

Henryk PALKIJ
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna
w Krakowie

OD PODRĘCZNIKÓW DO PRAKTYKI SZKOLNEJ – WPŁYW STANDARDÓW WYMAGAŃ Z HISTORII I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE NA KSZTAŁCENIE PRZEDMIOTOWE

Wprowadzanie systemu egzaminacyjnego do systemu szkolnictwa w Polsce trwa już kilka lat. Wydaje się, że z punktu widzenia historii i wiedzy o społeczeństwie problem wpływu standardów wymagań z historii należy omówić pamiętając o programie „Nowa Matura”, projektach standardów egzaminacyjnych oraz programie SMART¹. Wówczas wypracowano standardy wymagań egzaminacyjnych i strukturę egzaminu, które stały się podstawą przeprowadzenia egzaminu maturalnego w 2002 roku². Nie można przy tym pominąć dyskusji, jaka wywiązała się wokół nowej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* i szerzej, wokół nauczania historii na poszczególnych szczeblach edukacji³. Wraz z upływem czasu pojawiały się próby podsumowania dotychczasowych zmian⁴.

Z punktu widzenia tematu artykułu kolejne zmiany wprowadzone w systemie egzaminacyjnym — czyli wprowadzenie nowej *Podstawy programowej*, przekształco-

¹ Osiągnięcia dyskusji przedstawiają liczne materiały. Tutaj odwołam się do przykładów pokazujących poszczególne etapy prac, jak np.: Standardy osiągnięć szkolnych (przykłady zapisywania), Materiały do dyskusji, Warszawa 1997 MEN; Matura'97 Historia, oprac. zesp.: Z. Bajor, Z. Bednarek, K. Kuleczka, H. Palkij, K. Zaufal), Kraków 1997; Standardy wymagań egzaminacyjnych. Projekt do konsultacji społecznej, Warszawa 1999; Syllabus i egzamin pilotażowy. Historia. Oprac.: T. Chynczewska-Hennel (doradca akademicki), D. Daszkiewicz-Ordylowska, M. Jekel, K. Jurek, A. J. Kurpiewski, H. Palkij (lider zespołu), M. Raczyński, E. Wesolek, E. Szakalicki. Współudział: C. Bogaerts - konsultant CITO, A. Midgley - konsultant AEB, Warszawa 1999, wyd. MEN w ramach programu SMART red. edycji Andrzej Jerzmanowski.

² Na podstawie rozporządzenia MEN z dnia 19 IV 1999 r w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych; i wydane: Informator/Syllabus z historii 2002, Warszawa 2000 informator/Syllabus z wiedzy o społeczeństwie 2002, Warszawa 2000.

³ *Nowoczesna szkoła. Edukacja historyczna w reformowanej szkole T.1-2*, Kraków 2000; *Dawne i nowe formy egzaminowania*, red. B. Niemierko, W. Małecki V (VII) Ogólnopolska Konferencja z cyklu: „Diagnostyka Edukacyjna”, 4-6 grudnia 2001 we Wrocławiu, Wrocław 2001; *Uczeń w nowej szkole. Edukacja humanistyczna*, pod red. M. Kujawskiej, Poznań 2002, *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, pod red. Bolesława Niemierki i Jadwigi Brzdęk VIII Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka Edukacyjna” 21-23 października 2002 w Katowicach, Katowice 2002.

⁴ Takie podsumowania dotyczyły różnych szczebli edukacji np.: *Nauczanie blokowe i zintegrowane przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole pod red. T. Jaworskiego, B. Burdy, M. Szymczak*, Zielona Góra 2002; *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponadgimnazjalnym*, pod red. G. Pańko i J. Wojdon, Toruń 2003.

nych standardów wymagań oraz innej struktury egzaminu maturalnego, który ma być przeprowadzony w 2005 roku — wydają się stanowić kontynuację (w ogólnych ramach) poprzednich problemów, ale umieszczonych w nowym kontekście. Można więc podjąć próbę uchwycenia zmian zachodzących w dłuższym okresie.

