

Okolo 440 tys. tegorocznych maturzystów z okolo 6,5 tys. liceów i techników przystąpiło 5. maja 2008, o godzinie 9.00. do pisemnego egzaminu z języka polskiego. Egzamin ten trzeba zdawać obowiązkowo na poziomie podstawowym i ten poziom zadeklarowała większość tegorocznych maturzystów. Na Dolnym Śląsku wolę zdawania egzaminu maturalnego wyraziło ok. 30 tys. uczniów. Nieliczni z nich podjęli wyzwanie złożenia matury z języka ojczystego na poziomie rozszerzonym, która już drugi rok nie jest powiązana z egzaminem na poziomie podstawowym.

Blogowanie i sny

Jeśli tegoroczny standardowy arkusz maturalny na poziomie podstawowym budzi liczne wątpliwości, to modele odpowiedzi do zadań w nim zawartych wydają się dobrze przygotowane. Tym razem zadania egzaminacyjne pozwoliły się wykazać wiedzą i umiejętnościami przede wszystkim najzdolniejszym maturzystom, zadając kłam utyskiwanom naukowców i ignorantów, że formuły tematów i konstrukcja modeli odpowiedzi są zamknięte na nietypowe interpretacje.

Na podstawowym poziomie uczniowie najpierw rozwiązywali test CR do tekstu Igora Janke – *Niežnośna szybkość bloga*. Temat artykułu, którego zrozumienie trzeba było udowodnić, mógł zaciekać przeciętnego maturzystę. Dotyczy bowiem tej dziedziny kultury, w której on naprawdę uczestniczy i jaką często zna lepiej niż jego nauczyciele, czyli dzienników internetowych zwanych blogami. Tekst źródłowy został też umiejętnie wybrany ze względu na jasność i obrazowość języka, przejrzystość kompozycyjną, konsekwencję w prowadzeniu głównej myśli. Abiturienti nie tylko otrzymali lekcję z najnowszej literatury, ale i nie powinni mieć trudności ze zrozumieniem czytanego tekstu, czyli odpowiedziami na te pytania, który dotyczą poziomu znaczeń. Test składa się z 15 zadań – 12 otwartych, 2 zamkniętych i jednego mieszanego, z których – jak zwykle - za najtrudniejsze uczniowie uznali te, które dotyczą poziomu struktury tekstu, czyli 2, 3. i 6.

Trudność polecenia 2. może budzić zdziwienie. To przecież zadanie zamknięte. Wystarczyło tylko wybrać jeden z czterech środków stylistycznych – ten, przy pomocy którego autor artykułu ukazał *zmieniające się tempo debat publicystycznych*. Tyle że prawdopodobnie większość piszących nie rozumiała co najmniej dwu (*gradacji* i *peryfraz*) terminów wpisanych w możliwe odpowiedzi. Niektórzy nie wiedzieli także, co znaczy trzeci termin, czyli *hiperbola* (nawet ci, którzy znali ten środek stylistyczny, mogli go nietrafnie wybrać, gdyż narastanie tempa debat publicystycznych zostało rzeczywiście nieco wyolbrzymione.) Również odpowiedź B – *wyliczenie* – mogła utrudnić właściwy wybór. Wielu maturzystów znało to słowo, ale w potocznym znaczeniu (*wymienienie, podanie w pewnym porządku*), a nie jako termin teoretycznoliteracki (*figura retoryczna polegająca na wymienieniu i ewentualnym opisywaniu wszystkich składników wskazanego w wypowiedzi zespołu*). Mogło się im więc wydawać, że autor artykułu, opisując specyfikę tempa kolejnych publicystycznych dyskursów, stosuje właśnie *wyliczenie*. Młodzi ludzie, którzy popełnili błąd w zadaniu 2., nie tyle nie dostrzegli *gradacji*, co nie wiedzieli, czym się ten zabieg charakteryzuje, nie mogli więc jej świadomie wybrać. To środek stylistyczny przywoływany w szkolnej polonistyce przy okazji omawiania poezji barokowej, czyli w przeważającej liczbie zespołów (realizujących program w porządku chronologicznym) w klasie I liceum. Później, w klasie III, w czasie powtórek przed maturą, mało kto, przygotowując się do pisania na poziomie podstawowym, analizuje wiersze Morsztyna czy Naborowskiego. Zazwyczaj uczniowie poprzestają na powtórzeniu problematyki wskazanych w *Wymaganiach egzaminacyjnych* powieści i dramatów.

