

Okolo 442 tys. tegorocznych maturzystów, z których tylko okolo 30 tys. wybrało poziom rozszerzony, 4. maja 2009, o godzinie 9.00 przystąpiło do pisemnego egzaminu z języka polskiego. Na Dolnym Śląsku egzamin maturalny pisało ponad 29 tys. abiturientów.

O urodzajnej Zosi, której większą radość sprawiały zwierzęta niż Petemburki, i ojcu Bylicy, któremu było głupio

1. Parę kroków w tył, czyli tematy trudne do wymodelowania

Jeszcze nim egzaminatorzy przystąpili do sprawdzania prac, tegoroczny standardowy arkusz maturalny na poziomie podstawowym wzbudził liczne wątpliwości. Przede wszystkim ze względu na formuły tematów do pisanie własnego tekstu, które spowodowały, że trudno było skonstruować dobre modele odpowiedzi, a co za tym idzie, porównywalnie i rzetelnie ocenić uczniowskie teksty. Jak głosi fama, tematy zaproponowane przez ekspertów zostały poprawione ręcznie, w ostatniej chwili i bezdyskusyjnie, przez dyrektora CKE, a już po napisaniu matury trzeba było znacząco przeformułowywać modele zaprojektowane wszak do innych poleceń.

Dlaczego tegoroczne tematy wielu nauczycieli uznało za najgorzej sformułowane od kilku lat? Po pierwsze, dlatego, że oba tematy zawierają zadanie do pełnej realizacji na podstawie całego utworu, a w ich formułach prosi się uczniów o odniesienie tylko do fragmentów. Stąd, jeśli model, jak w wypadku tematu odnoszącego się do *Pana Tadeusza*, jest w zgodzie z poleceniem wpisanym w jego formułę, zamyka uczniowi możliwości odniesienia się do całego utworu, wręcz karze go za znajomość całości. Natomiast, jeśli model, jak w wypadku tematu odnoszącego się do *Chłopów*, zawiera wymagania zakładające znajomość co najmniej I tomu powieści, to można zauważyć, że nie do końca wynikają one z polecenia wpisanego w formułę. Czyli – i tak źle, i tak niedobrze. Po drugie, uczeń, przygotowany do w miarę szczegółowych zadań wpisanych w temat, nie bardzo wiedział, na co zwrócić uwagę, pisząc pracę z *Pana Tadeusza*. Przewidywania w większości sprawdziły się - egzaminatorzy mieli w tym roku trudny orzech do zgryzienia, a porównywalność ich pracy, wypracowywana z powodzeniem przez kilka lat, znowu stanęła pod znakiem zapytania. Można więc stwierdzić, że konstruktorzy zadań zrobili duży krok do tyłu, gdyby nie plotka, że ów krok wymusił dyrektor CKE.

O realizacji tematów napiszę w dalszej części wypowiedzi, najpierw przyjrzymy się zawartości całego arkusza. Na początek zawiera on test CR do tekstu Macieja Nowakowskiego *Hipnoza – pomost do podświadomości*. Temat artykułu, którego zrozumienie trzeba było potwierdzić, mógł zaciekać maturzystę, choć najczęściej nie wiązał się z jego zainteresowaniami. Wciągał on jednak czytelnika, być może ze względu na jasność i obrazowość języka. Był też umiejętnie wybrany, jeśli chodzi o przejrzystość kompozycyjną i konsekwencję w prowadzeniu głównej myśli.

Test CR składa się z 13 zadań – 11 otwartych i dwu zamkniętych, z których – jak zwykle - za najtrudniejsze uczniowie uznali polecenia otwarte, które dotyczą poziomu struktury tekstu, czyli 2, 6, 8, 9 i 11. Model do czterech z nich jest otwarty (zawiera jedynie przykładowe rozwiązania), więc mający podstawową wiedzę ze stylistyki uczeń nie powinien mieć kłopotów z odpowiedzią i na te „trudne” pytania.

