

Grzegorz CHOMICKI

Pracownia Dydaktyki Historii i Technicznych Środków Nauczania
Uniwersytet Jagielloński

ROZTERKI (AKADEMICKIEGO) EGZAMINATORA PRAKTYKA

UCZELNIE WYŻSZE A WYNIKI MATURY — WEDŁUG JAKICH ZASAD PRZEPROWADZIĆ REKRUTACJĘ 2002?

W ostatnich latach podjęto w Polsce ryzyko przeprowadzenia totalnej zmiany systemu szkolnego i egzaminacyjnego. Niepodważalne zalety założeni tej reformy polegają na rezygnowaniu z encyklopedyzmu i preferowaniu umiejętności oraz sprawności intelektualnych. Szkoła powinna strukturyzować i porządkować wiedzę o otaczającym świecie, łącząc różnorodne treści w zintegrowane systemy. Bez odpowiedzi pozostaje jednak pytanie, czy w praktyce i w masowej skali uda się przeciętnym nauczycielom realizować programy zrywające z dotychczasową tradycją nauczania przedmiotowego i jak będą sobie z nimi radzić uczniowie.

Na obecnym etapie reforma systemu egzaminacyjnego stawia także przed uczelniami wyższymi liczne, nowe problemy. W pierwszej kolejności musimy określić, co kandydat na nasz kierunek musi zdawać na maturze, żeby ubiegać się potem o przyjęcie na studia. W przypadku historii:

- wskazany wydaje się warunek zaliczenia poziomu rozszerzonego egzaminu z języka polskiego;
- nie wydaje się możliwe domaganie się, aby kandydaci zdawali na poziomie rozszerzonym język obcy;
- z pewnością kandydaci muszą zdawać historię;
- być może należy domagać się drugiego zdanego przedmiotu do wyboru z poniższej listy:
 - historia sztuki,
 - historia muzyki,
 - filozofia,
 - wiedza o społeczeństwie,
 - geografia,
 - łacina/greka i elementy kultury antycznej.

Rodzi się jednak kilka poważnych pytań.

Kto będzie lepszym kandydatem na studia — maturzysta, który stosunkowo słabo zdał kilka egzaminów do wyboru, czy taki, który zdał tylko jeden, ale znacznie lepiej?

Czy matura zdana na 100% to więcej niż 11. miejsce na olimpiadzie historycznej, czy tyle samo, czy mniej? Wiadomo, że niewielu jest laureatów olimpiady, ale ilu będzie kandydatów z najwyższą zdaną maturą — nie wiadomo. A wtedy teoretycznie możliwy wynik:

Kandydat X

j. polski rozszerzony — 89%

j. obcy — rozszerzony francuski — 77%

historia — 100%

łacina — 95%

historia muzyki — 89%

Kandydat Y

j. polski rozszerzony — 62%

j. obcy — podstawowy rosyjski — 36%

historia — laureat olimpiady

wiedza o społeczeństwie — 98%

stanowi dla uczelnianej komisji rekrutacyjnej poważną łamigłówkę. Jakiś sensowny regulamin w tym zakresie (preferencja dla większej ilości egzaminów czy wyższych ocen, specjalne traktowanie olimpiad itd.) powinien być znany maturzystom ze znacznym wyprzedzeniem.

Duże wątpliwości z punktu widzenia rekrutacji na uczelnie wyższe budzą zasady zaliczania egzaminu maturalnego — pojęcie matury zdanej i nie zdanej.

Ustanowienie progu 50% punktów może powodować różnego rodzaju presje na zespoły układające egzamin, przeprowadzające go i sprawdzające. Wszystkim będzie zależało, żeby wszyscy (prawie) maturzyści zdali. Czy zrodzi to dążenie do zaniżania stopnia trudności zadań, aby również najsłabsi mogli przekroczyć barierę? Wówczas osłabiona zostanie moc różnicująca egzaminu przede wszystkim w środkowej strefie punktacji. Zamiast różnicowania w zakresie 100 punktów będziemy mieli różnicowanie w zakresie górnych 50 punktów, a to dla rekrutacji może mieć poważne skutki, gdyż pojawi się większa liczba kandydatów z podobnymi wynikami. Bez ustanawiania progu punktowego różnicowanie występuje w pełnym zakresie skali, przy czym wiadomo, że niskie wyniki nie dadzą szans wstępu na renomowane uczelnie i popularne kierunki. Swobodniej można układać zestawy egzaminacyjne, a przed władzami oświatowymi nie staje bolesna wizja rzeszy „oblanych” maturzystów.

W dodatku osobliwy wydaje się przepis mówiący, że egzamin na poziomie rozszerzonym będzie zdany, gdy zdający zaliczy poziomy podstawowy i rozszerzony na 50%. Wydaje się, że aby zdać poziom rozszerzony, należy wyżej zaliczyć poziom podstawowy (przynajmniej w 75%).