Z kolei trudność zadania 3. mogła wynikać z powszechnej nieumiejętności dostrzegania przez licealistów funkcji zabiegów językowych. Często potrafią oni trafnie wskazać środek stylistyczny – zwłaszcza semantyczny, jak *metafora, epitet* czy *porównanie* –

jednak z jego dookreśleniem (np. *epitet wartościujący, ekspresyjny*) i odpowiedzią na pytanie, po co został zastosowany, mają już spore kłopoty. Zazwyczaj nie są też świadomi innych niż *tropy* sposobów ożywiania tekstu (np. składniowych, jak *zdania pytające* czy *wykrzyknikowe*, czy fleksyjnych, jak stosowanie różnorodnych form czasowników), a te głównie dominowały w akapitach wskazanych w zadaniu. Jednak ci, którzy „położyli” zadanie 3. mogą mieć pretensję tylko do siebie, nie do autorów polecenia. Błędna odpowiedź bądź jej brak może tu wynikać jedynie z braku podstawowej wiedzy i niedostatecznej liczby ćwiczeń (jest to zadanie typowe, powtarzające się niemal w każdym – maturalnym czy próbnym - teście CR i ci, którzy umiejętność ich rozwiązywania ćwiczyli, nie powinni mieć problemu także z rozumieniem funkcjonalności stylu tekstu). Dodatkowym plusem zadania jest otwarta odpowiedź modelowa (do przykładów wskazanych w schemacie oceniania można dodać np.: rozbijanie związków frazeologicznych, jak *zjadacz politycznych informacji*, czy metafory, jak *dłubanie w słupkach*, i co najmniej kilka innych). Odpowiedź ułatwiał maturzyście także sam tekst Igora Janke, napisany szczególnie żywym stylem, a więc bogatym w różnorodne środki językowe (z których wystarczyło wskazać tylko dwa).

Brak wiedzy z nauki o języku i stylistyki to także przyczyna nietrafnej realizacji polecenia 6., składającego się z części zamkniętej i otwartej. Najpierw trzeba było wybrać, z czterech możliwych, jeden styl funkcjonalny, a następnie wskazać dwie jego właściwości. Pierwsza część zadania nie wydawała się trudna. Autor tekstu już na początku przedstawił się jako dziennikarz, uczestnik debat publicystycznych – choćby więc na tej podstawie można było określić styl tekstu i otrzymać jeden z dwu punktów. Gorzej, jeśli uczeń popełnił błąd (wynikający najczęściej z niewiedzy dotyczącej podstaw stylistyki lub czytania tekstu tylko akapitami wskazanymi w poszczególnych poleceniach, braku całościowego spojrzenia; rzadziej - z pomylenia stylu publicystycznego z artystycznym, których niektóre wyróżniki pokrywają się) - wtedy druga część odpowiedzi z oczywistych względów nie może być uznana. Ze wskazaniem właściwości stylu, którym posłużył się autor, miało podobno problemy bardzo wielu maturzystów. A przecież, aby odpowiedzieć trafnie, wcale nie trzeba było być szczególnie mocnym w teorii, wystarczyło dostrzec cechy tekstu Igora Janke.

