

WSPÓŁCZESNY POLONISTA – BEZDUSZNY MIERNICZY CZY TWÓRCZY PRZYJACIEL UCZNIĄ?

Chciałbym być przede wszystkim twórczym przyjacielem ucznia, mówi zaprzyżniony polonista, tylko jak tego dokonać? W kontekście tak postawionego problemu odniesiemy się do zagadnień praktyki oceniania; efektów wprowadzanych zmian w sprawdzaniu i ocenianiu oraz perspektyw oceniania osiągnięć uczniów z języka polskiego.

SZKOLNA PRAKTYKA MIERZENIA OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Nauczyciele języka polskiego postrzegani przez pryzmat dydaktyki przedmiotu, a szczególnie rzecz ujmując przez pryzmat metodyki skupiają w sobie cechy właściwe dla profesjonalnych rzemieślników, naukowców i artystów. Każdorazowo w trakcie prowadzonych lekcji realizują cele poznawcze, emocjonalno-motywacyjne, a czasami, chociażby przy zastosowaniu metody dramy, realizują szereg celów psychomotorycznych. Kompetentny polonista potrafi przełożyć na działania dydaktyczne i wychowawcze wiedzę nabytą w czasie studiów z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, filozofii, psychologii i pedagogiki.¹ Często praca polonisty postrzegana jest jako praca twórcza, a ta nie daje się zbyt łatwo ująć w sztywne schematy. Zatem, powiadają poloniści, nie wszystkie treści kształcenia tego przedmiotu są mierzalne. Z drugiej zaś strony, to właśnie poloniści, jako nieliczni wśród nauczycieli, od lat przygotowują plany kształcenia (a nie rozkłady materiału) uwzględniające umiejętności uczniów w zakresie kształcenia językowego, literackiego i kulturalnego. Choć brakowało w nich taksonomii celów i różnicowania poziomów wymagań, można było na ich podstawie wywnioskować czego i po co uczą na poszczególnych etapach kształcenia. Z myślą o uczniach, jako jedni z pierwszych, poloniści przygotowywali profesjonalne opracowania dotyczące testów sprawdzających wiadomości i umiejętności za pomocą różnorodnych zadań.²

Dziś, gdy mierzenie osiągnięć szkolnych sprowadzające się do budowania sprawdzianów i ustalania w oparciu o uzyskane wyniki stopnia opanowania przez uczniów

wiadomości i umiejętności, stało się zajęciem powszechnym, a nawet modnym w wielu kręgach związanych z kształceniem uczniów, pomiar dydaktyczny stanowi istotny element rzeczywistości oświatowej. Od czasu wdrożenia rozporządzenia o ocenianiu i promowaniu jesienią 1999 roku, elementami teorii pomiaru dydaktycznego posługują się decydenci oświatowi, dyrektorzy szkół, nauczyciele, urzędnicy samorządów lokalnych, dziennikarze, uczniowie i ich rodzice... – w tak dużej grupie zainteresowanych wielu uważa się za profesjonalistów w dziedzinie mierzenia osiągnięć uczniów. A że tak naprawdę wiedzę i umiejętności mamy różne – nietrudno o nadużycia. Niektórych zafascynowały technologiczne aspekty pomiaru dydaktycznego – zajętym obrachunkami, statystycznymi analizami współczynników nie starcza czasu i woli na prowadzenie dużo istotniejszych rzetelnych analiz jakościowych. Są tacy, którzy w pomiarze dydaktycznym widzą bezdusznego mierniczego, który uzurpuje sobie prawo do ferowania jednoznacznych i ostatecznych wyroków o uczniu i jego nauczycielu. Są też tacy, którzy korzystając z uwag oponentów cyfr, maskują swą niezbyt solidną pracę, każdą wystawioną ocenę motywując jedynie swym głębokim przekonaniem opartym na intuicji.³

