

ISSN 1425-5383

Nr 1

Refleksje

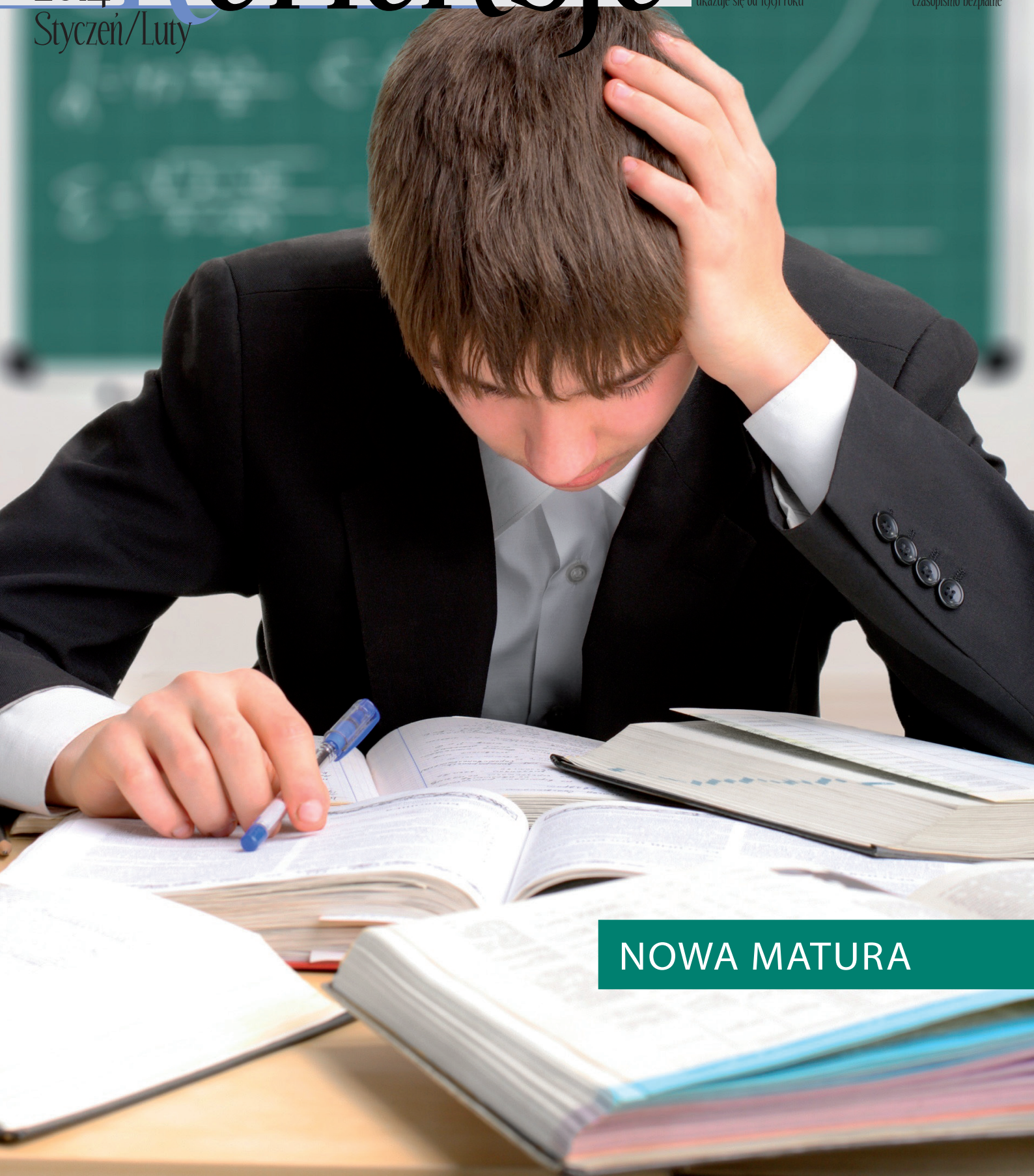
2014

Styczeń/Luty

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne



NOWA MATURA



Nowa matura przed nami. Jak każda zmiana w edukacji jest ona podyktowana różnymi czynnikami: społecznymi, gospodarczymi, kulturowymi. W ostatnich latach częstotliwość przeobrażeń we wszystkich obszarach życia, także w oświacie, wydaje się większa niż kiedykolwiek. Z łatwością – która jest dowodem naszej otwartości – próbujemy najnowszych rozwiązań technologicznych, dajemy wyraz fascynacjom, jakie niesie ze sobą nowoczesność, dążymy do usprawniania tego, co od lat sprawdza się całkiem dobrze. Niekiedy nasuwa nam się ważna refleksja, wyrażona w pytaniu o to, czy potrzebujemy kolejnych transformacji, jeszcze jednego zwrotu, następnej epoki w myśleniu o nauczaniu. Jest to myśl będąca wyrazem dobrze pojmowanej ostrożności – immanentnej postawy elementarnej towarzyszącej wszystkim przemianom.

Niektórzy, jak niemiecki psychiatra i neurobiolog Manfred Spitzer, twierdzą, że szkoła w XXI wieku niepotrzebnie, a nawet niebezpiecznie poddaje się zachwytowi technologicznemu. W moim odczuciu nowa matura – który to już raz określana tym mianem? – zdaje się podążać za głosami rozsądku, mówiącymi nie tylko o potrzebie rzetelnego, wartościowego i nowoczesnego kształcenia w zakresie wszystkich przedmiotów, ale przede wszystkim zwracającymi uwagę na konieczność powrotu do ideałów humanistycznych: poszanowania wiedzy, mądrości, racjonalizmu.

Przygotowujemy się w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli do udzielania wsparcia tym wszystkim, którzy będą uczyć i egzaminować uczniów według zmienionej formuły egzaminu maturalnego. Niniejszy numer „Refleksji” jest wyrazem kooperacji różnych środowisk (oświatowych, pedagogicznych, naukowych). Wszystkim autorkom i autorom chciałabym serdecznie podziękować za zaangażowanie i wsparcie w jego tworzeniu.

Ufam, że zmiany w nowej maturze oznaczają zwrot ku lepszej edukacji.

Urszula Pańska

dyrektor Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Nr 1, styczeń/luty 2014
Czasopismo bezpłatne
Nakład: 1500 egzemplarzy
ISSN 1425-5383

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz
Zofia Hryhorowicz

Tłumaczenie

EBS Group S.C.
Anna Bętkowska Agnieszka Imierowicz

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Skład, zdjęcie na okładce, druk

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

Numer zamknięto 20 grudnia 2013 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo
redagowania i skracania tekstów
oraz zmiany ich tytułów

Wydawca nie odpowiada za treść
zamieszczanych reklam i tekstów
promocyjnych



Zachodniopomorskie Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
posiada Akredytację
Zachodniopomorskiego
Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4
Sławomir Iwasiów <i>W muzeum o literaturze</i>	4
WYWIAD	6
Sławomir Iwasiów <i>„Egzamin musi być obiektywny”</i> Rozmowa z doktor Wiolettą Kozak	6
REFLEKSJE	8
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu <i>Informacje o egzaminie maturalnym obowiązującym od 2015 roku</i>	8
Brygida Helbig <i>Podpowiedź</i>	20
Magdalena Wasielewska <i>Retoryczna i autentyczna</i>	22
Janusz Korzeniowski <i>Wyłącznie rozszerzona</i>	24
Sławomir Osiński <i>Krok ku przyszłości</i>	27
Anna Kondracka-Zielińska <i>Zmiany na lepsze?</i>	30
Radosław Budzyński <i>Edukacyjni migranci</i>	32
Przemysław Jastrzębski <i>Maturalność</i>	34
Katarzyna Bielawna <i>Niegroźny lifting</i>	38
Sławomir Iwasiów <i>Alternatywna lista lektur</i>	40
Małgorzata Bortliczek <i>Wstyd nie rozumieć interpunkcji</i>	42
Agnieszka Lal <i>Z prezentacją dookoła świata</i>	48
Julian Piotr Sawiński <i>O lekcjach bez programu i ocen</i>	50
SZTUKA MIASTA	52
Mariola Badowska <i>Egzamin z kreatywności</i>	52
ENCYKLOPEDIA MATURZYSTY	54
Agnieszka Moroz <i>Literatura popularna</i>	54
WARTO PRZECZYTAĆ	59
Joanna Bierejszyk <i>Wirtualne szaty cesarza</i>	59
CIERNIE I GŁOGI	62
FELIETON	63
Grażyna Dokurno <i>Poobgryzane paznokcie</i>	63
Sławomir Osiński <i>Miało być o maturze...</i>	64
W IPN-ie	66
Katarzyna Rembacka <i>Powtórka z historii</i>	66
W ZCDN-ie	67
Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska <i>W świecie dziecięcej wyobraźni</i>	67
ROZMAITOŚCI	68
Patrycja Naruszewicz, Genowefa Filipowicz <i>Wspólna inicjatywa</i>	68

Zmiany wprowadzane od 2009 roku eksponują także kształcenie myślenia naukowego, w tym umiejętności złożonych, operowania wiedzą oraz rozwiązywania problemów. W arkuszach egzaminacyjnych częściej będą pojawiały się więc zadania na dowodzenie, wnioskowanie czy uzasadnianie. Zdający będą musieli samodzielnie sformułować problem, odpowiednio go uargumentować oraz właściwie skonkludować.

(„Egzamin musi być obiektywny”, s. 6)

Nowelizacja z dnia 25 kwietnia 2013 roku Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, a także *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015* określają nowe zasady przeprowadzania matury z języka polskiego. Na tych zasadach w roku 2015 do egzaminu po raz pierwszy przystąpią absolwenci liceów ogólnokształcących, natomiast w roku 2016 – absolwenci techników.

(Informacje o egzaminie maturalnym obowiązującym od 2015 roku, s. 8)

Nowa formuła egzaminu ustnego spowoduje, że zdający będzie przygotowywał swoją wypowiedź w trakcie egzaminu. Nie będzie czasu na zapisanie całego tekstu i nauczenie się go na pamięć, a jedynie na przygotowanie konspektu. Ma być to więc autentyczna wypowiedź mówiona. Co więcej, maturzysta pozna temat swojej wypowiedzi dopiero w trakcie egzaminu, losując zadanie. Każde zaś będzie wymagać odwołania się albo do wskazanego utworu, albo do innego, wybranego przez zdającego, tekstu kultury. Sama wypowiedź ma mieć charakter retoryczny, co oznacza, że uczeń będzie musiał sformułować hipotezę lub tezę, udowodnić ją i przywołać stosowne argumenty poparte przykładami.

(Retoryczna i autentyczna, s. 22)

Po dziesięciu latach zdawania przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych nowej matury, MEN wprowadza w niej zmiany będące konsekwencją reformy programowej systemu polskiej edukacji z 2009 roku. Największym wyzwaniem dla absolwentów liceów ogólnokształcących i techników, zdających egzamin z wiedzy o społeczeństwie, będzie znacząco rozszerzony w nowej podstawie programowej zakres wymagań szczegółowych, czyli precyzyjnie określonych standardów wiedzy i umiejętności, warunkujących rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów. Najważniejsze zmiany dokonane w formule matury polegają na tym, że egzamin można zdawać wyłącznie na poziomie rozszerzonym, a wszystkie zadania będą konstruowane z wyposażeniem źródłowym.

(Wyłącznie rozszerzona, s. 24)

W muzeum o literaturze

Sławomir Iwasów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Od niedawna czytelnicy mogą zapoznać się z publikacją z pogranicza literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, twórczości literackiej i sztuki kulinarnej – książka *Z kuchni*, zredagowana przez Jerzego Madejskiego, Urszulę Bielas-Gołubowską i Beatę Małgorzatę Wolską, została zaprezentowana na spotkaniu promocyjnym 10 grudnia 2013 roku w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Publiczność miała okazję wysłuchać krótkich wystąpień autorów, których teksty znalazły się w książce, jak i zapoznać się z krytycznym omówieniem jej zawartości.

Tom *Z kuchni* to pokłosie warsztatów autobiograficznych, które pracownicy Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa oraz doktoranci Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego prowadzili dla słuchaczy Gryfińskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Warsztaty polegały na przekonaniu uczestników do rozmowy o własnych doświadczeniach, a przede wszystkim do pisania tekstów wspomnieniowych. Prowadzący zajęcia przygotowali szereg zagadnień, takich jak: rodzina, podróż, fotografia, miasto czy kuchnia, które wywoływały nie tylko dyskusje o charakterze teoretycznoliterackim, ale przede wszystkim były impulsem do opisywania zdarzeń z przeszłości. Po jakimś czasie powstał pomysł zebrania tych wszystkich materiałów w spójną całość. Jeden z redaktorów, profesor Jerzy Madejski z Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US, wyjaśniał we wstępie do książki: „Tak pomyślany zbiór

tekstów ma sens dlatego, że dokumentuje pewien program edukacji i twórczego myślenia o sobie z udziałem literatury. I nie jest to okoliczność błaha, jeśli uświadamiamy sobie konieczność wprowadzenia coraz szerszej oferty kształcenia dla uniwersytetów trzeciego wieku. Być może nasza próba przyda się tym, którzy podejmować będą kolejne inicjatywy tego rodzaju” (*Z kuchni*, s. 10–11).

Otwierający spotkanie promocyjne Lech Karwowski – dyrektor Muzeum Narodowego w Szczecinie – podkreślił, że po raz kolejny instytucja kultury ma okazję wspierać przedsięwzięcie, które jest istotne nie tylko z punktu widzenia szczecińskiej nauki, ale także przybliża do siebie różne środowiska i generacje. To nie pierwsza kooperacja wydawnictwa Muzeum z humanistami z Uniwersytetu Szczecińskiego. Wcześniej, między innymi, zespół redaktorski złożony z pracowników Wydziału Filologicznego i Wydziału Humanistycznego, wydał pod szyldem Muzeum tom podsumowujący Dni Kultury Żydowskiej „Adlojada” (J. Brejda, D. Kacprzak, B. M. Wolska, *Adlojada. Szczecińskie pasaże*, Szczecin 2012).

Tom *Z kuchni* to dzieło naukowe, ale popularyzujące dokonania współczesnej humanistyki, przystępne dla czytelników, którzy niekoniecznie są specjalistami w dziedzinie literatury czy kulturoznawstwa. Współpraca szczecińskich badaczy ze studentami z Gryfina została utrwalona, z jednej strony, w tekstach literackich pisanych w trakcie warsztatów, a z drugiej, stała się inspiracją do rozważań teoretycznych: esejów, interpretacji i konspektów zajęć. Dodatkowo do całości są autentyczne i zróżnicowane przepisy kulinarne, stworzone i napisane przez uczestników warsztatów. Wiele z nich to rodzinne, tradycyjne recepty, dzięki którym można przygotować rozmaite potrawy kuchni polskiej i regionalnej. Nie są to jednak przepisy łatwe; nierzadko, żeby coś na ich podstawie ugotować, trzeba znać podstawy kulinariów. Na przykład Pani Grażyna (tak została podpisana w tomie) proponuje przepis na rogaliki: „Zawsze robimy rogaliki. Na święta, spotkania rodzinne i wszystkie inne okazje. Przepis jest w naszej rodzinie już od ponad pół wieku. Receptura jest bar-

dzo prosta, dlatego to przepis bardziej zapamiętywany niż pisany. Do zrobienia rogalików potrzebne jest 1/2 l śmietany, 1/2 kg smalcu, szczypta drożdży w kostce oraz mąki tyle, ile zbierze. Wszystkie składniki zagnieść na elastyczną masę. Ciasto podzielić na mniejsze kawałki. Rozwałkować na cienkie placki. Kroić na małe kwadraciki (w kratkę). Na środek każdego kwadracika położyć trochę marmolady i zwiąć dwa przeciwległe rogi do środka tak, żeby nachodziły na siebie. Układać na wysmarowanej tłuszczem blasze, wyłożyć do nagrzanego piekarnika i piec aż się zarumienią” (*Z kuchni*, s. 131).

Spotkanie w Muzeum Narodowym w Szczecinie miało formułę seminarium, które poprowadziła Beata Małgorzata Wolska. Zaproszeni goście, zarówno autorzy, jak i czytelnicy, przedstawili krótkie referaty dotyczące *Z kuchni*. Kolejno głos zabrali, oprócz wspomnianego wyżej Lecha Karwowskiego, Sławomir Osiński, Urszula Bielas-Gołubowska, Jakub Telec i Jerzy Madejski. Specjalne miejsce w dyskusji przypadło autorkom tekstów literackich, Grażynie Czosnowskiej i Teresie Głowackiej, czytającym fragmenty swoich utworów.

Sławomir Osiński – dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie, polonista, felietonista, pisarz, rysownik i znawca sztuki kulinarnej – przedstawił wnikliwą interpretację książki. Będąc osobą niezwiązaną z powstawaniem tomu, jako czytelnik i krytyk docenił jego złożoność i urozmaicenie. Referat Osińskiego przybrał formę przeglądu następujących po sobie części tomu (są to: *Wykłady, Konspekty, Interpretacje, Antologia i Kuchnia*). Dodatkowym atutem wypowiedzi Osińskiego były jego kompetencje kulinarne; prelegent zwrócił uwagę na „praktyczną” wartość książki, która dzięki zawartym w niej przepisom może stać się swoistym poradnikiem domowego, rodzinnego gotowania (wartości nieco zapomnianych w czasach szybkiego życia i fast foodów).

Z kolei Urszula Bielas-Gołubowska, redaktorka książki, przybliżyła kulisy pisania i składania w całość poszczególnych tekstów, jak również opowiedziała więcej o przebiegu warsztatów. Redaktorka zaakcentowała istotę współpracy między różnymi środowiskami: między pokoleniem młodych badaczy literatury i kultury a doświadczonymi – zawodowo i życiowo – studentami. W takim układzie, co wyraźnie podkreśliła Bielas-Gołubowska, zmienia się znaczenie opozycji nauczycieli i uczniów, a zdobywanie wiedzy odbywa się na zasadzie „uczenia się przez całe życie”.

Po odczytaniu krótkich fragmentów prozy przez Grażynę Czosnowską i Teresę Głowacką głos zabrał Jakub Telec – doktorant na Wydziale Filologicznym

US, pracownik Zamku Książąt Pomorskich. Prelegent odniósł się do własnego tekstu z książki, zatytułowanego *Żółte wstążki*, w którym interpretuje utwór Grażyny Czosnowskiej *Wspomnienie o szkole*. Osia interpretacji jest fotografia przedstawiająca



Grażynę Czosnowską na tle budynku szkoły. Czy zdjęcie stanowi uprawomocnienie autobiografii? Czy wspominając przeszłość, próbujemy coś ukryć? Jak autobiografia, pewna konwencja opowieści o życiu, wpływa na wspomnienia? Autor twierdzi: „Przeszłość jest nie tyle pretekstem, ile materiałem potrzebnym do zrozumienia teraźniejszości” (*Z kuchni*, s. 77).

Na zakończenie profesor Jerzy Madejski, jako redaktor tomu i inicjator współpracy z Gryfińskim Uniwersytetem Trzeciego Wieku, podziękował za współpracę wszystkim osobom i instytucjom zaangażowanym w te projekty. Warto wspomnieć, że książka ukazała się w ramach Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych 2012–2013, finansowanego ze środków Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

Fot. Piotr Jankowski

„Egzamin musi być obiektywny”

z doktor Wiolettą Kozak, literaturoznawczynią, kierownikiem Zespołu Matur w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, rozmawia Sławomir Iwasów

Jakie główne założenia towarzyszyły projektowaniu zmian w egzaminach maturalnych z języka polskiego? Co, ogólnie rzecz biorąc, zmieni się w „nowej maturze” w stosunku do „starej”?

Zmiany w egzaminach maturalnych wynikały z kilku przesłanek. Najważniejszą z nich było wprowadzenie w roku 2009 nowej podstawy programowej, która – zapisana „językiem wymagań” – zastąpiła standardy wymagań egzaminacyjnych. W informatorze wyjaśniono, że „podstawą nowej formuły egzaminu maturalnego stało się założenie, że młody człowiek w trakcie szkolnej edukacji polonistycznej zdobywa określoną wiedzę na temat świata kultury i jego wybranych przejawów, ale przede wszystkim zostaje wyposażony w narzędzia analizy i interpretacji różnorodnych tekstów kultury”. Drugą przesłanką była powszechna opinia o wyczerpaniu się formuły ustnej matury z języka polskiego; prezentację przygotowawaną samodzielnie w domu zastąpi wypowiedź inspirowana tekstem kultury na wylosowane w trakcie egzaminu zadanie. Wszystkie zadania będą sprawdzać poziom opanowania wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz zastosowane zostaną kryteria odzwierciedlające holistyczne podejście do oceniania.

Matura 2015 jest nowa, tak naprawdę, dla nauczycieli, ponieważ dla młodzieży przystępującej do niej – poza niewielkim odsetkiem – jest pierwszą i jedyną. Ich świadomość nie wymaga zmiany w podejściu do niej. W jaki sposób nauczyciele zostali przygotowani do pracy ukierunkowanej na osiągnięcie przez młodzież celów niezbędnych do uzyskania świadectwa dojrzałości?

Mogę powiedzieć o działaniach, jakie podejmuje Centralna Komisja Egzaminacyjna oraz komisje okręgowe, by pomóc nauczycielom w dobrym przygotowaniu uczniów do egzaminu maturalnego. Zorganizowano trzydzieści jeden ogólnopolskich konferencji dla nauczycieli języka polskiego prowadzonych przez autorów koncepcji nowego egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz pracowników

Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (ogółem około ośmiu i pół tysiąca nauczycieli w Polsce). Opublikowano na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych przykładowe zestawy zadań z wszystkich przedmiotów, jakie obejmuje egzamin maturalny (w tym także arkusze dostosowane).

Planowane są następujące działania. Po pierwsze, warsztaty dla nauczycieli języka polskiego dotyczące części pisemnej na poziomie podstawowym (interpretacja) i części ustnej (teksty ikoniczne), przygotowane we współpracy z Ośrodkiem Rozwo-

Nowa formuła egzaminu maturalnego została powiązana ze zmianami w nauczaniu. Uczeń klasy drugiej wybiera dwa przedmioty, których uczy się w poszerzonym zakresie (między innymi zwiększa się liczba godzin na przedmioty rozszerzone, co pozwoli na pogłębione uczenie się ulubionych dziedzin i lepsze przygotowanie do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym i studiów), stąd wynika obowiązek przystąpienia do jednego egzaminu dodatkowego z wybranego przedmiotu.

ju Edukacji. Po drugie, opublikowanie we wrześniu 2014 roku zbioru pięćdziesięciu przykładowych zadań na egzamin ustny z języka polskiego (z przykładowymi realizacjami i komentarzem). Po trzecie, udostępnienie w grudniu 2014 roku w serwisach komisji okręgowych skierowanych do dyrektorów szkół arkuszy egzaminacyjnych, które szkoły będą mogły wykorzystać do przeprowadzenia

próbnego egzaminu maturalnego. Po 15 grudnia 2014 r. arkusze zostaną udostępnione na stronach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych. Po czwarte, doszkolenia dla egzaminatorów z języka polskiego, prowadzone w ramach projektu Europejskiego Funduszu Społecznego, oraz szkolenia dla kandydatów na egzaminatorów, prowadzone przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne, w zależności od potrzeb.

Pierwszy rocznik młodzieży podchodzącej do nowej matury będzie w trudnej sytuacji, gdyż to na nich nauczyciele „przetrenują” nowe metody pracy ukierunkowanej na zmodyfikowane cele. Zmiany w podejściu do nauczania wymagają czasu. Czy młodzież, która będzie pierwszym rocznikiem „nowej matury”, może liczyć na jakieś ulgi?

Żaden rocznik uczniów nie może liczyć na jakiegokolwiek ulgi, jest to sprzeczne z ideą państwowych egzaminów zewnętrznych. Egzamin musi być obiektywny, rzetelny i uczciwy. Natomiast na pewno wszyscy uczniowie mogą liczyć na życzliwość egzaminatorów.

Jaki będzie efekt „nowej matury”? Czy cały ten proces przygotowywania, egzaminowania, ewaluacji, wpłynie na zmianę profilu absolwenta szkoły ponadgimnazjalnej?

Nowa formuła egzaminu maturalnego została powiązana ze zmianami w nauczaniu. Uczeń klasy drugiej wybiera dwa przedmioty, których uczy się w poszerzonym zakresie (między innymi zwiększa się liczba godzin na przedmioty rozszerzone, co pozwoli na pogłębione uczenie się ulubionych dziedzin i lepsze przygotowanie do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym i studiów), stąd wynika obowiązek przystąpienia do jednego egzaminu dodatkowego z wybranego przedmiotu.

Zmiany wprowadzane od 2009 roku eksponują także kształcenie myślenia naukowego, w tym umiejętności złożonych, operowania wiedzą oraz rozwiązywania problemów. W arkuszach egzaminacyjnych częściej będą pojawiały się więc zadania na dowodzenie, wnioskowanie czy uzasadnianie. Zdający będą musieli samodzielnie sformułować problem,

odpowiednio go uargumentować oraz właściwie skonkludować.

Nauczyciele szkół wyższych często zwracają uwagę, że młodzież podejmująca studia nie ma już takich kompetencji, jak kiedyś, przede wszystkim w zakresie podstawowych akademickich form przekazywania i zdobywania wiedzy: dyskusji, interpretacji tekstu, tworzenia własnych tekstów. Czy nowa matura bierze pod uwagę te problemy?



Zdecydowanie, ponieważ nowa formuła egzaminu maturalnego z języka polskiego wychodzi na przeciw potrzebom wyższych uczelni. Będziemy sprawdzać na egzaminie potrzebne w dalszej karierze zawodowej umiejętności, na przykład streszczenia tekstów naukowych, popularnonaukowych, krytycznych.

Lekarz, analityk finansowy, ekonomista, księgowy, dziennikarz, policjant, wojskowy – wszystkie te zawody, ale także szereg innych, łączy wspólna cecha: podstawą ich wykonywania jest analiza różnych danych oraz ich interpretacja. Szkolna edukacja polonistyczna przygotowuje więc uczniów do pracy zawodowej, choć oczywiście na innym materiale. Mamy nadzieję, że wprowadzenie do egzaminu analizy i interpretacji tekstów kultury wzmocni tę potrzebną na rynku pracy umiejętność.

Dziękuję za rozmowę.

Wioletta Kozak podczas konferencji „Język polski – zmiany w egzaminie maturalnym” w Szczecinie.

Informacje o egzaminie maturalnym obowiązującym od 2015 roku

Eksperti Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu

Pracownicy Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu zestawili najważniejsze zmiany, które zostaną wprowadzone podczas egzaminu maturalnego i będą obowiązywały od 2015 roku. Poniżej przedstawiamy szczegółowe omówienia dotyczące następujących przedmiotów: języka polskiego, języka obcego nowożytnego, matematyki, biologii, geografii, fizyki, chemii, historii i wiedzy o społeczeństwie.

Nowelizacja z dnia 25 kwietnia 2013 roku *rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, a także informatory o egzaminach maturalnych od roku szkolnego 2014/2015 z poszczególnych przedmiotów określają zmodyfikowane zasady przeprowadzania matury. Według nowych zasad w roku 2015 do egzaminu po raz pierwszy przystąpią absolwenci liceów ogólnokształcących, natomiast w roku 2016 – absolwenci techników.

Zakres sprawdzanych podczas egzaminów maturalnych treści określono w podstawie programowej kształcenia ogólnego, zamieszczonej w *rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 30 sierpnia 2012 r., poz. 977).

Tym samym egzamin maturalny od roku 2015 będzie sprawdzał poziom opanowania treści nauczania (wiedzy i umiejętności), określonych w podstawie programowej. Przeszaną obowiązywać dotychczasowe standardy wymagań egzaminacyjnych.

Nowa podstawa programowa dzieli wymagania na ogólne i szczegółowe. Wymagania ogólne stanowią nadrzędne cele kształcenia, które powinny być realizowane w odniesieniu do konkretnych treści określonych w wymaganiach szczegółowych.

Egzamin maturalny od 2015 roku będzie przeprowadzany z przedmiotów obowiązkowych oraz przedmiotów dodatkowych i będzie składał się z części ustnej oraz pisemnej. Przedmioty, do których trzeba obowiązkowo przystąpić podczas egzaminu maturalnego, nie uległy zmianie – są to: język polski, język obcy nowożytny i matematyka. Nowym elementem jest egzamin z jednego przedmiotu dodatkowego w części pisemnej na poziomie rozszerzonym, a w przypadku języka obcego nowożytnego – na poziomie rozszerzonym lub dwujęzycznym. Wybór przedmiotu dodatkowego nie będzie zależał od typu szkoły, do której uczęszczał zdający, ani od przedmiotów, których uczył się w szkole w zakresie rozszerzonym.

Język polski

Egzamin z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego nadal będzie składał się z części pisemnej i ustnej. Część pisemna będzie zdawana na poziomie podstawowym, część ustna – bez określania poziomu. Absolwenci będą też mogli wybrać język polski jako przedmiot dodatkowy, zdawany na poziomie rozszerzonym. Najwięcej zmian dotyczy formuły egzaminu ustnego.

Egzamin ustny

Zadanie egzaminacyjne będzie składało się z tekstu kultury oraz odnoszącego się do niego polecenia.

Polecenie, zawierające czasownik operacyjny (np. *wyjaśnij, udowodnij, uzasadnij, zinterpretuj*), będzie wskazywało zdającemu, jaką formę powinien nadać swojej wypowiedzi. Tekst kultury, będący podstawą zadania egzaminacyjnego, to tekst literacki (lub jego fragment), tekst ikoniczny lub tekst o języku. Teksty ikoniczne, jako dzieła sztuk plastycznych, mogą przynależeć do dziedziny malarstwa, rzeźby, architektury, grafiki, także sztuki użytkowej (jak np. plakat pełniący funkcje reklamy czy informacji). Tekst o języku, zgodnie z *Informatorem*, to tekst popularnonaukowy, dotyczący np. takich zjawisk, jak: zapożyczenia z języków obcych, moda językowa czy komunikacja przez Internet.

Tekst kultury, zamieszczony w zestawie egzaminacyjnym, powinien zainspirować zdającego do pogłębienia omawianego zagadnienia poprzez przywołanie innych tekstów kultury poruszających podobny problem. Jeżeli w zadaniu zamieszczono tekst ikoniczny, polecenie zobowiązuje zdającego do odwołania się do wybranych tekstów literackich.

Po wygłoszeniu dłuższej wypowiedzi związanej z poleceniem, inspirowanej wskazanym tekstem kultury, absolwent uczestniczy w rozmowie z zespołem przedmiotowym, która dotyczy jego wypowiedzi monologicznej. Podczas rozmowy zdający może być poproszony o głębszą interpretację danego problemu czy też wyjaśnienie terminu, którym się posłużył. Nowa formuła egzaminu, podobnie jak obecnie obowiązująca, umożliwi zdającemu zaprezentowanie swojej wiedzy z zakresu problemów kultury (w tym: literatury) oraz języka, a także wyrażenie własnej opinii.

Podczas nowego egzaminu ustnego, podobnie jak dotychczas, będą sprawdzane umiejętności tworzenia dłuższej wypowiedzi na określony temat, uczestniczenia w rozmowie, stosowania w języku mówionym zasad poprawności językowej. Nie będzie sprawdzane natomiast opanowanie umiejętności samokształcenia, samodzielnego docierania do źródeł informacji oraz sporządzania bibliografii.

Nowy egzamin będzie trwał około 15 minut i składał się z dwóch części: wypowiedzi monologicznej (ok. 10 minut) i rozmowy zdającego z zespołem przedmiotowym (ok. 5 minut). Zdający nie będzie wygłaszał opracowanej wcześniej prezentacji na wybrany przez siebie temat, lecz losował zadanie egzaminacyjne i przygotowywał się do odpowiedzi w sali egzaminacyjnej. Podczas przygotowania będzie dobierał właściwą formę swojej wypowiedzi (jak np. interpretacja tekstu literackiego, interpretacja tekstu ikonicznego z elementami jego opisu), dobierał argumenty i przykłady do postawionej tezy czy hipotezy, formułował wnioski, opracowywał układ kompozy-

cyjny. Na przygotowanie się do dłuższej wypowiedzi (w tym sporządzenie konspektu jej treści i układu kompozycyjnego, a także zrobienie notatek, np. dotyczących dodatkowo przywołanych tekstów kultury) zdający będzie miał nie więcej niż 15 minut.

Zespół przedmiotowy, oceniając wypowiedzi absolwenta, będzie brał pod uwagę ich wartość merytoryczną, układ kompozycyjny (dotyczy wypowiedzi monologicznej), poprawność językową i przestrzeganie zasad uczestniczenia w rozmowie. Ocenie podlegają te same aspekty wypowiedzi jak dotychczas, różnica dotyczy sposobu zapisu kryteriów oraz liczby punktów możliwych do uzyskania. Zdający może uzyskać w części ustnej egzaminu maksymalnie 40 punktów (obecnie 20).

Przykładowe zadania wraz z konspektami wypowiedzi, ilustrującymi zróżnicowane możliwości rozwiązania tych zadań, a także kryteria oceniania znajdują się w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*. Informatory z poszczególnych przedmiotów zostały zamieszczone na stronach internetowych wszystkich okręgowych komisji egzaminacyjnych.

Egzamin pisemny

Czas trwania egzaminów pisemnych nie zmieni się (170 minut na poziomie podstawowym, 180 minut na poziomie rozszerzonym), podobnie jak maksymalna punktacja do uzyskania: na poziomie podstawowym 70 punktów (20 punktów za test i 50 punktów za wypracowanie), a za wypracowanie na poziomie rozszerzonym – 40 punktów.

W części pisemnej egzaminu maturalnego z języka polskiego będą sprawdzane umiejętności określone we wspólnych dla wszystkich etapów edukacyjnych obszarach podstawy programowej: 1) odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji; 2) analiza i interpretacja tekstów kultury; 3) tworzenie wypowiedzi pisemnej. W myśl założeń twórców nowej koncepcji, egzamin jest „tekstocentryczny” – podobnie jak w formule dotychczasowej, wymaga rozumienia tekstu nieliterackiego oraz napisania wypracowania związanego z tekstem literackim. Nowością jest obowiązek odniesienia się w wypracowaniu do dowolnie wybranych tekstów kultury, czyli: tekstów literackich, tekstów scenicznych – np. spektakli teatralnych, tekstów ikonicznych – np. dzieł plastycznych, tekstów audiowizualnych – np. filmów, programów telewizyjnych.

Zgodnie z zasadą kumulatywności, wymagania obejmują zarówno umiejętności ujęte w podstawie programowej dla IV etapu edukacyjnego (szkół ponadgimnazjalnych), jak i z poprzednich etapów edukacyjnych (gimnazjum i szkoły podstawowej). Tak

samo jak obecnie, maturzystów zdających dodatkowo egzamin na poziomie rozszerzonym obowiązują wymagania z podstawy programowej dla obu poziomów: podstawowego i rozszerzonego.

Poziom podstawowy

Część I egzaminu pisemnego, podobnie jak w przypadku obecnej matury, będzie polegała na rozwiązaniu zadań otwartych i zamkniętych, które sprawdzają rozumienie czytanego tekstu nieliterackiego – popularnonaukowego lub publicystycznego – w formach wymienionych w podstawie programowej dla szkoły ponadgimnazjalnej (felieton) oraz gimnazjum (wywiad, reportaż). Nowym rodzajem tekstu nieliterackiego, który może wystąpić podczas egzaminu maturalnego, jest tekst polityczny, reprezentowany przez formę gatunkową przemówienia.

Zadaniem maturzysty będzie rozwiązanie dwóch zestawów zadań, z których każdy zawiera tekst lub dwa teksty liczące łącznie nie więcej niż 500 słów (maksymalnie więc mogą się pojawić 4 teksty do przeanalizowania). W każdym zestawie znajdzie się od 5 do 7 zadań otwartych i zamkniętych różnych typów, sprawdzających zróżnicowane umiejętności rozumienia tekstu lub zestawionych tekstów. Łącznie

W większym niż dotychczas stopniu będzie sprawdzana świadomość językowa. W ujęciu prof. Jerzego Bartmińskiego, twórcy tego zakresu podstawy programowej, świadomość językowa oznacza „umiejętności komunikowania się, operowania zasobami języka, rozszerzania horyzontów poznawczych i pogłębiania autorefleksji. Obejmuje ona też przewidywanie skutków użycia (w mowie, w piśmie, w przestrzeni medialnej) określonych form i słów oraz zdolność adekwatnego reagowania na jakość cudzej mowy”.

do rozwiązania będzie 10–13 zadań, za które, tak samo jak obecnie, będzie można uzyskać maksymalnie 20 punktów.

Zgodnie z *Informatorem*, głównym celem tej części egzaminu ma być sprawdzenie „umiejętności dokonywania na tekście nieliterackim operacji dowodzących jego rozumienia na różnych poziomach”. Podobnie jak w obecnej formule matury, są to: poziom znaczeń, poziom struktury i poziom komunikacji.

Oprócz czytania analitycznego, ujętego w sposób analogiczny do obecnie obowiązującego, wymaga się „czytania krytycznego”, polegającego na „wyrażaniu stosunku do opinii autora”.

W większym niż dotychczas stopniu będzie sprawdzana świadomość językowa. W ujęciu prof. Jerzego Bartmińskiego, twórcy tego zakresu podstawy programowej, świadomość językowa oznacza „umiejętności komunikowania się, operowania zasobami języka, rozszerzania horyzontów poznawczych i pogłębiania autorefleksji. Obejmuje ona też przewidywanie skutków użycia (w mowie, w piśmie, w przestrzeni medialnej) określonych form i słów oraz zdolność adekwatnego reagowania na jakość cudzej mowy”. Zadania dotyczące poziomu świadomości językowej, oprócz umiejętności dotychczas sprawdzanych (rozpoznawania w tekście kategorii językowych, takich jak: części mowy, części zdania, typy zdań itp. oraz określania ich funkcji w tekście), wymagać będą także stosowania tych kategorii językowych w określonej funkcji, a także ich przekształcania ze względu na funkcje (np. przekształcanie zdań czy akapitów pod względem składniowym, stosownie do różnych intencji komunikacyjnych).

Szczególną rolę przypisuje się przekształcaniu fragmentów tekstu oraz innym działaniom na tekście, dowodzącym jego rozumienia na poziomie złożonym. Działania te mogą mieć charakter odtwórczy, jak np. wyszukiwanie pojęć kluczowych czy tworzenie planu tekstu, lub twórczy, jak formułowanie pytań do tekstu czy pisanie streszczenia.

W tej części egzaminu ma być również sprawdzana znajomość utworów literackich, których nie można pominąć w procesie kształcenia – oznaczonych w podstawie programowej gwiazdką. Zadania tego typu, sprawdzające umiejętność interpretowania tekstu nieliterackiego w kontekście treści i problematyki utworów ze ścisłego kanonu lekturowego, pojawiały się od dwóch lat w materiałach ćwiczeniowych, opracowywanych przez pracowników OKE w Poznaniu, we współpracy z nauczycielami.

Część II egzaminu pisemnego polega na napisaniu wypracowania, na jeden z dwóch danych do wyboru tematów, związanego z tekstem literackim zamieszczonym w arkuszu. Podobnie jak dotychczasowe wypracowanie maturalne, zadanie to sprawdza zarówno opanowanie umiejętności analizy i interpretacji podanego tekstu literackiego, jak i tworzenia własnego tekstu. Dłuższa wypowiedź pisemna maturzysty powinna mieć charakter argumentacyjny, a jej forma została na stałe przypisana konkretnemu tematowi (pierwszemu – rozprawka, drugiemu – interpretacja) zgodnie z rodzajowym podziałem tekstów literackich.

Temat 1. to rozprawka problemowa, która polega na wielostronnym rozważeniu podanego problemu, związanego z fragmentem tekstu, należącego do epiki lub dramatu. Nadrzędnym celem wypowiedzi w tej formie jest przedstawienie propozycji rozwiązania problemu zawartego w temacie oraz uzasadnienie swojego stanowiska z zamiarem przekonania odbiorcy.

Stanowisko wobec problemu należy przedstawić w formie tezy lub hipotezy, natomiast argumentacja powinna być budowana zarówno na podstawie wniosków z analizy podanego tekstu literackiego, jak i w odwołaniu do dowolnie wybranych tekstów kultury (literackich, teatralnych, filmowych, plastycznych...). Liczba i rodzaj tekstów kultury, do których należy się odwołać, będzie określona w poleceniu. Jeżeli dołączony do tematu tekst będzie fragmentem lektury obowiązkowej (oznaczonej gwiazdką w podstawie programowej), zdający ma obowiązek odwołania się również do całości utworu. Fragmenty innych tekstów muszą mieć charakter autonomiczny, to znaczy być możliwe do zinterpretowania bez odwoływania się do całości danego utworu.

Temat 2. zawiera polecenie interpretacji tekstu poetyckiego, która również ma przyjąć formę wypowiedzi argumentacyjnej. Formuła polecenia będzie stała, pozbawiona wskazówki interpretacyjnej: „Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i uzasadnij ją. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów”.

Teza interpretacyjna powinna ujmować nadrzędny sens utworu – interpretacja wymaga więc samodzielnego opracowania koncepcji odczytania utworu i dowiedzenia trafności tej koncepcji. Argumentacja ma polegać na racjonalnym, refleksyjnym uzasadnieniu tezy interpretacyjnej poprzez sfunkcjonalizowaną analizę utworu, z wykorzystaniem wybranych kontekstów interpretacyjnych (np. historycznoliterackiego, historycznego, biograficznego, filozoficznego, kulturowego).

