

**dr Kornelia Rybicka**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Interpretacja szklanych skrzydeł Adama Mickiewicza w szkolnej ewaluacji**

### **Wstęp**

Etapy naszego rozwoju obejmują kolejne stadia poznawania, rozumienia i interpretowania, które powodują, że już od pierwszych chwil istnienia przyjmujemy rolę badacza – ewaluatora, co w poetycki sposób ujęła Wisława Szymborska:

*Od ponad roku jest się na tym świecie,  
A na tym świecie nie wszystko zbadane  
I wzięte pod kontrolę (...)  
Ta próba dokonana być musi.  
I będzie.<sup>1</sup>*

Jednak w świecie dorosłych to intuicyjne rozumienie rzeczywistości i praw nią rządzących przestaje wystarczać. Zwracamy się zatem ku badaniom społecznym, „zaczynamy rzeczywistość interpretować”, bowiem „interpretacja zaczyna się tam, gdzie kończy się wycucie, intuicja i naturalne «zrozumienie»”, a samo „badanie naukowe jest również interpretacją”<sup>2</sup>.

Wprowadzenie administracyjnego wymogu szkolnej ewaluacji zdefiniowanej jako „praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkolnej placówce”<sup>3</sup> z jednej strony sformalizowało ewaluacyjne działania, a z drugiej – wymusiło na wszystkich szkołach przyjrzenie się problemom, które się z nią wiążą. Na jednym skraju metodologicznego zbioru szkolna ewaluacja traktowana jest więc jako praca badawcza, natomiast na drugim – prymat ewaluacji przypisuje się praktycznemu i zdroworoządkowemu zbieraniu informacji przydatnych do opisu fragmentów życia szkoły. Być może warto podkreślić, że „celem badań ewaluacyjnych nie jest – i to jest decydująca różnica w stosunku do badań naukowych – opracowanie uogólniającej teorii, opisującej rzeczywistość językiem formalnym i abstrakcyjnym”<sup>4</sup>. Tymczasem szkolna ewaluacja ma docelowo służyć rozwojowi placówki poprzez wykorzystanie różnorodnych modeli i ujęć. Należy mieć też świadomość, że rezultat ewaluacji bynajmniej nie musi świadczyć o jakości procesu edukacyjnego, gdyż jest on funkcją wielu zmiennych, które ponadto podlegają zjawisku fluktuacji. Henryk Mizerek, personifikując ewaluację, pisze: „Stąd też jej rozliczne romanse z innymi, niż

<sup>1</sup> W. Szymborska, *Mała dziewczynka ściąga obrus* [w:], *Chwila*, Kraków 2002, s. 19-20.

<sup>2</sup> S. Krzycząła, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2008, s. 115-116.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.).

<sup>4</sup> S. Krzycząła, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, op. cit. s. 35-36.

tylko postpozytywistyczny, paradygmatami uprawiania nauki. Współcześnie obiektem jej westchnień jest interpretatyzm i humanizm z całym ich zapleczem epistemologicznym w postaci hermeneutyki, teorii krytycznej, postrukturalizmu, konstruktywizmu...<sup>5</sup>.

Tytułowa „interpretacja” ma charakter dwupoziomowy – dotyczy zarówno metodologii badań pedagogicznych stosowanej w ewaluacji, jak i ewaluacji odbioru tekstów literackich. I to dualistyczne ujęcie stanie się przedmiotem refleksji tak w aspekcie szkolnej ewaluacji, jak i w kontekście całej gamy oceniania zaproponowanego przez Bolesława Niemierkę, który precyzuje jego kategorie. Należą do nich: ocenianie sumujące, ocenianie orientujące i ocenianie kształtujące<sup>6</sup>.

Przeświadczenie nauczycieli, że punktem wyjścia ewaluacji może być incydentalne wydarzenie edukacyjne, co prezentuje artykuł, sprzyja rejestrowaniu i kwalifikowaniu zdarzeń krytycznych w nauczaniu,<sup>7</sup> wiąże badania ewaluacyjne z rzeczywistymi problemami szkoły i nauczyciela. Powoduje też zainteresowanie nauczyciela metodologią badań pedagogicznych – dotarcie do literatury przedmiotu, formułowanie problemów badawczych, tworzenie narzędzi, przeprowadzanie badań na terenie szkoły oraz analizę i interpretację uzyskanych wyników tak ilościowych, jak i jakościowych.

### Nie tylko szkolne problemy z interpretacją literacką

Odbiór tekstów literackich zajmował od dawna istotne miejsce w dydaktyce polonistycznej, prowokował do ciągłych pytań tak o koncepcje odczytywania utworów, jak i poszukiwania narzędzi dotyczących eksplikacji danego dzieła lub jego fragmentu. W konsekwencji zmierzał i zmierza w kierunku wszechstronnego opisu i wyjaśnienia określonych zjawisk związanych z poddawanym ewaluacji przedmiotem badań.

