

Zenon Uryga

Akademia Pedagogiczna
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dylematy etyczne polonistycznej matury

Pisał dawno temu, w początkach pozaborowego kształtowania edukacji, Lucjan Zarzecki: „Prawdziwy duch nauki jest zgodny z etyką, a szkoła, która tej harmonii osiągnąć nie może, nie potrafi spełnić swego zadania, nie potrafi wychowywać wykształconych ludzi.”¹ Miał wówczas na myśli potrzebę kształcenia gruntownego, rozwijania inteligencji, krytycyzmu oraz szerokiego umysłu, podporządkowanego jednak celom moralnym i pomagającego człowiekowi w spełnianiu jego ideałów życiowych. Dla nas współcześnie ów związek nauki i wykształcenia człowieka z wychowaniem moralnym jest mniej czytelny i przejrzysty, ale w poznawaniu różnych przedmiotów szkolnych, a już szczególnie w treściach kształcenia literackiego, kulturalnego i językowego obecność pierwiastka etycznego jest wartością, z której nie chcemy rezygnować. Wydaje się jednak, że tym, co obecnie staje się niezmiernie ważne dla osiągnięcia harmonii szkolnego procesu edukacyjnego, jest – bez lekceważenia inspiracji moralnych czerpanych z literatury – etyka pracy, zbiorowego czynu ludzi zajmujących się kształceniem młodzieży.

Matura, zamykająca cykl kształcenia powszechnego, nie może się od tego zobowiązania uwolnić, mimo że tylko w części pozostała egzaminem organizowanym wewnątrz szkoły. Także jako pisemny egzamin zewnętrzny stawia nauczycieli uczestniczących w ocenie wypowiedzi uczniowskich przed wyzwaniem etycznymi.

1

Komu i czemu ma służyć matura? – to pytanie dotyczy etyki czynu egzaminacyjnego, a otwiera się współcześnie na różne odpowiedzi. Trzy z nich rysują się – można to bez większego ryzyka zauważyć – w następującym zhierarchizowaniu:

- ma ona służyć władzom oświatowym do badania poziomu osiągnięć systemu edukacji powszechnej oraz do mierzenia i porównywania jakości pracy poszczególnych szkół i nauczycieli;

¹ L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenia charakteru przez nauczanie*, Lwów-Warszawa 1920, s.35.

- ma dawać szkolnictwu wyższemu gwarancję wystarczającego poziomu wykształcenia młodzieży i jej przygotowania do studiów, pozwalającą eliminować konieczność egzaminów wstępnych na uczelnie;

- ma przynosić uczniom zamykającym szkolną edukację świadectwo jej pozytywnego ukończenia i poczucie wkraczania w życie dorosłe z przekonaniem o dobrym wykształceniu i przygotowaniu do dojrzałego w nim uczestnictwa.

Wysunięcie na czoło kontrolnych zadań matury wydaje się w perspektywie strategii edukacyjnej rozwiązaniem racjonalnym. Daje szansę realizacji w skali całego kraju od dawna postulowanej przez pedagogów idei obiektywnego pomiaru dydaktycznego efektów kształcenia, opartego na przemyślanych naukowo i wystandaryzowanych narzędziach. Pozwala zmierzyć stopień przyswojenia przez uczniów treści kształcenia zawartych w podstawach programowych, a tym samym służy weryfikacji wprowadzanych obecnie reform edukacyjnych i wprowadzaniu do nich niezbędnych korekt. Umożliwia porównywanie wyników pracy szkół i nauczycieli, a więc ułatwia zarządzanie oświatą i usprawiedliwia administracyjne interwencje. A wreszcie – wprowadzając jeden w miejsce dwu trudnych i bliskich w czasie progów egzaminacyjnych – ma uczniom otwierać bezpośrednią drogę do szkół wyższych.

Zauważmy jednak, że wzgląd na wszystkie te funkcje matury jako swoistego instrumentu centralnego sterowania edukacją usztywnia procedury egzaminacyjne i podporządkowuje im osobę ucznia – czyni z niego obiekt badania, swego rodzaju dostarczyciela pożądaných i potrzebnych systemowi informacji (nb. gdy dostarczy informacji przykrych i niepożądanych, urząd – jak się już zdarzyło – może wyniki badania unieważnić, zarządzić amnestię).

