnieć, że ogólne dyspozycje zadaniowe „powtórz” i „powtórz **inaczej**” pomagają odróżniać kategorie A i B z I poziomu taksonomicznego, tzn. pamiętanie od rozumienia.)

Opisane wyżej powiązania taksonomii czytania ze zrozumieniem z taksonomią ogólną osiągnąć można by tak przedstawić na schemacie:



Schemat pokazuje, że najmocniejsze powiązanie obu taksonomii prowadzi od wiadomości przez rozumienie do ich przetwarzania. Dlatego zrąb zadań w planie testu czytania ze zrozumieniem powinien się mieścić w tym właśnie obszarze.

O celu czytania

Normalnie w życiu czytelnik czyta z myślą o wyniesieniu z tego jakiejś korzyści, czyta w jakimś celu sobie postawionym. Stąd praktyczni ludzie Zachodu w badaniach alfabetyzacji swoich społeczeństw tak mocno stawiali pytania typu: jak wykorzystujesz to, co czytasz? do czego to może ci się przydać? W warunkach szkolnych, a szczególnie w sytuacji sprawdzania (egzaminu) osiągnięć, takiego celu czytania uczniów nie stawia sam sobie, lecz ma go narzucony. I zawsze jest on z grubsza jednakowy: uczniów ma się wykazać osiągnięciami w uczeniu (zdać egzamin). Pytanie: „po co czytasz (przeczytałeś) ten tekst?” w teście egzaminacyjnym byłoby retoryczne.

Zatem w sytuacji szkolnej pytania o cele czytania i jego praktyczne wykorzystanie mogą być formułowane, ale tylko hipotetycznie, w trybie warunkowym, np. tak: „do czego mogłyby ci się przydać zdobyte informacje?” albo „które informacje wykorzystałbyś, gdybyś zamierzał...?” W testach pisemnych (a nie – praktycznych, laboratoryjnych) odpowiedzią na takie pytania może być jedynie projektowanie zastosowań a nie ich realizacja; mimo że ogólna dyspozycja do zadań sprawdzających w tej kategorii mówi: „wykonaj”.

Chyba nawet słowo „projektowanie” zostałoby tu użyte na wyrost, gdyby znaczyło np. napisanie czy narysowanie całego projektu wykonania czegoś. Chodzi raczej o zamiysł projektu, o pomysł, o refleks myśli wywołanej czytaniem, będący bezpośrednim jego skutkiem. Ten zacytn, ten błysk myśli o zastosowaniu pewnie mieści się jeszcze pojęciu „czytania ze zrozumieniem”. (Może takie właśnie reakcje czytelnicze niektórzy nazywają „czytaniem twórczym”?) Żądanie czegoś więcej nadmiernie obciążałoby to pojęcie powinnościami i rozciągało niepotrzebnie na inne umiejętności. A tak działo się nieraz w polskich próbach badań czytania ze zrozumieniem, nie tylko wrocławskich. Nawet w sprawdzianach czytania ze

zrozumieniem dla klas najmłodszych pojawiały się dyspozycje zadaniowe typu: narysuj, dorysuj, opisz, napisz, opowiedz. Po jednym z takich badań – niby „rozumienia cicho czytanego tekstu” - we wnioskach autorki narzekały: „Najwięcej trudności sprawiły dzieciom zadania, w których należało własnymi słowami sformułować odpowiedź na zadane pytanie lub zaprezentować swój sąd o zdarzeniu. Uwidocznili się brak słów dla nazwania przeżyć. Charakterystyczne dla wypowiedzi uczniów były wykołajenia zdań lub wypowiedzi niepełne, ukazujące dość prymitywne rozumowanie.”

Takie nakładanie na czytanie ze zrozumieniem różnorakich umiejętności jest podwójnie niefortunne. Po pierwsze - z powodu metodycznego: wyniki jednoczesnego badania splątanych ze sobą różnorakich osiągnięć są jakościowo niewyraźne, nie lokalizują dokładnie błędów. (W zacytowanych wnioskach chyba same autorki nie są pewne, czy piszą o niepowodzeniach dzieci w czytaniu, czy w bogaceniu słownictwa czynnego, w nieopanowaniu składni, w „prymitywnym rozumowaniu” itp.) Do sprawdzania kształtującego, służącego korygowaniu procesu dydaktycznego, tak niewyraźnie określone braki są mało przydatne. Po drugie - ze względów metodologicznych: bowiem w już jakoś przecie uporządkowane myślenie dydaktyczne wkrada się chaos pojęciowy. Wiadomo, że cztery podstawowe umiejętności komunikacyjne, kształcone w szkole, łączą się ze sobą parami, co też je z grubsza porządkuje: czytanie ze słuchaniem należą do biernych, pisanie z mówieniem – do czynnych umiejętności. W bardziej komunikacyjnym ujęciu pierwsza para należałaby do odbiorcy, a druga – do nadawcy. Nie przestrzegając tego porządku, badacz osiągnięć uczniów traci orientację, w jakim ich obszarze ustawił swoje narzędzia obserwacji. (Cytowane autorki przymierzyły się do badań czytania, a „podłożyło” się im pod narzędzia pisanie i w ogóle myślenie.)

*

Wypowiedziałem się ponownie o osiągnięciach w czytaniu ze zrozumieniem z intencją ochrony „czystości gatunku” w ich sprawdzaniu, w używanych przy tym pojęciach i narzędziach (testach). Jasność myśli teoretycznie wyodrębniającej podejmowane działanie dobrze mu służy, mimo że w rzeczywistości badanej zwykle nie daje się ono oddzielić od kontekstu, stanowi z nim całość, jak to zawsze jest w rzeczywistości wszelkich działań dydaktycznych. Z takim dobrodziejstwem inwentarza musimy się godzić, ale warto o tym wiedzieć.

Przypisy

¹ O historii tych badań czytaj obok w artykule Krystyny Czupiał

² *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*, „Polonistyka” 4/98.

³ *Alfabetyzm funkcjonalny. Kultura tworzenia i wykorzystywania informacji* w: *Edukacja językowa Polaków* pod red. Wł. Miodunki, Kraków 1998. Tamże informacje o międzynarodowych badaniach alfabetyzmu funkcjonalnego i jedna z prób jego zdefiniowania jako „umiejętności rozumienia i wykorzystania drukowanych informacji” (w tekstach słownych, graficznych i mieszanych).