Jeśli, analizując tematy zaproponowane do wyboru przy pisaniu własnego tekstu na poziomie podstawowym w trzech poprzednich latach, byłam przekonana, że sformułowane w nich zadania w coraz większym stopniu prowadzą ku badaniu umiejętności analizy albo fragmentu, albo krótkich utworów poetyckich, które można podać w całości, to zadania tegoroczne przerosły nawet moje oczekiwania. Oba

zaproponowane na maturze 2009 tematy wymagały analizy jedynie zacytowanych fragmentów wyciętych z dłuższych tekstów. Formuła drugiego z nich nie wskazuje na potrzebę odwołania się do jakiegokolwiek kontekstu, a pierwszego wskazuje na możliwość odniesienia się do treści zawartych w całym I tomie powieści Reymonta nie wprost. Jednak inne moje, wynikające z tej wcześniejszej analizy, hipotezy już się nie potwierdziły. Twierdziłam bowiem (patrz np.: *Blogowanie i sny* zamieszczone w tej samej zakładce), że maturalne tematy stają się coraz bardziej precyzyjne, coraz umiejętniej wskazują uczniowi, o czym ma pisać, czego szukać w podanym tekście. Do takich tematów łatwo jest stworzyć model, który nie budzi wątpliwości, bo zawiera elementy dające się przewidzieć po trafnej analizie zadania. Pisałam również, że w związku z powyższym konstruktorzy maturalnych zadań budują coraz lepsze modele odpowiedzi, ściśle powiązane z zadaniami wpisanymi w temat, otwarte na niemal wszystkie możliwe (wynikające z podanych tekstów i tematu) rozwinięcia. I tu spotkała mnie (ale przede wszystkim uczniów) przykra niespodzianka. „Takiej kaszany nie zaproponowano maturzystom już dawno. To najgorsze tematy od kilku lat!” - stwierdził jeden ze znajomych polonistów. Muszę się z nim, niestety, zgodzić, zwłaszcza od czasu, kiedy zobaczyłam również najgorsze od kilku lat modele odpowiedzi.

Formuła tematu pierwszego jest przejrzysta - zawiera elementy wskazujące uczniowi, o czym ma napisać pracę:

- **Na podstawie fragmentu I tomu powieści Władysława St. Reymonta *Chłopi* scharakteryzuj Bylicę i jego relacje z córkami. Co mówi los Bylicy o losie starych ludzi w społeczności lipieckiej?** (Podkreślenia A.B.)

Jednak wystarczy spojrzeć do modelu, aby zobaczyć, że wykracza on poza zadanie postawione w temacie. Jeśli kategoria 2. (*Charakterystyka Bylicy*), 3. i 4. (*Relacje ojca z Hanką i Weroniką*) jest nie tylko odwzorowaniem formuł tematu, ale i zawiera przykłady realizacji odnoszące się do podanego fragmentu, to 5. (*Sytuacja ludzi starych w społeczności lipieckiej* – za 6 pkt.) odnosi się wprawdzie wprost do drugiej części tematu, ale już przywołane przykłady odwołują się w większości do fabuły tomu I. Tymczasem bez znajomości opisanych w pozostałych tomach zdarzeń trudno jest uczniowi zrozumieć sytuację Agaty czy Jagustynki, a motywy decyzji Boryny (który *nie chce przepisać ziemi na dzieci i iść do nich na wycug*) zupełnie mu uciekają. Konia z rzędem temu młodemu człowiekowi, który świadomie użyje słowa *wycug* – pomyślałam, czytając model po raz pierwszy (później egzaminatorzy potwierdzili moje przypuszczenia). Kategoria 1. wprawdzie odnosi się także do całego I tomu, ale nie budzi sprzeciwu – liczne zestawy wzorcowe przygotowały uczniów do tego, że powinni się starać umiejscowić podany fragment w utworze, niezależnie od tego, czy temat odnosi go tylko do fragmentu, czy całego dzieła.

Do formuły i modelu tematu drugiego mam więcej zastrzeżeń. Są one tym poważniejsze, że wybrała go większość składających w tym roku maturę abiturientów. Dlaczego? To oczywiste. W przeciwieństwie do *Chłopów Pan Tadeusz* to lektura omawiana w szkole ponadgimnazjalnej dość wnikliwie i w całości, a w obszernych fragmentach nawet w gimnazjum. Przyjrzyjmy się formule tematu drugiego:

Temat 2: Na podstawie podanych fragmentów poematu Adama Mickiewicza *Pan Tadeusz* scharakteryzuj i porównaj postacie Zosi i Telimeny. (Podkreślenia A.B.)