Z pewnością nie popełnimy błędu jeśli uznamy, że wprowadzenie wielu zmian w zakresie treści nauczania, było zasługą dyskusji, które doprowadziły do powstania *Podstaw programowych* i *Standardów wymagań egzaminacyjnych*. W ich wyniku w obu dokumentach znalazły się rozwiązania, które wymusiły liczne zmiany w praktyce szkolnej. Nie należy zapominać, że część z nich była od dawna postulowana np. w publikacjach poświęconych dydaktyce historii. Tym razem sytuacja była trochę inna, gdyż nie skończyło się na dyskusji. Po pierwsze: fakt, że przyszły egzamin maturalny będzie odnosił się do *Podstaw programowych* i *Standardów* oznaczał, że nauczyciele musieli uwzględnić je w swojej pracy. Po drugie zmiany wprowadzano stopniowo rok po roku aż do 2000, kiedy opublikowano informatory egzaminacyjne dla sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i maturalnego. Po trzecie przekształcenie struktury szkolnictwa zmieniło dotychczasowe struktury i wzmocniło niektóre zmiany. W efekcie wszystkie te czynniki spowodowały, że wpływ standardów wymagań na kształcenie przedmiotowe ujawniał się stopniowo i obejmował coraz więcej obszarów.

Proponowałbym zacząć od problemu treści programowych. Pierwszym widocznym skutkiem w odniesieniu do historii było w praktyce „rozszerzenie” treści nauczania. Proces ten rozwijał się w dwóch kierunkach. Pierwszy oznaczał w istocie wydłużenie perspektywy czasowej nauczania historii aż do współczesności. Zjawisko to było szczególnie widoczne w odniesieniu do egzaminu dojrzałości, gdyż tutaj najczęściej pomijano wydarzenia współczesne w nauczaniu i egzaminowaniu. Co prawda programy nauczania obejmowały nauczanie współczesności, ale wobec nastawienia na nauczanie faktograficzne, w praktyce szkolnej rzadko który nauczyciel realizował treści związane z czasami najnowszymi. Toteż wprowadzenie na egzaminie dojrzałości zadań obejmujących lata 1945-1991 wywoływało wielkie opory. Systematyczne pojawianie się takich zadań zmusiło jednak do uzupełnienia treści przez nauczyciela, lub przez samodzielną pracę ucznia. Konstrukcja arkuszy egzaminacyjnych powstających w nowym systemie egzaminacyjnym utrzymała tę tendencję, gdyż badanie osiągnięć obejmuje cały zakres chronologiczny.

Drugi aspekt omawianego procesu oznaczał położenie większego nacisku na historię społeczną, gospodarczą i dzieje kultury, które dotąd przytłoczone były dziejami politycznymi i związaną z nimi faktografią. W tym przypadku sprawa jest bardziej skomplikowana, gdyż nie polega tylko na podnoszonym już braku ilości godzin przeznaczonych na nauczanie historii w szkole. Wydaje się, że istotę problemu stanowi koncepcja nauczania historii na poszczególnych etapach nauczania. Dotychczas nauczanie podające, zorientowane na historię polityczną, wydarzeniową było tradycyjnie uznanym sposobem nauczania. Szersze uwzględnienie innych treści, nie mogło się odbyć na zasadzie prostej selekcji czy eliminacji faktów politycznych, czy też komasowania faktów w szersze problemy. W tym przypadku należy dokonać gruntowniejszej analizy treści i dokonać konsekwentnych zmian w całym cyklu nauczania. Można też dodać, że nauczyciel nie był przygotowany do pracy z takimi treściami, ani nie miał wystarczającej ilości środków dydaktycznych wspomagających jego pracę.

Oceniając z perspektywy kilku lat wydaje się, że postulat uwzględniania różnych sfer przeszłości w nauczaniu szkolnym zawarty w wymaganiach egzaminacyjnych jest realizowany coraz lepiej. Trudno wskazać tu jakieś dominujące czynniki, ale uważam, że za najważniejsze należy uznać coraz lepsze zrozumienie funkcji wymagań egzaminacyjnych w procesie nauczania, zmiany w metodach nauczania oraz pojawienie się nowych podręczników i różnorodnych pomocy dydaktycznych. Niemniej trudności, jakie ujawnił ten aspekt problemu nie zostały na razie wystarczająco rozwiązane. Sięgają one o wiele głębiej i wiążą się z tradycją nauczania historii, dydaktyką, z koncepcją sylwetki absolwenta w poszczególnych typach szkoły, a nawet z otoczeniem szkoły — zwłaszcza z postawą szkół wyższych.

