

Teresa Bulska-Leśniak

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Maria Szymkowska

I Liceum Ogólnokształcące w Bochni

Współczesny młody człowiek wobec groteski i ironii tekstów literackich. O przyczynach porażek maturzystów na poziomie rozszerzonym z języka polskiego

Jesteśmy odpowiedzialni nie tylko za to, co robimy,
ale także za to, czego nie robimy.

Molier

Zgodnie z nową formułą egzaminu maturalnego (od 2015 roku) każdy maturzysta ma obowiązek wybrać jeden przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym. Język polski jako przedmiot dodatkowy w sesji majowej 2017 roku wybrało 25% absolwentów liceów ogólnokształcących i 8% absolwentów techników. W OKE w Krakowie odsetek zdających, którzy uzyskali 0 punktów z języka polskiego na poziomie rozszerzonym, wynosi 13,4%. Minimalne liczby punktów, czyli 2, zdobyło 6,3% zdających, a 3 punkty – 4% absolwentów. Dokonując diagnozy przyczyn porażek maturzystów zdających ten egzamin, trzeba postawić kilka pytań. Przede wszystkim zapytać o motywacje zdających, a także o poziom ich przygotowania do egzaminu. Egzaminu trudnego, który służy sprawdzeniu, „czy zdający potrafi twórczo wykorzystać wypowiedzi takie, jak np. recenzja, szkic, artykuł, esej”¹ lub zbadać umiejętność „odczytania dwóch utworów należących do jednego rodzaju literackiego [...], czyli zaprezentowania zrozumianych przez zdającego sensów zawartych w tych tekstach, a następnie ustaleniu podobieństw i/lub różnic między nimi i przedstawieniu wniosków wynikających z zestawienia tych podobieństw/różnic”². Egzamin sprawdza ponadto „umiejętności zdającego z zakresu tworzenia wypowiedzi pisemnej zgodnie z podstawowymi regułami jej organizacji, zachowującej zasady spójności znaczeniowej i logicznej, posiadającej czytelną kompozycję, a także spójnej, stosownej i funkcjonalnej pod względem stylistycznym”³. Zgodnie z wymaganiami „zdający korzysta przy tym nie tylko z dołączonego tekstu [tekstów], ale odwołuje się do różnorodnych kontekstów kulturowych”⁴.

¹ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi*, CKE, Warszawa 2013, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Język-polski.pdf, s. 19.

² Tamże, s. 20.

³ Tamże, s. 20.

⁴ Tamże, s. 19.

Odniesienie sukcesu na egzaminie z języka polskiego na poziomie rozszerzonym wymaga więc świadomości wymagań i dobrego przygotowania polonistycznego, a nade wszystko właściwej motywacji wyboru właśnie tego przedmiotu dodatkowego.

Chichot „starej formuły”, czyli tegoroczny egzamin w kontekście wcześniejszych doświadczeń

Nowa formuła egzaminu z języka polskiego na poziomie rozszerzonym wiąże się ze zmianą wymagań stawianych maturzyście w stosunku do oczekiwań wobec zdających maturę według zasad, które obowiązywały do 2015 roku, czyli tzw. starej formuły. Zmianę wymagań sugestywnie wyraża redakcja tematów wypracowań. Temat pierwszy do wyboru na poziomie rozszerzonym to wypowiedź argumentacyjna. Zadanie składa się z polecenia i tekstu teoretycznego (krytycznoliterackiego, historycznoliterackiego lub teoretycznoliterackiego). Od piszącego wymaga się zrozumienia załączonego do polecenia tekstu, określenia głównego problemu przedstawionego w tekście, analizy rozwiązania problemu, które przedstawił autor tekstu, zajęcia stanowiska na ten temat i poparcia go odwołaniami do innych tekstów kultury. Temat drugi jest interpretacją porównawczą dwóch tekstów lirycznych bądź fragmentów utworów epickich lub dramatycznych. Praca interpretacyjna powinna zawierać wyprowadzone ze sfunkcjonalizowanej analizy wnioski, służące zaprezentowaniu podobieństw/różnic w całościowych sensach danych utworów. Cenne jest także przywołanie kontekstów, potwierdzających wnioski interpretacyjne. Zarówno w przypadku pierwszego, jak i drugiego tematu wypracowanie powinien cechować widoczny zamysł kompozycyjny. Oczekiwane są także stosowny styl oraz poprawność rzeczowa, językowa i zapisu. Wypracowanie nie może liczyć mniej niż 300 słów.