Na pierwszy rzut oka temat wydaje się poprawnie skonstruowany i łatwy do realizacji. Zawiera czasowniki operacyjne (*scharakteryzuj i porównaj*) wskazujące, że będzie się sprawdzać umiejętności ćwiczone od podstawówki. Jednak odniesienie tylko do fragmentów w temacie dotyczącym głównych postaci kobiecych eposu Mickiewicza wyrzywa Zosię i Telimenę z kontekstu utworu, odbierając uczniowi znającemu *Pana Tadeusza* szansę szerszej i głębszej ich analizy porównawczej.

Potwierdzenie tej hipotezy odnalazłam, czytając model, który (poza pierwszą kategorią dotyczącą przedstawienia postaci) zakłada odniesienie się tylko do podanych fragmentów. Dodatkowym zamknięciem ucznia we fragmentarycznej analizie jest sformułowanie kategorii: *Charakterystyka Zosi – na podstawie fragmentu 1. i 4.* (kategoria 2. i 3.); *Charakterystyka Telimeny – na podstawie fragmentu 2. i 3.* (kategoria 5.i 6.). A jak przyznawać punkty, jeśli uczeń, pisząc o Zosi, odniesie się także do fragmentu 2., w którego zakończeniu jest parę słów na jej temat?

Poważnym niedociągnięciem jest zupełne niemal pominięcie w modelu elementów porównania postaci (podobieństw i różnic). Uczeń dokonujący przemyślanej charakterystyki porównawczej, a nie tylko wypisujący cechy postaci na podstawie tekstu, otrzyma za to najwyżej jeden punkt w podsumowaniu i ewentualnie drugi za dodatkowe walory, jeśli jego praca trafi do rzetelnego egzaminatora.

Po analizie tegorocznych tematów i modeli odpowiedzi uważam, że matura z polskiego na poziomie podstawowym nie była trudna, ale sposób jej wymodelowania (jeśli o możliwości zrobienia dobrego modelu w ogóle może być w wypadku tegorocznych formuł tematów mowa) krzywdzi dobrze przygotowanych, znających lektury uczniów, natomiast daje szansę uzyskania niezłego wyniku tym, którzy pozycji wskazanych w *Wymaganiach egzaminacyjnych* w większości nie przeczytali, za to coś tam z podanego tekstu rozumieją i w miarę poprawnie piszą.

2. Test CR, czyli przepustka do matury

Mimo kilku poleceń, które rozmawiającym ze mną uczniom wydały się trudne, tegoroczny tekst CR okazał się dla maturzystów 2009 łatwy i to dzięki temu zadaniu według wielu egzaminatorów niemała grupa uczniów zdała maturę z polskiego.

Jak stwierdzili wszyscy egzaminatorzy, których o to pytałam, napisanie w miarę dobrze tegoroczego testu CR powodowały nie tyle umiejętności rozumienia czytanego tekstu co... model odpowiedzi, skonstruowany tak, aby za zadania łatwe (czyli wymagające po prostu poszukania odpowiedzi w tekście) można było otrzymać jak najwięcej punktów. Dotyczy to zadania 1. (za 2 pkt.), 3. (za 1 pkt), 4. (za 1 pkt), 5 (za 2 pkt.) i 7. (za 2 pkt.). Za samo znalezienie właściwych informacji w tekście (często fragmencie ograniczonym do jednego akapitu) abiturient mógł otrzymać aż 8 punktów. Dodatkowo zadanie 10. (za 2 pkt.), typowe raczej dla egzaminu na poziomie gimnazjalnym niż licealnym, wymagało jedynie przyporządkowania 6 podanych wyrazów lub ich związków do jednego z dwu stylów (przy czym wyraz *gotówka*, niezbyt szczęśliwie wybrany, można było trafnie wpisać do obu kategorii). 10 pkt. nasz abiturient mógł więc zdobyć bez większego wysiłku intelektualnego. Na koniec jeszcze podarowano mu dodatkowo 2 pkt. za zadanie 13. (również na poziomie gimnazjalnym), w którym trzeba było odróżnić oczywiste informacje od równie oczywistej opinii.