Wypracowanie maturalne na poziomie podstawowym, zarówno w formie rozprawki, jak i w formie interpretacji, powinno stanowić dłuższą wypowiedź argumentacyjną: spójną pod względem treściowym i logicznym, zgodną z podstawowymi zasadami kompozycji, stosowną i funkcjonalną pod względem stylistycznym, poprawną pod względem języka i zapisu.

Poziom rozszerzony

Podobnie jak w wypadku dotychczasowej formuły dodatkowego egzaminu pisemnego na poziomie rozszerzonym, zdający będą mieli do wyboru dwa tematy wypracowania. Obydwa zadania pisemne

wymagają od zdającego realizacji określonej formy: wypowiedzi argumentacyjnej lub interpretacji porównawczej utworów literackich. Nowym typem zadania maturalnego na poziomie rozszerzonym będzie temat 1.

Temat 1. wymaga napisania wypowiedzi argumentacyjnej, odnoszącej się do tekstu teoretycznego zamieszczonego w arkuszu. Jest to tekst literaturoznawczy (krytycznoliteracki, historycznoliteracki lub teoretycznoliteracki) w formie eseju, szkicu, recenzji. Tekst powinien zawierać wyrazisty problem i być dostosowany do możliwości percepcyjnych absolwenta. Zadanie w tej formule zawiera stałe polecenie: „Określ, jaki problem podejmuje (...) w podanym tekście. Zajmij stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autora, odwołując się do tego tekstu oraz do innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów”.

Zadaniem zdającego jest uważne przeczytanie tekstu, rozpoznanie głównego problemu i sformułowanie go w postaci tezy (lub hipotezy) oraz trafna interpretacja stanowiska autora. Zdający powinien odnieść się do poglądów autora oraz przedstawić swoje stanowisko – polemiczne lub aprobujące. Uzasadnienie własnych sądów wymaga od piszącego twórczego wykorzystania tekstu literaturoznawczego zamieszczonego w arkuszu, a także przywołania innych, celowo wybranych tekstów kultury.

Zdający, który przyjmuje rolę badacza i komentatora tekstu literaturoznawczego, może wybrać dla swojej wypowiedzi formę rozprawki lub szkicu, ale zawsze powinna mieć ona charakter argumentacyjny.

Temat 2. to interpretacja porównawcza utworów literackich lub ich fragmentów (zestawienia tekstów do interpretacji, głównie na poziomie idei, były dotychczas stosowane również na egzaminie obowiązkowym). Porównywane mogą być jedynie utwory należące do tego samego rodzaju literackiego (epiki albo liryki, albo dramatu). Fragmenty utworów nieoznaczonych gwiazdką w podstawie programowej muszą być autonomiczne – możliwe do zinterpretowania bez odwołania do innych fragmentów lub do całości tych dzieł. Formuła polecenia ma charakter stały: „Dokonaj interpretacji porównawczej podanych tekstów. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów”. Podobnie jak w przypadku nowej formuły interpretacji utworu poetyckiego na poziomie podstawowym, polecenie będzie pozbawione wskazówki interpretacyjnej.

Zadanie zdającego polega na postawieniu tezy lub hipotezy interpretacyjnej, która dotyczy sensów zawartych w obu utworach – czyli odczytanie zasady zestawienia tekstów, a także sformułowanie rzeczowego uzasadnienia opartego na dokonanych rozpo-

znaniach analitycznych. Powinny one dotyczyć zarówno sensów (dosłownych i niedosłownych) utworów, jak i sytuacji komunikacyjnej, kompozycji, a także cech stylu analizowanych tekstów oraz funkcji użytych w nich środków językowych. Analiza ma prowadzić do ustalenia podobieństw i różnic między utworami oraz do wyciągnięcia wniosków wynikających zarówno z porównania sensów utworów, jak i z funkcjonalnych kontekstów interpretacyjnych (np. literackiego, historycznoliterackiego, kulturowego, filozoficznego). Podobnie jak na poziomie podstawowym, obowiązuje zachowanie reguł organizacji wypowiedzi argumentacyjnej, takich jak: spójność znaczeniowa i logiczna, czytelna kompozycja oraz funkcjonalność stylu, a także poprawność językowa.

Kryteria oceny wypracowań na poziomie podstawowym i rozszerzonym

Wypracowania maturzystów, zdających pisemny egzamin na obu poziomach, będą oceniane za pomocą analityczno-holistycznych kryteriów, zredagowanych dla wszystkich obowiązujących form wypowiedzi w postaci tabel. Ogólnie określono w nich (na czterech poziomach) punktację za spełnienie wymagań dotyczących ośmiu aspektów wypowiedzi.

Najważniejsze są te kryteria, które dotyczą rozwinienia tematu; one też określają specyfikę poszczególnych form wypowiedzi.

Na poziomie podstawowym: w przypadku rozprawki problemowej – „sformułowanie swojego stanowiska wobec problemu podanego w poleceniu i uzasadnienie stanowiska”; w przypadku interpretacji – „sformułowanie koncepcji interpretacyjnej i uzasadnienie tezy interpretacyjnej”; na poziomie rozszerzonym: w przypadku wypowiedzi argumentacyjnej związanej z tekstem literaturoznawczym – „określenie problemu podjętego w tekście oraz sformułowanie swojego stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora tekstu”; w przypadku interpretacji porównawczej – „sformułowanie koncepcji porównania utworów oraz uzasadnienie tezy interpretacyjnej”.

Dołączone do kryteriów objaśnienia określają sposób rozumienia zapisów, takich jak: *uzasadnienie pogłębione; szerokie; wąskie; częściowe; częściowo trafne; trafne, ale niepogłębione* (dla poziomu podstawowego), czy też (dla poziomu rozszerzonego): *adekwatne; pełne; adekwatne, ale niepełne; częściowo adekwatne* itp.

Kryteriami wspomagającymi, wspólnymi dla wszystkich form wypowiedzi na obu poziomach, są: poprawność rzeczowa, zamiysł kompozycyjny (rozumiany jako wyodrębnienie i logiczne uporządkowanie części tekstu), spójność lokalna (zgodność logicz-

na i gramatyczna między kolejnymi zdaniami w akapitach), styl wypowiedzi (oceniany pod względem stosowności) oraz poprawność języka i zapisu.

Podobnie jak w przypadku ustnej części egzaminu, przykładowe zadania – tematy wypracowań na poziomie podstawowym i rozszerzonym, wypracowania ilustrujące zróżnicowane ujęcia tych tematów, a także szczegółowe kryteria oceniania znajdują się w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*. Informatory z poszczególnych przedmiotów zostały zamieszczone na stronach internetowych wszystkich okręgowych komisji egzaminacyjnych (adres strony OKE w Poznaniu – www.oke.poznan.pl).

Język obcy nowożytny

Zasady wyboru języka obcego i poziomu zdawania na egzaminie maturalnym w roku 2015

Egzamin z języka obcego nowożytnego nadal będzie jednym z trzech egzaminów zdawanych obowiązkowo. Zdający, jak dotąd, będą zobowiązani przystąpić do egzaminu ustnego bez określania poziomu oraz egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym. W części dodatkowej będą mogli wybrać ten sam język, który zdawali w części obowiązkowej, lub przystąpić do egzaminu z innego języka obcego. Jeżeli wybiorą ten sam język co w części obowiązkowej, to będą go mogli zdawać wyłącznie w formie pisemnej na poziomie rozszerzonym albo dwujęzycznym. Jeżeli na egzaminie dodatkowym zdający wybiorą inny język obcy, przystąpią do niego albo wyłącznie w części pisemnej (na poziomie rozszerzonym lub dwujęzycznym) albo w części ustnej i pisemnej. Jeśli absolwent zdecyduje się zdawać obie części egzaminu (ustną i pisemną), będzie miał dwa warianty wyboru: część ustna bez określania poziomu i część pisemna na poziomie rozszerzonym albo część ustna, jak i pisemna, na poziomie dwujęzycznym.

Zmiany w egzaminie pisemnym – struktura arkusza

a. Poziom podstawowy

Tak jak do tej pory, zadania w arkuszu na poziomie podstawowym absolwenci w 2015 roku rozwiązywać będą w ciągu 120 minut. Arkusz będzie się składał z czterech części, w których będzie sprawdzane opanowanie umiejętności: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, znajomości środków językowych i redagowania wypowiedzi pisemnej. Zwiększy się procent liczby punktów możliwych do uzyskania za zadania zamknięte (do 80%). Jedynie ostatnia część arkusza będzie zawierała jedno dłuższe zadanie otwarte, w pozostałych

częściach umiejętności z postawy programowej będą sprawdzane wyłącznie poprzez zadania zamknięte. Nowością będzie także część arkusza poświęcona znajomości środków językowych, czyli leksyki i gramatyki. Zadania zamknięte zawarte w tej części będą dotyczyły parafrazowania zdań lub wyrażzeń, tłumaczenia fragmentów zdań oraz uzupełniania brakujących elementów w zdaniach lub dialogach.

b. Poziom rozszerzony

Zamiast dotychczasowych dwóch części arkusza, zadania dla absolwentów kończących szkołę ponadgimnazjalną od 2015 roku będą zamieszczone w jednym arkuszu, na którego rozwiązanie zdający będą mieli 150 minut. Arkusz na tym poziomie będzie składał się z tych samych części, co arkusz na poziomie podstawowym, jednak poziom języka obcego użytego w tekstach i zadaniach będzie bardziej złożony. Arkusz na poziomie rozszerzonym, oprócz zadania otwartego, polegającego na sformułowaniu dłuższej, wieloaspektowej wypowiedzi pisemnej, będzie zawierał także zadania otwarte w części sprawdzającej znajomość leksyki i gramatyki, wśród których mogą się znaleźć zadania polegające na parafrazowaniu zdań, tłumaczeniu zdań, układaniu zdań z podanych fragmentów, tworzeniu nowych słów od słów podanych oraz uzupełnianiu luk w tekście. Wartość punktowa tych zadań będzie nieco wyższa niż dotychczas (o 6%), chociaż stosunek zadań otwartych do zamkniętych będzie wynosił około 40%–60%. Oznacza to, podobnie jak na poziomie podstawowym, zwiększenie odsetka liczby punktów do uzyskania za rozwiązanie zadań zamkniętych. W przypadku wypowiedzi pisemnej, absolwenci na egzaminie będą mogli wybrać jedną z trzech form: artykuł, rozprawkę lub list formalny. Możliwość napisania artykułu będzie nowością, z którą maturzyści w 2015 r. na poziomie rozszerzonym zmierzają się po raz pierwszy.

c. Poziom dwujęzyczny

Struktura arkusza nie zmieni się. Nowością dotyczącą egzaminu na tym poziomie jest fakt, iż będzie mógł do niego przystąpić każdy absolwent, bez względu na to, jaki typ szkoły ukończył.

Zmiany w egzaminie ustnym

a. Egzamin bez określonego poziomu

Zestaw zadań egzaminacyjnych nie ulegnie zmianie. Niewielką modyfikacją jest wydłużenie (do 4 minut) czasu przeznaczanego na wykonanie zadania 1. oraz skrócenia (do 3 minut) czasu na wykonanie zadania 2.

b. Egzamin na poziomie dwujęzycznym

Egzamin na tym poziomie będzie trwał około 15 minut, a zestaw będzie zawierał dwa zadania, za które zdający będzie mógł uzyskać maksymalnie 30 punktów. Egzamin będzie poprzedzać ok. dwuminutowa rozmowa wstępna (podobnie jak na egzaminie ustnym bez określonego poziomu). W zadaniu 1.

Egzamin z języka obcego nowożytnego nadal będzie jednym z trzech egzaminów zdawanych obowiązkowo. Zdający, jak dotąd, będą zobowiązani przystąpić do egzaminu ustnego bez określania poziomu oraz egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym. W części dodatkowej będą mogli wybrać ten sam język, który zdawali w części obowiązkowej, lub przystąpić do egzaminu z innego języka obcego. Jeżeli wybiorą ten sam język, co w części obowiązkowej, to będą go mogli zdawać wyłącznie w formie pisemnej na poziomie rozszerzonym albo dwujęzycznym.

zdający będzie odpowiadał na trzy pytania, związane z materiałem stymulującym zawartym w zestawie. Czas przeznaczony na zadanie pierwsze wynosi około 4 minut. W zadaniu 2. zdający będzie zobowiązany do wygłoszenia ok. trzyminutowej prezentacji na podany temat. Po prezentacji osoba egzaminująca zada zdającemu trzy pytania związane z jego wypowiedzią. Czas przeznaczony na zadanie drugie wynosi około 10 minut.

Zmiany dotyczące kryteriów oceniania

a. Egzamin pisemny – wypowiedź pisemna

Na poziomie podstawowym absolwenci będą mieli do napisania e-mail lub list w granicach 80–130 słów, przekazujący treści określone w poleceniu. Ocenie podlegać będzie komunikatywna treść wypowiedzi oraz stopień jej rozwinięcia w odniesieniu do poszczególnych elementów polecenia (4 punkty), spójność i logika tekstu (2 punkty), zakres środków językowych (2 punkty) oraz ich poprawność (2 punkty). Kryteria oceny wypowiedzi pisemnej na poziomie podstawowym będą podobne do tych, które obowiązują obecnie, ale ocenie nie będzie podlegać forma wypowiedzi zdającego.

Przy ocenie artykułu, listu lub rozprawki, na poziomie rozszerzonym, będą brane pod uwagę treść i forma (5 punktów), spójność i logika wypowiedzi (2 punkty), zakres środków językowych (3 punkty) oraz ich poprawność (3 punkty). Długość pracy zdającego powinna zawierać, tak jak dotychczas, od 200 do 250 słów. Nowością w ocenie pracy na poziomie rozszerzonym jest odrębne kryterium spójności i logiki wypowiedzi pisemnej. Ocena tego kryterium będzie dokonywana w obrębie całego tekstu, kolejnych akapitów oraz poszczególnych zdań.

Na poziomie dwujęzycznym kryteria oceny wypowiedzi pisemnej, które obowiązują od roku 2012, nie ulegną zmianie.

b. Egzamin ustny

Egzamin bez określonego poziomu

Na egzaminie ustnym bez określonego poziomu kryteria oceny, które obowiązują od roku 2012, nie ulegną zmianie.

Egzamin na poziomie dwujęzycznym

Osoby przeprowadzające egzamin będą dokonywać oceny egzaminu ustnego w odniesieniu do treści wypowiedzi i umiejętności posługiwania się językiem obcym. W zadaniu 1. ocena treści będzie dokonywana poprzez ocenę zgodności wypowiedzi z poleceniem, czyli stopniem rozwinięcia poszczególnych odpowiedzi na pytania związane z materiałem stymulującym. W zadaniu 1. za zgodność z poleceniem zdający będzie mógł uzyskać maksymalnie 6 punktów. W zadaniu 2. (prezentacja na dany temat oraz odpowiedzi na 3 pytania) oprócz zgodności z poleceniem, będą brane pod uwagę: stopień złożoności argumentacji, spójność i logika wypowiedzi, kompozycja wypowiedzi, adekwatność odpowiedzi do zadawanych pytań oraz adekwatność reakcji zdającego w problemowej sytuacji komunikacyjnej. Za te elementy zdający będzie mógł uzyskać maksymalnie 8 punktów. Ponadto ocenie będą podlegały umiejętności językowe, które absolwent zaprezentuje w trakcie realizacji obu zadań. Na ocenę tych umiejętności składać się będą: zakres środków językowych (5 punktów), poprawność środków językowych (5 punktów), wymowa (3 punkty) oraz płynność wypowiedzi (3 punkty).

Matematyka

Egzamin maturalny z matematyki od roku 2015 w części obowiązkowej, tak jak obecnie, będzie zdawany na poziomie podstawowym. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych będą mogli również wybrać matematykę jako przedmiot dodatkowy. Wówczas egzamin ten będzie zdawany na poziomie rozszerzonym.

Egzamin na poziomie podstawowym będzie trwał 170 minut, na poziomie rozszerzonym – 180 minut.

Umiejętności sprawdzane poprzez zadania znajdujące się w arkuszach maturalnych określa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. Zadania maturalne, w myśl zasady kumulatorywności, mogą także odwoływać się do umiejętności, które zdający powinien opanować na wcześniejszych etapach kształcenia.

W arkuszu egzaminu maturalnego z matematyki, dodatkowo zdawanego na poziomie rozszerzonym, oprócz, jak dotychczas, zadań otwartych rozszerzonej odpowiedzi, pojawią się również zadania zamknięte oraz zadania otwarte krótkiej odpowiedzi, w tym zadania z odpowiedzią kodowaną. W zadaniach z odpowiedzią kodowaną zdający będzie wpisywał żądane cyfry otrzymanego wyniku do odpowiedniej tabeli. Ocenie podlega tylko zakodowana odpowiedź, stąd bardzo ważne będzie staranne wypełnianie tabeli.

Podstawa programowa zawiera wymagania ogólne i szczegółowe. Wymagania ogólne są syntetycznym ujęciem nadrzędnych celów kształcenia. Natomiast wymagania szczegółowe odwołują się do konkretnych wiadomości i umiejętności matematycznych.

W porównaniu z obecnym egzaminem maturalnym struktura arkusza egzaminu obowiązkowego, zdawanego na poziomie podstawowym, nie zmieni się. Natomiast w arkuszu egzaminu, dodatkowo zdawanego na poziomie rozszerzonym, oprócz, jak dotychczas, zadań otwartych rozszerzonej odpowiedzi, pojawią się również zadania zamknięte oraz zadania otwarte krótkiej odpowiedzi, w tym zadania z odpowiedzią kodowaną. W zadaniach z odpowiedzią kodowaną zdający będzie wpisywał żądane cyfry otrzymanego wyniku do odpowiedniej tabeli. Ocenie podlega tylko zakodowana odpowiedź, stąd bardzo ważne będzie staranne wypełnianie tabeli.

Odpowiedzi oceniane będą następująco: zadania zamknięte w skali 0-1 punkt; zadania otwarte krótkiej odpowiedzi, w tym zadania z odpowiedzią kodowaną w skali 0-2, 0-3, 0-4 punkty; zadanie

otwarte rozszerzonej odpowiedzi – w skali 0–5, 0–6 albo 0–7 punktów.

Biologia

Od roku szkolnego 2014/2015 egzamin maturalny z biologii może być zdawany wyłącznie jako przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym i będzie trwał 180 minut.

Tak jak dotychczas, do egzaminu maturalnego z biologii może przystąpić każdy absolwent, niezależnie od typu szkoły, do której uczęszczał, oraz niezależnie od przedmiotów, których uczył się w zakresie rozszerzonym.

Wyniki uzyskane za rozwiązanie zadań podczas egzaminu maturalnego z biologii – podobnie jak z innych przedmiotów dodatkowych – nie będą miały wpływu na zdanie egzaminu maturalnego, z wyjątkiem sytuacji, kiedy egzamin z biologii byłby jedynym egzaminem z przedmiotu dodatkowego, którego zdawanie zadeklarował absolwent, po czym nie przystąpiłby do tego egzaminu lub egzamin ten zostałby mu unieważniony.

Wyniki egzaminu maturalnego będą wyrażane, tak jak dotąd, w procentach, ale również w skali centylowej.

W czasie trwania egzaminu zdający będzie mógł korzystać z *Karty wybranych wzorów i stałych fizykochemicznych na egzamin maturalny z biologii, chemii i fizyki*, a także z kalkulatora.

Arkusze egzaminacyjne z biologii będzie zbudowany z mniejszej niż dotąd liczby zadań. W arkuszach na poziomie rozszerzonym z lat 2008–2013 występowało 34–39 zadań. Od roku 2015 będzie ich około 25, ale wiele zadań będzie zawierało po kilka poleceń, odnoszących się do tego samego materiału źródłowego, i będzie można uzyskać za nie po kilka punktów. Pojedyncze zadania za 1 punkt, zwłaszcza odnoszące się do materiału źródłowego, będą występowały znacznie rzadziej niż w dotychczasowych arkuszach. Czasami w tym samym zadaniu znajdują się polecenia wymagające krótkiej odpowiedzi i polecenia zamknięte, np. typu prawda-falsz, wielokrotnego wyboru lub na dobieranie. W arkuszu będą jednak przeważały zadania otwarte, w których trzeba samodzielnie sformułować odpowiedź.

Tak jak dotąd, do rozwiązania zadań niezbędna będzie umiejętność integrowania i wykorzystywania wiedzy z różnych dziedzin biologii. Materiałem źródłowym w zadaniu może być tekst, fotografia, rysunek, schemat, wykres, diagram lub zestawy liczb ujętych w tabeli.

Zadania będą zróżnicowane pod względem poziomu trudności i będą sprawdzały głównie umiejętności:

- wyjaśniania procesów i zjawisk oraz zależności budowy i funkcjonowania organizmów od środowiska ich życia;
- przedstawiania związków przestrzennych między elementami układów żywych i związków czasowych, a także związków między strukturą i funkcją na różnych poziomach organizacji życia;
- prowadzenia rozumowania opartego na treściach biologicznych, w tym – objaśniania i krytycznej oceny podanych informacji, wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy faktami, formułowania opinii i wniosków w związku z przedstawionymi w zadaniu informacjami, dobierania właściwych argumentów na poparcie swych stwierdzeń;
- wykazywania związku obecnej różnorodności życia z przebiegiem procesu ewolucji;
- analizy eksperymentu – sposobu jego planowania, przeprowadzania, stawianych hipotez i wniosków formułowanych na podstawie dołączonych wyników;
- przetwarzania informacji biologicznych z postaci liczbowej w postaci wykresu lub diagramu, z postaci tekstu do postaci schematu lub tabeli, jak też ich porządkowania chronologicznego, przestrzennego czy przyczynowo-skutkowego.

Geografia

Modyfikacje egzaminu maturalnego z geografii mają charakter ewolucyjny i zakładają ciągłość z egzaminem obowiązującym. Egzamin będzie przeprowadzany na jednym poziomie – rozszerzonym. Czas trwania: 180 minut, liczba punktów możliwych do uzyskania: 60.

Od 2015 roku podczas egzaminu maturalnego z geografii będzie sprawdzane, w jakim stopniu absolwent spełnia wymagania z zakresu geografii, określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym i podstawowym. Zadania w arkuszu egzaminacyjnym mogą również odnosić się do wymagań przypisanych do etapów wcześniejszych, w tym do etapu III (gimnazjum). Zadania w arkuszu egzaminacyjnym będą:

- dobrane w taki sposób, aby reprezentowały różnorodne wymagania ogólne i szczegółowe z podstawy programowej;
- sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym np. analizowanie współzależności elementów lub procesów w środowisku geograficznym oraz związków przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych;
- odnosiły się do zagadnień w skali od lokalnej do globalnej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski;

- uwzględniały informacje o aktualnych wydarzeniach, zjawiskach i procesach, które zachodzą w środowisku geograficznym;
- wymagały – ze względu na interdyscyplinarność geografii jako nauki – wykorzystania i integrowania wiedzy z różnych dziedzin, np. nauk przyrodniczych, takich jak: biologia, chemia, fizyka, czy też społecznych, jak wiedza o społeczeństwie;
- zróżnicowane pod względem poziomu trudności oraz sposobu udzielania odpowiedzi, np. mogą polegać na zaznaczeniu poprawnej odpowiedzi, zapisie wypowiedzi, uzupełnieniu rysunku lub schematu, wykonaniu obliczeń;
- miały formę zamkniętą lub otwartą. W zadaniach zamkniętych, np. wyboru wielokrotnego, zdający wybiera odpowiedź z podanych opcji, natomiast w zadaniach otwartych – tworzy odpowiedź samodzielnie;
- występowały pojedynczo lub w wiązkach tematycznych (np. 2–3 zadań do jednego materiału źródłowego);
- odnosiły się do różnorodnych materiałów źródłowych zamieszczonych w arkuszu, np. barwnej mapy szczegółowej, map tematycznych, map przeglądowych, wykresów, tabel statystycznych, tekstów źródłowych, zdjęć, w tym lotniczych i satelitarnych, a także schematów, profili i przekrojów. Część materiałów źródłowych zostanie przedstawiona w postaci barwnej, jako załącznik do wybranych zadań (pozwala to na skonstruowanie bardziej wnikliwego pytania).

Odpowiedzi udzielone przez zdającego będą oceniane zgodnie ze schematem punktowania, określonym dla każdego zadania. W procesie oceniania zadań rozszerzonej odpowiedzi może być stosowane ocenianie analityczne lub ocenianie holistyczne, w którym przyznanie kolejnych punktów będzie informowało o zbliżaniu się do pełnego rozwiązania.

Fizyka

Egzamin maturalny z fizyki będzie przeprowadzony na jednym poziomie – rozszerzonym. Egzamin będzie miał formę pisemną i będzie trwał 180 minut. W czasie trwania egzaminu zdający może korzystać z *Karty wybranych wzorów i stałych fizykochemicznych na egzamin maturalny z biologii, chemii i fizyki*. Ponadto zgodnie z komunikatem Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, ogłaszanym co roku, zdający będzie mógł korzystać również z linijki i kalkulatora.

Podczas tego egzaminu, w myśl zasady kumulatywności, sprawdzane będzie, w jakim stopniu absolwent spełnia wymagania z zakresu fizyki, określone w podstawie programowej kształcenia ogólne-

go dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym i podstawowym oraz dla etapu wcześniejszego, tj. III (gimnazjum).

Arkusze egzaminacyjne z fizyki będzie zawierał około 30 zadań. Zadania w arkuszu egzaminacyjnym będą:

- dobrane w taki sposób, aby reprezentowały wszystkie wymagania ogólne i różnorodne wymagania szczegółowe z podstawy programowej;
- mogły odwoływać się do kilku wymagań szczegółowych w ramach jednego wymagania ogólnego;
- odnosiły się do różnorodnych materiałów źródłowych zamieszczonych w arkuszu, np. zwartych fragmentów artykułów popularnonaukowych, wykresów, schematów, tabel z danymi;
- sprawdzały umiejętności złożone, w tym np. rozumowanie wymagające krytycznego myślenia, wykrywanie współzależności elementów lub procesów albo związków przyczynowo-skutkowych i funkcjonalnych;
- wymagały, tak jak dotychczas, umiejętności:
 - stosowania prostych zależności, interpretacji zjawisk, algebraicznej analizy wyrażeń wiążących wielkości fizyczne oraz wyciągania i formułowania wniosków;
 - rozwiązywania postawionego problemu na podstawie informacji przedstawionych w różnej formie oraz umiejętności ich przetwarzania i analizowania;
 - tworzenia opisowego modelu przedstawionego procesu w oparciu o wymagane, znane zjawiska fizyczne, tworzenia formuł matematycznych łączących kilka zjawisk;
 - analizy wyników wraz z uwzględnieniem niepewności pomiarowych;
- miały zróżnicowany poziom trudności oraz sposób udzielania odpowiedzi;
- występowały pojedynczo lub w wiązkach tematycznych;
- miały formę zadań otwartych i zamkniętych (zadania otwarte będą wymagały od zdającego samodzielnego stworzenia rozszerzonej odpowiedzi, a zadania zamknięte – będą wymagały od zdającego dokonania wyboru odpowiedzi z podanych opcji).

Każdy arkusz egzaminacyjny sprawdzać będzie, poza umiejętnościami dotychczas sprawdzanymi, umiejętność posługiwania się informacjami pochodzącymi z analizy przedstawionych tekstów popularnonaukowych oraz przedstawiania własnymi słowami głównych tez podanego tekstu popularnonaukowego z dziedziny fizyki lub astronomii.

Podczas egzaminu sprawdzana będzie umiejętność planowania i opisu wykonania prostych doświadczeń wymienionych w podstawie programowej, jak również bezpośrednio związanych z wymaganiami szczegółowymi podstawy programowej.

Ponadto celem egzaminu będzie sprawdzenie znajomości pojęć i umiejętności ich definiowania, zrozumienia własności wielkości fizycznych, a także znajomość praw opisujących procesy i zjawiska fizyczne.

Ocena odpowiedzi w zadaniach otwartych będzie zależała od tego, jak istotnego postępu dokonał zdający i w jakim stopniu pokonał zasadnicze trudności na drodze do całkowitego rozwiązania zadania bądź udzielenia w pełni poprawnej odpowiedzi.

Chemia

Od roku szkolnego 2014/2015 egzamin maturalny z chemii może być zdawany wyłącznie jako przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym. Egzamin będzie miał formę pisemną i będzie trwał 180 minut. Za rozwiązanie zadań w arkuszu egzaminacyjnym zdający będzie mógł uzyskać maksymalnie 60 punktów. Podczas egzaminu zdający będzie mógł korzystać z *Karty wybranych wzorów i stałych fizykochemicznych na egzamin maturalny z biologii, chemii i fizyki*, linijki oraz kalkulatora.

Zadania egzaminacyjne będą tworzone w oparciu o zapisy nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie chemii (ogólna, nieorganiczna, analityczna, fizyczna i organiczna). Zadania w arkuszu egzaminacyjnym z chemii będą dobrane tak, aby reprezentowały wszystkie wymagania ogólne – cele kształcenia z nowej podstawy programowej dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym. Zgodnie z zasadą kumulatywności, podczas egzaminu maturalnego z chemii mogą być sprawdzane wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum) i w podstawie programowej dla IV etapu edukacyjnego na poziomie podstawowym. Oznacza to, że zadania egzaminacyjne mogą odnosić się do zagadnień nieujętych w wymaganiach szczegółowych dla IV etapu edukacyjnego na poziomie rozszerzonym.

Zadania egzaminacyjne z chemii będą sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym umiejętność myślenia naukowego, projektowania doświadczeń i analizy wyników.

Zadania w arkuszu maturalnym na poziomie rozszerzonym będą sprawdzały opanowanie umiejętności: rozumowania, argumentowania i wnioskowania; wykorzystywania informacji z różnorodnych źródeł; projektowania doświadczeń chemicznych

i interpretowania wyników; wykorzystywania narzędzi matematycznych do opisu i analizy zjawisk oraz procesów. Zadania egzaminacyjne będą sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym umiejętność myślenia naukowego, projektowania doświadczeń i analizy wyników.

Zadania w arkuszu egzaminacyjnym z chemii odnosić się będą do różnorodnych materiałów źródłowych, np. tekstów naukowych i popularnonaukowych, wykresów, rysunków, tabel z danymi, schematów doświadczeń, schematów procesów chemicznych czy też zestawów wzorów chemicznych.

Zadania w arkuszu maturalnym na poziomie rozszerzonym będą sprawdzały opanowanie umiejętności: rozumowania, argumentowania i wnioskowania; wykorzystywania informacji z różnorodnych źródeł; projektowania doświadczeń chemicznych i interpretowania wyników; wykorzystywania narzędzi matematycznych do opisu i analizy zjawisk oraz procesów. Zadania egzaminacyjne będą sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym umiejętność myślenia naukowego, projektowania doświadczeń i analizy wyników.

W arkuszu egzaminacyjnym z chemii przeważać będą zadania otwarte, w których zdający samodzielnie formułuje odpowiedź związaną z podaniem wzorów chemicznych, równań reakcji chemicznych, obliczeń, wypowiedzi słownych.

W zadaniach otwartych oceniana będzie poprawność merytoryczna odpowiedzi oraz zgodność z poleceniem, w odniesieniu do przykładowych poprawnych rozwiązań (model). Rozwiązania te określają wyłącznie zakres merytoryczny odpowiedzi i nie są ścisłym wzorcem oczekiwanych sformułowań (z wyjątkiem nazw pierwiastków i związków chemicznych, symboli i wzorów związków chemicznych). Każda merytorycznie poprawna odpowiedź, spełniająca warunki zadania, zostanie oceniona pozytywnie. Szczegółowe zasady oceniania odpowiedzi do zadań otwartych są kontynuacją zasad obowiązujących do tej pory:

- zdający otrzymuje punkty tylko za poprawne rozwiązanie, zawierające precyzyjne odpowiedzi na polecenia zawarte w zadaniach;

- gdy do jednego polecenia zdający podaje kilka odpowiedzi (z których jedna jest prawidłowa, inne nieprawidłowe), to nie otrzymuje punktów za żadną z nich;
- rozwiązanie zadania otrzymane na podstawie błędnego merytorycznie założenia uznaje się w całości za niepoprawne;
- rozwiązania zadań doświadczalnych (sposprzeżenia i wnioski) są oceniane wyłącznie wtedy, gdy projekt doświadczenia jest poprawny, czyli np. prawidłowo zostały dobrane odczynniki;
- w rozwiązaniach zadań rachunkowych są oceniane: metoda (przedstawiony tok rozumowania), wykonanie obliczeń i podanie wyniku z jednostką oraz odpowiednią dokładnością;
- wynik liczbowy wielkości mianowanej, podany bez jednostek lub z niepoprawnym ich zapisem, jest błędny.

Ocena odpowiedzi zdającego w zadaniach otwartych zależy od tego, jak istotnego postępu dokonał zdający, a także w jakim stopniu pokonał zasadnicze trudności na drodze do całkowitego rozwiązania zadania bądź udzielenia w pełni poprawnej odpowiedzi. W przypadku zadań otwartych skala oceniania może być bardziej rozbudowana, np. od 0 do 2 punktów lub od 0 do 5 punktów.

W zadaniach zamkniętych, np. wielokrotnego wyboru, prawda-falsz, na dobieranie, zdający wybiera jedną z podanych opcji odpowiedzi. W tego typu zadaniach poprawne rozwiązanie jest ściśle określone (klucz). W przypadku zadań zamkniętych zdający może otrzymać 1 punkt, jeżeli udzieli poprawnej odpowiedzi, lub 0 punktów, jeżeli udzieli odpowiedzi błędnej albo nie udzieli jej wcale. Za odpowiedź egzaminator może przyznać wyłącznie pełne punkty (nie przyznaje się połówek punktu).

Historia

Od roku szkolnego 2014/2015 egzamin maturalny z historii będzie zdawany wyłącznie jako przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym i będzie sprawdzał, w jakim stopniu zdający opanował wymagania z historii w zakresie podstawowym i rozszerzonym, określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. Zadania w zestawie egzaminacyjnym mogą odnosić się do wymagań przypisanych do etapów wcześniejszych i do obu poziomów.

W szczególności zadania w arkuszu z historii od roku 2015 mają sprawdzać umiejętności z zakresu:

- chronologii historycznej,
- analizy i interpretacji historycznej,
- tworzenia narracji historycznej.

Wyboru historii jako przedmiotu egzaminacyjnego może dokonać każdy absolwent, niezależnie od typu szkoły, do której uczęszczał, jak również niezależnie od przedmiotów, których uczył się w szkole w zakresie rozszerzonym.

Arkusz egzaminacyjny z historii będzie zbudowany z około 30 zadań różnych typów, zróżnicowanych pod względem stopnia trudności. Egzamin będzie trwał 180 minut.

W arkuszu egzaminacyjnym z historii znajdzie się także zadanie rozszerzonej odpowiedzi. Rozwiązanie tego zadania będzie polegać na przygotowaniu wypowiedzi pisemnej na jeden z pięciu podanych tematów. Każdy temat będzie odnosił się do jednej z epok historycznych (starożytności, średniowiecza, dziejów nowożytnych, XIX i XX wieku) oraz obejmował historię Polski i historię powszechną. Do części tematów wypracowań zostaną dołączone materiały źródłowe.

Tak jak obecnie, do rozwiązania zadań niezbędna będzie umiejętność analizowania różnorodnych materiałów źródłowych zamieszczonych w arkuszu, np. tekstu, mapy, diagramu, wykresu, tabeli, ilustracji, rysunku, tablicy genealogicznej.

Zadania egzaminacyjne z historii będą:

- zróżnicowane pod względem poziomu trudności i sposobu udzielania odpowiedzi;
- odnosiły się do wymagań ogólnych i szczegółowych z podstawy programowej;
- sprawdzały przede wszystkim opanowanie umiejętności złożonych, takich jak: analiza, porównywanie, wnioskowanie, uogólnianie;
- uwzględniały pięć epok historycznych (starożytność, średniowiecze, dzieje nowożytne, wiek XIX oraz wiek XX), problematykę z historii Polski i historii powszechnej.

W arkuszu egzaminacyjnym z historii znajdzie się także zadanie rozszerzonej odpowiedzi. Rozwiązanie tego zadania będzie polegać na przygotowaniu wypowiedzi pisemnej na jeden z pięciu podanych tematów. Każdy temat będzie odnosił się do jednej z epok historycznych (starożytności, średniowiecza, dziejów nowożytnych, XIX i XX wieku) oraz obejmował historię Polski i historię powszechną. Do części tematów wypracowań zostaną dołączone materiały źródłowe. Za zadanie rozsze-

rzoner odpowiedzi będzie można uzyskać maksymalnie 12 punktów.

Pozostałe zadania będą oceniane zgodnie ze schematem punktowania, przyjętym dla każdego zadania. Za poprawne odpowiedzi do zadań zamkniętych zdający będzie mógł otrzymać po 1 punkcie, do zadań otwartych – od 0 do 3 punktów. Za odpowiedzi przyznawane będą tylko pełne punkty (nie będzie połówek punktu).

Wiedza o społeczeństwie

Zadania egzaminacyjne na egzamin maturalny od 2015 roku będą tworzone w oparciu o zapisy podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie wiedzy o społeczeństwie. Zgodnie z zasadą kumulatywności, zadania egzaminu maturalnego z wiedzy o społeczeństwie będą mogły sprawdzać wiadomości określone w podstawie programowej dla II i III etapu edukacyjnego oraz w podstawie programowej dla IV etapu edukacyjnego na poziomie podstawowym. Oznacza to, między innymi, że zadania egzaminacyjne mogą dotyczyć zagadnień ekonomicznych, nieujętych w wymaganiach szczegółowych dla IV etapu edukacyjnego na poziomie rozszerzonym. Egzamin będzie przeprowadzany na poziomie rozszerzonym.

Zdecydowana większość poleceń do zadań jest powiązana z zamieszczonymi materiałami źródłowymi, tabelami z danymi, rysunkami (w tym satyrycznymi), tekstami naukowymi i popularnonaukowymi, fragmentami artykułów prasowych, fragmentami aktów prawnych, pismami urzędowymi, grafami, formularzami, logo organizacji, mapami czy fotografiami. W arkuszu przeważają zadania otwarte. Ocena udzielonych przez zdającego odpowiedzi w tych zadaniach polega na sprawdzeniu ich poprawności merytorycznej oraz zgodności z poleceniem. W zadaniach otwartych model odpowiedzi zawiera jedynie przykładowe poprawne rozwiązania. W zadaniach zamkniętych poprawne rozwiązanie jest ściśle określone (klucz).

Za zadanie rozszerzonej odpowiedzi (wypracowanie) będzie można uzyskać maksymalnie 12

punktów, co oznacza zmniejszenie jego wagi w arkuszu. Została zwiększona (z dwóch do trzech) liczba tematów do wyboru – każdy z innego działu tematycznego (społeczeństwo, polityka, prawo i stosunki międzynarodowe). Podane tematy nie mają bezpośredniego związku z materiałami źródłowymi wykorzystanymi w pozostałych zadaniach, lecz do niektórych tematów może być dołączony materiał inspirujący. Dotychczasowy sposób oceniania wypowiedzi (analityczny) został zastąpiony przez metodę uwzględniającą koncepcję oceniania holistycznego. W takim ujęciu dłuższa praca pisemna jest oceniana jako całość – sprawdzany jest postęp, jakiego dokonał zdający w realizacji tematu. Zależnie od stopnia pogłębienia i poszerzenia analizy tematu wartość merytoryczna pracy zostaje zaklasyfikowana na jeden z trzech poziomów. Wpływ na ostateczną liczbę uzyskanych punktów ma także poziom realizacji innych elementów: zgodności z tematem, poprawności merytorycznej oraz języka, stylu i kompozycji wypowiedzi.

Za każde z pozostałych zadań zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym będzie można uzyskać maksymalnie 1, 2 lub 3 punkty. Zadania mogą występować pojedynczo lub w wiązkach, odnoszących się do tego samego materiału źródłowego. Zadania w wiązce są punktowane niezależnie, lecz gdy zadanie składa się z podpunktów, w których polecenia wymagają uzasadnienia wcześniej udzielonej odpowiedzi, to punktowanie jest zależne.

Opracowali:

Anna Gontarz
 Marcin Jakubowski
 Krystyna Kajuth
 Beata Majewska
 Maciej Młynarczyk
 Anna Przybył-Prange
 Lidia Skibińska
 Izabela Szafrąńska
 Małgorzata Wałęsa
 Magdalena Fręsko

Podpowiedź

Wspomnienie maturalne

Brygida Helbig, pisarka, literaturoznawczyni, profesor Polsko-Niemieckiego Instytutu Badawczego w Collegium Polonicum w Słubicach

Kwitły już kasztany, a my wciąż jeszcze nie byliśmy przygotowane do matury. Umawiałyśmy się na naukę w domu u mojej przyjaciółki Iwony na Pomorzanach, ale piękna słoneczna pogoda kusiła na dwór, wychodziłyśmy więc na długie spacery, zbierałyśmy kwiaty, trawy, kwitnące gałęzie bzu, śpiewałyśmy, gadałyśmy bez końca. Trochę w tym było nonszalancji, trochę rebelii. Jeszcze rok, dwa lata wcześniej chodziłam do szkoły z plaketką „I hate school”, a byłam gospodarzem klasy. Nie podobał mi się jednak sposób, w jaki byliśmy traktowani przez część nauczycieli, z góry, arogancko, bez szacunku dla istoty ludzkiej gdzieś w nas jednak drzemiącej. Grzeczne uczenie się na klasówce czy do matury nie było wtedy naszym stylem życia, II Liceum Ogólnokształcące pozwalało nam zresztą na takie ekstrawagancje, może dlatego że byliśmy mimo wszystko całkiem dobrymi uczennicami. Nie reagowało na nonszalancję naszych niekonwencjonalnych ubiorów, tańczenia i śpiewania na przerwach, odgrywania scenek, słuchania przebojów. Tolerowało nawet nasze wagary od czasu do czasu, palenie papierosów i grupowe pisanie wierszy w naróżnej knajpie „Posejdon”, będącej czymś w rodzaju speluny. Tylko w toalecie szkolnej organizowano czasem nagonki na palące, cała toaleta owinięta była gęstym dymem, powalającym z nóg wchodzące do niej 14-letnie neofitki. Zasiadała tam bohema szkoły, od drugiej klasy liceum także i ja, chociaż wielką palaczką nie byłam, napawałam się raczej wszechobecną atmosferą buntu.