Czym jest zatem interpretacja literacka? Czy można jednoznacznie określić model jakościowych norm obiektywnych, które mogą wskazać schemat ustalonych zasad odbiorczych? Badacze i teoretycy literatury, którzy od lat usiłują zdefiniować pojęcie interpretacji, postrzegają je wielopłaszczyznowo. Autorzy najnowszego podręcznika „Teorie literatury XX wieku” stawiają podstawowe pytanie: „Jeśli uznać, że najważniejszą powinnością literaturoznawców w czasach obecnych nie jest tworzenie teoretycznych modeli, ale właśnie interpretowanie literatury, to trzeba zapytać, co właściwie kryje się obecnie pod słowem «interpretacja». Jak rozumieć jej zadania? Jak określić granice i możliwości?”<sup>8</sup>.

Umberto Eco wskazał trzy fundamentalne źródła interpretacyjne: intencję autora (*intentio auctoris*), intencję czytelnika (*intentio lectoris*) i intencję dzieła (*intentio operis*). Według Eco interpretacyjne działania praktyczne winny

<sup>5</sup> H. Mizerak, „Twarze” i „gęby” ewaluacji – perspektywa naukowa [w:] *Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tłowińska-Krolikowska, Warszawa 2010, s. 177.

<sup>6</sup> B. Niemierko, *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Toruń 2010, s. 37-55.

<sup>7</sup> D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.

<sup>8</sup> A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006, s. 33.

uwzględniać tak strukturę samego dzieła literackiego, jak i prawdopodobny (przypuszczalny) zamysł autora. Eco dodaje, że do uzyskania w pełni prawidłowej interpretacji konieczne jest również uwzględnienie własnej kompetencji odbiorczej (indywidualnego czytelnika)<sup>9</sup>.

Z kolei Jonathan Culler w miejsce zaproponowanego przez Eco podziału na interpretację i nadinterpretację wprowadził podział na „rozumienie” (understanding) i nadrozumienie (overstanding) utworu literackiego. Dla Cullera najbardziej interesujące stawało się nie to, na co wskazuje sam tekst lub autor, lecz zagadnienia nieoczywiste, niekiedy problematyczne, ujęte w sensach ukrytych czy przemilczanych. Tym samym badacz zajmuje stanowisko kompromisowe, biorąc w obronę nadinterpretację<sup>10</sup>.

Neopragmatycy natomiast pytają: „Co jest źródłem autorytetu interpretacji: tekst czy czytelnik?” Podkreślają jednocześnie, że „zarówno teksty, jak i czytelnicy tracą niezależność, która byłaby dla obu konieczna, aby rościć sobie prawo do zaszczytu bycia źródłem autorytetu interpretacyjnego”<sup>11</sup>.

Bardzo swobodne ujęcie interpretacji zaproponował Vladimir Nabokov, podkreślając: „Styl i struktura są esencją książki, wielkie idee to popłuczyny”<sup>12</sup>, czy akcentując, że „umysł, mózg, zwieńczenie kręgosłupa, wzdłuż którego przebiegają ciarki, jest, a przynajmniej powinien być, jedynym instrumentem używanym przy lekturze książki”<sup>13</sup>.

W ramach teorii kulturowej pojawiły się nowe pola odniesień. Jak pisze Anna Burzyńska, „obecna teoria literatury z pewnością nie chce być dyscypliną represyjną wobec swojego przedmiotu. Raczej stara się mnożyć języki, dzięki którym możemy literaturę czytać ciągle na nowo i interpretować ją w najróżnorodniejszych kontekstach”<sup>14</sup>.

Rozpatrując rozmaite stanowiska badaczy dotyczące interpretacji, nie sposób nie przywołać również definicji przyjętej przez językoznawców, którzy nadali jej charakter czynnościowy, stwierdzając: „Interpretacja tekstu to działanie zmierzające do wyjaśnienia sensu utworu literackiego (lub innego typu wypowiedzi) przy założeniu, że jest on ukryty pod bezpośrednio obserwowanymi danymi. Interpretacja wymaga uwzględniania różnego typu kontekstów oraz podejmowania prób ustalenia miejsca danego utworu w szerszej całości i odnalezienia w nim działania jakichś prawidłowości ogólnych”<sup>15</sup>.

Przejrzysta koncepcja kształcenia literackiego pojawiła się dopiero w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Zaproponowany wówczas przez Bożenę Chrząstowską dwustopniowy układ łączący akt komunikacji dydaktycznej

<sup>9</sup> U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brookes-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, Kraków 2008.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> S. Fish, *Interpretacja, retoryka, polityka*, Kraków 2002, s. 252.