Już z tej krótkiej i ogólnej charakterystyki tematów wynika, jak ambitnego zadania podejmują się ci, którzy decydują się zdawać egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym. Tym bardziej trudne jest to zadanie dla wszystkich tych, którzy nie dość dobrze poznali wymagania egzaminacyjne lub przygotowali się do egzaminu w duchu matury sprzed 2015 roku.

Z powyższych stwierdzeń nie powinien wynikać wniosek, że od wszelkich wcześniejszych doświadczeń należy się radykalnie odciąć. Nie! Trzeba jednak widzieć różnice między obiema formułami, szczególnie w zakresie oczekiwanej od maturzysty pracy z tekstem literackim.

W arkuszach maturalnych do 2015 roku zdający na poziomie rozszerzonym mierzył się z zadaniem analizy i interpretacji jednego lub dwóch tekstów. Każde polecenie zawierało wskazówki, wyznaczające kierunek działań analitycznych i interpretacyjnych (interpretacja porównawcza w nowej formule jest nieukierunkowana). Mimo stopniowego przesuwania punktu ciężkości z analizy testów na ich interpretację (por. dostępne na stronie CKE tematy maturalne w starej formule w roku 2017), w zasadach oceniania nagradzano wieloma punktami wnioski analityczne. Oczywiście sfunkcjonalizowane, z podaniem celu ich formułowania. Wnioski interpretacyjne zdający budował, dokonując wstępnego rozpoznania tekstu lub ustalając zasadę zestawienia porównywanych utworów, a nade wszystko zawierał je w podsumowaniu. Oczekiwania względem

piszących interpretację porównawczą zgodnie z nową formułą znacznie się zmieniły. Szczodrze nagradzane w minionych latach umiejętności analityczne są nadal bardzo potrzebne, ale muszą służyć koncepcji porównywania utworów i formułowanym na ich podstawie wnioskom interpretacyjnym.

W *Sprawozdaniu z egzaminu maturalnego 2016* autorzy zwracają uwagę nie tylko na wspomniane wyżej różnice między starą i nową formułą, ale także na często niedostrzegane przez zdających różnice między zadaniami na poziomach podstawowym i rozszerzonym. W przypadku tekstu argumentacyjnego podkreślono:

W tej formie wypowiedzi sprawdzane były umiejętności analogiczne potrzebne do napisania rozprawki problemowej na poziomie podstawowym. Poziom trudności był jednak znacznie wyższy i miał złożony charakter. Maturzysta mierzył się przede wszystkim z czytaniem i rozumieniem tekstu o charakterze naukowym, co sprawiało, że musiał się wykazać umiejętnością lektury tekstu argumentacyjnego. Drugi próg trudności wiązał się z **koniecznością samodzielnego odczytania problemu**, który formułuje autor tekstu poddawanego interpretacji⁵.

Jakże często maturzyści nie zdają sobie sprawy z trudności, przed którą stają, wybierając poziom rozszerzony, i piszą po prostu rozprawkę. W 2017 roku – rozprawkę o grotesce. Często nie dostrzegają także różnic między interpretacją wiersza na poziomie podstawowym a interpretacją porównawczą na poziomie rozszerzonym i piszą dwie osobne interpretacje załączonych utworów. W cytowanym *Sprawozdaniu z egzaminu maturalnego 2016* na temat interpretacji porównawczej dwóch fragmentów prozy czytamy, że „najczęściej popełnianym błędem było tworzenie dwóch niezależnych interpretacji tekstów i wskazywanie w krótkim podsumowaniu podobieństw i różnic między nimi. Taka struktura wypowiedzi nie realizowała polecenia, ponieważ porównywanie powinno stanowić trzon wywodu, a nie element zakończenia wypowiedzi”⁶. Słowa te idealnie oddają także istotę błędów tegorocznych maturzystów. Temat interpretacji porównawczej w 2016 roku odwoływał się do fragmentów epiki. W tym roku do utworów lirycznych. Z pewnością ma to znaczenie. Maturzyści czują się lepiej przygotowani do interpretowania liryki, więc chętniej wybierają interpretację, gdy dotyczy wierszy. Poczucie, że z interpretacją liryki sobie poradzą, nie zawsze ma podstawy w umiejętnościach i wiedzy. Ponadto wszelkie, dodać należy częste, próby streszczenia i parafrazowania testów są znacznie groźniejsze w przypadku liryki. Wreszcie, w zaproponowanych do porównania w 2016 roku fragmentach prozy *Genialna epoka* B. Schulza i *Bohiń* T. Konwickiego różnice były widoczne już na pierwszy rzut oka, podczas gdy tegoroczne wiersze *Obraz cnoty* M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i *Pan Cogito o cnocie* Z. Herberta wydawały się wielu zdającym bardzo podobne. Oparcie koncepcji interpretacyjnej na takiej przesłance prowadziło do błędnej interpretacji.

