

Artur Dzigański¹

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

Krajobraz po maturze

Matura z języka polskiego na poziomie rozszerzonym jest jednym z egzaminów, które uczniowie wybierają jako tzw. przedmioty dodatkowe. Muszą do tych egzaminów przystąpić, ale uzyskany wynik nie ma wpływu na zdanie matury i otrzymanie świadectwa dojrzałości. Jest on natomiast ważny w procedurze rekrutacyjnej na studia, ponieważ uczelnie, ustalając kryteria przyjęć, najczęściej odwołują się do wyników uzyskanych przez kandydatów z rozszerzeń.

Jestem egzaminatorem maturalnym z języka polskiego, brałem udział w pracach nad stworzeniem tzw. nowej matury. Uczestniczę w ocenianiu prac od początku, tzn. od roku 2002, kiedy po raz pierwszy przeprowadzono maturę w nowej formule (dla tych, którzy ją wybrali, ponieważ taki wybór między starym i nowym egzaminem umożliwiła ówczesna minister edukacji narodowej Krystyna Łybacka). Pełną parą nowy egzamin ruszył w roku 2005, przechodząc po drodze parę modyfikacji, z których najpoważniejszą była ta przeprowadzona w roku szkolnym 2014/2015. Zmieniono wtedy nie tylko formułę egzaminu ustnego z polskiego (zrezygnowano z prezentacji i powrócono do losowania zadań) i doprecyzowano kwestie związane z formami wypowiedzi na egzaminie pisemnym, ale także wprowadzono obowiązek wyboru przynajmniej jednego przedmiotu na poziomie rozszerzonym. I od tego zaczęło się całe nieszczęście. Egzamin rozszerzony z języka polskiego zaczęli wybierać uczniowie, którzy uznali, że „zawsze coś się napisze”, a skoro i tak przygotowują się do egzaminu na poziomie podstawowym – to można upiec dwie pieczenie na jednym ogniu. Niestety, ta kalkulacja zawiodła. Od trzech lat prace maturalne są coraz słabsze, ewidentnie obnażają brak kompetencji do mierzenia się z zadaniami, które na poziomie rozszerzonym nie należą do najłatwiejszych, poza tym dowodzą zupełnego braku czytania – wśród tekstów kultury, które uczniowie mają obowiązek w realizacji tematu przywołać, z roku na rok coraz mniej literatury, za to sporo gier komputerowych, komiksów, nie najwyższych lotów filmów. Może nie zabrzmiałoby zbyt dyplomatycznie, ale niestety – nasi uczniowie są coraz gorzej wyedukowani i przygotowani do egzaminu, a skoro zdarza się – i to wcale nierzadko – że nie potrafią tworzyć wypowiedzi pisemnej, o poprawnym posługiwaniu się polszczyzną nie wspominając, to znaczy, że doszliśmy do jakiegoś punktu krytycznego i naprawdę trzeba się poważnie zastanowić, jakich działań – i to natychmiastowych – potrzeba, by nie doszło do zupełnej zapaści systemu.

Trochę konkretniej, bo najlepiej odnieść się do przykładów. W tym roku podstawą tematu pierwszego był fragment tekstu niemieckiego literaturoznawcy Wolfganga Kaysera poświęcony zagadnieniom groteski i groteskowości. Uczeń miał za zadanie określić problem zawarty w utworze, następnie zająć

¹ Autor: ekspert w zakresie diagnostyki edukacyjnej, polonista, wieloletni dyrektor liceum ogólnokształcącego, były małopolski kurator oświaty

stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autora poprzez odwołanie się zarówno do utworu Kaysera, jak i innych tekstów kultury. Tekst okazał się dla uczniów trudny, na co wskazywały liczne próby parafrazowania lub streszczania fragmentu, często powierzchowne i nieudolne, prowadzące do fałszywych wniosków. Naprawdę nieliczni dostrzegali obecność groteski w trzech przywołanych przez autora aspektach – w procesie twórczym, samym dziele i w akcie odbioru. Większość skupiała się na pseudorozważaniach o... właściwie nie za bardzo nawet wiadomo o czym, bo poziom komunikatywności niektórych prac był taki, że trudno było domyślić się, co autor miał na myśli (np. „groteska to upierdliwe widmo, które wyciąga stare artefakty”). Piszący, nie umiając trafnie określić problemu obecnego w tekście, nie potrafili również – w konsekwencji – zająć wobec niego stanowiska. Prawdziwe kurioza pojawiły się natomiast w przywoływanych tekstach kultury. Czytaliśmy więc o grotesce w *Panu Tadeuszu*, w opowiadaniach oświęcimskich Borowskiego (!) i *Innym świecie* Herlinga-Grudzińskiego (!), w *Potopie*, w *Zbrodni i karze*, w Biblii (!). Nawet jeśli kontekst przywołany był poprawnie (*Tango* Mrożka, *Ferdynand* Gombrowicza, *Sklepy cynamonowe* Schulza, ale także utwory z epok wcześniejszych: *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*, dzieła epoki romantyzmu), zdający nie potrafili powiązać swoich refleksji z rozważaniami Kaysera i znowu na potęgę streszczali, często myląc imiona i nazwiska bohaterów, przeinaczając tytuły czy opisane w utworach wydarzenia, wreszcie nadając swoim refleksjom bardzo karkołomną z punktu widzenia językowej poprawności formę („dyrektorem szkoły, do której uczęszczał Józio, był pan Pimpko”, „słynny pojedynek, w czasie którego Miętus gwałcił w ucho”, „Stomila nie interesuje, że żona go zdradza, bo jego pasją jest gra w karty z indywidualum o nazwisku Edek”). Na marginesie: przypomina mi się burza sprzed paru lat wokół obecności na maturze (próbnej), organizowanej przez jedno z wydawnictw, tekstu Zbigniewa Baumana, nic to że znakomitego filozofa i eseisty, ale przecież „człowiek z taką biografią powinien być zakazany”. Jakoś nikomu w tym roku nie przeszkadzało, że także Kayser ma w swoim życiorysie mało chwalebne epizody – był mianowicie członkiem SA i NSDAP, a w czasie wojny dyrektorem Instytutu Kultury Niemieckiej w Lizbonie.

Drugim tematem była interpretacja porównawcza wierszy Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Obraz cnoty* i Zbigniewa Herberta *Pan Cogito o cnotce*. Pomimo obecności Herberta w podstawie programowej, i to już na poziomie podstawowym, piszący w ogóle nie dostrzegali ironii w jego tekście, przypisywali poecie myślenie o cnotce jako o przeżytku, staroświeckim dziwadle, które przeszkadza współczesnym ludziom w dążeniu do celu i osiągnięciu sukcesu. Pisali, że „od cnoty śmierdzi naftaliną”, brak jej atrakcyjności Liz Taylor, nosi na głowie kapelusz otrzymany w prezencie od Armii Zbawienia, i w ogóle przypomina stracha na wróble, który w dodatku zachowuje się jak płacziwa stara panna. A przecież – to ciąg dalszy uczniowskich interpretacji – mogłaby trochę o sobie zadbać, żeby podobać się mężczyznom, i nie jeść ciągle chleba wyciąganego z kieszeni płaszczka (gdzie to jest w wierszu Herberta?!). Westchnienie „mój Boże”, otwierające drugą część wiersza, traktowali jako apostrofę do Boga, do którego zwraca się podmiot liryczny, aby tej staroświeckiej cnotce przemówił do rozumu i uczynił atrakcyjną dla prawdziwych mężczyzn (w tym dla atletów,

czyli kulturystów – tak została zrozumiana metafora „atleci władzy”). Z innych kwiatków: „cnota jest pojęciem obcym, zwłaszcza dla mężczyzn”, „wiersz Herberta jest o potrzebach mężczyzn we współczesnym świecie”, i kuriozum absolutne: „Zbigniew uważa, że wymagania cnotek są zbyt wygórowane”. Nie lepiej było z wierszem Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Poetka, której teksty są w podstawie programowej już na etapie gimnazjum, okazała się piewczynią cnotliwego trybu życia, tzn. obywatelką się „bez żon, wołów i osłów”, bardzo przyjemnego, jak zapach zgaszonej świecy (czyli dokładnie odwrotnie niż w wierszu Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej). Nieliczni dostrzegali, że prawdziwy sens utworu kryje się w apostrofie do grzechów, które poetka uznaje za kwintesencję życia, czyniącą je pełnokrwistym i prawdziwym. Aż wstyd pisać o kontekstach, które piszący przywoływali na poparcie swoich tez. Czytaliśmy więc o Bobie Budowniczym (cnotliwym, bo z zaangażowaniem i pasją wykonującym swoją pracę), Panu Kleksie (który również żył w cnotce, ponieważ nie miał żony), bohaterach filmów klasy B, C i niżej, też cnotliwych, bo zachowujących wstrzemięźliwość seksualną.