Takie pojmowanie hierarchii zadań matury można z etycznego stanowiska kwestionować. Wystarczy przypomnieć, że wyprowadzona z łaciny nazwa końcowego szkolnego egzaminu (*maturitas* znaczy dojrzałość, pełny rozwój, szczyt rozwoju) ma od dawna synonimiczny odpowiednik – egzamin dojrzałości. Termin ten, nieco rzadziej dziś używany, zawiera w sobie treść pojęcia mającą sens tylko w odniesieniu do osoby ucznia. Refleksja nad nim rodzi nieco paradoksalne pytanie: – matura dla systemu edukacyjnego czy dla zamykającego etap powszechnej edukacji człowieka?

Szkoła, która w teorii pedagogicznej i w licznych deklaracjach programowych uznaje ucznia za podmiot procesu kształcenia, nie powinna sprzeniewierzać się temu głęboko humanistycznemu założeniu w finalnym akcie edukacyjnym. Istnieje potrzeba przywrócenia w tym obszarze właściwego porządku. Ład moralny egzaminu dojrzałości wymaga zrównoważenia jego instytucjonalnych i osobowych współkomponentów – z jednej strony zachowania funkcji poważnego sprawdzianu wiedzy i umiejętności, a z drugiej stworzenia warunków sprzyjających ujawnianiu się dojrzałej osobowości wychowanka szkoły.

Wśród tych warunków – poza korzystną atmosferą egzaminu redukującą poczucie zagrożenia – trzeba na pierwszym miejscu postawić takie sformułowanie zadań egzaminacyjnych i taki tryb oceniania ich rezultatów, które mogłyby zapewniać zdającym nieobojętną z wychowawczego punktu widzenia satysfakcję z przedstawiania własnych przemyśleń i opinii oraz związane z tym poczucie osobistej godności. Może temu służyć tworzenie sytuacji pobudzających maturzystę do samodzielnej wypowiedzi o sprawach szczególnie dla niego ważnych z osobistego i społecznego punktu widzenia oraz sięganie do jego doświadczeń jako czytelnika i uczestnika życia kulturalnego. Potrzebne jest również przyjęcie zasady całościowej oceny owej wypowiedzi, potwierdzające odbiór przez egzaminatora jej znaczeń i wartości, a więc wyjście poza drobniuszko rozliczaną punktację oraz zrecenzowanie jej walorów i niedociągnięć jako wytworu kultury osobistej i kreatywności maturzysty. Ważne też przywrócenie w świadomości egzaminatorów i osób egzaminowanych roli kryterium oceny rzetelności i funkcjonalności wiedzy o przedmiocie wypowiedzi; w przypadkach, gdy tym przedmiotem jest tekst literacki lub jego urywek, umiejętności przywołania wiedzy o całym dziele, jego miejscu w twórczości autora i związkach z prądami i konwencjami epoki. Kryterium to w pewnym stopniu zwiększa wymagania egzaminacyjne, ale uprzytamnia zdającym przydatność wiedzy zgromadzonej w toku nauki szkolnej, a zarazem może wzmacniać zaufanie szkół wyższych do prognostycznej wartości matury.

2

Niepokoić może szczególne zmitologizowanie egzaminu maturalnego i jego wyobcowanie z normalnego trybu procesu kształcenia.