W efekcie nawet bardzo słabi maturzyści, którzy czytają tekst jedynie na poziomie literalnym, i nie ma mowy, aby określili funkcjonalność zabiegów językowych (zad. 2) czy kompozycyjnych (zad. 11), jeśli włożyli w odpowiedź minimum wysiłku, otrzymywali na wejście 12 pkt. Jeżeli przyjąć, że odpowiedź na zad. 6. jest wpisana w tekst, a objaśnienie znaczenia tytułu także nie sprawia większej trudności, mamy już tych punktów 14. Na koniec wielu młodych ludzi pisało, że sformułowanie podane w zad. 9. to metafora (wszak to często jedyny środek stylistyczny, który znają) i nawet jeśli nie potrafili objaśnić jego znaczenia, już zdobywali 15 pkt.

Teraz wystarczyło uzyskać jeszcze 6 pkt. za realizację tematu w wypracowaniu. A to już naprawdę nie problem, nawet jeśli nie zna się lektur, z których pochodzą fragmenty. 2 do 4 punktów można wyczytać z podanego tekstu, a resztę dodać za język, styl i zapis. **W sytuacji, kiedy rażące błędy rzeczowe nie dyskwalifikują pracy, nieznajomość lektur i**

nieporadność stylistyczna nie przekreśliła więc szans na złożenie matury przez tych, którzy nieźle napisali łatwy CR.

3. O starym Bylicy, co jeszcze mógł ruchać...

Tematu pierwszego nie można ocenić pozytywnie także ze względu na wybór tekstu do analizy. Potwierdziła się po raz kolejny – jak niektórzy twierdzą chorobliwa – fascynacja któregoś z konstruktorów zadań w CKE *Chłopami*. Fascynacja, której w żaden sposób nie ulega młodzież. Wręcz przeciwnie – powieść Reymonta wydaje się młodym ludziom tak samo trudna i nudna jak *Ludzie bezdomni* czy *Potop* oraz podobnie jak te utwory napisana niezrozumiałym dla nich językiem. Wbrew tej oczywistej już chyba dla wszystkich prawdzie *Chłopi* pojawiają się w ostatnich latach na maturze próbnej lub regulaminowej już bodaj piąty albo szósty raz. Zadanie z *Chłopów* maturzyści realizowali na przykład w 2006 roku - zarówno na próbnej, styczniowej, jak i majowej sesji egzaminu.

Problematyka powieści Reymonta (w przeciwieństwie do przywołanych wyżej utworów Sienkiewicza i Żeromskiego) jest omawiana w szkole tylko na podstawie I tomu utworu i z perspektywy *Wymagań egzaminacyjnych* tok fabularny utworu nie wydaje się istotny, zwłaszcza że przerywa się go w istnym dla akcji momencie. Natomiast pełna analiza przywoływanych w maturalnych tematach fragmentów *Chłopów* zazwyczaj wymaga odwołania się do fabuły, której uczniowie nie pamiętają. Także wiejska obyczajowość jest niezrozumiała dla współczesnych młodych ludzi – jeśli nauczyciel akurat nie znalazł na lekcji czasu na rozmowę o niej, nie ma mowy, aby przeciętny licealista zrozumiał np. stosunki rodzinne w Lipcach, dostrzegł inne niż wynikające ze złego charakteru Weronki i ewentualnie biedy przyczyny traktowania starego ojca. Wydaje się, że konstruktorzy podali w kategorii 5. odpowiedzi modelowej (*Sytuacja starych ludzi...*) przykłady z całego pierwszego tomu z bezradności – po prostu na podstawie fragmentu nie da się sformułować więcej niż trzech istotnych wniosków dotyczących losu starych ludzi w lipieckiej społeczności.

