

Tadeusz Półchłopek

POMIAR DYDAKTYCZNY W PROCESIE ORGANIZACJI PRACY NAUCZYCIELA

Stały rozwój technologii informatycznej skłania do refleksji na temat kondycji warsztatu pracy nauczyciela polonisty. Tekst niniejszy jest diagnozą czynników determinujących amorficzną strukturę postaw i potrzeb intelektualnych młodzieży oraz próbą wskazania perspektywy niezbędnych działań, które determinują proces kształcenia polonistycznego we współczesnej szkole.

I

Pisząc o przemianach procesu kształcenia, nie należy zapominać o fundamentalnych czynnikach determinujących paradygmat pracy ucznia i nauczyciela. Stała ewolucja preferencji czytelniczych, postaw aksjologicznych i potrzeb poznawczych prowadzi do ponadczasowej dyferencjacji między warunkami pracy szkoły a potrzebami intelektualnymi młodzieży.

Podstawowym błędem w szkole współczesnej jest „nauczanie literatury” zamiast uruchamiania komunikacji literackiej. Błąd ten stanowi, jak się wydaje, podłoże „encyklopedyzmu lekcyjnego”, dostrzegalnego najlepiej w systemie kontrolnym, w ocenianiu „postępów ucznia”. Nauczanie pociąga za sobą odpowiednie metody oceny tych postępów, czyli znajomości literatury od strony encyklopedycznego usytuowania dzieła w epoce i konwencji określonej poetyki, przypisania dzieła autorowi i genetycznym uwarunkowaniom, omówienia jego wpływów pozaliterackich¹.

W świetle powyższych uogólnień proces zdobywania kompetencji polonistycznych jest wynikiem postaw aksjologicznych i poznawczych kształtowanych przez szkołę. Wprowadzony w kontekście projektu *Nowa Matura* model kształcenia zdemokratyzował proces edukacyjny, uwidoczniając problem braku uni-

¹ A. Książek-Szczepanikowa, *Poznawać czy odbierać? (Uwagi o encyklopedyzmie na lekcjach literatury)*, „Polonistyka” 1992, nr 1, s. 19.

wersalnych narzędzi niezbędnych w toku prowadzenia lekcji i motywowania uczniów do wysiłku. Poprzedzająca zmiany diagnoza prac maturalnych udowodniła, że elementy konstytuujące strukturę tematów wypracowań pisemnych są zsubiektywizowanym „świadectwem indywidualnej lektury”, zapisem kompetencji literackich oraz kulturowych preferencji czytelniczych w obrębie programu i indywidualnego systemu wartości². Jednak potrzeba zmian determinowała wypracowanie zobjektywizowanych kryteriów oceny i usztywnienie pomiaru dydaktycznego, ujęcia relacji zachodzących w procesie kształcenia sprawności językowej. W jej wyniku kształcenie kompetencji językowych podporządkowano przekonaniu, że każda wypowiedź pisemna jest koherentnym systemem powiązanych elementów pełniących ważniejszą niż jednostkowa niepowtarzalność funkcję realizacji określonego standardu edukacyjnego.

Powyzsza zależność wyznacza przestrzeń podmiotowych praw i obowiązków uczestników szkolnego procesu edukacyjnego. Osłabienie tradycyjnych relacji uczeń–nauczyciel uaktywniło mechanizm niezależnego od porządku działań nauczycielskich nabywania kompetencji. W efekcie słuszny postulat przywrócenia swobody w obcowaniu z dziełem, wychowania przez literaturę „w aurze kontaktu z niedającą się wyjaśnić tajemnicą, którą można głęboko odczuć i przeżyć”³ wbrew postulatom metodyków uaktywnił odbiór kultury masowej.

W wyniku tych przemian w systemie aksjologicznym młodego człowieka dominuje przestrzeń multimedialna, która aktywizuje uczniowskie emocje⁴, eliminuje z kręgu zainteresowań odbiorców programy edukacyjne, dyskusje, prelekcje i filmy fabularne⁵. W konsekwencji bierny językowo odbiorca⁶ świata obrazów⁷ staje się jednostką niedostosowaną do warunków pracy i zadań szkoły⁸.

Nowe pokolenie ma uboższe słownictwo, ma także problemy z akcentowaniem i artykulacją, co jest związane z ograniczeniem dłuższych interakcji słownych z rówieśnikami, a zwłaszcza z dorosłymi. Gry i CD-ROM-y są wprawdzie interaktywne, ale nie interpersonalne. [...] Dla tego pokolenia wymarzonego sposobem komunikacji jest telefon komórkowy⁹.