<sup>12</sup> V. Nabokov, *Wykłady o literaturze*, Warszawa 2005, s. 25.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 36.

<sup>14</sup> A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot teorii [w:] Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, s. 42.

<sup>15</sup> *Wiedza o języku polskim z zreformowanej szkole*, red. A. Mikołajczuk, J. Puzynina, Warszawa 2004, s. 41.

(nauczyciel – uczeń) z aktem komunikacji literackiej (autor – czytelnik) stał się podstawą do zaistnienia w szkole czynności analityczno-interpretacyjnych. W podstawie programowej z 1999 roku po raz pierwszy interpretacja utworu literackiego lub fragmentu występuje nie tylko w znaczeniu czynności, ale także szkolnej formy gatunkowej. W nowej podstawie programowej analiza i interpretacja uzyskały znaczący wymiar, stając się jednymi z trzech celów kształcenia – wymagań ogólnych. Projektuje się w nim pewien sposób postępowania z tekstem, poczynając od wstępnego rozpoznania poprzez analizę i interpretację do wartości i wartościowania<sup>16</sup>.

Warto jednak w tym miejscu przejść do istotnej klasyfikacji związanej z interpretacją tekstów literackich, którą zaproponowała Zofia Agnieszka Kłakówna. Jej koncepcja dotycząca ciągu konkretnych strategii odbiorczych w ramach szkolnej interpretacji obejmuje następujące rozwiązania: „panoramyczne czytanie” (ujmujące całościowo problematykę danego tekstu), „czytanie przez lupę” (połączone z lekturą fragmentów tekstu, uwzględniające szczególnie kompetencje analityczne) i „czytanie kontekstowe” (wprowadzające do interpretacji tekstów konteksty m.in. osobiste, socjologiczne, filozoficzne, historyczne i inne)<sup>17</sup>. W projektowaniu odbioru szkolnej lektury nie sposób nie odnaleźć związków z taksonomią oceniania, którą zaproponował Bolesław Niemierko. Pozostaje zatem postawić pytanie, czy „czytanie panoramyczne” dominuje w ocenianiu sumującym, „czytanie przez lupę” w ocenianiu orientującym, a „czytanie kontekstowe” w ocenianiu kształtującym<sup>18</sup>. A następnie zastanowić się nad ewaluacją szkolną tychże działań, uwzględniającą różnorodność modeli interpretacyjnych, które pozwolą dostosować formułę ewaluacji do konkretnych potrzeb i oczekiwań<sup>19</sup>. Należy równocześnie podkreślić, że odczytanie tekstu literackiego „ma otwartą formułę poliinterpretacyjną i może (ale nie musi!) uruchamiać adekwatne dla tego rodzaju wiedzy strategie poznawcze”<sup>20</sup>, co stanowiło pole badawcze dla różnorodnego ujęcia tego problemu.

### Ewaluacja interpretacji literackiej w ocenianiu sumującym

Punktem wyjścia do działań ewaluacyjnych stał się fragment III części *Dziadów* Adama Mickiewicza. Zaistniał on bowiem na egzaminie próbnym z języka polskiego na poziomie podstawowym<sup>21</sup> w zadaniu maturalnym:

Temat 1. Porównaj wypowiedzi poetów na temat poezji i jej roli we fragmentach *Wielkiej Improwizacji* Adama Mickiewicza oraz wierszu *Wstęp* Kazimierza Przerwy-Tetmajera. W interpretacji uwzględnij kontekst historycznoliteracki.

<sup>16</sup> [www.podstawaprogramowa.men.gov.pl](http://www.podstawaprogramowa.men.gov.pl)

<sup>17</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 168.

<sup>18</sup> B. Niemierko, *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego*, op. cit.

<sup>19</sup> D. Wadowski, *Ewaluacja w praktyce nauczyciela* [w:] *Nowe wyzwania dla polonistów. Metodyka – Pomiar – Ewaluacja*, red. B. Myrdzik, Lublin 2002, s. 331-339.

<sup>20</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 349.

<sup>21</sup> Materiał ćwiczeniowy z języka polskiego. Poziom podstawowy. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu, 2011 r.