Nieznamość fabuły *Chłopów* przez piszących na ich temat abiturientów potwierdziły maturalne prace, w których Bylica był często mylony z Boryną, a o Hance pisano tylko to, co udało się wywnioskować z fragmentu. Żaden z pytanych przeze mnie egzaminatorów nie czytał pracy, w której ktokolwiek przedstawiłby ją, wykorzystując znajomość choćby I tomu powieści Reymonta (np. jako żonę syna Boryny – Antka). Nikt nie napisał też, jak potoczyły się dalej losy Bylicy, nie umiejscowił fragmentu w utworze, wykorzystując jego znajomość. Nie było zresztą takiej potrzeby – aby otrzymać jeden możliwy do zdobycia punkt z kategorii 1. modelu, wystarczyło wszak napisać, że fragment dotyczy *odwiedzin Bylicy u córki* (1a), co i tak niewielu umiało wyczytać z gęstego od dyalektyzmów tekstu przywołanego fragmentu. Mimo to punkty zdobywali, streszczając, najczęściej bez zrozumienia, podany fragment. Na przykład, aby otrzymać dwa z pięciu punktów z kategorii 2. (*Charakterystyka Bylicy*) wystarczyło przepisać z tekstu, że był *stary i schorowany* (2a), *cichy, skulony* (2b). W ten sposób, biorąc pod uwagę zarówno coraz większy liberalizm egzaminatorów (których zadaniem, podkreślanym na szkoleniach, jest szukanie pozytywów, bez zwracania uwagi na to, co świadczy o niezrozumieniu literalnie odczytywanego tekstu), jak i model tak napisany, aby do owego liberalizmu skłaniać, średnio inteligentny uczeń, który nie przeczytał *Chłopów*, mógł zdobyć za ROZWINIĘCIE TEMATU nawet kilkanaście punktów, a bardzo słaby przynajmniej kilka.

Dobór tekstu do interpretacji, trudnego do zrozumienia dla przeciętnego licealisty, był jednym z powodów nie tylko rażących błędów interpretacyjnych, ale i językowych. Sprawdzając zadania dotyczące *Chłopów*, egzaminatorzy przekonali się, że gwarowa stylizacja przywołanego fragmentu wpłynęła negatywnie na język oraz styl i bez tego w większości nieporadnych językowo uczniowskich prac, powodując nie tylko niezamierzony komizm, ale i pogłębiając składniową niejasność, prowadzącą do zaburzeń

komunikatywności. Już pierwsze zdanie przywołanego fragmentu, w którym na koniec czytamy, że stary Bylica *ledwie już się ruchał*, prowadziło do wcale nierzadkich nieporozumień wynikających z zawężania zakresu i zmiany barwy stylistycznej czasownika *ruchać* we współczesnym polskim języku. Stąd niektórzy abiturienti pisali, iż *Bylica był tak stary i schorowany, że nie mógł już ruchać*. Zdarzały się odwrotne interpretacje – był *wprawdzie stary i schorowany, ale ruchać jeszcze mógł*. I jedni, i drudzy użyli współczesnego kolokwializmu wbrew znaczeniu wpisanemu w tekst Reymonta. A oto inne przykłady zagubienia się tegorocznych maturzystów w stylistycznych i semantycznych meandrach tekstu Reymonta:

- *Gdy stary wydobywa z siebie głos, słyhać niewiele więcej niż dźwięk ptaka.*
- *Weronka często zapominała o nim przy śniadaniu, psy chodziły głodne. Nawet dla Hanki była wilkiem.*
- *Głodne psy przychodzą czasem Bylicę podjeść.*
- *Stary Bylica miał zepsute płuca.*
- *W Lipcach nie szanowali starzyzny.*
- *Dla ludzi, którzy przeżyli zimę swojego życia szczególną wartość miały dwie składowe: dzieci i majątek.*
- *Stosunki Weronki z ojcem Bylicą były plugawe.*
- *Bylica siedział cichy, skulony, głupio mu było.*

Dało się zaobserwować także pewną pozytywną tendencję – prawie nie zdarzały się już interpretacje ideologiczne tekstu, w którym nie ma żadnych znaków, najdrobniejszych aluzji, takie odczytanie uzasadniających. A szukanie symboli tam, gdzie ich żadną miarą nie ma, było zmartwieniem egzaminatorów w poprzednich latach. Do wyjątków potwierdzających tę regułę należy praca, o której opowiedział mi jeden z egzaminatorów, porównująca córki Bylicy do... Polski w czasie okupacji. *Córka Weronka to okrutny tyran, okupant, kradnący wszystko z polskich ziem, zaś Hanka jest nadzieją na niepodległość, odkupienie, wolność od tyranii i zaborów na ziemiach Polski* – czytamy w rzeczonym wypracowaniu, za które, nawiasem mówiąc, trzeba było dać parę punktów (patrz: uwagi wyżej o streszczaniu i dostosowanym do tego streszczania modelu), tak że w efekcie autor tej poronionej koncepcji prawdopodobnie ma maturę w kieszeni..