Z perspektywy przeciętnego ucznia matura, której trzeba się poddać zgodnie z uświęconym tradycją rytuałem, rysuje się pod ciśnieniem owego mitu (podtrzymywanego przez rodzinę, nauczycieli i liczne publikacje) jako próg trudny, niepokojący i obciążający psychicznie oraz obcy jego doświadczeniom, mimo że poprzedzany egzaminami o mniejszej wadze po szkole podstawowej i gimnazjum. Toteż przygotowanie do matury rzadziej kojarzy mu się z uczciwym i systematycznym wykorzystywaniem całej sumy codziennej pracy nad poznawaniem przedmiotów szkolnych, znacznie częściej z koniecznością dodatkowych wysiłków skierowanych na opanowanie strategii zdawania egzaminu, pokonywania niespodzianek, jakie szykuje mu wymyślna procedura zewnętrznego sprawdzianu umiejętności i wiedzy. O jej skomplikowaniu informują go liczne, niekiedy nawet półoficjalne publikacje², w zamyśle obliczone na oswojenie ucznia z zasadami egzaminu maturalnego, standardami wymagań i budową arkuszy egzaminacyjnych, w praktyce budzące przerażenie drobiazgową prezentacją wielu przykładów zadań, modeli odpowiedzi i schematów oceniania.

² Na przykład: Z.Starownik, B.Welter, *Język polski. Matura na 100 %. Arkusze egzaminacyjne, modele odpowiedzi, komentarz*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2005, s. 124.

Wszystko to skłania uczniów do korzystania z korepetycji, tradycyjnego przygotowywania ściąg, prefabrykowania wypracowań na przypuszczalne tematy itp. Tworzy także szczególną koniunkturę dla mnożących się wydawnictw pomocniczych, zawierających bądź to poradniki zachowań egzaminacyjnych, bądź też w różnym stopniu uproszczone i schematyczne przeglądy treści kształcenia, streszczenia lektur, przykłady pisemnego opracowania wielu możliwych tematów itp. Cały ów olbrzymi śmietnik tzw. „pomocy dla ucznia” dezawuuje uczciwy proces szkolnego kształcenia. Podsuwa w miejsce wiedzy zdobywanej samodzielnym wysiłkiem pracy ucznia, gotowe i schematyczne teksty do wykorzystania na doraźny użytek lekcyjny lub egzaminacyjny.

Posłużmy się w tym miejscu przykładem okazałej książki *Opracowania lektur i wierszy*³, której tytuł, taki właśnie na karcie tytułowej, został na okładce wzbogacony dodatkowymi informacjami: „Liceum, technikum. Wszystkie lektury z podstawy programowej. Zgodne ze standardami wymagań egzaminacyjnych. Omówienia epok. Streszczenia lektur. Zakres całego liceum. Interpretacje wierszy.” Z tyłu okładki zachętę dla ucznia dokładniej jeszcze ukonkretniono. Wydawca wyznaje w imieniu autorów: „Jesteśmy przekonani, że dzięki tej publikacji lekcje polskiego staną się łatwiejsze, a lektury i wiersze bardziej zrozumiałe”. By nie być gołosłownym, zapewnia, że m.in. „omówiono lektury obowiązkowe i uzupełniające do liceum, a konkretnie: biografie twórców, charakterystyki bohaterów, szczegółowe streszczenia z podziałem na tomy, rozdziały, akty, sceny; związłą problematykę, analizy wierszy, omówienie ich budowy”. Okładka zawiera ponadto fotograficzną reklamę innego dzieła wydawcy – *Wzorów wypracowań* (w wersjach dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum), odnoszących się – jak można przeczytać – do wszystkich lektur z podstawy programowej, a zawierających porady, jak pisać, ponad 300 gotowych prac, wzory rozprawek, charakterystyk, listów, opowiadań, ogłoszeń, notatek...

Taka *biblia pauperum* zwalnia uczniów od konieczności bezpośredniej lektury dzieł, oferując im płaską informację o ich zawartości (np. streszczenie ksiąg *Pana Tadeusza* – 7 stron, rozdziałów *Lalki* – 14, scen *Wesela* – 14, treści *Ferdydurke* – 9). Przygotowuje w ten sposób, bez moralnych zahamowań, grunt do lekceważenia pracy i wymagań szkolnych, a w konsekwencji do egzaminacyjnych i maturalnych oszustw. Zrozumiałe jest na tym tle ukierunkowanie procedur egzaminu pisemnego na badanie rozumienia wypowiedzi popularnonaukowych oraz umiejętności interpretowania fragmentów tekstów literackich, ale to jedynie częściowo pozwala przeciwstawiać się rozmiarom szkody, w istocie ukrywa stan niewiedzy.