Zbliżała się więc matura, a my z Iwonką śpiewałyśmy i zrywałyśmy bzy na długich spacerach wzdłuż torów kolejowych na Pomorzanach. Wieczorem wracałyśmy do domu roześmiane, jadłyśmy po kromce chleba ze zgrzebną pasztetową i kiszonym ogórkiem, parzyłyśmy w szklankach liście czarnej herbaty, brzdąkałyśmy na gitarze (to bardziej ona niż ja, ja ją nagrywałam na Grundigu) i siedziałyśmy do białego rana, robiąc matematyczne wykresy i powtarzając charakterystyki epok literackich. Więcej było przy tym śmiechu niż edukacji. Trzeba było sobie jakoś rozjaśniać życie w ponurych czasach stanu

wojennego. Nawet studniówki nie mieliśmy, wszelkie tego typu zgromadzenia były zabronione.

Kilka dni przed maturą nadszedł gorący okres telefonów – wszyscy dzwonili do wszystkich z najnowszymi wieściami na temat tego, jakie będą zadania na pisemnym z matematyki i tematy wypracowań z polskiego. Najbardziej baliśmy się tych pisemnych, pięciogodzinnych, organizowanych z wielką pompą. Zamiast się więc uczyć, telefonowaliśmy z wypiekami na twarzach, ktoś miał podobno jakieś przecieki z ministerstwa, prawie nic się później z tego nie sprawdziło, ale co się nakonspirowaliśmy, to nasze.

Noc przed pierwszym egzaminem – pisemnym z polskiego – oczywiście całkowicie bezsenna. W poniedziałkowy poranek tramwaje pełne dziewiętnastolatków w odświętnych białych koszulach i bluzkach, w granatowych spodniach i spódnicach. Błdy strach. Egzamin pisemny odbywał się w sali gimnastycznej, od ściany do ściany rzędami ustawione były ławki, w każdej ławce siedział tylko jeden uczeń, wszystkie klasy pisały maturę wspólnie. Przed nami podium nauczycielskie. Atmosfera napięta do granic wytrzymałości. Tematy, tematy – który wybrać? Z tego wszystkiego wybrałam w końcu najprostszy i najbezpieczniejszy, coś o etosie pracy w epoce pozytywizmu, na maturze trochę jednak bałam się szaleństw, zresztą większość z nas tak zrobiła, polonistka miała potem do nas o to pretensje, ponieważ czego innego się po nas spodziewała. Ale polski polskim, tutaj nie miałam obaw, pisałam jak w transie, o moim ulubionym *Nad Niemnem*, o Justynie, co to poszła za Janka, żeby prowadzić pracowite, użyteczne i patriotyczne życie, a nie za pasożyta i kosmopolitę morfinistę – jak mu tam było? Dużo bardziej bałam się wtorku, czyli matematyki, obawiałam się, że orłem mogę nie być, trudno zresztą było lubić matematykę, mając tak nerwową matematykę jak nasza. Terroryzowała nas nieco, bywało, że kazała jednemu z drugim podejść do tablicy i popukać się w czoło, że przycisnęła komuś trochę mocniej głowę do tejże tablicy, że sceptycznie oglądała od góry do dołu co seksowniej ubrane dziewczyny: „taka ładna dziewczyna, a matematyki nie umie”. Bali-

śmy się jej strasznie. Krótco przed maturą dwóch chłopaków w środku lekcji wrzuciło jej z korytarza najpierw szcztokę, a potem świecę dymną do klasy, w ramach zemsty. Na szczęście dostęp do poważniejszych materiałów wybuchowych nie był wtedy zbyt powszechny. Drżeliśmy więc przed maturą. Gdy przydzielono nam ławki, przede mną znalazł się chłopak z mojej klasy, jeden z tych gorzej traktowanych przez matematycę, Tomek. Gdy się zorientował, że siedzę za nim, odetchnął z ulgą. „Zdałem maturę”, powiedział, i szeroki uśmiech rozjaśnił mu twarz. Dobrze mi to zrobiło, że ktoś tak we mnie wierzył. Musiałam stanąć na wysokości zadania.

Na końcu okazało się zresztą, że także i ja zdałam maturę dzięki Tomkowi. To do niego bowiem podchodziła co jakiś czas krążąca po sali matematyka i to jemu, a nie mnie, dawała co chwila drobną wskazówkę, jak rozwiązać zadanie, a ja nadstawiałam uszu. Była miła, nagle stała się człowiekiem, chciała nam pomóc. Podchodziła jednak tylko do słabszych uczniów, omijając tych lepszych wielkim łukiem. Tomkowi nie za bardzo jej rady się przydawały, mnie natomiast nadzwyczaj. Pomału posuwałam się do przodu – do rozwiązania były trzy zadania. Zaczęłam pierwsze, rozwiązałam kawałek i utknęłam, rozwiązałam część drugiego i utknęłam, rozwiązałam fragment trzeciego i utknęłam, nie mogłam się zdecydować, które jest najłatwiejsze, które rozwiązywać dalej. Nie umiałam podjąć decyzji! Tomek nerwowo kręcił i wiercił się na krześle, co jakiś czas odwracał się do mnie i syczał: „Dawaj!”. Aż w końcu wkurzył się na całego i napisał mi karteczkę: „Co ty wyprawiasz, wszystko zaczynasz, niczego nie kończysz, zrób w końcu jedno zadanie do końca, bo inaczej nie zdam matury!”. Bezcenna pomoc psychologiczna. Dzięki Tomkowi udało mi się po kolei rozwiązać dwa zadania i połowę trzeciego, co zaowocowało dobrym plus. Ściąganie było czymś normalnym i nikt nas za to nie molestował. W interesie nauczycieli leżało, abyśmy tę maturę jakoś zdali, może zresztą nie mieli do końca czystego sumienia względem nas, zbyt mocni pedagogicznie nie byli, lekcje, zwłaszcza przedmiotów ścisłych, polegały głównie na odpytywaniu uczniów i ich systematycznym dręczeniu. W każdym razie emocje maturalne były szalone. Opadły odrobinę po dwóch pisemnych egzaminach. Ustne nie były już takie straszne, nic a nic z nich nie pamiętam. Balu maturalnego z wiadomych przyczyn nie było, koleżanka urządziła prywatkę z górą maulutkich kanapek, na niej po raz pierwszy w życiu spróbowałam mocnego trunku, który nie bardzo mi posłużył. Ale jak być dorosłym, to ze wszystkimi konsekwencjami.

W roku 1983, po pierwszym roku studiów w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Szczecinie, wyemigrowałam do Niemiec – tam nie uznano mi

matury polskiej. Po roku pobytu posadzono mnie ponownie w szkolnej ławie College'u für Spätaussiedler (czyli dla przesiedleńców) w Geilenkirchen w pobliżu miasta Aachen i granicy holenderskiej. Tam przyszło mi zdawać maturę po raz drugi, przy czym w porównaniu z tą polską był to „Kinderspiel”. Żadnej pompy, białych bluzek, całej szkoły, sal gimnastycznych. Normalna klasówka w normalnych ubraniach w normalnym pomieszczeniu klasowym, a tematy wymyślił dla nas nasz nauczyciel niemieckiego, przesiedleńca z Rumunii. Prawie zero nerwów, i chyba nie pięć, tylko cztery godziny, żadnych mocnych wrażeń. Dostaliśmy jakieś krótkie opowiadanie, *Kurzgeschichte*, które trzeba było z marszu zinterpretować – czyli bagatela. Z egzaminów ustnych zapamiętałam jedynie ten z filozofii, na którym to szacowna, trzyosobowa komisja zadała mi pytanie, co by to było, gdyby okazało się, że nasza rzeczywistość jest tylko snem. Odpowiedziałam, że nic, że co to za różnica. Jeśli nawet żyjemy we śnie, w naszym życiu nic to nie zmienia. Pano wie egzaminatorzy spojrzeli na siebie nawzajem z satysfakcją i wypuścili mnie z jedyneką, czyli z piątką do domu, to znaczy do obskurnego internatu. Wystarczyła jedna, ich zdaniem błyskotliwa odpowiedź i po ptokach, nikt mnie tam specjalnie nie maglował. Ale też niewiele wspomnień pozostało. Może tylko miłe uczucie, że tak od razu we mnie uwierzyli, że chyba sobie w tych „Niemcach” poradzę. Że jednak ta polska, socjalistyczna edukacja nie była taka najgorsza. I rzeczywiście miałam w Szczecinie szczęście do charyzmatycznych nauczycielek języka polskiego, pani Marii Buszac, pani Danuty Łuczak, a na pierwszym roku studiów polonistyki moim przewodnikiem stał się dr Krzysztof Wojciechowski, wykładowca psychologii. „W pani pisaniu jest duch”, powiedział kiedyś o moim wypracowaniu na temat różnic między behawioryzmem a psychoanalizą. Dał mi napęd na całe życie. Był pierwszym intelektualnym olśnieniem.

Po maturze polskiej pozostało oczywiście więcej wspomnień niż po tej niemieckiej, ta polska to był prawdziwy rytuał przejścia. W pamięci pozostały śmiechy przy nocnym kreśleniu wykresów w kształcie kalesonów, spacerów opóźniające moment rozpoczęcia nauki, zapach bzu, rozgorączkowane telefony. W ten sposób powstawały przyjaźnie na całe życie, takie przeżycia łączyły, podobnie jak wspólne narzekanie na nauczycieli. W pamięci pozostał oczywiście także Tomek. Kiedy tylko rozpoczynam zbyt wiele rzeczy naraz, nie kończąc żadnej z nich, kiedy nie wiem, co robić, co wybrać, i zaczynam w panice chaotycznie rozwiązywać wszystkie problemy własne oraz świata na raz, wprowadzając coraz większy bałagan, przypominam sobie egzamin dojrzałości. I mądrość Tomkowej odpowiedzi.

Retoryczna i autentyczna

Nowa formuła egzaminu maturalnego z języka polskiego

Magdalena Wasielewska, nauczycielka dyplomowana języka polskiego w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie

Nie każda formuła egzaminacyjna potrafi przetrwać próbę czasu. Są takie, które, mimo pięknych i szlachetnych założeń, przegrywają ze szkolną i uczniowską rzeczywistością. W bieżącym roku szkolnym po raz ostatni wysłuchamy prezentacji maturzystów. I szczerze mówiąc, cieszę się z tego. Po pierwszych trzech, czterech latach tej formuły egzaminacyjnej, kiedy wysłuchiłam wielu ciekawych, twórczych, zaprezentowanych z pasją projektów, nastął czas powielania starszych kolegów, odtwórczego, często robionego metodą kopiuj-wklej, byle jakiego udawania. To, co miało rozwijać samodzielność i kreatywność ucznia, nauczyło wielu cwaniactwa i oszustwa. Ponadto matura miała sprawdzać umiejętność mówienia w sytuacji typowej dla odmiany mówionej języka, a tymczasem słuchaliśmy recytacji tekstu wyuczonego na pamięć.

Nowa formuła egzaminu ustnego spowoduje, że zdający będzie przygotowywał swoją wypowiedź w trakcie egzaminu. Nie będzie czasu na zapisanie całego tekstu i nauczenie się go na pamięć, a jedynie na przygotowanie konspektu. Ma być to więc autentyczna wypowiedź mówiona. Co więcej, maturzysta pozna temat swojej wypowiedzi dopiero w trakcie egzaminu, losując zadanie. Każde zaś będzie wymagać odwołania się albo do wskazanego utworu, albo do innego, wybranego przez zdającego, tekstu kultury. Sama wypowiedź ma mieć charakter retoryczny, co oznacza, że uczeń będzie musiał sformułować hipotezę lub tezę, udowodnić ją i przywołać stosowne argumenty poparte przykładami.

Kolejną ważną zmianą jest to, że zadania egzaminacyjne będą powstawały poza szkołą i zostaną ujednolicone w całym kraju. To jednak dobrze i tym się nie martwię. Martwi mnie natomiast świadomość, że aby uczeń na egzaminie zaczął mówić, musi mieć coś do powiedzenia. Nowy egzamin będzie wymagać od ucznia autentycznej znajomości tekstów kultury, a także wiedzy o literaturze, kulturze, języku i komunikacji. Im szerszą wiedzą będzie uczeń dysponował, tym łatwiej zbuduje sensowną i spójną wypowiedź na zadany temat. Nie chodzi jednak o to, aby wiedzę odtworzyć, ale o to, by ze zdobytej wiedzy umiejętnie i twórczo skorzystać.

Jak pomóc uczniom zdobyć takie umiejętności? Dla większości z nich to będzie bardzo trudne. Należy ćwiczyć odczytywanie tekstów w kontekście określonych, konkretnie sformułowanych problemów. Można stworzyć bank tekstów kultury, do których można się odwołać, omawiając określony temat. Trzeba ćwiczyć formułowanie tez i konstruowanie argumentów. Zadawać uczniom przygotowywanie konspektów wypowiedzi. Wreszcie uczniowie muszą zacząć mówić na lekcjach języka polskiego. I to nie tylko ci, którzy zawsze są aktywni, ale wszyscy.

Nowy egzamin ustny to także nowe zadania dla nauczyciela-egzaminatora. Musi on stać się auten-

tycznym słuchaczem, skoncentrowanym na tym, co uczeń ma do powiedzenia, a nie na porównywaniu jego wypowiedzi z własnymi wyobrażeniami i wiedzą na zadany temat. Rozmowa, podkreślam – rozmowa egzaminacyjna nie może zamienić się w odpytywanie z wiedzy. Egzaminator będzie musiał nieco inaczej spojrzeć na język zdającego. Wszak uczeń będzie mówił ad hoc, co naturalnie obniża stopień poprawności językowej. Trzeba więc być mniej wymagającym i dopuszczać usterki językowe w wykonaniu zdających. Konieczne jest odrzucenie postawy językowego purysty.

Nowa odsłona matury to także wyzwanie dla nauczycieli polonistów. Trzeba przywrócić równowagę między odpytywaniem z wiadomości polonistycznych a badaniem kompetencji komunikacyjnych. Będzie to na pewno trudne, ale trzeba pamiętać, że wiedzę sprawdza egzamin pisemny na obu poziomach. Egzamin ustny, do którego trzeba przygotować się na lekcjach języka polskiego, powinien pozostać sprawdzianem żywej, improwizowanej mowy. Dlatego w wyniku codziennej pracy na lekcji uczeń powinien zdobyć umiejętność planowania wypowiedzi, tak by nauczyć się mówić to, co chce przekazać, a nie to, co akurat przychodzi mu do głowy. Żeby osiągnąć ten cel, trzeba zacząć uczyć języka polskiego jako języka obcego. Dziś uczy się przede wszystkim literatury i o literaturze. Przyszłych maturzystów trzeba zaś nauczyć praktycznego zastosowania języka ojczystego w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Tak naprawdę musi wrócić do łask odrzucona w ostatnich latach retoryka. Nie chodzi jednak o to, by liceum kończyli wybitni oratorzy. Raczej o to, by przyszli politycy, sprzedawcy, adwokaci, księża potrafili sprawnie posługiwać się językiem.

Nowa formuła egzaminu ustnego wymusza kształtowanie umiejętności ważnych dla żyjących w świecie elektronicznych gadżetów młodych ludzi. Dziś – i należy sobie to wyraźnie powiedzieć – ćwiczenie tych umiejętności jest zaniedbywane w szkolnej praktyce. Przyczyn jest kilka – zbyt liczne klasy, mała liczba godzin (do tej pory w cyklu trzyletnim było 14 godzin, teraz jest 12), zmiana sposobów komunikowania się. Telefony komórkowe, portale społecznościowe przyzwyczajają mło-

dych ludzi do używania skrótów i emotikonów zamiast słów czy wypowiedzi jednowyrazowych.

Nowy egzamin wymusi na uczniach selekcjonowanie zdobytej wiedzy, tworzenie, a nie odtwarzanie, i wreszcie dbałość o kulturę rozmowy. Takie umiejętności będą na pewno przydatne podczas chociażby przyszłych rozmów o pracę. Aby poradzić sobie z egzaminem, uczeń powinien czytać lektury, a nie tylko streszczenia, nie mówiąc już o tym, że powinien sięgnąć po teksty spoza kanonu. Niestety obawiam się, że do tego ambitnego działania egzamin zmobilizuje niewielką grupę uczniów.

I wreszcie na koniec o najtrudniejszych zadaniach, jakie stają przed nauczycielem. Znacznie więcej czasu trzeba poświęcić na lekcjach kształceniu umiejętności mówienia na zadany temat. Wypowiedzi uczniów będą musiały stać się dłuższe i, co najważniejsze, będą udzielać ich nie tylko ci, którzy zawsze mogą, ale wszyscy. Trzeba ćwiczyć na lekcjach zestawianie ze sobą różnych tekstów kultury w celu ich analizy i interpretacji. Proces dydaktyczny powinien być tak zorganizowany, by ćwiczyć stawianie tezy, uzasadnianie swojego stanowiska. Mówiąc krótko, aby nauczyć ucznia mówić, trzeba stworzyć mu jak najwięcej szans do dyskusji. Rzeczywistość szkolna jest niestety inna. Na wielu lekcjach w gimnazjum, a potem w liceum, uczniowie nie zabierają głosu na żaden temat, nie czytają, nie rozmawiają nawet w domu z rodzicami. Myślę, że na początku trzeba pozwalać uczniom na przygotowywanie wypowiedzi w domu. Tak, by nauczyli się spokojnie komponować wypowiedź i budować argumentację. Równie ważne jest powiększanie zasobu słów, które wymaga czytania, dyskusowania i ćwiczenia mówienia na co dzień. Nie wystarczy bowiem na maturze dwuzdaniowa wypowiedź, a z takimi przede wszystkim spotykamy się dziś na lekcjach języka polskiego. Kluczowe jest także to, że uczeń musi wiedzieć, o czym ma mówić, a żeby wiedzieć, powinien mieć utrwaloną wiedzę ze wszystkich etapów szkolnej edukacji polonistycznej.

Do nowego egzaminu zostało 17 miesięcy. Życzę nam, nauczycielom polonistom i naszym uczniom, abyśmy wszyscy pomyślnie przeszli tę próbę.

Wyłącznie rozszerzona

Nowa formuła egzaminu maturalnego z wiedzy o społeczeństwie

Janusz Korzeniowski, nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Po dziesięciu latach zdawania przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych nowej matury, MEN wprowadza w niej zmiany będące konsekwencją reformy programowej systemu polskiej edukacji z 2009 roku. Największym wyzwaniem dla absolwentów liceów ogólnokształcących i techników, zdających egzamin z wiedzy o społeczeństwie, będzie znacząco rozszerzony w nowej podstawie programowej zakres wymagań szczegółowych, czyli precyzyjnie określonych standardów wiedzy i umiejętności, warunkujących rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich uczniów. Najważniejsze zmiany dokonane w formule matury polegają na tym, że egzamin można zdawać wyłącznie na poziomie rozszerzonym, a wszystkie zadania będą konstruowane z wyposażeniem źródłowym.

Informacje ogólne

Od roku szkolnego 2014/2015 (w wypadku absolwentów techników – od roku szkolnego 2015/2016) egzamin maturalny z wiedzy o społeczeństwie może być zdawany wyłącznie jako przedmiot dodatkowy na poziomie rozszerzonym. Egzamin ma formę pisemną i trwa 180 minut.

Wyniki części pisemnej egzaminu maturalnego są wyrażane w procentach i na skali centylowej. Wyniki z wiedzy o społeczeństwie – podobnie jak z innych przedmiotów dodatkowych – nie mają wpływu na zdanie egzaminu maturalnego.

Zakres wiadomości i umiejętności sprawdzanych na egzaminie

Egzamin maturalny z wiedzy o społeczeństwie sprawdza, w jakim stopniu absolwent spełnia wymagania z zakresu wiedzy o społeczeństwie określone w podstawie programowej:

- dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym i podstawowym,
- dla III etapu edukacyjnego (gimnazjum),
- dla II etapu edukacyjnego (klasy 4–6 szkoły podstawowej).

Zadania w arkuszu maturalnym z wiedzy o społeczeństwie na poziomie rozszerzonym mają na celu sprawdzenie: wiedzy i umiejętności jej stosowania do identyfikowania i analizowania problemów, umiejętności rozumowania, argumentowania i wnioskowania, umiejętności wykorzystywania informacji z różnorodnych źródeł, umiejętności dostrzegania współzależności we współczesnym świecie, umiejętności wykorzystywania np. danych statystycznych do opisu i analizy zjawisk i procesów.

Zadania egzaminacyjne

Arkusz egzaminacyjny z wiedzy o społeczeństwie będzie zawierał około 30 zadań. Przy numerze każdego zadania podana będzie maksymalna liczba

punktów, którą można uzyskać za poprawne rozwiązanie. Zadania w arkuszu egzaminacyjnym: będą dobrane w taki sposób, aby reprezentowały różnorodne wymagania ogólne i szczegółowe z podstawy programowej oraz aby odwoływały się do różnorodnej tematyki (społeczeństwo, polityka, prawo, stosunki międzynarodowe). Będą sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym np. umiejętność myślenia naukowego, uzyskiwania i interpretowania informacji, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych. Zadania te będą zróżnicowane pod względem poziomu trudności oraz sposobu udzielania odpowiedzi. Będą występowały pojedynczo lub w wiązkach tematycznych, w formie zamkniętej lub otwartej. W zadaniach zamkniętych (np. wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz, na dobieranie) zdający wybiera jedną z podanych opcji odpowiedzi, natomiast w zadaniach otwartych – tworzy odpowiedź samodzielnie. Uczniowie będą odnosić się do różnorodnych materiałów źródłowych zamieszczonych w arkuszu, np. tekstów (prawnych, naukowych, publicystycznych), materiałów statystycznych, map itp. W arkuszu będą przeważały zadania otwarte.

Czasowniki operacyjne

W poleceniu do każdego zadania występuje co najmniej jeden czasownik wskazujący czynność, jaką powinien wykonać zdający, aby poprawnie dane zadanie wykonać. W przypadku zadań zamkniętych będą to najczęściej czasowniki, takie jak: wybierz lub podkreśl. W przypadku zadań otwartych – katalog czasowników wraz z przykładowym zastosowaniem przedstawia się następująco:

- oceń, czyli sformułuj (wydaj) opinię o zjawisku/wydarzeniu/procesie na podstawie własnej wiedzy i/lub materiału źródłowego,
- porównaj, czyli wskaż podobieństwa i/lub różnice między wydarzeniami, procesami lub zjawiskami społecznymi,
- rozstrzygnij, czyli zajmij stanowisko, czy podane informacje są: prawdziwe/fałszywe, słuszne/niesłuszne, użyteczne/nieuzyteczne itp.,
- rozważ, czyli podaj argumenty i kontrargumenty dla podanej tezy oraz oceń ich prawdziwość (słuszność),
- scharakteryzuj, czyli opisz przebieg wydarzeń, procesów lub zjawisk z podaniem: najważniejszych faktów, przyczyn, następstw, głównych uczestników,
- udowodnij (uzasadnij), czyli przedstaw związki przyczynowo-skutkowe między podanymi zjawiskami/wydarzeniami/procesami, dobierz odpowiednie argumenty dowodzące prawdziwości podanej tezy,

- wyjaśnij, czyli przedstaw rozumowanie, w którym na podstawie własnej wiedzy i/lub podanego materiału źródłowego oddasz sens podanego zjawiska/wydarzenia/procesu, oraz przedstaw fakty i/lub przyczyny/skutki działań ludzkich (jednostek, grup, instytucji), relacje/zależności między faktami/zjawiskami/procesami.

Zadanie rozszerzonej odpowiedzi

Wśród zadań otwartych z wiedzy o społeczeństwie w każdym arkuszu egzaminacyjnym wystąpi również zadanie rozszerzonej odpowiedzi. Zadaniem zdającego będzie stworzenie własnej wypowiedzi pisemnej na jeden spośród trzech tematów podanych w arkuszu.

Tematy mogą być sformułowane w postaci: samodzielnego pytania/zagadnienia do rozważenia, scharakteryzowania lub omówienia, albo pytania/zagadnienia do rozważenia, scharakteryzowania lub omówienia, któremu towarzyszy dodatkowo materiał źródłowy, np. mapa, dane statystyczne, tekst.

Tematy mogą pochodzić z następujących obszarów: A – społeczeństwo, B – polityka, C – prawo, D – stosunki międzynarodowe.

Tematy wypracowań będą zróżnicowane pod względem treściowym (po jednym z różnych obszarów tematycznych – A, B, C, D) i formalnym (ujęcie problemowe lub przekrojowe) oraz przestrzennym (co najmniej jeden temat związany z Polską i jeden temat związany z Europą lub światem).

Przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego

Pełnienie od dziewięciu lat funkcji przewodniczącego zespołu egzaminatorów egzaminu maturalnego z wiedzy o społeczeństwie upoważnia mnie do przedstawienia zaleceń, które powinny być uwzględnione w planowaniu pracy dydaktycznej. Uczniowie pod kierunkiem nauczyciela powinni systematycznie doskonalić:

- samodzielne rozwiązywanie różnorodnych zadań: rozwiązywanie i analizowanie poprawności odpowiedzi, zadań zawartych w przykładowych arkuszach egzaminacyjnych (np. próbnego egzaminu maturalnego);
- rozumienie instrukcji dla zdającego znajdującej się na pierwszej stronie arkusza egzaminacyjnego;
- uważne czytanie poleceń: właściwe rozumienie czasowników operacyjnych (np. wybierz, podkreśl, oceń, porównaj, rozstrzygnij, rozważ, scharakteryzuj, udowodnij, uzasadnij, wyjaśnij itp.); dokładne analizowanie treści zadania;
- umiejętność korzystania z różnych źródeł wiedzy i informacji o życiu społecznym i politycznym:

- wyselekcjonowanie użytecznych informacji z różnego rodzaju tekstów naukowych, popularnonaukowych i publicystycznych, przekazów medialnych, danych statystycznych, badań opinii publicznej, aktów prawnych, map politycznych itp.;
- orientację w zakresie współczesnych wydarzeń społecznych, kulturalnych i politycznych – lokalnych, regionalnych, krajowych, europejskich i światowych: systematyczne obserwowanie współczesnych wydarzeń; porządkowanie ważnych wydarzeń według kryterium chronologicznego lub przestrzennego; rozpoznawanie znanych postaci życia publicznego na podstawie ich wizerunków i biogramów; analizowanie wybranych współczesnych procesów i wydarzeń pod kątem wyszukiwania ich przyczyn oraz określania ich następstw; ocenianie wybranego wydarzenia, czyli określanie jego wartości na podstawie przyjętego kryterium (np. ważne – nieważne, sprawiedliwe – niesprawiedliwe, korzystne – szkodliwe); wartościowanie i ocenianie działań uczestników życia społecznego z punktu widzenia standardów demokracji oraz kultury i etyki życia publicznego;
 - umiejętność krytycznego myślenia;
 - umiejętność rozumowania analitycznego i syntetycznego;
 - umiejętność generowania rozwiązań, pomysłów w sytuacji problemowej: proponowanie form i działań (np. projektów programów, planów, akcji itp.) zmierzających do rozwiązania różnych problemów określonych społecznością;
 - umiejętność dokonywania wyborów i ich uzasadniania: analizowanie różnych poglądów w danej sprawie, prezentowanych przez uczestników życia publicznego; wyjaśnianie podłoża różnicowania się poglądów; określanie własnego stanowiska w debacie społecznej oraz jego logiczne i zwarte argumentowanie;
 - umiejętność sporządzania notatek: wyszukiwanie faktów w tekstach źródłowych i uporządkowywanie ich według określonego kryterium lub problemu;
 - odpowiadanie precyzyjne na pytania: udzielanie konkretnych, precyzyjnych odpowiedzi, podając tylko tyle informacji, ile wynika z polecenia; ćwiczenie krótkich form odpowiedzi na pytania otwarte;
 - posługiwanie się stosowną terminologią naukową: stosowanie adekwatnych pojęć oraz terminów z zakresu socjologii, psychologii, politologii, prawa, stosunków międzynarodowych i historii;
 - umiejętność krytycznego analizowania źródeł: interpretowanie materiałów źródłowych (tekstów,

danych statystycznych w tabelach lub diagramach, ilustracji, map itp.), czyli odczytywanie zawartych w nich informacji z uwzględnieniem okoliczności i warunków ich powstania (czas, autor, forma i cele przekazu); formułowanie ocen;

Arkusze egzaminacyjne z wiedzy o społeczeństwie będą zawierały około 30 zadań. Przy numerze każdego zadania podana będzie maksymalna liczba punktów, którą można uzyskać za poprawne rozwiązanie. Zadania w arkuszu egzaminacyjnym będą dobrane w taki sposób, aby reprezentowały różnorodne wymagania ogólne i szczegółowe z podstawy programowej oraz aby odwoływały się do różnorodnej tematyki (społeczeństwo, polityka, prawo, stosunki międzynarodowe). Będą sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym np. umiejętność myślenia naukowego, uzyskiwania i interpretowania informacji, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych. Zadania te będą zróżnicowane pod względem poziomu trudności oraz sposobu udzielania odpowiedzi.

- umiejętność przygotowania dłuższej wypowiedzi pisemnej: stosowanie formy wypowiedzi adekwatnie do sytuacji, w której występuje (np. list do redakcji, petycja, apel); sporządzanie krótkiego planu pracy pisemnej; konstruowanie wypowiedzi zgodnej z tematem, spójnej, kompletnej, o poprawnej konstrukcji;
- poprawność językową i estetykę pracy;
- planowanie czasu pracy z poszczególnymi częściami arkusza.

Bibliografia

- Informator o egzaminie maturalnym z wiedzy o społeczeństwie od roku szkolnego 2014/2015.*
 Korzeniowski J., Machałek M.: *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.

Krok ku przyszłości

Relacja z I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Zjawiskiem dość powszechnym dotąd na uczelniach wyższych, zwłaszcza na wszelkiego rodzaju katedrach i wydziałach humanistycznych, było swoiste oderwanie od rzeczywistości, nie zawsze szlachetny konserwatyzm, krytyczny stosunek do szkolnictwa niższego stopnia oraz przekonanie o spełnianiu misji dziejowej. Towarzyszyło temu ironiczne traktowanie praw rynku i zupełna niewiedza, co robią absolwenci. Oczywiście, generalizuję, ale w większości tak postrzegane były uczelnie przez resztę świata.

Rynek wreszcie zawitał w progi akademii i uniwersytetów pod postacią niżu demograficznego i pobudził do refleksji o naturze realistycznej. Zaowocowało to największym od lat spotkaniem osób zajmujących się nauczaniem literatury i języka polskiego, czyli zorganizowanym przez Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego wraz z Komitetem Nauk o Literaturze PAN, Komitetem Językoznawstwa PAN, Radą Języka Polskiego, uniwersytetami oraz innymi instytucjami naukowymi I Kongresem Dydaktyki Polonistycznej „Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra. Diagnozy i perspektywy”.

Organizatorzy postawili sobie do rozważenia teoretycznego, ale w zderzeniu z praktyką, dziesięć najistotniejszych zagadnień dydaktyki polonistycznej, zarówno szkolnej, jak i akademickiej:

1. Uniwersyteckie przygotowanie nauczycieli polonistów wobec obecnej reformy szkolnictwa niższego.
2. Nowi odbiorcy działań edukacyjnych: uczeń – „cyfrowy tubylec” zdystansowany wobec literatury i student – „googleinteligent”.
3. Los kanonu literackiego w szkole i na uczelni.
4. Problemy braku korelacji między edukacją polonistyczną wszystkich szczebli.
5. Kształcenie polonistyczne wobec powszechnej migracji i multikulturalizmu.
6. Możliwości uczestniczenia ośrodków uniwersyteckich w procesie reformowania oświaty na niższych etapach edukacji oraz w polityce zatrudniania w szkołach najlepszych absolwentów.
7. Kierunki transformacji studiów polonistycznych w kontekście zmian na rynku pracy oraz przemian społecznych.
8. Przyszłość uniwersyteckich dydaktyk polonistycznych a współczesne debaty na temat idei uniwersytetu i celu kształcenia humanistycznego.
9. Ranga języka ojczystego w polskiej szkole.
10. Filologia polska wśród innych nauk – język polski wśród innych przedmiotów – szanse przetrwania i nowe zadania obu dziedzin w nowej sytuacji kulturowej.

Sesje plenarne, przy dużej różnorodności tematyki, przerodziły się w debatę o szkole i uniwersytecie, literaturze i języku, wreszcie – najszerzej – o humanistycę. Stanowiły one okazję do dostrzeżenia tego, co wspólne i jednoczące środowisko polonistyczne. Rozmowy dotyczyły zarówno szkoły, jak i uniwersytetu oraz ich wzajemnych relacji. Podkreślono, że uniwersytet to nie szkoła zawodowa i właśnie dlatego jest miejscem kształcenia nauczycieli – twórczych, samodzielnych, o szerokich horyzontach. Postulowano kształcenie językowe (chodzi o język polski) studentów wszystkich specjalności nauczycielskich, nie tylko polonistów. Proponowano tworzenie przez polonistów uniwer-

syteckich szerokiej oferty zajęć humanistycznych dla niehumanistów. Zwrócono również uwagę, że rzeczywistość, w której żyjemy, w dużej mierze poznajemy za pomocą cyfrowych mediów.

Warto zauważyć, że na Kongresie pojawili się najznakomitsi badacze i dydaktycy literatury ze wszystkich chyba uczelni w Polsce. Przy tej okazji spostrzegłem, że w Szczecinie nazbyt często narzekamy na rodzimy uniwersytet jako instytucję. Zapewne są ku temu podstawy, ale uczelnia to przede wszystkim ludzie, a w Krakowie widać było, iż nasi profesorowie cieszą się w środowisku naukowym estymą i szacunkiem.

Swoistym „ubogaceniem” obrad kongresu był panel z pisarzami: Olgą Tokarczuk, Stefanem Chwinem i Wojciechem Bonowiczem.

Nie sposób było odwiedzić wszystkie sesje, gdyż program był bardzo rozbudowany i atrakcyjny – najistotniejsze było to, że wreszcie wspólnie do rozmowy usiedli nauczyciele ze wszystkich poziomów edukacyjnych. W gronie prelegentów znaleźli się nie tylko naukowcy czy doktoranci, ale także studenci oraz początkujący nauczyciele.

Na wszystkich sesjach wyrażano zaniepokojenie i troskę o kondycję polszczyzny, przypomniano, że ochrona języka polskiego stanowi powinność, co wynika nie tylko z ustawy, ale ma też wymiar moralny. Przedstawiono przy tym konkretne inicjatywy na rzecz polszczyzny, jak Wielki Słownik Języka Polskiego (www.wsjp.pl – polecam wszystkim nauczycielom) albo program Narodowego Centrum Kultury – „Ojczysty dodaj do ulubionych”.

Pojawiły się liczne opinie, by w ramach lekcji polskiego, na każdym etapie kształcenia, poświęcić więcej czasu na kształcenie językowe. Referenci artykułowali konieczność wzmocnienia miejsca dydaktyki przedmiotowej w programach studiów nauczycielskich oraz jej nowe zobowiązania, określane mianem polonistyki alternatywnej i wielomedialnej. Wywodzą je z potrzeb nauczania kulturoznawczego, rozumianego jako uczenie różnych rodzajów sztuk oraz sposobów i metod ich interpretowania, a także wymagań nowej matury.

Jeśli chodzi o zaczynających pracę, dopominano się między innymi o pilną konieczność wzmocnienia rangi przygotowania psychopedagogicznego, zwłaszcza w obszarze umiejętności interpersonalnych – docierania do młodzieży, nawiązywania z nią kontaktu, porozumienia. Takich umiejętności nie zapewniają programy kształcenia zawodowego na filologicznych studiach nauczycielskich. Pokazały to badania na reprezentatywnych grupach studentów polonistyki oraz początkujących nauczycieli. W autoocenach przygotowania zawo-

dowego podkreślali oni konieczność szkoleń uzupełniających z psychologii i pedagogiki.

W propozycjach dydaktyków – krytycznych wobec faktycznego znaczenia praktyk – powtarzał się postulat zwiększenia liczby godzin praktyk szkolnych oraz nowych ich form programowych, między innymi indywidualnej pracy z uczniem w szkole w ścisłej współpracy z pedagogiem szkolnym. Nauczyciele wskazywali na wiele możliwości praktykowania lektury dla przyjemności (cenne przykłady dotyczyły kształcenia literacko-kulturowego, między innymi zabaw literackich, festiwali beletrystycznych). We wnioskach podkreślano, że warunkiem koniecznym musi być „model” nauczyciela – polonisty skutecznego, z pasją, permanentnie doskonalącego się, o wysokich kompetencjach intelektualnych i komunikacyjnych.

Zastanawiano się nad wzajemnymi relacjami między planowaniem, nauczaniem i sprawdzaniem; podkreślano, że podstawa programowa, programy nauczania i podręczniki szkolne oraz koncepcje egzaminów zewnętrznych powinny wspierać nauczyciela polonistę w jego pracy i pomóc mu kształtować człowieka – humanistę. Szczególnie ważne były głosy, aby zwiększyć rangę matury z języka polskiego poprzez uwzględnianie jej przy rekrutacji na studia wyższe na wszystkich kierunkach. Z kolei część ustna (w nowym kształcie) powinna być brana pod uwagę przy rekrutacji na kierunki filologiczne. Upominano się o docenienie czasu pracy polonisty, który ma więcej obowiązków niż nauczyciele innych przedmiotów.

Szczegółowe wnioski będą pojawiały się na stronie internetowej kongresu oraz zostaną przekazane odpowiednim władzom i politykom. Kilka już sformułowanych warto jednak przytoczyć:

1. Od egzaminów zewnętrznych jak na razie nie ma odwołania, jednak treści kształcenia humanistycznego nie poddają się łatwo analitycznym metodom oceniania; istnieje zatem pilna potrzeba poszukiwania takich strategii oceniania egzaminów zewnętrznych, które zapewniałyby nie tylko możliwie największą porównywalność wyników, ale także nie pomijały trudnych do oceny, ale niezwykle istotnych kompetencji w kształceniu humanistycznym; nie istnieje jedna poprawna, słuszna interpretacja utworu literackiego, dlatego nauczycielom i uczniom należy zagwarantować wolność interpretacji w granicach zakreślonych przez interpretowany tekst; czytanie literatury powinno być dla ucznia przede wszystkim przeżyciem egzystencjalnym, a zadaniem lekcji języka polskiego jest wyposażenie go w narzędzia umożliwiające osobistą lekturę.

2. Sprawdzian po szkole podstawowej słabo motywuje uczniów do nauki, ale jego konstrukcja jest niezwykle ważna dla nauczycieli, bo wskazuje na szczególną wagę pewnych aspektów kształcenia polonistycznego i dostarcza narzędzi diagnozy; aktualna formuła sprawdzianu nie jest jednak doskonała i wymaga dopracowania; przede wszystkim należałoby zastąpić zmienne kryteria oceny dłuższej wypowiedzi ucznia kryteriami stałymi, takimi samymi w każdej edycji sprawdzianu – to pozwoliłoby nauczycielom skoncentrować się na kształceniu wskazanych w kryteriach umiejętności tekstotwórczych, co mogłoby się z kolei pozytywnie przełożyć na osiągnięcia uczniów w zakresie tworzenia tekstu.
3. W kształceniu językowym rutynowe powinno być odwoływanie się do doświadczenia językowego ucznia, także tego pozaszkolnego; to umożliwia ukontekstowanie wiedzy językowej i nadanie jej wymiaru funkcjonalnego.
4. Badania wykazują, że sukcesywnie pogarsza się stan sprawności ortograficznej na wszystkich etapach edukacyjnych z różnych przyczyn: cywilizacyjno-kulturowych, dydaktycznych i instytucjonalnych; obecność ortografii w podstawie programowej jest niewystarczająca, ale także w podręcznikach szkolnych niewiele miejsca zajmują ćwiczenia ortograficzne; nauczanie ortografii należy zreformować, wykorzystując wyniki nowych badań nad sprawnością ortograficzną.
5. Nastawienie szkoły na sukces egzaminacyjny przyczynia się do marginalizacji treści aksjologicznych i celów wychowawczych, co widać także w programach nauczania języka polskiego; to bardzo niedobra tendencja ze względu na szczególną predyspozycję przedmiotu język polski do realizacji zadań wychowawczych szkoły.
6. Na lekcjach języka polskiego nie tylko w związku z nową maturą uczeń powinien mieć możliwość stykania się z różnego rodzaju gatunkami

dziennikarskimi i to nie tylko przedmiotowo (w celu sprawdzenia umiejętności rozumienia czytanego tekstu) – szkoła powinna uczyć przede wszystkim krytycznego odbioru tego typu tekstów; w świetle przeprowadzonych dotychczas badań liczba tekstów w gatunkach dziennikarskich w podręcznikach szkolnych wydaje się niewystarczająca.