Egzaminy zewnętrzne, przy całej swej niedoskonałości, w jakimś stopniu zburzyły spokój ducha niesolidnych nauczycieli. Podjęta próba pokazania obszarów istotnych dla oglądu efektów nauczania przedmiotu, objętych standardami egzaminacyjnymi, odsłoniła również niedostatki warsztatu metodycznego. Przykładem tego mogą być efekty prac nad kryteriami i schematami punktowania zadań otwartych, sprawdzających uczniowskie umiejętności polonistyczne na poszczególnych etapach kształcenia. Nauczycieli–egzaminatorów uczestniczących w szkoleniach organizowanych przez komisje egzaminacyjne, a następnie pracujących w zespołach powołanych do sprawdzania prac uczniów po próbnym sprawdzianie oraz egzaminie gimnazjalnym, niepokoiły kryteria dotyczące realizacji tematu. Szczególnie w sytuacji, gdy uczeń nie realizował tematu, a mimo to otrzymywał punkty za pozostałe kryteria, które funkcjonowały niezależnie od siebie. Być może, w kształceniu kryteriów obok pracy konstruktorów odzwierciedlił się rzeczywisty obraz umiejętności uczniów w zakresie formułowania dłuższych i krótszych wypowiedzi. Z pewnością zagadnienie to wymaga głębszej analizy, do sporządzenia której potrzebne będą plany i kartoteki testów, a tych, niestety, autorzy narzędzi przeznaczonych do zewnętrznego pomiaru nie udostępnili.

Oddzielny problem sprawdzania osiągnięć uczniów stanowi język, a ściślej rzecz ujmując zachwianie procesu komunikacji między nadawcą, a odbiorcą słowa

pisanego. Zarówno konstruktorom zadań testowych jak i badanym uczniom brakuje umiejętności związłego i trafnego wyrażania myśli. Uczniowie mają również problemy z gromadzeniem i przedstawianiem argumentów, prezentowaniem swego pomysłu, swojej opinii. Rozważać można wprowadzenie retoryki jako nauki wystawiania będącej częścią nauki myślenia. Z jednej strony wzbogaci ona język, dzięki wprowadzeniu ładu i logiki uczyni go przejrzystym, z drugiej zaś zwalczy ubóstwo i mglistość, banał, chaos i niedorzeczności języka.⁴

PERSPEKTYWY OCENIANIA UCZNIÓW Z JĘZYKA POLSKIEGO

Z oglądu dotychczasowej praktyki w zakresie oceniania, wnosić można, iż przyszłość oceniania wewnętrznego i zewnętrznego, uzależniona jest od tego, w jakich kategoriach postrzegany będzie bardzo ważny element wprowadzonej zmiany, istotny dla pomiaru osiągnięć ucznia, mianowicie zapisane w dokumentach urzędowych wymagania programowe – często postrzegane jako integralna część sprawdzania, które stanowi podstawę obu systemów oceniania. Sprawdzanie polegające na ustalaniu stanu wiadomości i umiejętności ucznia jest procesem ciągłym i pierwotnym w stosunku do oceniania. Składa się na nie rozeznanie co do celowości podejmowanych działań dydaktycznych, możliwości ich realizacji z wykorzystaniem takiego, a nie innego materiału, przy użyciu najodpowiedniejszych metod pracy oraz, co najważniejsze – uwzględnienie predyspozycji uczniów. Przede wszystkim z myślą o uczniach, podejmujemy trud formułowania wymagań programowych decydując, w jakim stopniu treści kształcenia są dla nich przystępne, na ile przydatne w szkole i poza nią, a także niezbędne dla dalszej edukacji oraz użyteczne w obecnej i przyszłej działalności pozaszkolnej.⁵ Wychowanie u ucznia umiejętności polonistycznych postrzegam jako niełatwą, mozolną wędrówkę do gwiazd, o zdobyciu których marzy wielu z nas. Im precyzyjniej, jaśniej sformulujemy swoje oczekiwania co do wiadomości i umiejętności jakimi młody człowiek powinien się wykazać na poszczególnych etapach wędrówki ucznia po szkolny sukces, tym lepiej oświetlimy mu drogę, a tym samym nasi uczniowie unikną błądzenia w gąszczu obszernej treści kształcenia niełatwego dla wielu z nich przedmiotu. Rzetelnie przygotowane wymagania programowe spełnią rolę przewodnika, zapewniając uczniom poczucie bezpieczeństwa.⁶ Zapewne dla niektórych trudy wędrówki będą zbyt wielkie, zechcą odpocząć – ale to powinna być ich świadoma decyzja. W tej sytuacji polonista ma szansę na zmianę relacji między nim a uczniami.