Na postawione poprzednio pytanie, komu służy matura, można by dodatkowo odpowiedzieć – w swej zmitologizowanej i rozdętej nad miarę postaci przynosi ona wymierne finansowo korzyści autorom i wydawcom takich

³ D.Pietrzyk, R.Rychlicki, A...Marzec, *Opracowania lektur i wierszy*, Wydawnictwo Greg, Kraków b.daty wyd., s. 416.

cynicznych i obłudnych „pomocy dla ucznia”, z wyraźnym uszczerbkiem dla normalnego procesu edukacji.

Zjawisko destrukcji procesu dydaktycznego można również obserwować w zachowaniach pewnej części nauczycieli, którzy z obawy przed negatywnymi dla uczniów (a także dla własnej pozycji zawodowej) efektami zastosowania nowych procedur egzaminacyjnych decydują się uczyć „pod nową maturę”. Studiowane przez nich uważnie treści egzaminu maturalnego zastępują w takich przypadkach zobowiązania zawarte w podstawach programowych i dyktują wobec nich rozmaite zabiegi selekcyjne. Czas lekcyjny, który można by poświęcać wyjaśnianiu i wspólnej z uczniami analizie zagadnień szczególnie w ostatniej klasie licealnej skomplikowanych, bywa przeznaczany na objaśnianie struktury zadań i pytań egzaminacyjnych, na doraźne treningi w rozwiązywaniu testów itp. Obowiązek opanowania sygnalizowanych programem treści kształcenia pozostawia się nierzadko uczniom, ograniczając zarazem do minimum pierwiastek kierowania ich pracą umysłową i tym samym – dodajmy – popychając ich niebacznie w ramiona autorów „pomocy dla ucznia”.

Takie podejrzane etycznie praktyki mają niewątpliwie charakter przejściowy, wynikają z poczucia zagrożenia widmem nowej matury. Z czasem zostaną zapewne zracjonalizowane i wpisane w prakseologiczną orientację kierowania procesami uczenia się i w zwykły rytm kontroli efektów kształcenia gimnazjalnego i licealnego. Aktualnie wpisują się jednak w zakłętę koło podaży i popytu na publikacje okołomaturalne, najczęściej szkodliwe dla pracy szkoły.

3

W świadomości polonistów sama formuła egzaminu maturalnego budzi sporo zastrzeżeń. W pewnym stopniu mają one wymiar etyczny, gdyż dotyczą takich aspektów egzaminu, które wywołują skutki dla absolwentów niekorzystne.

Krytyczne opinie wobec matury pisemnej mają głównie dwa źródła – z jednej strony poczucie własnych zobowiązań nauczycieli wobec osoby ucznia, z drugiej wiedzę o specyficznych właściwościach dyscypliny naukowej, które wymagają respektowania w profilowaniu zadań egzaminacyjnych.

Nauczyciele nie mają wątpliwości, że szkoła jest winna uczniowi sprawiedliwą, obiektywną oraz wnikliwą ocenę osiągnięć i niedostatków wykształcenia polonistycznego. Toteż – przy dużej świadomości niedostatecznego kontrolowania wpływu własnych nastawień emocjonalnych na ocenę prac uczniowskich – akceptują w zasadzie zmiany w procedurze egzaminacyjnej obliczone na redukcję subiektywizmu i ujednocianie kryteriów oceny. Wielu jednak zachowuje krytyczny dystans wobec tych elementów procedury, które w imię obiektywizmu spłaszczają i uśredniają wyniki egzaminu uczniów o różnym poziomie uzdolnień polonistycznych, opierając oceny na elementach łatwiej policzalnych oraz na zasadzie minimalnych wymagań.