Jeśli prawidłowo rozumiem zapis o ocenie procentowej, to nie wiem, jak uczelnie będą mogły porównywać wyniki matur z różnych lat. Przykład:

Kandydat X

matura 2002

historia — 56%

Kandydat Y

matura 2003

historia — 58%

Kandydat Z

matura 2004

historia — 60%

Pozornie sytuacja jest jasna, ale jeśli na przykład powszechne będzie przekonanie, że zestawy egzaminacyjne z poszczególnych lat znacząco różniły się stopniem trudności?

Tyle wątpliwości egzaminatora praktyka w sprawie wpływu regulaminu matury na rekrutację na studia wyższe. Teraz nieco wątpliwości związanych z konstrukcją zadań maturalnych.

REFLEKSJE NAD ZADANIAMI TESTOWYMI Z HISTORII

Osobiście jestem zwolennikiem zmian w edukacji historycznej i wielokrotnie wyraziłem nadzieję, że nowy system egzaminacyjny w decydujący sposób wpłynie na jej programową i metodyczną reorganizację. Z uwagą i przychylnością śledziłem prace programu „Nowa Matura”. Uważam, że środowiska akademickie powinny okazać komisjom egzaminacyjnym najdalej idącą pomoc i dbać o ich wysoki prestiż, który jest niezbędny, aby wysokim prestiżem cieszył się także sam egzamin i wydawane w jego wyniku świadectwo.

Nauczyciele, rodzice przyszłych maturzystów, dziennikarze obserwują przygotowania do „Matury 2002” z krytycyzmem i — mówiąc delikatnie — bez zbytnej życzliwości do tego programu, postrzeganego jako część kontrowersyjnej reformy oświatowej. Niedoskonałość materiałów informacyjnych (syllabusów i innych informatorów), nie wspominając już o samych zestawach maturalnych, może wywołać protest zainteresowanych środowisk i przyczynić argumentów przeciwnikom zmian w systemie egzaminacyjnym.

Aby sprawdzić konstrukcję zadania, trzeba ułożyć wzorec prawidłowej odpowiedzi, a także przewidzieć, w jakim kierunku może zbłądzić myśl osoby egzaminowanej pod wpływem niewłaściwego zrozumienia pytań lub poleceń. Tylko w ten sposób można wykryć nieprecyzyjne sformułowania lub wadliwe założenia zadania. To truizm.

Układający zadania nie może w sferze merytorycznej bazować na jednym, choćby najlepszym podręczniku szkolnym czy opracowaniu popularnonaukowym. Weryfikacja merytorycznej zawartości zadań z użyciem kilku kompetentnych opracowań jest absolutnie niezbędna. Nie oznacza to oczywiście, by zadania maturalne miały się opierać na monografiach i podręcznikach akademickich, nie mogą jednak zawierać stwierdzeń sprzecznych z najnowszymi ustaleniami nauki lub obowiązującą obecnie terminologią naukową.

Chciałbym się podzielić refleksjami nad zadaniami należącymi do jednej kategorii — testów z wyposażeniem. Najczęściej stosowanym wyposażeniem jest tekst. Teksty dzielą się na opracowania naukowe, popularnonaukowe, publicystykę, teksty literackie poszczególnych gatunków oraz teksty źródłowe różnych typów i kategorii. W metodologii historii znane jest zjawisko przynależności tekstów do kilku kategorii — w zależności od sposobu ich rozpatrywania. Dla historyka historiografii naukowe opracowanie podręcznikowe lub monograficzne jest źródłem — gdy bada stan nauki w przeszłości, poglądy autora lub ideologię szkoły historycznej. Nie zmienia to faktu, iż z punktu widzenia ucznia — zwykłego czytelnika — jest to ewidentne opracowanie, nie zaś źródło historyczne. Podobnie dzieło literackie może podlegać wieloaspektowej analizie i w zależności od spojrzenia jest źródłem historycznym lub też nim nie jest.

W zestawach maturalnych wszelkie typy wyposażenia nazywane są źródłami — w domyśle: źródłami informacji. Osobiście wątpię, aby dla wszystkich jasne było to subtelne rozróżnienie — na źródła w znaczeniu metodologicznym i źródła (w domyśle: informacji), tak jak je pojmują zespoły OKE. W istocie zdający opracowuje materiały (wśród których trafiają się i źródła). Wprowadzanie zamieszania marnuje wysiłek autorów zbiorów tekstów źródłowych, podręczników szkolnych i opracowań metodycznych, którzy starają się przygotować młodzież do trudnej sztuki rozróżniania tekstów i stosowania następnie poprawnej i spójnej terminologii.