Podsumowując, kongres był niewątpliwie wydarzeniem ważnym nie tylko ze względu na przedstawione referaty i możliwość obcowania z najwybitniejszymi uczonymi. To przede wszystkim przeła-

Pojawiły się liczne opinie, by w ramach lekcji polskiego, na każdym etapie kształcenia, poświęcić więcej czasu na kształcenie językowe. Referenci artykułowali konieczność wzmocnienia miejsca dydaktyki przedmiotowej w programach studiów nauczycielskich oraz jej nowe zobowiązania, określane mianem polonistyki alternatywnej i wielomedialnej. Wywodzono je z potrzeb nauczania kulturoznawczego, rozumianego jako uczenie różnych rodzajów sztuk oraz sposobów i metod ich interpretowania, a także wymagań nowej matury.

manie bariery uczelnie – szkoły i nadzieja na lepszą oświatę, o którą troszczyć się powinni wszyscy.

Z kronikarskiego obowiązku dodam, że szczebińskie środowisko reprezentowali prof. Inga Iwasiów, wygłaszający referaty profesorowie Jerzy Mański i Piotr Michałowski oraz kreślący te słowa.

Zmiany na lepsze?

Kilka uwag o nowej maturze z języka polskiego

Anna Kondracka-Zielińska, doktor nauk humanistycznych, nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie i w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Bolesława Prusa w Szczecinie

Nowa matura, po raz kolejny w historii edukacji, stała się faktem. A poloniści są z „pewnych faktów” niezadowoleni – wcale nie dlatego, że lubią protestować, ale właśnie dlatego, że znowu „pewne fakty” budzą nasze, by tak eufemistycznie rzec, zaniepokojenie. Tymi faktami są na przykład: zbyt późne opublikowanie *Informatora o egzaminie maturalnym z języka polskiego* (sierpień 2013), dotychczasowy brak rzetelnej informacji na temat istoty zmian (przykładowych zadań, kryteriów oceniania), brak ogólnodostępnych szkoleń dla nauczycieli (ruszą dopiero od stycznia 2014 roku, a doszkalanie dla egzaminatorów rozpocznie się jeszcze później, bo dopiero od wakacji).

Przeprowadzana matura pilotażowa też nie na wszystkie pytania odpowiedziała, zresztą wnioski z niej nie stały się powszechnie znane. Faktem niepodważalnym jest jedynie to, że w maju 2015 roku z nową formułą egzaminów zmierzą się uczniowie obecnych klas drugich w liceach ogólnokształcących, a zatem pozostało im jedynie czternaście

miesiący do przygotowania do matury – i nie jest to wcale dużo, z czego zdaje sobie sprawę każdy uczący polonista.

Miałam okazję uczestniczyć w tym roku w dwu szkoleniach poświęconych właśnie zmianom w maturze. Pierwsze, zorganizowane w Sulejówku dzięki współpracy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Ośrodka Rozwoju Edukacji, było rzetelnie przygotowanym szkoleniem dla doradców i ekspertów przedmiotowych z języka polskiego dla szkoły ponadgimnazjalnej. W ciągu trzech dni uczestnicy zapoznali się z podstawą prawną, formułą egzaminu, jego celami, spodziewanymi efektami i charakterystyką zmian (dr Joanna Dobkowska, CKE). Oprócz części teoretycznej, jak zwykle miała miejsce również część praktyczna, i ta wzbudziła największy entuzjazm. Zapoznano nas z modelami czytania tekstów kultury oraz wybranymi metodami i technikami pracy z tekstami ikonicznymi (dr Wioletta Kozak, CKE), współczesnymi metodologiami literaturoznawczymi i teoriami interpretacji, a także szkolnymi metodami, technikami i sposobami pracy z tekstami poetyckim (prof. dr hab. Sławomir Jacek Żurek, KUL). Jak napisać rozprawkę interpretacyjną, a potem ją ocenić, instruował nauczycieli Adam Brożek (CKE, współautor podręczników do języka polskiego).

Natomiast drugie spotkanie, tym razem w Krakowie, miało miejsce przy okazji kilkudniowego Kongresu Dydaktyki Polonistycznej (20–23 listopada 2013, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego) i było przedsięwzięciem raczej dla akademików niż szkolnych praktyków (moje osobiste wrażenie). Jego program prezentował się rzeczywiście imponująco. Szkoda tylko, że podejmowane tematy pozostaną w wąskim gronie uczestników tego typu kongresów, zamiast „iść w teren” – tam, gdzie na co dzień każdy polonista boryka się z uczniem nieczytającym, ukrywającym swoją wie-

dzę i niewiedzę, często dysfunkcyjnym i nieznanym lektur, bo nawet, jak to kiedyś było, nieoglądającym ekranizacji utworów literackich.

Czas na moje wrażenia. Nowej maturze nie można z pewnością odmówić pewnych zalet. Bez wątpienia należy do nich odejście od dotychczasowej formuły egzaminu ustnego – tak zwanej prezentacji. Po raz ostatni spotkamy się z nią w sesji 2014 i wreszcie nie trzeba będzie wysłuchiwać tych samych wynurzeń na temat cierpienia, miłości, ojczy-

Może rzeczywiście, bojąc się tej nowej formuły, uczniowie zaczną czytać, przynajmniej lektury „z gwiazdką”, a zatem absolutnie obowiązkowe? I nie o znajomość całej historii sztuki, filozofii i „iluś tam jeszcze dziedzin” chodzi, ale o skonstruowanie wypowiedzi, *ad hoc*, przed komisją, w wyznaczonym na przygotowanie czasie. Rozumiem, że w zmieniającej się rzeczywistości matura również zmieniać się musi, a liceum nie ma na celu wykształcenia polonisty, lecz przygotowanego do dalszej edukacji młodego człowieka, który i podanie napisze, i na temat przeczytanej książki się wypowie, i na przedstawienie pójdzie.

zny itp. itd., najczęściej niesamodzielnymi, bo przygotowywanymi pod kierunkiem innych nauczycieli polonistów (korepetytorów) albo ściągniętych z sieci. Niepokoi jedynie, że aby podczas odpowiedzi dojść do omawiania lektury obowiązkowej, tej „z gwiazdką”, najpierw trzeba będzie zmierzyć się z wylosowanym tekstem kultury (nieznany wcześniej, na przykład reprodukcją obrazu, zdjęciem rzeźby lub plakatem z przedstawienia). W wypowiedzi tej – na szczęście – nie encyklopedyczność ma się liczyć, lecz umiejętności komunikacyjne. Ale maturzysta zostanie również „rozliczony”

z wiedzy i umiejętności, które powinien zdobyć podczas swojej gimnazjalnej (wiedza o sztuce), a nawet podstawowej edukacji (zagadnienia z nauki o języku).

Może rzeczywiście, bojąc się tej nowej formuły, uczniowie zaczną czytać przynajmniej lektury „z gwiazdką”, a zatem absolutnie obowiązkowe? I nie o znajomość całej historii sztuki, filozofii i „iluś tam jeszcze dziedzin” chodzi, ale o skonstruowanie wypowiedzi, *ad hoc*, przed komisją, w wyznaczonym na przygotowanie czasie. Rozumiem, że w zmieniającej się rzeczywistości matura również zmieniać się musi, a liceum nie ma na celu wykształcenia polonisty, lecz przygotowanego do dalszej edukacji młodego człowieka, który i podanie napisze, i na temat przeczytanej książki się wypowie, i na przedstawienie pójdzie.

Zaczyna do mnie przemawiać również holistyczne ocenianie pracy pisemnej, zwłaszcza gdy zapoznałam się z kryteriami oceny rozprawki i interpretacji utworu poetyckiego. Uspokoilo mnie, że pod uwagę będą brane określone kryteria (koncepcja interpretacyjna, uzasadnienie tezy, poprawność rzeczowa, zamysł kompozycyjny, spójność tekstu, styl, zapis i poprawność językowa), a nie „widzimi się” sprawdzającego polonisty, który – według tego, co podkreślono podczas szkolenia – oceniając, ma kierować się tym, co młody człowiek może i przedstawia w ograniczonym czasie, a nie tym, czego my byśmy oczekiwali, na miarę swej wiedzy i czytania. Chociaż mam do czynienia ze „zwykłym” uczniem (czytaj: niehumanistą) i do dyspozycji cztery, pięć godzin tygodniowo, pozwałam sobie na nadzieję, że nasi podopieczni i my razem z nimi sprostamy tej, i kolejnym, maturom. Oni, bo jeśli chcą studiować, maturę zdać muszą. My, bo to w gruncie rzeczy ciekawe, że ciągle coś się zmienia i dzięki temu my, nauczyciele poloniści, nie zmurzejemy intelektualnie.

Przed nami więc kolejna zmiana w nauczaniu i jak zapowiada środowisko naukowe (prof. Żurek) – nie ostatnia. W zawodzie pracuję już tyle lat, że zdążyłam się do tego przyzwyczaić. Oby każda zmiana była zmianą na lepsze.

Edukacyjni migranci

„Wschodniacy” a nowa matura z języka polskiego

Radostaw Budzyński, polonista w Polonijnym Liceum Ogólnokształcącym Niepublicznym „Klasyk” w Warszawie, doktorant w Katedrze Międzynarodowych Studiów Polonistycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim

Zdawanie egzaminów nie należy do najłatwiejszych obowiązków w naszym życiu. Szczególnie, jeśli trzeba do nich podchodzić przed zagraniczną komisją. Jak to jest przyjechać do innego kraju, podjąć naukę i zmierzyć się z tutejszymi wymaganiami? Z jakimi problemami mierzą się uczniowie – formalnie cudzoziemcy, ale tak naprawdę – młodzi Polacy z Ukrainy, Rosji, Kazachstanu, podczas przygotowań do nowej matury w 2014 roku?

Co zrobić, żeby odpowiednio przygotować ucznia do tego ważnego sprawdzianu? Wielu z nas, piszę tutaj o nauczycielach pracujących w Polsce, którzy swoją przygodę z edukacją przeżywali tu, w kraju, nie ma takich doświadczeń, z tego prostego powodu, że nasz kraj nie jest jeszcze postrzegany jako miejsce, gdzie można by emigrować. Dlatego w poniższym tekście chciałbym podzielić się kilkoma refleksjami na temat tego, jak przygotowujemy do egzaminu maturalnego młodzież polskiego pochodzenia ze Wschodu.

Na początek kilka słów o samej szkole, gdyż niewiele jest w Polsce placówek, które podejmują się tego trudnego, acz potrzebnego zadania kształcenia młodzieży polonijnej. Liceum „Klasyk” na warszawskim Targówku jest instytucją niepubliczną, działającą na prawach szkoły publicznej. Nasi uczniowie, jest ich około pięćdziesięciorga, to młodzi ludzie, mający polskie korzenie, pochodzą-

cy przeważnie z państw dawnego Związku Radzieckiego. Młodzież mieszka w działającej przy szkole bursie „Inter”. Trzeba przyznać, że „wschodniacy” są bardzo zmotywowani, aby uczyć się w Polsce i później tu studiować, co nie oznacza, że nie napotykamy żadnych problemów. Główną barierą w komunikacji jest niewystarczająca znajomość języka polskiego, ale nie tylko. Czasami są to różnice międzykulturowe, które staramy się uczniom uświadamiać. Mam tu na myśli kwestie podejścia do terminów (spóźnianie się) czy do obowiązków szkolnych („kombinowanie”). Jednak w porównaniu z uczniami „zwykłych” polskich szkół, należy stwierdzić, że nie borykamy się z większymi kłopotami wychowawczymi. Czy w takich warunkach możliwe jest przygotowanie młodego człowieka do egzaminu kończącego IV etap edukacyjny?

Z całą odpowiedzialnością mogę powiedzieć, że tak. Rok szkolny 2012/2013 był pierwszym rokiem naszej działalności edukacyjnej. Do egzaminu maturalnego przystąpiło ośmioro abiturientów. Wszyscy zdali na bardzo wysokim poziomie, zapewniając sobie miejsca na wymarzonych kierunkach studiów, co stanowiło dla nas, pedagogów, najlepsze wynagrodzenie za ciężką pracę dydaktyczną. Szacunek należy się oczywiście także uczniom, którzy musieli wykonać równie trudne zadanie. Na czym polegała praca nauczycieli oraz jakie zadania stawialiśmy maturzystom? Przede wszystkim musieliśmy wciąż odwoływać się do faktu, że uczniowie ci przychodzą do polskiej szkoły średniej z doświadczeniami wyniesionymi z rzeczywistości edukacyjnej innych krajów. O ile w zakresie przedmiotów ścisłych nie było większych problemów, gdyż ich nauka zazwyczaj nie skupia się na czytaniu tekstów, o tyle egzamin maturalny z przedmiotów humanistycznych okazał się wyzwaniem, zarówno dla uczących się, jak

i nauczających. Dlatego, między innymi, skupię się na zadaniach związanych z przygotowaniem uczniów do nowej matury z języka polskiego. Jako że nasza młodzież przystępuje do egzaminu maturalnego na takich samych zasadach jak obywatele polscy (zazwyczaj posiadają oni „Kartę Polaka”, ale nie jest to regułą), najpierw krótka opinia o nowej maturze.

Ministerstwo Edukacji Narodowej i inne centralne instytucje odpowiedzialne za oświatę w Polsce od kilku lat wprowadzają zmiany w sposobie przeprowadzenia egzaminu maturalnego. Cele, jak zwykle, są bardzo wzniosłe, ich realizacja jednak pozostawia wiele do życzenia. Nauczyciele są obciążeni dodatkowymi stosami przepisów, rozporządzeń i wytycznych, z którymi muszą się zapoznać (po co w szkole nauczyciel nieznający przepisów dotyczących nauczanego przedmiotu?). Co więcej, muszą dostosowywać swoją pracę do ciągle zmieniających się wymogów. Nie przemawia do mnie argument o doskonaleniu zawodowym, stałym podnoszeniu kwalifikacji. Zwłaszcza że czas przeznaczony na te biurokratyczne w gruncie rzeczy czynności można by przeznaczyć na pracę z uczniami. No cóż, po raz kolejny władze oświatowe wiedzą lepiej, co jest potrzebne obywatelom, lub przynajmniej takie wyobrażenia mają o sobie. Niestety, żyjemy w innych światach: my – przy tablicy, usiłujący przekonać uczniów do czytania i myślenia, oraz ci, którzy w zacisznych, ministerialnych gabinetach planują nowe, wspaniałe rozwiązania dla całego społeczeństwa. Według oficjalnych wytycznych poloniści na egzaminach ustnych mają oceniać „holistycznie” oraz „spontaniczność”. Może wystarczyłaby ocena: wiedzy, poprawnego i oryginalnego posługiwania się polszczyzną, a także sposobu przedstawienia pasji i zainteresowań maturzysty?

Tymczasem w szkole, takiej jak nasza, mierzymy się z bardziej „podstawowymi” kwestiami, na przykład z wyborem podręcznika. Z jednej strony, na rynku wydawniczym jest obecnie wiele książek do nauczania języka polskiego. Z drugiej zaś, bardzo mała liczba spełnia podstawowe dla nas kryterium: przystępności języka. Dlatego, choć korzystaliśmy z podręcznika jednego z dużych, ogólnopolskich wydawnictw, należało posiłkować się opracowanymi przez siebie materiałami. Wiele zagadnień dotyczących literatury polskiej wyjaśniano uczniom na dodatkowych zajęciach, gdyż należało uwzględnić różnice programowe. Ich wy-

równywanie, zwłaszcza z II i III etapu edukacyjnego, odbywało się przy okazji omawiania lektur z zakresu szkoły ponadgimnazjalnej. Wymagało to od uczniów ogromnej dyscypliny. Aby zapoznać młodych ludzi z klasycznymi dziełami literatury europejskiej, nauczyciele częstokroć poświęcali czas na zajęciach dodatkowych.

Za przygotowanie naszych maturzystów do egzaminu dojrzałości z języka polskiego odpowiedzialnych jest równoległe troje nauczycieli. Doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem odbywało się na dwóch przedmiotach: języku polskim oraz języku polskim dodatkowym (pod taką nazwą Mazowieckie Kuratorium Oświaty zatwierdziło nauczanie w naszej szkole przedmiotu obejmującego zagadnienia języka polskiego jako obcego). Ponadto organizujemy obowiązkowe, indywidualne konsultacje w zakresie części ustnej egzaminu. Nie można nie wspomnieć o niesłuchaniu istotnej współpracy między nauczycielami języka polskiego, historii i wiedzy o kulturze.

Uczniowie, pod okiem nauczyciela, na lekcjach uzupełniali maturalne karty pracy. Dzięki temu możliwe było dokładne zrozumienie przez nich poleceń. Ćwiczone także wiele strategii rozwiązywania różnych typów zadań maturalnych. Przygotowanie do części ustnej egzaminu maturalnego polegało na przygotowaniu i prezentacji kilkuminutowego wystąpienia na wybrany temat. Tak pracujemy jeszcze z obecną trzecią klasą. Z pierwszo- i drugoklasistami wspólnie wypracowujemy najlepsze metody przedstawienia tekstu kultury i rozmowy o nim.

Ubiegłorocznymi absolwenci „Klasyka” dostali się na tak prestiżowe polskie uczelnie, jak: Uniwersytet Jagielloński czy Uniwersytet Warszawski. Z rozmów z nimi można wysnuć wnioski, że ciężka praca intelektualna opłacała im się, choć czasem było im bardzo trudno. Rozłąka z rodziną, nowe otoczenie, nowi znajomi – to wszystko miało niemały wpływ na ich funkcjonowanie w liceum. Dyrekcja szkoły wskazuje na ogromną rolę wysiłku zarówno uczniów, jak i pedagogów przygotowujących młodych ludzi do tego ważnego egzaminu. „Bez tego nie byłoby sukcesu. W zeszłym roku zdali wszyscy, choć niektórzy zaczynali naukę języka polskiego od zera, lub uczyli się dwa lata – to są nasze sukcesy!” – z dumą podkreśla Anna Urszula Korab, dyrektorka „Klasyka”.

Tegorocznymi trzecioklasiści są również pod opieką znakomitych i doświadczonych nauczycieli. Jestem spokojny o ich przyszłość.

Maturalność

Czyli o tym, dlaczego system promuje przeciętność. Kilka uwag na marginesie matury z historii i wiedzy o społeczeństwie

Przemysław Jastrzębski, doktor nauk społecznych z zakresu nauk o polityce, adiunkt SW Collegium Balticum, nauczyciel dyplomowany historii i WOS-u w Zespole Szkół Budowlanych w Szczecinie

W maju 2014 roku po raz dziesiąty odbędzie się egzamin maturalny w oparciu o nowe zasady wprowadzone w 2005 roku. Nikt z rozsądnych nie oczekiwał, że przygotowywany, wdrażany i realizowany z wielkim rozmachem system zadziała od razu. Pytanie, czy działa on w ogóle, czy spełnił postawione przed nim zadania, co daje i do czego zmierza? Wreszcie: czy poprawiono pojawiające się niemal rokrocznie, często skandaliczne błędy i niedociągnięcia?

Ogólna diagnoza nie wypada niestety przychylnie. System egzaminów maturalnych ma wyraźny problem z samym sobą. Arkusze maturalne zawierają niezrozumiałe polecenia. Pytania sprawdzają co innego niż sprawdzać powinny. Nic dziwnego więc, że w przeprowadzanych co pewien czas eksperymentach, egzaminów, na przykład matury z języka polskiego, nie zdają wybitni ludzie pióra i nauki. Los taki w 2008 roku spotkał Antoniego Liberę i prof. Marcina Króla.

Znak czasów

Można założyć, że podobny problem dotyczyłby sław z dziedziny historii czy politologii w odniesieniu do matury z historii i WOS-u. Współczesna matura nie tylko uczy, ale także wymaga szampowoci. Pojawiają się coraz częstsze głosy oskarżające o to już cały współczesny system edukacji w Polsce. I to pomimo ostatnich, opublikowanych na początku grudnia, badań PISA, z któ-

rych wynika, że mamy pokolenie najlepiej wykształconych nastolatków w historii. Tymczasem, obserwując egzamin maturalny, nie można uciec od refleksji, że uczy i nagradza ona bezmyślność w powielaniu koniecznych i „jedynie słusznych” modeli odpowiedzi oczekiwanych przez „klucz”. Wielokrotnie, z rosnącym rokrocznie zgorznięciem, obserwuję to jako egzaminator maturalny. Częstokroć logika, wiedza i doświadczenie doskonałego, dobrze ocenianego przez OKE w Poznaniu, szczecińskiego zespołu egzaminatorów z WOS-u, mówiły całkowicie co innego niż komisyjny, odgórnie narzucony model odpowiedzi przeznaczony do arkusza maturalnego.

Tym samym obecna matura zaprzecza sama sobie, będąc wynaturzeniem, słusznej skądinąd, idei przyświecającej jej stworzeniu. Mając być powszechnym i ogólnie standaryzowanym narzędziem dydaktycznego pomiaru, staje się karykaturą niespójności i braku logiki CKE, a ogólniej – ministerialnego trendu do upowszechniania wykształcenia średniego, którego status z roku na rok się obniża. Wszak maturę z WOS-u „musiał” – jeszcze wówczas, gdy obowiązywał ją 30% próg – zdać niemalże każdy do niej podchodzący. I ten nadrzędny cel przyświecał autorom kolejnych arkuszy maturalnych. Natomiast po zdegradowaniu matury z historii i WOS-u do przedmiotów dodatkowych, egzamin z tych przedmiotów przybiera formy z goła już groteskowe. Wpisuje się to w ogólnokrajowe przyzwolenie na degradację nauk humanistycznych. Przykład idzie z góry. Premier podkreśla, że „lepiej być spawaczem, niż politologiem”. W wielu ośrodkach akademickich nabór na studia z zakresu nauk społecznych i humanistycznych kształtuje się na poziomie pozwalającym na zastanowienie się nad dalszą celowością utrzymywania tych kierunków. Prym wiodą obecnie „kierunki zamawiane”, które stały się fetyszem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Historycy, politolodzy czy socjolodzy, ale także coraz częściej specjaliści z zakresu dziennikarstwa czy *public relations*, stają się zbędni. Są balastem i wyrzutem sumienia Polski XXI w., która absolwentom kierunków humanistycznych po dwóch fakultetach

może zaferować co najwyżej zatrudnienie w stale rozrastających się galeriach handlowych.

Znakiem czasu jest to, że po raz pierwszy zabrakło chętnych na stacjonarne studia politologiczne w prestiżowym Instytucie Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. Nie może to jednak dziwić, skoro systematycznie degradowano status przedmiotów humanistycznych w szkole średniej, aby ostatecznie zdewastować program nauczania historii i WOS-u kosztem uduchowionej, mało przejrzystej i tak naprawdę mało komu potrzebnej hybrydy jaką jest „Historia i Społeczeństwo”. W przedmiocie tym nie ma ani jednego, ani drugiego, a więc ani historii, ani społeczeństwa. Jeden z cykli „Ojczysty Panteon i ojczyste spory” zakłada prezentację polskich bohaterów narodowych, między innymi Tadeusza Kościuszki. Aby to było jednak możliwe, znaczną część lekcji należy poświęcić na przedstawienie uczniom tła epoki. Okazuje się bowiem, że pogimnazjalna młodzież w większości nie ma pojęcia, czym była chociażby insurekcja kościuszkowska, nie mówiąc już o reszcie. Nie dziwią więc błędy na egzaminie maturalnym, takie jak podpisanie zdjęcie Józefa Piłsudskiego nazwiskiem Stalina. Albo informacje, że walczył on w XIX w. z krzyżakami pod Grunwaldem. Reformujący zapomnieli, że z nauki faktów i wycinków nic nie wynika, a do tego zmusza nauczycieli przedmiot, jakim jest „Historia i Społeczeństwo”.

Utrwalanie nierówności

Być może „Historia i Społeczeństwo” doskonale sprawdza się w prestiżowych liceach ogólnokształcących, gdzie trafia młodzież z elitarnych gimnazjów, odpowiednio już ukształtowana i humanistycznie „rozbudzona”. W tym przypadku mogą sprawdzić się założenia owego przedmiotu. Nauczyciel jest w stanie przeprowadzać lekcje metodą seminaryjną, pobudzać i kierować wielowątkową dyskusję na różne tory, a główny temat lekcji staje się jedynie punktem wyjścia do szerokich rozważań. Jak to wyglądać ma jednak w szkołach, do których trafia młodzież przeciętna, mieszcząca się w „średniej statystycznej”, niemająca szerszej wiedzy nie tylko z historii, ale i z innych przedmiotów? W efekcie polski system edukacji utrwała istniejące nierówności. Już od szczebla gimnazjum istnieje podział na szkoły dobre i złe, który przenosi się potem na szkoły średnie. Podział przebiega pomiędzy znajdującymi się na szczycie rankingów liceami ogólnokształcącymi, dbającymi głównie o to, aby przyjąć uczniów gwarantujących szansę na utrzymanie miejsca w elicie, a innymi placówkami, rekrutującymi całą resztę młodzieży. Ich faktyczna praca, często nad uczniem bardzo słabym, a więc edukacyjna wartość dodana, jest godna podziwu i uznania, chociaż przecież nie tak spektakularna jak rankingowe miejsca. Dobre szkoły mają szansę stać się jeszcze lepsze – posiadają zdolną młodzież, a dzięki temu kluczowych dla utrzymania pozycji w notowaniach „olimpijczyków”. Natomiast cała masa szkół wykonujących katorż-

niczną pracę dydaktyczną i wychowawczą popada w przeciętność, jest niezauważana i niedoceniana, często ma problemy z naborem, zmuszana jest to restrukturyzacji.

Tak więc coraz mniej liczni studenci politologii, europeistyki, historii, stosunków międzynarodowych lub nieco bardziej liczni, zachęceni chwilową modą, adepci bezpieczeństwa wewnętrznego, nie mają, gdyż nie mogą mieć, elementarnej wiedzy z zakresu najnowszej historii Polski, nie mówiąc już o podstawach znajomości głównych wydarzeń Europy i świata XX w. – epoki mającej największy i często bezpośredni wpływ na otaczającą nas rzeczywistość. Wiedzy, podkreślmy, która kiedyś była powszechna dla uczniów szkół podstawowych klas 6–8 i za deficyty której już na poziomie szkoły średniej należało się wstydzić nie tylko w obliczu nauczycieli, ale także kolegów i koleżanek. Aktualnie nieznanie odpowiedzi na podstawowe pytania z zakresu historii czy WOS-u nie jest już powodem do wstydu, wprost przeciwnie – czasami staje się powodem do swoiście rozumianej dumy.

Wprowadzenie trzyletniego gimnazjum, likwidacja zajęć fakultatywnych, stałe zawężanie programu i wreszcie mało ambitna matura spowodowały kataklizm obniżania poziomu. Dziś liceum ogólnokształcące i egzamin maturalny są dostępne dla każdego, zaś blisko 80% młodzieży chce kończyć studia i wierzy, że dzięki temu otrzyma lepszą pracę. Dlatego dominuje tendencja, a nawet pewnego rodzaju moda, „nieuczenia się”, a jedynie zaliczania i zdawania, czyli tego, czego oczekuje system. Młodzież nie kieruje się intelektualnymi poszukiwaniami, lecz konformizmem. Dużo wiedzieć i wykazywać zaciekawienie rzeczywistością obecnie zwyczajnie „nie opłaca się”, szkoda na to czasu w świecie pełnym wyzwań, pokus i możliwości. Egzamin maturalny można przecież zdać z niezłym wynikiem bez solidnej i systematycznej nauki. Tylko niezłym, gdyż 60% zdobytych punktów na egzaminie maturalnym świadczy jedynie o ledwie przyzwoitym opanowaniu materiału. Za obecną maturą często nie stoi jednak żadna realna wiedza. W sumie nie ma czemu się dziwić. Młodzi ludzie, ukształtowani przez system, za jego pozwoleniem i zgodnie z jego założeniami, wiedzą niewiele lub zgoła nic, co nie przeszkadza im, w obliczu niżu demograficznego, dostać się na renomowane uczelnie wyższe.

Dojrzałość tylko z nazwy

Naród bez wiedzy o samym sobie staje się ogłupiały i podatny na manipulacje. Efektem są narastające wśród młodego pokolenia ekstremizmy, zarówno na lewej, jak i prawej części sceny politycznej, wynikające z braku logicznej, spójnej, mądrej i odpowiedzialnej edukacji historycznej i obywatelskiej. Nauczyciele, miotani kolejnymi reformami, obawiający się o własne zatrudnienie, niemający oparcia w dyrektorach szkół coraz brutalniej naciskanych przez władze samorządowe, poddawani

presji spadającego naboru i roszczeniowych rodziców traktujących szkołę jako usługę, a kadre pedagogiczną jako usługodawcę, nie mają sił i możliwości przeciwwstawienia się tym zjawiskom.

Obecny system egzaminu maturalnego, szumnie nadal określanego jako „egzamin dojrzałości”, promuje więc przeciętność i niewiedzę, a raczej specyficzny typ wiedzy i umiejętności, opierający się na wyspecjalizowanej nauce rozwiązywania testów. Matura stała się egzaminem dojrzałości już tylko z nazwy. W większości, na lekcjach przedmiotów maturalnych i zajęciach przygotowujących do matury nie uczy się rozwiązywania problemów czy myślenia przyczynowo-skutkowego. Zasadniczym celem jest wykształcenie nawyków skutecznego rozwiązywania testów, gdyż tego wymaga system. Tymczasem zdobyta w ten sposób wiedza jest najmniej trwała, skutkuje poważnymi i często kompromitującymi lukami w posiadanej wiedzy.

Maturalne błędy

Od samego początku poprzedniej nowej matury, a więc od 2005 roku, arkusze maturalne z historii i WOS-u przygotowywane są niechlujnie. Często pojawiają się w nich błędy merytoryczne, mniejszej lub większej wagi. Zadania sprawiają wrażenie przygotowywanych w pośpiechu, często bez logicznego, rzeczowego lub chronologicznego układu. Stąd potem nagminne, coroczne „ratowanie zadań kluczem”, a więc odgórnie nakazana egzaminatorom „liberalność” w podejściu do odpowiedzi wobec zadań budzących szczególne wątpliwości. Praktycznie co roku arkusze mają swoją specyfikę. Trudno więc mówić o możliwości wypracowania jasnych i klarownych reguł przygotowania uczniów do matury z WOS-u i historii. Często są sytuacje, że bardzo dobrzy i doskonale przygotowani uczniowie na takim egzaminie przepadają, ponieważ zostają zaskoczeni absurdalnością niektórych zadań lub ich nieprecyzyjną treścią. Tak więc „Prezydent RP zarządza nowe wybory” – jeżeli uczeń napisał, że „ogłasza”, punktów nie ma, chociaż sens jest taki sam i zgodny ze stanem faktycznym. Czasem wystarcza pominięcie jednego wyrazu lub sformułowania, aby całe zadanie maturalne było ocenione negatywnie, chociaż tok rozumowania był poprawny i ewidentnie wskazywał na posiadanie przez ucznia wiedzy.

Środowisko nauczycieli historii i WOS-u, a także egzaminatorów maturalnych z tych przedmiotów zdaje się być pogodzone z tą sytuacją. I trudno się dziwić, gdyż innego chyba wyjścia w tym wszystkim nie ma. Komentarze weryfikujących egzaminatorów w stylu: „co autor zadania miał na myśli” lub „skąd uczeń miał znać intencje układającego zadanie” są codziennością majowych sesji, w czasie których sprawdzane są matury. Przeraża, że skala podobnych usterek w arkuszach z innych przedmiotów jest nieporównywalnie większa. I tak w arkuszu maturalnym z języka polskiego z 2010 roku znalazło się aż dwanaście rażących błędów językowych. Nie ma więc zakładanej jakości, nie ma logiki, nie

ma przewidywalności. Raz zdarzają się zadania banalnie łatwe, innym razem ekstremalnie trudne, na przykład zdjęcia postaci z życia publicznego, które zidentyfikować potrafią wytrawni specjaliści lub pasjonaci. Cemu ma służyć tego typu zadanie? W większości nad arkuszami maturalnymi pracują zasłużeni nauczyciele, oderwani od bieżącej, szkolnej rzeczywistości, zauroczeni urzędniczą mentalnością – detalami i pytaniami zamkniętymi, które łatwo sprawdzać, analizować, opracowywać statystycznie. Często więc sprawdzana jest wiedza o cechach aptekarskiej precyzji. Jeżeli uczeń jakimś cudem zdobył ją w szkole, to w gruncie rzeczy nie wiadomo w jakim celu. W jednym roku arkusze są ekstremalnie trudne, aby w kolejnym razić swoją łatwością, jakby przepraszając za ubiegłoroczną „pomyłkę”. Zdarzało się, że w poprzednich latach maturę z historii można było zdać, nie znając ani jednego faktu z historii Polski, zaś egzamin z WOS-u raził jednostronnym spojrzeniem na wybory z 2005 roku. Nie bez powodu w 2008 roku za błędy między innymi w arkuszu maturalnym z WOS-u stanowisko szefa CKE stracił Marek Legutko. Jest to marnym pocieszeniem w sytuacji, gdy praca 450 ekspertów tworzących zadania maturalne kosztuje co roku budżet państwa 50 mln złotych.

Matura jak loteria

Stąd naczelną zasadą obecnej matury z historii i WOS-u jest jej wypełnianie „pod klucz”. Każda, nawet najbardziej absurdalna odpowiedź może być bowiem premiowana punktacją. Warto więc próbować, gdyż często jest to jedyne wyjście z sytuacji. Patrząc na wypełnione arkusze maturalne z historii i WOS-u, nasuwa się właśnie taka refleksja – w szkolnych warunkach, jakie proponuje system, w ramach trzyletniego liceum ogólnokształcącego lub czteroletniej szkoły technicznej, gdzie główny nacisk stawia się na przedmioty zawodowe, uczniowie nie mieli szans na pełne i gruntowne przygotowanie się do egzaminu. Ryzykują więc, „próbując” do niego podejść. Tym bardziej, że loteria ta nie grozi żadnymi poważnymi konsekwencjami w odniesieniu do przedmiotów dodatkowych, jakimi są historia i WOS na maturze. W sumie bardziej przypomina to uporczywy i pozbawiony wzlotów trening, o ile nie tresurę, niż naukę rozwijającą zdolności. Szkoła paraliżowana jest stałym stanem przedtestowym. Mamy więc egzamin – test bardziej na spryt niż na rozum. Testy to jedyny obiektywny pomiar wiedzy, gdzie system ocen jest ujednolicony. Z tym że w obecnych warunkach egzaminu maturalnego trudno mówić o obiektywizmie i standaryzacji. Chyba że rozumiemy ją jedynie jako porównanie średnich arytmetycznych wyników egzaminów z poszczególnych lat. Nie daje nam to jednak informacji o faktycznej jakości edukacji. Idea porównalności jest słuszna tylko i wyłącznie wtedy, jeżeli z niej coś wynika. Tymczasem wszyscy liczą punkty i w większości są zadowoleni.

Od 2005 roku do dziś zasadne jest pytanie: co właściwie mówią nam wyniki matur, z wyjątkiem suchych danych statystycznych? Testy ograniczają twórcze myślenie, czego efekty już widać jak na dłoni we współczesnym polskim społeczeństwie. Wtłaczani w ramy testomani uczniowie, począwszy od klasy 6, poprzez 3 klasę gimnazjum i egzamin maturalny, stają się biernym, ułomnym produktem systemu. Samodzielne sformułowanie wniosków przerasta ich możliwości. Nie odróżniają przyczyn od skutków. Przy odpowiedzi ustnej nie są w stanie zbudować trzech logicznych zdań. Umieją czytać ze zrozumieniem, co nie dziwi, jest to bowiem ćwiczone od IV klasy szkoły podstawowej. Kuleje natomiast umiejętność samodzielnego i twórczego pisania. Stąd nie szokują już specjalnie nikogo ze sprawdzających maturalne „wypociny”, nagminnie pozostawione nietknięte zadania „rozszerzonej odpowiedzi” na maturze z historii i WOS-u. Co może bulwersować to fakt, że w przypadku matury z WOS-u, często na poziomie podstawowym, są to bardzo proste formy wypowiedzi, takie jak list otwarty czy petycja w konkretnej (podanej) sprawie w oparciu o zamieszczone w arkuszu teksty źródłowe. Ale ogólnie statystyka się zgadza, system funkcjonuje, co roku prezentując nam rosnące słupki zgromadzonych przez maturzystów punktów. Tylko egzaminatorzy widzą odpowiedzi, za które uczniowie otrzymują zero punktów.

Innym, równie powszechnym zjawiskiem są prace pisemne całkowicie pozbawione sensu, stanowiące merytoryczny bełkot, za które jednak uczeń może otrzymać nawet kilka punktów. Wystarczy zachować określoną, żadaną przez klucz odpowiedzi formę wypowiedzi, względną poprawność językową i stylistyczną, podać jeden, absurdalny argument lub zacytować fragment tekstu źródłowego. Treść staje się mało ważna, jak i to, że „wypracowanie” nie przedstawia żadnej logicznej całości, a przykład jest nawet najbardziej absurdalny. Także tu premiowana jest więc bezmyślność, głupota, a czasem zwykle lenistwo, powodujące, że uczeń nie wykazuje chęci poważnego podejścia do tego typu zadania.

Powszechna maturalność

Polska szkoła nie uczy samodzielności i kreatywności, gdyż jedyne na co ma czas w warunkach niemal permanentnie zmieniającej się podstawy programowej, w tym także z historii i WOS-u, to przygotowanie do skutecznego rozwiązywania testów. Ważny jest końcowy wynik testu, od którego zależy dalsza przyszłość ucznia i renoma szkoły poddane surowej ocenie rodziców, przekładająca się na opinię w środowisku, a więc nabór i w konsekwencji istnienie szkoły. Wszystko inne ma znaczenie drugorzędne. Uczenie i poznawanie dla samej satysfakcji pozbawione jest sensu, o ile nie pojawi się to na maturze. Przygotowanie do matury przestało być nauką bycia w kulturze. Stało się chałturnictwem dla mało chwalebego efektu. Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, już jako studenci, przedstawiają promo-

torom prace licencjackie złożone z pięciu stron A4 komputerowego wydruku. Młodzi ludzie wchodzą w dorosłość bez większych szans na stanie się świadomymi uczestnikami kultury. System przeznaczają ich bowiem do roli biernych konsumentów.

Od 2015 roku matura z historii i WOS-u jako przedmiotów dodatkowych będzie zdawana tylko na poziomie rozszerzonym. Nie trudno przypuszczać, że przy drastycznie okrojonym programie tych przedmiotów w szkołach średnich uczniowie nie będą podejmowali straceńczego trudu zdawania historii i WOS-u na maturze. Kształtowanie świadomości obywatelskiej i budowanie dojrzałej wiedzy o historii najnowszej ponownie zostanie zawężone – tym razem już i tak do wąskiego i elitarnego grona szkół, gdzie odbywać się będzie kształcenie z historii i WOS-u na poziomie rozszerzonym. Mury szkół ponadgimnazjalnych opuszczają będą rokrocznie absolwenci niemający żadnego, chociażby w zarysie całościowego pojęcia o historii Polski i nawet elementarnej wiedzy dotyczącej społeczeństwa obywatelskiego. Celem reformy edukacji było, aby uczeń posiadał niezbędną orientację w świecie przeszłej i obecnej kultury. Tymczasem w większości wychodzi ze szkoły w stanie kompletnej dezorientacji. Nie mając żadnej lub prawie żadnej wiedzy o historii nie doceniają mechanizmów dziejowych, nie mają świadomości kulturowej, nie rozumieją uzasadnień teraźniejszości i sensu kontynuacji działań z przeszłości. Współczesny uczeń, maturzysta, absolwent nie zadaje więc pytań, bo nie jest ciekawy świata, nie umie twórczo rozwiązywać problemów. Nie może więc stać się świadomym uczestnikiem wspólnego dla społeczeństwa kodu kulturowego i nie będzie prawdopodobnie potrafił realizować wielu związanych z tym ról życiowych. Należy to „wliczyć” w społeczne, polityczne i kulturowe efekty działania obecnego modelu edukacji w Polsce. W 2011 roku egzamin maturalny zdało jedynie trzy czwarte maturzystów. Jednocześnie, według danych GUS-u, absolwenci szkół średnich są grupą, wśród której najszybciej rośnie bezrobocie. Czy o to chodziło?

Nowa, według zapowiedzi, bardziej otwarta matura, odbiegająca od stereotypów, ma pojawić się w 2015 roku, kiedy to zdawać ją będą pierwsze roczniki nowej podstawy programowej szkół średnich. Roczniki, które regularny cykl historii zakończyły w pierwszej klasie kontynuacją zajęć z gimnazjum. Roczniki, które w zasadzie nie miały styczności z pełnym programem historii i WOS-u, chyba że miały szczęście trafić do klasy z rozszerzonym programem z tych przedmiotów. Roczniki, których wiedza humanistyczna będzie jeszcze bardziej uboga i fragmentaryczna niż ich poprzedników. Ale może ich matura nie będzie stereotypowa? Miejmy nadzieję. Warto jedynie zapytać, jaka to będzie matura, komu będzie ona jeszcze potrzebna i jaką ona będzie miała wartość? Czy będzie to test? Matura spowszechniona? Powszechna „maturalność”?