O czym to wszystko świadczy? Naszym uczniom brakuje tych kompetencji, których opanowanie wymaga podstawa programowa: nie potrafią interpretować tekstu poetyckiego, nie umieją przeprowadzić interpretacji porównawczej, nie radzą sobie ze zrozumieniem tekstów krytyczno-, historyczno- i teoretycznoliterackich. Nie rozpoznają ironii, mają problem z rozumieniem metafor, czy szerzej – specyfiki języka poetyckiego. Pomimo że wyposażamy teksty w arkuszach egzaminacyjnych w liczne przypisy, uczniowie nie umieją z nich korzystać, często opacznie rozumiejąc sens podanych tam informacji (niektórym przypisy bardziej przeszkadzają niż pomagają zrozumieć tekst). Osobna sprawa to sposób przekazu, czyli język prac maturalnych. Nawet spuszczając miłosiernie zasłonę milczenia na ortografię i interpunkcję, nie sposób nie zauważyć, że część maturzystów ma poważne problemy z poprawnym formułowaniem zdań, z odmianą wyrazów, z używaniem słów zgodnie z ich znaczeniem, z frazeologią (czytamy więc o poniesionych zwycięstwach i odniesionych klęskach, o adoptowaniu się do trudnych warunków, o obozowiczach, czyli więźniach obozów koncentracyjnych itd.). Warto przy okazji przypomnieć, jak konstruowane są kryteria oceniania matury z języka polskiego. Połowę punktów możliwych do uzyskania na poziomie rozszerzonym (20) zapewnia spełnienie wymagań merytorycznych, druga połowa (20) to punkty za kompozycję, spójność lokalną (czyli spójność w obrębie poszczególnych akapitów), styl tekstu oraz jego poprawność językową i ortograficzno-interpunkcyjną. Egzaminy zdawane na poziomie rozszerzonym, jako tzw. przedmioty dodatkowe, nie miały do tej pory ustalonego progu zdawalności. Jak powiedziałem wcześniej, brane są pod uwagę w kryteriach rekrutacyjnych na studia i tam poniżej 70–80% raczej się nie schodzi. Kolejna rzecz – wymóg objętości pracy – minimum 300 słów (liczonych łącznie z zaimkami, przyimkami, spójnikami i słowami w cytatach); dla niektórych zdających oznacza to liczenie słów z aptekarską precyzją, aby broń Boże nie napisać słowa lub dwóch więcej (widać to po zapisach na marginesach). Chyba niewiele ma to wspólnego z szeroko pojętą humanistyką, dla której charakterystyczne jest raczej pisanie obszerne i swobodne (nie mówię o tzw.

laniu wody czy pustostłowi, bo tego typu praktyki są błędem, a nie walorem pracy). Oczywiście, zdarza się nam czytać prace świetne, mądre, oceniane na 100% punktów, dowodzące inteligencji, dojrzałości, wiedzy, czasem nawet erudycji zdających, ale z roku na rok jest ich coraz mniej. I boję się, jeśli nic się nie zmieni, że ta tendencja będzie się pogłębiać.

Co zatem robić? Na pewno dobrym i oczekiwany przez nauczycieli rozwiązaniem jest powrót do czteroletniego liceum i pięcioletniego technikum, bo czasu na realizację treści z podstawy będzie po prostu więcej. Ale samo wydłużenie czasu nie wystarczy, musi pójść w parze z bardziej racjonalnym jego wykorzystaniem. Dlatego warunek drugi: dobra, wcześniej szeroko i rzetelnie skonsultowana podstawa programowa, w tym lista lektur; uważam, że powinno być ich więcej niż obecnie i to poznawanych w całości, a nie we fragmentach (może z jakimiś wyjątkami, ale co do zasady: całość). Ale żeby uczniowie naprawdę chcieli czytać, musimy mądrze wybrać to, co zaproponujemy im do czytania. Dlatego pora na usunięcie z podstawy wszystkich siłaczek, Judymów, powrotów posła, glorii victis, odpraw posłów greckich, nad Niemnem – tego naprawdę już nikt nie chce czytać. Wprowadzić trzeba natomiast więcej literatury współczesnej zarówno polskiej, jak i obcej (w projekcie podstawy są Dukaj, Libera, Stasiuk, Tokarczuk, ale obawiam się, że ostatecznie nic albo niewiele z tej listy zostanie). Następną kwestia: żeby uniknąć przypadkowych i nieprzemyślanych wyborów, a w konsekwencji porażek egzaminacyjnych, apel do ministerstwa edukacji o wprowadzenie wyższego progu zaliczenia dla wszystkich przedmiotów dodatkowych zdawanych na poziomie rozszerzonym. I na koniec rzecz podstawowa – to, kogo „wypuszczamy” w świat, to nasza wspólna pedagogiczna troska i odpowiedzialność. Dlatego nie szukajmy winy w nauczycielach szkół podstawowych, gimnazjów, którym lubimy nieraz wytknąć, że przez nich uczniowie mają zaległości, że czegoś nie nauczyli, że nie przygotowali. Skoncentrujmy się na swoich zadaniach, jeśli trzeba, dopowiedzmy, uzupełnijmy, douczmy. Wykonujemy trudny, ale piękny zawód – kształtujemy ludzi, którzy w dużej mierze to, jacy będą, jak zafunkcjonują w świecie, będą zawdzięczać nam. I choćby tylko z tego powodu warto im w tym wejściu w świat pomóc. Najlepiej jak umiemy.