Jak widać, nawet średni uczniowie (a cóż dopiero najzdolniejsi) nie powinni byli mieć z tym CR-em kłopotów, a ocena ich wypowiedzi nie powinna w żaden sposób krzywdzić młodzieży rozumującej w sposób logiczny lub dostrzegającej nietypowe rozwiązania. Zwłaszcza że, jeśli zajrzemy do modelu, zobaczymy, że większość propozycji odpowiedzi (z wyjątkiem tych dotyczących zadań zamkniętych oraz 1. i 4., które zawierały polecenie wskazania konkretnego elementu czy słowa) ma charakter otwarty (to znaczy zawiera jedynie przykładowe odpowiedzi). **Jeśli liczni uczniowie mieli jednak problemy z rozwiązaniem niektórych zadań zawartych w teście, to znaczy, że nie ćwiczyli oni tak przecież przydatnej także w dorosłym życiu umiejętności rozumnego czytania. Natomiast kłopoty ze wskazanymi wyżej zadaniami świadczą o coraz bardziej po macoszemu traktowaniu w szkole ponadgimnazjalnej nauki o języku i stylistyki. Tu jest pies pogrzebany i nikt rozsądny, kto sam test rozwiązał, a potem zobaczył model, nie będzie w modelu upatrywał porażki tych, którzy tej matury nie zdadzą.**

**

Tematy zaproponowane do wyboru przy pisaniu własnego tekstu na poziomie podstawowym budzą już pewne zastrzeżenia, choć propozycje oceniania ich realizacji przynajmniej częściowo wątpliwości te rozwiewają.

Formuła tematu pierwszego jest przejrzysta - zawiera wszystkie elementy potrzebne, aby uczeń wiedział, o czym ma napisać:

- **Analizując fragment *Ody do młodości* Adama Mickiewicza i wiersz *Któż nam powróci* Kazimierza Przerwy – Tetmajera, porównaj przedstawione w nich obrazy młodego**

pokolenia oraz stosunek młodych do pokolenia ojców. Wykorzystaj konteksty historycznoliterackie. (Podkreślenia A.B.)

Jednak wyboru tekstów do analizy nie można już ocenić jednoznacznie pozytywnie. *Oda do młodości* – jeden z najbardziej znanych młodzieńczych utworów Mickiewicza, zaliczany, obok *Romantyczności*, do manifestów polskiego romantyzmu - wydaje się utworem znanym przeciętnemu licealiście, bo przynajmniej dotkniętym podczas lekcji polskiego (choć na jego dogłębne omówienie nie ma już czasu, zwłaszcza w klasach realizujących program na poziomie podstawowym). Natomiast wiersz Tetmajera, mimo że pochodzi z najpopularniejszego II tomu jego *Poezji*, jest absolwentowi liceum raczej nieznanym. Wybierając od trzech do ośmiu liryków Tetmajera do analizy podczas lekcji, polonista musi liczyć się nie tylko z czasem, ale też z koniecznością ukazania zarówno nastrojów zniechęcenia i nudy, jak i prób ucieczki od dekadentyzmu (poprzez sztukę, erotyzm czy fascynację górami). Atmosferę schyłku, zanik woli i kryzys wartości obrazuje więc najczęściej poprzez wiersz *Koniec wieku XIX*, czasem dopełniony lirykiem *Nie wierzę w nic...* czy *Hymnem do Nirwany*. Powinien przecież, aby pokazać światopoglądowe tendencje przełomu XIX i XX wieku, przywołać także utwory dekadentkie innych poetów modernistycznych, w tym wskazanego w *Wymaganiach egzaminacyjnych* Leopolda Staffa.