„Per astra ad astra” (przez trudy do gwiazd) mawiali starożytni, patrząc zapew-

ne na zmagania z materią i duchem przedmiotu uczniów i ich nauczycieli. W ciągu minionych dwu lat wielu spośród nas, nauczycieli, po raz pierwszy uważniej przyjrzało się dokumentom programowym, wyodrębniło elementy treści kształcenia i podjęło trud formułowania wymagań z uwzględnieniem poszczególnych poziomów. O tym, że jest to proces i do tego niełatwy do zrealizowania świadczą doświadczenia polonistów. Jeszcze jest wiele do zrobienia – poprawiamy, zmieniamy... Rzadko kto potrafi trafnie formułować swoje oczekiwania co do wiadomości i umiejętności, jakimi powinni się wykazać uczniowie na poziomie koniecznym (K), podstawowym (P), rozszerzającym (R), dopełniającym (D) czy też wykraczającym (W).

CO NAM DAŁY ZMIANY W SPRAWDZANIU I OCENIANIU?

Wprowadzony rozporządzeniem MEN obowiązek formułowania wymagań programowych i wymagań egzaminacyjnych⁷ stanowi przełom nie tylko w sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć szkolnych uczniów, ale w myśleniu o całej edukacji. Oczekiwać by należało, że tak istotną zmianę poprzedzą działania wspomagające nauczycieli w zakresie sprawdzania i oceniania, ewaluacji osiągnięć uczniów (nieobjętym w dotychczasowych planach studiów nawet pedagogicznych). System egzaminów zewnętrznych poprzedziły prace zespołów Nowej Matury oraz uczestników kilku eksperymentów prowadzonych na poziomie klas ósmych szkoły podstawowej. Natomiast twórcy wewnątrzszkolnego systemu oceniania boleśnie odczuli brak wcześniejszego przygotowania w zakresie opracowania przedmiotowego systemu oceniania, który stał się elementem szkolnego programu sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów – w różnych sytuacjach i na różnych etapach kształcenia. Stąd też nauczyciele często wspomagali się „Standardami wymagań egzaminacyjnych”, „Informatorami” opracowanymi przez pracowników komisji egzaminacyjnych oraz informacjami zdobytymi na szkoleniach egzaminatorów. Pracownicy komisji egzaminacyjnych pokazali nowy dla praktyki szkolnej kierunek myślenia o czynnościach ucznia, prowadzący od podstawy programowej, przez ogólny zapis oczekiwanych osiągnięć, aż do szczegółowych czynności wykonywanych przez ucznia rozwiązującego konkretne zadanie. Wprowadzenie kryteriów i schematów punktowania w sposób istotny zmieniło postępowanie nauczyciela w trakcie oceniania zadań otwartych własnych uczniów.

Wiele zmieniło się również w programach kształcenia, których autorzy coraz częściej podają opisy złożonych osiągnięć uczniów, gdzie wiadomości i umiejętności podzielone są na dwa poziomy wymagania: podstawowy i ponadpodstawowy, co często znacznie ułatwia nauczycielom budowanie planów kształcenia dla własnych zespołów klasowych.

POMIAR DYDAKTYCZNY – SUROWY MIERNICZY CZY PRZYJACIEL UCZNIA?