² M. Jędrzychowska, „*Pokarm dla myśli*”, czyli o semantyce i aksjologicznym sensie tematów wypracowań, „*Polonistyka*” 1993, nr 4, s. 232.

³ Por. S. Rzęsikowski, *Opowiadam się za egzemplaryzmem*, „*Polonistyka*” 1990, nr 2–3, s. 95.

⁴ Por. M. Braun-Galkowska, A. Gala, I. Ulik-Jaworska, *Treść programów emitowanych przez pięćciu polskich nadawców telewizyjnych – raport z badań*, cz. I i II, „*Edukacja Medialna*” 2003, nr 1, 2.

⁵ Por. M. Golińska, *Telewizja w społeczeństwie informacyjnym* [w:] *Edukacja medialna*, red. M. Sokółowski, Olsztyn 2004, s. 20

⁶ Por. J. Izdebska, *Miejsce i funkcje wychowawcze środków masowego oddziaływania w czasie wolnym dzieci*, Białystok 1981, s. 87.

⁷ A. Rylko-Kurpiewska, *Dzieci jako odbiorcy reklam telewizyjnych*, Gdańsk 2008, s. 47.

⁸ Por. R. Ilnicka, *Wpływ środków masowego przekazu na niedostosowanie społeczne młodzieży*, „*Edukacja*” 2006, s. 89.

⁹ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2005, s. 300.

Z konieczności modelowe interakcje z dziełami sztuki ograniczają się do realizacji szczegółowych programów nauczania, a specyficznym wyrazem obniżenia wymagań jest rezygnacja z dydaktyki nauki o języku¹⁰. W następstwie przeprowadzonych zmian nastąpiło poszerzenie polonistycznej specjalizacji; wiedza nauczyciela nie ogranicza się do znajomości literatury czy języka, ale obejmuje szeroką orientację w zagadnieniach filozofii, pedagogiki, psychologii, historii i historii sztuki, architektury, muzyki, filmu, teatru, prawa oświatowego itd.¹¹ Wielość i zasadniczość zmian nie szła w parze z ewolucją sposobu kształcenia nauczycieli. W wyniku apriorycznej akceptacji procedury egzaminowania mamy do czynienia z systemem, w którym uczniowie przestali być uczestnikami dialogu edukacyjnego. Najistotniejszą modyfikacją procesu jest ogólnokrajowy paradygmat pomiaru osiągnięć językowych i pojawienie się standardów narzucających sposób analizy i interpretacji. W nowej rzeczywistości szkolnej dominuje zgodny z kategoriami preferowanymi przez ośrodek egzaminacyjny „proces integracji nauczania z pomiarem”, czyli „uczenie schematów egzaminacyjnych” zawartych w planach wynikowych.

II

Jak już wspomniano, proces szkolnego kształcenia sprawności językowej jest uwarunkowany czynnikami natury społecznej, komunikacyjnej i aksjologicznej, jednak ponowoczesny układ norm językowych i kulturowych organizuje pozainstytucjonalny system nabywania kompetencji. Sumą nowej rzeczywistości kulturowej jest dokument ministerialny, w którym wprowadzono kategorię oceniania wewnątrzszkolnego i konieczność informowania o przewidywanych osiągnięciach¹². Ta obligatoryjność napotyka na wyraźną dyferencjację w sposobie organizacji pracy lekcyjnej. Przemiana paradygmatu oceniania prowadzi do przeorganizowania funkcji systemu oświatowego i społecznie akceptowanego pojęcia „kompetencji polonistycznych”¹³. Omawiane rozporządzenie definiuje tę kategorię jako rozpoznanie poziomu i postępu w opanowaniu wiadomości i umiejętności oraz współuczestniczenie szkoły w procesie wyznaczania postaw epistemologicznych uczniów.

¹⁰ Por. M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka*, „Polonistyka” 1992, nr 6, s. 335.

¹¹ Por. H. Kurczab, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993, s. 112.

¹² Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych, DzU 1999, nr 41, poz. 413.

¹³ J. Jędrzykowski, *Przekaz pozawerbalny w mediach elektronicznych [w:] Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2008, s. 56.

