

HENRYK PALKIJ

ROLA ESEJU W PROCESIE DYDAKTYCZNYM I NA MATURZE Z HISTORII ORAZ WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE

Stosowanie eseju i jego znaczenie w procesie dydaktycznym silnie zależy od nauczanego przedmiotu. Tam, gdzie esej odgrywa istotną rolę, jak np. na lekcjach języka polskiego, poświęca się stosunkowo dużo czasu na kształtowanie u uczniów umiejętności posługiwania się tą formą wypowiedzi. Natomiast w przypadku innych przedmiotów nie poświęca się esejowi większej ilości czasu, nie kształtuje się umiejętności związanych z jego pisaniem.

W dotychczasowej praktyce szkolnej daje się zauważyć, że esej najczęściej występuje w postaci klasówek, krótkich referatów oraz zadań domowych. Milcząco zakłada się, że uczeń zdobywa „formalne” umiejętności pisania eseju na języku polskim. Można nawet stwierdzić z pewną dozą ryzyka, że na większości przedmiotów esej pojawia się tylko jako forma wykorzystywana do sprawdzania wiedzy.

Problem eseju maturalnego z historii i wiedzy o społeczeństwie jest jednym z najtrudniejszych problemów w dydaktyce tych przedmiotów. Na wstępie należy sobie uświadomić, że wiele z nich ma swoje źródło w tradycji nauczania tych przedmiotów i wynikającej stąd pozycji przedmiotu w hierarchii szkolnej. Ważną rolę odgrywa także różnica czasu przeznaczanego na nauczanie – z reguły na *wos* przeznaczają się kilkakrotnie mniej czasu niż na historię. W konsekwencji, nauczyciele i uczniowie mogą przeznaczyć na kształtowanie umiejętności pisania eseju różną ilość czasu. Wydaje się także, że konieczność dostosowania się do nowego systemu szkolnego, która wpływa na proces dydaktyczny w obu przedmiotach, bardziej sprzyja nauczaniu wiedzy o społeczeństwie.

Wymieniam pokrótce te czynniki, aby pokazać szerszy kontekst procesu dydaktycznego, w którym uczniom przychodzi kształtować umiejętność pisania eseju. Jest to bardzo istotne dla zrozumienia trudności, przed jakimi staje uczeń,

zmuszony do zmierzenia się z tą formą wypowiedzi, gdy podejmuje decyzję o wyborze egzaminu maturalnego.

Na poziomie szkoły średniej ostateczną formą sprawdzenia umiejętności w tym zakresie jest matura, w której strukturze esej ogrywa ważną rolę. W starym systemie najczęściej uczeń nie był systematycznie przygotowywany do pisania długiej wypowiedzi pisemnej. W efekcie praca maturalna zmieniała się w rozbudowane wypracowanie, odtwarzające posiadaną wiedzę, w którym brakowało samodzielnego ujęcia tematu i własnych opinii.

Wprowadzenie nowej matury spowodowało podwyższenie wymagań wobec osób podejmujących się pisania eseju podczas egzaminu. Pierwszym kryterium, znacznie zwiększającym trudność egzaminu, stało się skrócenie czasu pisania wypracowania. Kolejnymi okazały się rosnące wymagania formalne zawarte w informatorach maturalnych. O zachodzących tu zmianach w odniesieniu do egzaminu maturalnego z historii i *wos* już pisałem i nie chciałbym się powtarzać¹.

Pragnę teraz przedstawić jednak kilka uwag i wniosków wynikających z przebiegu egzaminu maturalnego z historii i *wos*, opierając się na wynikach z maja 2005 r. Skupię się tylko na analizie esejów, które znalazły się w arkuszu II, na poziomie rozszerzonym.

Charakter matury – jednocześnie egzaminu końcowego i egzaminu wstępnego na studia – spowodował, że na zdawanie jej z historii i *wos* decydowali się uczniowie, którzy zostali do tego zmuszeni przez wymagania szkoły wyższej. Ponadto przepis umożliwiający wybór poziomu rozszerzonego w dniu egzaminu spowodował, że wielu zdających próbowało swoich sił bez odpowiedniego przygotowania, licząc np. na szczęście. To wpłynęło na wyniki egzaminu i jego poziom.