Niegroźny lifting

**Katarzyna Bielawna, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni,
korepetytorka języka angielskiego**

Wiele lat temu, kiedy jeszcze na studiach rozpoczynałam pracę jako zawodowa korepetytorka, trafiłam na ucznia, który chciał podejść do egzaminu IELTS, aby studiować w Australii. O certyfikacie IELTS miałam pojęcie, cóż, dość mgliste, raczej na zasadzie „wiem, że coś takiego istnieje”. Lekko przerażona tym zadaniem (bo czasy nie te, kiedy wszystko było dostępne w Internecie), pchnęłam ucznia do koleżanki, która przyjęła go z otwartymi ramionami. Czas jakiś później zapytałam koleżankę, jak sobie radzi z owym tajemniczym IELTS; ona wykonała uspokajający gest dłonią i dodała: „Spokojnie, przygotowuję go z materiałów do CAE i CPE. Jak będzie dobrze umiał angielski, to zda każdy egzamin”.

Słowa koleżanki zapadły mi w pamięć. Zwłaszcza że początek mojej korepetytorskiej kariery pokrywał się mniej więcej z pierwszą dużą reformą edukacyjną i pierwszym rocznikiem „starej” nowej matury. Nowa formuła egzaminu wzbudzała lęk, miała być ogromnym przewrotem – tak w sprawdzaniu wiedzy, jak i w nauczaniu. Programy nauczania miały być przeorane, edukacja dostosowana do wyzwań rynku pracy (cokolwiek by to nie znaczyło). Jak okazało się później, sposób przyswojenia materiału przez ucznia i oceniania jego pracy przeszedł tak naprawdę tylko drobny *lifting*, programy nauczania natomiast – liposukcję, gdyż odchudzono je

mniej więcej o jedną trzecią. „Stara” nowa matura nie zakończyła się, wbrew temu co się mówiło, jatką i rzeźnią, a nawet jeśli zdawalność spadła w porównaniu z poprzednimi latami, to posłużyło to tylko jako przypomnienie, że nie każdy musi mieć maturę.

Jednym z ulubionych stwierdzeń, powtarzanych niczym mantra za każdym razem, gdy mowa o nowej maturze, jest to, że matura została pomyślana „pod klucz” odpowiedzi. Larum to podnieśli poloniści (co można by zrozumieć), a podjęli też nauczyciele innych przedmiotów (co jest już mniej zrozumiałe). „Klucz” robiony jest z myślą o uczniach przeciętnych, wobec czego nie daje szansy wykazania się najwybitniejszym, którzy za swe odkrycia naukowe, godne samego Artura Sandauera, w wypracowaniu na temat *Dziadów* Mickiewicza zostali niesłusznie ukarani odjęciem ośmiu punktów (dwu za zapis i sześciu za język). Państwo wybaczą ironię, ale o kluczu nie potrafię inaczej. Bo o ile można długo dyskutować na temat zasadności i adekwatności klucza odpowiedzi, to jest w nim coś sensownego: pozwala sprawdzić dokładność ucznia, precyzję, umiejętność przeczytania polecenia do zadania i dostosowania się do wymagań. To nie są umiejętności nieważne w „prawdziwym” życiu. Rynek pracy będzie wymagał od absolwentów nade wszystko odtwórczości, a dopiero potem artyzmu.

Rozumienie tego, czym jest klucz odpowiedzi i jak działa, kształtuje nasze rozumienie matury jako misterium, które pojąć mogą tylko wtajemniczeni, a tak naprawdę rozumie tylko szef CKE. Po paru ładnych latach przygotowywania uczniów do egzaminów wszelakich, mogę powtórzyć za koleżanką: „Jak się dobrze umie, to się wszystko zda”. Nie dajmy się więc zwariować, że aby zdać maturę, trzeba się „wstrzelić” w klucz. Wystarczy rzetelna wiedza.

Jak zatem przygotować ucznia do matury z języka angielskiego? Czym takie przygotowanie różni się od „normalnych” korepetycji? Chciałabym zaproponować kilka porad, które pomogą – miejmy nadzieję – wszystkim nauczycielom.

Dowiedzmy się, czego dokładnie oczekuje od nas uczeń. Bo „przygotowanie do matury” obejmuje bardzo wiele aspektów. Są uczniowie, którzy chcą, żeby robić z nimi testy (bo sami nie potrafią się zmobilizować), są tacy, którym trzeba materiał wytłumaczyć, a są też tacy, którzy

potrzebują pomocy tylko w jednym obszarze, na przykład mówieniu lub rozumieniu ze słuchu.

Sprawdźmy wymagania maturalne opublikowane na stronach CKE. Każdy ma do nich swobodny dostęp, uczniowie teoretycznie też, ale nie każdemu chce się czytać tyle tekstu – *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2014/2015* to potężna lektura licząca 136 stron. Naszym obowiązkiem jest zapoznanie się z tekstem, żeby potem móc dostosować nauczanie do zagadnień maturalnych. Dla przykładu, jeżeli *Informator* podaje, że możliwe formy wypowiedzi na egzaminie rozszerzonym to rozprawka, artykuł publicystyczny i list formalny, to nie musimy się skupiać na zasadach pisania sprawozdania, recenzji czy opowiadania (zakładając cały czas, że przygotowujemy do matury).

Oceńmy braki ucznia. Korepetycje dają to, czego nie może zaoferować szkoła: indywidualny kontakt z uczniem. Pozwalają na przyjrzenie się każdemu z osobna, na dostrzeżenie, z czym uczeń ma problem i z czego te problemy wynikają. Równoległe przygotowywanie dwu uczniów do tego samego egzaminu, na tym samym poziomie, oznacza realizację dwu zupełnie odmiennych programów. Oczywiście, istotne jest również to, czego oczekuje od nas uczeń (i jego rodzice).

Monitorujemy, czego dziecko uczy się w szkole. Istotne jest chociażby to, na jakim poziomie są podręczniki. Nawet te koncentrujące swoje treści na przygotowaniu do matury mają kilka poziomów, najczęściej od *elementary* do *advanced* (A1 do C1, zgodnie z CEF). Przy czym ukończenie podręcznika na poziomie *elementary* oznacza, że uczeń może mieć problem ze zdaniem matury podstawowej (w zależności od poziomu ucznia, klasy i sposobu pracy nauczyciela), natomiast poziom *advanced* oznacza, że uczeń powinien zdać poziom rozszerzony z wynikiem bardziej niż zadowolającym (z tymi samymi zastrzeżeniami, co przy poprzednim punkcie). Sam podręcznik oczywiście nie determinuje, jaki poziom reprezentuje uczeń; natomiast na zorientowanie się, jaki jest stosunek między poziomem podręcznika a poziomem ucznia, zwykle wystarczy pierwsza zapoznawcza lekcja.

Sprawdzajmy tempo pracy w szkole. Mam obecnie dwoje uczniów, którzy uczą się z tego samego podręcznika. Jedno z nich ma osiem godzin angielskiego tygodniowo, drugie – dwie. O dziwo, prędkość realizowania programu jest ta sama, oboje są niemalże dokładnie na tej samej stronie w podręczniku. Nauczyciel w szkole związany jest podstawą programową, my zaś nie, możemy być bardziej elastyczni: tu coś rozszerzyć, tam skrócić. Niemniej, dobrze jest trzymać rękę na pulsie i odwoływać się do tych tematów, które uczeń aktualnie omawia w szkole. Nie wszyscy dobrze znoszą sytuację, w której uczą się zupełnie innych rzeczy w szkole i w domu.

Utrzymujemy kontakt z rodzicami, gdyż mają pełne prawo kontrolować to, co robimy z uczniem – nie tylko ze

względu na fakt, że są sponsorami. Głównie dlatego, że wiążą z dzieckiem jakieś plany na przyszłość i naszym zadaniem jest albo pomóc te plany zrealizować, albo uświadomić rodzicom, że anglistyka raczej pozostaje poza zasięgiem możliwości dziecka. Warto wiedzieć, jakie plany na przyszłość ma uczeń (i rodzice); czasami rozszerzona matura z języka angielskiego jest warunkiem *sine qua non* przyjęcia na wymarzone studia, czasami jest zabezpieczeniem, a czasem kwestią ambicji. Uczniowi wybierającemu się na medycynę można ewentualnie delikatnie wyperswadować przystępowanie do poziomu rozszerzonego; w przypadku trzecioklasisty, któremu z trudnością przychodzi praca z tekstem na poziomie *pre-intermediate*, trzeba koniecznie porozmawiać z rodzicem, że nie damy rady go przygotować do wyższego poziomu. Być może stracimy ucznia (i zarobek), ale nie stracimy dobrego imienia, jeżeli przygotowany przez nas uczeń podejdzie do egzaminu i zda go na 26%. Z perspektywy czasu szczerze bardziej się oplaca.

Nie podważajmy autorytetu nauczyciela w szkole. Jakże łatwo jest popaść po jakimś czasie skutecznego udzielania korepetycji w samozachwyty i stwierdzić, że „inni nauczyciele się nie znają”. Zajęcia indywidualne, siłą rzeczy, są po prostu bardziej efektywne niż klasowe. Poza tym każdy nauczyciel ma inne metody, a na każdego ucznia działa co innego. Powinni o tym pamiętać zwłaszcza ci korepetytorzy, którzy jednocześnie pracują w szkole; warto mieć świadomość, że jest się takim właśnie „złym” nauczycielem szkolnym dla innych korepetytorów. W przypadku, gdy widzimy, że szkolny nauczyciel popełnił jakiś ewidentny błąd, poprawmy go, ale raczej bez komentarza.

Przygotowanie *stricte* „pod maturę”, robienie tysięcy zadań maturalnych możemy w ogóle zostawić szkole (jeżeli tylko dziecko lub rodzice nie proszą wyraźnie o robienie testów). Nauczyciele, zwykle pod presją bądź to dyrekcji, bądź rodziców, często skupiają się na osiągnięciu jak najlepszych wyników na egzaminach, a to jest stosunkowo łatwo osiągnąć, ćwicząc z uczniami zadania z wszelkich repetytoriów maturalnych. My skoncentrujemy się na nauczaniu tego, co w szkole z różnych względów zostaje pominięte.

I jeszcze jedna, praktyczna rada. Nie przyjmujemy na korepetycje uczniów w marcu, tuż przed maturą. Dobry uczeń już umie to, co powinien, słabemu nie pomożemy.

Na koniec czas na puentę opowieści o uczniu, który przystępował do egzaminu IELTS. Zdał, oczywiście, ze znakomitą wówczas wynikiem 7.0 (najwyższa nota to 9.0 i oznacza mniej więcej poziom *native speaker*). Wnioski? Przede wszystkim, bez paniki. Matura to naprawdę nie jest zestaw sztuczek i trików do wyuczenia. Matura nie jest też, co z taką lubością przekazuje się z ust do ust, robiona pod klucz odpowiedzi, nie tłamsi wybitnych talentów, raczej wydobywa niedbalstwo i niedokładność. I naprawdę, jak się umie, to się zda. *Don't panic.*

Alternatywna lista lektur

Najnowsza proza polska wobec Europy

Sławomir Iwasów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Często narzekamy na podstawę programową dla ostatniego etapu edukacji, dostrzegając w niej jedynie ograniczenia i niewielki zasób proponowanych do lektury tekstów, głównie z języka polskiego. Mimo wszystko nauczyciele mogą znaleźć czas na lekcjach, żeby zasygnalizować pewne konteksty i nawiązania do autorów i utworów niekoniecznie będących częścią sztywnego kanonu. Jednym z takich wątków, które warto podjąć, jest Europa widziana oczami polskich prozaików. Dobra orientacja w najnowszych tekstach literackich zawsze się przyda – na maturze lub podczas egzaminów na studia humanistyczne.

Przedstawienie Europy jako wątku najnowszej prozy polskiej wymaga wstępnych założeń. Po pierwsze, istnieje grupa twórców zainteresowanych Europą (należą do nich między innymi: Andrzej Stasiuk, Olga Tokarczuk, Krzysztof Niewrzęda, Krzysztof Varga, Brygida Helbig, Izabela Filipiak, Jacek Hugo-Bader, Natasza Goerke, Wojciech Jagielski). Po drugie, utwory tych prozaików są reprezentacjami Europy – to znaczy, że zawierają literackie sposoby (gatunki, style, chwytły) opisywania ludzi, miejsc, obyczajów, instytucji społecznych, dzieł sztuki, które mają związek z Europą. Po trzecie, tematyka europejska – za sprawą wielowiekowej tradycji, wymieszania kultur i napięć pomiędzy wscho-

dem a zachodem kontynentu – jest związana z tożsamością. Czym jest „tożsamość europejska” i jak opowiada o niej literatura? Takie pytanie można postawić właściwie przed każdym utworem literackim – począwszy od Homeryckich eposów, poprzez tradycję romantyczną, aż po reportaże z początku XXI wieku.

Względna harmonia

Dlaczego warto zajmować się związkami literatury i Europy na lekcjach języka polskiego? Jeden ze współczesnych obserwatorów zmian społecznych, Zygmunt Bauman, przyzwyczał czytelników do takiej wizji: żyjemy, według socjologa, w otoczeniu względnie przyjaznym, otwartym na różnorodność, dopuszczającym współistnienie wielu tradycji, języków i zwyczajów. Mamy swoje problemy, ale też mniej powodów do narzekania niż w XX wieku i wciąż modernizujemy rzeczywistość. Krótko rzecz ujmując: próbujemy zmieniać się na lepsze.

Najnowsza proza polska zauważa te zmiany i ich konsekwencje. Na przykład Olga Tokarczuk (ur. 1962) w powieści *Bieguni* (2007) opisuje świat w ruchu. Jej bohaterka, którą można utożsamiać z autorką, podróżuje, obserwuje innych podróżujących ludzi, podgląda ich zachowania w miejscach, które Rosi Braidotti, amerykańska filozofka, nazywa „tranzytowymi” (jak lotniska, dworce, przystanki). To mobilność jest tą zmianą, którą podkreśla Tokarczuk. Trzydzieści lat temu trzeba było mieć paszport i pozwolenie na wyjazd z kraju; dzisiaj – wystarczy cel i trochę pieniędzy.

Bieguni to współczesna wariacja wokół itinerarium – gatunku o antycznym rodowodzie, który polegał na opisywaniu dróg, szlaków i miejsc postoju dla podróżnych. Dla Tokarczuk doświadczenie zdobywane podczas podróży jest podstawą do analiz społecznych. Dzięki socjologicznemu zmysłowi autorki poznajemy obraz współczesnej Europy, kontynentu różnorodnego kulturowo, wprawdzie niepozabawionego problemami, jak nierówności między ludźmi, ale dążącego do względnej harmonii.

Sposobem opowiadania o europejskim zróżnicowaniu jest w wypadku twórczości Tokarczuk powieść, bę-

dająca w gruncie rzeczy antypowieścią, składającą się z porwanych, fragmentarycznych opisów rzeczywistości. „Układanka” to klucz do interpretacji tej prozy i jedna z możliwych odpowiedzi na pytanie o europejską tożsamość: nikt dzisiaj nie dostaje tożsamości w gotowej formie, ale musi ją sobie ułożyć z mniejszych fragmentów, ze strzępów narracji, z kawałków świata.

Znikające horyzonty

Innym przykładem najnowszej literatury opowiadającej o Europie jest proza Andrzeja Stasiuka (ur. 1960). Autora *Jadąc do Babadag* (2004), *Fado* (2006), *Dojczland* (2007), *Dziennika pisanego później* (2010), *Grochowa* (2012) czy najnowszego tomu felietonów *Nie ma ekspresów przy złotych drogach* (2013) interesują te rejon kontynentu, które do niedawna znajdowały się na marginesie mapy. To może być Berlin, Kiszyniów, warszawski Grochów albo Taksim w Istambule.

Stasiuk to obserwator Europy wchodzącej w XXI wiek. Dzisiaj, ze względu na poszerzenie granic Unii Europejskiej, takie kraje jak Polska, Węgry, Słowenia czy Rumunia są interesujące, ponieważ to w nich zachodzi najwięcej zmian. Do tej wyliczanki, mimo że wystarczająco skomplikowanej, należy dołączyć Albanię czy Turcję – te kraje, aspirujące do Unii, też przechodzą transformacje (polityczne, społeczne, kulturowe). Poza tym, to właśnie w tych państwach odciska swoje piętno globalizacja, obecna w modzie na ulicach, architekturze czy ideowych sympatiach i antypatiach.

Autor, żeby opisać tak odmienne rejon Europy, korzysta z gatunku eseju podróżniczego. Często nawiązuje do innych tekstów literackich, do historii, do własnych doświadczeń i opowieści napotkanych osób, pisze autobiograficznie albo biograficznie, łączy faktograficzność z fikcyjnością. Podpatruje „momenty przejściowe”: sprowadzane samochody, jedzenie, ideologie, używane ubrania, demonstracje polityczne, waluty, postaci historyczne, zachowanie turystów, rozpadające się domy, społeczne role kobiet i mężczyzn.

Wersja tożsamości europejskiej w prozie Stasiuka jest specyficzna. Jego ulubiony Europejczyk to człowiek ze wschodu albo z południa kontynentu, ktoś ze „znikającej Europy”, nieznaący kultury masowej, melancholijny, w pewnym sensie neurotyczny – niekoniecznie zainteresowany patrzaniem w przyszłość.

Płynne granice

Są i tacy pisarze, którzy na własnej skórze doświadczyli przemian u progu XXI wieku – można do tej grupy zaliczyć Krzysztofa Niewrzędę (ur. 1964), rodowitego szczecinianina, autora prozy, poezji i esejów, który pod koniec lat 80. wyemigrował do Niemiec. Autobiograficzne teksty Niewrzędy z tomu *Czas przeprowadzki* (2005) mogą być dobrym przykładem tego, jak Europa

bywa postrzegana z perspektywy emigranta – nie jest to jednak emigrant pokroju Gombrowicza czy Miłosza, „odcięty” od kraju, ale ktoś, kto w pełni korzysta z otwartych granic.

Niewrzęda opisuje Europę widzianą oczami wolnego człowieka – jego bohater sam wybiera miejsca, w których chce mieszkać. W *Czasie przeprowadzki* opisuje przenosiny z Bremy do Berlina i doświadczenia związane z życiem w Niemczech. Bohater, właśnie dlatego, że posiada wolność, zaczyna zadawać sobie pytania o tożsamość. Pisze o innych (na przykład podpatruje sąsiadów w kamienicy – też emigrantów), ale również o sobie, gdy wraca do wspomnień z dzieciństwa. Ważne są jego korzenie: to, kim jest i skąd pochodzi.

W *Czasie przeprowadzki*, obok Berlina, punktem odniesienia pozostaje Szczecin. Są takie fragmenty, w których Niewrzęda porównuje oba miasta: berlińska dzielnica Pankow przypomina szczecińskie Pogodno. Co z tego wynika? Że ślady tożsamości można znaleźć w pozornie obcym miejscu, a jeszcze lepiej rzecz ujmując – że sama „obcość” przestaje być dominującym doświadczeniem Europejczyków. W Berlinie wszyscy są na tyle różnorodni, że nawet emigrant czuje się jak u siebie w domu.

Podsumowanie

Jak twierdził swego czasu historyk Tony Judt, kontynent europejski posiada wiele obliczy. Mamy zatem Europę Zachodnią (w najszerszym ujęciu obejmującą: Niemcy, Francję, Belgię, Hiszpanię, Włochy, Danię, Norwegię, Wielką Brytanię, Islandię itd.). Znamy też tradycję myślenia o Europie Środkowej (jej źródła płyną i w *Rodzinnej Europie* Czesława Miłosza, i w eseju Milana Kundery *Zachód porwany albo tragedia Europy Środkowej*), w skład której wchodzi Polska, Czechy, Węgry, ale też Niemcy i Austria. Poza tym musimy być świadomi istnienia Starej Europy (głównie krajów bałkańskich), czyli obszarów opisywanych chętnie przez Stasiuka (jak Rumunia, Słowenia, Albania, Czarnogóra). Od niedawna poznajemy także Nową Europę, czyli państwa postkomunistyczne (wschodnie Niemcy, Polskę, Węgry, Czechy, Słowację).

Najnowsza proza polska lawiruje między tymi „Europami”, które cały czas doświadczają przemian i transformacji. Nie ma jednej „Europy”, podobnie jak nie istnieje jedna, z góry dana tożsamość europejska – nie znaczy to wszak, że nie możemy przedstawiać i systematyzować jej wariantów, jej bogatych reprezentacji. Nie znaczy to również, że powinniśmy zrezygnować z takich pojęć, jak kultura narodowa czy edukacja regionalna (one są wpisane w podstawę programową – nie tylko języka polskiego). I o tym, jak sądzę, o skomplikowanej tożsamości Europy, powinni dowiedzieć się licealiści, którzy wychowują się i żyją w różnorodnym świecie.

Wstyd nie rozumieć interpunkcji

Małgorzata Bortliczek, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Edukacji Humanistycznej i Nauk Pomocniczych Pedagogiki, Uniwersytet Śląski

Interpunkcja jest motywowana względami logicznymi i językowymi (składniowymi i czasem znaczeniowymi). Pewnych zasad interpunkcyjnych należy się nauczyć. Znaki interpunkcyjne pozwalają podzielić (rozcłónkować), a w konsekwencji łatwiej odczytać i zrozumieć zapisany tekst.

Dobra interpunkcja ułatwia odbiór komunikatu. Natomiast nadmiar lub brak znaków interpunkcyjnych komunikację zakłócają. Beata Pawlikowska, pisząc o korekcie swojej książki *Planeta dobrych myśli*, zleconej Wydawnictwu G+J, tak zinterpretowała rolę interpunkcji w tekście (dodajmy – we własnym tekście):

Korekta w wydawnictwie G+J jest bezbłędna. Wychwyciła wszystkie brakujące ogonki, a następnie załaziła tekst deszczem przecinków i kropek. Ale ja lubię w interpunkcji klimaty bardziej pustynne. Przecinek uważam za narzędzie artystyczne, a nie karnego żołnierza, który musi stać zgodnie z przepisami. To samo zdanie ma zupełnie inną moc, zależnie od tego, czy zostanie posiekane pięcioma przecinkami, czy ozdobione tylko jednym. Czasami na końcu zdania nie stawiam kropki, żeby dłużej brzmiało. Przecinki i kropki w tej książce zostały postawione i zniknięte przeze mnie, wbrew zaleceniom korekty i na moją odpowiedzialność¹.

W zależności od stylu tekstu różnicowana jest dystrybucja dziesięciu znaków interpunkcyjnych, o których mowa w niniejszym tekście: 1) przecinka, 2) kropki, 3) myślnika², 4) nawiasu, 5) cudzysłowu,

6) dwukropka, 7) pytajnika, 8) wykrzyknika, 9) wielokropka i 10) średnika. Użycie tych znaków można uzasadnić względami intonacyjnymi, semantycznymi, stylistycznymi oraz przede wszystkim – składniowymi. Jan Miodek, mając na uwadze bezmyślność i złe nawyki w dystrybuowaniu znaków interpunkcyjnych, napisał:

Dobrze wiedzą moi studenci, że przywiązuję wielką wagę do poprawności interpunkcyjnej, a bezmyślnie postawiony przecinek złości mnie bardziej niż niejedno uchybienie gramatyczne czy ortograficzne. Od lat walczę ze złymi nawykami w nauczaniu zasad przestankowania. Szczególnie denerwujące jest mechaniczne operowanie formułami typu: stawiamy przecinek przed spójnikami z grupy *że – który – gdy*, nie stawiamy zaś przecinków przed *i – lub – ani*. Trudno się nie zgodzić z twierdzeniem, że zalecenia te, zastosowane w bardzo wielu wypowiedziach, chronią od błędów interpunkcyjnych. Z całą odpowiedzialnością śmiem jednak twierdzić, że wyrządzają one więcej dydaktycznego zła niż dobra³.

Pisząc o dystrybucji znaków interpunkcyjnych, powołuję się na artykuł Edwarda Łuczyńskiego: *Zróznicowanie stylistyczne interpunkcji polskiej⁴*, sięgam także do innych źródeł, na przykład do esejów Jana Miodka rozproszonych w różnych poradnikach, a także do podręcznika Tomasza Karpowicza z zakresu kultury języka polskiego⁵ oraz do książki Anetty Drejer *Kultura żywego słowa. Wybrane zagadnienia. Skrypty dla studentów⁶*.

Autor tekstu (za)pisanego ma do dyspozycji cały szereg znaków interpunkcyjnych, dzięki którym może uściślać logiczno-znaczeniową treść tekstu i określać jego intencję. Natomiast autor wypowiedzi ustnej ma do dyspozycji własny głos, za pomocą którego może starać się oddać cały system znaków interpunkcyjnych, decydujących o jednoznaczności i komunikatywności (zrozumiałości)

przekazywanej treści⁷. Anetta Drejer, powołując się na książkę Jerzego Krama *Zarys kultury żywego słowa*⁸, podaje klasyfikację znaków interpunkcyjnych uzależnioną od linii głosu mówcy; zarówno w wypadku linii wznoszącej (antykadencji), jak i w wypadku linii opadającej (kadencji) znane powszechnie znaki interpunkcyjne plasują się w trzech kategoriach: znaki milczenia, znaki intonacyjne, znaki modulacyjne. Obrazowo ilustruje to poniższa tabela.

Linia głosu Kategoria znaku	Linia głosu wznosząca – antykadencja	Linia głosu opadająca – kadencja
Znaki milczenia (pauzy)	, - ...	;;.
Znaki intonacyjne	?	!
Znaki modulacyjne	„ ”	()

Źródło: na podstawie J. Kram, *Zarys kultury żywego słowa...*, s. 115.

Przecinek i kropka

Przecinek (z punktu widzenia wypowiedzi ustnej) wskazuje na najmniejszą przerwę, wymaga lekkiego podniesienia głosu lub jego zawieszenia. Z kolei kropka, oznaczając koniec myśli, jest znakiem najmocniejszym; oznacza przerwę najdłuższą i wymaga zniżenia głosu.

Bez względu na styl z reguły na pierwszym miejscu pod względem częstości występowania plasuje się przecinek, na drugim – kropka. Kropka najczęściej obecna jest w literaturze pięknej, a najrzadziej – w literaturze popularnonaukowej i naukowej⁹. Ta prawidłowość wynika z faktu, że literatura piękna operuje stosunkowo krótkimi zdaniami (liczącymi około 10 wyrazów), dlatego większe jest zapotrzebowanie na kropkę w tej odmianie stylistycznej. Inaczej dystrybucja tych dwóch znaków wygląda w literaturze naukowej i popularnonaukowej, gdzie występują średnio najdłuższe wypowiedzenia (około 19 wyrazów)¹⁰.

Warto w tym miejscu poczynić dwie uwagi poprawnościowe dotyczące dystrybucji kropki w innej funkcji niż sygnał końca zdania. Pierwsza z uwag dotyczy stawiania kropki po cyfrze. Tylko w jednym z podanych przykładów należy kropkę postawić: *Miałem 3 możliwości; Jest to 3 przypadek zachorowania na świńską grypę*. W którym? Otóż kropkę po cyfrze stawiamy wtedy, gdy cyfra jest zapisem liczebnika porządkowego, a zatem kropka po cyfrze pojawi się tylko w zdaniu: *Jest to 3.* (trzeci) *przypadek zachorowania na świńską grypę*; a nie będzie jej w zdaniu: *Miałem 3 (trzy) możliwości*. Przywołana zasada dotyczy wyłącznie cyfr arabskich. Potwierdza to zapis dat, np. 14.07.1777¹¹.

Z kolei po cyfrach rzymskich w ogóle nie stawiamy kropek (por. zapis daty: 14 VII 1777).

Druga uwaga poprawnościowa dotyczy dystrybucji kropki po skrótach od wyrażen: *i tak dalej, i tym podobne, między innymi, na przykład, tak zwany*. Jerzy Bralczyk wyjaśnia sposób tworzenia i zapisu tych skrótów następująco:

Reguły polskiej interpunkcji zakładają, że w skrócie od wyrażenia wielowyrzowego, jeżeli kolejne wyrazy zaczynają się od spółgłosek, powinna być tylko jedna kropka – na końcu całego skrótu. Dlatego w skrótach od wyrażen *na przykład, i tak dalej, i tym podobne, tak zwany* mamy jedną kropkę: np., itd., itp., tzw., a w skrótach od wyrażenia *między innymi*, gdzie drugi wyraz zaczyna się na samogłoskę – mamy kropki po każdym wyrazie. W skrótach od nazw wielowyrzowych kropek w ogóle nie stawiamy¹².

Reguły interpunkcyjne określają także kwestię obligatoryjnego niestawiania kropki. Zalecenie to dotyczy między innymi kart tytułowych i okładek książek.

A zatem kropki zwyczajowo nie stawia się: 1) po nazwisku autora (przy czym na stronie tytułowej nie powinny znajdować się inicjały, a zwłaszcza – inicjał pierwszego imienia autora), 2) po tytule książki, 3) po ewentualnym podtytule, 4) po nazwie wydawnictwa, a także 5) po roku wydania. Dodać należy, że kropki nie stawia się także po tytułach artykułów publikowanych w różnych periodykach oraz po tytułach rozdziałów i podrozdziałów w książkach¹³.

Myślnik

Myślnik (zwaną w przeszłości też pauzą) oznacza przerwę w toku mowy dłuższą niż przerwa oddana przecinkiem. Podwojony myślnik (np. *Miał talenty manualne – stwierdza Chmielewska – umiał naprawić wszystko*) oddziela wyrazy lub zdania wtrącone w cytowany tekst. W tej samej funkcji – dla zaznaczenia w cytowanym tekście wtrąceń pochodzących od autora przytaczającego tekst – mogą wystąpić również nawiasy, np. *Podpisywałem się pseudonimem (przybranym nazwiskiem) wprost ze wstydu, że takie głupstwa piszę*¹⁴. Jeżeli odczytujemy tekst, w którym został użyty myślnik, to powinniśmy zastosować przerwę równie długą jak po kropce i podnieść głos.

Myślnik jest powszechny w prozie artystycznej, gdzie służy do wydzielenia partii dialogowych, tzw. mowy niezależnej. Inaczej mówiąc, jest stosowany zamiast cudzysłowu, co potwierdza poniższy cytat:

– Bzdura! – zaśmiała się Kate. – Dlaczego miało się to stać.
– Nie, nie on. Spotkałem go – skłamał. – I przywiózł mnie tutaj¹⁵.

Myślnik – według badań E. Łuczyńskiego – plasuje się na trzecim miejscu (po przecinku i kropce) w prozie artystycznej; z kolei wysoka pozycja myślnika w tekstach publicystycznych wynika w zasadzie z jego nadużywania, z panującej w tym stylu mody na ten znak¹⁶.

Uzasadnione użycie myślnika ilustrują kolejne trzy zdania. W każdym z nich myślnik pełni inną funkcję: 1) *Zamek pochodzi z renesansu, wieża – z baroku* (myślnik zastępuje domyślny składnik zdania, tj. czasownik pochodzi); 2) *Platyna, srebro, złoto – wszystkie te metale są bardzo cenne* (myślnik poprzedza wyrażenie podsumowujące szczegółowe wyliczenie); 3) *Otwieram drzwi, patrzę – Basia!* (myślnik sygnalizuje coś niespodziewanego w toku wypowiedzi).

Admiratorem myślnika jest Jan Miodek, który tak między innymi wyjaśnia jego funkcjonalność w zdaniach:

Znakiem interpunkcyjnym, który mógłby uchronić przed wieloma błędami, jest myślnik. Chodzi mi przede wszystkim o miejsca pauz intonacyjnych, które – nie pokrywając się z granicami składniowymi – zaznaczane są najczęściej przecinkiem¹⁷.

O ile postawienie przecinka po *Warszawa* (w zdaniu *Warszawa to stolica Polski*) oraz *wiosna* (w zdaniu *Wiosna to najbardziej oczekiwana pora roku*) jest nieuzasadnione, o tyle po tych wyrazach (występuje po nich pauza intonacyjna) można się posłużyć myślnikiem, przeciwstawiającym odpowiednie podmioty (*Warszawa, wiosna*) grupom orzeczeniowym (*to stolica Polski, to najbardziej oczekiwana pora roku*).

Postawiony w tych miejscach przecinek w sposób nonsensowny rozdziela główne części zdania (raczej nikomu nie przyszłoby do głowy, by postawić przecinek w zdaniach *Wrocław jest stolicą Dolnego Śląska* i *Szurkowski jest polskim kolarzem wszechczasów* – syntaktycznie odpowiadającym konstrukcjom z *to 'jest'!*)¹⁸.

Pisząc o myślniku, należy zwrócić uwagę także na inny znak, często z nim mylony, to jest łącznik, zwany także dywizem. Łącznik to znak krótszy niż myślnik i technicznie, aby go uzyskać podczas pisania przy pomocy edytora tekstu, nie należy robić odstępów ani po członie pierwszym, ani przed członem drugim dwuwyrzowego połączenia, np.:

1) w wypadku łączenia członów równorzędnych (*transakcja kupna-sprzedaży*), 2) w wypadku łączenia członów nazwisk wieloczłonowych (*Kosak-Szczucka*), 3) w złożeniach z pierwszym członem liczebnikowym pisanym cyfrą (*1000-lecie państwa polskiego*), 4) w formach fleksyjnych skrótowców pisanych wielkimi literami (*wiadomość SMS-owa, zamieszczenie w PZPN-ie*). Łącznik jest stosowany także dla 5) wskazania miejsca podziału wyrazów (*dzieci trzy- i czteromiesięczne*); w tym wypadku jest konieczna spacja po łączniku a przed spójnikiem¹⁹.

Tomasz Karpowicz przeanalizował relacje pomiędzy myślnikiem (pauzą) a łącznikiem (dywizem), zwracając uwagę na kryterium długości różnicujące oba znaki:

Myślnik kiedyś nazywano pauzą, ale we współczesnych polskich tekstach publikowanych okazuje się on zawsze tożsamy z półpauzą. W typografii używano swego czasu większej liczby poziomych kresiek jako znaków interpunkcyjnych. Najdłuższą kreską była właśnie pauza (—), krótsza od niej półpauza (–) przejęła funkcję pauzy i stała się myślnikiem. Dziś większość wydawnictw używa jednego znaku zamiast dwóch podobnych. Trzeba pozytywnie ocenić tę regulację, zwłaszcza że w użyciu pozostaje jeszcze łącznik (-), kreska najkrótsza²⁰.

Nawias

Nawias oddziela zdanie wtrącone od zdania głównego i wymaga przerwy przy nawiasie otwierającym i nawiasie zamykającym oraz zmiany siły i barwy głosu, a także przyspieszenia tempa podczas odczytywania zdania ujętego w nawias²¹. Znak ten charakteryzuje się szczególnie wysoką frekwencją w tekstach naukowych i popularnonaukowych; w tekstach prasowych zajmuje piątą pozycję; natomiast najrzadziej występuje w prozie artystycznej, nie pasuje bowiem do tego stylu²².

Częstotliwość stosowania nawiasu w tekstach naukowych wynika z potrzeb redakcyjnych. W nawiasach podawane są: dane bibliograficzne, opisy cytatów, odsyłacze, marginalne komentarze odautorskie i uwagi redaktorskie. W nawiasie kwadratowym [...] lub okrągłym (...) można także umieścić wielokropki jako znak skróconego cytatu lub opuszczonego fragmentu tekstu. Nawias jest zatem elementem aparatu naukowego i edytorskiego.

Znak ten można stosować, podając przykłady, jak w zdaniu: *Znał wiele języków (angielski, niemiecki, francuski)*, a także w wypadku dodania treści uzupełniającej treści zdania głównego, np. *Ciągłe chodziłem głodny (w domu panowała bieda)*²³.

Ważne jest, aby utrwalić i stosować następujące wskazanie normatywne: „Segment zamykający nawiasu nie może się okazać ostatnim znakiem interpunkcyjnym danego zdania – nawias nie pełni funkcji rozdzielającej, przysługuje mu jedynie funkcja wydzielająca”²⁴. Dlatego po nawiasie zamykającym powinniśmy postawić kropkę (bez spacji) lub taki znak interpunkcyjny, który może stać na końcu danego wypowiedzenia.

Cudzysłów

Cudzysłów, podobnie jak nawias, ma charakter wyodrębniający i składa się z dwu znaków – otwierającego i zamykającego. Jest wyspecjalizowany w wydzielaniu cytowanych fragmentów tekstu. W tekstach publicystycznych i naukowych zajmuje czwarte miejsce na liście zbiorczej częstości stosowania znaków interpunkcyjnych; natomiast w literaturze występuje bardzo rzadko, ponieważ jego funkcję przejmuje myślnik, przy pomocy którego mowa niezależna jest oddzielana od narracji.

W druku i w rękopisach używa się tzw. cudzysłowa apostrofowego („”). Kiedy w cytowanym tekście ponownie musimy użyć cudzysłowa, mamy do dyspozycji tzw. cudzysłów ostrokątny: » « lub « ». Pierwszy z nich (» «) to tzw. cudzysłów niemiecki, który „[...] przydaje się, gdy zachodzi konieczność użycia cudzysłowa w cudzysłowie, np. gdy w przytoczonym cytacie zawarto cytaty z innego źródła. Wtedy cudzysłów ostrokątny jest wewnętrzny”²⁵.

Drugi natomiast («») to cudzysłów francuski, którego używa się do wyodrębnienia znaczeń wyrazów w słownikach językowych. „Częściej jednak cudzysłów definicyjny ma postać: ‘ ’ (są to tzw. łapki)”²⁶.

Praktykę nadużywania cudzysłowa można zaobserwować między innymi w tekstach publicystycznych. Dziennikarze traktują ten znak jako wyróżnik lub środek łagodzący w wypadku niezbyt trafnego sformułowania²⁷. Cudzysłów może także sygnalizować użycie wyrazu z innej warstwy stylistycznej, np. wyrazu potocznego lub publicystycznego w tekście naukowym:

Typowe dla wielu współczesnych form komunikacyjnych zjawisko wielostylowości zdaje się wskazywać na odchodzenie od zasady „poprawności politycznej”, czyli trzymania się ustalonych wzorów, na rzecz nastawienia na efektywność – osiągnięcie celów komunikacyjnych (w tym m.in. marketingowych) wszelkimi możliwymi sposobami, co dotyczy sfery użycia języka²⁸.

Bardzo natarczywym zjawiskiem jest nadużywanie cudzysłowa w sytuacji niezręcznego lub niepre-

czyjnego użycia słowa. Jan Miodek piętnowane zjawisko nazywa żartobliwie grzechem przeciw 11 przykazaniu – *nie cudzysłów!*²⁹, podając następujący przykład nadużywania cudzysłowa:

Stefania Grodzieńska przesłała kiedyś red. Andrzejowi Wróblewskiemu-Ibisowi wycinek prasowy z tytułem *Przeszedł samego „siebie”* – z propozycją, by ten właśnie cudzysłów – przy formie *siebie* – zyskał miano interpunkcyjnego szlagieru roku. Mnie popularna pisarka zaopatrzyła we współczesną wersję *Stepów Akermańskich* Adama Mickiewicza. Ponieważ wierzę w mądrość pouczenia Ignacego Krasickiego „*i śmiech niekiedy może być nauką, kiedy się z przywar, nie z osób natrzęsa*”, pozwałam sobie na jej przytoczenie, zwracając – oczywiście – uwagę na cudzysłowy:

„Wpłynąłem” na suchego przestwór „oceanu”,
Wóz „nurza się” w zieloność i jak „łódka” „brodzi”
Śród „fali” łąk szumiących, śród kwiatów „powodzi”
Omijam „kolorowe ostrowy” burzanu.
[...]

Może po przeczytaniu tych strof rodacy zrewidują swój stosunek do jakże nadużywanego znaku interpunkcyjnego!³⁰

Tendencję do nadużywania cudzysłowa ilustruje także zamieszczony w innym źródle zestaw następujących przykładów:

Pierwszy z nich [chodzi o cudzysłów – przyp. M. B.] widziałem w takich np. konstrukcjach: *cała „trójka” szybko „wpadła”, posuwali się „jak żółwie”, zdobył bramkę „główką”, szkoła imienia „Romualda Traugutta*”. Jak widzicie, lekki odcień potoczności (*trójka, wpadła*), porównanie (*jak żółw*), termin sportowy brzmiący tak samo jak wyraz pospolity (*główka*), imię i nazwisko patrona szkoły (*Romuald Traugutt*) stały się pretekstem do posłużenia się cudzysłowem – oczywiście – absolutnie tutaj błędnym³¹.

Częstym problemem interpunkcyjnym (zwłaszcza w wypadku korzystania ze źródeł merytorycznych) jest nieprzestrzeganie odpowiedniej kolejności znaków interpunkcyjnych, takich jak cudzysłów i kropka. Wypowiedział się na ten temat Marian Kucała, pisząc:

Kropka jest znakiem interpunkcyjnym zamykającym zdania, zarazem oddzielającym zdania jedno od drugich. Nie jest ona jednak tak nieodłączną częścią cytowanego zdania, by nieumieszczenie jej w cudzysłowie było zniekształceniem cytowanej wypowiedzi. [...] Zasada: kropka zawsze po cudzysłowie jest prosta, do zapamiętania łatwa, powszechnie stosowana [...]”³².