Rozporządzenie wychodzi naprzeciw przemianom modelu odbiorcy lokalizującego swoje zainteresowania poznawcze i estetyczne poza ramami określonymi w paradygmacie. Przykładem zmian mających ułatwić samodzielne planowanie rozwoju ucznia, motywować do pracy i dostarczać rodzicom i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach i specjalnych uzdolnieniach dziecka jest konieczność redagowania przedmiotowych kryteriów oceniania¹⁴.

W kolejnych modyfikacjach dokumentu znajdujemy zapisy liberalizujące poziom wymagań szkolnych, przenoszące punkt ciężkości procesu edukacyjnego w kierunku realizacji określonych procedur zmierzających do ustalenia warunków i trybu „uzyskania wyższych niż przewidywane rocznych i semestralnych ocen oraz sposobu przekazywania rodzicom informacji o postępach i trudnościach w nauce”¹⁵. Warto jednak zapytać, czy rozporządzenie nie prowadzi do schematyzmu, uśrednienia wymagań i czy motywuje do samodzielnej pracy, której efekty nie mieszczą się w paradygmacie.

„Mierzenie osiągnięć uczniów”, czynność bliższa przedmiotom ścisłym, zatacza coraz szersze kręgi¹⁶. Za sprawą tej ewolucji pole tradycyjnej metodyki straciło status struktury amorficznej; na wzór rozwiązań amerykańskich i brytyjskich polonistyka szkolna koncentruje się na umiejętności zastosowania w praktyce różnych narzędzi pomiaru dydaktycznego. Zobligowane do powielania okazji sprzyjających samodzielnemu wykonywaniu twórczych zadań i realizacji postulatów metodyki egzaminowania¹⁷ szkoły zrezygnowały z tradycyjnych form i metod pracy na rzecz zaprogramowanego dochodzenia do kolejnych sprawności w czytaniu ze zrozumieniem i ćwiczeń w pisaniu. Paradygmat konstrukcji arkusza organizacyjnego egzaminu i budowy lekcji wyznaczają kategorie taksonomiczne (*taksis* – układ, porządek, *nomos* – prawo). W wyniku tego paradygmatu tradycyjne rozkłady materiału zastąpiono planami wynikowymi, w których uwzględnia się różne poziomy realizacji lekcji zgodnie z naukowymi zasadami klasyfikacji jednostek systematycznych w procesie nauczania. W wyniku realizacji rozporządzenia szkoła rezygnuje z przypadkowych ćwiczeń kształcących sprawność językową ucznia na rzecz koncentrowania się na realizacji paradygmatu taksonomicznego. Preferowanie integracji pomiaru z dydaktyką i kształtowanie uczniowskiej motywacji do pracy określa zadania ćwiczeń

¹⁴ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych...

¹⁵ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, DzU 2007, nr 83, poz. 562.

¹⁶ Pierwsze prace na ten temat: T. Patrzalek, *Metodyka testu polonistycznego*, Warszawa 1977. Współczesny system oświatowy determinuje praca B. Niemierki, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990.

¹⁷ Por. B. Niemierko, *Warsztat pomiarowy współczesnego polonisty*, „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 196.

w pisaniu. Najważniejszym elementem systemu jest przymus egzaminacyjny określany funkcją wyodrębnionych ze względu na cele kształcenia polonistycznego kategorii taksonomicznych, które determinują podział na poziomy nauczania i określają zakres uzyskanych kompetencji:

- A. Odtwarzanie – wyodrębnione jako najprostsze rozumienie komunikatu odnajdujące gotowe sądy oraz opinie dosłowne i synonimiczne, ograniczone do schematu „powtórz, wskaż, ustal porządek”.
- B. Przetwarzanie – to poziom zrozumienia sądów i opinii, niekiedy całkowicie przetworzonych w parafrazowanych przekładach intersemiotycznych itp. Porządkowanie, eliminowanie elementów zbędnych, oddzielanie informacji od opinii, ustalanie miejsca, czasu, zdarzeń i sytuacji mówienia, wydobywanie myśli głównej, morału, przesłania, nadawanie mówiących tytułów, rekonstrukcja motywów działania, porównywanie w różnych aspektach z innymi tekstami i kontekstami.
- C. Stosowanie – praktyczne wykorzystanie przeczytanego tekstu. Ta właściwość taksonomii ma amerykański rodowód i jest ukierunkowana na umiejętności praktyczne. Stąd polecenie: zaprojektuj wykonanie, określ przewidywane następstwa, wskaż analogię bądź przeciwieństwo.
- D. Wartościowanie – odpowiada za postawy, może być uzasadnianą deklaracją, niekoniecznie ocenianą tradycyjnie, raczej bywa oddzielnie punktowane. Dyspozycja ogólna – oceń, uzasadniając wiarygodność, prawdomówność, intencje, perswazyjność, wartość, estetykę, swoje możliwości i postępowanie¹⁸.

