

Klemens Stróżyński

Po co jest nowa matura?

„Prawie wszystko jest po coś i warto się dowiedzieć po co” – napisał w jednej z naukowych książek uznany psycholog¹. Gdy chcemy czemuś zarządzić, szukamy przyczyny. Pytamy: „Dlaczego się spóźniasz, wagarujesz, nie uważasz?”. Gdy chcemy coś rozwijać, doskonalić, szukamy celu. Pytamy: „Po co się uczysz, czytasz, odrabiasz zadania?”. Odpowiadając na tytułowe pytanie, skoncentrujemy się na postawie celowościowej (teleologicznej), ale nie raz będziemy musieli zapytać i o przyczynę, by w pełni zrozumieć pewne zjawiska.

Wśród celów nowej matury za najważniejsze twórcy jej koncepcji uznają dwa. Pierwszy to: egzamin zewnętrzny ma być źródłem informacji o jakości pracy szkół ponadgimnazjalnych, zarazem ma na tę pracę wpływać w kierunku podnoszenia jakości kształcenia. Drugi: nowa matura ma być lepszym narzędziem selekcji kandydatów na studia niż tradycyjne, niesłychanie różnorodne egzaminy wstępne. Zatem są dwa cele – diagnostyczny i selekcyjny. Oczywiście, uzyskanie matury ma jeszcze cel społeczny: mieć maturę, to znaczy zaliczać się do średniej warstwy pod względem wykształcenia, cieszyć się określonym prestiżem społecznym.

¹ W. Łukaszewski, *Psychologia czynności*, Warszawa 2002, s. 18.



Klemens Stróżyński

polonista, pedagog, dziennikarz i publicysta, redaktor Wydawnictwa Szkolnego PWN w Poznaniu; wykładowca w Pierwszym Podyplomowym Studium Ewaluacji i Egzaminowania Uniwersytetu Gdańskiego; moderator witryny internetowej „Ocenianie” (www.klubnauczyciela.pl). Główne kierunki jego zainteresowań to dydaktyka, ewaluacja, zarządzanie oświatą, technologie informacyjne. Autor wielu publikacji, m.in.: *Zasady oceniania wewnątrzszkolnego* (2000), *Jak oceniać i uczyć samooceny* (2000), *Technologia informacyjna w nowoczesnej szkole. Poradnik dla humanistów i innych nauczycieli* (2001), *Jakość pracy szkoły praktycznie* (2003), *Ocenianie szkolne dzisiaj* (2003)

Mieć maturę

Egzamin, który ma cel diagnostyczny nie musi mieć tzw. progu zaliczenia, czyli punktu rozgraniczającego tych, którzy go zdali, od tych, którzy go nie zdali. (Takiego progu nie ma, na przykład, egzamin gimnazjalny i powszechny sprawdzian po szkole podstawowej). Funkcja selekcyjna też go nie potrzebuje, tam liczy się tylko liczba punktów ustalona przez uczelnię przyjmującą kandydatów na studia. Ale realizacja społecznego celu matury spowodowała, że w przypadku tego egzaminu, ów próg ustalono.

Zapytajmy teraz o przyczynę, dla której postanowiono, że dla zdania matury wystarczy 30% punktów z poziomu podstawowego egzaminu. Taki wskaźnik procentowy zdaje się urągać nie tylko zwyczajowi w zakresie oceniania (tu się stosuje progi od 75% do najbardziej tolerancyjnych 45%), ale także zdrowemu rozsądkowi. Otóż doświadczenia prób maturalnych wzbudziły obawy, że wymaganie dla zaliczenia egzaminu np. 50% punktów może zaowocować wielką liczbą maturalnych niepowodzeń i w efekcie pociągnie za sobą społeczne odrzucenie samej koncepcji egzaminu zewnętrznego. Bo dopóki niskie wyniki ukryte były za murami poszczególnych szkół, nikomu to nie przeszkadzało.

Zatem celem trzydziestoprocentowego progu zaliczenia jest uzyskanie społecznej akceptacji formuły egzaminu zewnętrznego dla matury. Cel taki musi budzić zażenowanie nie tylko środowiska oświatowego, ale każdego zdrowo myślącego Polaka. A zwłaszcza tych, którzy zdają sobie sprawę ze skutków przyjęcia tego progu.

Właśnie – pora zapytać o skutki. Najważniejsze z nich są dwojakiego rodzaju: psychologiczne i edukacyjne.

Skutki psychologiczne

W kulturowej podświadomości istnieje zespół wyobrażeń związanych z procentami. Jeżeli mówimy „na 100%”, to znaczy „w zupełności”. Zakorzeniony już w naszym języku anglicyzm *fifty-fifty* znaczy „pół na pół, po 50%”, czyli „sprawiedliwie”. 90% to „prawie wszystko”, 60% to „dużo”, 30% to „mało”. Właśnie.

Jeżeli uczeń amerykański uzyskał na teście np. 80% punktów, to ma świadomość, że uzyskał pod względem procentowym wysoki wynik. I nic nie ma tu do rzeczy fakt, że większość zadań w teście była łatwa. Taki wynik daje temu uczniowi poczucie własnej wartości, „uskrzydlenia”, czyli wywołuje pożądany efekt psychologiczny i dobrze służy motywacji do dalszego zdobywania wiedzy.

Jeżeli polski abiturient otrzymał na maturze na przykład 35% punktów (za tem zaliczył egzamin), wychodzi z poczuciem niskiej wartości, „odskrzydlenia”, bo uzyskał „mało”, poniżej połowy punktów. I też nie ma tu nic do rzeczy fakt, że zadania na polskim egzaminie dojrzałości są dla zdających trudne. Powody owej trudności są różne – odradzałbym traktowanie kategorii „trudny” jako obiektywnej. Najczęściej jest ona związana z niedostosowaniem zadania do wcześniejszej dydaktyki albo z tzw. barierami strukturalnymi zadania (konstrukcją), czasem z oderwaniem tego zadania od doświadczeń ucznia.

Skutki edukacyjne

Skutki edukacyjne mają charakter masowy. Otóż młodszy uczniowie oczekują, i jest to zrozumiałe i naturalne, przeniesienia zaniżonych wymagań maturalnych do całego systemu szkolnego. Tym bardziej, że maturalny próg

zaliczenia (30%) dotyczy egzaminu na poziomie podstawowym, a nie rozszerzonym (właściwsze byłoby nazewnictwo szanujące terminologię pedagogiczną, czyli „w zakresie podstawowym”). To znaczy, dotyczy łatwiejszej wersji egzaminu. Jeżeli tam wystarczy rozwiązać co trzecie zadanie, to można się spodziewać, że uczniowie na stałe zażądadają tego samego w warunkach nauczania szkolnego. I zechcą odrabiać co trzecie zadanie domowe, a może nawet przychodzić co trzeci dzień do szkoły. Tak, Panie Ministrze. Tak działa precedens.

Mam liczne sygnały od nauczycieli, z którymi prowadzę zajęcia, że uczniowie już wysuwają roszczenia, żeby przy zaliczaniu szkolnych sprawdzianów stosować trzydziestoprocentowy próg. A nauczyciele są bezradni wobec argumentu, że przecież tak są postawione wymagania na maturze. I trudno wymagać od nauczycieli, by umieli wyjaśnić młodzieży, dlaczego egzaminowanie wewnętrznymi i zewnętrznymi rządzi się różnymi prawami, skoro to wszystko jest takie niejasne.

Wymagania szkolne są zawsze (a przynajmniej powinny być) dostosowane do systemu dydaktycznego określającego relacje między nauczycielem i uczniem w procesie kształcenia. Dlatego normy zaliczenia na sprawdzianach wewnętrznych powinny kształtować się w granicach 50–60% punktów. W przypadku testów zewnętrznych te normy mogą być niższe, ponieważ testy nie są nigdy całkowicie zgodne ze wspomnianym systemem dydaktycznym. Dolną granicą, według mnie, może być 45%, wyjątkowo 40%, ale nie powinna być

ona tak drastycznie różna od norm wewnętrznych.

Należy się obawiać, że nauczyciele, zmuszeni praktycznie do honorowania owego trzydziestoprocentowego progu zaliczenia, będą brnąć w kierunku pedagogicznie najgorszym, to znaczy tworzyć coraz trudniejsze zadania dla uczniów i stawiać coraz wyższe wymagania. W ten sposób zechcą uratować sensowność oceniania. A to jest ślepa uliczka.

Diagnozować edukację

Kolejnym celem egzaminu maturalnego wedle nowej formuły jest diagnoza edukacyjna. To temat bardzo szeroki i z konieczności potraktuję go wycinkowo. Odniosę się do wypowiedzi sygnowanej przez Instytut Spraw Publicznych, opublikowanej w tekście *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje*, podpisanym przez Romana Dolatę, Elżbietę Putkiewicz i Annę Wilkomirską². Nie jest to głos praktyków, lecz reprezentantów środowisk naukowych, ale ze względu na prestiż Instytutu Spraw Publicznych może mieć duże znaczenie dla przyszłych zmian w formule nowej matury. A proponowane tam zmiany są, moim zdaniem, niedobre.

Myślenie ukryte w języku

Jeden z rozdziałów przywołanej ekspertyzy nosi tytuł: *Nowa matura powinna być skutecznym narzędziem kontroli jakości nauczania*. Sformułowanie to budzi moje poważne zastrzeżenia – przejawia bowiem biurokratyczne podejście do zagadnień kształcenia. Podejście niezgodne –

² Por. „Analizy i Opinie” nr 22, Instytut Spraw Publicznych, www.isp.org.pl; wersja skrócona w „Polonistyce” 2004, nr 6, s. 9–15.

jak sędzę – z ideą podstawy programowej i duchem trwającej reformy kształcenia. Dla wyjaśnienia tej tezy potrzebne będzie przeanalizowanie paru funkcjonujących obecnie pojęć pedagogicznych oraz pojęcia „kontrola”.

Sprawdzanie osiągnięć uczniów jest to upewnianie się, które z [...] wiadomości i umiejętności zostały przez uczniów przyswojone i w jakim stopniu. Sprawdzanie jest pojęciem węższym od diagnozy, ponieważ odnosi treści będące przedmiotem sprawdzania do działań nauczyciela. **Badanie (diagnoza)** dotyczy umiejętności niekoniecznie nauczanych, wystarczy, że są związane z programem szkolnym. Sprawdzanie to badanie, przy okazji, efektywności pracy dydaktycznej nauczyciela. Mówiąc o sprawdzaniu osiągnięć, najczęściej mamy na myśli sprawdzanie wiedzy uczniów, czyli ich wiadomości oraz sposobu wykorzystania tych wiadomości. Sprawdzanie służy także monitorowaniu bądź diagnozie. Gdy prosimy uczniów o otwarcie zeszytów bądź obserwujemy ich pracę w grupie, nie zawsze musi prowadzić to do oceny. Choć w przypadku procesu nauczania–uczenia się dominuje sprawdzanie wiodące ku ocenianiu³.

Kontrola – porównanie stanu faktycznego ze stanem wymaganym, rozpatrywanie czegoś [...]; wnikanie, wgląd w coś; nadzór nad czymś a. nad kimś⁴.

Znaczenie prawne, techniczne i gospodarcze pojęcia „kontrola” dotyczy, oprócz stwierdzania stanu rzeczy, także doprowadzania do stanu pożądanego. Jeżeli mówimy, że czujnik kontroluje temperaturę, to rozumiemy, że on utrzymuje

temperaturę w zadanym przedziale, włącza lub odpowiednio wyłącza ogrzewanie. Kto kontroluje bilety w pociągu, nie ogranicza się, niestety, do stwierdzenia, że takowego nie posiadamy, ale wymierza nam grzywnę. Kontrolowanie wartości złotego względem np. euro to nie tylko wyrażanie informacji, że wartość złotego spada czy rośnie, lecz działania w celu utrzymania tej wartości w pożądanym przedziale poprzez rzucanie na rynek państwowych rezerw walutowych czy inne posunięcia makroekonomiczne. Kontrola skarbową to nie tylko stwierdzenie nieprawidłowości i ewentualne porady, ale w konsekwencji nakaz zapłaty należności i dodatkowo grzywny.

Tak więc należy przyjąć, że na gruncie pedagogicznym „kontrola” wiąże się z wymuszaniem określonego zachowania lub stanu rzeczy, natomiast „sprawdzanie” polega tylko na zbieraniu ściśle określonych informacji, które powinny mieć wpływ na podnoszenie jakości uczenia się, nie natomiast nie wymusza. Te pojęcia sygnalizują różne myślenie o szkole, różne postawy pedagogiczne. Jeżeli ktoś mówi, że szanuje podmiotowość ucznia, a jednocześnie, że prowadzi kontrolę jego osiągnięć, to albo nie rozumie używanych pojęć, albo sam sobie zaprzecza.

Rozumienie słowa „kontrola” w jego rzeczywistym znaczeniu powinno być znane zarówno nauczycielom, jak i uczniom, przynajmniej na poziomie licealnym (należy uczyć kultury prawnej, w celu rozumienia przepisów). Według prawa administracyjnego: „Proces kontrolny przebiega w trzech etapach: ustalenie standardów i kryteriów (modeli, norm, wzorców), ustalenie faktycznego

³ K. Stróżyński, *Ocenianie szkolne dzisiaj*, Warszawa 2003, s. 171.

⁴ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 1, Warszawa 1998.

stanu badanej dziedziny i porównanie wyników ze stanem założonym, podjęcie działań prowadzących do osiągnięcia stanu założonego”⁵.

Używanie sformułowania „kontrola i ocena osiągnięć ucznia” jest ważnym wskaźnikiem postawy autorytarnej, przeciwnej podmiotowemu traktowaniu ucznia i rozumieniu edukacji jako procesu wspierania rozwoju. Dlatego zawsze krytykowałem używanie w pedagogice terminu „kontrola” w odniesieniu do kształcenia. W przywołanej ekspertyzie Instytutu Spraw Publicznych termin „kontrola” używany jest jeszcze w znaczeniu „diagnoza”. Widać to w niżej cytowanym fragmencie, dotyczącym egzaminu dojrzałości z matematyki:

Z punktu widzenia funkcji kontroli jakości kształcenia rezygnacja z obowiązkowego egzaminu z matematyki to znaczne zawężenie obszaru wspólnego dla wszystkich zdających. To ważne utrudnienie w ocenie, czy szkoły w zadowalający sposób spełniają standardy minimalne⁶ kształcenia. Szeroki zakres diagnozy na poziomie podstawowym pozwalałby identyfikować szkoły o najwyższym odsetku absolwentów nie spełniających wymagań minimum i planować działania kompensacyjne⁷.

„Kontrola” i „diagnoza” to jednak różne rzeczy i utożsamianie ich jest, z punktu widzenia pedagogiki, niebez-

pieczne. Diagnoza jest pojęciem raczej jednoznacznym i oznacza: „wszelkie rozpoznawanie i ocenę jednostkowych stanów rzeczy oraz ich tendencji rozwojowych na podstawie znajomości ogólnych prawidłowości”⁸.

Natomiast pojęcie „kontrola” używane jest w literaturze pedagogicznej w niejednakowym rozumieniu, mniej konsekwentnie. Jednak z reguły w jego znaczenie wpisane jest zmienianie rzeczywistości, wpływ na stan rzeczy, a przynajmniej to, że „ułatwia nadzór nad skuteczną realizacją zadań”⁹. Według przywołanej *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, „poczucie kontroli odnosi się do przekonania o panowaniu nad sytuacją i wywieraniu wpływu na przebieg zdarzeń”¹⁰. W przypadku użycia pojęcia „kontrola” w omawianej ekspertyzie, najstosowniejsza do jego rozumienia wydaje się definicja pojęcia „kontrola społeczna”, czyli „zespół sposobów i środków działania określonej grupy społecznej, zmierzających za pomocą sankcji społecznych do zapewnienia zwartości i określonego funkcjonowania jej członków”¹¹. W tej definicji pojawia się wprost pojęcie sankcji.

Ograniczenia diagnozy egzaminacyjnej

Z takim, jak powyższe, rozumieniem kontroli, klóci się użyte w nagłówku rozdziału pojęcie „jakość nauczania”.

⁵ R. Seidel, *Prawo i postępowanie administracyjne. Podręcznik dla liceów profilowanych*, cz. 2, Poznań 2003, s. 62.

⁶ To wyrażenie jest przejawem niebezpiecznej „twórczości” terminologicznej – jeżeli istnieją „standardy minimalne”, to znaczy, mogą też być „standardy maksymalne”. Co wtedy właściwie będzie znaczyło słowo „standard”?

⁷ „Analizy i Opinie” nr 22, s. 5.

⁸ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 675.

⁹ Tamże, t. 2, s. 792.

¹⁰ Tamże, s. 791.

Raczej bezdyskusyjne jest, że przez naczucie rozumiemy czynności nauczyciela w procesie kształcenia (nazywanym przez autorów ekspertyzy także nauczaniem). Zgodzimy się też, że większy wpływ na efekty kształcenia ma uczenie się, czyli czynności ucznia. Zatem wynik egzaminu dojrzałości nie tyle ujawnia jakość nauczania, co raczej „uczenia się”. Jakość nauczania ujawnia w sposób tak zamazany, że diagnoza tej jakości na podstawie wyniku matury zakrawa na nadużycie (na wynik egzaminacyjny abiturienta składają się przecież oprócz wyników uczenia się i nauczania, także inne czynniki, np. stres, i to w proporcjach niemożliwych do ustalenia).

W cytowanym fragmencie ekspertyzy dotyczącym egzaminu dojrzałości z matematyki pada określenie „jakość kształcenia”, ale autorzy nie wyjaśnili, co rozumieją pod tym pojęciem. Odsyłam tutaj do mojego artykułu poświęconego zagadnieniu jakości kształcenia w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*¹² i dodam, że mylenie jakości nauczania z jakością kształcenia wywołało żałosne skutki, np. w postaci zapisów w obowiązującym rozporządzeniu o nagradzaniu nauczycieli. W dokumencie tym postuluje się nagradzanie nauczycieli za wyniki uczniów na egzaminach zewnętrznych i konkursach przedmiotowych (co zresztą dyskryminuje nauczycieli pracujących w szkołach mających tzw. „gorszy nabór”).

To w ogóle ciekawostka prawna – przepraszam za dygresję – że w rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym, w części dotyczącej badania jakości pra-

cy szkół, podano ileś definicji pojęć, np.: mierzenia jakości, ewaluacji, wewnątrzszkolnego systemu zapewniania jakości, a nie podano rozumienia pojęcia podstawowego, fundamentalnego – czym jest jakość pracy szkoły. To takie polskie podejście do diagnozy – często wiele robimy, a jeszcze więcej gadamy, badając coś, czego nie określiliśmy. I z egzaminem dojrzałości jest podobnie.

Wybrać kandydatów

We wcześniej omawianym rozdziale ekspertyzy autorzy postulują bardzo niebezpieczną, moim zdaniem, modyfikację egzaminu dojrzałości. Piszą bowiem:

Nowa formuła egzaminu dojrzałości powinna zawieszać poprzeczkę wymagań na poziomie rozszerzonym – uprawniającym do ubiegania się o indeks – dostatecznie wysoko, tak by wyselekcjonować tę część populacji, która może w największym stopniu korzystać z dobrodziejstw edukacji wyższej. Oczywiście kryterium to powinno z dużym marginesem błędu odpowiadać liczbie miejsc w szkołach wyższych¹³.

Ten postulat utrudnienia matury w zakresie rozszerzonym budzi mój najwyższy niepokój. W ogóle zadania maturalne powinny być łatwiejsze, a wtedy próg zaliczenia znacznie wyższy, nawet nie sugerowane przeze mnie wcześniej 40–45%, a na przykład 60% punktów. Wtedy egzaminowany miałby poczucie sukcesu, bo zdobył większość punktów. To proste prawo psychologiczne, o którym wyżej pisałem. Dlaczego krytykuję pomysł autorów ekspertyzy, żeby „pod-

¹¹ Tamże, s. 791.

¹² Tamże, s. 438–441.

¹³ „Analizy i Opinie” nr 22, s. 4–5.

wyższyć poprzeczkę” w zakresie rozszerzonym egzaminu dojrzałości? Egzami-ny zewnętrzne mają pewną specyfikę związaną z faktem, że są masowe. Zadania i ich struktura muszą odpowiadać bardzo różnym programom nauczania i bardzo różnym warunkom uczenia się w kilku tysiącach szkół. Jaki jest „pomiarowy koszt” takiej uniwersalności arkusza egzaminacyjnego?

Otóż można to porównać do zaprojektowania ubrania, które będzie pasowało wszystkim użytkownikom. Da się takie ubranie zaprojektować, ale na znacznej części populacji nie będzie ono „dobrze leżało”. Może lepszym przykładem będzie aparat fotograficzny, tzw. głuptak. Nic się tam nie reguluje, nie ustawia, zdjęcie z każdej odległości zawsze jest „w miarę dobre”. Właśnie – w miarę dobre. Nie robi on zdjęć bardzo złych, ale nie robi także bardzo dobrych. Taki jest koszt uniwersalności.

W przypadku egzaminów masowych zadania są dopasowywane do możliwości hipotetycznego średniego kandydata. W przypadku poziomu rozszerzonego można je dopasowywać do hipotetycznego **dobrego** kandydata. Oczywiście ani w pierwszym, ani w drugim przypadku nie ma mowy o indywidualnym dopasowaniu zadań do preferencji czy możliwości zdającego, a nawet do schematu uczenia się (schematu poznawczego), którym może dysponować egzaminowany.

Istnieją uczniowie, którzy w procesie uczenia się preferują zapamiętywanie wiadomości, a rozwiązywanie problemów przychodzi im z trudem. Istnieją także tacy, którym łatwiej przychodzi rozwiązywanie problemów, a mają trud-

ności z przyswojeniem wiedzy faktograficznej. (To tylko przykładowe schematy¹⁴). Ale i dla jednych, i dla drugich dobry arkusz egzaminacyjny jest w jednakowy sposób sprzyjający i w jednakowy sposób dyskryminujący (bo musi być ten sam). Okazuje się, że wtedy arkusz jest dobry, kiedy jest jednakowo niedopasowany do różnych schematów poznawczych.

Analizując wyniki egzaminów masowych, można zauważyć, że dają one spłaszczenie osiągnięć zdających. Najlepsi wypadają poniżej swoich możliwości, bo formuła egzaminu nie umożliwia im zaprezentowania pełnych osiągnięć. Są bowiem osiągnięcia nietypowe, których zbadanie za pomocą egzaminu masowego jest po prostu niemożliwe. Natomiast najslabsi wypadają zapewne powyżej możliwości, bo system punktowania pozwala ukryć pewne braki.

Postulat autorów ekspertyzy, żeby egzamin na poziomie rozszerzonym pełnił funkcję surowego narzędzia selekcyjnego na studia, uważam za niebezpieczny z jeszcze jednego powodu. Wyżej wskazałem, że selekcyjne sito źle działa w odniesieniu do poszczególnych zdających. A trzeba się obawiać, że będzie źle działało także w odniesieniu do beneficjentów takiego systemu – uczelni wyższych, którym nowa matura zastępuje egzaminy wstępne. Będą to bardzo różne uczelnie, oczekujące różnych predyspozycji i aspiracji od kandydatów. Jeden kandydat na fizykę mógłby w przyszłości uczyć dzieci w szkole, drugi – pracować naukowo i robić wynalazki; trzeci – wdrażać nowe technologie. Którego z nich na starcie zatrzyma pomysł autorów ekspertyzy?

¹⁴ Więcej w: B. Niemiernko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.

Autorzy opracowania mają świadomość wielu ograniczeń egzaminów masowych, m.in. piszą, że „rzetelność obecnych systemów punktacji dla złożonych zadań otwartych [...] jest bardzo niska”. Wiedzą też na pewno, że dla zadań otwartych wyłaniających według ich pomysłu kandydatów na studia ta rzetelność (powtarzalność, więc wiarygodność wyniku) okaże się jeszcze niższa w przypadku umiejętności nietypowych. Po cóż więc formułować tak nierealne postulaty?

Nie chciałbym, żeby powyższe uwagi zostały odebrane jako totalny atak na ekspertyzę Instytutu Spraw Publicznych. Opracowanie to zawiera wiele wartościowych postulatów i wniosków. Jeden z nich wydaje mi się szczególnie cenny:

Oszacowania pozwalają stwierdzić, że ocena punktowa pracy maturzysty mniej więcej w tym samym stopniu zależy od jej cech, co od tego, do którego egzaminatora praca trafiła¹⁵.

Pozwolę sobie dodać: im praca lepsza, tym wynik bardziej zależny od cech osobowości egzaminatora. I jak się to ma do pomysłu na selekcyjność egzaminu dojrzałości?

Wynik tego egzaminu powinien mieć pełną wartość informacyjną przede wszystkim dla zdającego – tak jak każda ocena szkolna. Na razie ta wartość

jest wątpliwa. Od tego problemu należy zacząć dyskusję nad ulepszeniem egzaminu dojrzałości i w ogóle egzaminów zewnętrznych. A sprawa wartości informacyjnej wyniku egzaminu dla uczelni, decydentów oświatowych i instytucji społecznych – to powinny być sprawy dalsze.

Systematyczny paradoks

Oczywiście, w indywidualnych przypadkach formuła starej matury bywała lepsza od nowej. To się często podnosi w dyskusji, nie podkreślając, że dotyczy to niewielkiego kręgu zdarzeń: dobrych szkół, mądrych, uczciwych i odważnych nauczycieli. Ale w skali szerszej formuła nowej matury jest zdecydowanie lepsza, sprawliwsza. Należy ją doskonalić, wskazując i analizując jej wszelkie ograniczenia i braki.

Jednakże nikt nie może być sędzią we własnej sprawie – od starożytności się to wie, szanuje i... systematycznie narusza. Jednym z przykładów jest afera z egzaminem dojrzałości na Opolszczyźnie, gdzie władze oświatowe winne ujawnienia tematów egzaminacyjnych same rozsądziły sprawę. To skandal prawny i moralny. To także przyczynek do refleksji nad społecznym statusem matury. Nad tym, kto i w jaki sposób może się o niej wypowiadać i mieć wpływ na bieg rzeczy.

¹⁵ „Analizy i Opinie” nr 22, s. 12.

Piotr Marciszuk

Uwagi o nowej maturze z języka polskiego

(na podstawie *Informatora maturalnego
od roku 2005*)

Do idei egzaminu zewnętrznego, kończącego szkołę średnią, który ma zastąpić egzaminy wstępne na studia, wszyscy już się przyzwyczaili. Nadal pozostaje otwarte pytanie, czy w języku polskim – przedmiocie ze swej istoty humanistycznym – uda się zrealizować ideał obiektywnego pomiarowania wyników oraz ich porównywalności (także obiektywnej). W ogóle idea pomiaru dydaktycznego wciąż w wielu środowiskach budzi, jeśli nie opory, to dyskusje. To jednak, co zaprezentowali nam autorzy *Informatora maturalnego od roku 2005*, zaszokowało chyba wszystkich. W porównaniu z *Syllabusem 2002* jest to duży krok wstecz, pojawiły się nawet opinie, iż nowy informator kładzie kres reformie programowej w polskiej szkole. Szokujące jest również, że przygotowany został anonimowo i równie anonimowo wydany. Nie ma osób odpowiedzialnych za absurdy,

z którymi w przyszłym roku będzie się musiało zmierzyć pół miliona abiturientów.

Wydawcy edukacyjni zrzeszeni w Polskiej Izbie Książki bili na alarm w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu oraz doprowadzili do spotkania z Centralną Komisją Egzaminacyjną (które odbyło się 20 stycznia 2004 r.), przedstawiając tam, wyartykułowane przez Wydawnictwo STENTOR, poniższe stanowisko. Do chwili oddania do druku niniejszego numeru „Zeszytów Szkolnych” nie otrzymaliśmy żadnej, nawet ogólnikowej odpowiedzi na nasze pytania i wątpliwości. Przedstawiamy je zatem polonistycznemu środowisku, licząc na wywołanie szerokiej dyskusji. Rok 2005 nie jest ostatnim rokiem nowej matury, dlatego warto walczyć o jej sensowny kształt w następnych latach, nawet jeśli batalia o rok 2005 zostanie przegrana.

■ **1. Rozbieżność między Podstawą programową a informatorowymi standardami w zakresie listy lektur** – w informatorze pojawiają się lektury, których nie ma w podstawie; niekiedy jest to konkretyzacja ogólnego zapisu (np. zamiast „wybrane utwory poezji barokowej” – utwory konkretnego poety), niekiedy wskazanie konkretnych fragmentów prozy; innym znowu razem – pojawienie się zupełnie nowych pozycji w miejsce tradycyjnych lektur. Pierwsze niebezpieczeństwo wynikające z tej rozbieżności: szczegółowy spis połączony z modelami odpowiedzi (a informator tworzy taki paradygmat odpowiedzi) stanowi dokładną wskazówkę dla autorów bryków. (Żaden z poważnych wydawców podręczników w momencie ukazania się informatora nie był w stanie w swoich książkach uwzględnić opublikowanej tam listy lektur). Drugie niebezpieczeństwo – tworzenie z różnorodności ofert rynkowych wybiórczego modelu wiedzy na użytek egzaminu pogłębia przepaść między tokiem nauczania a trybem egzaminowania. Ponadto tak obszerny i szczegółowy spis lektur zaprzecza jednej z głównych idei reformy, iż nauczyciel ma prawo wyboru lektur ponad to, co zapisane w *Podstawie programowej*. Oprócz tego spis ten narzuca realizację materiału według wzoru historycznoliterackiego (co chyba nie było zamierzeniem reformy), potwierdzając zarzuty nauczycieli, iż teraz w trzy lata trzeba przerobić materiał z lat czterech. Przedstawiciele CKE tłumaczą, iż przedstawienie uczniom konkretnego spisu lektur, z którego będą zdawali egzamin jest koniecznością, inaczej egzamin maturalny przypominałby test psychologiczny, badający ogólne uzdolnienia ucznia, a nie wiadomości i umiejętności przedmiotowe. Jak twierdzą, informator pokazuje uczniom jedynie zakres egzaminu. Niestety, szczegó-

łowość spisu lektur oraz zadań do nich przeczy tej tezie. Szkoła zawsze była rozliczana (zarówno przez swe władze, jak i przez rodziców) ze skuteczności przygotowania do egzaminów (tym bardziej, iż waga nowej matury, w przyszłości planowanej jako jednoczesny egzamin wstępny na studia, niepomiernie wzrosła), należy się zatem spodziewać, iż nauczyciele porzucą programy i podręczniki, by wybierając materiał nauczania, oprzeć się na informatorze. W związku z tym pojawiają się dwa dodatkowe problemy: 1) liczba lektur obowiązkowych wymienionych w informatorze jest tak duża, iż graniczyłoby z cudem omówienie ich z młodzieżą w ciągu trzech lat; 2) kwestia wyboru takich, a nie innych lektur do kanonu, np. brak prozy Brunona Schulza (nie tylko na poziomie podstawowym, ale i rozszerzonym).

■ **2. Czytanie ze zrozumieniem** – polonistyczne autorytety od dawna zwracały uwagę na to, iż test czytania ze zrozumieniem jest obcy polskiej tradycji edukacyjnej. W większości krajów Unii Europejskiej został zarzucony jako rezultat błędnej interpretacji badań tzw. alfabetyzacji, czyli rozumienia tekstów użytkowych typu: instrukcja obsługi czy rozkład jazdy, nie ma więc nic wspólnego z dziedziną humanistyczną. Uczy zgadywania intencji zadającego pytania, a nie prawdziwego rozumienia (wybitni naukowcy czy krytycy nigdy w eksperymentach czytania ze zrozumieniem nie uzyskują maksimum punktów). Ponadto teksty wykorzystane w informatorze są dla uczniów stanowczo za trudne – eseistyka filozoficzna bez kursu filozofii na poziomie podstawowym! Trzeba z uznaniem powitać zapowiedź z informatora, iż w latach następnych czytanie ze zrozumieniem może być zastąpione streszczeniem logicznym fragmentu eseju.

■ **3. Nauka o języku** – w przedstawionej MENiS naszej opinii o standardach wymagań sygnalizowaliśmy już absurdalny podział na poziom podstawowy i rozszerzony: w najnowszej wersji standardów na tym drugim pozostały tylko (nie wiedzieć czemu) stylizacja biblijna, retoryczna organizacja tekstu, podstawowe cechy języka poszczególnych epok oraz kreatywna i fatyczna funkcja tekstu. Całą pozostałą wiedzę musi za to posiadać nawet absolwent każdego technikum i liceum profilowanego. Kolejny absurd nowej matury to fakt, iż zdający – nawet jeśli uda mu się opanować tak obszerną wiedzę o języku – nie ma szans na jej zastosowanie na egzaminie maturalnym, chyba że dobrowolnie wybierze temat językowy na pierwszym, wewnętrznym egzaminie. Poza tym jest oczywiste, że żaden nauczyciel nie upora się w ciągu trzech lat z wprowadzeniem całego materiału językowego i kulturowego – to po prostu niemożliwe.

■ **4. Największą wadą nowej matury jest jej oparcie na metodach matematycznych – zasadach pomiaru dydaktycznego, który ma wprowadzić jednolite kryteria oceny wszystkich uczniów w całej Polsce.** Chodzi przy tym nie tylko o ujednoczenie odpowiedzi na wszystkie pytania, ale również ubezwłasnowolnienie egzaminatorów. Twórcy arkuszy maturalnych obawiają się, że ci ostatni nie zrozumieją tekstów i podsuwają im „modele odpowiedzi”, czyli szczegółową interpretację tychże. Z 50 p. za całą pracę połowę otrzymuje się za zgadnięcie interpretacji twórcy arkusza (niestety – jak to wykazuje informator – z reguły niejednoznacznych). Mowa o arkuszach egzaminacyjnych zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. Twórcy nowej matury zapomnieli o oczywistej w humanistyce prawdzie,

iż nie ma jednej słusznej interpretacji. Modele odpowiedzi zawierają nie tylko bardzo dyskusyjne interpretacje utworów, ale i błędy logiczne. Jednak największą wadą standardów jest to, iż podają konkretne odpowiedzi, jakie – zdaniem twórców informatora – są prawidłowe, a nie określają umiejętności, którymi powinien wykazać się uczeń w interpretacji danego fragmentu prozy lub wiersza.

■ **5. Autorzy arkuszy egzaminacyjnych na poziomie podstawowym każą analizować wiersze, chociaż dotychczas na egzaminie maturalnym analizę wybierało zaledwie około 1% uczniów.** Na tymże poziomie podstawowym, zdaniem autorów modelu oceniania, uczeń powinien wykazać się znajomością pojęć, takich jak: „psychizacja krajobrazu”, „synestezyjność”, „oniryczność”. Oczekuje się od niego podania kontekstów filozoficznych utworów, które to konteksty w standardach wymienione są na poziomie rozszerzonym. Swoistym curiosum jest system oceniania. Obecnie uczeń może (bez zaświadczenia o dysleksji!) popełnić dowolną liczbę różnego rodzaju błędów ortograficznych, za co – w najgorszym razie – dostanie 2 p.! Na 50 możliwych punktów jedna połowa przypada na zgadnięcie kierunku i szczegółów interpretacji autorów arkusza, a druga – na kompozycję, język i styl. Można sobie zatem wyobrazić pracę zupełnie nie na temat, ładnie skomponowaną i napisaną, za którą otrzyma się 50% punktów! Przy założeniu, że maturę zdaje się za sprostanie 30% wymagań, można w ogóle się nie uczyć... Reasumując – wszystko wskazuje na to, iż maturę w 2005 r. niewielu uczniów zaliczy na „5”, bo niewielu zgadnie intencje autora arkusza, większość zaś zda tę maturę byle jak, bo wymagania na 30% są śmiesznie niskie!

■ **6. Autorzy arkuszy niejasno pokazują różnicę między poziomem podstawowym a rozszerzonym** – zarówno w zakresie konceptualizacji (por. *Informator maturalny od roku 2005*, s. 19), jak i wymagań wobec ucznia. Na poziomie podstawowym każe mu się szukać czegoś, co znajduje się na poziomie rozszerzonym. Zresztą, zaprezentowane w informatorze typy zadań na obu poziomach niewiele się różnią (może tylko tym, iż na poziomie rozszerzonym nie ma testu czytania ze zrozumieniem).

■ **7. W szkołach szerzy się testomania** – to zjawisko groźniejsze od bryków. Uczy sprytnego prześlizgiwania się przez życie. Nauczyciele alarmują, iż rośnie nowe pokolenie „zga-dywaczy” testów, wystarczy bowiem

minimum wiedzy, by przy testach zamkniętych intuicyjnie wykluczyć błędne odpowiedzi.