Świadomość tego, że teoria pomiaru dydaktycznego scala ocenianie szkolne i zewnętrzne egzaminowanie, a jej przydatność dla procesu nauczania określa konkretna sytuacja dydaktyczna wpłynie na podniesienie jakości pracy polonisty. Bardziej bogate, różnorodne ocenianie szkolne zawsze będzie wykorzystywać różne funkcje oceny – od dydaktycznej po motywacyjną. Nauczyciele języka polskiego, zaangażowani w ciągły proces interakcji z uczniami, tak jak dotychczas będą dokonywać codziennie tysiące ocen w różnej formie: ustnej pochwały, nagany, instrukcji, przy użyciu gestów, mimiki, wreszcie stopni szkolnych. W dalszym ciągu dla oceniania szkolnego najważniejsze będzie to, co się wydarzy między nauczycielem a uczniami w ciągu 45 minut za zamkniętymi drzwiami klasy. Polonistom, dla których istotny jest pierwiastek humanistyczny – przejawiający się zarówno w dydaktyce i metodyce przedmiotu, a także w stosunkach międzyludzkich – bliska jest troska o ucznia odzwierciedlona w zróżnicowanych poziomach wymagań programowych. Niełatwo im się pogodzić z surowością hierarchii, wymagającą zaliczenia poszczególnych poziomów wymagań – szczególnie, gdy rozważają pracę uczniów zdolnych. Dyskutowany jest także dobór czynności ucznia poddanych analitycznemu sprawdzaniu oraz ocenianiu. Egzaminy zewnętrzne, jedna z form oglądu pracy szkoły, nie mają nazwać jasno i precyzyjnie nazwanych funkcji – jak uczyniono to w ocenianiu szkolnym. Poprzestanie na funkcji selekcyjnej będzie ze szkodą dla egzaminów zewnętrznych. Podobne skutki, o czym pisze Eugenia Potulicka, przyniesie zbyt duża fascynacja wynikami tych egzaminów, prowadząca często do nadinterpretacji.

Zatem, jaka jest przyszłość polonistycznego oceniania szkolnego i egzaminów zewnętrznych? Rozstrzygnięcie tego pytania stanowić będzie postrzeżenie istoty pomiaru dydaktycznego przez jego użytkowników. Czas pokaże, na ile, formułowane w podręcznikach pomiaru, ostrzeżenia przed: nadużyciami pozycji egzaminującego, popadaniem w megalomanię, niesolidną pracą w procesie przygotowywania oraz stosowania testów sprawdzających osiągnięcia uczniów przyniosą korzyści praktyce szkolnej, a tym samym uczniom.

Przypisy

1. Szerzej o sztuce nauczania języka polskiego piszą wybitni dydaktycy przedmiotu w szkicach i artykułach zamieszczonych w „Kompetencjach szkolnego polonisty” Bożeny Chrzęstowskiej.
2. Na szczególną uwagę zasługuje „Metodyka testu polonistycznego” T. Patrzalka.
3. Przed „uduchowieniem oceniania” przestrzega B. Niemierko, pisząc: „Uduchowienie oceniania, w założeniu podnoszące teorię nauczania na piedestał, w rzeczywistości prowadzi do ubezwłasnowolnienia.”
4. O potrzebie uporządkowania języka autorów zadań testowych wielokrotnie pisała M. Klimińska. Potrzebę kształcenia myśli i mowy Polaków widzą min. W. Kopaliński, S. Garczyński.
5. Procedury przydatne podczas formułowania wymagań programowych podaje w swych podręcznikach B. Niemierko.
6. Świadczą o tym wypowiedzi uczniów, którzy chcieliby znać oczekiwania swoich nauczycieli i jednocześnie oczekują przestrzegania przyjętych reguł oceniania.
7. 19 kwietnia 1999 roku ukazało się rozporządzenie MEN w sprawie warunków oceniania i promowania.

Literatura

1. Chrzęstowska B. [red.], 1995, Kompetencje szkolnego polonisty, WSiP, Warszawa.
2. Garczyński S., 1976, Sztuka myśli i słowa, Iskry, Warszawa.
3. Niemierko B., 2001, Między oceną szkolną a dydaktyką, WSiP, Warszawa.
4. Patrzalek T., 1977, Metodyka testu polonistycznego, WSiP, Warszawa.
5. Uryga Z., 1996, Godziny polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków.