



16

**Wiązanie kształcenia
językowego
z literacko-kulturowym
w gimnazjach i liceach**

NOWOCZESNA SZKOŁA

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków

NOWOCZESNA SZKOŁA

16

Redaktor serii
Tadeusz Budrewicz

Wiązanie kształcenia
językowego
z literacko-kulturowym
w gimnazjach i liceach

pod redakcją
Zenona Urygi
Ryszarda Jedlińskiego
Marii Sienko

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Pedagogicznej
Kraków 2007

Czy nowa formuła egzaminu maturalnego z języka polskiego sprzyja korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym?

Beata Prościak

Ze względu na podejmowany w tym tomie opracowań problem wiązania kształcenia językowego z literacko-kulturowym w szkołach ponadpodstawowych postanowiłam przyjrzeć się funkcjonowaniu idei korelacji w praktyce szkolnej i egzaminacyjnej. Główny cel mojego szkicu sprowadza się do próby odpowiedzi na pytanie: Czy nowa formuła egzaminu maturalnego z języka polskiego sprzyja korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym? W kolejnych punktach mojego komunikatu zasygnalizuję więc wybrane kwestie dotyczące:

- niektórych metod i technik pracy, takich jak analiza dokumentacyjna i „czytanie przez lupe”, które mogą stanowić zarówno klucz do korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym, jak i do pisania wypracowania maturalnego,
- zalet i wad nowej formuły egzaminu dojrzałości z języka polskiego,
- propozycji nowych rozwiązań do części pisemnej i ustnej egzaminu w kontekście korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym.

Moim zamiarem jest również wskazanie pewnych usprawnień w zasadach nowej matury z języka polskiego tak, aby mogła stać się w pełni „swoistym testem sprawności i rzetelności systemu egzaminów zewnętrznych”¹.

Analiza dokumentacyjna i „czytanie przez lupe” jako klucz do korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym oraz klucz do pisania wypracowania maturalnego

Do rzetelnego przygotowania uczniów może służyć metoda analizy dokumentacyjnej zaproponowana przez Zenona Urygę w *Godzinach polskich*².

¹ Informator maturalny od 2005 roku z języka polskiego, Kraków 2003, s. 5.

go³. Ważne jest, że zakłada ona, iż „dzieło literackie w szkole ma stawać się przedmiotem obserwacji, analizy i badania jako tekst literacki”³. Nie wyklucza przy tym

możliwości przywoływania różnych dodatkowych dokumentów służących interpretacji dzieła, a więc jego kontekstów – w postaci źródeł historycznych i obyczajowych, pamiętników i wspomnień, różnego rodzaju komunikatów językowych ułatwiających zrozumienie stylu dzieła, a wreszcie – lub może przede wszystkim – tekstów innych dzieł, mających służyć zabiegom porównawczym⁴.

Metoda ta ma charakter nauczania integracyjnego – nauczyciel może korzystać z kontekstów ikonicznych i audialnych, odwoływać się do korepondencji tekstów literackich z malarstwem, rzeźbą, architekturą, muzyką. Przy okazji prac związanych zasadniczo z lekturą i analizą tekstów literackich warto wykorzystywać również inne techniki pracy, np. okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Stanowi ona, a jak to określiła Z.A. Klakówna, „wprawki”⁵ do kształcenia językowego, dając tym samym możliwości łączenia kontekstów językowych z literacko-kulturowymi. Formacyjnego charakteru nabiera idea wspomnianej badaczki zwana „wychowaniem językowym”, która spełnia rolę formuły integrującej w obrębie działań polonisty⁶. Biorąc pod uwagę fakt, że

kształcenie kulturowo-literackie rozpatrywane w perspektywie „wychowania językowego” oznacza m.in. wyzwalanie (w określonych sytuacjach problemowych) rozmaitych zachowań językowych (interpretowanie, komentowanie, wyrażanie opinii, wartościowanie, dyskutowanie, zajmowanie stanowiska w sprawie, pisanie eseju, polemiki, interpretacji, felietonu, recenzji itp.), które nie tylko są praktyczną, sprawdzalną weryfikacją skuteczności kształcenia kulturowo-literackiego [...], ale też sposobem rozumowania, pojmowania siebie, interpretowania świata, formowania zasadniczych, integralnych składników osobowościowo-tożsamościowych⁷.

można założyć, że połączenie metody analizy dokumentacyjnej z techniką okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych, pozwala na efektywniejsze integrowanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym.

² Z. Uryga, *Godziny polskiego Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1966, s. 125–142.

³ Tamże, s. 125.

⁴ Tamże, s. 127–128.

⁵ Z.A. Klakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej, „Nowa Polszczyzna” 2005, nr 1, s. 29.*

⁶ Tamże, s. 30.

⁷ Tamże, s. 30, przypis 15.

Nie twierdzą jednak, że metody i techniki te są niezastąpione. Pokazują jedną z możliwości, jaką może wykorzystać polonista w pracy z młodzieżą. Chciałabym również podkreślić, że podstawą pracy, zwłaszcza w młodszych klasach, warto uczynić tzw. „czytanie przez lupę”⁸. Chodzi o wyrobienie nawyków poprawnego rozumienia, analizowania i interpretowania fragmentu tekstu, z którym uczniowie spotykają się na maturze pisemnej. Dopiero dokładne przygotowanie warsztatu pracy ucznia pozwala na odwołania do szerszych kontekstów. Bardzo ważne jest, moim zdaniem, wyrobienie spostrzegawczości młodzieży oraz pokazanie jej możliwości wykorzystania posiadanej wiedzy i umiejętności⁹. Niestety, nawet ta technika pracy, wykorzystująca wspomniane wyżej „czytanie przez lupę” podczas tzw. maturalnego „czytania ze zrozumieniem”, w praktyce sprowadza się jedynie do śledzenia pytań pod tekstem i odszukiwania wskazanych numeracją akapitów. Najczęściej skłania się maturzystów do odczytywania nie tyle samego tekstu, lecz intencji instruktazu i w efekcie pozbawia uczniów samodzielnego myślenia¹⁰.

Przykład mogą stanowić chociażby rozbieżności między redakcją pytania a oczekiwaną odpowiedzią ucznia. Jedno z założeń rozumienia czytania tekstu na egzaminie maturalnym w roku szkolnym 2004/2005 brzmiało: „Udzielaj tyłu odpowiedzi, o ile jesteś proszony”. W tym kontekście warto przyjrzeć się niektórym pytaniom do tekstu pt. *Dzikie słówka* (opracowanego na podstawie: Krzysztof Szymborski *Dzikie słówka*, „Polityka”, 4 maja 2002).

Na pytanie 7, które brzmiało: „Co łączy postaci Romulusa i Remusa, Tarzana oraz Mowgliego. Odpowiedz na podstawie akapitu 5”, uczeń miał odpowiedzieć następująco:

„Np. Romulus i Remus, Tarzan, Mowgli, po okresie izolacji, nie mieli problemów z adaptacją w ludzkim społeczeństwie.

Wszystkie te opowieści dotyczą dzieci wychowywanych przez zwierzęta. Każda z tych opowieści jest fikcyjna (nie mają naukowej wartości)”.

Za jedną z powyższych odpowiedzi uczeń uzyskał 2 punkty. Należy zauważyć, że w poleceniu nie podano liczby zdań, w których miała być ujęta odpowiedź. Przy założeniu, że właściwa wypowiedź powinna mieścić

⁸ Formuła Z.A. Klakówny. Por. wypowiedź M. Jędrzychowskiej, [w:] *By czytanie pozostało wartością. Dyskusja redakcyjna*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 5, s. 12.

⁹ Na temat potrzeby kształcenia umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstu, np. naukowego, sporządzenia z niego notatki, przytoczenia określonej tezy z odsyłaczem itp., pisze Z. Uryga. Zob. Z. Uryga, *Matura z polskiego wobec przemian systemu edukacji*, „Polonistyka” 1997, nr 3, s. 141.

¹⁰ B. Chrzastowska, *Matura z gabinetu*, „Polonistyka” 2000, nr 10, s. 594.

się w pierwszym zdaniu, uczeń, który odpowiedział poprawnie w drugim zdaniu, mógł nie otrzymać punktów.

Z kolei polecenie 9 brzmiało: „Na podstawie akapitu 6 sformułuj tezę, której uzasadnieniem jest akapit 7”. Odpowiedź miała mieć postać tezy, ale nie określono, w ilu zdaniach można było ją przedstawić. Stąd mogły wynikać kolejne rozbieżności przy ocenie.

Wady i zalety nowej formuły egzaminu dojrzałości z języka polskiego w kontekście korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym

Matura pisemna

W praktyce okazuje się, że nawet lekcje obudowane szerokimi kontekstami nie dają gwarancji zadowalających wyników na egzaminie maturalnym. Gdzie więc rozmiąta się teoria i praktyka? Przyczyny należałoby znów szukać w założeniach formalnych nowej matury z języka polskiego. Ograniczeniem staje się klucz odpowiedzi, według którego egzaminator ma obowiązek ocenić pracę maturzysty. Trzeba zwrócić uwagę, że od 2000 roku budowa tego klucza była zmieniana i modyfikowana. Z założenia pozytywne jest to, że teoretycznie uwzględnia on wypowiedzi synonimiczne. W praktyce ich interpretacja zależy od egzaminatorów i ich weryfikatorów.

Okazuje się, że ograniczenia wynikające z klucza odpowiedzi, który zakłada tylko 4 punkty za szczególne walory pracy, nie idą w parze z nowym projektem kształcenia humanistycznego¹¹. Biorąc pod uwagę słuszną opinię Zofii Agnieszki Klakówny,

że ludzkie bycie w świecie ma charakter językowy – w trakcie rozwijania kompetencji kulturowej rozumianej jako odkrywanie i nadawanie znaczeń różnorodnym tekstom kultury, włączaniu ich w różnorakie konteksty, przy czym decydujące jest czytanie w kontekście własnego życia (w odróżnieniu od postawy znawców, dla których ważniejsze są zwykle inne typy kontekstów),

nie można przewidzieć wszystkich możliwych odpowiedzi uczniów. Stąd też dzisiejsze klucze odpowiedzi bardziej sprzyjają kolekcjonowaniu wie-

¹¹ Z.A. Klakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 55–66.

dzy i norm lekturowych znawców niż jej umiejętności integracji. Tezę tę potwierdza kolejne trafne spostrzeżenie wspomnianej badaczki, która twierdzi, że

jeżeli kultury współczesnej nie da się definiować w kategoriach uporządkowanego systemu, proponowana przez szkołę całościowa wizja świata nie może być przedstawiona jako jedyna i rościć pretensji do kompletności. Musi być otwarta. Aby można ją było jako całość właśnie traktować, musi być jakoś scalona. Pojęcie korelacji ma tu więc znaczenie najzupełniej zasadnicze¹⁷.

Scalenie obrazu powinno się przy tym dokonywać „z perspektywy poznającego podmiotu”¹⁸, czyli w tym przypadku ucznia, co zakłada antropocentryzm w nauczaniu.

Cele formacyjne w omawianej koncepcji nauczania pozwalają wymiennie traktować kompetencje językową i kompetencje kulturową. Projektowanie przyrostu umiejętności w zakresie sposobów czytania zróżnicowanych tekstów pozwoliłoby, jak pisze Z.A. Klakówna, zaprosić zarówno uczniów, jak i nauczycieli „do kulturowego polilogu albo w roli obserwatorów, albo w roli uczestników, którzy stają się z kolei bądź swoistymi pośrednikami dialogujących stron, bądź wręcz twórcami nowych tekstów, oczywiście na miarę własnych możliwości”¹⁹.

Jak się okazuje, tego ostatniego postulatu nie można odnieść do dzisiejszych założeń nowej matury z języka polskiego, w której jedynym wyznacznikiem przyzwolenia na własne zdanie i oryginalność ujęcia aksjologicznego w wypracowaniu maturalnym są wyłącznie 4 punkty, które można uzyskać za szczególnie walory pracy, zakładając odpowiednie kompetencje i dobre chęci przeciążonych pracą i presją czasu egzaminatorów. Poza tym w razie rozbieżności myślenia ucznia i eksperta układającego klucz odpowiedzi, za szersze lub bardziej oryginalne konteksty ponadprzeciętnej uczeń nie otrzymuje żadnych punktów, a „szczegół i szczegółlik rozstrzygają o polonistycznej poprawności [...]”, ta poprawność wyklucza odpowiedzi metaloryczne, niedosłowne, interpretacyjne²⁰. Należałoby również podkreślić, że nawet jakość wniosków, czyli odpowiedni sposób interpretacji ucznia, jest honorowana zróżnicowaną liczbą punktów. Nietrudno domyślić się, co dzieje się z wnioskami uczniów zdolniejszych, którzy mają swoje zdanie na określony temat i swoistą interpretację tezy. Nie uzyskują punktów za myślenie, a nierzadko również za samokształcenie. Niektórzy badacze nazywają to zjawisko wręcz „tyranią interpretacyjną”²¹. Okazuje

¹⁷ Tamże, s. 56–57.

¹⁸ Tamże, s. 66.

¹⁹ Tamże, s. 65.

²⁰ S. Boronowski, *Matura 2002 – nowa i kontrowersyjna*, „Polonistyka” 2000, nr 10, s. 587.

²¹ Tamże, s. 589.

się, że szerokie horyzonty myślowe i nadmiar wiedzy wchodzą w konflikt z prostotą myślenia i standaryzacją kluczy odpowiedzi¹⁷. Czy w tej sytuacji wysiłki integracyjne nauczycieli są przydatne i odpowiednio wykorzystane przy określaniu dojrzałości abiturientów?

Warto podkreślić, że jednocześnie współcześni badacze proponują tzw. „pisanie refleksyjne”, uwolnienie uczniowskiej refleksji, motywacji, zainteresowania tematem oraz atrakcyjnością sugerowanych form tekstu¹⁸. Ponadto proponuje się, aby metodyka wypracowań szkolnych była „rozpatrywana w kategoriach relacji między swobodą a przymusem, rygiorem a spontanicznością, ekspresją i formą”¹⁹.

Trudno przy tym zrozumieć, dlaczego błędy rzeczowe, które powinny być priorytetem w określaniu dojrzałości abiturientów, nie wpływają znacząco na ocenę pracy²⁰. W tej sytuacji warto rozważyć, czy głównym celem dzisiejszej formuły egzaminu maturalnego nie jest zwłaszcza sprawdzenie rozumienia fragmentu tekstu, który zostaje zamieszczony pod tematem pracy. W *Syllabusie* można przeczytać, że „forma egzaminu dostosowana została przede wszystkim do potrzeb sprawdzania wiedzy funkcjonalnej”²¹. Wydaje się jednak, że postulat ten jest nieprecyzyjnie rozumiany, gdyż

wypracowanie na poziomie podstawowym sprawdza jedynie umiejętność opanowania standardowych interpretacji lektur [...]. Nie sprawdza natomiast, czy egzaminowany czyta cokolwiek poza wymaganym minimum i czy to, co czyta, potrafi interpretować bez wskazówek specjalisty. Czy umie samodzielnie myśleć, czy ma jakąś swoją wizję świata, własny światopogląd. [...] Wypracowanie [...] również na [poziomie – BP] rozszerzonym nie sprawdza, czy abiturient potrafi na swój sposób, własny, czyli dojrzały – interpretować teksty literackie. Nie może tego wszystkiego sprawdzać, bo do tego nie dąłoby się stworzyć klucza w takiej formie, jaką proponują autorzy nowej matury²².

Opacznie też rozumie się deklarację obiektywizmu oceniania, gdyż zadaniem maturzystów czyni się opanowanie umiejętności „wstrzeliwa-

¹⁷ J. Kowalski, *Dyskretna słabość syllabusów*, „Polonistyka” 2001, nr 7, s. 413. Na temat ograniczania myślenia polskich uczniów przez klucze odpowiedzi pisze m.in. S. Boronowski. Zob. tegoż, *Utopie Syllabusa*, „Język Polski w Liceum” 2001, nr 1, s. 66.

¹⁸ Z.A. Klakówna, *Przymus i wolność...*, s. 242. Zob. też G. Olszowska, T. Gąsicka, *Napisz na szóstkę. Vademecum dla uczniów szkół podstawowych i średnich przed egzaminami wstępnymi i maturami. Rzecz o sztuce pisania prac literackich: opowiadań, charakterystyk, rozprawek, a także artykułów, reportaży, esejów i innych atrakcyjnych form*, Kraków 1998.

¹⁹ Z.A. Klakówna, *Przymus i wolność...*, s. 243.

²⁰ J. Kowalski, *Dyskretna słabość...*, s. 415.

²¹ M. Ługowska, *Opinia na temat nowej matury z języka polskiego*, „Polonistyka” 2004, nr 6, s. 28.

²² Tamże, s. 23.

nia się w kolejne punkty państwowo usankcjonowanej interpretacji dzieła²³. Okazuje się, że każda samodzielna myśl abiturienta, która nie została ujęta w klucz, nie jest punktowana. To samo – jak już wcześniej wspominałam – dotyczy tych wniosków, których nie przewiduje klucz odpowiedzi. Mimo ich trafności umiejętność wnioskowania niejednokrotnie nie jest punktowana. W tej sytuacji należałoby się zastanowić, jaki sens ma w nauczaniu języka polskiego korelacja różnych treści, skoro uczeń nie może ich wykorzystać podczas egzaminu.

Czy w związku z tym nie należałoby zachować niektórych rozwiązań ze starej formuły egzaminu? Gdyby umożliwić maturzystom pisanie esejów bez jakichkolwiek ograniczeń lekturowych i premiować punktowo wszystko, co w jakiś sposób jest ich własne, samodzielne, oryginalne, egzaminatorzy zewnętrzni nie musieliby popadać w znużenie i czytać podobnych prac. Mogliby docenić nietypowy dobór materiału literackiego, logikę wywodu, oryginalną argumentację, osobisty stosunek do omawianego zagadnienia itp. Nie chodzi tu wcale o dowolność odczytań, ale o te, które wynikałyby z badania tekstu²⁴. Dobrze byłoby również przyjrzeć się rozwiązaniom egzaminów międzynarodowych, na których przy pisaniu eseju uczeń ma do dyspozycji 6 tematów (2 szczegółowe i 4 ogólne), które ma opracować na dowolnie dobranych przykładach²⁵. Tematy mają charakter otwarty na tyle, aby każdy abiturient mógł wypowiedzieć się na temat tego, co go interesuje. Wydaje się, że zachowanie oceniania zewnętrznego ma sens, ale konieczne są niektóre zasygnalizowane zmiany, zarówno w założeniach nowej formuły egzaminu maturalnego z języka polskiego, jak również uświadomienie egzaminatorom, że oryginalne, niestereotypowe rozwiązanie nie stanowi wady, ale powinno być punktowane. Tylko w takim przypadku korelacja w kształceniu literackim i językowym spełniałaby ważną rolę w nauczaniu. Wówczas dopiero zasadne wydaje się stosowanie służących jej metod pracy.

Powyższe wnioski skłaniają do stwierdzenia, że niestety nowa formuła egzaminu maturalnego z języka polskiego w części pisemnej nie sprzyja korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym. Myślę, że najlepszą konkluzję mogą stanowić słowa Bożeny Chrzęstowskiej, która twierdzi, że „nie da się wymyślić doskonałego dla naszego przedmiotu, ze swej natury nie poddającego się pomiarom dydaktycznym [klucza odpowiedzi – B. P.]. Trzeba zatem to wziąć pod uwagę i «niewymierzalną resztę» pozostawić intuicji i trosce pedagogicznej nauczyciela²⁶. W przeciwnym

²³ Tamże, s. 24.

²⁴ Por. S. Bortnowski, *Jak oceniać prace maturalne?* „Polonistyka” 2001, nr 7, s. 406.

²⁵ Zob. A. Wójciszewski, *Co to jest matura międzynarodowa?* „Polonistyka” 2002, nr 4, s. 227–231.

²⁶ B. Chrzęstowska, *O interpretacji porównawczej – po latach*, „Polonistyka” 1997, nr 3, s. 167.

razie nauczyciele będą zmuszeni do odtwarzania i naśladowania w pracy z młodzieżą metodologii konstruowania zadań maturalnych i sprawdzającego je klucza²⁷.

Gdyby przyjrzeć się bliżej tematowi matury z 2005 roku, jak i poprzedzającej ją matury próbnej, można byłoby również wskazać niektóre nieprawidłowości w formułowaniu tematów do części pisemnej. Wystarczy przytoczyć jeden z tematów zaproponowanych do opracowania na poziomie podstawowym: „Analizując wypowiedzi bohaterów romantycznych, porównaj postawę Kordiana i Męza. W interpretacyjnych wnioskach wykorzystaj wiedzę o utworach, z których pochodzą fragmenty”. Przy takiej redakcji tematu należałoby się zastanowić przede wszystkim, czy jest on zrozumiały dla ucznia. W jaki sposób uczeń zinterpretuje pojęcie „postawa” (np. względem czego? o jaką postawę chodzi?).

O tym, jak ważne jest formułowanie tematów maturalnych zgodnie z założeniami *Informatora maturalnego – Syllabusa*²⁸, niech świadczy temat z próbnego egzaminu maturalnego z języka polskiego, który odbył się w czerwcu 2004 roku. Temat brzmiał następująco: „Różne oblicza heroizmu. Na podstawie podanych fragmentów *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej wyjaśnij symbolikę dwóch mogił”. W *Informatorze maturalnym* do tego właśnie typu zadań odnosi się wyjaśnienie: „chcemy poinformować, że tematy wypracowań na egzaminie pisemnym będą formułowane na podstawie *Standardów wymagań egzaminacyjnych*, w związku z następującymi utworami [i tu następuje wyliczenie obowiązujących tekstów – B. P.]”. Wśród tych tekstów pojawia się zapis: „Eliza Orzeszkowa *Nad Niemnem* – fragmenty: przy mogile Jana i Cecylii, przy mogile powstańców²⁹”. Na pozór wyglądałoby, że temat został sformułowany zgodnie z wymogami, jednak bliższa analiza klucza odpowiedzi odsłania pewne nieprawidłowości w jego redakcji. Świadczy o tym zapis sporządzony w *Biuletynie informacyjnym Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie nr 2.1/2004*³⁰, który pozwolił sobie przytoczyć biorąc pod uwagę fakt, że obowiązkiem uczniów była jedynie znajomość fragmentów powieści:

Wysoki stopień trudności nawiązania do całości powieści jako kontekstu nie zaskakuje ani nadmiernie nie niepokoi. Uczniowie nie musieli podejmować tych kwestii, często zresztą nie znali ani powieści, ani filmu. Niektórzy jednak mieli szansę wykazać się wiedzą w tym zakresie i uzyskali punkty.

²⁷ J. Waligóra, *Fragmentem w całość. O „nowej maturze” i innych osobliwościach*, „Nowa Poliszczyna” 2004, nr 5, s. 16.

²⁸ *Informator maturalny*.

²⁹ Tamże, s. 28.

³⁰ *Egzamin maturalny 2005*, [w:] *Biuletyn OKE nr 2.1/2004 Informacja po próbnym egzaminie maturalnym z języka polskiego*, Kraków, sierpień 2004.

Dokładnie mogli uzyskać 6 punktów za dodatkowe konteksty wyszczególnione w kluczu za znajomość całości lektury, która w zapisach *Syllabusa* nie była obowiązkowa. Dobrze jednak, że większość nauczycieli zobowiązała uczniów do zaznajomienia się z całością tekstu. Fakt ten uznać można za pewną nieprawidłowość w interpretacji wspomnianego dokumentu, na którego założeniach opierają się przecież w swojej pracy nie tylko nauczyciele, ale przede wszystkim uczniowie.

Matura ustna

Inaczej wygląda sytuacja w odniesieniu do części ustnej egzaminu. Stwarza ona szansę uczniom zdolnym do zaprezentowania swoich umiejętności oraz zainteresowań, chociażby ze względu na możliwość wyboru tematu swobodnego.

Atutem tej części egzaminu maturalnego jest możliwość wykorzystania podczas prezentacji materiałów pomocniczych³¹. Dzięki temu uczniowie mogą zaprezentować efekty własnych przemyśleń i wykorzystania inwencji twórczej. Powstające w ten sposób choćby piękne prezentacje multimedialne lub te wykorzystujące inne środki pomocnicze, mogą być owocem integracyjnego charakteru nauczania i stanowić oryginalne przekazy uczniowskie. Jednak w skrajnych przypadkach w kolejnych latach funkcjonowania takiej formy prezentacji ustnej mogą się one stać źródłem plagiatów. Do takich wniosków może przyczynić się również fakt rzadkich konsultacji dla uczniów przygotowujących prezentację, a co za tym idzie, brak systematyczności w jej przygotowaniu (zwłaszcza wśród uczniów słabszych). Nie ulega jednak wątpliwości, że atutem ustnej części matury z języka polskiego jest wyrobienie umiejętności zaprezentowania nie tylko tematu, ale również siebie, co stanowi przecież jeden z warunków odnalezienia się na rynku pracy.

Nie ulega jednak wątpliwości, że egzamin umożliwia uczniowi wykazanie się umiejętnościami o charakterze integracyjnym. Łączenie w nauczaniu języka polskiego kształcenia językowego z literacko-kulturowym może zaowocować wynikami z matury ustnej. Niektórzy z badaczy twierdzą, że matura ustna przekształca się w konkurs krasomówczy, gdyż język jest punktowany wyżej (8 punktów maksymalnie) niż realizacja tematu (6 punktów maksymalnie). W tej sytuacji rozwiązanie problemu badawczego jest mniej doceniane niż siła słowa³². Jednak z mojego punktu widzenia nale-

³¹ *Informator maturalny*, s. 15.

³² S. Bortnowski, *Utopie Syllabusa*, s. 65.

żałoby się raczej zastanowić nad progami punktowymi między prezentacją a rozmową i wówczas ustalić liczbę punktów za język. Ostatecznie to właśnie rozmowa świadczy o samodzielności pracy ucznia w przygotowaniu prezentacji, stopniu znajomości tematu, umiejętności zaprezentowania wykorzystanych przez niego kontekstów i materiałów pomocniczych. Tymczasem za rozmowę proponowało się jeszcze do niedawna tylko 4 punkty na 20 możliwych do zdobycia w części ustnej egzaminu³³. Trzeba przyznać, że ostatnie korekty wprowadzone do *Informatora maturalnego* idą we właściwym kierunku³⁴. Większą rangę nadaje się rozmowie zdającego z egzaminatorami. Natomiast prezentacja będzie traktowana jedynie jako wprowadzenie do rozmowy na wybrany temat. Dobrze się stało, że zmieniono również punktację, zmniejszając liczbę punktów za prezentację na rzecz rozmowy. Ważne jest również, że pytania zadawane podczas takiej rozmowy powinny sprawdzać umiejętność wykorzystania przygotowanej bibliografii, omówienia problemu zawartego w temacie w odniesieniu do wybranych kontekstów (w obrębie tematu). Ponadto maturzysta powinien umieć skorygować popełnione w czasie prezentacji błędy językowe lub merytoryczne. Tak projektowany ustny egzamin maturalny ma szansę stać się wykładnią integracyjnego charakteru nauczania języka polskiego.

Z punktu widzenia organizacyjnego egzamin ustny wymaga odpowiedniego zaplecza bibliotecznego. Natomiast pewne propozycje tematów w *Syllabusie* – jak pisze S. Bortnowski – „wykraczają poza normy szkolne, są w niektórych sformulowaniach bliskie rocznej pracy zaliczeniowej na studiach, a nawet magisterium”. Wymagają one długich poszukiwań bibliograficznych i bibliotecznych, co – jak twierdzi dalej wspomniany badacz – „klióci się z modelem nauczania literatury w szkole”³⁵. Korelacja kształcenia językowego z literacko-kulturowym zachęca raczej do ucieczki od pobieżnej analizy dzieł. Z tego względu warto byłoby zaproponować nauczycielom taką redakcję tematów do ustnej prezentacji maturalnej z języka polskiego, aby uczniowie mogli wykorzystać umiejętności i wiedzę zdobytą w czasie zajęć lekcyjnych. Redakcja tematów mogłaby mieć charakter z założenia problemowy, ukierunkowany na dokładną analizę i interpretację dzieł, bądź porównawczy, wymagający indywidualnego badawczego podejścia do problemu.

Tego typu tematy umożliwiłyby uczniom analizę niewielkiej liczby dzieł. Odpowiednio zredagowane, skłaniałyby do umiejętnego organizowa-

³³ *Informator maturalny*, s. 17.

³⁴ *Aneks do Informatora maturalnego. Język polski*, wydany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, Warszawa, dn. 22.08.2005.

³⁵ S. Bortnowski, *Utopie Syllabusa*, s. 64. Por. też J. Kaniewski, *Nie taki syllabus straszny...*, „Polonistyka” 2000, nr 10, s. 597.

nia własnego warsztatu pracy oraz umożliwiałyby sprawdzenie umiejętności komunikacji werbalnej uczniów. Abiturient powinien umieć samodzielnie i wnikliwie interpretować, porównywać i wyciągać wnioski.

Poszukiwanie nowych rozwiązań egzaminu maturalnego z języka polskiego jest wręcz konieczne, gdyż jego obecna formuła docenia jedynie uczniów przeciętnych, pomijając potrzeby tych najlepszych.

Propozycja nowych rozwiązań maturalnych w kontekście korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym

Przyglądając się standardom europejskim, a konkretnie maturze międzynarodowej (IB), można wyciągnąć kilka wniosków dotyczących wykorzystania podczas egzaminu maturalnego i w czasie nauki zdobytej wiedzy i umiejętności jej integrowania w działaniach uczniowskich. Obiektywne sprawdzenie u maturzystów umiejętności korelacji treści językowych z literacko-kulturowymi byłoby możliwe wówczas, gdyby uczniom pozwolono wykazać się umiejętnościami analitycznymi, szukaniem powiązań i kontekstów. Niestety, „uczeń zdolny, odczytany ponad przeciętność może pójść jakimś innym, własnym tropem interpretacyjnym, który będzie odbiegał od założonych odpowiedzi. I może ponieść dotkliwą porażkę”³⁶. Ponadto obecny *Syllabus* narzucając lekturę (ponad 50 pozycji), nie daje możliwości wnikliwego czytania i interpretacji tekstów kultury. Wynika to z historycznoliterackiego modelu nauczania, który został już odrzucony przez standardy europejskie. Kurs IB – matury międzynarodowej obejmuje dla porównania tylko 15 utworów odpowiednio dobranych przez nauczyciela według określonego klucza³⁷. Po odciążeniu nauczycieli i uczniów z nadmiernej liczby lektur i przybliżeniu do standardów europejskich jest szansa na „przemianę procesu edukacyjnego w serię konsultacji zbiorowych”³⁸. Moim zdaniem, po ukierunkowaniu części ustnej matury na dokładną analizę i interpretację pojedynczych utworów, nauczyciele mogliby w jednakowy sposób przygotowywać uczniów zarówno do części pisemnej, jak i ustnej egzaminu. W ten sposób zajęcia lekcyjne stałyby się jednocześnie cyklem konsultacji przed-

³⁶ A. Brodzka-Wald, G. Borkowska, *Matura jest sprawą poważną*, „Polonistyka” 2004, nr 6, s. 51.

³⁷ B. Chrzóstowska, *Refleksja w odwróceniu – nauczyciel w okowach egzaminacyjnych*, „Nowa Polska” 2003, nr 5, s. 39.

³⁸ Za takim rozwiązaniem opowiada się również B. Chrzóstowska, *Trudne początki*, „Polonistyka” 2004, nr 7, Dodatek nr 1, wrzesień 2004, s. 4.

maturalnych. Omawiając, analizując i interpretując poszczególne lektury, można by było wyprowadzać z nich różne indywidualne wątki potrzebne do opracowania tematów dla poszczególnych uczniów do egzaminu ustnego. Odbływałyby się to z korzyścią dla całej klasy, gdyż szczegółowa analiza i interpretacja różnorodnych problemów wyprowadzonych z konkretnych utworów, pozwoliłaby na wskazanie rozmaitych kontekstów i jednocześnie na korelację kształcenia językowego z literacko-kulturowym. W takim przypadku zarówno analiza dokumentacyjna, jak i „czytanie przez lupę” mogłyby stanowić podstawę dobrego przygotowania uczniów nie tylko do egzaminu, ale również do życia.

Jedną z dróg dochodzenia do analizy i interpretacji omówił Janusz Waligóra w artykule pt. *Co to znaczy „czytać w kontekście”?*³⁹ Przedstawił on ciekawe rozważania na temat analizy i interpretacji wiersza T. Różewicza pt. *Z domu mojego*. Autor słusznie zauważył, że dla kształcenia umiejętności interpretacji na poziomie ponadgimnazjalnym należy

przede wszystkim dobrać wartościowe teksty na miarę możliwości percepcyjnych ucznia, stworzyć sytuację „przyjazną” dla lektury dzieła (ważna jest kwestia atrakcyjności utworu, prawdopodobieństwo, że może on zainteresować ucznia, ponadto twórca musi „mówić” coś ważnego w istotnej dla samego ucznia sprawie), zadbać o bezpośredni kontakt z dziełem (nie może on zatem ilustrować fragmentarycznie tez wykładanych przez podręcznikowego narratora), położyć nacisk na samodzielność uczniowskich wysiłków (wyposażać ucznia nie w skróty egzegezy utworu, ale w narzędzia, za pomocą których będzie mógł na własne ryzyko zmierzyć się z jego interpretacją), uczyć konkretnych, uchwytanych i świadomie podejmowanych zabiegów interpretacyjnych⁴⁰.

Osiągnięcie tych założeń jest możliwe jedynie w przypadku przeznaczenia większej liczby godzin na analizę i interpretację konkretnej lektury. Dobrą bazę źródłową do tego typu lekcji stanowią podręczniki z serii *To lubię!*, wyposażone w szeroką obudowę kontekstualną. W przypadku wspomnianego wiersza T. Różewicza *Z domu mojego* możliwe jest dotarcie, już na podstawie samych tekstów zawartych w podręczniku, do różnorodnych kontekstów: tradycji literackiej, twórczości autora filozoficznego, biograficznego, kulturowego, historycznego, antropologicznego⁴¹. Ponadto biorąc pod uwagę szersze zainteresowania uczniów, warto ich skłonić do samodzielnych poszukiwań kontekstualnych. Mogą one wynikać ze szczególnego zainteresowania tematyką lekcji, chociażby ze względu na studiowanie

³⁹ J. Waligóra, *Co to znaczy „czytać w kontekście”?*, „Nowa Polska” 2002, nr 5, s. 34–46.

⁴⁰ Tamże, s. 35.

⁴¹ Tamże, s. 42.

dodatkowych materiałów pomocnych przy opracowaniu tematu do części ustnej matury. Poza tym proponowany przez Waligórę opis i analiza wiersza wiąże się również z działaniami analitycznymi i obserwacją na poziomie: leksyki (frazologii), składni, poetyckich obrazów, metaforyki i symboliki tekstu, typu liryki i rodzaju wypowiedzi lirycznej.

Odnosząc się do pytania postawionego w tytule mojego szkicu, mogę stwierdzić, że już założenia nowej formuły egzaminu maturalnego z języka polskiego w części pisemnej sugerują, iż nie sprzyja ona korelacji kształcenia językowego z literacko-kulturowym. Uwaga ta dotyczy zwłaszcza poziomu podstawowego, gdyż wymagania egzaminacyjne „zobowiązują do odczytania utworu/utworów głównie na poziomie idei”⁴². Lepiej wygląda sytuacja na poziomie rozszerzonym, gdyż tematy zobowiązują już do odczytań „zarówno na poziomie idei, jak i organizacji”⁴³, co skłania również do przeanalizowania języka tekstu.

⁴² Informator maturalny, s. 19.

⁴³ Tamże.

Jak kształcenie językowe jest związane z literacko-kulturowym na egzaminach gimnazjalnych (i na konkursach przedmiotowych)

Halina Kotlińska

Szkic ten ma na celu przeanalizowanie, jakie umiejętności powinien opanować uczeń kończący gimnazjum, bo wynika to z zapisów w standardach wymagań egzaminacyjnych, a także jakie zadania z arkusza egzaminacyjnego sprawdzają opanowanie zakładanych w standardach umiejętności.

Standardy wymagań egzaminacyjnych z przedmiotów humanistycznych¹ dzielą się na dwa obszary:

I. Czytanie i odbiór tekstów kultury

I.1. Uczeń interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy, odróżnia fakty od opinii, [...] dostrzega perswazję, manipulację [...].

I.4. Dostrzega w czytanych tekstach środki wyrazu typowe dla tekstów literackich i publicystycznych oraz określa ich funkcje.

II. Tworzenie własnego tekstu

II.1. Uczeń buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym i stylistycznym. [W tym miejscu jest podanych 17 form wypowiedzi pisemnych różnego typu, od opisu, opowiadania, a więc form literackich, poprzez szkolne formy – charakterystyka, notatka, publicystyczne – recenzja, wywiad, po formy użytkowe, jak list, podanie.

II.2. Posługuje się kategoriami i pojęciami swoistymi dla przedmiotów humanistycznych.

II.3. Tworzy teksty o charakterze informacyjnym lub perswazyjnym, dostosowane do sytuacji komunikacyjnej.

II.4. Zna i stosuje zasady organizacji tekstu, tworzy tekst na zadany temat, spójny pod względem logicznym i składniowym.

¹ Standardy wymagań egzaminacyjnych określono w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 2000 r.: *W sprawie standardów będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów* (Dz.U. RP 2000 r., nr 17, poz. 215). Przywołane w dalszej części szkicu wymagania pochodzą z tego dokumentu.