⁵ *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2016*, https://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2016/sprawozdanie/Sprawozdanie_jezyk_polski_2016.pdf, s. 29.

⁶ Tamże, s. 33.

Zapyta ktoś: dlaczego nie wyciągnięto wniosków z ubiegłorocznej matury? Dlaczego to w 2017 roku zdający częściej ponosili porażkę niż rok wcześniej? To trudne pytania. Obecna formuła, mimo że obowiązuje już trzeci rok, jest jednak nowa i różna od dotychczasowej. Nauczyciele ciągle się jej uczą. Wykorzystują różne źródła informacji. Warto, aby w większym stopniu korzystali z materiałów dostępnych na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Każde merytoryczne sprawozdanie z egzaminu to materiał do wielokrotnej obowiązkowej lektury nauczyciela. Lektury, która winna być wykorzystana w dialogu z uczniami.

Autoportrety zdających

Z zawartych w poprzednim rozdziale refleksji można by wnioskować, że za porażkę maturzystów pełną odpowiedzialność ponoszą ich nauczyciele. Nie jest to intencją niniejszego artykułu. Sprawa jest o wiele bardziej złożona. Jak zostało sformułowane we wprowadzeniu, istotną kwestią są motywacje zdających. A są one różne, niekiedy zaskakujące. Z wypracowań, krótkich rozmów podczas wglądów oraz treści odwołań od wyniku wyłania się kilka portretów, które ubrałyśmy w formę fikcyjnych autoportretów – wyznań maturzystów, zdających maturę na poziomie rozszerzonym. Fikcyjnych, ale prawdopodobnych, bo wynikających z autentycznych przesłanek.

1. *Muszę wybrać jakiś przedmiot dodatkowy, więc niech to będzie polski. Przecież i tak muszę go zdawać na podstawowym. Rozszerzony nawet chyba jest łatwiejszy. Nie ma testu, wypracowania podobne do „podstawowych” i tylko o 50 słów więcej trzeba napisać. Z liczbą słów sobie poradzę, bo zawsze liczę wyrazy na bieżąco i zapisuję na marginesie. Tematy są podobne. Rozprawka, tylko z tekstem nieliterackim i dwa wiersze do interpretacji. Tak, najlepiej wybrać polski.*
2. *Jako przedmiot dodatkowy wybieram język polski. To najłatwiejszy przedmiot. Nic nie trzeba umieć. Wystarczy napisać, co się myśli o utworach, i gotowe. 300 słów to nie problem. Na podstawowym jest niewiele mniej, a wszyscy to piszą.*
3. *Na kierunku studiów, który wybrałam, oczekują polskiego rozszerzonego. Nie jestem orłem z tego przedmiotu, ale dam radę, bo w porównaniu z biologią i chemią albo historią, którą zdaje mój chłopak, to z polskiego niewiele trzeba umieć. Wiedzy właściwie żadnej. Tak jak na lekcjach gada się o lekturach, tak na maturze trzeba o nich coś napisać. Mam nadzieję, że będą wiersze, bo wiersze można dowolnie interpretować.*
4. *Lubię polski, więc będę zdawać rozszerzony. Czy umiem? Ale co mam umieć? Lubię polski, bo można mówić i pisać, co się chce. Każda interpretacja jest przecież dobra. A jak egzaminator zabierze mi punkty, to się odwołam. Bo na jakiej podstawie ma je zabrać?! Każdy może utwór rozumieć, jak chce!*
5. *Jaki przedmiot dodatkowy wybrałam? Język polski oczywiście. Chodziłam do humana, to co miałam wybrać? Czy znam lektury z listy rozszerzonej? O tyle o ile. Przecież nie będą mnie z nich pytać. Nie ma co się dziwić, że tak mówię. Jestem w humanie, bo nie lubię ścisłych przedmiotów. Bardziej się boję matematyki na podstawie niż polskiego na rozszerzeniu. Luz.*