Egzamin – sędzą słusznie – ma stwarzać szanse ujawnienia uzdolnień i talentów uczniów, dojrzałości ich myślenia i swobody operowania wiedzą, samodzielności w interpretowaniu i wartościowaniu dzieł i zjawisk, a także umiejętności wyrażania osobistych sądów, precyzji ich formułowania oraz sprawności logicznego porządkowania myśli i celności konstruowania wypowiedzi. Powinien dostarczać uczniowi satysfakcji z ujawniania swego potencjału umysłowego i uzdolnień, a tym samym wzmacniać jego zaufanie do siebie. Niedocenianie tego – istotnego w kształceniu polonistycznym pierwiastka swobody, kreatywności i ekspresji – krzywdzi osobę uzdolnionego ucznia.

W kształcie pisemnej matury konkretyzuje się idea egzaminu obiektywnego, rozwinięta w teorię pomiaru dydaktycznego inspirującą liczne prace nad konstrukcją odpowiednich narzędzi pomiaru oraz ich zastosowaniem. Adaptacja wypracowanych w tym obszarze formuł egzaminowania do wielowymiarowej materii kształcenia polonistycznego niesie z sobą ryzyko uproszczeń, przeciw którym buntuje się polonistyczne sumienie.

Na niedawnej konferencji poświęconej maturze pisemnej⁴ z ostrymi protestami polonistów spotkało się zastosowanie do oceny uczniowskich interpretacji tekstu literackiego klucza odpowiedzi, zawierającego anonimową i swego rodzaju „kanoniczną” wykładnię jego sensów i właściwości, a zarazem wykluczającego – wbrew polonistycznej wiedzy o sztuce interpretacji – inne potencjalne odczytania tekstu. Pomiar umiejętności interpretacji ma się tu opierać na dokładnym (by nie rzec drobiazgowym) „przymierzaniu” występujących w niej elementów do podanego egzaminatorom tzw. modelu odpowiedzi. Towarzyszący owemu wzorcowi interpretacji schemat oceniania przewiduje przyznawanie określonej ilości punktów wyłącznie za treści wypracowania zgodne z jego elementami, nie uwzględnia zaś i nie premiuje ani możliwych odczytań odmiennych, ani oryginalnych spostrzeżeń wykraczających poza sformułowania modelowe. Co więcej, w obawie przed zakłóceniem tak pomyślanego pomiaru umiejętności interpretacji schemat oceny nie uwzględnia dostrzeżonych w wypracowaniu błędów i niedostatków rzeczowych.

Publikowane wzory arkuszy egzaminacyjnych, prezentujące przykładowe modele odpowiedzi wraz ze wskazaniem sposobów punktowania składających się na nie elementów⁵, mają utwierdzać zarówno uczniów jak i nauczycieli w przeświadczeniach o bezdyskusyjnej prawidłowości i matematycznej niemal precyzji pomiaru. Natomiast opinie polonistów realizujących w praktyce opisany tryb oceny prac egzaminacyjnych są krytyczne, nierzadko negatywne; zarzucają takiej praktyce oceny uczniowskich interpretacji tekstów ukrytą za pozornym obiektywizmem drobiazgowego pomiaru niesprawiedliwość.

⁴ *Jaka matura pisemna z języka polskiego? Materiały z ogólnopolskiej debaty polonistów zorganizowanej w Krakowie dn. 8 kwietnia 2006 r.* Kraków 2006. Konferencję zorganizowały Stowarzyszenie Innowatorów Edukacyjnych, Wydział polonistyki UJ i VIII LO w Krakowie.

⁵ Np. Z. Starownik, B. Welter, *Język polski. Matura na 100 %*, op. cit., s. 47- 124.

Oto jedna z takich opinii, rzeczowa i analitycznie chłodna w relacjonowaniu doświadczeń:

„Konieczność oceniania według <modelu odpowiedzi>, który precyzuje treści pożądane w pracy i nie przewiduje żadnych sankcji za błędy rzeczowe oraz logiczne, fałszuje obraz wiedzy i umiejętności zdającego. Najbardziej cierpią na tym uczniowie zdolni, o intelektualnych ambicjach. Nie tylko nie otrzymują należytej nagrody za swoją erudycję, ale jeszcze mają problem z <wpasowaniem się> w model odpowiedzi i wypadają tak samo (lub gorzej) jak uczniowie słabi. Większość z nich na ogół nie zawiera w pracy stwierdzeń oczywistych i banalnych, a tym samym traci punkty.”⁶