Innym istotnym elementem istniejącym od dawna w edukacji historycznej, którego rola zmieniała się pod wpływem omawianych dokumentów, a szczególnie wymagań egzaminacyjnych jest źródło historyczne. W wyniku wprowadzonych zapisów i struktury egzaminu położono większy nacisk na korzystanie z różnych źródeł historycznych w trakcie procesu nauczania historii na wszystkich szczeblach nauczania. Źródła stały się ważną częścią nauczania, a nie tylko dodatkiem. Jednocześnie na sprawdzianie oraz egzaminach gimnazjalnym i maturalnym wprowadzono zadania, które w szerokim zakresie oparte zostały na analizie źródeł. W ten sposób źródła stały się integralną częścią egzaminu, zadania ze źródłami są obligatoryjnie we wszystkich narzędziach egzaminacyjnych.

Wydaje się, że na przykładzie źródeł można najwyraźniej pokazać, jak różnorodny był wpływ standardów wymagań egzaminacyjnych, na praktykę nauczania historii. Od 1994 roku zadania oparte na analizie źródeł pojawiały się na egzaminie dojrzałości, co zmuszało nauczycieli do wprowadzenia ich do własnego nauczania i przygotowania do egzaminu. Na początku budziło to różne opory, gdyż nauczyciel musiał znaleźć czas na przygotowanie ucznia do pracy ze źródłami. Niemniej wraz z ugruntowaniem się problemu analizy źródeł w *Standardach wymagań*, źródła historyczne znalazły ważne miejsce w nauczaniu historii w szkole.

Tutaj należy wspomnieć, że przełamywaniu oporów w tym zakresie najlepiej służyły publikacje przykładowych zadań i wyborów źródeł. Oczywiście takie zbiory czy publikacje pojawiły się najpierw w ośrodkach związanych z programem Nowa Matura, które wprowadzały ten typ zadań. Wkrótce miało okazać się, że w praktyce nie było wydawnictwa, które nie przygotowywałoby odpowiedniego zbioru źródeł dla szkoły, a niektóre szczególnie podkreślały ich przydatność do nowych form egzaminu⁵. Wydawnictwa takie często były uzupełniane o propozycje scenariuszy lekcji opartych na analizie źródeł. W ten sposób nauczyciel dostawał do ręki narzędzie przydatne w pracy w klasie i łatwiej podejmował się zadania kształtowania umiejętności pracy ze źródłem.

Podobne zmiany zaszły w odniesieniu do wiedzy o społeczeństwie. Sytuacja tego przedmiotu jest jednak bardzo zróżnicowana na poszczególnych etapach edukacyjnych, które trochę inaczej rozkładają zakres treści. Najogólniej można powiedzieć, że zakres treściowy unowocześniono, uzupełniono o nowsze osiągnięcia, a jednocześnie dodano elementy związane z praktycznym funkcjonowaniem obywatela w państwie.

⁵ Na przykład seria publikacji źródłowych Wydawnictwa Literackiego (m. in. G. Chomiczki, S. Sprawski, *Starożytność*, Kraków 2000, M. Ferenc, *Epoka Nowożytna. Teksty źródłowe. Tematy lekcji i zagadnienia do historii w szkole średniej*, Kraków 2001), gdzie na stronie tytułowej umieszczono informacje o przydatności zbioru dla matury w 2002 roku.

Należy podkreślić tutaj jeden niedoceniony fakt. Uważam, że analiza źródeł ułatwiła nauczycielom historii akceptację kryterialnego sposobu oceniania zawartego w wymaganiach egzaminacyjnych i wprowadzenie egzaminu zewnętrznego. Podczas analizy źródeł łatwiej można było nauczyć się określania wymagań stawianych uczniom i kryteriów oceny. Różne osoby łatwiej dochodziły do wspólnych wniosków, a treść źródła stanowiła dokładniejsze ramy, w których toczyła się dyskusja. Naturalnym stawało się także dokładne określenie składowych oczekiwanych odpowiedzi oraz sięganie do skali punktowej podczas procesu oceniania. W ten sposób tworzyło się naturalne przejście do strukturalizacji zadań, dokładniejszego określenia celu stawianych pytań. W sumie otwierało się pole do uwzględnienia w pracy nauczyciela dorobku pomiaru dydaktycznego. Tutaj nie chciałbym jednak rozwijać tego wątku⁶.