6. Wybrałem kilka przedmiotów dodatkowych. Polski też. W liceum pisaliśmy kilka wypracowań. Analizę porównawczą także pisaliśmy. To nie jest trudne. Trzeba napisać, co utwory łączy lub różni. Potem zanalizować pierwszy. Ważne, żeby zwrócić uwagę na wszystkie środki stylistyczne. Wypisać je i określić, po co autor ich użył. To jest ważne. Potem tak samo analizuje się drugi utwór. Tak po kolei jest łatwiej. Jak próbowałem pisać o obu naraz, to dostałem dopa. Babka od polaka napisała, że bełkot. Na końcu trzeba podsumować wszystko i gotowe.
7. Zawsze miałam piątkę z polskiego. Czy pisałam wypracowania samodzielnie? Żart?! Pisaliśmy jedno wypracowanie rocznie. Taką próbną maturę. Jak to, gdzie pisaliśmy?! W domu! To się opłaca. To znaczy opłaca się postarać, bo można dostać wysoką ocenę i mieć piąteczkę na koniec. Na maturze pisałam o grotesce. „Tango” akurat czytałam, więc dałam definicję groteski i dalej o Arturze i Edku. Błędów ortograficznych nie robię. Spoko.
8. Jestem po maturze z polaka. Było ciężko, bo trzeba pisać dwa egzaminy tego samego dnia. Ale jest w porzo. Na rozszerzonym pisałem porównawczą. Były dwa wiersze, jakiejś baby o mężczyźnie i Herberta o kobiecie. Myślałem, że dobrze mi poszło.
9. Nie wierzę! Mam maksa. Maksa z polskiego na rozszerzonym. Pisałam porównawczą. Podobno jest dużo zer i niskich wyników. Mnie się udało. Przed egzaminem nastawiałam się na szukanie różnic między tekstami. Nie było łatwo tym razem, ale wiersz Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej był dość przejrzysty. Potem przypominałam sobie, co wiem o twórczości Herberta, i pisząc o jego wierszu, nawiązywałam do Jasnorzewskiej. Podsumowanie to już samo wyszło. Cieszę się. Pójdę na wgląd i zrobię zdjęcie. Wysłać mojej nauczycielce. Niech też się ucieszy.

Przyczyny porażek maturzystów, czyli domniemany błąd systemu

Po ogłoszeniu wyników maturalnych środowisko nauczycielskie oraz uczniowie wyrażali obawę, że duża liczba niskich wyników, w tym 0%, jest konsekwencją jakiegoś bliżej nieokreślonego błędu systemu. Takiego błędu nie było.

Lektura prac maturalnych, w dużej liczbie w tegorocznej sesji – bardzo słabych – ocenionych na 0% lub uzyskujących minimalne wartości punktowe w kryterium A, co daje w przeliczeniu na procenty (w zależności od tematu) 5% albo 8%, prowadzi do pewnych wniosków, które są charakterystyczne dla każdego z tematów oddzielnie lub mają cechy uniwersalne.

Temat 1.

Określ, jaki problem podejmuje Wolfgang Kayser w podanym tekście. Zajmij stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autora, odwołując się do tego tekstu oraz innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów.

Zdający, którzy wybrali temat pierwszy i uzyskali 0%, nie potrafili właściwie rozpoznać problemu poruszonego przez W. Kaysera. Przyczyną tego zjawiska jest trudność w odbiorze tekstu Kaysera przez zdających. W tej sytuacji wielu maturzystów poruszało w swoich pracach problem, który nawet nie

był drugorzędny wobec problemu poruszonego przez badacza, i na przykład pisało o ulotności języka czy o niemożności zdefiniowania jakichkolwiek zjawisk z zakresu teorii literatury.