I tak oto rysuje się dydaktyczny i zarazem moralny dylemat – czy warto za cenę utrzymania obowiązującej we wszystkich przedmiotach egzaminacyjnych reguły obiektywnego pomiaru, ryzykować skrzywdzenie uczniów szczególnie uzdolnionych polonistycznie? Można by dalej pytać, czym różni się niesprawiedliwość powodowana różnicami kryteriów osądzania wartości wypracowań przy całościowej ich ocenie przez nauczycieli, od niesprawiedliwości wynikającej z niedoskonałej procedury pomiaru dydaktycznego?

Są w kształceniu literackim i językowym takie obszary, w których idea wymiernej oceny osiągnięć ucznia i nauczyciela zawodzi. Należą do nich: wrażliwość estetyczna i etyczna, świat uznawanych wartości, szerokość intelektualnego horyzontu, postawy wobec lektury i uczestnictwa w kulturze, osobista kreatywność, a także bogactwo języka, jego elastyczność i precyzja oraz wiele innych. Wypracowania uczniowskie umożliwiają wgląd w te sfery osiągnięć, lecz pod warunkiem całościowego na nie spojrzenia. Oznacza to potrzebę uwzględniania w ocenie (także w postaci małych punktów) takich elementów pracy, jak: umiejętność samodzielnej interpretacji znaczeń tekstu, dostrzeganie właściwości jego poetyki, przywoływanie odpowiednich kontekstów, wprowadzenia pierwiastka osobistej refleksji i oceny wartości utworu, poziom warsztatu analityczno-badawczego, poziom sprawności językowej itp., ale również pisanie nie na temat, świadectwa nieznamośności utworów, błędy rzeczowe, ogólnikowość wypowiedzi, brak porządku myślowego czy nieporadność kompozycyjna. Ocena prac nie może być, co oczywiste, krępowana narzuconym arbitralnie kluczem odpowiedzi na podany temat.

4

W rozważaniu etycznych problemów egzaminowania maturalnego nie wolno też pominąć kwestii pozycji nauczycieli.

Najpierw tych, którzy po przeszkoleniu w zakresie pomiaru dydaktycznego zostają egzaminatorami w maturze zewnętrznej. Wykonują oni angażujące siły i pochłaniające czas ich własnej pracy dydaktycznej (a mizernie honorowa-

⁶ K.Miezian, R.Jarosz, *Wnioski z ubiegłorocznej matury pisemnej z języka polskiego – majowej i grudniowej (próbnej)*, [w:] *Jaka matura pisemna...*, op. cit. s. 9-10.

ne) czynności żmudnego sprawdzania i przeliczania na punkty wypowiedzi uczniów. Można by powiedzieć – chcącemu nie dzieje się krzywda, gdyby nie okoliczność, że muszą ściśle przestrzegać procedury pomiaru, nawet gdy buntują się wewnętrznie przeciw jej wspomnianym wyżej niedoskonałościom, jak pomijanie w ocenie poważnych niekiedy błędów rzeczowych czy stosowanie klucza arbitralnej interpretacji. Potrzebowaliby oni zapewne kredytu zaufania i większej swobody w ocenie poziomu prac uczniowskich.

Więcej uwagi wymaga niewątpliwie sytuacja polonistów – egzaminatorów wewnętrznych. Powiedzmy jednak krótko. Formuła tej części egzaminu maturalnego odbiera im możliwość rozmowy sprawdzającej orientację uczniów w wyniesionej z lekcji języka polskiego wiedzy. Egzamin jest pomyślany jako prezentacja przygotowywanej przez ucznia przez parę miesięcy pracy na wybrany temat, a rola nauczyciela ma się sprowadzać do obowiązku indywidualnych konsultacji w różnych fazach jej domowego tworzenia oraz do końcowej krótkiej rozmowy wokół niej w momencie prezentacji.