*Dziady* cz. III, *Wielka Improwizacja* (fragmenty)

[...],

*Pieśni ma, tyś jest gwiazdą za granicą świata!*

*I wzrok ziemski, do ciebie wysłany za gońca,*

*Choć szklanne weźmie skrzydła, ciebie nie dolata,*

*Tylko o twoją mleczną drogę się uderzy;*

*Domyśla się, że to słońca,*

*Lecz ich nie zliczy, nie zmierzy [...].*<sup>22</sup>

Powyższy fragment tekstu polskiego romantyka skłonił Kazimierza Wóycickiego – badacza dwudziestolecia międzywojennego – do sformułowania jednoznacznie brzmiącego wniosku: „W apostrofie *Improwizacji* do pieśni wyrazy *choć szklanne weźmie skrzydła* w klasie szóstej, siódmej łatwo zbyć jednym słowem «teleskop»”<sup>23</sup>. Tezę tę umieścił w swoich rozważaniach dotyczących problemów lektury szkolnej, kładąc szczególny nacisk na wprowadzenie objaśnień tak rzeczowych, jak i językowych. Przekonanie o konieczności ich przygotowania wyraził w słowach: „Niejako z piórem w ręce musi nauczyciel przejść przeznaczony do czytania utwór, wiążąc i rozważając słowo za słowem, aby nie pominąć najdrobniejszego szczegółu, który mógłby uczniowi zmącić zrozumienie”<sup>24</sup>.

Tok działań analityczno-interpretacyjnych, zaproponowany przez polskiego badacza, odnaleźć można w założeniach francuskiej metody eksplikacji tekstu, która została przeniesiona na grunt dydaktyki polonistycznej. Jednym z jej wyznaczników jest bowiem opracowanie przez nauczyciela posługującego się tą metodą słownika trudności, a więc objaśnień językowych oraz rzeczowych, przy czym „objaśnienia rzeczowe mogą sięgać do każdej niemal dziedziny wiedzy”<sup>25</sup>. Trudno określić liczbę nauczycieli, którzy posługują się metodą eksplikacji, ale można zbadać poziom kompetencji współczesnych uczniów w odczytywaniu metafory, w „szukaniu zasady integracji, śledzeniu kontekstów słowa, poszukiwaniu ich łączliwości”<sup>26</sup>.

Przywołany fragment *Dziadów* wymaga „śledzenia owych kontekstów”, gdyż nasycony jest odwołaniami do zjawisk astronomicznych, których uświadomienie może być niezbędne do zrozumienia tekstu. Adam Mickiewicz podjął studia w Wilnie na wydziale matematyczno-przyrodniczym w latach 1815-1816, co znalazło swój ślad w jego twórczości. Egzemplifikacją jego wiedzy astronomicznej jest również fragment *Wielkiej Improwizacji* i nie dotyczy jedynie *szklanych skrzydeł*. Twórca dramatu w słowach bohatera utworu podkreśla rangę poezji jako dziedziny niedostępnej dla przeciętnego odbiorcy, wyjątkowej, niebosiężnej, wręcz kosmicznej. W celu zhiperbolizowania tego poglądu

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> K. Wóycicki, *Schemat rozbioru historycznoliterackiego – Pierwsze czytanie – Komentarz językowy i realny (1920-1921)* [w:] L. Jazownik, *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia*, część I, Zielona Góra 2001, s. 25.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>25</sup> *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, część I, red. W. Dynak, A. Wit-Labuda, Warszawa 1991, s. 17.

<sup>26</sup> B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 322.

nakreśla kategorię nieskończoności na miarę romantyczną<sup>27</sup>, posiłkując się odniesieniami z zakresu astronomii. Ówczesna wiedza na temat wszechświata jawi się bowiem w utworze Mickiewicza nie tylko poprzez *drogę mleczną*, będącą wówczas zapowiedzią pojęcia galaktyki. Występuje także w ujęciu pieśni (poezji – twórczości) jako *gwiazdy za granicą świata* [...], która dla *ziemskiego wzroku* pozostaje nieosiągalna, bowiem – jak głosi bohater literacki – *Tylko o twoją mleczną drogę się uderzy;/Domyśla się, że to słońca,/Lecz ich nie zliczy, nie zmierzy*. Wypowiedź Konrada wskazuje zatem na odrzucenie pojęcia tzw. sfery gwiazd stałych, stosowanego zarówno przez Ptolemeusza, jak i Mikołaja Kopernika, a podważonego dopiero na początku XVIII wieku hipotezą Immanuela Kanta i obserwacjami astronomicznymi Edmunda Halley'a, które doprowadziły do opisu Drogi Mlecznej jako zbioru przeogromnej liczby gwiazd i nadania gwiazdom statusu słońc<sup>28</sup>. Nauczyciel – badacz nie uniknie pytania: jak uczniowie zmierzali się eksplikacyjnie ze zmetaforyzowanym fragmentem tekstu w aspekcie „czytania panoramicznego”, „czytania przez lupę” i „czytania kontekstowego” osadzonych w ramy oceniania sumującego, orientującego i kształtującego.