Z bardzo wielu prac wynika, że zdający nie rozumieją, czym jest kategoria groteski, choć wskazują utwory, w których ona istotnie występuje. Uwagi na temat przywołanych tekstów (szczególnie często: *Ferdydurke*, *Tango*) sprowadzają się do niefunkcjonalnego streszczenia fabuły. Obserwowaliśmy przypadki, w których maturzysta przytaczał definicję groteski, ale nie potrafił jej zastosować do interpretacji problemu (nie umiał podać jej występowania we wskazanych przez siebie lekturach). Kuriozalnym przykładem niezrozumienia tej kategorii jest praca, której autor odwołujący się od wyniku egzaminu napisał w uzasadnieniu, że na pewno właściwie rozpoznał problem, bo definicję groteski przepisał z dostępnego podczas egzaminu *Słownika wyrazów obcych*. Tymczasem jego rozważania w żadnym stopniu nie były spójne z przytoczoną definicją. Niestety prowadzi to do wniosku, że uczeń, którego możliwości intelektualne pozostają na poziomie odtwarzania informacji, nie poradzi sobie z egzaminem na poziomie rozszerzonym

Zdający często formułowali swoje rozważania w kontekście groteski, ale nie dostrzegali, że Kayser rozważa, na jakich poziomach funkcjonuje ona w tekście. Aby uzyskać wysoki wynik egzaminu, należało odnieść się właśnie do wskazanych przez badacza trzech obszarów: procesu twórczego, struktury dzieła i jego odbioru. Żeby mówić o procesie twórczym, maturzysta musi znać odpowiednie konteksty – m.in. historycznoliteracki, biograficzny. Analizując strukturę, powinien zastosować wiedzę teoretycznoliteracką. Prace ocenione na 8% świadczą o braku tych umiejętności. Kategoria procesu twórczego z reguły była przez zdających pomijana, a poziom struktury dzieła analizowany bardzo powierzchownie, bez dostrzeżenia związku między budową dzieła a jego treścią.

Liczne prace świadczą o tym, że maturzysta wybierający egzamin na poziomie rozszerzonym nie zna struktury tematu pierwszego – nie wie, że powinien zaprezentować problem poruszony w załączonym do tematu tekście, przedstawić stanowisko badacza, a następnie zająć własne wobec jego stanowiska. Stąd obserwowane w pracach poważne błędy:

- Trudna operacja intelektualna, wymagająca od zdającego zrozumienia stanowiska badacza, zostaje zastąpiona zajęciem stanowiska wprost wobec tematu poruszonego w tekście, a nie wobec stanowiska autora tekstu. W przypadku tegorocznego egzaminu skutkowało to pisaniem pracy o tym, w których utworach możemy odnaleźć groteskę. Często tego typu zadania sprowadzały się do streszczeń lektur zapamiętanych z lekcji. Wielokrotnie te streszczenia były obciążone poważnymi błędami rzeczowymi.
- Zdający nie potrafili funkcjonalnie wykorzystać kontekstów. Uznawali za wystarczające streszczenie utworu.

Temat 2.

Dokonaj interpretacji porównawczej podanych tekstów [Obraz cnoty Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i *Pan Cogito o cnocie* Zbigniewa Herberta]. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów.

Prace dotyczące interpretacji porównawczej, które zostały ocenione na 0%, albo w ogóle nie zawierają koncepcji porównywania utworów, albo wskazana zasada zestawienia tekstów jest z nimi całkowicie sprzeczna. Brak koncepcji zestawienia tekstów wystąpił w pracach, których autorzy nie podjęli próby porównania wierszy załączonych do tematu. Ich wywód składa się z luźnych refleksji dotyczących najpierw jednego, a następnie drugiego tekstu, przy czym brak dostrzeżenia różnic bądź podobieństw między nimi. Tego typu wypracowania często kończy stereotypowe zdanie typu: uważam, że przeprowadziłem interpretację porównawczą utworów.

Wielu zdających we wstępie pracy wskazywało jako motyw wspólny dla obydwu wierszy ideę cnoty. Niestety ciąg dalszy pracy świadczył o tym, iż zdający nie wie, jak należy definiować cnotę, nie wspominając o jej źródłach filozoficznych itd. Wywód przeczący właściwemu rozumieniu idei cnoty świadczył o niezrozumieniu utworów.

Bardzo wielu zdających nie dostrzegło ironii i odczytało teksty dosłownie, co skutecznie wypaczyło ich sensy. Szczególnie w przypadku wiersza Zbigniewa Herberta prowadziło to zdających do niemożliwej do obronienia refleksji, iż Pan Cogito, a nierzadko – wprost Zbigniew Herbert – krytykuje ideę cnoty.