Podczas tworzenia zadań do źródeł i konstrukcji schematu oceniania pojawiały się problemy, które można było rozwiązać w oparciu o pomiar dydaktyczny. Nauczyciel uświadamiał sobie znaczenie poprawnego formułowania pytań i konstrukcji modelu odpowiedzi. Wyraźniej widział pole do wykorzystania standardów wymagań egzaminacyjnych we własnej praktyce szkolnej oraz sens stosowania ich w nauczaniu. Oczywiście w wielu przypadkach pracę ze źródłem, stosowanie różnych typów zadań odbywa się mechanicznie lub tylko w celu „wytrenowania” ucznia do zdania egzaminu, ale nie zmienia to faktu, że w ten sposób kształci się także różne umiejętności.

Dzięki pracy ze źródłem pogłębiła się dyskusja nad wypracowaniem kryteriów do oceniania wypracowania. W początkowej fazie udało się opracować tylko kilka najogólniejszych kryteriów. Już taki prosty zabieg ujawnił problem, jak mierzyć te kategorie – w skali stopni szkolnych czy też w skali punktowej. Stopniowo udało się wprowadzić skalę punktową, gdyż właśnie praca ze źródłem pokazała, iż może to być poręczne narzędzie. Wypracowano w ten sposób ogólne kryteria, które tutaj przytoczę tylko w uproszczeniu.

- I. Zgodność z tematem – jako warunek oceniania (suma 100 punktów).
- II. Stopień opanowania materiału faktograficznego — do 40 punktów.
- III. Umiejętności — do 25 punktów
 - hierarchizacja,
 - związki przyczynowo-skutkowe, przestrzenno-czasowe,
 - rozumienie pojęć,
 - interpretacja źródeł i literatury.
- IV. Samodzielność i dojrzałość prezentacji materiału faktograficznego — do 20 punktów.
- V. Poprawność językowa — do 10 punktów
 - jasność i spójność myśli,
 - stylistyka,

⁶ Stanowi on osobne zagadnienie i podejmowane jest w licznych publikacjach jak np. *Dawne i nowe formy egzaminowania*, red. B. Niemierko, W. Małecki V (VII) Ogólnopolska Konferencja z cyklu: „Diagnostyka Edukacyjna”, 4-6 grudnia 2001 we Wrocławiu, Wrocław 2001; *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, pod red. Bolesława Niemierki i Jadwigi Brzdęk VIII Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka Edukacyjna” 21-23 października 2002 w Katowicach, Katowice 2002.

- błędy,
- terminologia historyczna.

VI. Estetyka i czytelność pracy — do 5 punktów.

Przypominam te kryteria, gdyż były one długo stosowane i wniosły duży wkład do bardzo ważnej dyskusji jaka toczy się nadal w odniesieniu do zakresu treści nauczania, a właściwie jego strukturalizacji. Pomimo że aktualnie dyskusja nad tymi problemami jakby ucichła to wydaje się, że po ustabilizowaniu się egzaminu maturalnego powinna ona wybuchnąć ponownie, gdyż zbyt wiele spraw nie zostało rozwiązanych a wielość programów i podręczników oraz wzajemne relacje pomiędzy poszczególnymi etapami edukacyjnymi tworzą nowe problemy w praktyce szkolnej. Na zakończenie tego problemu trzeba zaznaczyć, że poszukiwano różnych sposobów zapisania kryteriów oceny dłuższej wypowiedzi. Wobec braku satysfakcjonujących rozwiązań przyjęto aktualnie model poziomów, w których zamykają się treści i struktura wypowiedzi. Model ten trochę inaczej jest opisany w przypadku historii a inaczej w przypadku wiedzy o społeczeństwie. Różnice wynikają z materii przedmiotu i funkcji samej wypowiedzi.

Innym, chyba najważniejszym obszarem, w którym wyraźnie ujawnił się wpływ standardów egzaminacyjnych jest problem znaczenia kształtowania umiejętności w polskiej szkole. Problem ten jest stale szeroko omawiany, więc zwrócę uwagę na wybrane aspekty. Na początek tylko ogólne spostrzeżenie. Uważam, że *Standardy wymagań egzaminacyjnych* (oraz *Podstawy programowe*) odegrały podstawową rolę w przywracaniu znaczenia umiejętności przedmiotowych i ponadprzedmiotowych w szkole. Sposób konstrukcji i zapisu standardów spowodował, że nauczyciele w procesie nauczania nie mogą już skupić się tylko na przekazywaniu treści przedmiotowych. Ilość zadań, w których sprawdza się różnorodne umiejętności jest tak duża, że coraz trudniej przychodzi ignorowanie tego faktu. Nauczyciel musi znaleźć czas na kształtowanie umiejętności. Dzięki temu przywracana jest równowaga między wiedzą a umiejętnościami.