Pierwszy z obszarów oceniania wiązał się ze sygnalizowanym wcześniej tematem, występującym w arkuszu próbnej matury<sup>29</sup>. Poza testem czytelnictwem uczniowie wybierali jeden z dwóch zaproponowanych tematów literackich. Czy jednak mieli oni możliwość w drugim zadaniu egzaminacyjnym – w pełni odwoływać się do określonego zakresu przywoływanych przezeń treści i zmotywować się do pogłębionych działań analityczno-interpretacyjnych, w których istotne miejsce zajmie odczytanie kontekstowe? Można domniemać, że ograniczeni czasowo uczniowie skupią się na ogólnym przesłaniu tekstu literackiego, niekiedy o wyraźnych znamionach intuicyjnego odbioru, pomijając znaczące odwołania. Poświadczą tę hipotezę analiza prac 150 licealistów<sup>30</sup>, którzy skoncentrowali się przede wszystkim na panoramicznym odczytaniu tekstu. Dominuje w przeważającej mierze grupa uczniów, która w swoich pracach całkowicie pomija pierwszą część fragmentu, snując głównie swe rozważania wokół walki Konrada z Bogiem o *rząd dusz* i eksponując nade wszystko patriotyzm bohatera. Pojawiają się jednak w pracach – niestety śladowe – odniesienia do przywołanego fragmentu w aspekcie kontekstowym, które przybierają niekiedy postać zrygoryzowanego logicznie wywodu, innym razem luźnego toku rozmyślań czy zupełnie swobodnej gry skojarzeń, co ilustrują następujące wypowiedzi uczniowskie, np.: „Konrad przyrównuje pieśń do *gwiazdy za granicą świata*. Jest ona oddalona, niedościgniona, człowiek nie jest w stanie do niej dotrzeć.”; „Konrad uważa pieśń za *gwiazdę*, która jest poza zasięgiem ludzkiego wzroku.”; „Poezja przewyższa ludzkie zmysły. Tworzy świat, którego żaden człowiek nie może pojąć.”; „Konrad opisuje poezję jako coś niezemskiego, niedoścignionego: *tyś jest gwiazdą za granicą świata!* [...] *ciebie nie dolata*”; „Twórczość Konrada jest dla człowieka nieosiągalna, niedościgniona.

<sup>27</sup> M. Strzyżewski, *Romantyczna nieskończoność. Studium identyfikacji pojęcia*, Toruń 2010.

<sup>28</sup> J. Gribbin, *Encyklopedia Kosmosu*, Warszawa 1998, s. 120, 362.

<sup>29</sup> Materiał ćwiczeniowy z języka polskiego, op. cit.

<sup>30</sup> W badaniach uczestniczyli uczniowie klas trzecich.

Nie potrzebuje on odbiorców wśród niedoskonałych ludzi”; „Poezja przez ludzi ma być odbierana nie tylko przez zmysł wzroku i słuch, lecz duszą i ciałem.”. Niestety, zdecydowana większość uczniów powierzchownie potraktowała sam tekst, artykułując stereotypowe sądy interpretacyjne związane z lekturą *Wielkiej Improwizacji*.

### Ewaluacja interpretacji literackiej w ocenianiu orientującym

Nieco innych wyników badań ewaluacyjnych, połączonych z odbiorem wyżej wskazanego fragmentu *Dziadów części III*, oczekiwano podczas zastosowania narzędzi pomiarowych charakterystycznych dla oceniania orientującego. Owe badania dotyczyły tzw. sprawdzianów oceniających wiedzę i umiejętności uczniów liceów<sup>31</sup> w zakresie dwóch przedmiotów: języka polskiego i fizyki. Należy podkreślić, że treść zadań uwarunkowana była wymogami danego przedmiotu, a samo zadanie zostało włączone do przygotowanego instrumentarium pomiarowego z języka polskiego i fizyki. Miało ono wskazać poziom odbioru tekstu poprzez kontekstowy układ odniesienia, który uruchomiony w akcie lektury szkolnej daje pełniejsze i głębsze rozumienie utworu literackiego<sup>32</sup>. W zaproponowanym fragmencie, zasugerowanym przez treść zadania, kontekstem miała być astronomia z uwagi na występujące w nim odniesienia. Uczniowie mogli szukać tychże powiązań, pracując nad krótkim fragmentem metodą „czytania pod lupą”.