Maturzyści często odczytywali utwory na poziomie znaczeń dosłownych – nie potrafili zinterpretować porównań, np.: *a wokół huczy wspaniałe/ życie rumiane jak rzeźnia o poranku; jest coraz mniejsza/ jak włos w gardle/ jak brzęczenie w uchu; śmieszna jak strach na wróble/ jak żywoty świętych*. Nie rozumieli wyrażeń o charakterze metaforycznym i symbolicznym, np.: *portret Sokratesa/ krzyżyk ulepiony z chleba/ stare słowa*. Zwraca uwagę fakt, iż bardzo często te środki poetyckie zostały przez zdających nazwane, ale bez określenia ich funkcji w tekstach. Świadczy to o nieumiejętności stosowania wiedzy z zakresu teorii literatury w praktyce. Wiedza i warsztat ucznia kończą się na poziomie rozpoznania i nazwania środków poetyckich.

Bardzo często znaczenie idei cnoty było zawężane do kategorii czystości (łac. *castitas*), a załączone do tematu wiersze sprowadzano do refleksji na temat tego, czy należy w tym zakresie korzystać z życia. Ironiczne uwagi wypowiedziane przez podmiot liryczny w wierszu *Pan Cogito o cnotcie* odczytywano jako rady dla starej panny, aby zadbała o siebie, a może spotka mężczyznę swego życia. Ponieważ rozwiązanie zadania polega na przeprowadzeniu interpretacji porównawczej, niewłaściwe odczytanie jednego z tekstów załączonych do tematu musi skutkować błędnymi wnioskami wynikającymi z zestawienia utworów.

Niestety, często zdający próbowali porównywać utwory, definiując obszary, których obecności nie da się udowodnić w wierszach – wspomniano o tym wyżej, wskazując jako przyczynę niepowodzenia uczniów całkowicie błędną zasadę zestawienia tekstów. Ponieważ jednak zdarzały się rozbudowane zadania, świadczące o nieznajomości podstawowych faktów z zakresu historii i historii kultury, pozwolę sobie wskazać jeden z przykładów:

Oboje autorzy opisują ZSRR pod postacią kobiety i mężczyzny. Wytykają Związkowi Radzieckiemu jego największe wady – narzucanie cenzury, nie pozwalają myśleć inaczej, chce tylko, by go chwalono [...]. Jest to odwołanie do Związku

Radzieckiego. Polska po II wojnie światowej dalej była pod władzą ZSRR. Sprawiał on wrażenie kraju utopijnego, mlekiem i miodem płynącym. Podobne motywy występują w Przedwiośni Stanisława Żeromskiego (pisownia oryginalna – T.B.-L. i M.S.).

Należy stwierdzić, że w pracach maturalnych występowały bardzo liczne i rażące błędy rzeczowe. Mylnie określano epoki, w których powstały wiersze związane do tematu drugiego oraz utwory przywoływane jako kontekst w zadaniach na temat pierwszy. Popełniano błędy, powołując się na treść *Ferdydurke*. W cytowanej powyżej pracy uczeń stwierdza, że komunizm w Rosji trwa od XVIII wieku, a obydwójce poeci: Maria Pawlikowska-Jasnorzewska i Zbigniew Herbert tworzyli w czasach komunizmu. Ich wiersze były reakcją na działanie systemu totalitarnego, a Herbert to poeta Skamandra. Niestety, należy nadmienić, że cytowany przykład nie jest wyjątkiem – reprezentuje liczną grupę wypracowań maturalnych, których autorzy nie dysponują wiedzą i umiejętnościami wskazanymi w podstawie programowej – często na poziomie podstawowym.

Osobne zagadnienie stanowią braki w zakresie umiejętności językowych. W licznych pracach maturalnych na poziomie rozszerzonym obserwuje się występowanie bardzo poważnych błędów składniowych, fleksyjnych, leksykalnych i stylistycznych. To prowadzi niejednokrotnie do wniosku o przypadkowym wyborze przedmiotu zdawanego na poziomie rozszerzonym. Przykład ilustrujący to zjawisko:

[...] wraz z zaczęciem się piątej wrotki podmiot liryczny zaczyna krzyczeć, zarzuca obrazie cnót, że sprawia tylko pozory, tak naprawdę czyni co innego [...]

(pisownia oryginalna – T.B.-L. i M.S.).

Szczególnie przygnębiający wniosek wynikający z oceny tegorocznych prac na temat drugi jest następstwem refleksji bardzo wielu zdających, że cnota to kategoria absolutnie archaiczna, krępująca nowoczesnego człowieka, a to, że brak dla niej dzisiaj miejsca w świecie, jest naturalnym i koniecznym do zaakceptowania efektem rozwoju ludzkości. Zatem obok ujawnionych przez liczną grupę zdających braków w zakresie wiedzy historycznej, historycznoliterackiej i teoretycznoliterackiej, obok nieumiejętności posługiwania się poprawnym językiem polskim najpilniejsze staje się pytanie o kondycję – osobowość człowieka już dorosłego, wchodzącego w życie.