Nowa matura niepokojąco „wyrównuje” poziom zdających: można się spodziewać, iż większość uczniów zaliczy egzamin na podobną ocenę. Szczegółowość modeli odpowiedzi ubezwłasnowolnia egzaminatorów oraz paraliżuje zdolnych uczniów, którzy mogą nie zmieścić się w schemacie. W ocenie prac niepokoją metody matematyczne. Pozostaje tylko mieć nadzieję, że braki, ograniczenia, a także błędy w planowanej maturze widoczne w *Informatorze maturalnym od roku 2005* zostaną przez jej twórców do maja następnego roku skorygowane.

Maria Cyganowicz
Hanna Szypryt-Nowicka

Czytaj a(ż) zrozumiesz

Nowa matura od kilku już lat wzbudza, często niekontrolowane, emocje (w większości negatywne). Wśród najważniejszych zarzutów stawianych formule egzaminu powtarza się stwierdzenie, że zabija on humanizm, nie pozwala na ujawnianie się talentów polonistycznych, wymusza schematyzm myślenia i wypowiedzania się. Szczególnie częstym obiektem ataku staje się część pierwsza arkusza I, badająca stopień rozumienia czytanego tekstu.

Jakkolwiek idea czytania ze zrozumieniem nie cieszy się popularnością w społeczności nauczycielskiej, będziemy starały się jej bronić. Skłania nas do tego codzienna szkolna praktyka, która pokazuje, że wszystkie umiejętności polonistyczne rozpoczynają się właśnie od pełnego zrozumienia analizowanego tekstu oraz formułowania wniosków i opinii na jego temat.

Podjmując dyskusję nad celowością tego typu zadań egzaminacyjnych, należy mieć świadomość, że mieszczą się one w światowych standardach, a przyjęty w Polsce model wyraźnie nawiązuje do taksonomii rozumienia czytanego tekstu według Cito – instytucji egzaminacyjnej w Holandii.

Zacznijmy od tego, czemu ta część egzaminu służy, czyli jakie umiejęt-

ści bada. Dosyć precyzyjnie formułuje to *Informator maturalny od roku 2005* w części pt. *Szczegółowy opis pisemnej części egzaminu*. Rzut oka wystarczy, by stwierdzić, że pod określeniem „rozumienie czytanego tekstu” ukrywają się liczne i bardzo zróżnicowane umiejętności. Należy zdawać sobie sprawę, iż ich wykształcenie jest niemożliwe w czasie kilku specjalnie na ten cel przeznaczonych lekcji. **Sprawność komunikacyjną kształcić trzeba ciągle.** Ta idea znalazła zresztą swe odbicie w zamyśle całej reformy oświaty. Egzamin maturalny jest przecież czwartym egzaminem zewnętrznym, z jakim musi się zmierzyć uczeń. Już na pierwszym (po III klasie szkoły podstawowej) dziesięciolecie zostaje skonfrontowany z zadaniami sprawdzającymi elementarne kompetencje czytelnicze (np. wyszukiwanie informacji, ustalanie chronologii zdarzeń). Zadania badające rozumienie czytanego tekstu pojawiają się konsekwentnie zarówno na egzaminie podsumowującym naukę w szkole podstawowej, jak i tym, który potocznie zwany jest egzaminem gimnazjalnym. Rośnie jedynie stopień trudności zadań. Na początku zdający staje wobec klasycznego testu z zadaniami wyboru wielokrotnego, później przybywa zadań

otwartych. Na egzaminie maturalnym abiturient zmuszony jest w zasadzie do tego, by wyłącznie **własnymi słowami** przekazywał informacje zdobyte w procesie lektury tekstu. Na tym poziomie mamy więc do czynienia nie z odtwarzaniem wiadomości, ale z ich **przetwarzaniem**.

Przygotowanie do tego rodzaju egzaminu stanowi dla nauczyciela nie lada wyzwanie. Aby mu sprostać, trzeba wykorzystywać każdą lekcję do kształtowania nawyku refleksyjnego czytania tekstu, przy czym (niestety) nie da się tu wypracować pewnych schematów – to byłoby przecież stosunkowo łatwe! Sprostanie maturalnym zadaniom egzaminacyjnym wymaga bowiem obok logicznego myślenia dużej sprawności językowej, precyzji wypowiedzania się i szerszej niż mogłoby się pozornie wydawać – wiedzy humanistycznej (erudycji).

Postaramy się podsunąć pewne pomysły na to, jak w trakcie codziennej polonistycznej pracy radzić sobie z rozwijaniem umiejętności przypisanych części egzaminu maturalnego poświęconej czytaniu ze zrozumieniem.

Informator dzieli zadania na trzy grupy:

- badające odbiór na poziomie znaczeń,
- badające umiejętność rozpoznawania struktury tekstu,
- badające umiejętność określania sytuacji komunikacyjnej tekstu.

Jak wypracować nawyki umożliwiające poradzenie sobie z pierwszą grupą zadań? Przede wszystkim musimy doprowadzić do takiej sytuacji, by uczeń sam chciał poznać znaczenie każdego słowa czy zwrotu pojawiającego się w tekście. To, co nauczycielowi wydaje się oczywiste – nie musi być takie dla ucznia. Naszym obowiązkiem jest popularyzacja słowników różnego typu,

ale nie znaczy to wcale, iż wystarczy o ich istnieniu poinformować czy na jednej przypadkowej lekcji pokazać, jak z nich korzystać. Zadania domowe polegające na wyjaśnianiu znaczeń słów, wskazywaniu ich synonimów i antonimów powinny być powszechne. Warto kształcić w podopiecznych odpowiedzialność za własne słowa, zmuszać ich do tego, by szukali sensu wyrazów, którymi posłużyli się w swojej pracy pisemnej czy nawet ustnej. Nie zabiera to wiele czasu, a przynosi wymierne efekty.

Dobrą metodą jest także wyrabianie szacunku dla przypisów zamieszczonych w każdym podręczniku. Szczęście (w nieszczęściu) jest najeżenie nimi podręczników dla klasy I liceum – obejmujących przeważnie teksty staropolskie. Nie zakładajmy, że uczeń „ogólnie wie, o co w tekście chodzi”. Badajmy, czy nasi podopieczni skorzystali z tych objaśnień. Prostem, ba – wręcz banalnym – zadaniem jest „przełożenie” tekstu staropolskiego na współczesną polszczyznę. Zacznijmy od utworów zamieszczonych w podręczniku, ale potem warto się pokusić o kserowanie tekstów nowych (świątecznego materiału może dostarczyć chociażby *Opis obyczajów* Jędrzeja Kitowicza), nie wolno nam jednak zapomnieć o opatrzeniu ich właściwymi przypisami. Kolejny krok to **zmuszanie** do posługiwania się synonimami. O ile w pracach pisemnych zawsze ganimy powtórzenia, o tyle w wypowiedziach ustnych ich obecność bagatelizujemy. Warto nakazywać uczniom wyrażenie tej samej myśli innymi słowami, a pożywką do ćwiczeń nie muszą być wcale słowa wyszukane, słabo przyswojone. Tak naprawdę trudniej podać synonim do wyrazu dobrze przyswojonego, stale obecnego w słownictwie czynnym ucznia. Nie lada wyzwaniem okazuje się ćwiczenie, które zmusza do zastąpienia synonimami słów: miłość, nienawiść,

przyjaźń, patriotyzm, szczęście, żal. A przecież w trakcie analizy tekstów te słowa pojawiają się nader często, więc okazji do zastosowania ćwiczenia nigdy nam nie zabraknie.

Naszym obowiązkiem jest też mobilizowanie podopiecznych do ustalania słów kluczowych dla zrozumienia idei tekstu. Warto tu pójść za radą Stanisława Bortnowskiego, który metodę słów-kluczy uznaje za wyjątkowo przydatną przy analizie tekstów poetyckich. Metoda ta jest wręcz obowiązkowa przy lekturze tekstów renesansowych. Nie poradzimy sobie z nimi bez odwołania się do takich pojęć, jak cnota, sława, poczciwość. Jeżeli uczeń przekona się, że znalezienie pojęcia kluczowego naprawdę ułatwia zrozumienie idei tekstu, nie będzie miał oporów w stosowaniu takiej samej techniki analizy przy czytaniu innych, niekoniecznie literackich wypowiedzi.

Trudniejszym zadaniem jest uświadomienie mu tego, że wiele słów obok dosłownego ma także znaczenie metaforyczne. Warto to pokazać na prostych (z pozoru) przykładach. Zaczniemy od starożytności. Uświadamiamy uczniom, że z wieloma wyrazami poznawanymi przy okazji analizowania mitologii (np. chaos, arkadia, fortuna) spotkają się przy omawianiu epok późniejszych, tyle że w nowym, właśnie metaforycznym znaczeniu.

Równie ważne jest pokazanie, iż dla właściwego zrozumienia treści wyrazu niezbędne jest odwołanie się do jego kontekstu. Zdając sobie sprawę z polisemiczności języka polskiego, musimy uwrażliwić uczniów, że znaczenie większości słów zostaje doprecyzowane dopiero poprzez kontekst właśnie. Sprawdzonej sposobem pokazania różnic kontekstowych jest analiza dwóch wierszy Jana Andrzeja Morsztyna pod tytułem – *Niestatek*. W jednym z nich słowo

tytułowe konkretyzuje się jako cecha typowa dla kobiet, podkreśla ich zmienność, płochość, w drugim zaś – odnosi się do zmienności w sposobach postrzegania rzeczywistości. Blisko, ale przecież nie tak samo. Zadbajmy też o to, by uświadamiać uczniom, iż antonimy musimy dobierać w zależności od znaczenia kontekstowego (w przypadku kobiety antonimem do „niestatku” będzie „wierność”, zaś w przypadku osoby zmieniającej poglądy – „stałość”).