Esej maturalny z historii osadzony jest w ramach wiedzy i umiejętności przedmiotowych, które kształcone są w procesie dydaktycznym na wszystkich etapach edukacji. Od początku edukacji historycznej kształtowane są u uczniów umiejętności odpowiedniej konstrukcji eseju, organizowania przejrzystego toku wywodu, opisywania przebiegu zjawisk, ukazywania zmian, wskazywania przyczyn i skutków oraz formułowania własnej wypowiedzi. Tak kształtowane umiejętności wystarczyły do napisania wypracowania na starej maturze.

Wymagania stawiane zdającym w znacznym stopniu odtwarzały sposób uczenia w szkole, koncentrowały się na szerokim ujęciu procesu historycznego – tak w sensie chronologicznym, jak faktograficznym, oraz na prezentacji zdobytych umiejętności. Zdający, który w miarę rzetelnie przygotował się do egzaminu, mógł uzyskać wyniki bliskie średniej, i to średniej stosunkowo wysokiej.

Taki stan rzeczy zmieniła nowa matura oraz zwiększenie się liczby osób wybierających kształcenia w liceach. Konstrukcja arkusza II spowodowała, że esejowi postawiono wymagania, które zmierzają do sprawdzenia umiejętności

¹ Palkij. H., *Egzamin maturalny z historii i wiedzy o społeczeństwie – ewolucja – doświadczenia – perspektywy*, [w:] Pańko G., Wojdon J. (red.), *Edukacja historyczna i obywatelska w szkolnictwie ponad-gimnazjalnym*, Toruń 2003, s. 556–571.

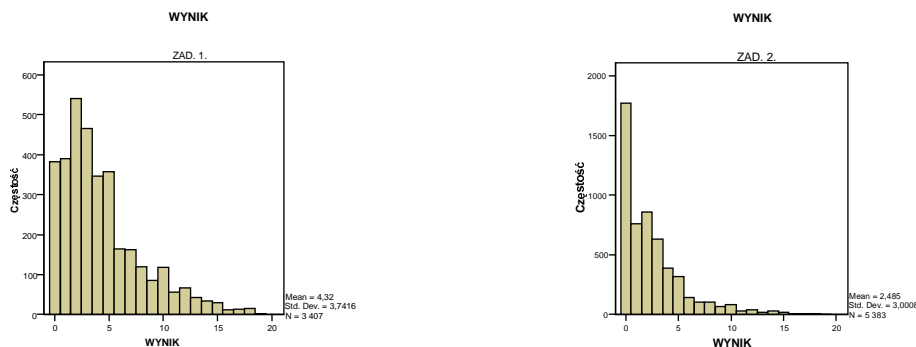
selekcji materiału, samodzielności jego prezentacji, wykazania się umiejętnościami syntezy, a także ujawnienia indywidualnego podejścia do proponowanego tematu oraz twórczego rozwinięcia postawionej tezy.

Jednocześnie, wraz ze skróceniem okresu kształcenia w liceum do trzech lat, pojawiły się problemy, wynikające z określenia zakresu treści nauczania. Została ona znacznie rozszerzona o elementy wiedzy o gospodarce, społeczeństwie i kulturze, co zmieniło politycznie dotąd zorientowane nauczanie historii. Zagęszczenie materiału faktograficznego i skrócenie okresu edukacji w liceum spowodowało, że rozchwiał się dotychczasowy kanon, podważony dodatkowo pojawieniem się wielości programów i podręczników. W efekcie uwidoczniły się trudności z opanowaniem faktografii i selekcją materiału, a zaostrzył problem umiejętnego tworzenia syntezy.

Zmienił też swoją funkcję esej z historii. Wyraźniej zorientowany został na badanie wyższych standardów, a zwłaszcza na sprawdzenie umiejętności samodzielnego prezentowania wybranego problemu w sposób syntetyczny. Prac takiego typu nie ćwiczy się w sposób wystarczający w szkole, a ponadto nowa matura wymaga świadomego wyboru przedmiotu i odpowiedniego samodzielnego przygotowania się przez zdającego.

Konsekwencją tych zjawisk stał się przyjęty system oceniania z historii. Skoro esej ma sprawdzać „całościowe” myślenie historyczne, to i kryteria oceniania kładą nacisk na elementy „całościowo” wartościujące prace. Są nimi: konsekwencja zdającego w uzasadnieniu przyjętej tezy, odpowiednia selekcja materiału, pokazywanie związków między faktami, prezentowanie własnych ocen. W efekcie otrzymujemy kryteria określające poziomy, do których zaliczane jest wypracowanie. Tak postawione wymagania okazują się trudne dla wielu zdających.