Sam nagłówek „Źródło”, acz często bardzo rażący, nie jest tu jednak zbrodnią główną. Często pojawiają się jednak pomysły zadań, w których poleca się przeprowadzić porównawczą klasyfikację kilku „źródeł”. Zerknąłem się z próbą zestawienia obok siebie jako „źródła narracyjnych” fragmentu beletrystyki historycznej (powieść napisana w XX w.) i autentycznej średniowiecznej kroniki. Autor tego pomysłu polecał także porównanie autentycznej miniatury średniowiecznej i tegoż fragmentu beletrystycznego — zapytując, dlaczego ze „źródła A” (autentyczna ikonografia) dowiadujemy się mniejszej ilości ciekawych szczegółów niż ze „źródła B” (powieść). Prawidłowa odpowiedź brzmi — bo autor powieści popuścił wodze fantazji! Niestety, nie takiej odpowiedzi oczekiwał autor zadania. Tak to od niewielkiej terminologicznej dowolności można dojść do straszliwej herezji.

Do najtrudniejszych do zdefiniowania i interpretacji gatunków pisarstwa historycznego należy publicystyka.

Zadanie, jakie spróbuję przeanalizować, zostało pomyślane jako przykładowe ćwiczenie rozwijające lub sprawdzające umiejętności opisane przez standard 3e: „Zdający [posiada wiadomości i umiejętności] pozwalające wyjaśnić przebieg procesu historycznego analizując różne źródła informacji”. Oto treść zadania:

„Analizując fakty przywołane przez prof. Janusza Tazbira, scharakteryzuj stan bezpieczeństwa międzynarodowego II Rzeczypospolitej.

ŹRÓDŁO

Od dwóch tysięcy lat różne autorytety powołują się na maksymę Cycerona, który nazwał historię «nauczycielką życia». Przedziwna to wszakże szkoła, skoro do katedry profesorskiej ustawia się kolejka, natomiast uczniowskie ławki świecą na ogół pustkami. Najchętniej wagarują politycy, niezbyt na ogół skłonni do wyciągania wniosków z doświadczeń przeszłości.

Profesorowie, kiedy tylko stają się mężami stanu, zwykli są podzielać beztroskę polityków. Świadczy o tym wymownie całkowite fiasko wizyty, którą grupa profesorska złożyła w marcu 1939 r. swemu bądź co bądź koledze, a zarazem prezydentowi, Ignacemu Mościckiemu. Daremnie przekonywano go o powadze sytuacji i konieczności włączenia przedstawicieli opozycji do rządu, a przynajmniej do Rady Obrony Narodowej. Mościcki zapewniał ich beztrosko, iż Polska jest we wręcz znakomitej sytuacji i z wszystkimi zagrożeniami łatwo sobie poradzi. Powoływał się na swoje oczy i uszy, które wszystko widzą i słyszą. W odpowiedzi usłyszał od Stanisława Estreichera gorzkie słowa: «Stan faktyczny wygląda całkiem inaczej — widocznie Pańskie uszy źle słyszą, a Pańskie oczy źle widzą».

Mościcki mógł być pod świeżym wrażeniem lektury dziełka Juliusza Łukasiewicza noszącego buńczuczny tytuł *Polska jest mocarstwem*. Ukazało się ono w marcu 1939 r.; nasz ówczesny ambasador w Paryżu dowodził, iż jego ojczyzna jest potęgą, której nikt nie zdoła pokonać.

Janusz Tazbir
«Polityka» nr 24 (2249), 10 czerwca 2000”

Zadanie jest sformułowane bez zarzutu pod względem logicznym i stylistycznym. Tekst, na którym ma się oprzeć uczeń, został przytoczony w zasadzie prawidłowo i opatrzonej notą bibliograficzną. Pozornie wszystko jest prawie w porządku.

Zwróćmy jednak uwagę na kilka spraw formalnych.

Zapewne esej opublikowany w „Polityce” miał jakiś tytuł, być może wielce istotny dla zrozumienia intencji autora. Tekst stanowiący wyposażenie zadania jest drobnym

wymkiem z całości, zaś umieszczenie nazwiska autora pod spodem sugeruje tekst w takiej postaci autoryzowany — gotowy i zamknięty — bo zakończony podpisem. Prawidłowy opis byłby umieszczony w nagłówku w takiej postaci: nazwisko autora, tytuł artykułu, nazwa czasopisma, rocznik, numer, strona i adnotacja: „fragment”. Jest to opis bibliograficznie poprawny i neutralny, gdyż nie sugeruje on, jakoby rzucające się w oczy nazwisko autora było szczególnie istotne.

Powyższe zadanie jest otwarte, wymagające napisania krótkiej (?) wypowiedzi własnej.