Dobór tekstów, obok słabej znajomości poezji przez przeciętnego licealistę, może być powodem rażących błędów interpretacyjnych popełnianych przez wielu z tych nielicznych tegorocznych maturzystów, którzy (najczęściej z przyczyny nieprzeczytania *Lalki* i wynikającej stąd obawy pisania na jej temat) wybrali temat pierwszy. Piątą Achillesa absolwentów szkół ponadgimnazjalnych jest niemal zupełna nieznajomość kontekstów historycznoliterackich połączona z brakiem podstawowej wiedzy z historii Polski. Stąd powtarzająca się w wielu pracach konstatacja, że *Oda...* przynależy do cyklu wierszy napisanych przez Mickiewicza po... powstaniu listopadowym bądź, że jest to utwór zachęcający do udziału w tym narodowowyzwoleńczym zrywie (często używają oni słownictwa stosownego raczej do opisywania tekstów dotyczących II wojny światowej, jak *walka z okupantem* czy *czasy okupacji*). Z kolei wiersz *Któż nam powróci...* był często interpretowany zupełnie poza kontekstem, w którym został napisany – jako skarga młodzieży niszczonej przez „ojców”. Zdarzały się też ustalenia jeszcze bardziej karkołomne, jak np., że podmiot liryczny wypowiada się tu w imieniu *pokolenia ojców*, którzy narzekają na postawę synów albo że utwór Mickiewicza zachęca do czynienia dobra, a Tetmajera do zła (ten typ rozumowania często powtarza się w pracach uczniów, z których wielu uważa, że wszystkie utwory czytane w szkole muszą mieć cel dydaktyczny.) *I jak przyznawać punkty, jeśli maturzysta postawił tezę wbrew tekstowi, a następnie dokonał trafnych ustaleń szczegółowych?*... – pytali zdesperowani egzaminatorzy.

A model był w tym roku szczególnie przyjaźnie otwarty na interpretacyjną różnorodność. Zawierał cztery główne kategorie (wszystkie wynikające z zadania wpisanego w temat): określenie podstawy porównania, obraz młodego pokolenia w każdym z utworów, przedstawienie pokolenia ojców w opinii młodych w obu tekstach oraz konteksty historycznoliterackie. Rozwinięciem każdej z kategorii było od kilku do kilkunastu przykładowych ustaleń. Także oczekiwania dotyczące podsumowania zostały sformułowane jedynie ramowo, dając możliwość przyznania trzech możliwych do zdobycia punktów za każdą przemyślaną i wynikającą z trafnej analizy rekapitulację. Oczywiście nawet ten przejrzyste powiązany z tematem, otwarty na różnorodne analityczne ustalenia model nie powodował namnożenia punktów w pracach (a nie było ich mało) napisanych w znacznej części nie na temat, głównie zawierających zwierzenia dotyczące stosunków autorów wypracowań z własnymi rodzicami, ogólne dywagacje skupione wokół problemu konfliktu pokoleń czy uwagi, pouczenia dotyczące prawidłowych relacji między starymi i młodymi. Oczywiście i za takie prace można było otrzymać od kilku do kilkunastu punktów (kilkunastu

– jeśli wypracowanie zostało napisane w miarę poprawnym językiem i stylem), bo w wierszu Tetmajera choćby bez pogłębionej analizy można dostrzec *pesymizm, smutek, bierność czy gorycz*.