Jednak w procedurze prowadzenia lekcji i tworzenia planów wynikowych hierarchia od A do D wyznacza dyferencjacje osiągnięć od koniecznych do rozszerzonych. Ostatnia z przedstawionych kategorii budzi zastrzeżenia dydaktyków ze względu na aksjologiczną neutralność stylu naukowego i przeświadczenie, że język jest podstawą wyborów użytkownika i zawiera cały repertuar różnych filtrów pozwalających tę sama rzeczywistość postrzegać w zupełnie różnych barwach¹⁹. Perspektywa pedagogiczna winna mieć wymiar estetyczny, społeczno-kulturowy i odpowiadać za uczestniczenie w aktach odbioru, nadawanie i przetwarzanie informacji, dlatego wiąże się ze współczesnym pragmatyzmem edukacji podmiotowej²⁰.

Technologia odbioru dzieła nie może się w szkole stawać celem samym w sobie, wątpliwy to bowiem sukces dydaktyczny, gdy każdy uczeń w ten sam sposób usiłuje analizować tekst, czyniąc to niemal mechanicznie (podmiot, narrator, sytuacja liryczna/narracyjna, świat przedstawiony itd.). Nauczanie powinno przede wszystkim dążyć do rozwinięcia w uczniu takich predyspozycji oso-

¹⁸ Por. T. Patrzalek, *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*, „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 206–207.

¹⁹ Por. T. Zgółka, *Język jako filtr aksjologiczny*, „Polonistyka” 1992, nr 3, s. 138.

²⁰ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*. Warszawa–Kraków 1998, s. 12–16.

bowych, aby chciał utwór zrozumieć i odczuć po swojemu, a także potrafił dokonać wartościowania indywidualnego²¹.

Zaprogramowany w rozporządzeniu system kształcenia wybranych kompetencji zdeterminował proces organizacji pracy nauczyciela²², a zasadnicze umiejętności prowadzą do powstania nowej struktury społeczno-komunikacyjnej. Ogólną prawidłowością współczesnego procesu edukacyjnego jest ograniczanie liczby pytań w dialogu edukacyjnym i możliwości występowania relacji bezpośrednich w pracy z uczniami, por.: „standardy edukacyjne muszą być ustopniowane, podobnie jak standardy kosztownych wyrobów przemysłowych, by objąć różnorodność talentów (kieszeni) i zainteresowań uczniów (klientów)²³.

W modelowym schemacie kształcenia literackiego sprawności komunikacyjne ucznia zależą od umiejętności czytania, kojarzenia, porównywania, postaw emocjonalnych i doświadczeń, tak życiowych jak czytelniczych. Współczesne nauczanie, kładąc nacisk na wiedzę, narusza ten układ²⁴. Treści zamieszczane w testach kompetencji muszą być dostosowywane do konkretnych potrzeb edukacyjnych, jednak zanik czytelnictwa, niemożność dokonania analizy i interpretacji dłuższych utworów literackich ogranicza lekcje do pracy z krótkim tekstem źródłowym, przez co proces nauczania jest namiastką kształcenia sprawności językowej oraz formowania postaw aksjologicznych i epistemologicznych. Ograniczając swoją aktywność do uczenia taksonomicznego paradygmatu nauczyciel pojawia się jako „wtórny nadawca” treści dzieła, jego interpretacji, wyznaczników formalnych i wartościowania. Zawężenie aspektu podmiotowego wypowiedzi przekształca proces nauczania w realizację ustalonych procedur komunikacyjnych (wskaz, zanalizuj, zastosuj i oceń). Aktywizowanie postaw poznawczych narzędziami pomiaru taksonomicznego na wszystkich etapach kształcenia prowadzi do stereotypowego powtarzania tych samych schematów lekcyjnych, a w konsekwencji do ograniczania słownictwa i sprawności językowej²⁵.