Proponuję przyjrzeć się wynikom uzyskanym przez zdających maturę z historii. Analizie poddane zostały dwa wypracowania. Dane, na których się oparłem, pochodzą z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. Chciałbym zastrzec, że mogą się one trochę zmienić, gdyż presja czasu nie pozwoliła na uwzględnienie wszystkich elementów.



Rys. 1. Porównanie wyników zadania 1. i 2. z historii

Na początek przyjrzymy się prostemu porównaniu obu zadań, posługując się rozkładem wyników (można było uzyskać 20 pkt w czterech poziomach) i uproszczonej danymi statystycznymi².

Tab. 1. Porównanie danych statystycznych zadania 1. i 2. z historii

Zadanie 1.	Liczba prac	3407
	Średnia	4,320
	Mediana	3,000
	Maksimum	19,0
Zadanie 2.	Liczba prac	5383
	Średnia	2,485
	Mediana	2,000
	Maksimum	19,0

Z otrzymanych wstępnych danych z całego kraju wynikało, że nie ma większych różnic między wynikami poszczególnych zadań. Fakt, że różnice te się pojawiły, może wynikać z kilku przesłanek: mniejszej liczby prac na temat 1. czy błędów w zaznaczaniu wyboru tematu. Niemniej dane te pozwalają pokazać wpływ wywierany na osiągane wyniki przez zakres chronologiczny tematu, praktykę szkolną i „typowość” zadania.

W przypadku zadania 1. uczniowie osiągnęli wyższe wyniki. Zjawisko można wyjaśnić faktem, że problem postawiony w zadaniu jest często omawiany przy różnych tematach, takich jak rozwój przywilejów szlacheckich, osadnictwa na ziemiach polskich, kształtowania się monarchii stanowej.

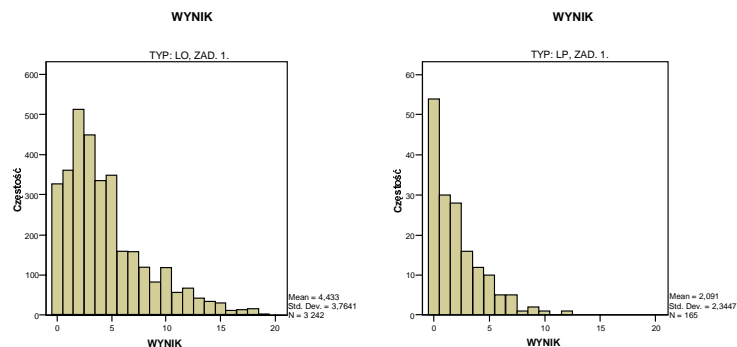
Jednak dokładna analiza wyników oraz szczegółowe odczytanie prac pokazały, że większość wypracowań (72 %) osiągnęła liczbę punktów sytuujących je na poziomie I – najniższym. Tylko 12% prac zakwalifikowano do poziomu II (dotyczy LO). Oznacza to, że zdający nie poradzili sobie z syntetycznym ujęciem tematu. W żadnej z prac nie omówiono także przemian np. od społeczeństwa patrymonialnego do społeczeństwa w monarchii stanowej, co wydawałoby się rzeczą oczywistą.

W przypadku tematu 2. na wynikach zaważyło „polityczne”, „wydarzeniowe” podejście do zagadnienia, co spowodowało, iż 87 % prac zakwalifikowano do poziomu I. Co gorsza, w przypadku 32 % z nich egzaminatorzy musieli uznać, że praca jest nie na temat. W ten sposób ujawnił się poważny problem, który, moim zdaniem, będzie wymagał dokładniejszej analizy – problem dokładniejszego określenia wymagań na dany poziom I.