Dwukropek

Jedną z podstawowych funkcji dwukropka jest zapowiadanie wyliczenia (nazw przedmiotów, pojęć, czynności czy cech) lub rozwinięcia treści (jest to zjawisko charakterystyczne dla stylu naukowego)³³. W *Języku polskim. Encyklopedii w tabelach* oprócz tych dwóch funkcji pełnionych przez dwukropek wymienionych zostało jeszcze pięć możliwości. A zatem dwukropek należy postawić: 1) przed przytoczeniem słów cudzych lub własnych, 2) przy wymienianiu tytułów dzieł, nazw (terminów) oraz innych wyrazów, jeśli nie są inaczej wyróżnione w tekście, 3) przy wyliczaniu członów podmiotu szeregowego występującego w liczbie pojedynczej, łączącego się z orzeczeniem w liczbie mnogiej (np. *Na wieszaku wiszą: palto, kozuch i kurtka*)³⁴, 4) po wyrażeniach podsumowujących wyliczenia (ogólnie rzecz biorąc, innymi słowy), 5) przed zdaniami lub wyrażeniami zawierającymi wynik, uzasadnienie lub sprostowanie treści³⁵.

Tylko w jednym z dwóch pozornie identycznych znaczeniowo i formalnie zdań należy postawić dwukropek: 1) *Możemy zwiedzić Gdańsk, Sopot i Gdynię* lub 2) *Możemy zwiedzić wszystkie trzy miasta Gdańsk, Sopot i Gdynię*. W którym? Dwukropek stosujemy wtedy, gdy wyliczenie zostanie zasygnalizowane w zdaniu wyrazem o treści ogólnej, jak w zdaniu drugim: *Możemy zwiedzić wszystkie trzy miasta: Gdańsk, Sopot i Gdynię*. W zdaniu pierwszym wyliczenie zostało bezpośrednio wprowadzone w tok składniowy.

Dlatego – jak pisze T. Karpowicz – postawienie dwukropka przed takim szeregiem składniowym okazałoby się niekonsekwencją interpunkcyjną albo nawet błędem. Prowadziłoby do przyjęcia zasady, zgodnie z którą każde wyliczenie wieloelementowe powinno zostać poprzedzone dwukropkiem niezależnie od sposobu wprowadzenia. Taka reguła jest żywa w świadomości piszących po polsku, ale skodyfikowane przepisy interpunkcyjne jej nie uwzględniają³⁶.

Wielokropek

Wielokropek należy do znaków prozodycznych. Grupę tych znaków tworzą: wielokropek, myślnik i pytajnik. Wielokropek (a także scharakteryzowany już myślnik) jest znakiem służącym do oznaczania opuszczeń; przy czym nierzadko obie funkcje (emotywna i elizyjna) łączą się.

Stosowana w komputeropisach liczba kropek czasem jest dowolna (zdarzają się dwie albo cztery); natomiast wielokropek liczy tylko trzy kropki. Stawianie większej liczby kropek powoduje powstanie innego znaku – wykropkowania. Wielokropek jest

znakiem charakterystycznym dla stylu artystycznego. Ponad połowa wszystkich wielokropków występuje w tej odmianie stylistycznej. Dzięki wielokropkowi w literaturze powstają ciągi o zróżnicowanej linii intonacyjnej, wielokropek bowiem wymaga długiej przerwy i zawieszenia głosu. W literaturze naukowej wielokropek w nawiasie kwadratowym [...] lub okrągłym (...) stosowany jest jako znak skróconego cytatu, o czym była już mowa w części poświęconej nawiasom.

Poradniki poprawnościowe podają kilka funkcji spełnianych przez wielokropek: 1) pokazanie rzeczywistej pauzy w tekście, 2) zaznaczenie miejsca, gdzie urywa się jakiś ciąg myślowy czy składniowy, a także ciąg mowy (przykładem literackim może być zapis spowiedzi Jacka Soplidy), 3) wyeksponowanie miejsca pozostawionego na refleksję czytelnika, 4) zaznaczenie żartobliwej niespodzianki pojawiającej się w dalszym fragmencie tekstu, np. *Spodziewali się wizyty co najmniej biskupa, tymczasem przyjechał... kleryk*.

Średnik

Stosunkowo najrzadziej używanym znakiem interpunkcyjnym jest średnik³⁷. Średnik oznacza dłuższą przerwę niż przecinek i wymaga zniesienia głosu. Znak ten najczęściej występuje w literaturze – tu utrzymuje się jeszcze tradycyjna zasada użycia średnika jako znaku dzielącego, pośredniego między kropką a przecinkiem. Wysoką pozycję ma także średnik w stylu naukowym, co jest związane z wykorzystaniem tego znaku w dłuższych wyliczeniach, a także – w opisach bibliograficznych. Przecinek zwykle jest stawiany wewnątrz oddzielanych średnikami szeregów.

W wyliczeniach rozbudowanych średnik powinien się jednak pojawić, zwłaszcza gdy wewnątrz wyliczeń używamy przecinków:

Cechy spółgłoski, które decydują o jej barwie i brzmieniu, to:

- układ wiązań głosowych;
- położenie podniebienia miękkiego, a zatem udział jamy nosowej w wymowie tej głoski;
- twardość lub miękkość, za które odpowiada ułożenie środkowej części języka;
- stopień zbliżenia narządów mowy, czyli rodzaj albo sposób artykulacji;
- miejsce artykulacji³⁸.

Podsumowanie

Interpunkcja jest motywowana względami logicznymi i językowymi (składniowymi i czasem znaczeniowymi). Pewnych zasad interpunkcyjnych

należy się nauczyć. Znaki interpunkcyjne pozwalają podzielić (rozcłunkować), a w konsekwencji łatwiej odczytać i zrozumieć zapisany tekst. Jan Miodek uważa, że zdanie: *To, co mówisz, i to, co robisz, jest zawsze słuszne*, w sposób esencjonalny wyraża istotę zasad przestankowania opartych na kryterium składniowym. „Mówiąc ściślej: to granice poszczególnych zdań decydują o postawieniu przecinka, a taki czy inny spójnik nie może mieć wpływu na nasze odruchy interpunkcyjne”³⁹.

Przypisy

- ¹ B. Pawlikowska, *Planeta dobrych myśli*, Warszawa 2013, s. 224.
- ² W tym punkcie będzie także mowa o łączniku (dywizie), służącym przede wszystkim do łączenia członów równorzędnych, np. *Bielsko-Biała, flaga biało-czerwona*.
- ³ J. Miodek, *Przez lata ze słowem polskim*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 208.
- ⁴ E. Łuczyński, *Zróżnicowanie stylistyczne interpunkcji polskiej*, „Język Polski” 1996, z. 1, s. 29–39.
- ⁵ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009.
- ⁶ A. Drejer, *Kultura żywego słowa. Wybrane zagadnienia. Skrypty dla studentów*, Wałbrzych 2002.
- ⁷ Ibidem, s. 49–50.
- ⁸ J. Kram, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa 1988.
- ⁹ Edward Łuczyński analizował interpunkcję tekstów z takich obszarów stylistycznych, jak: drobne wiadomości prasowe, publicystyka prasowa, proza artystyczna, literatura naukowa i popularnonaukowa; E. Łuczyński, *Zróżnicowanie stylistyczne interpunkcji*, op. cit.
- ¹⁰ Ibidem, s. 34.
- ¹¹ W źródłach poprawnościowych (chodzi np. o *Poradnik językowy. Piszemy poprawnie*) po datach pisanych cyframi arabskimi zaleca się kropki, przy czym pomiędzy datami dzienną a miesięczną oraz miesięczną a roczną nie występują pauzy (w komputeropisie – spacje), np. 1.01.1996, 6.9.1994 roku, 11.11.1918 r.; E. Polański, *Zasady interpunkcji*, w: *Poradnik językowy. Piszemy poprawnie*, oprac. A. Kubiak-Sokół, Warszawa 2008, s. 218.
- ¹² J. Bralczyk, *Poradnik językowy profesora Bralczyka. Mówi się*, Warszawa 2001, s. 164.
- ¹³ Warto dodać za Tomaszem Karpowiczem, że wątpliwości interpunkcyjne budzi także zapis lidów. Przyjęto, że na końcu ostatniego zdania kropki nie ma. Przy czym, jak zauważa Karpowicz: „W jednozdaniowym lidzie taka praktyka nie razi, wydaje się ona jednak niekonsekwencją, gdy lid jest dwulub trzyzdaniowy (i dłuższy): poprzednie zdania mają kropkę, a ostatnie – nie”; T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego...*, s. 147–148.
- ¹⁴ W. Mizerski, *Język polski. Encyklopedia w tabelach*, Warszawa 2000, s. 149.
- ¹⁵ E. Łuczyński, *Zróżnicowanie stylistyczne interpunkcji*, op. cit., s. 34. Pierwszy cytat pochodzi z powieści J. Abramowa-Newerlego, *Alianci*, Białystok 1990, s. 94–96, drugi – z tekstu A. Zeylanda, *Nienawiść*, Poznań 1990, s. 71–76.
- ¹⁶ Ibidem, s. 34.

- ¹⁷ J. Miodek, *Niedoceniany myślNIK*, „Język Polski” 1983, z. 4–5, s. 377.
- ¹⁸ Ibidem, s. 377.
- ¹⁹ Por. np. W. Mizerski, *Język polski*, op. cit., s. 152.
- ²⁰ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego*, op. cit., s. 175.
- ²¹ A. Drejer, *Kultura żywego słowa*, op. cit., s. 51.
- ²² E. Łuczyński, *Zróżnicowanie stylistyczne interpunkcji*, op. cit., s. 34–35.
- ²³ W. Mizerski, *Język polski. Encyklopedia*, op. cit., s. 149.
- ²⁴ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego*, op. cit., s. 187.
- ²⁵ Ibidem, s. 182.
- ²⁶ Ibidem.
- ²⁷ E. Łuczyński, *Zróżnicowanie stylistyczne interpunkcji*, op. cit., s. 35–36.
- ²⁸ J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009, s. 33.
- ²⁹ J. Miodek, *Przez lata*, op. cit., s. 210.
- ³⁰ Ibidem, s. 211–212. Takiego zbiegnięcia się znaku wykrzyknienia z innymi znakami interpunkcyjnymi oraz edytorskimi nie przewidziano w dostępnych mi podręcznikach i poradnikach z zakresu pisowni.
- ³¹ J. Miodek, *Nie taki język straszny. O polszczyźnie do uczniów*, Gdańsk 1996, s. 80–81.
- ³² M. Kucała, *Dopisek do artykułu O stosowaniu cudzołostu zdań kilka K. Sokólskiego*, „Język Polski”, z. 5, s. 384.
- ³³ E. Łuczyński, *Zróżnicowanie stylistyczne interpunkcji*, op. cit., s. 36–37.
- ³⁴ Tomasz Karpowicz, nie zgadzając się z takim normatywnym rozstrzygnięciem, pisze: „Czasem można się spotkać z twierdzeniem, że dwukropki należy postawić po orzeczeniu w liczbie mnogiej, a przed podmiotem szeregowym złożonym wyłącznie z członów w liczbie pojedynczej. A zatem: *W środkowej szafie wiszą: kurtka, kozuch i płaszcz Joasi. Do niezbędne wyposażenia piechura należą: chlebak, manierka, menażka i saperka*. Składnia jest w tym wypadku na pewno poprawna, interpunkcja natomiast budzi wątpliwości ze względu na brak rzeczownika o większym zakresie znaczeniowym. Tym trudniej przychodzi zaakceptować warunek, podawany gdzieś, że liczba gramatyczna orzeczenia nie tylko decyduje o występowaniu dwukropka, lecz także podpowiada, czy wyliczenie jest kompletne (po orzeczeniu w liczbie mnogiej), czy niekompletne (po orzeczeniu w liczbie pojedynczej, zwykle uznawanym za niepoprawne w składni związku głównego przy podmiocie szeregowym, i to niezależnie od pozycji względem tego podmiotu)”; T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego*, op. cit., s. 174.
- ³⁵ W. Mizerski, *Język polski. Encyklopedia*, op. cit., s. 148.
- ³⁶ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego*, op. cit., s. 171.
- ³⁷ Jan Miodek poświęcił mu szkic *Zapomniany średnik*. Optując za jego stosowaniem (od czasu do czasu), posłużył się cytatem z jednego z wierszy Adama Asnyka: „»Noc zapadła; niebios jasne i pogodne błyszczą się jakby modre, zamarzłe jeziora«. I tu średnik – powtórzmy: znak średniej mocy – najlepiej oddziela wprowadzające w nastrój zdanie *Noc zapadła* od opisującego szczegóły nocnego krajobrazu zdania *niebios jasne i pogodne błyszczą się jakby modre, zamarzłe jeziora*”; J. Miodek, *Nie taki język straszny*, op. cit., s. 80.
- ³⁸ T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego*, op. cit., s. 150.
- ³⁹ J. Miodek, *Jaka jesteś, polszczyzno?*, Wrocław 2000, s. 171.

Z prezentacją dookoła świata

Agnieszka Lal, nauczycielka klasy III w Szczecin International School, koordynatorka Szkoły Podstawowej

W Szczecin International School dzieci już od piątego roku życia doskonałą umiejętność efektywnej komunikacji społecznej.

Obowiązujący w szkole Międzynarodowy Program Nauczania Zintegrowanego IPC (International Primary Curriculum) kładzie nacisk na pracę w grupach, prezentacje i umiejętność sprawnej komunikacji werbalnej.

Według definicji, zaczerpniętej ze *Słownika Pedagogicznego* Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz, „Komunikacja to porozumiewanie się, wymiana myśli i uczuć, przekazywanie i odbieranie informacji. Komunikacja między ludźmi odbywa się głównie za pośrednictwem języka w sposób werbalny, a także pisma oraz poprzez przekaz niewerbalny z wykorzystaniem takich środków, jak: spojrzenia, dotyk, gesty, mimika, czyli tzw. mowa ciała” (s. 82).

W Szczecin International School, w szkole podstawowej (Primary School) dzieci uczą się od klasy „0”, nazywanej P1 (Primary 1), do klasy V, zwanej P6 (Primary 6). Każdy dzień szkolny podzielony jest na cztery osiemdziesięciminutowe bloki lekcyjne, rozdzielone dość długimi przerwami (20 minut, 45 minut, 20 minut). Nauka odbywa się w oparciu o odrębne programy nauczania, z podziałem na przedmioty: język angielski, matematyka, muzyka, informatyka, wychowanie fizyczne. Wszystkie przedmioty wykładane są w języku angielskim, wyjątek stanowią języki ojczyste (j. polski, j. niemiecki, j. duński). Ponadto realizowany jest międzynarodowy program nauczania zintegrowanego (Internatio-

nal Primary Curriculum, w skrócie IPC), który obejmuje historię, geografię, przyrodę, plastykę, technikę, informatykę, zagadnienia międzynarodowe oraz komunikację interpersonalną.

Uczniami Szczecin International School są dzieci różnych narodowości, pochodzące z różnych kultur, dla których wspólnym językiem jest język angielski. W związku z tym, w szkole, w pierwszej kolejności, kształcona jest umiejętność porozumiewania się między sobą, rozumienia poleceń, odpowiadania na pytania. Warto podkreślić, iż można dostrzec różnice w otwartości i łatwości komunikowania się, w zależności od narodowości dzieci. Można zatem przypuszczać, iż w krajach, w których kładzie się nacisk na relacje interpersonalne, swoboda wypowiedzi jest większa a kompetencje społeczne wyższe. Wymienione umiejętności wymagane są, między innymi, podczas ustnego egzaminu dojrzałości, dlatego warto doskonalić je już na tym etapie.

Program IPC to szeroka gama bloków tematycznych, które w zależności od zagadnienia są realizowane na przestrzeni kilku, a czasem nawet kilkunastu tygodni. Na przykład w klasie zerowej przez osiem tygodni jest realizowany blok tematyczny „Ubrania”, który obejmuje pory roku i odpowiedni do nich ubiór, rodzaje materiałów, z których są wykonane ubrania, analizę metek i odszyfrowywanie powszechnie przyjętych symboli, ubieranie misiów i lalek oraz robienie prania zabawkowych rzeczy. Dzieci zachęcane są do przynoszenia z domu swoich książek, zabawek, czy też innych przedmiotów związanych z aktualnie realizowanym tematem i opowiadania o przyniesionym przedmiocie. Taka miniprezentacja w znanym miejscu, w bezpiecznym gronie swoich rówieśników, z życzliwą zachętą oraz pomocą nauczyciela, to nic innego jak przygotowanie do przeprowadzania w przyszłości prezentacji siebie i swojej pracy. W SIS od najmłodszych lat dzieci uczą się dobierać właściwe słowa, oswajając strach przed publicznymi wystąpieniami, trzymać kontakt wzrokowy ze słuchaczami i zaciekawiać innych swoimi

przemówieniami. Naturalną cechą wieku dziecięcego jest ciekawość i chęć sensorycznego poznawania świata – sprawdzania, dotykania, badania, próbowania. Przedmioty przynieszone przez dzieci stwarzają okazję do eksperymentowania i zaznajamiania się z nimi. Przy ich wykorzystaniu budowane jest poczucie własnej wartości dziecka. Uczeń prezentujący swoją rzecz staje w centrum zainteresowania całej grupy, może pochwalić się swoją własnością i opowiedzieć o niej. Nie do przecenienia jest tu oczywiście rola i zaangażowanie nauczyciela – przewodnika, który zachęca i prowadzi dziecko do osiągnięcia sukcesu oraz satysfakcji z własnej prezentacji. Kiedy dzieci są starsze, wymaga się od nich więcej – przygotowania prezentacji dla koleżanek i kolegów z innych klas oraz dla rodziców.

Innym blokiem tematycznym, jaki realizuję z uczniami, jest „Czekolada”. W jego ramach przez jedenaście tygodni omawiamy takie zagadnienia, jak: rodzaje drzew rosnących w okolicy, drzewo kakaowca, miejsce jego występowania i wymagania klimatyczne, historię odkrycia zastosowania ziaren kakaowca, kulturę rdzennych mieszkańców Ameryki Centralnej – Majów oraz Azteków, przywiezienie ziaren kakaowca do Europy przez konkwistadora Hernanda Corteza, proces wytwarzania czekolady, procesy chemiczne zachodzące w czasie mieszania składników oraz oddziaływanie na nie wysoką i niską temperaturą, sposób pakowania wyrobów czekoladowych, projektowanie własnego opakowania, zapoznanie się z twórczością pisarza Roalda Dahla, a w szczególności z pozycją *Charlie i fabryka czekolady*. Na zakończenie tego bloku tematycznego często przygotowuję z uczniami prezentację. W tym celu najpierw planujemy nasze wydarzenie. Rozmawiamy i zastanawiamy się, kto chce i mógłby zaprezentować wybrany wycinek wiedzy. Dzielimy się obowiązkami, takimi jak: przygotowanie prezentacji multimedialnych, wyeksponowanie prac związanych z omawianym zagadnieniem, przygotowanie poczęstunku, oprawa dźwiękowa. Dużo czasu poświęcamy również na ćwiczenie ładnego i wyraźnego mówienia, kładziemy nacisk na dykcję i intonację, podkreślamy wagę kontaktu wzrokowego z widzem i zwracanie uwagi na reakcje słuchaczy, uczymy się stosować w praktyce techniki radzenia sobie ze stresem.

Nauka pięknego mówienia i pisanja jest trudną sztuką. Niestety, w szkołach nie ma takiego przedmiotu jak retoryka. Wydaje się, iż próbą kształcenia tej ważnej umiejętności miał być proces przygotowania i prezentacja (niestety przechodząca już do historii) podczas ustnej matury z języka pol-

skiego. Pomimo dobrego zamysłu realizacja okazała się nieprosta. Być może zabrakło z jednej strony – umiejętności inspirowania, planowania, indywidualnych konsultacji z uczniem i prawdziwego mentorstwa ze strony nauczycieli, a z drugiej – prawdziwego zaangażowania młodzieży we własny rozwój i pracę twórczą. W dzisiejszych czasach dbałość językowa zarówno w mowie, jak i w piśmie jest coraz rzadziej spotykaną cechą. Jak twierdzi dr Imelda Chłodna, pracownik Katedry Filozofii Kultury KUL-u i wykładowca w Wyższej Szkole Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu: „Konsekwencje takiego stanu rzeczy widać w tym, jak ludzie mówią i piszą. I to zarówno ludzie niewykształceni, jak i politycy, profesorowie czy dziennikarze. Dzisiaj mamy do czynienia z zupełną ignorancją znajomości klasycznych zasad retoryki, co w konsekwencji prowadzi do nieumiejętnego posługiwania się językiem polskim, zarówno w formie mówionej, jak i pisanej. Po uważnym wsłuchaniu się w sposób mówienia przeciętnego młodego, i nie tylko młodego, człowieka zauważamy, iż zupełnie obce mu są starożytne ideały propagujące zasady pięknego i przekonującego mówienia. A przecież zaniedbanie tej sfery naszego życia utrudnia nawiązywanie kontaktów międzyludzkich, a nawet wpływa na niedorozwój osobowości” (www.piotrjaroszynski.pl).

Wprawne posługiwanie się słowem powinno być przedmiotem szczególnej troski każdego z nas. Dzięki temu, co mówimy i w jaki sposób wypowiadamy swe myśli, wyrażamy naszą osobowość, pokazujemy kulturę.

Nasuwa się zatem pytanie: czy zasadne jest odejście od prezentacji na egzaminie dojrzałości? A może, zamiast rezygnacji, należałoby zweryfikować i udoskonalić tę część matury? Jak uczyć retoryki i kształcić umiejętności interpersonalne leżące u podłoża satysfakcji życiowej? Jednym z możliwych rozwiązań jest rozpoczęcie nauki sztuki krasomówczej już na początku edukacji, tak jak ma to miejsce w Szczecin International School.

Bibliografia

- <http://www.greatlearning.com/ipc/>
 Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B.: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Kielce 2000.
 Jaques D.: *Uczenie się w grupach*, Warszawa 1997.
 Leigh D.: *Praktyczne Metody Pracy Zespołowej*, Warszawa 1997.
 Piekarski J., Śliwowski B.: *Edukacja Alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków 2000.
 Śliwowski B. (red.): *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole?*, Kraków 1999.
 Woodcock M.: *Podręcznik doskonalenia pracy zespołowej*, Warszawa 1997.

O lekcjach bez programu i ocen

Cele i założenia szkół demokratycznych

Julian Piotr Sawiński, doktor nauk przyrodniczych, nauczyciel konsultant w Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie

Szkoły w Polsce i na świecie są bardzo różne. Czy można sobie wyobrazić szkołę bez programu nauczania oraz sprawdzania i oceniania efektów?

Okazuje się, że można, bo takie placówki już funkcjonują. Co jest walorem takich szkół?

Szkoły z utopijną nutą

Szkoły bez formalnych ocen były tworzone w Polsce już 20 lat temu, ale propagowany przez nie system oceniania nie stał się normą w publicznych placówkach. Obecnie wraca się do tego pomysłu i proponuje szkoły bez programu i ocen. Niektórym kojarzą się one z chaosem i brakiem dyscypliny, zaś innym z utopijną ideą, która nie może mieć praktycznego wymiaru. Okazuje się jednak, że staje się ona faktem, także w Polsce, bo od września 2013 roku rozpoczęły działalność pierwsze w naszym kraju szkoły demokratyczne. U podstaw ich funkcjonowania leżą zasady współczesnej demokracji, w tym samodzielnosc decydowania.

Samodzielność i niezależność (autonomia) w szkole akcentującej edukację demokratyczną są niezbędne. Budzą nowe nadzieje i obiecują wiele, w szczególności uczniom i ich rodzicom. Pojawia się jednak pytanie, czy taka szkoła zdoła zrealizować swoje zadania i piękne założenia? I jest ono ważne, zwłaszcza w sytuacji, gdy coraz częściej padają zarzuty typu: „Dlaczego szkoła uczniom szkodzi?” (Polak, 2011), albo „Zapętłona szkoła” (Żylińska 2012) lub „Szkoła w zapętlonej?” (Chrzastkowska, 2013). Mimo wszystko warto pamiętać, że: „Szkoła jest najpiękniejszym, najbardziej humanitarnym i bardzo oczywistym wynalazkiem społecznym człowieka” (Dylak, 2013).

Szkoły demokratyczne w Polsce

Pierwsze szkoły demokratyczne w Polsce otwarto w Poznaniu, Warszawie i Łodzi. Uczą się w nich dzieci w wieku 6–18 lat. Na świecie takie szkoły oparte na modelu anglosaskim funkcjonują już od kilkudziesięciu lat (w Wielkiej Brytanii – od 100 lat!). Jest ich w sumie około 200, między innymi w Niemczech, Holandii, Izraelu, Japonii, USA. Choć postulaty osób propagujących ten model edukacji pełne są interesujących propozycji, bliższe przyjrzenie się idei szkół demokratycznych budzi u niektórych spore wątpliwości (Goetz, 2013).

Choć cele i założenia szkoły demokratycznej z pewnością są słuszne, koncepcja ta niektórym wydaje się jednak utopijna w polskich warunkach. Najwięcej wątpliwości budzi kwestia motywowania uczniów do zdobywania oraz weryfikowania wiedzy i umiejętności. W szkole demokratycznej nie ma bowiem ani przymusu, ani programu nauczania, ani szkolnego oceniania – „Wolny wybór i odpowiedzialność za własny wybór – to kręgosłup demokracji. Jeżeli nie wypraktykuje tego Jaś w szkole, to Jan w życiu będzie się zawsze rozglądał za siłą wiodącą” („Nowe w Szkole”, 2006).

Szkoła bez przymusu

Szkoła w wolnym i demokratycznym kraju, koncentrując się na rozwoju uczniów, powinna wykorzystywać wybrane założenia demokratyzacji. Powinna budować demokratyczną, lepszą, dopasowaną do obecnej rzeczywistości i nowoczesną edukację. Skoro zmieniają się dziś oczekiwania i wymagania podmiotów szkolnej edukacji, to trzeba je trafnie rozpoznać i wyjść im naprzeciw. Trzeba postawić pytania o istotne sprawy związane z edukacją XXI wieku, strategią wspierania wychowania i rozwiązywania trudnych problemów edukacyjnych. Warto wrócić do treści artykułu pt. *Demokratyczna szkoła?* (Sawiński, 2006), który ukazał się na portalu „Scholaris”. Został poprzedzony wymownymi słowami od Redakcji: „Polska szkoła mówi, że jest demokratycz-

na, tymczasem nie jest, ani do demokracji nie przygotowuje” („Nowe w Szkole”, 2006).

Swoboda decydowania o sobie jest pierwszym i zasadniczym filarem demokratycznej szkoły. Tego obecnie szkoła nie uczy. Ponadto opiera się na działaniach budujących wspólnotę, w której wszyscy mają ważny głos w każdej sprawie. Przejawia się to między innymi tym, że dziecku – przynajmniej w teorii

Szkoła w wolnym i demokratycznym kraju, koncentrując się na rozwoju uczniów, powinna wykorzystywać wybrane założenia demokratyzacji. Powinna budować demokratyczną, lepszą, dopasowaną do obecnej rzeczywistości i nowoczesną edukację. Skoro zmieniają się dziś oczekiwania i wymagania podmiotów szkolnej edukacji, to trzeba je trafnie rozpoznać i wyjść im naprzeciw. Trzeba postawić pytania o istotne sprawy związane z edukacją XXI wieku, strategią wspierania wychowania i rozwiązywania trudnych problemów edukacyjnych.

– niczego się nie narzuca. Podstawą jest tutaj twierdzenie, że wolność jednej osoby kończy się tam, gdzie zaczyna się wolność drugiej (Goetz, 2013). Więcej informacji o zasadach demokratycznej edukacji można znaleźć w e-poradniku *Jak uczyć demokracji w szkole? Zarys miniporadnika dla nauczycieli z ćwiczeniami* (Sawiński, 2007).

Samodzielność decydowania

Szkoły demokratyczne wymagają, aby szkolna wspólnota przyjęła zbiór zasad i faktycznie równo traktowała wszystkie osoby, których te zasady dotyczą – zarówno dzieci, jak i dorosłych. Zasady te przyjmuje się oczywiście według demokratycznych reguł. Uczniowie uczestniczą w działaniach decyzyjnych. Metody ich ustalania są różne: dyskusja, negocjowanie, poszukiwanie konsensusu, głosowanie itp. Zakłada się, że uczeń chętniej trzyma się zasad, na których kształt ma osobisty wpływ.

Samodzielne podejmowanie decyzji nie jest łatwe. Od uczniów można jednak wymagać więcej, gdy biorą na siebie odpowiedzialność za wyniki działań. A podejmują je chętnie, gdy wynikają z zadań, o których oni sami zdecydowali. Magdalena Goetz (2013), pisząc o szkołach demokratycznych, przypomina, że wpływ

na decyzje wiąże się też z jednym z celów, jakie stawiają sobie szkoły demokratyczne, tj. z wykształcaniem u dzieci postaw opartych na wewnętrznej sterowności (samodzielności podejmowania decyzji) oraz motywacji wewnętrznej (motywacji do działania wynikającej z uwewnętrznionych i uznanych za własne przekonania i wartości, a nie narzucanych z zewnątrz). Zasadniczo rzecz biorąc, jest to słuszny postulat, a wątpliwości budzą raczej metody jego realizacji.

Strategia kształcenia wyprzedzającego

Swoistym krokiem w kierunku samodzielności uczniów są promowane ostatnio w Polsce szkoły, w których realizuje się zasady „odwróconej lekcji” – „odwróconej edukacji” (Sawiński, 2013) oraz strategii kształcenia wyprzedzającego (Dylak, 2013). Innowacje te także warto poznać, ponieważ stawiają na samodzielne uczenie się i odpowiedzialność ucznia.

„Strategia kształcenia wyprzedzającego” (SKW) była przedmiotem trzyletniego projektu „Kolegium Śniadeckich – innowacyjny program nauczania przedmiotów przyrodniczych”, realizowanego w partnerstwie między Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu a Ogólnopolską Fundacją Edukacji Komputerowej (Oddział w Poznaniu), dotyczącego zasadniczej zmiany metodyki nauczania. Efektem projektu była modyfikacja metodyki nauczania przedmiotów przyrodniczych i matematyki oraz podniesienie poziomu ich nauczania, a także zwiększenie uczniowskiego zainteresowania tymi przedmiotami. Idea SKW koresponduje z założeniami „odwróconej lekcji” – „odwróconej edukacji” (Sawiński, 2013). Warto się z nimi zapoznać i porównać je z założeniami demokratycznej szkoły.

Bibliografia

- Chrzęstkowska B.: *Szkoła w zapaści?!*, „Polonistyka” 2013, nr 8, s. 4–8.
- Dylak S. (red.): *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań 2013.
- Dylak S. (red.): *Metodyka kształcenia strategią wyprzedzającą*, http://kolegiumsniadeckich.pl/att/podr__cznik_wyprzedzaj__ca_17_malypdf.pdf, data dostępu: 10.12.2013.
- Goetz M.: *Szkoła bez programu i ocen. Czy to możliwe?*, „Głos Nauczycielski” 2013, nr 28–29.
- Polak M.: *Dlaczego szkoła uczniom szkodzi?*, „Edunews.pl”, data dostępu: 30.11.2013.
- Polak M.: *Filozofia odwróconej klasy*, „Edunews.pl”, data dostępu: 20.11.2013.
- Sawiński J. P.: *Demokratyczna szkoła?*, „Nowe w Szkole” 2006, nr 12/100, www.scholaris.pl, data dostępu: 20.11.2013.
- Sawiński J. P.: *Jak uczyć demokracji w szkole? Zarys miniporadnika dla nauczycieli z ćwiczeniami*, Warszawa 2007.
- Sawiński J. P.: *Odwrócona lekcja biologii*, „Biologia w Szkole” 2013, nr 2, s. 32–34.
- Żylińska M.: *Zapętlona szkoła*, „Edunews.pl”, data dostępu: 20.11.2013.

Egzamin z kreatywności

Mariola Badowska, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego, autorka bloga „Rondo Kultury”

Matura ustna z języka polskiego przechodzi kolejną reformę. Prezentacja przed komisją wcześniej przygotowanego wystąpienia ustępuje miejsca wypowiedzi ustnej na temat wylosowanego tekstu kultury, w odniesieniu do wiedzy zdobytej na lekcjach. Jaki jest powód zmian? Czy otwarta forma egzaminu przerosła maturzystów? A może dowolność w wyborze interesującego tematu, luźno umiejscowionego między hobby a literaturoznawstwem, przestała być atrakcyjna? Pojawiły się także działania niepokojące, jak zlecenie i kupowanie prezentacji maturalnych.

Postęp przez powrót

Nowy projekt przypomina egzamin maturalny sprzed reformy z 1998 roku. Uczeń, przystępując do ustnej wypowiedzi, wcześniej wylosuje dla siebie zadanie. Będzie miał 15 minut na przygotowanie wypowiedzi i 10 minut na zaprezentowanie jej. Następnie przez 5 minut uczeń będzie prowadził dyskusję dotyczącą wystąpienia. Ta forma egzaminowania daje możliwość przedstawienia własnego poglądu na wylosowane zadanie. Jednak podstawą do tego jest ścisła wiedza, odwołująca się bezpośrednio do przerabianego przez okres liceum programu.

W wypadku prezentacji ustnej wybranego przez siebie tematu, uczniowie zagłębiali się tylko w niewielki wycinek materiału omawianego podczas lekcji języka polskiego. Nierzadko wiedzieli więcej na prezentowany temat niż zespół przedmiotowy. Ale równie często też tracili punkty na pytaniach o pod-

stawowe elementy i motywy przerabianych lektur. W klasie maturalnej uczniowie przygotowywali lub wybierali tematy. W drugim semestrze mieli zgłosić pełną bibliografię i konspekt. Oddany poloniście „szkielet” zadania nie mówił zbyt wiele o kształcie i zawartości projektu. Wyznacznikiem wyboru treści do ostatecznej wersji prezentacji na egzaminie był czas. Uczniowie, którzy samodzielnie przygotowali temat, starali się w 15 minut opowiedzieć możliwie najwięcej, licząc na to, że zwiększona dawka informacji jest równa wyższej ocenie punktowej. Szybkie i niewyraźne mówienie, posługiwanie się skrótami, pobieżne przedstawienie przekrojowych problemów w literaturze – między innymi takie niedociągnięcia nie dawały informacji o stanie wiedzy ucznia, ale za to mogły świadczyć o nieukształtowanych umiejętnościach autoprezentacji, problemach z samodzielną pracą z tekstem czy po prostu pracą pod presją czasu.

Absolwent liceum, którego umiejętności personalne nie były kształtowane, a zostały jedynie sprawdzone podczas matury ustnej, nie jest przygotowany ani do uczestniczenia w rozmowach kwalifikacyjnych na wymarzone stanowisko, ani tym bardziej nie jest gotowy do kontynuowania ścieżki edukacyjnej, w szczególności na kierunkach takich jak filologia polska, kulturoznawstwo czy dziennikarstwo, ponieważ nie posiada podstawowej wiedzy literaturoznawczej. Ponadto przyszły student kierunków humanistycznych często nie jest świadomy swoich braków programowych. Ocenienie przez zespół przedmiotowy na 100% prezentacji, na przykład na temat interpretacji piosenek ulubionych wykonawców, daje do zrozumienia uczniowi, że pewien wycinek jego wiedzy i zainteresowań opanował doskonale. Mylnego postrzegania poziomu przygotowania do podjęcia studiów nie korygują także uczelnie wyższe, które zrezygnowały na wielu kierunkach z egzaminów wstępnych. Tak więc, na pierwszym roku studiów polonistycznych, absolwent ze 100% wynikiem z matury ustnej na wybrany temat przekonuje się, że nie posiada wystarczającej wiedzy, aby kontynuować studia i dlatego często z nich rezygnuje.

Nowa forma egzaminu maturalnego, nawiązująca do tej sprzed reformy, niesie ze sobą pewne szanse, ale i zagrożenia. Po stronie szans dla powodzenia nowej matury będzie przede wszystkim zablokowanie procedury zamawiania, kopiowania i sprzedawania projektów maturalnych.

Zagrożeniem dla nowej matury będzie przede wszystkim przyzwyczajenie uczniów do procesu bezrefleksyjnego, pamięciowego przyswajania zagadnień z opracowań maturalnych. W tym miejscu warto zauważyć, że zagrożenie to może zostać zminimalizowane, dzięki kreatywnemu i nowoczesnemu posługiwaniu się tekstami kultury. Jednak aby zespół przedmiotowy mógł tworzyć ciekawe ćwiczeniowe zestawy zadaniowe, niezbędna jest dodatkowa praca nad innowacyjnymi metodami omawiania kanonu lektur, motywów literackich i zagadnień językoznawczych.

Tajemnice tekstów kultury

Przywoływanie definicji tekstu kultury, która sprawia problemy zarówno nauczycielom, jak i uczniom, może wydać się odstrasżające. Wystarczy zapamiętać, że tekstem kultury jest wytwór cywilizacji, będący uporządkowaną całością, skonstruowany według ustalonych, ale i powszechnie znanych reguł. Teksty kultury były przedmiotem omawiania motywów literackich i zjawisk językowych podczas prezentacji maturalnych. To właśnie tematy, takie jak: motyw kobiety w prasie codziennej, stereotypy płciowe w prozie, środki stylistyczne w wybranych interpretacjach tekstów piosenek popularnych wykonawców – zawierały w sobie tekst kultury, który stawał się centrum prezentacji zagadnień przedmiotowych. Teraz tekst kultury staje się podstawowym przykładem do opowiedzenia o literaturze w zrozumiałym sposób. Niezwykle trudne zadanie stoi więc przed nauczycielami języka polskiego. Powinni oni nie tylko znać definicję tekstu kultury, ale też umieć odnaleźć w najbliższej uczniowi przestrzeni takie przykłady, które pomogą mu w odniesieniu tego zadania do konkretnych pokładów wiedzy.

Jednym z zadań na nowej maturze może być fotografia pejzażu miejskiego, na którym ujęty zostanie wycinek sztuki ulicy – graffiti. Jak poradziłby sobie z maturalnym zadaniem szczeciński licealista, spoglądając na zdjęcie grafiki Sepe, Sainera Lumpa i Chazma, pod tytułem *Jazz w wolnych chwilach*, które widnieje na ścianie przylegającej do szkoły „Maciuś”?

W tym wypadku zadaniem na 10 minut może być: „Dokonaj interpretacji przedstawionego tek-

stu kultury, wymień i omów znane Ci motywy muzyki w literaturze”. Przeciętny uczeń, którego końcowa punktacja będzie zbliżała się do 50%, wymieni z pewnością niezwiązany ze zdjęciem motyw muzyki w *Panu Tadeuszu* Adama Mickiewicza, w *Fortepianie Szopena* Kamila Cypriana Nor-



wida, czy w noweli *Janko Muzykant* Henryka Sienkiewicza. Natomiast uczeń wyróżniający się zainteresowaniami literackimi, dokona selekcji znanych mu motywów muzycznych i wybierze wspólny temat, który wykroczy poza kanon obowiązkowych lektur szkolnych. Dodatkowo będzie miał szansę przywołać przy skojarzeniu z graffiti temat muzyki młodzieżowej – więc być może przywoła tytuł *Był sobie chłopiec* Nicka Hornby'ego. Taki wybór motywów ułatwi zdecydowanie drugą część egzaminu ustnego – dyskusję. Uczeń będzie się swobodnie poruszał po znanych i lubianych przykładach, co ułatwi komunikowanie się z komisją i podniesie ogólną ocenę za wypowiedź.

Rozwinięcie zadania maturalnego, opartego na tekście kultury, może być tyle, ilu uczniów przystąpi do egzaminu. Budowanie w taki sposób zadań uczy przyszłych studentów (nie tylko kierunków humanistycznych) kreatywnego i analitycznego podejścia do tematu. Jednak aby nowa matura rozwinięła w uczniach zainteresowania i umiejętności, niezwykle istotne jest uczenie wrażliwości nie tylko na zawarte w tekście literackim motywy, ale także na otaczającą rzeczywistość i jej konteksty kulturowe.

Bibliografia

- Konarzewski K.: *Nowa odsłona nowej matury ustnej z języka polskiego*, „Polonistyka” 2013, nr 10.
 Żurek S. J.: *Od tekstu do tekstu – Analiza i interpretacja tekstów kultury na maturze z języka polskiego od roku 2015*, „Polonistyka” 2013, nr 11.

Grffiti – Jazz w wolnych chwilach.
 Fot. Mariola Badowska

Literatura popularna

Agnieszka Moroz, doktorantka na Wydziale Filologicznym US, poetka

Literatura popularna – definicje

Literatura popularna to dziedzina twórczości literackiej, obejmująca utwory skierowane do szerokiego grona odbiorców. Owa neutralna aksjologicznie nazwa jest przez niektórych badaczy oraz czytelników literatury wysokoartystycznej stosowana wymiennie ze znacznie mniej pojemnymi, nacechowanymi pejoratywnie terminami, takimi jak: literatura brukowa, tandetna, straganowa, jarmarczna, wagonowa czy trywialna. Do podstawowych założeń literatury popularnej należy realizacja osobowościowych potrzeb czytelnika, a także dostarczenie mu rozrywki i intensywnych przeżyć emocjonalnych. Stanowi ona bowiem element kultury masowej i jako taki pełnić ma w założeniu jednokowe funkcje, co należąca do owej kultury rozrywkowa produkcja filmowa, telewizyjna (seriale) lub estradowa (T. Żabski, *Słownik literatury popularnej*, s. 212–213). Zespołowi cech składających się na literackość utworu popularnego przypisana jest zatem funkcja służebna, w znacznym stopniu zabawowa: literackość ma jedynie zachęcać do lektury i ją uprzyjemniać, tworząc podstawę do atrakcyjnego przekazywania treści. Działania poznawcze tekstu są natomiast wąsko wyspecjalizowane i ograniczają się zazwyczaj do wtajemniczenia w sferę zjawisk zakazanych lub czytelnikowi niedostępnych, takich jak: sacrum, magia, erotyka, wróżbiarstwo czy świat geograficznej egzotyki (A. Okopień-Sławińska, *Formy literatury popularnej. Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej*, s. 8).