„Jeśli [...] sprawność językowa ucznia jest niska i jeśli nie pozna on przy tym norm odmiany pisanej i zasad praktycznej stylistyki, to nie poradzi sobie ze stylistycznym i kompozycyjnym ukształtowaniem treści. Wypracowania zadowolające nauczyciela piszą tylko nieliczni uczniowie w klasie, z natury uzdolnieni, rozwinięci umysłowo i językowo, głównie dzięki wpływom wychowania rodzinnego²⁶.

Postulowana indywidualna refleksja na temat komunikacji literackiej w praktyce szkolnej przekształca się w identyfikację motywów artystycznych i ich egzemplifikację w konkretnym rozwiązaniu.

²¹ S. Rzęsikowski, *Opowiadam się za egzemplaryzmem...*, s. 96.

²² Por. *ibidem*, s. 199.

²³ *Ibidem*, s. 197.

²⁴ Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Poznawać czy odbierać?...*, s. 18–23.

²⁵ Por. T. Patrzalek, *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*, „Polonistyka” 1998, nr 4.

²⁶ M. Nagajowa, *Wczoraj, dziś i jutro wypracowań* (II), „Polonistyka” 1993, nr 3, s. 162.

III

Wciąż niewiele wiemy o horyzoncie aksjologicznym współczesnych odbiorców – uczniów epoki przekazu polisemicznego i *informacyjnego przeciążenia*, które nie pozostaje bez wpływu na stanowiącą punkt odniesienia całej edukacji szkolnej sprawność językową. Wychodzimy jednak z założenia, że tradycyjnie pojmowane kształcenie literackie ogół zjawisk kulturowych przenosi w nieokreśloną przestrzeń komunikacji masowej; aktywność czytelniczą zastępuje komunikacja polisemiczna – adaptacja, recenzja, przekaz telewizyjny, radiowy, prasowy i Internet.

Jeszcze niedawno uważano, że w przeciwieństwie do rówieśników w innych krajach polscy uczniowie poszukują w sieci ciekawych informacji, pomocy przy odrabianiu zadań domowych, a dopiero potem rozrywki²⁷. Współczesna cyberkultura zdezaktualizowała dychotomiczny podział na czytelników i widzów, większość uczniów po powrocie do domu włącza komputer, niewielka część respondentów podejmuje jakiegokolwiek formy aktywności.

Sukces „gier komputerowych”²⁸ wynika ze spersonalizowanej rywalizacji z komputerem lub z prawdziwym przeciwnikiem²⁹ w pozwalających na trening społecznych zachowań³⁰ grach sieciowych³¹. Podstawową funkcją odbioru komunikatu werbalnego nie jest bierna percepcja, ale rozumienie treści. Akty recepcji przekazów multimedialnych organizują percepcyjne surogaty rzeczywistości, a tradycyjny model postaw epistemologicznych i aksjologicznych został wyparty przez dominację mediów³². W dobie przekazów multimedialnych, przeciążenia informacyjnego usprawnienie receptorów słuchowych wpływa na rozwój mowy i pamięci³³. Zanik umiejętności słuchania dezorganizuje proces lekcyjny, komunikację międzyludzką³⁴, zdolność do koncentracji, organizacji wrażeń, samoakceptację i samokontrolę, abstrakcyjne rozumowanie, zdolność do nauki.

²⁷ Por. J. Cent, *Nowe media a dzieci – dylemat rodziców?* [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2006.

²⁸ B. Skowronek, *Gry komputerowe, czyli między ekstatycznym entuzjazmem a moralną paniką. Krótki zestaw dopowiedzeń, uzupełnień i uściśleń*, „Nowa Polszczyzna” 2005, nr 3, s. 35.

²⁹ Por. I. Ulfik-Jaworska, *Komputerowi mordercy: tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin 2005.

³⁰ Por. S. Juszczuk, *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczuk, I. Polewczyk, Toruń 2006, s. 40.

³¹ Por. M. Jędrzejko, *Zabijanie jako zabawa: na przykładzie gier komputerowych i sieciowych* [w:] *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2008, s. 236–239.

³² Por. J. Izdebska, *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja” 2000, nr 4, s. 34.

³³ Por. E. Fromm, *O sztuce słuchania*, Warszawa 2006, s. 17–20.

³⁴ Por. J. Karbowniczek, I. Zaborowska, *Ucz się z nami dobrze słuchać. Zbiór ćwiczeń doskonalących zaburzony analizator słuchu*, cz. 1, Warszawa 2004, s. 12–17.