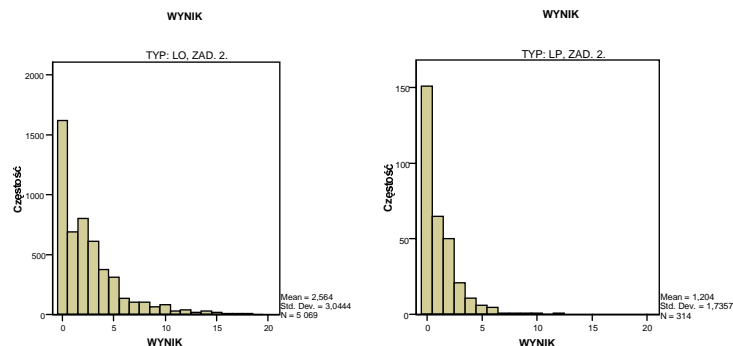
Wyniki obu zadań wskazują także na inny problem, który może stać się ważny w przyszłości. Określiłbym go mianem trudności faktograficznej. Nowe

² Przypominam treść omawianych zadań: 1. *Scharakteryzuj przemiany, jakie dokonały się w społeczeństwie polskim od początku XIII do końca XV wieku*; 2. *Scharakteryzuj przemiany, jakie dokonały się w społeczeństwie polskim w okresie Polski Ludowej*.

tematy mogą stawiać młodzież przed rosnącym problemem braku odpowiedniej wiedzy. Myślę, że zjawisko to częściowo wynika z faktu, że historię na egzaminie maturalnym wybierają osoby niedostatecznie przygotowane. Najlepiej pokazuje to porównanie wyników uzyskanych przez uczniów liceów ogólnokształcących i liceów profilowanych.



Rys. 2. Porównanie wyników zadania 1. w liceach ogólnokształcących i profilowanych



Rys. 3. Porównanie wyników zadania 2. w liceach ogólnokształcących i profilowanych

W przypadku obydwu zadań liczba wyników sytuujących się w poziomie I świadczy o tym, że zdający dysponowali tylko podstawową wiedzą. Ponadto analiza poszczególnych prac wykazała bardzo dużą nieporadność zdających w formułowaniu myśli i ocen, oraz ukazywaniu związków itp. W sumie, zdający nie byli przygotowani do wykazania się syntetycznym ujęciem problemu, a co gorsza, nie potrafili często przedstawić go w porządku chronologicznym. Chciałbym jednak zastrzec, że są to tylko wstępne analizy, a dokładniejsze badania mogą doprowadzić do zmiany tej opinii.

Inaczej wygląda sytuacja w przypadku przedmiotu *wiedza o społeczeństwie*. Wspominałem już o wpływie tradycji nauczania tego przedmiotu w szkole oraz o fakcie, że dopiero od niedawna *wos* może być zdawany na egzaminie maturalnym. Należy ponadto podkreślić, że w przypadku tego przedmiotu możliwości pracy nad pisaniem eseju są jeszcze bardziej ograniczone, niż na lekcjach historii.

Uważam, że te niekorzystne czynniki zostały osłabione przez konstrukcję wymagań stawianych przed esejem z *wos-u*. Główny akcent położony w nich został na wykazanie się umiejętnością konstrukcji własnej wypowiedzi, a właściwie prezentowania różnorodnych argumentów uzasadniających postawioną tezę oraz własnych propozycji i ocen. Ułatwieniem dla zdającego było także określenie, jakich rodzajów argumentów powinien użyć w pracy.

Kolejnym ułatwieniem był schemat oceniania. W odróżnieniu do historii, w przypadku *wos* jest to schemat analityczny, co zresztą stanowi logiczną konsekwencję konstrukcji egzaminu, a zwłaszcza arkusza II. Ponadto wydaje się, że podczas procesu dydaktycznego w szkole jest dość czasu na kształtowanie umiejętności argumentowania. Może to oznaczać w praktyce znaczne zniwelowanie niedogodności, jaką jest brak czasu na ćwiczenie pisania eseju.

I na koniec jeszcze jedna uwaga. Zdający *wos* może (a nawet musi) skorzystać z materiału załączonego do arkusza II. W wypracowaniu z historii jest to niemożliwe. Fakt ten, połączony z aktualnością tematów, ułatwia zdającemu rozwiązanie zadania i umożliwi mu osiągnięcie wyższych wyników.

Tezy te chciałbym zilustrować danymi statystycznymi. W tym przypadku niemożliwe okazało się przeprowadzenie odrębnych analiz dla każdego tematu. Dla większej jasności, osobno poddano analizie treść i formę zadań, która w przypadku *wos-u* traktowana jest oddzielnie.