Jak uczyć, żeby nauczyć?

Nauczyciel musi znać w bardzo dobrym stopniu formułę egzaminu na poziomie rozszerzonym oraz znać i umiejętnie stosować kryteria. Tylko wtedy będzie umiał wyjaśnić uczniowi, jak unikać błędów w podejściu do tematu, koncepcji interpretacji i kompozycji zadania. Konieczne są ćwiczenia pozwalające dostrzec związek między strukturą dzieła a jego treścią, dotyczące funkcji środków poetyckich, kategorii estetycznych.

Równie ważne jest utrwalanie wiadomości, w tym ćwiczenie kontekstów – wskazywanie źródeł zjawisk kulturowych oraz nawiązań i kontynuacji przy omawianiu toposu, kategorii teoretycznoliterackiej itp. Współczesny młody człowiek nie ma wyćwiczonej pamięci długotrwałej, jest nastawiony na

każdorzazowe szukanie informacji, a następnie zastosowanie jej i zapominanie po raz kolejny. Nie docenia wartości dysponowania konkretnymi wiadomościami. Te braki okazują się ważyc na wyniku matury. Podczas zajęć nauczyciel zadaje naprowadzające pytania. W trakcie egzaminu uczeń pozostaje sam i jest bezradny wobec zagadnienia. Jak wspomniany już maturzysta, który wybrał temat pierwszy, a następnie odwołał się od wyniku egzaminu i napisał w uzasadnieniu, że na pewno właściwie rozpoznał problem, bo definicję groteski przepisał z dostępnego podczas egzaminu *Słownika wyrazów obcych*.

„Nauka o literaturze to nauka ścisła”, mawiał do swoich studentów prof. Tadeusz Ulewicz. W dobrym tekście nic nie jest przypadkowe, a interpretacja tekstu to operacja intelektualna, która musi prowadzić do logicznych wniosków, które należy uzasadnić argumentami znajdującymi potwierdzenie w tekście i kontekstach, zatem w faktach, które interpretator właściwie merytorycznie połączy ze sobą.

Zdający może wybrać różne sposoby czytania – interpretowania tekstu. Warto przeprowadzić ćwiczenia, które wypracowano w ORE – materiały były dostępne podczas szkoleń i warsztatów, np. badanie różnymi metodami tekstu Aleksandra Wata ***[*W czterech ścianach mego bólu...*].

Podczas pracy na lekcjach warto unikać pustych, choć często ożywionych dyskusji o utworach. Niech każda lekcja ma sprecyzowany cel, który każdy z uczniów powinien osiągnąć. W toku kształcenia nauczyciel powinien uczyć pisania wypracowań. Zadając je, rzetelnie sprawdzając i udzielając uczniowi konstruktywnej informacji zwrotnej. Niech język polski będzie przedmiotem, z którego są stawiane wymagania.

Z naszego podwórka

Uczciwość nakazuje, aby przyczyn porażek uczniów poszukać i na swoim podwórku. Co prawda domniemanego błędu systemu nie było. Wyniki, mimo zer, są zróżnicowane. Wielu maturzystów uzyskało oceny wysokie i bardzo wysokie. Nawet w szkołach i powiatach, gdzie przeważały wyniki niskie. Ale...

Egzaminatorzy też mają swój udział w niepowodzeniach zdających. Jak wszyscy popełniają błędy. Dlatego maturzyści mogą dokonać wglądu do swojej pracy. Mają też prawo złożyć wnioski o weryfikację sumy punktów. Na podstawie takiego wniosku ekspert (też nauczyciel i egzaminator, który nie widział tej pracy wcześniej) dokonuje *de facto* ponownej oceny rozwiązania zadania. Jeżeli należą się punkty, zostają przyznane. Zostają przyznane punkty, zatem egzaminator źle ocenił.