Taka, wyraźnie prakseologiczna orientacja egzaminu wewnętrznego, mająca w założeniu służyć sprawdzeniu umiejętności ucznia w zakresie wyboru odpowiadającego zainteresowaniom własnym tematu, sięgania po niezbędne dla rozwinięcia tematu materiały i opracowania krytyczne, a także tworzenia planu i poprawnego redagowania dłuższego tekstu rozprawki, stawia polonistę w bardzo niezręcznej sytuacji. Z dwu głównie powodów.

Po pierwsze, dlatego że orientuje się dobrze, iż właściwym obiektem sprawdzenia jest w tym wypadku jego własna praca, w szczególności stopień realizacji zawartych w podstawie programowej zaleceń dotyczących wprowadzania uczniów w problematykę prakseologiczną. Być może czuje się winny, że przy nadmiarze wielu innych, ważnych treści kształcenia poświęcił za mało uwagi sprawom techniki notowania, sporządzania fiszek materiałowych, redagowania przypisów, gromadzenia i porządkowania bibliografii itp. A przecież tego rodzaju wiedzą i sprawnością powinien dysponować uczeń, aby potrafił samodzielnie przygotować prezentację. Nie jest przypadkiem, że autorki półoficjalnego poradnika dla maturzysty – świadome powszechnych zaniedbań szkoły w tym względzie oraz ich przyczyn – starają się dokładnymi informacjami wypełnić lukę w wiadomościach.⁷

Po wtóre zaś, owa niezręczność sytuacji polonisty wynika z tego, że ma on znikome możliwości zorientowania się w stopniu samodzielności wykonanej poza szkołą pracy. Wie o tym, że z pomocą uczniowi spieszy internet z pakietem gotowych opracowań tematów prezentacji. Nie umie oddzielić tego, co w toku konsultacji przedmaturalnych wydaje się osobistymi spostrzeżeniami i refleksjami ucznia, od plonu pracy korepetytorów i osób trudniących się profesjonalnie redagowaniem prac maturalnych i magisterskich. Może nierzadko podejrzewać, choć nie ma na to dowodów, że prezentacja maturalna jest – jak to formu-

⁷ Z.Starownik, B.Welter, *Język polski, Matura na 100%*, op. cit., s. 39-41.

łuje nauczyciel – „kupowana w formie gotowego tekstu, deklamowana potem z pamięci przed komisją”⁸. Towarzyszy mu w tej sytuacji przykre poczucie, że oceniając pozytywnie takie prezentacje, staje się uczestnikiem podejrzanego etycznie procederu.

Warto w tym miejscu zapytać autorów takiej właśnie formuły wewnętrznego egzaminu maturalnego – naiwnie oderwanej od wiedzy o skali zjawisk nieuczciwości w życiu społecznym – czy zachowują poczucie rozsądku dydaktycznego.

5

Konkluzja niech będzie krótka. W próbach analizy formuły egzaminu maturalnego należy odróżnić aspekt oceny jego skuteczności, którym interesuje się zwłaszcza administracja oświatowa, od aspektu etyki zbiorowego czynu egzaminacyjnego, który jest ważny dla szkolnej społeczności uczniów i nauczycieli związanych z sobą emocjonalnie i pragmatycznie długimi okresami współpracy. W przypadku egzaminu dojrzałości z języka polskiego, przedmiotu otwierającego się szeroko na świat wartości, między nastawieniem na diagnostyczną skuteczność oceny oraz poczuciem etycznych zobowiązań wobec osoby ucznia, postrzeganej w pełni potencjału i możliwości intelektualnych, rysuje się brak dostatecznej harmonii. Podobnie rzecz się ma z osobą nauczyciela, któremu procedury egzaminacyjne odmawiają zaufania. Potrzebna tu jest w dalszym ciągu praca nad pracą.

Warto również rozważyć z etycznego punktu widzenia wzajemny stosunek egzaminu maturalnego i procesu kształcenia. Istotę tego problem ujął kiedyś Jan Kochanowski w zgrabnej fraszce o nader wąsatym znajomym – Mateusz wąsów czy wąs Mateuszów?

⁸ P. Wiroński, *Demoralizujący efekt klucza*, [w:] *Jaka matura pisemna...*, op. cit., s.55.