Podsumowując – powiedzmy szczerze – ta część prac maturalnych wypadła słabo. Nie można jednak w tym roku obarczać za to winą konstruktorów modeli, tylko maturzystów nieprzygotowanych do interpretowania poezji, zwłaszcza takiej, której zrozumienie wymaga znajomości kontekstu epoki. Ci młodzi ludzie, którzy umieli nie tylko czytać poezję, ale i pisać o niej, zdali maturę bardzo dobrze – niezależnie od tego, czy „wstrzelili się w model”, czy też dostrzegli w analizowanych tekstach inne elementy konfliktu postaw. Dowodem na to może być przykład podany przez jednego ze znajomych egzaminatorów. Otóż konsultował on pracę, której autor, umiejętnie analizując oba wiersze, udowadniał, że jeśli utwór Mickiewicza przeciwstawia młodych starym, to w liryku Tetmajera nie ma przedstawienia konfliktu pokoleń, a wpisany w tekst adresat to czytelnicy, oczekujący od poetów pocieszenia, zachęty do działania w sytuacji powszechnego marazmu i zniechęcenia. Egzaminatorzy uznali, że taka interpretacja utworu również wynika z utworu i przyznali punkty za jej trafne uzasadnienie. **Być może nie wszyscy sprawdzający są tak otwarci na interpretacje wbrew sugestii wpisanej w temat, a formuły kategorii z modelu winny być jeszcze bardziej ogólne.** Z drugiej jednak strony tego typu realizacje zdarzają się tak rzadko, że indywidualne potraktowanie tej jednej, o jakiej usłyszałam (a rozmawiałam z kilkudziesięcioma egzaminatorami) świadczy przeciwko obrońcom rzekomej krzywdy, jaką formuła egzaminu i sposób oceniania wyrządzają niesztampowo myślącym maturzystom. Krzywda dzieje się co najwyżej wybitnej poezji, a poeci (już zwłaszcza modernistyczni i romantyczni) przewróciliby się w grobie, słysząc wiele z interpretacji (sic!) swoich liryków.

Temat drugi okazał się jednym z piorunów, który zestrzelił dyrektora CKE. Gdyby jednak nie inne wpadki w przygotowaniu tegorocznej matury i medialna nagonka w obronie nieczytania lektur przez gimnazjalistów, spostponowany temat nie utraciłby żadnemu decydentowi nawet paznokcia. Pewne wątpliwości może budzić jedynie jego formuła:

- **Sen jako sposób prezentowania postaci literackiej.**

Analizując i interpretując podany fragment *Lalki* Bolesława Prusa, wyjaśnij, co marzenie senne mówi o bohaterce powieści i jej stosunku do ważnych w jej życiu osób – ojca i Wokulskiego. (Podkreślenia A.B.)

Po raz kolejny (że przypomnę ubiegłoroczny temat 2. – porównanie kreacji matek w *Przedwiośniu* i *Granicy*) na poziomie podstawowym pojawia się w temacie pytanie o **sposób** prezentacji, zastrzeżone wszak do pisania na poziomie wyższym. Po raz kolejny także (że przypomnę ubiegłoroczne zadanie dotyczące sceny więziennej z *Dziadów* części III Mickiewicza) na poziomie podstawowym nie trzeba się odnosić do całego utworu. Pewną niezręcznością jest także usterka składniowa - powtórzenie zaimka *jej*.

Media na użytek szumu wokół tegorocznej matury stworzyły sztuczny problem. *Panna Izabela śniła czy marzyła na jawie?* – pytali różnej miary prześmiewcy i komentatorzy maturalnych tematów. Tymczasem z punktu widzenia oceny maturalnej pracy nie miało to znaczenia. Jakkolwiek uczeń nie zinterpretowałby tego stanu, otrzymał punkty z kategorii 3. modelu - *Marzenie senne* - zawierającej w nazwie i przykładowych realizacjach obie interpretacyjne koncepcje (obie zresztą dające się uzasadnić na podstawie przytoczonego fragmentu). W ogóle model odpowiedzi do tematu drugiego był równie przejrzysty i otwarty, jak propozycja oceniania tematu pierwszego. Oczekiwania dotyczące analizy i interpretacji przywołanego fragmentu zostały skupione w sześciu kategoriach, odnoszących się do sformułowań zawartych w temacie (przedstawienie bohaterki, rozpoznanie jej sytuacji, opisanie treści i wskazanie cech marzenia sennego, charakterystyka Izabeli na podstawie snu, określenie jej stosunku do ojca i Wokulskiego). Mimo formuły z tematu - *sposób*

prezentowania - model nie zawierał kategorii, będącej wynikiem oczekiwań, że piszący odpowie na pytanie, jak została ukazana panna Izabela (np. jakimi środkami językowymi).