Realizacji przypisanych literaturze popularnej funkcji towarzyszy często tendencja do depersonalizacji autora. Od autorów książek, które od początku postrzegane są jako towar, nie oczekuje się zwykle metaliterackich uzasadnień ich twórczości. Zanika biograficzny kontekst utworów, a ich twórcy usuwają się w cień, nie uczestnicząc w życiu literackim. Typowym przejawem depersonalizacji autora jest zastąpienie jego nazwiska pseudonimem lub – w przypadku utworów niższych lotów (np. harlequinów) – całkowite usunięcie go z okładki. Z depersonalizacją mamy również do czynienia w sytuacji, gdy pisarz (lub cała grupa pisarzy) podejmuje się „dokończenia” w osobnych tomach dzieła innego twórcy (przypadek popularnej serii

Gwiazdne wojny), bądź gdy tłumacz celowo uatrakcyjnia treść przekładanego utworu (Z. Jarosiński, *Literatura popularna a problemy historycznoliterackie*, s. 14–15). Warto zauważyć, iż zdarzają się również sytuacje odwrotne – gdy pisarz popularny zostaje wyniesiony na piedestał i zyskuje status celebryty. Są to jednak przypadki dużo rzadsze od aktów depersonalizacji i obejmują prawie wyłącznie utwory reprezentujące gatunki „wyższego lotu”, takie jak science fiction lub romans społeczno-obyczajowy.

Literatura popularna należy do trzeciego obiegu, zgodnie z rozróżnieniem, według którego pierwszy obieg reprezentuje literatura o charakterze elitarnym (wysokoartystyczna), drugi zaś – folklor. Należy jednak pamiętać, iż linie demarkacyjne tego podziału są nieostre. Literaturę popularną łączą bowiem z literaturą wysokoartystyczną oraz folklorystyczną złożone relacje, polegające na wzajemnym wykorzystywaniu proponowanych przez nie rozwiązań. Co więcej, literatura popularna konstruuje pogranicze, na którym przynależność pewnych odmian okazuje się problematyczna. Czasem mamy również do czynienia z przypadkami przemieszczania się utworów pomiędzy poszczególnymi obiegami – np. *Alicja w krainie czarów* Lewisa Carrolla została przeniesiona z obiegu popularnego do wysokoartystycznego (T. Żabski, *Słownik literatury popularnej*, s. 212, 218).

Pierwsze elementy literatury popularnej odnaleźć można już w tekstach starożytnych, takich jak *Odyseja*, w której utrwalone zostały ustne relacje kupców i marynarzy. Klasyczny schemat historii miłosnej oraz konstrukcję awanturycznej czasoprzestrzeni literatura masowa zaczerpnęła z romansu greckiego. Kolejne epoki przyniosły żywotne gatunki piśmiennictwa sakralnego (m.in. apokryf, misterium i egzemplum), fantastykę orientalną (rozpowszechnioną w X w. pod wpływem baśni z *Księgi tysiąca i jednej nocy*), a także cieszący się dużym zainteresowaniem romans rycerski (XII w.). Prawdziwy rozkwit literatury popularnej nastąpił jednak dopiero w II poł. XVIII w., kiedy to gatunki reliktowe zaczęły przechodzić do obiegu ludowego, zaś upowszechnienie się szkolnictwa zwiększyło liczbę czytelników i wywołało popyt na nowości. Do-

szło wówczas do gwałtownego rozwoju beletrystyki i dramaturgii. Powstawać zaczęły nowe gatunki, takie jak: powieść o duchach, zbójcach czy tajnych stowarzyszeniach, powieść gotycka, a także popularne warianty romansu sentimentalnego.

Zdecydowana większość odmian literatury masowej wykształciła się w XIX w. Ze wzoru powieści gotyckiej wyrosła wówczas w Anglii powieść frenetyczna oraz powieść tajemnic. Romans rycerski zastąpiła przygodowa powieść historyczna, nawiązująca do twórczości Waltera Scotta. Powieść sentimentalna przekształciła się natomiast w melodramat, tworząc następnie kolejne odmiany powieści miłosnej, takie jak powieść rodzinna czy współczesna powieść erotyczna. Ponadto w II poł. XIX w. w Ameryce powstał western, a we Francji i Anglii upowszechniła się powieść kryminalna. Obecnie literatura popularna rozwija się, ale i banalizuje, dostarczając doskonałego materiału do adaptacji filmowych (T. Żabski, *Słownik literatury popularnej*, s. 213–214).

Literatura popularna obejmuje szereg gatunków i odmian gatunkowych, włącznie z paraliteraturą (senniki, hasła reklamowe, teksty zapisywane na ławkach i murach, prognozy, horoskopy czy hasła kibiców sportowych). Dawniej, kiedy kultura nie miała jeszcze charakteru masowego, ten typ literatury reprezentowały gatunki, które można było znaleźć na odpustowych jarmarkach (stąd nazwa „literatura jarmarczna”), np. kalendarze, żywoty świętych męczennic, pieśni dziadowskie oraz historie o niezwykłych przygodach zacnych dziewic i nieustraszonych rycerzy. Wraz z rozwojem środków masowego przekazu (ok. II poł. XIX w.) za najbardziej reprezentatywne dla literatury popularnej gatunki uznano jednak: powieść, nowelę sensacyjną (kryminał, utwory sensacyjno-przygodowe), western, dreszczowiec, romans (społeczno-obyczajowy bądź pornograficzny) i science fiction, a także dwa gatunki liryki: piosenkę i balladę (A. Martuszevska, *Literatura popularna: style, pojęcia, nurty*, s. 6). Na gruncie dramatu literaturę popularną reprezentują: melodramat, farsa i wodewil (T. Żabski, *Słownik literatury popularnej*, s. 214).

Dokonując rozróżnienia gatunków należących do literatury popularnej, warto zwrócić uwagę na dyskusyjność części owych przyporządkowań. Niektórzy badacze (np. Zbigniew Jarosiński) oddzielają bowiem literaturę popularną od brukowej, traktując je jako dwie osobne kategorie. Znacznie bardziej przekonująca wydaje mi się jednak klasyfikacja Martuszevskiej, zgodna z którą w obrębie literatury masowej mówić można o literaturze „wyższego” oraz „niższego” lotu, reprezentowanej odpowiednio np. przez społeczno-obyczajowe romanse z jednej strony i teksty pornograficzne z drugiej (A. Martuszevska, *Literatura popularna: style, pojęcia, nurty*, s. 6).

Większość wymienionych tu gatunków i odmian gatunkowych charakteryzuje się dużym skonwencjonalizowaniem. Operuje stałym repertuarem wątków i schematów fabularnych, korzysta z mocno utrwalonej w świadomości czytelników galerii stypizowanych postaci. Trzeba jednak zauważyć, iż dynamiczny rozwój kultury masowej sprzyja kontaminacji gatunków, polegającej na łączeniu fabuł i scalaniu różnych stylistyczno-językowych wzorców. Nie możemy zatem mówić o istnieniu stałego, zamkniętego zespołu ujednoliconych popularnych gatunków. Jak podkreślają badacze analizujący rynek książki, obecnie, w wyniku rosnącego zainteresowania utworami wielogatunkowymi, publikuje się coraz więcej crossoverów, czyli powieści łączących w sobie różne gatunki prozatorskie (L. K. Talko, *Bestseller, czyli coś z niczego*, s. 4).

W większości tekstów należących do literatury popularnej występują (w różnym natężeniu) te same, specyficzne elementy. Przede wszystkim mamy zwykle do czynienia z jednym rodzajem narracji – charakteryzującą się wszechwiedzą, trzecioosobową narracją auktorialną, prowadzoną z perspektywy przestrzennie zbliżonej do punktu widzenia głównego pozytywnego bohatera. Sprzyja ona kształtowaniu identyfikacji czytelnika z postacią, podobnie jak (równie typowe dla utworów popularnych) ograniczenie partii opisowych tekstu na rzecz jego zdialogizowania.

Ponadto literatura masowa operuje szeroko rozumianym uproszczeniem. Jest to widoczne już na poziomie strukturalnej organizacji tekstu, którą cechuje zwykle sukcesywne ujęcie rzeczywistości przedstawionej, polegające na dominacji następujących kolejno po sobie zdań pojedynczych oraz na parataktycznym charakterze ewentualnych zdań złożonych (A. Martuszevska, *Upraszczanie struktur. (Niektóre problemy narracji powieści popularnej)*, s. 263–277). Innego rodzaju uproszczenia zaobserwować można na poziomie treści – w wypowiedziach bohaterów, które przesycone są, imitującymi aforyzmy, banalnymi prawdami, pełnymi zniekształceń i uogólnień. Prawdy te mają za zadanie realizować osobowość odbiorcy, wyrażać jego przewidywane myśli oraz poglądy. Uruchamiają mechanizm potwierdzenia, opowiadając o sprawach, o których czytelnik wie i o których pragnąłby znów usłyszeć (J. Jarniewicz, *Wieszczowie z importu. Wśród endemitów i brzuchomówców*, s. 10). Do uproszczonych elementów występujących w powieści popularnej zaliczyć można ponadto konstrukcję schematu fabularnego. Jego podstawę w większości utworów stanowi bowiem ta sama, utarta opozycja: „swój” – „obcy”, określająca stosunki zachodzące pomiędzy poszczególnymi bohaterami, między narratorem a bohaterem oraz między bohaterem a otoczeniem. Taka budowa fabularnego schematu umożliwia rozwinięcie akcji

w pożądanym (przez masowego odbiorcę) kierunku, czyli ku zderzeniu dobra ze złem, magii z codziennością czy powszedniości z przygodą lub przeciwnie – ku zaistnieniu czynnika scalającego opozycyjne człony, np. zakazanej miłości (Z. Jarosiński, *Literatura popularna a problemy historycznoliterackie*, s. 22–25).

Utwory należące do literatury popularnej bardzo często mają charakter seryjny. Tworzą wszelkiego rodzaju cykle oraz sagi lub (w przypadku kolejnych książek autora bestselleru) posługują się tym samym, sprawdzonym repertuarem rekwizytów, zwrotów akcji, a nawet bohaterów, kontynuując odkrytą wcześniej „receptę na popularność” (A. Rostocki, B. Sułkowski, *Bestseller polski, bestseller światowy*, s. 47).

Istnieją dwa podstawowe wzorce głównego bohatera powieści popularnej. Pierwszym z nich (pojawiającym się przede wszystkim w powieści odcinkowej) jest „nadczyłowiek” – heros o niezwykłych cechach lub nadprzyrodzonych zdolnościach. Postać ta demaskuje niegodziwość panującą w otaczającym ją świecie i narzuca własną, bajkową sprawiedliwość. Ratuje niewinnych i gnębi oprawców, obronną ręką wychodząc z każdych, nawet największych tarapatów. Drugi typ bohatera to przeciętna, pozytywna postać. Nie jest ona ucieleśnieniem wszelkich moralnych cnót, prawie zawsze kierują nią jednak dobre intencje, a pojedyncze i niezbyt rażące wady nadają jej walorów realności. Jest to wzór bohatera, z którym odbiorca najchętniej się utożsamia i wraz z którym z zapałem zgłębia świat zagadkowych zjawisk oraz tajemnic (U. Eco, *Superman w literaturze masowej: między retoryką a ideologią*, s. 68, 95–97).

Literatura popularna – interpretacja

Jednym z najbardziej znanych współczesnych polskich twórców literatury popularnej jest Andrzej Sapkowski. Sławę przyniosła mu pięciotomowa *Saga o wiedźminie*, stanowiąca kontynuację dwóch zbiorów opowiadań: *Ostatnie życzenie* i *Miecz przeznaczenia*, które powstały na fali zainteresowania opowiadaniem *Wiedźmin*, opublikowanym w miesięczniku „Fantastyka” (grudzień 1986 r.). W trzy lata od wydania ostatniej części wiedźmińskiego cyklu liczba sprzedanych w Polsce egzemplarzy wszystkich tomów sagi przekroczyła 200 000 (A. Rostocki, B. Sułkowski, *Bestseller polski, bestseller światowy*, s. 43). Na kanwie opowieści o Geralcie z Rivii powstały wkrótce m.in.: pełnometrażowy film, telewizyjny serial, dwuczęściowa gra komputerowa, gra karciana, sześciotomowy komiks oraz podręcznik do gry RPG. Poszczególne tomy *Sagi o wiedźminie* zostały zaś przetłumaczone aż na piętnaście języków, zyskując ogromną popularność niemal w całej Europie.

Spektakularny czytelniczy sukces cyklu może wydać się zastanawiający. Mimo iż Sapkowski jest tylko

jednym z wielu autorów literatury fantastycznej w Polsce, w dalszym ciągu pozostaje jedynym, któremu udało się przekroczyć obręb hermetycznego środowiska miłośników książek spod znaku magii i miecza, zdobywając uznanie także tych grup odbiorców, którym nie zdarzyło się wcześniej sięgnąć po powieść fantasty. Badając strukturę *Sagi o wiedźminie* i przyglądając się poszczególnym elementom konstytuującym rzeczywistość „wiedźminlandu” można jednak zauważyć, iż stworzona przez pisarza seria stanowi doskonałą realizację ogólnego modelu powieści popularnej i nosi wszelkie znamiona bestselleru.

Rozważając metody „uwodzenia” czytelnika, jakie Andrzej Sapkowski wykorzystał podczas pracy nad konstrukcją całego utworu, należy przede wszystkim wyróżnić celowe „rozginanie” norm gatunkowych. Jak zauważa Żabski: „(...) profesja głównego bohatera włącza [wiedźmiński cykl] do gatunku heroic fantasy, ale plastyczność, komplikacja i nadwiedza postaci oraz specyficzny klimat ironii i dystans powodują, że [rozsadza on] granice tej odmiany gatunkowej (...) – np. w opowiadaniu *Granica możliwości*, będącym trawestacją bajki o Smoku Wawelskim i Szewczyku Dratewce, smok jest sympatyczny i inteligentny, szewc zaś to prymitywny i wulgarny prostak, którego smok zjada” (T. Żabski, *Słownik literatury popularnej*, s. 386). Struktura wiedźmińskiego cyklu jest zatem zgodna ze strukturą najpopularniejszych obecnie wielogatunkowych utworów, czyli tzw. crossoverów.

Innym zastosowanym przez pisarza konstrukcyjnym zabiegiem, charakterystycznym dla literatury popularnej, jest odwołanie się do mechanizmu powtórzenia. Opowieść o wiedźminie początkowo nie miała stanowić serii. Trafiała do czytelników pod postacią dwóch zbiorów opowiadań, przedstawiających różne, niepowiązane ciągiem przyczynowo-skutkowym przygody głównego bohatera. Pod wpływem rosnącego zainteresowania odbiorców historią wiedźmina, Sapkowski zdecydował się jednak kontynuować sprawdzoną receptę na bestseller i rozpiął losy Geralta na kartach pięciotomowej sagi. Na fali sukcesu cyklu o Geralcie z Rivii, autor stworzył kolejno jeszcze dwa opowiadania: *Droga, z której się nie wraca* (traktujące o rodzicach wiedźmina) i *Coś się kończy, coś się zaczyna* (nazywane alternatywnym zakończeniem *Sagi*). Świadomy, że przeciąganie w nieskończoność wiedźmińskiej serii musiałoby wreszcie znudzić czytelników, w końcu postanowił zaproponować fanom nowy cykl. Niestety, *Trylogia husycka*, pomimo ciepłego przyjęcia ze strony odbiorców, nie powtórzyła komercyjnego sukcesu *Sagi*, a wydana niedługo po niej powieść *Żmija* spotkała się z falą krytyki. Zaniepokojony niepowodzeniem pisarz postanowił zatem odpowiedzieć na oczekiwania kultury masowej, ogłaszając

kontynuację wiedźmińskiego wątku w audycji Radia Gdańsk w styczniu w 2012 r. (D. Jędrzejewska, *Będzie nowy „Wiedźmin”?*). Obecnie nie wiadomo zatem jakie rozmiary osiągnie ostatecznie słynna seria. Decyzja o jej kontynuacji oraz towarzyszące temu okoliczności wyraźnie wskazują jednak na fakt, iż Sapkowski świadomie wykorzystuje mechanizm powtórzenia, by dostosować swoją twórczość do potrzeb rynku.

Kolejną, typową dla utworu popularnego, strukturalną cechą *Sagi o wiedźminie*, jest występowanie schematu fabularnego opartego na opozycji: „swój” – „obcy”. „Obcym” jest tu przede wszystkim główny bohater, Geralt z Rivii – zmutowany zabójca potworów, który wraca pomiędzy ludzi („swoich”), aby chronić ich przed niebezpiecznymi stworzeniami. „Obcymi” w zależności od przyjmowanej perspektywy są również mieszkańcy poszczególnych królestw (w świecie *Sagi* trwa wielka, wyniszczająca wojna), a także dyskryminowane przez wszystkich elfy oraz inni „nieładzie”.

Wprowadzenie do świata utworu prostej opozycji umożliwiło rozwinięcie wielu wątków charakterystycznych dla powieści popularnej. Pierwszym z nich jest zderzenie dobra ze złem. Dochodzi do niego, gdy „obce” wojska Nilfgaardu przypuszczają atak na pokojowo nastawioną Cintrę, gdy należące do „obcego” świata magicznych stworzeń potwory napadają na niewinnych ludzi, a także gdy bandy zwyrodnialców grabią i mordują elfy („obca”, gorszą rasę). Drugim – zakazana miłość wiedźmina i Yennefer. Geralt poddano w dzieciństwie serii odczłowieczających zabiegów, zmierzających do uczynienia z niego bezwzględniego zabójcy potworów. Proces przemian nie został jednak ukończony, dzięki czemu wiedźmin zachował resztki człowieczeństwa. Niestety nie uchroniło go to przed niechęcią ludzi, którzy widzieli w nim jedynie bezmyślną maszynę do zabijania i odmawiali mu prawa do wyższych uczuć. Miłość łącząca go z czarodziejką nieustannie spotykała się więc z niedowierzaniem i krytyką ze strony społeczeństwa. Trzecim (mocno eksploatowanym w wiedźmińskim cyklu) modelem wątku, jaki wyrasta z pojawiającej się tu opozycji „swój” – „obcy”, jest zetknięcie powszedniości i przygody. Przemierzający się od wsi do wsi w poszukiwaniu pracy Geralt spotyka na swej drodze kolejne nietuzinkowe postacie, należące do obcych mu środowisk. Brokilońskie driady, elfy, czarodziejki i nastoletnie księżniczki nieodmiennie wciągają wiedźmina w rozwiązywanie swoich problemów, co sprawia, że wędrowni, które początkowo miały służyć wykonywaniu rutynowych obowiązków, przeobrażają się w wyprawę po coraz to nowe przygody.

Innym charakterystycznym dla literatury popularnej elementem, konstytuującym rzeczywistość opisywanego cyklu, jest ingerencja magii w codzienność.

Świat przedstawiony *Sagi* oraz opowiadań o wiedźminie osadzony jest w realiach quasi-średniowiecznych. Zachodzą w nim znane czytelnikowi zjawiska przyrody, działają prawa fizyki, toczą się wojny. Ludzkość znajduje się na zbliżonym do średniowiecznego poziomie technologicznego zaawansowania – do walki wykorzystuje się miecze, łuki i topory, podróżuje konno, oświetla domy za pomocą kaganków. W tę – na pozór zwyczajną, wręcz nudną – rzeczywistość ingeruje magia. Analizując sposób, w jaki Sapkowski wprowadza magię do „wiedźminlandu”, należy jednak zauważyć, iż odpowiednio uzasadnia on obecność nawet najdrobniejszego magicznego pierwiastka, nadając stworzonemu przez siebie światu walorów realności. Czary i uroki rzucają tu prawie wyłącznie czarodzieje, którzy poświęcili wiele lat na edukację i ćwiczenia. Fakt, iż posiadają oni wiedzę z zakresu anatomii, chemii, a nawet genetyki, zaakcentowany został w prowadzonych przez nich rozmowach: „(...) taki gen odnaleziono u Riannon, gdy badaliście ją i króla przed zbadaniem dzieci – stwierdziła Sheala de Tancarville. – I u dwójki dzieci, co pozwoliło ujawnić pozbawionego genu bękartą” (A. Sapkowski, *Chrzest ognia*, s. 258–259). Oprócz czarodziejów ograniczone magiczne umiejętności posiadają również wiedźmini – potrafią układać palce w skomplikowane znaki, dzięki którym przywołują oraz skupiają energię. Nawet tak proste czary wymagają jednak odpowiedniej edukacji, którą zabójcy potworów odbierają w Kaer Morhen – ukrytym w górach wiedźmińskim siedlisku. Ostatnią grupę władającą magią stanowią zaś potwory. Ich nadprzyrodzone zdolności uzasadnione są przynależnością do danego gatunku oraz miejscem, jakie zajmują one w świecie – skazane na życie w trudnych warunkach, zdziesiątkowane przez łowców nagród, mutują się i zyskują nowe cechy, pozwalające im przetrwać. Stworzeń tych jest jednak niewiele – sami bohaterowie niejednokrotnie zwracają uwagę na rzadkość ich występowania – Geralt, mówiąc do bruxy, czyli odmiany wampira, stwierdza na przykład: „rzadki z ciebie ptaszek, czarnowłosa” (A. Sapkowski, *Ostatnie życzenie*, s. 66). Jak widać, zaproponowana przez Sapkowskiego kontaminacja magii i codzienności oparta jest na przemyślanej i spójnej konstrukcji świata przedstawionego, co z pewnością cieszy się uznaniem czytelników.

Wyjątkowej dbałości o konstrukcję świata przedstawionego wiedźmińskiego cyklu odpowiada dbałość o stworzenie typowego dla literatury popularnej bohatera – „nadczołowieka”. W wiedźmińskim cyklu jest nim Geralt z Rivii. W wyniku nieprawidłowo przeprowadzonej mutacji fizycznie staje się on wiedźminem – potrafi na zawołanie rozszerzać i zwężać źrenice, a jego organizm posiada naturalną odporność na wszelkie choroby. Psychicznie nadal czuje się jednak

człowiekiem – jest wrażliwy i empatyczny, zakochuje się i nawiązuje przyjaźnie. To niezwykle rozdwojenie uniemożliwia bohaterowi wypełnianie wyznaczonej mu odgórnie misji. Zamiast zabijać wszystkie potwory, Geralt filozofuje i tworzy własny kodeks moralny. Odkrywa również, że w otaczającym go świecie to ludzie są prawdziwymi potworami, i choć niejednokrotnie zapewnia, iż nie zamierza ingerować w ich sprawy, jako świadek napaści lub grabieży za każdym razem staje w obronie niewinnych. Ostatecznie (w *Sadze*) całkowicie porzuca dotychczasowy tryb życia i wraz z przyjaciółmi wyrusza na poszukiwanie zaginionej przybranej córki o imieniu Ciri. Pragnie też uratować znajdującą się w wielkim niebezpieczeństwie ukochaną czarodziejkę, Yennefer. Jak się okazuje, jego działania są sprzeczne z interesami królestwa Nilfgaardu oraz Łoży Czarodziejek. Geralt staje się więc superbohaterem wypowiadającym wojnę niemalże całemu otaczającemu go światu. Co więcej, Geralt nie jest postacią jednoznacznie pozytywną. Okaleczony psychicznie, egzystuje na marginesie społeczeństwa. Ze względu na swój kontakt z budzącymi wstręt i przerażenie potworami, sam również wywołuje w ludziach podobne odczucia. W monologu skierowanym do kapłanki Ioli wspomina: „Podjeżdżałem do opłotków wsi, zatrzymałem się pod palisadami osad i grodów. I czekałem. Jeśli pluto, złorzeczono i rzucano kamieniami, odjeżdżałem. Jeśli miast tego ktoś wychodził i dawał mi zlecenie, wykonywałem je. (...) I był strach i wstręt w oczach tego, kto później wręczał mi zapłatę” (A. Sapkowski, *Ostatnie życzenie*, s. 121). Odrzucony i w pewien sposób ułomny bohater zyskuje na realności, co czyni go jeszcze bardziej intrygującym dla czytelnika.

Wiedźmiński cykl wykazuje cechy utworu popularnego nie tylko na poziomie struktury, ale również treści. Pośród szeregu uproszczeń odnaleźć tu można charakterystyczne, banalne prawdy, realizujące tzw. mechanizm potwierdzenia, np.: „każdy sen zbyt długo śniony, zamienia się w koszmar” (A. Sapkowski, *Pani jeziora*, s. 111), „mylisz niebo z gwiazdami, odbitymi nocą na powierzchni stawu” (A. Sapkowski, *Wieża jaskółki*, s. 404) czy „lepiej zaliczać się do niektórych niż do wszystkich” (A. Sapkowski, *Krew elfów*, s. 27). „Aforyzmy” te nie przesycają jednak w nadmiernym stopniu poszczególnych tomów, gdyż są równoważone przez kryptocyfaty i aluzje literackie.

Rozważając kwestię literatury popularnej, warto na koniec wspomnieć o narosłych wokół niej kontrowersjach. Utwory, które szybko okrzyknięte zostają bestsellerami, nieodmiennie atakowane są przez krytyków, zarzucających twórcom pustosłowie, kalkę i nadmierną kokieterię skierowaną ku czytelnikowi. Jak zauważa Jan Parandowski: „Pisarze często stają pod zarzutem schlebienia publiczności, zwłaszcza godzi on

w tych, co osiągają prędkie i szerokie rozgłos. Wystarczy zdobyć popularność, aby stracić szacunek u innych pisarzy i u krytyków” (J. Parandowski, *Alchemia słowa*, s. 228). Z tego rodzaju dezaprobatą bardzo często spotyka się właśnie twórczość Andrzeja Sapkowskiego. W felietonie zatytułowanym *Wyznania konformisty* pisarz postanowił więc odpowiedzieć krytykom, stwierdzając z ironią: „(...) jakie to szczęście, że tak znikomy procent społeczeństwa zwykł był tracić czas na czytanie czegośkolwiek, bo gdyby nie to, czytelnik niechybnie natrafiłby wśród swych lektur na inkryminowaną tandetę. A (...) tandeta – o horrorze! – mogłaby przerodzić się u czytelnika w tandetne myśli, tak różne od pochłaniających go obecnie myśli podniosłych i ważnych, obracających się dookoła fors, urlopu (...) i demokracji” (A. Sapkowski, *Wyznania konformisty*, s. 153). Jak można przypuszczać, reakcja pisarza jest jednak raczej efektem irytacji niż konieczności obrony. Negatywne recenzje zwykle nie ochładzają bowiem zapału miłośników literatury popularnej, którzy w wyborze lektur kierują się głównie reklamą i rekomendacją znajomych, nie zaś opinią profesjonalnych krytyków literackich.

Literatura popularna – bibliografia

Teksty teoretyczne

- Eco U. (red.): *Superman w literaturze masowej: między retoryką a ideologią*, przeł. Joanna Gniewska, Warszawa 1996, s. 68, 95–97.
- Jarniewicz J.: *Wieszczowie z importu. Wśród endemitów i brzuchomówców*, „Tygodnik Powszechny” 1996, nr 35, s. 10.
- Jarosiński Z.: *Literatura popularna a problemy historycznoliterackie*, w: A. Okopień-Sławińska (red.), *Formy literatury popularnej. Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej*, Wrocław 1973, s. 14–15.
- Jędrzejewska D., *Będzie nowy „Wiedźmin”?*, www.kultura.banzaj.pl/Andrzej-Sapkowski-bedzie-nowy-Wiedzmin-43877.html, data dostępu: 23.02.2013.
- Martuszevska A.: *Literatura popularna: style, pojęcia, nurty*, „Tygodnik Kulturalny” 1979, nr 5, s. 6.
- Martuszevska A.: *Upraszczenie struktur. (Niektóre problemy narracji powieści popularnej)*, w: *Studia o narracji. Z Dziejów Form Artystycznych w Literaturze Polskiej*, s. 263.
- Parandowski J.: *Alchemia słowa*, Warszawa 1998, s. 228.
- Rostocki A., Sułkowski B.: *Bestseller polski, bestseller światowy*, „Przegląd Humanistyczny” 2003, nr 5, s. 47.
- Sapkowski A.: *Wyznania konformisty*, „Fenix” 1992, nr 2, s. 153.
- Talko L. K.: *Bestseller, czyli coś z niczego*, http://wyborcza.pl/1,76842,7395136,Bestseller_czyli_cos_z_niczego.html, data dostępu 19.02.2013, s. 4.
- Żabski T. (red.): *Słownik literatury popularnej*, Wrocław 1997, tu hasła: „literatura popularna”, „literatura popularna a literatura wysokoartystyczna”, „Sapkowski Andrzej”.

Teksty literackie

- Sapkowski A.: *Chrzest ognia*, Warszawa 2001.
- Sapkowski A.: *Krew elfów*, Warszawa 2001.
- Sapkowski A.: *Ostatnie życzenie*, Warszawa 2001.
- Sapkowski A.: *Pani jeziora*, Warszawa 2001.
- Sapkowski A.: *Wieża jaskółki*, Warszawa 2001.

Wirtualne szaty cesarza

Joanna Bierejszyk, doktorantka na Wydziale Filologicznym US

Tytuł jednego z ubiegłorocznych niemieckich bestsellerów nie pozostawia wątpliwości, co do stosunku autora do mediów elektronicznych, będących tematem książki. Złowróżbnie brzmiąca „demencja cyfrowa” w toku lektury okazuje się określeniem w dużym stopniu nacechowanym emocjonalnie. Czy oznacza to jednak, że publikacja Manfreda Spitzera, psychiatry, neurobiologa i filozofa, nie jest wiarygodna?

Wobec szeroko pojętej digitalizacji życia codziennego Spitzer jest nad wyraz sceptyczny, prezentując siebie jako konserwatywnego akademika, przywiązanego do naukowej empirii i zagadnień związanych z poprawnością metodologiczną. Istotne wydaje się jednak, by ów „konserwatyzm” odzielić na chwilę od potocznej konotacji, którą stanowi nic innego, jak lęk przed tym, co nowe. Spitzer argumentuje swoje stanowisko w oparciu o rozmaite badania neurobiologiczne (niekiedy również argumenty zdroworozsądkowe), podważając podejrzania o zgoła irracjonalny lęk przed zmianą. Wydaje się tym, który ma odwagę powiedzieć głośno, że król jest nagi. Co więcej, odpowiedzialnych za cyfrowe lobby wywołuje wprost „do tablicy”, nie szczędząc krytyki międzynarodowym korporacjom, przekupnym naukowcom, politykom własnego państwa, Kościołowi, organizacjom pozarządowym. *Cyfrowa demencja* stanowi więc nie tylko przestrożę, popularnonaukową ciekawostkę, ale i swego rodzaju rozliczenie z wolnorynkowymi kłamstwami. Podmiotowość autora jest przy tym wyraźnie zaznaczona, widoczna w osobistym charakterze jego wypowiedzi.

Głos Spitzera pozostaje w opozycji do futurologicznego zachwyty nad zdobyczami i perspektywami współczesnej technologii. Niemiecki naukowiec wypowiada się przede wszystkim z pozycji neurobiologa, powołując się niejednokrotnie na ontologię i filogenezę naszego gatunku, przede wszystkim zaś na właściwości ludzkiego mózgu.

Jego obawy dotyczą przede wszystkim dzieci i młodzieży. Starsi bowiem nie zdążą odczuć negatywnych konsekwencji płynących z cyfryzacji każdej niemal dziedziny życia, ponadto zdobyli już wystarczającą wiedzę o świecie, aby media elektroniczne pomagały im ją pogłębiać, zamiast ograniczać ich możliwości kognitywne. W przypadku ludzi młodych (pokoleniem *digital native*, czyli „cyfrowych tubylców”, Spitzer nazywa urodzonych po roku 1993) wyręczenie się komputerem, które ogranicza wysiłek intelektualny i prowadzi do spłylenia poziomu przetwarzania danych, zaowocować może przedwcześnie objawami otępiennymi, czyli tytułową demencją cyfrową. Przykładem może być dowiedziony eksperymentalnie fakt, na który powołuje się Spitzer: świadomość, iż treść, którą przyswajamy, będziemy mogli bez trudu odnaleźć w Internecie lub na komputerze, skutkuje tym, że nie obarczamy nią pamięci długotrwałej. W rezultacie, w plastycznym jeszcze mózgu młodego człowieka, nie wytwarzają się nowe połączenia, ponieważ brakuje im swoistego treningu. Prowadzi do tego między innymi bezrefleksyjne korzystanie z funkcji kopiuj-wklej (*copy and paste*). Podobnie jest też z nauką pisania, a więc jedną z podstawowych umiejętności – pisanie na klawiaturze jest wyłącznie wskazywaniem danych znaków, które nie może zastąpić czynności pisania odręcznego, podczas której w mózgu tworzą się reprezentacje poszczególnych liter i symboli.

Związek ciała z „zawartością” ludzkiego umysłu, z zasobami poznawczymi, nie kończy się na korelacji pomiędzy ruchem dłoni a reprezentacjami danych pojęć. Przytoczone przez niemieckiego neurobiologa dane wskazują, że w ogóle używanie własnego ciała i zmysłów, zwłaszcza w kontakcie z innymi, przynosi efekty niemożliwe do zastąpie-

nia przez media elektroniczne. Dowodzi tego eksperyment, w wyniku którego okazało się, że dzieci rozpoznają dźwięki mowy obce językowi ich rodziców, jeżeli jako niemowlęta przez długi czas miały kontakt z tymże obcym językiem. Inaczej było z grupą dzieci, która w toku tego samego eksperymentu słuchała w niemowlęctwie mowy odtwarzanej z nagrania – dzieci te nie radziły sobie z rozpoznawaniem obcych dźwięków lepiej niż grupa kontrolna.

Odnosi się to także do jakości kontaktów interpersonalnych – wirtualnych i realnych. Chociaż apologety portali społecznościowych podkreślają ich dobroczynny wpływ na nawiązywanie relacji z innymi, badania pokazują, że wśród nastolatków Facebook częściej jest źródłem negatywnych niż pozytywnych emocji. Spitzer wspomina również o tym, że w Internecie, na niespotykaną w świecie realnym skalę, szerzy się kłamstwo; poza tym wirtualna przestrzeń jest miejscem sprzyjającym nowym formom mobbingu. Jak twierdzi, żadna forma aktywności, wykorzystująca media elektroniczne, nie przynosi nam tyle satysfakcji, co na przykład ruch na świeżym powietrzu, interakcje społeczne, kontakt ze sztuką. Warto tu podkreślić, że chociaż tezy Spitzera mogą się wydawać zbieraniną intuicyjnych, krążących od dawna w społeczeństwie niepocholebnych opinii na temat świata wirtualnego, autor swoje twierdzenia uzasadnia wynikami badań nad funkcjonowaniem procesów poznawczych oraz licznymi danymi statystycznymi. Czytelnik może więc, korzystając z bibliografii zamieszczonej w książce Spitzera, dotrzeć do informacji, na które powołuje się autor.

Cyfrowa demencja jest jednak nie tylko zbiorem argumentów na to, dlaczego dzieci i młodzież powinny jak najpóźniej i jak najrzadziej sięgać po to, co oferują Internet, telewizja, konsole, telefony komórkowe. Publikacja ta jest swoistym wyrazem protestu przeciwko polityce edukacyjnej, promującej te media elektroniczne jako niezastąpione pomoce naukowe. Zdaniem Spitzera, jest to zwyczajne kłamstwo, wynikające nawet nie tyle z niewiedzy, co z chęci zysku i obojętności na konsekwencje, jakie mogą być wywołane nadmiarem zbędnej i nieumiejętnie wykorzystywanej technologii w rozwoju dziecka. Autor porównuje tę sytuację do lobby tytoniowego z lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to w mediach podawano, że właściwie nie jest jednoznacznie stwierdzone, na ile szkodliwe jest palenie papierosów, a choroby płuc mają na tyle złożoną etiologię, że trudno przypisywać ją tej jednej przyczynie.

Manfred Spitzer opisuje rzeczywistość nieco odbiegającą od naszej, dzięki temu jednak możemy

sobie wyobrazić, z jakimi problemami społecznymi borykalibyśmy się, osiągnąwszy pułap ekonomiczny zachodnich sąsiadów (choć i u nas pojawiały się obietnice laptopów dla każdego ucznia). Komputer jest jednak nieodłącznym elementem życia większości z nas – wykorzystywany do pracy i komunikacji, bywa również obiektem uzależnienia, porównywalnego z alkoholizmem i narkomanią, jak stwierdza Spitzer. Postulat, iż należy jak najwcześniej oswajać dzieci z mediami elektronicznymi, jest, zdaniem autora, równie szkodliwy, co – hipotetyczne i absurdalne – proponowanie dzieciom alkoholu, aby nauczyły się kultury picia. Dzieci ani nie są w stanie odraczać gratyfikacji, a więc nie są zdolne do samokontroli, ani nie są fizycznie gotowe na odbiór tego rodzaju bodźców, zakłócających prawidłowy rozwój.

Spitzer twierdzi, że w najlepszym razie komputery, telewizja i inne media nie szkodzą dzieciom. Na pewno jednak nie uczą je niczego, a często wręcz – jako złodzieje czasu – udaremniają naukę, odciągając dzieci na wiele godzin od obowiązków szkolnych, pochłaniając ich energię, której nie starcza potem na poszukiwanie doświadczeń w otoczeniu. Szczególnie dotkliwą startą czasu jest telewizja lub DVD dla dzieci najmłodszych, poniżej trzeciego roku życia. W tym wieku, jak podaje autor, dzieci są tak ciekawe świata i chłonne, że pozostawianie ich przed ekranem jest odbieraniem im szansy na nauczenie się czegokolwiek.

W przypadku dzieci starszych, będących również obiektem zainteresowania informatycznych lobbystów, komputery, które rzekomo są niezastąpionym narzędziem ułatwiającym naukę i zdobywanie wiedzy o świecie, przeważnie wykorzystywane są w zupełnie innych celach niż zakładają ich propagatorzy. Statystycznie więc wyniki w nauce dzieci posiadających dostęp do komputera (i korzystających z niego przez wiele godzin dziennie) są gorsze niż przed jego zakupem. Dzieci chętniej sięgają po rozrywkę niż wiedzę wymagającą głębszego przetwarzania, jednak nie one ponoszą odpowiedzialność za godziny marnowane przed komputerem lub konsolą do gier. Rodziców natomiast do decyzji o zakupie tego rodzaju sprzętu często motywuje obawa przed wykluczeniem dziecka ze społeczności rówieśników. Paradoksalnie, zachęcanie go do spędzania czasu przed monitorem wpływa na obniżenie kompetencji społecznych, a więc gorsze radzenie sobie w kontaktach z innymi. Spitzer przypomina również o powszechnie znanym (bo udowodnianym wielokrotnie) negatywnym wpływie „strzelanek” i innych form wirtualnej agresji na wrażliwość i empatię młodych ludzi.

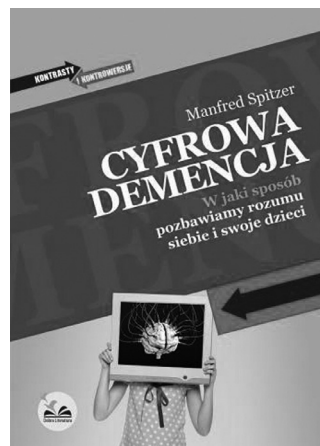
Różnego rodzaju kampanie, mające na celu zapewnienie dzieciom i młodzieży dostępu do komputera i Internetu, z wielu powodów mijają się – według Spitzera – z jakimkolwiek edukacyjnym celem. Autor powołuje się na amerykańską akcję charytatywną One Laptop Per Child (OLPC), w efekcie której prostymi komputerami obdarowane zostały dzieci z wybranych krajów Afryki i Ameryki Południowej. Rezultat tej inicjatywy raczej nie sprostał oczekiwaniom, co zdaniem neurobiologa spowodowane było takimi względami, jak brak odpowiednio przygotowanej, kompetentnej kadry pedagogicznej, o którą należałoby się starać w pierwszej kolejności (Spitzer podkreśla znaczenie nauczyciela jako osoby, od której można nauczyć się więcej niż za pośrednictwem mediów). Brak odpowiedniej kontroli nad sposobem wykorzystania komputerów przez uczniów poskutkowało między innymi tym, że uzyskali oni dostęp do treści pornograficznych. Powodem, dla którego akcja nie mogła zakończyć się powodzeniem, był również fakt nieregularnych dostaw prądu w wielu szkołach objętych programem OLPC.

Komputer jest więc narzędziem zawodnym, co również stara się podkreślić Spitzer. Z jednej strony, pojawiające się w trakcie lektury jego rozważań pytanie, czy rozsądne jest pozwalanie zawodnej maszynie, aby wykonywała za nas operacje poznawcze, a także była naszym magazynem pamięci, wydaje się więc czysto retoryczne. Z drugiej jednak strony, zagadnienie to przywodzi na myśl historię samego pisma, do którego tak niechętnie odnosił się Platon w *Fajdrosie*. Może więc, wbrew obawom niemieckiego profesora, nie grozi nam cyfrowa demencja? Zmierzch kultury oralnej, zastąpionej przez kulturę piśmienną, z pewnością miał konsekwencje dla procesów poznawczych człowieka, jed-

nak była to pewna zmiana paradygmatu, nie zaś kres (i regres) naszych możliwości kognitywnych.