4. O Zosi dziewicy i jej łownej ciotce...

Realizacje tematu drugiego potwierdzają obawy, o których pisałam we wstępie. Z wielu prac wynika, że ich autorzy o bohaterkach naszej narodowej epopei mają dość blade pojęcie. Starają się, jak mogą, wyczytać coś z podanych fragmentów, jednak bez znajomości kontekstu, z którego zostały one wyjęte, prawie nie da się uniknąć rażących błędów interpretacyjnych. We *Fragmencie 2.* czytamy na przykład:

*Wojski, chlubnie skończywszy łowy, wraca z boru,
A Telimena w głębi samotnego dworu
Zaczyna polowanie.*

Słowa te niejednokrotnie były interpretowane dosłownie i w uczniowskich nieudolnych streszczeniach, (często zastępujących choćby próbę interpretacji) oceniający mogli przeczytać, że *po powrocie Wojskiego z polowania udała się do boru Telimena*. A w dalszych zdaniach nie widać świadomości, że owymi *zwierzami* są mężczyźni, których chciałaby zwabić w małżeńskie sidła, i że ich *goni myślą*, a nie naprawdę *obsacza* w lesie. Zdarzały się też interpretacje świadczące wprawdzie o rozumieniu metafory, ale nieumiejętności jej użycia, np: *Mężczyzn Telimena traktowała jak zwierzynę, którą przykładowy myśliwy chciałby upolować na kolację*.

Podobnego nierozumienia sensu słów Zosi zawartych we *Fragmencie 4*. (*I wierz mi, że mnie moje kogutki i kurki/ Więcej bawiły niżli owe Peterburki*) można się dopatrzeć w takich choćby uczniowskich stwierdzeniach:

Zosi większą radość sprawiały zwierzęta niż Petereburki.

Zosia zaznała więcej przyjemności z kurami niż w Petersburgu.

Niezamierzona dwuznaczność tych uwag wynika, jak sądzę, nie tylko z bardzo słabej znajomości *Pana Tadeusza*, ale także z nieporadności stylistycznej. Maturzyści, pisząc o tekście napisanym językiem dawnym (w którym pojawia się wiele słów w potocznej polszczyźnie nieużywanych bądź używanych bardzo rzadko), stylem poetyckim, nie potrafią oddzielić stylu tekstu od stylu pisania o tekście, nie umieją wyczuć stosowności użycia pewnych słów, nie mają świadomości ich znaczeniowej opalizacji. Stąd wynikają takie oto stylistyczne potworki:

Telimena bardzo chciała osiąść Tadeusza.

Zarzuciła swoje łabędzie piersi na ramiona Tadeusza.

Wydaje się, że owa pogłębiająca się z roku na rok nieumiejętność pisania przez maturzystów o tekście literackim, wynika także z tego, że nauczyciele nie zadają sobie trudu (trudu, bo trzeba by tu wypracować własne metody, zadania) ani nie mają czasu, aby ich tego nauczyć. **Wniosek z tego oczywisty – w programie zarówno gimnazjum, jak i liceum powinno pojawić się mniej lektur, za to dużo więcej godzin powinno być zaplanowanych na ich omówienie oraz ćwiczenia z rozumienia tekstu literackiego i pisania o tym tekście.**

Czasem związki przyczynowo- skutkowe dostrzegane przez abiturientów wynikają z ich zagubienia w dawnej obyczajowości. Przykładem może być tu zdanie będące jednym z hitów humoru tegorocznej matury z polskiego: *Zosia uciekała szybko przed Tadeuszem, gdyż była jeszcze dziewczcą.*