Błędy egzaminatorów są różne i mają różną wagę. Czasem wynikają z nadmiernej surowości, ze swoistej obawy przed przyznaniem maksymalnej liczby punktów w danej kategorii. Często u źródeł błędu leży liberalizm egzaminatora, który zbyt łatwo przyznaje punkty. Zarówno jednym, jak i drugim oceniającym w ramach tzw. informacji zwrotnej uświadomiamy, że są NIESPRAWIEDLIWI. niesprawiedliwe jest także uleganie „efektowi tendencji centralnej”. Trywializując, „jeżeli mogę, dam punkty ze środka i uniknę kłopotów”. Dlaczego „uniknie kłopotów”? Bo rozwiązania bardzo nisko

oraz wysoko ocenione trzeba skonsultować z przewodniczącym. Kłopoty jednak nieuchronnie zaczynają się podczas weryfikacji pracy egzaminatora, a czas wglądów dostarcza materiału w tym zakresie. Skanujemy takie arkusze i egzaminator musi wytłumaczyć swoje decyzje. Waga i liczba uchybień decyduje, czy zostanie powołany/ wyznaczony do oceniania w kolejnej sesji.

Źródło stwierdzenia, że „błędy egzaminatorów mają różną wagę” tkwi także w specyfice przedmiotu i w charakterze egzaminu, którego istotą jest wypracowanie, czyli **długa, wielostronicowa wypowiedź na otwarty temat**. Jak trudne do oceny jest wypracowanie, wiedzą tylko ci, którzy je ocenniają. Pozostali mogą się tylko domyślać.

Kwestią, którą trzeba poruszyć, choć to temat na inny artykuł, a może i konferencję, jest konflikt nauczyciel – egzaminator. To nauczyciele są egzaminatorami, przenoszą więc swoje doświadczenia spod tablicy do ośrodka egzaminacyjnego. Jako nauczyciele wykorzystują swoje doświadczenia egzaminacyjne. To może być cenne. Problem zaczyna się, gdy uświadamiają sobie, że nie dość dobrze przygotowali uczniów do egzaminu. **Na przykład, gdy rozczarowany wynikiem absolwent zwraca się do nich z prośbą o napisanie odwołania**. Najtrudniej i najboleśniej jest wtedy, gdy dyrektor ma pretensje o niskie wyniki. Czasem nie zważając na tłumaczenie, że w tej klasie nie realizowano poziomu rozszerzonego, że to klasa humanistyczna tylko z nazwy, że oryginalna nazwa profilu przysporzyła uczniów, a realizacja programu rozszerzonego godzin nauczycielowi, ale absolwenci są słabi itp.

Jakie wnioski z diagnozy niskich wyników na poziomie rozszerzonym musi wyciągnąć koordynator OKE? Przede wszystkim przeświadczenie o konieczności ciągłej pracy z egzaminatorami w zakresie oceniania. W zakresie rozumienia i stosowania kryteriów i **kształtowania umiejętności oceniania holistycznego**. Przede wszystkim dostrzegania związku między trafnością argumentacji a zamysłem kompozycyjnym pracy. Nie mniej ważna jest biegłość łączenia oceny za określenie problemu i sformułowanie stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora tekstu z poprawnością rzeczową wypowiedzi argumentacyjnej maturzysty oraz koncepcji porównywania utworów i uzasadnienia tezy interpretacyjnej z poprawnością rzeczową interpretacji porównawczej. Przewodniczącym zespołów egzaminacyjnych trzeba zadać zadanie egzekwowania co najmniej dwukrotnego czytania każdej pracy przez egzaminatora.

Na koniec kilka słów o odwołaniach maturzystów. Dla systemu bardzo ważne są statystyki, ale na te wielkie liczby składają się pojedyncze wyniki zdających. I podczas oceniania oraz wglądów to właśnie te pojedyncze wyniki są najważniejsze. Jeżeli maturzysta obejrzy napisaną przez siebie pracę i ma uzasadnione podstawy, aby chcieć uzyskany wynik wyjaśnić, niech swoje odwołanie umotywuje. Przedstawi własny punkt widzenia. I lepiej, jeśli to punkt widzenia zdającego niż jego pani profesor / pana profesora. Chcemy znać stanowisko maturzysty, zapisane konkretnie, jego językiem, nie prawniczym żargonem lub w postaci paranaukowej rozprawy, która nijak nie przystaje do stylu pracy napisanej przez ucznia. Całościowe spojrzenie na wypracowanie, będące rozwinięciem otwartego tematu, jest łatwiejsze, gdy poznajemy sposób myślenia autora pracy. Nie musi to wpłynąć na ocenę, ale czasami wpływa, mimo że egzaminator błędu nie popełnił.