Prof. Janusz Tazbir jest wybitnym znawcą wielu zagadnień z dziejów XVI–XVIII w. Jest także autorem bardzo licznych i poczytnych esejów, w których wypowiada się na inne tematy. Jego esycystyka i publicystyka historyczna, zgodnie z prawami gatunku, nie musi być obiektywna ani nie musi pozostawać w zgodzie z kryteriami warsztatowej rzetelności. Autor stawia w publikacjach tego typu błyskotliwe tezy, często z aktualnym podtekstem politycznym, a następnie, swobodnie dobierając i interpretując materiał faktograficzny, kształtuje opinię czytelników. Posługuje się przy tym językiem publicystycznym, barwnym, opowiada anegdoty, szermuje ironią, nie stroni od złośliwości. Tego rodzaju wypowiedzi także firmuje profesorski autorytet. Do takiego tekstu odwołuje się przykładowe zadanie.

Teza prof. Tazbira jest tu wyraźna — prezydent Mościcki był politykiem krótkowzrocznym i niefrasobliwym. Obóz sanacyjny karmił społeczeństwo szkodliwą, kłamliwą propagandą. Głos rozsądku nie znajdował posłuchu w kręgach rządowych.

Zgodnie z poleceniem na podstawie takiej jednostronnej i tendencyjnej wizji maturzysta miałby zbudować charakterystykę stanu bezpieczeństwa międzynarodowego II Rzeczypospolitej. I tu pojawiają się wątpliwości. Autor w przytaczanym fragmencie wypowiada najpierw kilka ogólnych uwag o politykach, dających wiele do myślenia, jeśli idzie o kontekst, w jakim feruje później swój wyrok na temat polityków sanacyjnych. Czy autorowi w ogóle o nich chodziło?

Czy spodziewana odpowiedź ma polegać na pełnym potwierdzeniu tezy prof. Tazbira, znanej postaci „medialnej”, w której autorytet uczeń nie musi wątpić, czy też na tej tezy podważeniu, do czego potrzeba pogłębionej wiedzy o okresie, wyrobienia w odbiorze publicystyki historycznej i — co dla ucznia najtrudniejsze — zakwestionowania opinii zawodowego historyka z tytułem profesorskim? Taki stopień dojrzałości osiągają aktualnie (nie wszyscy) studenci wyższych lat uniwersyteckiej historii.

Czy wypowiedź ucznia ma być wyłącznie analizą tekstu czy też tekst stanowić ma pretekst do wypowiedzi samodzielnej, opartej na wiedzy własnej? To z zadania wcale jednoznacznie nie wynika.

Jak uczniowska odpowiedź na takie zadanie miałaby zostać oceniona przez egzaminatorów?

Informator — syllabus. Matura z historii 2002 zawierał również kilka zadań budzących pewne wątpliwości interpretacyjne. Na stronie 64 pojawił się fragment wiersza R. Kiplinga, na stronie 68 polecenie do tego (w istocie) źródła: „26. Określ charakter tego źródła”, na stronie 71 mamy wzorzec poprawnej odpowiedzi: „wiersz (źródło) propagandowy”. Wiersz Kiplinga jest tekstem do analizy trudnym i niejednoznacznym, ale pozostawmy tę sprawę. W zestawie przykładowych rozwiązań uczniowskich znajdujemy odpowiedź: „Jest to źródło pisane, ma charakter literacki, tzn. jest to wiersz, źródło opisowe”. Za taką (nie całkiem zgrabną, ale nie błędną) odpowiedź egzaminator nie przyznał punktu. Co najmniej

dyskusyjnie sformułowane polecenie (z całą pewnością dalekie od precyzji), wzorzec arbitralnie tworzący kategorię „wierszy propagandowych” i decyzja egzaminatora – dają razem ciekawą ilustrację zjawiska sugerowania się własnym tokiem myślenia, który jest tylko jednym z możliwych (w stworzonych warunkach) prawidłowych toków myślenia... Wdzięczne pole do protestów i odwołań, jeżeli maturzyści (ich rodzice, rzeczoznawcy, adwokaci?) będą mieli wgląd do swoich prac po ich sprawdzeniu. Nie wyobrażam zaś sobie sytuacji, w której egzaminowanemu odmówi się dostępu do jego ocenionej pracy. Nie są to przecież akta tajnych służb i sądzę, że próba utajnienia prac zostałaby oprotestowana. Prasa i Rzecznik Praw Obywatelskich mogą mieć przy takiej okazji sporo zatrudnienia.

Można domagać się od maturzysty analizy bardzo specjalistycznych problemów, ale trzeba dostarczyć mu bogate, wielostronne i absolutnie poprawne materiały, pozwalające (przy wykazaniu się odpowiednimi umiejętnościami) analizę taką przeprowadzić. Intencje autora pytania muszą być jasne i nie wzbudzać żadnych wątpliwości.