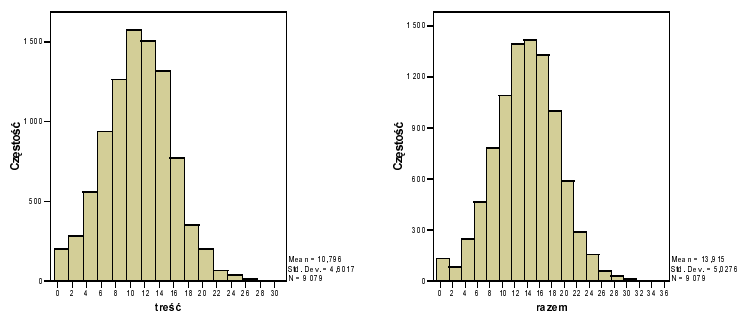
Tab. 2. Dane statystyczne zadania z wiedzy o społeczeństwie

	Tylko treść merytoryczna	Całość zadania
Liczba prac	9079	9079
Średnia	10,796	13,915
Mediana	11,000	14,000
Dominanta	10,0	13,0
Odchylenie standardowe	4,6017	5,0276
Wariancja	21,176	25,277
Rozstęp	30,0	34,0
Minimum punktów	0	0
Maksimum punktów	30,0	34,0

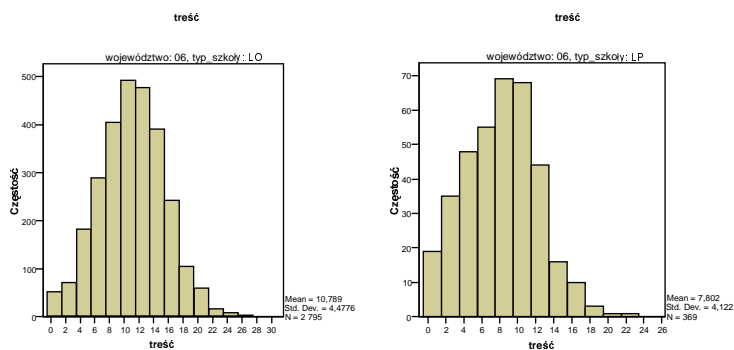
Gdyby zastosować przeszacowanie wyników na cztery poziomy (po 9 pkt każdy), to okazałoby się, że w przypadku *wos-u* poziom I osiągnęłoby około 13%, a poziom II – około 76% zdających. Jeszcze korzystniej wyglądałyby te wyniki, gdyby uwzględnić tylko treść zadania, czyli zastosowanie odpowiednich argumentów.

Analizując rozkład wyników w liceach ogólnokształcących i profilowanych, możemy zaobserwować ciekawe zjawisko. W przypadku wiedzy o społeczeństwie widzimy mniejsze dysproporcje w rozkładzie wyników między tymi typami szkół niż miało to miejsce w przypadku historii, chociaż nadal pozostają one

duże. Interesujących danych może dostarczyć analiza wyników w rozbiciu na poszczególne kryteria, ale jest temat na szersze opracowanie.



Rysunek 4. Rozkład wyników uzyskanych w eseju z wos-u



Rys. 5. Porównanie wyników zadań z wos-u (tylko treść zadania) w liceach ogólnokształcących i profilowanych

Wydaje się, że dalsze szczegółowe analizy przeprowadzonego egzaminu maturalnego, jak też innych egzaminów, pozwolą na pełniejsze wyjaśnienie zachodzących zjawisk. Wiele bowiem problemów wynika z zebranych danych, doświadczeń i obserwacji. Są to np.: rozkład terytorialny i czynniki wpływające na różnice wyników uczniów w poszczególnych województwach.

Przedstawiona powyżej uproszczona analiza wyników osiągniętych przez uczniów za eseje z historii i wos wykazała, że podczas dokonywania takich porównań należy brać pod uwagę podstawowe różnice wynikające z konstrukcji esejów oraz z konstrukcji schematów oceniania. Uwzględnienie ich jest konieczne, gdyż w przypadku omawianych przedmiotów maturalnych eseje sprawdzają trochę inne umiejętności, różnią się stopniem trudności, a w konsekwencji przynoszą inny rozkład wyników osiągniętych przez populację zdających.