Uczniowie, którzy wybrali ten temat (a było ich dużo, dużo więcej niż tych, którzy interpretowali wiersze), mieli niewątpliwie inne problemy niż ten wskazywany przez publicystów. Po pierwsze, temat wymagał interpretacji fragmentu, zaś za funkcjonalne odniesienia do całej powieści Prusa można było otrzymać najwyżej jeden punkt, a wielu autorów wypracowań charakteryzowało Izabelę bez odniesienia do przytoczonego tekstu. Byli i tacy, którzy pisali w ogóle nie na temat, np. przedstawiali losy Wokulskiego. Z czego to mogło wynikać? Oczywiście, jak zawsze, z poznawania lektury z bryków zamiast tekstu oryginalnego i w ogóle nieumiejętności czytania – zarówno poleceń, jak i tekstu literackiego.

Po drugie, bez znajomości *Lalki* słaby uczeń nie umiał zinterpretować fragmentu podanego w temacie. Nie był on typowy dla powieści, rzadko omawiany, zarówno podczas lekcji, jak i w opracowaniach. Zdarzały się nawet takie bzdury, jak nazwanie Izabeli lekarzem (dla współczesnych młodych ludzi *gabinet* to przede wszystkim pokój, w którym przyjmują przedstawiciele tego zawodu).

Po trzecie, nieostra granica między jawą a snem w zacytowanym fragmencie powodowała nieumiejętność oddzielenia tego, co oniryczne od tego, co zdarzyło się bohaterce realnie, rzeczywiście. Z reguły problemy z oddzieleniem wydarzeń z marzenia i rzeczywistości pogłębiały kompozycyjnych chaos, który był zmorą prac na temat drugi.

Po czwarte, byli uczniowie, którzy mając bardzo powierzchowną wiedzę o problematyce utworu Prusa, starali się bardzo dokładnie analizować fragment, wyolbrzymiając znaczenie nieistotnych szczegółów lub opacznie je interpretując. Za przykład niech posłuży tu konstatacja zawarta w jednej z prac, że problemem Izabeli jest... nieustanne oglądanie przez jej ojca paznokci.

Po piąte wreszcie, niektórych abiturientów temat skłaniał do niezobowiązujących rozważań na temat snów i śnienia. *Każdemu coś się śni. Jednemu koszmary, innemu przyjemne rzeczy. Mnie także często śnią się dziwne historie, choć nie zawsze sny się spełniają...* – czytali nieco zdumieni i zmęczeni tymi zwierzeniami egzaminatorzy.

Podsumowując, zadanie to sprawiło maturzystom dużo mniej kłopotów niż to zawarte w temacie pierwszym. Wybrało je więcej uczniów, ale też i więcej można było spotkać trafnych i pełnych (nawet za całe 25 punktów) jego realizacji. Najlepsi zazwyczaj nie mieli z nim problemu. *Lalka* to w końcu jedna z kilku podstawowych lektur, które omówiono w każdej szkole. Nawet ci, którzy nie przeczytali powieści do końca, jej problematykę znali jedynie z opracowań lub omówienia na lekcji, mogli sobie poradzić z maturalnym zadaniem. Aby zrozumieć tekst realistyczny, potrzeba przecież najwyżej pewnej wiedzy o realiach epoki, w której był napisany, i chociaż biernej znajomości bogatego słownictwa. A analiza akurat tego fragmentu, w którym pojawiły się kluczowe dla utworu Prusa postaci wymagała po prostu umiejętności analitycznych. Nawet jednak słabsi uczniowie coś tam z tego fragmentu wyczytali, jeśli tylko wiedzieli, kim jest Izabela, a kim Wokulski.

Generalnie matura z polskiego na poziomie podstawowym nie była trudna, a dla dobrze przygotowanych uczniów mogła być nawet bardzo łatwa. Najlepiej pokazują to modele odpowiedzi, z których CKE, wbrew uczniowskim prawom i podcinając gałąź, na której siedzi, zrobiła tajemnice poliszynela.

Alicja Badowska