Dawne i wcale nie tak dawne obyczaje to obok języka największa bariera zrozumienia tekstu literackiego przez młodych ludzi. Jak ją pokonać? Tak, jak pisałam wyżej. **W programie winno być mniej tekstów do analizy, za to omawianych bardzo szczegółowo, szczególnie pod kątem opisywanych w nich obyczajów, źródeł światopoglądu postaci.** Wtedy łatwiej będzie młodym czytelnikom zrozumieć, dlaczego młoda panienka pierzcha na widok młodzieńca, a dojrzała kobieta wprowadza tegoż młodzika w zakłopotanie, dlaczego Zosia kocha wieś, a Telimena miasto.

Za tę nieznajomość lektury, dawnej obyczajowości, reguł składni, brak wycucia stylu można było oczywiście zdobyć kilka, a nawet kilkanaście punktów i zdać polski na maturze. Popatrzmy do modelu ROZWINIĘCIA TEMATU. Dwa punkty za *Przedstawienie postaci* to żaden problem. Wystarczyło przepisać z tekstu (*tuż przy parkanie/ Stała młoda dziewczyna*), że Zosia jest młoda (kategoria 1b), a Telimena nieco starsza. Potem nawet za nieudolne streszczenie podanych fragmentów uczniowie zdobywali kolejne punkty. A to, bo napisali, że *Zosia jest jak ptak* (*Jak biały ptak zleciała z parkanu na błonie*), a to, że Telimena pragnie zdobyć męża...

5. Egzaminatorze, bądź dla mnie łaskawy...

Zmorą egzaminatorów czytających prace z poprzednich lat był natrętny dydaktyzm interpretacji. Na przykład, kiedy zadaniem wpisanym w temat było porównanie portretów matek, uczniowie najczęściej w zakończeniu wypowiadali się na temat wzorowej matki, jeśli zaś dotyczył konfliktu pokoleń, wytaczali armaty słów przeciw rodzicom, którzy nie rozumieją swych dzieci... W tym roku tego typu dygresji obok tekstu, w luźnym związku z tematem było zdecydowanie mniej (choć nie obyło się bez utyskiwania nad losem starych ludzi w dawnej wsi albo porównywania stosunku do rodziców dawniej i dziś). Być może wynikało to ze specyfiki tematów, na które młodzi specjaliści od wygłaszania etycznych truizmów mieli mniej do powiedzenia. Bezradność młodych ludzi w obliczu zadania, jakie

przyszło im wykonać, objawiła się w inny sposób. Oto niemal każdy z pytanych przeze mnie egzaminatorów miał w zanadrzu przykłady rozpaczliwych próśb czy innych zwrotów do sprawdzających, kierowanych doń bezpośrednio lub pośrednio, w rodzaju:

Pomóżcie! Muszę zdać maturę!

Bywało, że lwia część pracy stanowiły krótkie listy do egzaminatorów, w których ową konieczność uzasadniano względami rodzinnymi czy chorobą. Zdarzały się również wyznania win w postaci przyznania się do nieczytania lektur i deklaracja poprawy.

6. Co dalej z tą maturą?

Znajomy anglista zacytował mi taki oto list do egzaminatora zamieszczony pod, delikatnie mówiąc, bardzo słabą pracą maturalną z języka angielskiego, napisaną podczas sierpniowej poprawki:

Został mi tylko angielski i bede miał maturę. Proszę o luckom życzliwość.

Nieludscy egzaminatorzy nie ulitowali się nad maturalnym petentem. Jednak z sytuacji, w której pisał on poprawkę z angielskiego, oraz treści owego rozpaczliwego listu wynika, że język ojczysty, mimo oczywistej jego nieznajomości, ów żerujący na emocjach abiturient zaliczył pozytywnie. Dlaczego tak się dzieje, że maturę z polskiego zdaje ponad 90% uczniów, mimo że część z nich z trudem pisze po polsku i nie przeczytała wymaganych lektur?