Poziom językowy warstw wykształconych coraz bardziej się obniża i wiele dzieci, których rodzice legitymują się co najmniej wykształceniem średnim, ma niską sprawność językową. Nie bez wpływu na ten stan pozostaje konsumpcyjny model życia wyznaczający dziecku częściej rolę odbiorcy programów telewizyjnych niż współuczestnika dialogu z rodzicami i rodzeństwem³⁵.

Wzrasta awersja do poznawania komunikatów linearnych, w uczniowskim kanonie dominują teksty o walorach ludycznych, egzystencjalnych i antropologicznych. Generowane przez współczesny system oświatowy postawy poznawcze pogłębiają kłopoty z umiejętnościami językowymi. Moda „na luz” jest cały czas wzmacniana poprzez podstawową kategorię współczesnej kultury konsumpcyjnej, jaką jest ekspozycja wolności człowieka³⁶.

Atrakcyjność świata symulacji spowodowała, że czytanie tekstów linearnych sprawia uczniom ogromną trudność. Zanikanie uczestnictwa w kulturze wysokiej³⁷ zmusza nauczyciela do odwoływania się do pozaszkolnych zainteresowań uczniów. Reżim omawianego paradygmatu motywuje do kształcenia umiejętności pracy z tekstem źródłowym – wyszukiwania faktów, ich stosowania i wartościowania. Choć kolejne modyfikacje podstaw programowych w spisach zawierają aktualne pozycje lektur, to na wyniki taksonomicznego pomiaru osiągnięć szkolnych i dydaktyczny sukces wpływa jedynie umiejętność przetwarzania fragmentów tekstów źródłowych. Sumując, trzeba stwierdzić, że ministerialne rozporządzenie przyjęło taksonomiczne kryteria pomiaru za istotę działań szkolnych i takie narzędzia oceny determinują postawy epistemologiczne współczesnej młodzieży. Dzięki temu na wszystkich etapach kształcenia szkoła uczy analizy i interpretacji tekstów źródłowych, ale jednocześnie pozbawia ucznia możliwości poszerzania potrzeb duchowych. Jak więc unikać niepowodzeń dydaktycznych w pracy nad pisemnymi formami wypowiedzi w gimnazjum, które nie muszą stanowić schematów? Faza ukazująca wzór winna trwać krótko, gdyż jednocześnie możemy pozwolić zdolnym uczniom na trawestację tekstu, dając im do wyboru kilka sytuacji komunikacyjnych³⁸.

Tradycyjna metodyka pozwalała na powielanie stereotypowych rozwiązań, reprodukcję podobnych schematów treściowych i formalnych. Gimnazjum pozornie odeszło od takiej praktyki. Dlatego dla poprawienia sprawności językowej uczeń sięga po wypracowane wzorce. Próba minimalizacji niepowodzeń

³⁵ H. Synowiec, *Język polski w szkole* [w:] *Polszczyzna 2000*, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 121.

³⁶ Por. K. Ozóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów 2004, s. 188.

³⁷ Por. K. Ozóg, *Nowy świat kultury – hiperrzeczywistość i jej znaki* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007, s. 24.

³⁸ Por. H. Wiśniewska, *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)* [w:] *Z problematyki kształcenia językowego, literackiego i kulturalnego. Materiały dla nauczycieli i studentów filologii polskiej*, red. A. Grochulska, E. Polański, Piotrków Trybunalski 2000, s. 104.

przez wprowadzanie zapisów utrudniających ocenianie nie uchroni szkoły od stałej tendencji do obniżania wymagań i utrwalania głównej wady polskiego systemu oświatowego, jaką jest alienacja procesu nauczania z kulturowego otoczenia, w którym funkcjonują młodzi ludzie³⁹.

**Tadeusz Pólchlopek: DIDACTIC MEASUREMENT IN THE PROCESS OF ORGANISING
TEACHER'S WORK**

Taking into consideration American solutions, contemporary teaching has imposed the need to inform about anticipated achievements on the educational system. The achievements are defined by taxonomic categories. The ability to put different didactic measurement tools into practice and the execution of the educational standards have become one of the elements of a Polish teacher's skills and tools. Schools, obliged to copy opportunities conducive to the autonomous accomplishment of creative tasks, have resigned from traditional forms and methods of work in aid of preset coming to the subsequent polonistic skills.

³⁹ Por. Z.A. Klakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 29.