Kolejnym, kto wie czy nie najpoważniejszym zagadnieniem, z którym nauczyciel musi próbować sobie radzić, jest rozumienie przez uczniów związków frazeologicznych. Aby uzmysłowić sobie skalę problemu wystarczy przeprowadzić krótki sprawdzian znajomości tych związków. Efekty są na ogół przerażające. Nasi podopieczni nie potrafią często wyjaśnić znaczenia zwrotów tak pozornie oczywistych, jak „czarny koń”, „szara strefa” czy „zielona granica”. Zatem musimy zadbać o to, by frazeologią ich zaciekawić. Na szczęście w języku potocznym często pojawiają się frazeologizmy o rodowodzie mitologicznym i biblijnym. Nie żałujmy jednej czy nawet dwu lekcji na stworzenie bogatego słownika tych pojęć. Nie jest trudne opracowanie ćwiczeń, które pokażą, że frazeologizmy można wykorzystać do wzbogacenia i ubarwienia swoich wypowiedzi. Zadaniem, które dobrze się sprawdza w praktyce, jest polecenie scharakteryzowania kolegów z klasy lub opisanie jednego dnia z własnego życia, przy użyciu jak największej liczby takich związków. Efekty są nie tylko interesujące, ale zwykle zabawne, rodzą chęć własnych poszukiwań, poszerzania słownictwa o mniej znane frazeologizmy. Nie wymaga też żadnych dodatkowych zachodów ćwiczenie, które polega na wyrabianiu nawyku puentowania fragmentu lekcji czy tekstu właśnie stałym

związkiem frazeologicznym. Jeśli uczeń nie potrafi takiego zadania wykonać – warto zrobić to za niego, dbając tylko, by zrozumiał istotę wprowadzanego związku. Popularyzujmy słowniki frazeologiczne. Zadawajmy zadania, które będą wymuszały napisanie konkretnego tekstu (np. reportażu, opowiadania), w którego tytule pojawi się – narzucony lub dowolny – frazeologizm.

Z poziomu wyrazu i zwrotu przejdźmy teraz na poziom akapitu i fragmentu tekstu. Musimy nauczyć ustalania głównej myśli wskazanego wycinka utworu. Łatwo to zrobić, jeżeli się jest wyjątkowo konsekwentnym. Upředzamy, że młodzież tego nie lubi (nazywają to „czepianiem się słówek”, ale tak naprawdę protestują przeciwko obowiązkowi wielokrotnego czytania lub przypominania sobie tego samego), trzeba jednak wymuszać obowiązek popierania dosłownie każdego wniosku na temat lektury konkretnym cytatem lub faktem fabularnym. Nowa formuła egzaminu stoi w wyraźnej opozycji do promowanej przez lata metody pięknego mówienia o wszystkim i o niczym. Liczą się prawidłowo sformułowane wnioski, wnioski konkretne, zakotwiczone w analizowanym tekście. Dotyczy to wszystkich części pisemnego egzaminu. Żmudna praca wykonywana systematycznie podczas każdej lekcji na pewno się więc opłaca. Uczeń mający świadomość, że jego wniosek może być traktowany tylko jako teza, którą trzeba przecieć poprzeć właściwie dobranymi argumentami – nie będzie miał kłopotów z zadaniami przewidzianymi na egzaminie maturalnym.

Dużą trudność sprawia młodzieży selekcjonowanie i hierarchizowanie informacji. Pracę nad tą umiejętnością warto połączyć z zajęciami poświęconymi nauce pisania logicznego streszczenia oraz planów dekompozycyjnych.

Z doświadczenia wiemy, że wymuszanie na uczniach stosowania zasady, iż jeden punkt planu musi oddać sens jednego akapitu – szybko przynosi efekty. Bardzo dużą pomocą w przeprowadzaniu tego typu ćwiczeń jest wydana przez Wydawnictwo STENTOR antologia *Starożytność–średniowiecze*, opracowana przez Romana Mazurkiewicza. Wiele z zebranych w niej tekstów odpowiada wymogom zawartym w informatorze (ustala on, że do zadań sprawdzających rozumienie czytanego tekstu bazę stanowi tekst popularnonaukowy lub publicystyczny, napisany staranną polszczyzną, klarowny w swej strukturze, współczesny i zawierający około 1200 słów). Lektura fragmentów tej antologii wyraźnie wzbogaca wiedzę, ale przede wszystkim służyć może całej gamie ćwiczeń kształcących kompetencje czytelnicze.

W odróżnianiu informacji ważnych od mniej ważnych może pomóc także praca nad charakterystykami bohaterów literackich. Już przy lekturze fragmentów mitologii czy Biblii, omawiając archetypy – zwracamy uwagę na cechę dominującą, najważniejszą. Potem, wykorzystując chociażby Szekspirowskiego *Makbeta*, możemy zwiększać uczniom stopień trudności. Niech ustalą, które cechy bohaterów miały najważniejszy wpływ na ich decyzje, które natomiast wzbogacają ich portret psychologiczny, ale w żaden sposób nie determinują ich życiowych wyborów. *Świętoszek* Molière'a daje nam z kolei świetną okazję do tego, by kształcić umiejętność odróżniania faktów od opinii. Jeżeli wykorzystamy dwie pierwsze sceny dramatu do odtworzenia krótkich portretów bohaterów, możemy zlecić uczniom skonfrontowanie ich z wnioskami wynikającymi z lektury całego tekstu. Utwór ten, jak rzadko który, pozwala dostrzec rozbieżności między subiek-

tywnymi opiniami a faktami ustalany-
 mi na obiektywnych przesłankach.
 Żaden z bohaterów Moliера nie jest
 postacią dynamiczną, tutaj nikt się nie
 zmienia – zmienia się tylko jasność wi-
 dzienia faktów.

Uczeń musi być przygotowany na
 to, że podczas egzaminu będzie zobligo-
 wany do wskazania analogii między
 różnymi tekstami czy fragmentami tek-
 stów. Nie lekceważmy więc charaktery-
 styk porównawczych i różnego rodzaju
 zestawień tabelarycznych czy piktogra-
 mów, które uczą pewnego porządku
 i precyzji. Warto przy tym wychodzić
 poza pewne szkolne przyzwyczajenia. Nie
 jest przecież sztuką dostrzeganie podo-
 bieństw między Jackiem Soplicą i An-
 drzejem Kmicicem (zresztą takie po-
 równanie nasi uczniowie bez problemu
 odszukają w brykach czy w internecie),
 ale charakterystyka porównawcza Soni
 Marmieladowej i Jagny Borynowej –
 o, to już jest wyzwanie. Wyrabiamy
 u nich pewien nawyk kojarzenia odle-
 głych tekstów. Analizując *Granicę* Nał-
 kowskiej, każmy im przypomnieć,
 która z wcześniej poznanych bohate-
 rek też straciła dziecko. Mówiąc o Ra-
 dionie Raskolnikowie nie ograniczamy
 się do wzmianek o filozofii Nietzsche-
 go i teorii nadczłowieka. Sprowokujmy
 młodzież do porównania (szczegóło-
 wego) motywacji tego zbrodniarza
 i wspomnianego już wcześniej Makbe-
 ta. Przykłady można mnożyć. W litera-
 turze przecież motywy wciąż się powta-
 rzają. My też... musimy się powtarzać,
 bo tylko to, co często przypominane,
 żyje.

Przykłady, do których najczęściej
 odwoływałyśmy się do tej pory, pokazy-
 wały, że umiejętność refleksyjnego
 czytania można kształtować podczas
 rutynowego omawiania materiału lite-
 rackiego. Nie należy jednak zapominać,
 iż autorzy niemal wszystkich nowych

podręczników „wyposażają” je w spe-
 cjalne ćwiczenia służące czytaniu ze
 zrozumieniem. Oczywiście można je
 także znaleźć w podręcznikach STEN-
 TORA. Zamykają każdy z kolejnych roz-
 działów. Jesteśmy przekonane, że nie
 wolno ich bagatelizować. Na pewno
 warto na samym początku edukacji li-
 cealnej jeden taki tekst omówić na lek-
 cji, tzn. nie tylko rozwiązać zadania,
 ale także pokazać uczniom, co one
 sprawdzają i jakie czyhają w nich pu-
 łapki. Wszystkie teksty z zadaniami
 należałoby regularnie wykorzystywać
 jako prace domowe i systematycznie je
 sprawdzać, opatrując wyniki komenta-
 rzami (zdajemy sobie sprawę, że to mor-
 dercza praca). Przypominamy, że „Ze-
 szyty Szkolne” publikują tego typu
 zadania wraz z propozycjami odpowie-
 dzi. Ponieważ są to tylko propozycje,
 należy do nich podejść w sposób reflek-
 syjny i samemu je doprecyzować lub
 rozszerzyć. Ćwiczeń tych jest wokół na
 tyle dużo, że trudno sobie wyobrazić
 analizę każdego na lekcji. Namawiamy
 jednak do poświęcenia każdorazowo
 10 minut na omówienie jednego z za-
 dań (szczególnie takiego, które przy-
 niosło wiele wariantów uczniowskich
 odpowiedzi). Wykorzystajmy tu meto-
 dę stosowaną na kursach dla egzami-
 natorów. Porównajmy kilka odpowie-
 dzi i skonfrontujmy je z modelem,
 pozwólmy uczniom podyskutować nad
 tym, ile punktów i dlaczego należałoby
 przyznać za jaką odpowiedź. Taka for-
 ma omawiania zadania pozwala też
 skupić się na wyizolowanej umiejęt-
 ności. Nazwijmy ją i pokażmy uczniom,
 że jest ona wpisana do informatora.
 Uczciwa, systematyczna praca z za-
 mieszczonejmi w podręcznikach teksta-
 mi pozwala kształtować umiejętność
 analizowania struktury tekstu (druga
 grupa zadań maturalnych poświęco-
 nych czytaniu ze zrozumieniem).