Wydaje się, że ten początkowy etap w rozumieniu roli umiejętności w nauczaniu przedmiotowym, dyskusji czy należy to robić mamy już za sobą. Teraz wchodzimy w bardziej pogłębioną fazę. Rozpoczęła się ona od dyskusji nad sposobami zapisu standardów, który częściowo zmieniono w dokumentach opisujących maturę w 2005 roku. Liczne nowe programy, przewodniki metodyczne dla nauczycieli ujawniają fakt, że toczy się dyskusja jak kształtować te umiejętności, w jaki sposób je strukturalizować. Jest to nowe, ciekawe zjawisko.

Moim zdaniem będzie się ono wzmacniać także poprzez inne zjawisko. Jest nim zmiana podejścia do nauczania przedmiotowego, stosowanie coraz bardziej zróżnicowanych metod nauczania, a wśród nich metod aktywizujących. Można to wyjaśnić odwołując się do kilku przykładów. Stosowanie nowych strategii nauczania np. strategii badawczych zmusza do odejścia od zamkniętego, podającego sposobu nauczania. Warunkiem jej stosowania jest rozwijanie umiejętności. Bez nich żadne badanie nie jest możliwe. Z drugiej strony stosowanie aktywnych metod nauczania sprzyja kształtowaniu umiejętności. W ten sposób standardy wymagań egzaminacyjnych zwiększają swoje oddziaływanie na praktykę szkolną, gdyż stanowią dla nauczyciela punkt odnie-

sienia, cel który chce osiągnąć w swoim nauczaniu. Stają się naturalnym elementem procesu dydaktycznego a nie tylko elementem zewnętrznego systemu oceniania.

Te krótkie uwagi pokazują wpływ standardów wymagań egzaminacyjnych w różnych obszarach edukacji szkolnej. Wydają się one może trochę zbyt odległe od rzeczywistości szkolnej i pracy „zwykłego” nauczyciela. Zapominamy jednak, że często ten zwykły nauczyciel jest egzaminatorem, konstruktorem zadań, osobą wspierającą ucznia w pracy przygotowującej do różnych konkursów, a więc osobą, która musi być coraz bardziej świadoma w podejmowaniu decyzji, aby osiągnąć zaplanowany cel.

W tym miejscu chciałbym wrócić do pierwszej części tematu mojego wystąpienia — do podręczników. Pierwszym krokiem nauczyciela jest wybór podręcznika. Ich różnorodność zmusza do pojęcia decyzji czego, i w jaki sposób chce uczyć. Nawet jeśli komuś wydawałyby się obce problemy, o których powyżej była mowa, to nie uciekną od nich. Autorzy podręczników bowiem na własną rękę, zgodnie z własnym doświadczeniem a jednocześnie zgodnie z przepisami musieli już podjąć takie decyzje. Stąd w nowych podręcznikach znajdziemy na przykład rozbudowane działy, w których umieszczono różnorodne źródła, podano przykładowe zadania. Powstały podręczniki zawierające wszechstronne treści nauczania, ujmujące je w ciągi problemowe itp. Podręczniki oferujące bogatą obudowę dydaktyczną przydatną w pracy nauczyciela i ucznia.

Można nawet stwierdzić, że podręczniki, książki pomocnicze, pomoce dydaktyczne opracowane z myślą o przekazaniu wiedzy przedmiotowej zgodnej z *Podstawą programową*, a jednocześnie zawierające taką obudowę dydaktyczną, dzięki której łatwiej będzie osiągnąć umiejętności, jakie znajdują się w standardach wymagań egzaminacyjnych są najlepszym przykładem, że wpływ standardów egzaminacyjnych sięgnął już sedna praktyki szkolnej.

Podręcznik stanowi podstawowe narzędzie pracy ucznia i nauczyciela. Wiele nowych podręczników bardzo ciekawie podeszło do standardów wymagań egzaminacyjnych modyfikując odpowiednio treści, rozwijając zadania a więc przekształcając nauczanie przedmiotu zgodnie z opisem wymagań zawartych w standardach. Nie miejsce tu na analizowanie podręczników, aby pokazać w jakim stopniu uwzględniają one standardy wymagań. Można tylko wskazać, że nauczyciele mając tak bogatą ofertę mogą świadomie dobrać podręcznik, odnosząc go do własnych wymagań oraz potrzeb uczniów. Wielu nauczycieli podejmuje taki wysiłek.