Zadanie o charakterze holistycznym, dołączone do innych poleceń podczas sprawdzianu z fizyki, przybrało następującą formułę: Podaj związki z fizyką i astronomią, które można znaleźć w poniższym fragmencie<sup>33</sup>. Uczniowie, w przeciwieństwie do piszących próbną maturę, w dużej mierze odnaleźli w nim odniesienia astrofizyczne. Być może o ich powodzeniu odbiorczym zdecydowała treść polecenia, która sugerowała jednoznacznie kontekst. Warto podkreślić, że aż 42% badanych dostrzegło w *szklanych skrzydłach* lunetę lub inny przyrząd wzmacniający wzrok. Oto przykładowe odpowiedzi uczniów: „Bohater porównuje pieśń do gwiazdy, która we wciąż rozrastającym się wszechświecie jest dla niego nieosiągalna. Takiej gwiazdy nie ujrzymy gołym okiem z powierzchni Ziemi.”; „Gwiazdy są bardzo odległe od Ziemi, można je obserwować przez teleskopy.”; „*Szklanne skrzydła* – luneta”. Nie wszyscy jednak badani unieśli stopień trudności owego zadania interdyscyplinarnego, przy czym niektórzy pominęli je (5%), a z kolei inni formułowali odpowiedzi zbyt ogólnikowe, by ocenić je pozytywnie (53%). Są wśród nich między innymi takie wypowiedzi: „*szklanne skrzydła* – szkło”; „Cytat ten mówi o tym, że dźwięki, sygnały wysyłane z Ziemi przez ludzi nie osiągną gwiazdy, która znajduje się poza sferą ziemską.”; „Związki: gwiazda, wzrok, optyka.”; „*szklanne weźmie skrzydła* – środki transportu nie pomogą osiągnąć gwiazd, ani wszelkie wynalazki”; „*szklanne skrzydła* – przyrząd fizyczny”; „Wypowiedź ta nawiązuje do ogromnej prędkości światła, za którą nie jest w stanie nadążyć ludzki wzrok”.

<sup>31</sup> Wyniki badań dotyczą 180 uczniów klas drugich liceów ogólnokształcących.

<sup>32</sup> B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, op. cit., s. 53-77.

<sup>33</sup> Fragment tekstu przywołany już wcześniej w publikacji.

Zgoła inną formułę miało zadanie skierowane do uczniów podczas sprawdzianu zamykającego dział dotyczący literatury romantycznej. Uwzględniając jego polonistyczny wymiar, przybrało ono taki oto kształt: W podanym fragmencie III części *Dziadów* A. Mickiewicza występują różnorodne środki stylistyczne<sup>34</sup>. Wypisz trzy z nich, nazwij je i określ ich funkcję.

Cytat	Nazwa środka stylistycznego	Funkcja środka stylistycznego

Uczniowie nie mieli poważniejszych problemów ze wskazaniem cytatu oraz podaniem nazwy środka stylistycznego (90%), natomiast nie zawsze potrafili wskazać jego funkcję, co zresztą było najtrudniejszym członem polecenia (45%). Wśród badanych niekiedy dostrzec można znaczną troskę o uściślenie nazwy danego środka stylistycznego, gdy określali *szkłanne skrzydła* jako peryfrazę czy definiowali cytat *pieśni ma, tyś jest gwiazdą za granicą świata* jako hiperbolę, nie tylko podkreślając ich metaforyczne znaczenie. Pojawiły się jednak i odpowiedzi uczniów, które nie wychodziły poza określenie tropu stylistycznego, a zamiast jego funkcji prezentowały definicję owego środka. Staraniom o właściwą kwalifikację funkcji towarzyszyła niekiedy przewaga zabiegów konkretyzujących nad analityczno-interpretacyjnymi, co prowadziło często do udosłownienia znaczeń i nadinterpretacji, np. „*szkłanne skrzydła* – metafora – nawet jeśli będzie miał skrzydła bardzo szybkiego ptaka, to i tak nie dogoni pieśni”; „*szkłanne skrzydła* – metafora – czyli super skrzydła”; „*wzrok ziemski, do ciebie wysłany za gońca* – metafora – chodzi tu o to, że obserwuje się dane zjawisko”; „*tyś jest gwiazdą za granicą świata!* – metafora – utwory autora są doceniane za granicą jego ojczyzny.”; „*wzrok ziemski* – epitet – wszechobecność wiedzy czytelnika pieśni o rzeczowniku”; „*wzrok ziemski* – epitet – służy opisaniu, jaki jest wzrok”. Należy dodać, że wśród odbiorców zaproponowanego fragmentu dramatu Mickiewicza znalazły się osoby, które wykazały się kompetencjami interpretacyjnym, uściślając trafnie funkcję tropów stylistycznych. Poświadczają to wypowiedzi uczniów, np. „*wzrok ziemski, do ciebie wysłany za gońca* – metafora – nawet przy użyciu przyrządów optycznych wzrok nie może dojść za granicę świata (nauka nie pomoże w zrozumieniu sztuki)”; „*szkłanne skrzydła* – metafora – okulary, a może nawet bardziej dokładne przyrządy fizyczne”; „*wzrok ziemski, do ciebie wysłany za gońca* – paradoks – określenie czegoś niemożliwego”; „*wzrok ziemski* – epitet – uwydatnia odległość między tym, co człowiek może dostrzec (zrozumieć) a doskonałością pieśni”. Lektura fragmentu utworu Mickiewicza nie zawsze wiodła ku kolejnym jego wnikliwym odczytaniom, o czym świadczą niektóre odpowiedzi licealistów, np. „*wzrok ziemski* – personifikacja – nadanie cech ludzkich przedmiotom martwym”; „*wzrok ziemski* – personifikacja – wzrok ludzi, którzy są w stanie wszystko dojrzeć, ziemski – czyli ogromny, potężny”; „*szkłanne skrzydła* – metafora – ma uświadomić nam, że nieważne jak bardzo będziemy się starać