Z czasem musimy wprowadzać zadania odwołujące się do lektury dłuższych tekstów. To nowy obowiązek dla nauczyciela – szukać takich tekstów i układać do nich zadania. Podpowiadamy, że wiele ciekawego materiału znaleźć można w czasopiśmie („Polityka” „Przekrój”, „Tygodnik Powszechny”, „Wprost” itp.). Warto też pomyśleć o tym, by podporządkować przygotowywane testy czytania ze zrozumieniem omawianym lekturom (np. sięgnijmy do fragmentów *Dzienników Gombrowicza* przy analizie *Potopu*, do *Lalki i perły* Olgi Tokarczuk przy *Lalce*, do *Czytając Mickiewicza* Przybosa przy *Panu Tadeuszu* itp.). Przywoływanie tego typu tekstów przygotowuje ucznia do tego, z czym spotka się na egzaminie, a także pozwala w pełni kształcić umiejętności z poziomu komunikacji.

Mimo różnych metod wprowadzania informacji z nauki o języku obcym przy przekonaniu, że czas poświęcony wnikliwemu omówieniu elementów aktu komunikacji i licznym ćwiczeniom w rozpoznawaniu funkcji tekstów językowych naprawdę nie jest zmarnowany i należałoby od tego właśnie rozpocząć zajęcia w liceum.

Na marginesie dodajmy, iż dobrany tekst popularnonaukowy lub publicystyczny, stanowiący podstawę do zadań z czytania ze zrozumieniem może rozbudzić uczniowskie zaintereso-

wania i przełamać niechęć młodzieży do odbioru trudniejszych lektur i czasopism z „wyższej półki”.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, chciałobyśmy podkreślić, że umiejętności sprawdzane na egzaminie maturalnym nauczyciele od lat w szkole kształcą, bo bez ich posiadania niemożliwa byłaby czy to analiza utworu literackiego, czy napisanie dobrej rozprawki. Nie ma sensu więc ich demonizować. Różnica polega jedynie na zyskaniu świadomości pewnych działań (tak przez nauczycieli, jak i uczniów). Jeżeli musimy się czegoś bać, to modelu odpowiedzi, którym będą posługiwali się egzaminatorzy i faktu, że nie ma on charakteru płynnego (nie zawiera wszystkich potencjalnie poprawnych odpowiedzi).

Tę świadomość trzeba wykorzystać, wyrabiając u uczniów nawyk kilkakrotnego przeczytania polecenia i ustalania, co dokładnie mają zrobić. Nie wolno nam jednak straszyć uczniów modelem, bo on nie bierze się znikąd – wynika z tekstu, a precyzyjne wykonywanie poleceń przybliża możliwość tego, co zwykliśmy nazywać „wstrzeleniem się” w niego. Pozostaje mieć nadzieję, że CKE zadba o to, żeby wymagana precyzja odpowiedzi abiturientów widoczna w modelach odpowiedzi, obecna była również w poleceniach.

Maria Cyganowicz

nauczycielka języka polskiego i wiedzy o sztuce w Liceum Ogólnokształcącym nr 2 w Chojnicach

Hanna Szypryt-Nowicka

nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Chojnicach

Autorki współpracują ze sobą od wielu lat. Wśród ich wspólnych publikacji można wymienić zbiór testów do szkół ponadgimnazjalnych *Podróże literackie* (STENTOR, cz. I 2003, cz. II 2004).

Bożena Olszewska



pytaniach raz jeszcze*

Dobre pytanie to esencja dobrego nauczania, stanowi bowiem pomost między nauczaniem a uczeniem się. [...] [To] stymulator intelektu, [...] dzięki któremu dziecko przechodzi na wyższy etap rozwojowy. Dobre pytanie to według określenia Brunera rusztowanie dla uczenia¹.



Bożena Olszewska

adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Opolskiego; autorka wielu artykułów z zakresu badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży oraz metodyki kształcenia literackiego, a także książki *Literatura na łamach «Płomyczka» (1945-1980)* (1996); redaktorka tomu *Zawsze myślę o Tobie. Antologia wierszy o matce* (1997); współautorka *Zadań do lektury* dla klas IV-VI (1985) i kolejnych tomów przeznaczonych dla uczniów klas VII-VIII szkoły podstawowej (1987), I klasy szkoły ponadpodstawowej (1989) oraz II klasy szkoły ponadpodstawowej (1992)

Nie ma mądrej i skutecznej dydaktyki bez pytania i niemożliwe jest też (mimo podejmowanych prób) kształcenie literackie i kulturowe bez nabytej przez nauczyciela umiejętności stawiania pytań do różnorodnych tekstów. Aby postawić pytanie twórcze i rozwijające, trzeba samemu posiadać wiedzę merytoryczną z zakresu nauczanego przedmiotu i jemu pokrewnych, psychologii, pedagogiki, prakseologii. Wiedzieć, o co chcę zapytać i po co. I mylą się ci dydaktycy, którzy chcą „wyrzucić” nauczycielskie pytanie ze szkoły lub zastąpić je tylko pytaniami uczniów.

Zarysowany problem okazuje się niezwykle istotny w obliczu nowej matury (koncentruje się ona przecież na sprawdzeniu różnorodnych umiejętności w procesie odbioru różnych tekstów) rewolucjonizującej szkolną pracę z tekstem literackim albo innym tekstem kultury, wy-

* Tytuł nawiązuje do opublikowanego przed laty szkicu Tadeusza Patrzalka *Jak pytać o historię literatury w szkole?*, [w:] *Literatura i dzieje. O procesie historycznoliterackim w edukacji szkolnej*, red. M. Ingłot, Wrocław 1983, s. 83-95. Niniejszy artykuł stanowi po części kontynuację tamtego myślenia, zweryfikowanego przez czas i wdrażaną reformę strukturalną i programową. Wiele z przytoczonych w nim uogólnień odnosi się nie tylko do szkoły ponadgimnazjalnej (choć taki cel podstawowy przyświeca tym rozważaniom), ale również gimnazjum i szkoły podstawowej.

¹ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 29-30.

musząc na nauczyciela prowadzenie lekcji analityczno-interpretacyjnych opartych na strukturach czynnościowych. Ich końcowym efektem jest nabycie przez uczniów umiejętności samodzielnego czytania, rozumienia, interpretowania i pisanja własnego tekstu. Skutecznym środkiem prowadzącym do tego wydaje się zadawanie pytań oraz stosowanie rozmaitych metod literaturoznawczych (genetycznej, historycznej, strukturalnej, semiotycznej, mitograficznej, biograficznej, komparatystycznej, impresyjnej), które w połączeniu z metodami i technikami dydaktycznymi (problemową, eksponującą, integracyjną, praktyczną) uatrakcyjniają proces czytania lektur, pozwalając na głębsze wnikanie w tekst.

Nauczyciel nie może więc być zwolniony ze stawiania pytań. Wiedzieli już o tym międzywojenni dydaktycy: Stanisław Adamowski, Manfred Kridl, Lucjan Komarnicki, Marian Opitz, Zofia Ślósarska, Henryk Żczyński. Większość z nich nie uniknęła jednak drobiazgowości i nadużywania pytań na rozstrzygnięcie, od czego współczesna dydaktyka odchodzi. Tym niemniej to właśnie tym dydaktykom-pionierom zawdzięczamy troskę o właściwy odbiór dzieła literackiego. W swoich pytaniach zwracali oni uwagę na istotę utworu literackiego, przywoływali kontekst, odwoływali się do działań pozawerbalnych, np. (do wiersza *Smutno mi, Boże* oraz poematu *W Szwajcarii* Juliusza Słowackiego): „Jak poeta kreśli obraz zachodu słońca?“, „Jakimi porównaniami określa swój smutek?“, „Jakie podaje powody smutku?“, „Jak wyraża swój stosunek do Boga i tęsknotę za ojczyzną?“, „Jak poszczególne odcienie uczuć kojarzą się ze zjawiskami przyrody?“, „W jakich obrazach kreśli poeta dzieje swej miłości szwajcarskiej?“, „Gdybyś miał zilustrować *W Szwajcarii*, to które wybrałbyś momenty i jakbyś je przedstawił?“².

Zasadniczo nauczyciel, stawiając pytanie, pragnie zdiagnozować ucznia i efekt procesu dydaktycznego. A zatem zależy mu na wywołaniu motywacji do działania i sprawdzeniu postępu, ale też stymulowaniu procesów myślowych, wspomaganie namysłu, poszukiwania itd. Stawiając pytania do tekstu literackiego, chce pobudzić ucznia do intelektualnego wysiłku, rozbudzić jego wyobraźnię, ukształtować poglądy, przeżycia, emocje; zachęcić do dyskusji, oceniania, wartościowania...