Powie ktoś – kiedyś było jeszcze gorzej. Zdawalność jeszcze większa, a liczba analfabetów, którzy na dodatek nie wiedzą, kto napisał *Dziady*, większa. Tak, ale wtedy wynikało to w dużej mierze z nieetycznej sytuacji, w której ten sam nauczyciel uczył ucznia i egzaminował z tego, czego powinien go nauczyć. Poza tym tematy na pisemnej nie wymagały znajomości treści programowych, a na ustnej... cóż, spuścimy zasłonę zapomnienia nad praktykami w niektórych szkołach.

W pierwszych latach po wprowadzeniu nowej matury wydawało się, że sposób egzaminowania jest trafny. Zamiast wodolejstwa na wolny temat proponowano uczniom analizę fragmentu konkretnej pozycji literackiej (wskazanej w *Wymaganiach egzaminacyjnych*) w kontekście całej lektury. Nareszcie uczeń wiedział, co będzie sprawdzane, a zewnątrzni egzaminatorzy, dzięki kryteriom i modelom odpowiedzi (coraz bardziej otwartym) mogli sprawdzać prace maturalne w sposób mniej więcej porównywalny.

Jednak już na wejście zarażono nową maturę bakcylem strachu przed słabymi wynikami. Pamiętam, jak niesławnej pamięci minister odwołała powszechną zewnętrzną maturę, obniżając i tak niską poprzeczkę wybierającym egzamin starego typu - aby wybrało go więcej uczniów. Posunięcie to zdemobilizowało i nauczycieli, i uczniów. Nigdy później nie włożono już tyle pracy, energii w zmianę sposobu nauczania, rzetelnego przygotowania do egzaminu dojrzałości jak wtedy, kiedy po raz pierwszy wydawało się, że powszechne egzaminy zewnętrzne są już przesądzone. Na dodatek garstka ryzykantów, która zdecydowała się wybrać egzamin nowego typu w roku 2002, obnażyła wielki deficyt w wiedzy i umiejętnościach polskich uczniów.

Od 2005 prace nad dopracowywaniem kształtu nowej matury z polskiego biegly dwutorowo. Z jednej strony wykorzystywano zdobyte doświadczenia w formułowaniu maturalnych tematów do pisania własnego tekstu, konstrukcji modeli odpowiedzi i zasad oceniania, tworząc coraz precyzyjniejsze, lepiej dostosowane do wymagań egzaminacyjnych tematy i bardziej otwarte, umożliwiające wysoką ocenę również trafnych odpowiedzi niestandardowych ocenę, modele. Z drugiej strony, w strachu przed słabym wynikiem, na wszystkich polach obniżano poprzeczkę. Po pierwsze, proponowano maturzystom coraz łatwiejsze testy czytania ze zrozumieniem (a przecież tę umiejętność ćwiczy się w polskiej szkole od lat i to na wszystkich poziomach edukacji); po drugie, przestano dyskwalifikować prace zawierające rażące błędy rzeczowe, po trzecie wreszcie, przykładowe odpowiedzi

zawarte w modelach zawierały coraz więcej oczywistości, które bez znajomości lektury można było, pisząc własny tekst, wypisać z podanego fragmentu (a niepisane komentarze do modeli jeszcze tę liberalizację oceny pogłębiały). Liberalizacja oceny, różna w różnych regionach, zaczęła też mieć negatywny wpływ na porównywalność wyników maturalnych...

Wracając jednak do owych dwu kierunków prac nad kształtem matury z polskiego, można stwierdzić, że w roku 2009 załamał się pozytywny trend dotyczący konstrukcji tematów i modeli. Zaczyna przeważać to, co negatywne. Taka sytuacja rokuje nie najlepiej przygotowującej się do kolejnej reformy matury zewnętrznej szkole ponadgimnazjalnej. Nie wiadomo, kto, z jakiej frakcji politycznej będzie ministrem edukacji w roku 2012, kiedy tegoroczni uczniowie pierwszej klasy gimnazjum pojawią się w liceum. Nie wiadomo, jaki pasztet przygotowują za trzy lata tym maturzystom decydenci. Wydaje się jednak, że znowu ważniejsza będzie wysoka zdawalność niż rzetelne, porównywalne sprawdzenie wiedzy i umiejętności. A nie od dziś wiadomo, że sposób i zakres egzaminowania wymusza sposób i zakres uczenia...

Alicja Badowska