<sup>34</sup> Ibidem.



dotrzeć do Boga albo Bóg do nas. To się nie uda.”; „szklanne skrzydła – epitet – obrazowe określenie skrzydeł”; „wzrok ziemski, do ciebie wysłany za gońca – metafora – podkreśla, że wzrok może sięgać daleko, dojrzeć wiele rzeczy”; „wzrok ziemski, do ciebie wysłany za gońca – personifikacja – w mitologii greckiej gońcem był Hermes, który docierał wszędzie”. Warto zastanowić się nad mechanizmami błędów interpretacyjnych, które sygnalizują kierunek odbioru zaproponowanego fragmentu tekstu. W dużym stopniu dotyczą one takich uchybień, jak udosławianie znaczeń metaforycznych, wyróżnienie metafory z tekstu czy ujmowanie metafory w izolacji od pozostałych składników literackiej wypowiedzi. Przyczyny błędnego odbioru metafory w tekście mogą łączyć się z problemami dotyczącymi określenia elementu rzeczywistości pozajęzykowej lub zwerbalizowania sensu, jaki ona z sobą niesie.

### Ewaluacja interpretacji literackiej w ocenianiu kształtującym

Kolejny trop interpretacyjny zaproponowanego fragmentu dzieła Mickiewicza jest związany z metodą projektów i wpisany w zamiysł ewaluacji oceniania kształtującego, a równocześnie połączony z „czytaniem kontekstowym”. Sama metoda projektu zdecydowanie odnosi się do konstruktywistycznego modelu edukacyjnego<sup>35</sup>, w którym nie tylko w dużym stopniu kontrolę nad procesem kształcenia sprawuje uczeń, ale także zaciera się różnica między diagnostyką a uczeniem się, co więcej – uczeń aktywnie konstruuje i rekonstruuje swoje rozumienie danego zagadnienia. Zaproponowane uczniom zadanie przyjęło następującą formułę: „Podaj związki z fizyką i astronomią, które można znaleźć w poniższym fragmencie<sup>36</sup> oraz opisz funkcje, jakie mogą one pełnić w tym tekście”.

Wśród respondentów większość (90%) nie tylko poprawnie odczytała metaforę *szklanych skrzydeł* (teleskop, luneta), ale również w swych pracach uwzględniła pogłębioną interpretację literacką, koncentrując się na kontekście astronomicznym przytoczonego fragmentu utworu. Uczniowie zwrócili przede wszystkim uwagę na rangę *pieśni* (czyli twórczości, poezji), akcentując jej wyjątkowość i nieosiągalność. Ilustracją tego odbioru tekstu stały się dla nich słowa: *tylko o twoją mleczną drogę się uderzy*, wskazujące nie tylko na ogrom wszechświata, „jego niezbadaność, trudną do ogarnięcia wobec bezkresu wszechświata”, ale także „barierę (nie)osiągalności”. Badani zatrzymywali się także dłużej nad *gwiazdą za granicą świata*, dopatrując się w tym niezwykłości *pieśni*, co często rekapitulowali m.in. w słowach: „Za wyjątkiem Słońca gwiazdy są tak odległe od Ziemi, że widzimy je jedynie jako punkty światła, choć w rzeczywistości osiągają średnice rzędu milionów kilometrów”. Uczniowie nie omieszkali także podkreślić wymiaru kosmicznego bohatera utworu – Konrada, który, sięgając wszechświata, nadaje swej twórczości „rozmach pozaziemski”, co argumentowali m.in. w słowach: „Wypowiedź Konrada – *domyśla się, że to słońca, / lecz ich nie zliczy, nie zmierzy* – wskazuje na ogrom wszechświata, jego nieskończoność. Tym samym na wyjątkowość jego poezji. Wszechświat jest niezbadany, nie do ogarnięcia. Człowiek może tylko domyślać się, co jest dalej, badać i poszukiwać. Nie jest on w stanie zmierzyć

<sup>35</sup> *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, Warszawa 2002.