Jednakże nauczyciele i przyszli adepci zawodu stawiają zbyt dużo pytań³ i zapominają, że sposób ich formułowania wpływa na jakość wypowiedzi ucznia i decyduje o jego aktywności intelektualnej i emocjonalnej. W ich konspektach przeważają pytania zamknięte, faktograficzne, drobiazgowo i zbyt wąskie, wręcz quizowe, takie, które wymagają jedynie krótkiej odpowiedzi, często wręcz jedno-wyrazowej, np.: „Kto mówi w wierszu?“, „Kto jest adresatem lirycznym utworu?“. W nadmiarze pojawiają się też tzw. pytania na rozstrzygnięcie: „tak“ czy „nie“, np.: „Czy znacie inne utwory Baczyńskiego?“, „Czy można dostrzec w utworze jakieś inne znane z literatury motywy?“, „Czy utwór może być przeznaczony do śpiewania, zgodnie z sugestią zawartą w tytule *Zła kołysanka*?“.

² Zob. M. Opitz, *Pytania do dzieł J. Słowackiego w zakresie lektury szkolnej*, Lublin 1923.

³ Takie wnioski można wyciągnąć po analizie konspektów lekcji przeprowadzonych przez studentów polonistyki Uniwersytetu Opolskiego (odbywających praktyki pedagogiczne) oraz wyników egzaminu pisemnego z dydaktyki, podczas którego studenci mieli ułożyć pytania i polecenia do wiersza *Zła kołysanka* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego. Ich adresatem miał być uczeń II klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Cytowane przykłady pochodzą z tych prac.

Tego typu pytania nie wymagają pogłębionego myślenia. Uczeń odpowiada automatycznie, jednowyrazowo, nie buduje dłuższej poprawnej, logicznej wypowiedzi tekst czyta pobieżnie. Czasem wystarczy te pytania przeredagować, aby stały się wartościowe, np.: „Jakie znasz utwory Baczyńskiego, które potwierdzają (dokumentują) typowość i reprezentatywność *Złej kołysanki* w dorobku poety?“, „Kto mówi w wierszu i co na to wskazuje?“, „Kto jest adresatem wewnętrznym wiersza i po czym go rozpoznałeś?“, „Które motywy z wiersza współtworzą atmosferę przygnębienia, w których tekstach już się z nimi spotkałeś, jak uzasadniasz ich obecność w *Złej kołysance*?“, „Które elementy wiersza wskazują na związki z gatunkiem melicznym wskazanym w tytule?“.

Wadą pytań na rozstrzygnięcie jest to, że nie zostają one uszczegółowione, przez co nie ukierunkowują na tekst, nie stawiają ucznia w roli jego badacza. Oczywiście, w procesie czytania lektury nie da się uniknąć również takich. Bywają uzasadnione sytuacją dydaktyczną: naprowadzają, podpowiadają, a nawet wiążą poszczególne ogniwa. Warto jednak pamiętać, by ich nie nadużywać, a najlepiej uzupełniać dodatkowym członem operacyjnym (wtedy wymagają od ucznia myślenia na wyższym poziomie, inspirują do działań twórczych): „Znacie wiele kołysanek. Czy w wierszu Baczyńskiego występują elementy charakterystyczne dla tej formy? Jeśli tak, to je wskażcie“; „Autor już w tytule określił formę wiersza. Czy do końca jest konsekwentny w swoim wyborze? Wskażcie te elementy, które są wynikiem ścierania się (oddziaływania) dwóch przeciwstawnych tendencji“.

Nie należą do rzadkości pytania długie, nadmiernie rozbudowane, stąd najczęściej niejasne: „Dlaczego podmiot mówiący wiersza Krzysztofa Kamila Baczyńskiego pt. *Zła kołysanka*, którego tytuł już sugeruje gatunek literacki, co potwierdziła obserwacja tekstu, komunikuje ukochanej efekty swojego nieprzystosowania się do obecnej sytuacji tj. wojennego koszmaru?“ lub takie, które poprzedzone zostają długim wyjaśnieniem, dopowiedzeniem, np.: „Wiersz powstał w czasie wojny, gdyż pochodzi z konspiracyjnego tomiku *Dwie miłości*, który ukazał się jesienią 1940 roku. Do czasów pogardy poeta nawiązał już w tytule *Zła kołysanka*, który ma wartość oksymoroniczną. Pamiętając o tych uwagach, znajdź w wierszu wyrazy i zwroty, które zostały wywołane rozruchem wojennym i przepełnione są np. niepokojem. A może mogą one świadczyć o wpływie niepokoju wojennego na sytuację liryczną poety? Wypisz je“. Brak konkretnego pytania nuży i w konsekwencji prowadzi do braku odpowiedzi.

W tej grupie pytań pojawiają się i takie, które w swej ogólności gubią celowość, np.: „Jak rozumiesz treść i wymowę tego wiersza? Wypowiedz się, biorąc pod uwagę ówczesną sytuację historyczną, wiek poety, jego marzenia, idee, miłość do małżonki, której nie mógł zagwarantować spokojnego snu“.

Obserwowana tendencja formułowania zadań rozbudowanych prowadzi do tautologii – nawrotów, zbędnych powtórzeń („Jak jest zbudowany tytuł? O czym świadczy oksymoron w konstrukcji tytułu? Na jakich zasadach została oparta budowa tytułu?“, „Podaj cechy kołysanki. Podaj cechy «złej» kołysanki. Co zauważyłeś?“, „Czy rzeczywiście słowa wiersza świadczą o tym, że jest to kołysanka? Kołysanka powinna uspokajać. Czy spełnia ona swoją rolę?“) lub niepotrzebnego rozczłonkowania („Jaki wydźwięk ma słowo «sen»? Kim był Morfeusz? Proszę zgromadzić synonimy do słowa «sen»), czy wręcz nielogiczności („Opisz

w kilku zdaniach tytuł wiersza w porównaniu z jego treścią. Czy o taką kołysankę proszą ludzie?”).

Pojawiają się też pytania zbyt krótkie, niewiele mówiące, jakby wyrwane z kontekstu, np.: „Dlaczego nie zasypia? (chodzi o adresatkę liryczną wiersza)”, wskazujące na nieumiejętność czytania tekstu literackiego. Świadczą o tym również pytania – wytrychy, które można postawić do każdego tekstu, np.: „O czym jest utwór?”, „O czym mówi wiersz?”, „Z jaką sytuacją mamy do czynienia?”, „Jakie są wasze pierwsze wrażenia po przeczytaniu wiersza?”.

Analiza zebranego materiału wskazuje na trudności nie tylko w formułowaniu pojedynczych pytań, ale też w budowaniu ich zestawów. Pytania i polecenia często cechuje niespójność, brak przewodniej myśli integrującej całość interpretacyjnego i dydaktycznego pomysłu. Sporo zastrzeżeń budzi język, nie zawsze poprawny i dostosowany do poziomu ucznia: „Jaka jest symbolika tego tekstu? Zdekoduj następujące symbole: «pęknięty zegar», «czerni»; «jesienny liść»”.

Co można zrobić, by uniknąć błędów? Przede wszystkim znaleźć ten element struktury tekstu, który posłuży za punkt zaczepienia doprowadzający do odkrycia sensów, ukazania jego odmienności czy typowości (czasem wymaga to wielokrotnego i wnikliwego przeczytania utworu). To utwór narzuca nam narzędzie badawcze oraz pytania. Do nas – nauczycieli – należy przełożenie ich na język dydaktyki w taki sposób, by okazały się zrozumiałe i interesujące dla ucznia, dając mu możliwość odkrycia nauki jako intelektualnej i emocjonującej przygody.

Warto przy okazji przywołać taksonomię opracowaną przez Beniamina Blooma zwracając uwagę na dwa poziomy organizacji myślenia: wyższy i niższy. Pierwszy z nich obejmuje ocenianie („Jak oceniasz pomysł zastosowania „oksymoronicznego” tytułu?”), analizę („Które elementy w wierszu decydują, że wiersz Baczyńskiego jest kołysanką?”), syntezę („Jak zdefiniowałbyś kołysankę?”), a drugi: zastosowanie („Jakie cechy kołysanki odnajdziesz w utworze Baczyńskiego?”), porozumienie („Co znaczy motyw «dobrego smoka w bajce?»”), wiadomości („Co to jest erotyk?”).

Stawiane na lekcjach literatury pytania powinny wykorzystywać Bloomowską taksonomię. Układając je do tekstu literackiego lub innego tekstu kultury, należy uwzględnić też proste pytania pamięciowe, sprawdzające wiadomości. Warto przy tym pamiętać, by poprzez pytania przechodzić do coraz wyższych form myślenia (rozumienia, wyjaśniania, oceniania). Tylko wtedy możliwy stanie się dogłębny odbiór utworu. W strategii umiejętnego pytania ważne są:

- 1. wysoka jakość stawianych pytań – pytania celowe i twórcze;
- 2. odpowiedni czas na zastanowienie się, przemyślenie problemu, weryfikację sądu;
- 3. ośmielenie, zachęta ucznia do odpowiedzi lub do jej pogłębienia;
- 4. motywacja – pochwały uaktywniające ucznia;
- 5. komunikatywny język;
- 6. stopień trudności dostosowany do poziomu intelektualnego i rozwojowego ucznia;
- 7. pomoc – pytania pomocnicze, podpowiedź.