<sup>36</sup> Fragment tekstu przywołany już wcześniej w publikacji.

bezkresu wszechświata, tak jak przerasta go wyjątkowość twórczości.” Należy dodać, iż badani wspierali swój kierunek interpretacyjny poszerzoną wiedzą astronomiczną, która nie tylko ułatwiła im interdyscyplinarne pochylenie się nad tekstem literackim, ale również skłoniła do refleksji nad innym podejściem do ewaluacji. Wymusiła niemalże pytania o wartość ewaluacyjną podejmowanych działań, które nasuwają się po analizie tychże projektów. Nie sposób dać jednoznacznej odpowiedzi, jednak sugestie nasuwają się wyraźnie – wiedza proceduralna przeważała nad wiedzą deklaratywną, co równocześnie wysoko sytuuje metodę projektu w ramach dialogu edukacyjnego.

## Wnioski

Szkolna ewaluacja, a szczególnie autoewaluacja, ma szansę stać się zaproszeniem do badań pedagogicznych. Jakkolwiek jej wymiar zawsze pozostanie jednostkowy, odniesiony do danej szkoły, klasy lub nawet pojedynczego nauczyciela, to wykorzystanie metodologii badań pedagogicznych nadaje wnioskowi status hipotez i może przyszłościowo prowadzić do badań w celu ich uogólnienia. Pokazują to wnioski-hipotezy formułowane w opisanym ewaluacji:

- Ocenianie sumujące to „anty-Nabokov” – uczniowie zmierzają ku ideologicznemu odbiorowi („popłuczyny”), brnąc w uogólnienia, stereotypy interpretacyjne (Konrad – patriotyzm, martyrologia, wielkość, bohater romantyczny), wokół których krążą ich wypowiedzi.
- Ocenianie sumujące i orientujące to *przymus*, ocenianie kształtujące to *wolność*. Istotne dla edukacji jest rozłożenie akcentów między *przymusem* a *wolnością*<sup>37</sup>. Nie można ustawać w poszukiwaniach przestrzeni dydaktycznej między *przymusem* a *wolnością*. Jednoznaczne określenie takiego miejsca powoduje jego przekształcenie w *przymus*, co budzi już w zamyśle teoretycznym sprzeciw.
- Odbiór utworu literackiego uwarunkowany jest kategoriami oceniania (sumującego, orientującego i kształtującego), które narzuca, nakreśla strategie lekturowe.
- Przedmiot nauczania kieruje działaniami ucznia, który podkłada się pod kierunek wyznaczony programowo przez dany przedmiot. Stąd konieczność holistycznego dialogu.

Podstawowym warunkiem takiego przebiegu ewaluacji wydaje się mariaż nauczycieli-badaczy z uczelniami wyższymi, chociażby w takim stopniu, który już nastąpił z administracją szkolną. Inaczej szkolna ewaluacja może sprowadzić się do wypełniania ramek według przepisów prawnych, podobnie jak ma to miejsce w awansie zawodowym nauczycieli po zerwaniu więzów z zakładami dydaktyki wyższych uczelni.

<sup>37</sup> Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność*, op.cit., s. 102-103.

## Bibliografia:

1. Burzyńska A., *Kulturowy zwrot teorii* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006.
2. Burzyńska A., Markowski M. P., *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006.
3. Chrzęstowska B., *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.
4. Eco U., Rorty R., Culler J., Brookes-Rose Ch., *Interpretacja i nadinterpretacja*, red. S. Collini, Kraków 2008.
5. Fish S., *Interpretacja, retoryka, polityka*, Kraków 2002.
6. Gribbin J., *Encyklopedia Kosmosu*, Warszawa 1998.
7. Jazownik L., *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918-1939. Antologia*, część I, Zielona Góra 2001.
8. Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
9. Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
10. Krzyczkała, S. Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2008.
11. *Lekcje czytania. Eksplicacje literackie*, część I, red. Dynak W., Wit-Labuda A., Warszawa 1991.
12. Mizerak H., „Twarze” i „gęby” ewaluacji – perspektywa naukowa [w:] *Autoewaluacja w szkole*, red. E. Tłowińska-Królikowska, Warszawa 2010.
13. Nabokov V., *Wykłady o literaturze*, Warszawa 2005.
14. Niemierko B., *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Toruń 2010.
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z dnia 9 października 2009 r.).
16. Strzyżewski M., *Romantyczna nieskończoność. Studium identyfikacji pojęcia*, Toruń 2010.
17. Szyborska W., *Mała dziewczynka ściąga obrus* [w:] *Chwila*, Kraków 2002.
18. Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.
19. *Uczenie metodą projektów*, red. D.B. Gołębiak, Warszawa 2002.
20. Wadowski D., *Ewaluacja w praktyce nauczyciela* [w:] *Nowe wyzwania dla polonistów. Metodyka – Pomiar – Ewaluacja*, red. B. Myrdzik, Lublin 2002.
21. *Wiedza o języku polskim z zreformowanej szkole*, red. Mikołajczuk A., Puzynina J., Warszawa 2004.