Prostą i przekonującą analogią do wielu tez postawionych przez autora *Cyfrowej demencji* jest, jak sądzę, stosunek większości nauczycieli matematyki (jak również rodziców) do kalkulatorów. To stosunkowo nieskomplikowane urządzenie zwalnia nas z obowiązku rozumienia idei tabliczki mnożenia. Chociaż wielu ludziom dorosłym zdarza się korzystać z kalkulatora częściej, niż jest to konieczne, trudno byłoby pogodzić się z wizją, w której szkoła nie jest miejscem przekazywania tak elementarnej wiedzy jak mnożenie w zakresie stu. Spitzer podkreśla, że aby umiejętnie korzystać z Internetu, należy mieć już pewną wiedzę przyswojoną, uzupełniać ją na zasadzie koła hermeneutycznego. Przekonujące wydaje się więc spojrzenie na edukację jak na proces nabywania wiedzy, którą można wykorzystać jako materiał do pracy z narzędziami informatycznymi. Przed tymi ostatnimi bowiem nie uciekniemy, bo nie ma dokąd i raczej nie warto.

Manfred Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. Andrzej Lipiński, Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura 2013, – 344 s.



O EGZAMINIE PRAKTYCZNYM GARŚĆ PRAKTYCZNYCH UWAG

wybrała

Beata Filus
nauczycielka
bibliotekarka
w Bibliotece
Pedagogicznej
im. Heleny
Radlińskiej
ZCDN

Że dopiero egzamin t. zw. praktyczny daje nauczycielowi pełnię praw zastrzeżonych przez ustawę o stosunkach służbowych nauczycieli, z tego nauczycielstwo zdaje sobie sprawę, – jednak często zainteresowani zdają się o tem zapominać, ociągając się lekkomyślnie z poddaniem się temu egzaminowi i krzywdząc się materialnie i moralnie.

Egzamin ten przedstawia się w postaci jakiejś duszącej zmory, choć nią zupełnie nie jest. To egzamin naprawdę niezwykle łatwy, jeżeli się jest dobrym nauczycielem, jeżeli spełnia się sumiennie obowiązki nauczania i wychowywania.

Wprowadzenie egzaminów tych na terenie własnej szkoły sprawę niesłychanie ułatwiło. Dawniejszy egzamin w seminarjum nauczycielskim był o wiele niebezpieczniejszy, gdyż wymagał znacznie więcej wiedzy teoretycznej, nadto skazując nauczyciela na przeprowadzenie lekcji na nieznanym sobie materiale uczniowskim, poważnie sytuację jego pogarszał. Nie mógł być natomiast sprawdzianem jego istotnej sprawności, bo nie dawał możliwości skontrolowania go w wynikach jego pracy. Moment przypadkowości rezultatu był tam o wiele silniejszy.

Dzisiejszy egzamin jest praktyczny, pedagogiczny w dosłownym znaczeniu tego wyrazu. Podstawą oceny są: dwie lekcje przeprowadzone przez kandydata (jedna z języka polskiego) w klasie, w której kandydat uczy, a więc przyglądnięcie mu się przy jego własnym warsztacie; wypracowania uczniów; sposób wykonywania przez niego przepisów dotyczących organizacji nauki i wychowania; stan urządzeń szkolnych; dbałość jego o kulturę umysłową i moralną młodzieży, o higienę, czystość młodzieży, o estetykę i czystość izby szkolnej, – a zatem wszystko, co rzuca światło na niego jako nauczyciela i wychowawcę. Niech zatem kandydat nie zapomina o tem, że na sąd o jego wartości składa się wiele czynników, nietylko lekcje, ale sposób poprowadzenia wypracowań, wygląd klasy i dzieci, wszystkie jego zabiegi wychowawcze.

Przygotowaniem się do tego egzaminu może być tylko systematyczna, sumienna praca nad młodzieżą w ciągu dłuższego okresu czasu i rozumna praca nad metodą nauczania. Dlatego nauczyciel ma obowiązek przygotowywać się starannie na każdy dzień, pisząc konspekty lekcji, względnie protokoły lekcyjne (oceny krytyczne własnych lekcji, bezpośrednio po ich przeprowadzeniu, a więc przemyśleć każdą lekcję jako zagadnienie dydaktyczno-wychowawcze.) Sprawa ta jest z tego powodu bardzo ważna, że Komisja żąda od kandydata

przedstawienia planów lekcyjnych przynajmniej z ostatniego roku. Nauczyciele zaś często o tym obowiązku nawet nie wiedzą.

Drugą częścią egzaminu jest kolokwium, o ile kandydat na podstawie bardzo dobrych wyników nie został od niego zwolniony. Kolokwium nawiązuje przedewszystkiem do wizytacji w klasie, do lekcji. Jest rzeczą jasną, że nie można dobrze uczyć, jeżeli się nie wie, czego wymaga program ministerjalny dla danych przedmiotów. A jakże często się zdarza, że kandydat nie umie choćby najogólniej podać celu nauczania języka polskiego, że nie ma pojęcia, jakie zabiegi składają się według postanowień programu na sprawę nauczania polskiego w klasie, w której lekcję prowadził!

A zatem: nie zapominać o dobrem zorientowaniu się w programie przynajmniej tych dwóch przedmiotów, z których zostały wyznaczone lekcje!

Trzecią kolokwium jest następnie omówienie z kandydatem jego pracy nad wychowaniem i nauczaniem ze stanowiska zadań pedagogiki i dydaktyki. W praktyce dzieje się to w ten sposób, że kandydat przedstawia Komisji streszczenia dwóch dzieł pedagogicznych, które dokładnie opracował i przemyślał, i wykaz innej przestudjowanej literatury pedagogicznej. Tu Komisja spotyka się stale z niezrozumiałem wprost zjawiskiem: streszczenia są, bardzo porządne nawet, ale kandydat zapytany o jakąś kwestję tam zawartą, choćby najprostszą, najbardziej ogólnikową, nic nie umie powiedzieć. Robi wrażenie, jakby dzieł tych zupełnie nie czytał. (...)

Nie lekceważyc zatem pedagogicznej lektury! Niech jej nie będzie wiele, ale niech będzie dobrze przyswojona, niech się stanie naprawdę duchową własnością kandydata!

Pozostaje kolokwium z ogólnej znajomości organizacji szkolnictwa i administracji szkolnej.

Tu dzieją się nadzwyczajne rzeczy. Kandydat zapytany, gdzie są zebrane prawa i obowiązki nauczycieli, nie ma pojęcia, że istnieje jakaś podstawowa przecie dla niego ustawa z I. 7. 1926 r! Na pytanie, jak dzielili się rok szkolny, baje o trzech trymestrach, nic nie wie o zadaniach Rady Pedagogicznej, o istnieniu w Kuratorjum jakichś wydziałów itd. (...)

Jeszcze jedna prośba do kierowników szkół. Oni, jako wychowawcy nietylko młodzieży, ale i swego grona nauczycielskiego, powinni otoczyć szczególną opieką tych swoich najmłodszych kolegów, którzy nie zdobyli jeszcze pełni kwalifikacyj nauczycielskich powinni czuwać nad nimi, doradzać, wtajemniczać w arkana administracji szkoły, pouczać o tem, czego od nich egzamin praktyczny będzie żądał, zachęcać, nie pozostawiać ich własnemu losowi.

Jan Biliński.

Źródło przedruku:
„Nasz Głos” 1932, nr 2, str. 28–30.
Zachowano oryginalną pisownię.

Poobgryzane paznokcie

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku

Kinga po zdanej poprawce z matematyki postanowiła aż do matury wertować ze mną zadania z matematyki. Powiedziałam jej, że kolejny ranking szkół ponadgimnazjalnych wskazuje, że uczęszcza do bardzo dobrej szkoły, bo zdawalność na maturze jest stuprocentowa. Odpowiedziała, że w jej szkole prawie wszyscy chodzą na jakieś korepetycje, więc ta zdawalność to nie tylko zasługa szkoły. Poza tym „delikatnie” eliminuje się uczniów nierokujących zdania matury, proponując im przejście do innych szkół.

Konrad na korepetycje zgłosił się w czasie wakacji, po oblanej maturze z matematyki. Przychodził bardzo solidnie, co drugi dzień, bo w pozostałe zarabiał na te korepetycje, zajmując się do zbierania owoców. We wrześniu przyszedł szczęśliwy, bo matematykę zdał z wysokim wynikiem. Na nieszczęście tak uwierzył w swoje umiejętności, że wybrał kierunek politechniczny – na krótko.

Przygotowując Daniela do poprawki matury, bardzo się męczyłam, bo był niesolidny, miał duże braki w podstawach. Pomyślałam, że matury nie powinien zdać, i gdy we wrześniu nie zadzwonił, to przyjąłam to za fakt. W listopadzie odebrałam telefon od mamy Daniela. Zanim powiedziała, o co chodzi, przeleciały mi przez głowę myśli: „Dzwoni z pretensjami i żądaniem zwrotu pieniędzy”. Jakież było moje zaskoczenie, gdy usłyszałam, że prosi o korepetycje dla Daniela, który jest na jakimś kierunku związanym z informatyką. Nie dałam się wkręcić i odmówiłam, bo to lekka przesada brać korepetycje na studiach.

Korepetytora szukają najczęściej licealiści, którzy przygotowują się do matury i albo nie czują się pewnie, albo chcą bardzo dobrze ją zaliczyć. Drugą grupę stanowią uczniowie klas pierwszych liceum, którzy chcą dorównać wiedzą nowemu zespołowi kolegów, czują się zawstydzeni brakami lub boją się niepromowania. Mam też dwóch uczniów z gimnazjum.

Kiedyś głosiłam pogląd, że godzina korepetycji nie zastąpi czterech lekcji matematyki w szkole i że rodzice płacą za brak uwagi na lekcjach, a dziecko przyzwyczajają się do myśli, że ktoś inny bierze odpowiedzialność za jego naukę. Od kiedy mam korepetycje, skorygowałam swoje

poglądy. W większości przychodzą na nie uczniowie, którzy na lekcjach uważają, mają pełne notatki, ale z jakichś powodów potrzebują indywidualnej pomocy, przeciwczenia, powtórzenia kilka razy różnych metod rozwiązywania zadań. Ale przychodzi z zeszytem zapisanym rozwiązaniami, poobgryzаныmi paznokciami i gotowymi pytaniami.

Danuta Sterna, nauczycielka matematyki i kierownik Akademii SUS w Centrum Edukacji Obywatelskiej, wyraziła moje odczucia: „Sama jestem matematykiem, więc nie potrzebowałam dostarczać korepetycji mojemu dziecku, ale też nie zrobiłam nic w sprawie nauczyciela matematyki. Po prostu bałam się, że nauczyciel »odegra« się na moim dziecku”. Też jestem matką, daję pieniądze na korepetycje z fizyki córce, która myśli o politechnice. Świadczy to na pewno o moim ograniczonym zaufaniu, że szkoła tak dobrze przygotowuje córkę, jakbym chciała.

Każda szkoła proponuje dodatkowe zajęcia, np. grupy wyrównawcze, koła zainteresowań. Grupy wyrównawcze dają marne efekty, bo uczniowie traktują te zajęcia jako karę. Przedmiotowe koła zainteresowań są przeważnie kierowane do uczniów zdolnych, przygotowujących się do konkursów. Większość uczniów należy do grupy pomiędzy tymi z problemami a zdolnymi i wielu z nich także potrzebuje indywidualnej pomocy nauczyciela. Może indywidualne konsultacje jednemu, dwóm uczniom dałyby więcej niż całej grupie traktowanej równo? Tylko jak to zrobić, żeby uczniowie chcieli wziąć odpowiedzialność za swoją naukę już w gimnazjum? Niestety, czuję się jak nadzorca pilnujący wyrobników, którzy szukają tylko sposobu, jak oszukać i niewiele robić.

A kto powinien pomóc poprawkowiczom? Czy to jest problem szkoły? Planowane skrócenie nauczycielom wakacji rozwiązałyby ten problem, dając dodatkowy czas na warsztaty dla tych, którzy musieliby lub chcieliby podreperować swoją wiedzę.

Faktem jest, że korepetycje pogłębiają nierówność w edukacji, korumpują, zwalniają szkołę z obowiązku uczenia. A więc jest to problem szkoły i państwa. Być może rodzice, którzy mają coraz więcej w szkole do powiedzenia, będą sprawcami sensownych zmian.

Miało być o maturze...

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Czy warto pisać felietony? Czy warto pisać cokolwiek, dajmy na to bloga czy jakieś informacje na Twitterze? Chyba nie, bo wszakże po co pisać, kiedy niewiele się ma do powiedzenia. Fakt, że dzisiejsze media, z Internetem na czele, aż się roją od takich właśnie indywiduów, które w pocie czoła i nieszczęsnej klawiatury zapełniają wirtualną bądź papierową przestrzeń jakimś tragicznym pustostwem. A może właśnie ersatz, pozory są istotą działania w dzisiejszym świecie...? Ciekawe, czemu mam takie refleksje, gdy planuję najbliższe zajęcia dla uczniów i studentów. Opowiem o ładnej teorii, odwołam się do praktyki nieprzystającej do żadnej z najpiękniejszych teorii, i tyle. Jaki oni wyniosą z tego pożytek? Jaki ja kiedyś z podobnych zajęć wyniosłem? Czyżby jednak *vanitas vanitatum*...?

Na początku listopada w Książnicy odbyła się promocja tomiku (*Po*)między Mirosławy Piaskowskiej-Majzel. Utwory znakomicie czytali jej uczniowie: Katarzyna Klepacz, Aleksandra Przybyłowicz, Gabriela Rutkowska, Arkadiusz Lange i Przemysław Cichowlas. O tekstach może napiszę innym razem, ale wielkie wrażenie wywarło na mnie wyznanie autorki, swoiste świadectwo jednej z najważniejszych cech dobrego nauczy-

ciela – wiarygodności. Padły warte głębszej refleksji słowa, szczególnie przydatne stawiającym pierwsze kroki w zawodzie nauczyciela: „Nie mam zwyczaju mówienia uczniom o tym, że piszę, ale ostatnio próbuję zweryfikować tę myśl. Nie mam zwyczaju dlatego, że szkoła to specyficzna instytucja. To jest moje prywatne działanie. I nie chcę łączyć spraw zawodowych z prywatnymi, ale nie da się chyba oddzielić tego, co prywatne, od tego, co zawodowe. To sztuczny jednak podział. Chciałabym umieć kiedyś powiedzieć, że chcę dać świadectwo temu, co mówię na lekcji. A więc kiedy mówię, że to jest cudowna książka, i warto przeczytać *Mistrza i Małgorzatę*, to znaczy, że ja mówię prawdę. Bo ta moja prawda tkwi w tym świadectwie, czyli w tym, że ja też piszę. (...) Kiedy po raz pierwszy czytaliśmy moje teksty z uczniami, byłam zaskoczona sobą, jak to się dzieje, że ja się tym tak denerwuję, dlaczego jestem tak niespokojna, dlaczego ja nie umiem opanować rąk, dlaczego ja w ogóle niczego nie umiem. Kiedy czytaliśmy te teksty po raz drugi, po tygodniu, znowu się denerwowałam, nie mogłam opanować swoich ruchów. I to było niebywale trudne doświadczenie, ale dzisiaj już byłam spokojna. Myślę sobie, że, tak naprawdę, to chyba dobrze, że uczniowie widzą mnie jako człowieka, widzą mnie bardziej w pełni niż tylko jako nauczyciela, bo ja nieustannie mówię uczniom, że ja chcę być przez nich postrzegana jako Mirosława Majzel, człowiek, który wybrał sobie zawód nauczyciela, a nie Mirosława Majzel – nauczyciel. To jest dla mnie sedno. To pisanie i mówienie o tym przy uczniach – to świadectwo”.

Byłem w Krakowie na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej, o czym piszę w poważniejszym sprawozdaniu. Tu parę mniej oficjalnych, wyklutych wtedy refleksji.

Niż demograficzny, który dotknął szkoły kilkanaście lat temu, dotarł do uczelni i wyrwał je z gnuśności i marazmu. Odrobinkę. Słuchałem i miałem czasami wrażenie, że wśród niektórych, nielicznych na szczęście, uczonych widać zamknięcie się w szklanej wieży i oderwanie od ży-

cia. U nauczycieli licealnych – widać to jeszcze bardziej. Chwilami czułem się jakbym był z innej planety. Też słowo referatowe mówiłem, felietonowo i z rysunkami, ale widziałem, że opowiadam o światach nieznanym. Ze szkół tylko pani z XIII LO z Wrocławia w normalności osadzona. Dla sporej grupy pedagogika emancypacyjna, ocenianie kształtujące, dialogizm Tischnerowski, odchodzenie od teorii kar-nagród, uczenie się, informacja zwrotna – to pojęcia tajemne i niebezpieczne. Taki sam stosunek mają do świata cyfrowego. Odkryciami są sprawy, o których mówiliśmy na szczecińskich konferencjach siedem, osiem lat temu. Niestety, u niektórych egzemplarzy popularny jest syndrom ropuszki uczonej.

Na Kongresie prawie wszystkie sławy polonistyczne, więc na żywo mogłem spojrzeć, zagadać. Byli też pisarze: kostyczny-ironiczny Stefan Chwin, bardzo ciepła Olga Tokarczuk oraz Wojciech Bonowicz. Zaleciłem onemu napisanie *Bajek Misi Fisi* dla równowagi feministycznej. Chwilkę pogadaliśmy – tutaj ten sam poziom wrażliwości i otwartości na świat. Uświadomiłem też sobie, że tak naprawdę, mimo marudzenia i depresji naturalnej, nie miałem nigdy syndromu wypalenia zawodowego. Nawet brak pie-

niędzy nie wynikał z przyczyn pracowych. A propos: dyrektorzy krakowskich szkół mieli kilka lat temu najpodlejsze uposażenia, a teraz 5 tysięcy na rękę, dużo lepiej niż my, bidoki ze Szczecina. Nawet na podłym Facebooku napisałem między innymi o tym, że pełne są knajpy i kafejki, a przekrój społeczeństwa w nich od 18 do 100 lat, czynności różne, spożywalność przyjemna... Lubię być czasem w Krakowie, choć Szczecin to Europa i cywilizacja. A tu intelekt i mądra tradycja, i sztuka. I budynki piękne a dawne, ale zrujnowane, co mnie boli czemuś niezmiernie. Poza tym taka ciekawostka, że mnóstwo ludzi pali tutaj obficie papierosy...

W Krakowie słuchałem też twórców nowej matury, która będzie o wiele trudniejsza, bo oparta na kontekstach. Mają pojawiać się nie tylko teksty z lektur, ale też publicystyka, teksty krytyczno-literackie, filozoficzne czy kulturowe. Konteksty łatwiej będzie ująć przy szerokiej znajomości nie tylko literatury, ale także innych dziedzin kultury; szczególnie przydatna będzie znajomość historii sztuki i powiązań literatury z historią sztuki. Podoba mi się, tylko lęk, co z tego wyniknie, gdy przemielą to młyny CKE? No właśnie – miało być o maturze... I trochę jest.



Powtórka z historii

Jak IPN pomaga uczniom w przygotowaniach do matury

Katarzyna Rembacka, kierownik Referatu Edukacji Historycznej IPN-u w Szczecinie

W roku szkolnym 2014/2015 młodzież licealna zmierzy się z nowymi standardami i procedurami maturalnymi. Najważniejszą zmianą jest wprowadzenie obligatoryjnego egzaminu z przedmiotu dodatkowego – jednakże uzyskany przez zdającego wynik w przypadku tego przedmiotu nie decyduje o zdaniu bądź nie całej matury.

W przypadku historii nastąpiło kilka istotnych modyfikacji. Przede wszystkim osoba, która zadeklaruje chęć zmierzenia się z tą materią, musi mieć świadomość, że będzie zdawała egzamin w zakresie rozszerzonym. Decydując się na ten krok, powinna opanować materiał, który realizowany jest w szkołach na poziomie ponadpodstawowym. Nie oznacza to jednak, że uczniowie z klas innych niż humanistyczne zostali tej możliwości pozbawieni – w ich wypadku podjęcie takiego wyzwania jest obciążone sporym ryzykiem, bądź, patrząc na to z innej strony, koniecznością wykonania intensywnej, dodatkowej pracy. Arkusz maturalny z historii będzie zawierał około trzydziestu zadań, z czego znaczna ich część będzie miała charakter otwarty. Istotną nowością w przypadku zadania rozszerzonej odpowiedzi jest pojawienie się aż pięciu tematów do wyboru, które mają być zróżnicowane „według epok (starożytność, średniowiecze, dzieje nowożytne, XIX i XX wiek) oraz obszarów historii (historia polityczna, społeczno-gospodarcza oraz historia kultury)” (*Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2014/2015*) i obejmować zarówno historię Polski, jak i historię powszechną. W tym momencie zdający, przygotowując się do egzaminu, może sprofilować się na konkretną epokę, np. na wiek XX. Oczywiście nie zwalania go to z obowiązku znajomości innych okresów,

ale daje możliwość „zaprezentowania własnych zainteresowań historycznych”.

W przykładowych zadaniach z historii na poziomie rozszerzonym umieszczonych w *Informatorze*, znajdują się i te dotyczące okresu najnowszego. Odnajdujemy tam zdjęcia, na przykład I sekretarzy Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej wraz z charakterystycznymi dla nich fragmentami wypowiedzi, czy wykres obrazujący legalną emigrację z Polski do RFN (i NRD), Izraela i pozostałych krajów w latach 1960–1980. Wiadomości dotyczące tych wydarzeń uzyskać może uczeń (poza rzecz jasna podręcznikami czy edukacją szkolną), uczestnicząc w warsztatach, wykładach, rozmaitych projektach edukacyjnych czy turniejach organizowanych przez Oddziałowe Biuro Edukacji Publicznej IPN-u w Szczecinie. W *Ofercie edukacyjnej 2013/2014* znajdują się między innymi warsztaty dla szkół ponadgimnazjalnych *Kryzysowa Polska Ludowa* czy *Kulturalna PRL*. Podczas zajęć młodzież aktywnie analizuje różnorodne źródła historyczne, udzielając odpowiedzi na pytania zawarte w karcie pracy. Szczególną formą, dedykowaną właśnie maturzystom, jest *Powtórka z najnowszej historii Polski* – poruszane podczas spotkań zagadnienia dotyczą problemów politycznych, gospodarczych i społecznych, zaś uczestnicy rozwiązują przykładowe miniarkusze maturalne, otrzymując adekwatne materiały źródłowe. Możliwość udziału w Turnieju Historycznym „*Szerokim gestem*”. *Zamieszajmy w peerełowskim kotle* i przygotowania do niego powodują znaczący wzrost, z jednej strony, zainteresowania epoką, z drugiej, wiedzy merytorycznej i umiejętności interpretacyjnych. Szczególnego zaangażowania ze strony młodzieży wymaga udział w debatach oksfordzkich *Warto debatować*. Konieczność posługiwania się rzeczową argumentacją, mającą oparcie w wiedzy faktograficznej, tworzenie logicznych ciągów przyczynowo-skutkowych i zmierzenie się z próbą oceny danego zjawiska, stanowią obszerny katalog umiejętności ocenianych również podczas matury.

Szczegóły dotyczące wszystkich propozycji edukacyjnych szczecińskiego biura edukacji odnaleźć można na stronie internetowej www.ipn.gov.pl/OBEP-szczecin, zaś bieżące wydarzenia prezentowane są na www.facebook.com/ipn.szczecin.

W świecie dziecięcej wyobraźni

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

18 listopada 2013 roku w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej gościliśmy kolejnego twórcę, którego biografia jest związana ze Szczecinem. Tym razem, w zaciszu biblioteki, z nauczycielami spotkał się Marcin Szczygielski – pisarz, dziennikarz i grafik. Dorosłym odbiorcom Szczygielski jest znany jako autor sztuk teatralnych i powieści. Główne wątki spotkania dotyczyły jednak książek kierowanych do młodszych czytelników, które stanowią odrębny rozdział twórczości literackiej pisarza.

Marcin Szczygielski jest młodym autorem, i to nie tylko z racji wieku. Pisaniem powieści zajmuje się „dopiero” od 10 lat. Nic więc dziwnego, że wciąż jest mu bliski fascynujący świat dziecięcej wyobraźni. Poza tym, jak sam wspominał podczas spotkania, pisanie prozy dla młodzieży pozwala mu na nieświadome domykanie pewnych spraw z przeszłości.

Zaledwie połowa dekady poświęcona twórczości literackiej dla młodych czytelników przyniosła pisarzowi wiele wyróżnień i nagród. Napisaną w 2009 roku *Omega* Polska Sekcja IBBY (Międzynarodowa Izba ds. Książki dla Młodych) uznała za najlepszą polską powieść dla młodzieży („Książka Roku 2010”); ponadto *Omega* została wpisana na Listę Skarbów Muzeum Książki Dziecięcej. W tym samym roku *Czarny młyn* przyniósł autorowi Grand Prix w Konkursie Literackim im. Astrid Lindgren organizowanym przez Fundację ABCXXI w ramach akcji „Cała Polska czyta dzieciom”. Kolejna powieść Szczygielskiego *Za niebieskimi drzwiami* (2010) otrzymała główną nagrodę „Donga” – konkursu organizowanego przez Polską Sekcję IBBY i została uhonorowana przez jury III Konkursu Literatury Dziecięcej im. Haliny Skrobiszewskiej (II nagroda oraz miejsce na Liście Skarbów Muzeum Książki Dziecięcej).

W swojej najnowszej książce *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstec* (Grand Prix Konkursu Literackiego im. Astrid Lindgren 2013) Marcin Szczygielski, pod osłoną przygody, dotyka tematyki Holocaustu. Niespełna dziewięcioletni Rafał mieszka ze swoim Dziadziem na terenie getta warszawskiego. Dla chłopca jest to po prostu Dzielnica – miejsce, w którym się wychowuje: „Mam wrażenie, że mieszkam tu od zawsze. Że od zawsze jest Dzielnica, że od zawsze jest za mało jedzenia i za dużo ludzi. Że od zawsze jest wojna, i że trzeba ciągle pamiętać, żeby się bać – nawet wtedy, gdy człowiek nie czuje strachu”. Gdy jego dziadek



uświadamia sobie nieodwracalność losu Żydów zamkniętych w getcie, postanawia za skrzypce – jedyne źródło dochodu i najcenniejszą rzecz, jaką ma – „kupić” swojemu wnukowi wolność.

Opowieść o chłopcu zdanym tylko na siebie, ukrywającym się wraz z innymi żydowskimi dziećmi na terenie ogrodu zoologicznego, została wyróżniona także przez gremium jurorskie nagrody literackiej „Książka Roku 2013” Polskiej Sekcji IBBY. W gronie nominowanych Marcin Szczygielski znalazł się zresztą nie tylko dzięki *Arce czasu*, ale również za drugą – wydaną w tym samym roku – powieść *Czarownica piętro niżej*, po części inspirowaną wspomnieniami z wakacji spędzonymi w dzieciństwie u dziadków w Szczecinie.

Właśnie o powiązania ze Szczecinem, wspomnienia dotyczące muzycznej kariery mamy – członkini Filipinek, jednego z najpopularniejszych polskich żeńskich zespołów wokalnych, ale także o ekranizację jego powieści, współpracę z ilustratorami, ulubione książki z dzieciństwa pytali uczestnicy spotkania. Każda z odpowiedzi stanowiła odrębną, wciągającą historię. W okolicach literatury tak często bywa, że biografia i realne wydarzenia przeplatają się z nierzadko fantastycznymi przygodami i wymyślonymi fabułami, w które uwikłani są bohaterowie. To jedna z zalet prozy Marcina Szczygielskiego – z jednej strony bowiem, posiada ona wszelkie zalety „literackości” (bogaty język, fabularność, niezwykłość), a z drugiej, można ją odbierać bardzo osobiście, przez co staje się uniwersalna i przystępna dla szerokiego grona odbiorców.

Fot. Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Wspólna inicjatywa

Patrycja Naruszewicz, Genowefa Filipowicz, Publiczne Gimnazjum im. Książąt Pomorza Zachodniego w Trzebiatowie

Od 16 do 20 września 2013 roku Publiczne Gimnazjum im. Książąt Pomorza Zachodniego w Trzebiatowie gościło uczniów ze szkoły Friedrich-Hoffmann-Oberschule mit berufsorientierter Ausbildung z Großräschen. Było to trzecie z kolei spotkanie w ramach podjętej wymiany polsko-niemieckiej, która stała się ważnym elementem programu naszej szkoły. Jej głównym celem jest rozwijanie partnerskich kontaktów między młodzieżą obu szkół, doskonalenie umiejętności językowych oraz praca nad wspólnymi projektami.

Uczniowie naszej szkoły z niecierpliwością oczekiwali na przyjazd gości z Niemiec. Polska i niemiecka młodzież została zakwaterowana w domu wczasowym „Gromada” w Niechorzu w czteroosobowych pokojach. Wspólne zamieszkanie w pokojach dało możliwość wzajemnego porozumiewania się w języku obcym, a także nawiązywania przyjaźni.

Program został tak przygotowany, aby był atrakcyjny zarówno dla młodzieży niemieckiej, jak i polskiej. Po oficjalnym powitaniu przez panią dyrektor Alicję Iwanowską goście z Niemiec zwiedzili szkołę. Wszyscy uczestnicy wymiany otrzymali książki i upominki. Przy wspólnym ślodziem poczęstunku pierwsze lody zostały przełamane.

Po smacznym obiedzie przygotowanym przez panie ze szkolnej stołówki młodzież polska i niemiecka, wraz z opiekunami, udała się z wizytą do Ratusza Miejskiego, gdzie spotkała się ze Zdzisławem Matuszewiczem, burmistrzem Trzebiatowa. Grupa zwiedziła ratusz, zapoznała się z historią Trzebiatowa, obejrzała zabytki i najciekawsze miejsca naszego miasta, między innymi Muzeum i Trzebiatowski Ośrodek Kultury, Kościół Macierzyństwa Najświętszej Marii Panny, Basztę Kaszaną i mury obronne.

Program wymiany zakładał także poznanie walorów turystycznych nadmorskiego regionu. W drugi dzień pobytu młodzież zwiedziła podziemia Szczecina i poznała wiele ciekawostek na temat budowy schronów przeciwatomowych. Spacer ulicami naszego miasta wojewódzkiego, przy pięknej pogodzie, uatrakcyjnił pozostałą część dnia.

Trzeciego dnia pobytu zabraliśmy naszych gości do Kołobrzegu. Spacer zabytkowymi uliczkami miasta sprawił wszystkim uczestnikom wiele przyjemności. Młodzież podziwiała Bazylikę Katedralną Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny, Stare Miasto i Śródmieście. Atrakcją dnia była jazda quadami po parku. Po dniu pełnym wrażeń wybraliśmy się do kawiarni.

Czwarty dzień upłynął na zwiedzaniu okolicznych miejscowości. Młodzież miała okazję poznać Niechorze

i Trzęsacz. Spacer brzegiem morza, wejście na latarnię morską, obejrzenie panoramy Niechorza, a także zwiedzenie ruin gotyckiego kościoła w Trzęsaczu z pewnością pozostawiły w pamięci wszystkich wiele wspomnień, które utrwalone zostały na wspólnych zdjęciach.

Kulminacyjnym punktem programu wymiany było wspólne wykonanie przez młodzież logo symbolizującego przyjaźń. Młodzież pracowała nad projektami w trzech grupach. Propozycje były bardzo ciekawe i nawet udało się utworzyć z nich jedno wspólne logo. Jeden baner z logo – na znak przyjaźni – nasi goście zawieźli do swojej szkoły, natomiast drugi wisi w gablocie naszego gimnazjum. Praca nad projektem logo przyniosła młodzieży wiele satysfakcji i umożliwiła im zdobycie praktycznych umiejętności.

Przygotowany przez stronę polską program sprawił, że młodzież szybko się integrowała, pomimo dzielącej bariery językowej. Integracji sprzyjały wspólne przygotowywanie posiłków, gry i zabawy sportowe, dyskoteka oraz wspólne organizowanie sobie czasu po kolacji.

W ostatnim, piątym dniu pobytu gości z Niemiec zorganizowaliśmy w szkole podsumowanie projektu wymiany. Obejrzano wykonaną przez młodzież prezentację z przebiegu wymiany, na znak przyjaźni złożono podpisy pod logo. Na pamiątkę wspólnego spotkania otrzymaliśmy od gości z Niemiec sprzęt sportowy, który przekazany został nauczycielom wychowania fizycznego.

Wizyta pozostawiła niezapomniane wrażenia. Wielu uczestników wymiany ze strony niemieckiej miało okazję po raz pierwszy odwiedzić Polskę, a młodzież polska mogła doskonalić umiejętności językowe. Uczniowie obu stron byli zadowoleni ze spotkania i programu wymiany, chętnie realizowali projekt, wykazując się przy tym zaangażowaniem i własną inicjatywą. Atmosfera spotkania była serdeczna i pełna otwartości.

Program wymiany młodzieży został dofinansowany ze środków Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży przy Stowarzyszeniu Gmin Polskich Euroregionu Pomerania w Szczecinie. Dziękujemy także pani dyrektor Alicji Iwanowskiej za okazaną pomoc i wsparcie finansowe w realizacji projektu wymiany, a także rodzicom uczniów biorących udział w wymianie.

Temat przewodni następnego numeru

NAUKI ŚCISŁE W EDUKACJI

ISSN 1425-5383

Nr. 1

Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen

Erscheint zweimonatlich seit 1991

Kostenlose Zeitschrift

2014

Januar/Februar



DAS NEUE ABITUR



Das neue Abitur ist noch vor uns. Wie jede Änderung in der Bildung, ist diese auch mit verschiedenen Faktoren begründet: sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen. Während der letzten Jahre scheint die Häufigkeit der Umwandlungen in allen Lebensgebieten, auch in der Bildung, größer als früher. Mit Leichtigkeit, die ein Beweis für unsere Offenheit ist, wenden wir die neuesten technologischen Lösungen an, bringen wir unsere Faszinationen zum Ausdruck, die mit dem Fortschritt verbunden sind, versuchen wir die Dingen zu verbessern, die seit Jahren sehr gut funktionieren. Manchmal drängte sich eine wichtige Reflexion auf, die sich in einer Frage ausdrücken kann, ob wir weitere Transformationen brauchen, noch einer Umwandlung, nächste Epoche der Denkung über Bildung. Dieser Gedanke bedeutet eine gut begriffene Vorsicht – eine immanente und elementare Haltung, die alle Wandlungen begleitet.

Einige, wie der deutsche Psychiater und Neurowissenschaftler Manfred Spitzer, glauben, dass die Schule in 21. Jahrhundert sich unnötig und sogar gefährlich für Technologie begeistert.

Meiner Meinung nach folgt das neue Abitur – welches Mal benutzt man diesen Begriff? – wahrscheinlich dem Diktat der Vernunft, die nicht nur über den Bedarf der gründlichen, wertvollen und modernen Bildung im Bereich aller Fächer spricht, sondern aber beachtet die Notwendigkeit, nach den humanistischen Ideen zu richten: Achtung vor Wissen, Klugheit, Rationalismus.

In dem Westpommerschen Zentrum für Lehrerfortbildung bereiten wir uns vor, alle zu fördern, die nach der veränderten Form des Abiturs die Schüler unterrichtet und geprüft werden. Diese Ausgabe von „Refleksje“ ist Ausdruck einer Zusammenarbeit von verschiedenen Gebieten (aus dem Bereich von Bildung, Pädagogik und Wissenschaft). Ich möchte mich bei allen Autorinnen und Autoren für Engagement und Förderung bedanken.

Ich glaube, dass die Veränderungen in dem neuen Abitur eine Hinwendung zur besseren Bildung bedeuten.

Urszula Pańska

Direktorin des Westpommerschen
Lehrerfortbildungszentrums



Refleksje

Westpommersche
Zeitschrift für Pädagogen
Nr. 1, Januar/Februar 2014
Kostenlose Zeitschrift
Auflage: 1500 Exemplare
ISSN 1425-5383

Herausgeber

Das Lehrerfortbildungszentrum
Westpommern

Chefredakteur

Sławomir Iwasiów
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

Redaktionssekretariat

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

Redaktionsteam

Urszula Pańska
Maria Twardowska

Zusammenarbeit

Agnieszka Gruszczyńska
Piotr Lachowicz
Zofia Hryhorowicz

Übersetzung

EBS Group S.C.
Anna Bętkowska Agnieszka Imierowicz

Anschrift

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435-06-34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl
www.zcdn.edu.pl

Computerzusammensetzung,
Das Foto auf der Titelseite, Druck
PPH Zapol Dmochowski Sobczyk
Spółka Jawna

Redaktionsschluss 20. Dezember 2013

Die Redaktion behält sich das Recht
auf sinnwählende Änderungen und
Kürzungen vor



Das Lehrerfortbildungszentrum
Westpommern
besitzt die Akkreditierung
der Schulaufsichtsbehörde
der Woiwodschaft Westpommern

INTERVIEW 4

- Sławomir Iwasiów**
„Die Prüfung muss objektiv sein“ 4
 Gespräch mit Doktor Wioletta Kozak, Literaturwissenschaftlerin, Leiterin der Abiturgruppe in dem Zentralen Prüfungsausschuss

REFLEXIONEN 6

- Magdalena Wasielewska**
Rhetorisch und authentisch 6
Janusz Korzeniowski
Nur die erhöhte Schwierigkeitsstufe 8

Es gab ein paar Voraussetzungen für die Veränderungen in den Abiturprüfungen. Die wichtigste Begründung war die Einführung des neuen Lehrprogramms im Jahre 2009, das – geschrieben in der „Anforderungssprache“ – die Standards der Prüfungsanforderungen ersetzte. In dem Informationsblatt wurde es erklärt, dass „die Grundlage der neuen Formel der Abiturprüfung die Annahme wird, dass ein junger Mensch während der schulischen, polonistischen Bildung das bestimmte Wissen im Bereich der Kulturwelt und ihrer ausgewählten Ausdrücke erwirbt, aber vor allem wird er mit dem Mittel ausgestattet, die verschiedenen Kulturtexte zu analysieren und interpretieren.“ Die zweite Voraussetzung wurde mit der allgemeinen Meinung begründet, dass die Formel des mündlichen Abiturs im Fach der polnischen Sprache erschöpft ist; die zu Hause vorbereitete Präsentation wird durch die Aussage auf der Basis von einem ausgelosten Kulturtext ersetzt. Alle Aufgaben werden die Stufe der Beherrschung der Anforderungen prüfen, die in dem Lehrprogramm der allgemeinen Bildung bestimmt sind, und die Kriterien werden angewendet, die die holistische Methode der Beurteilung widerspiegeln.

(„Die Prüfung muss objektiv sein“, S. 4)

Nicht jede Formel der Prüfung kann die Zeitprobe bestehen. Es gibt solche Formeln, die trotz schönen und edlen Annahmen mit der schulischen Wirklichkeit verlieren. In diesem Schuljahr hören wir zum letzten Mal die Präsentationen von Schülern. Und ehrlich gesagt, freue ich mich darauf. Nach den ersten drei, vier Jahren dieser Prüfungsformel, wenn ich viele interessanten, kreativen und mit Passion vorgestellten Präsentationen hörte, kam der Zeit der Wiederholungen der älteren Freunde, der reproduktiven, oft gemachten mit der Methode „Copy-Paste“ Vorspiegelung. Das, was die Selbständigkeit und Kreativität entwickeln sollte, lernte viele Schüler Schlitzohrigkeit und Betrug. Vielmehr, sollte das Abitur die Fähigkeit des Sprechens in einer typischen für die gesprochene Sprache Situation prüfen, aber inzwischen hörten wir die Rezitation der auswendig gelernten Texte. Die neue Formel der mündlichen Prüfung verursacht, dass der Schüler seine eigene Aussage während der Prüfung vorbereiten muss. Es wird nicht genug Zeit, den Text zu

schreiben und aufwendig zu lernen, sondern die Schüler werden nur die Zusammenfassung vorbereiten. Dies sollte eine authentische, mündliche Aussage sein. Vielmehr, wird der Abiturient das Thema der Aussage erst während der Prüfung kennen, indem er die Aufgabe auslost. In jeder Aufgabe wird es aber notwendig, auf ein genanntes Werk oder auf einen anderen, von dem Schüler gezeigten Kulturtext zurückgreifen. Die Aussage sollte einen rhetorischen Charakter haben, das bedeutet, dass der Schüler eine Hypothese oder These formulieren will, dann wird er sie beweisen und muss er angepassten Argumenten mit Beispielen anwenden.

(Rhetorisch und authentisch, S. 6)

Nach zehn Jahren der Bestehung des neuen Abiturs, führt das Bildungsministerium (MEN) die Veränderung ein, die aus der Reform der polnischen Bildung im Jahre 2009 resultiert. Die größte Herausforderung für die Absolventen des Lyzeums oder Technikums, die die Prüfung in der Gemeinschaftskunde bestehen möchten, wird sehr ergänzt in dem neuen Lehrprogramm Umfang der einzelnen Forderungen, d.h. genau bestimmte Standards des Wissens und der Fähigkeiten, die die Entwicklung der sozialen und bürgerlichen Kompetenzen der Schüler bilden. Die wichtigste Veränderung besteht darin, dass die Prüfung nur in der erhöhten Schwierigkeitsstufe bestanden werden kann und alle Aufgaben werden auf der Basis von den Quellenmaterialien formuliert. Der Prüfungsbogen der Gemeinschaftskunde wird zirka 30 Aufgaben beinhalten. Neben der Nummer der einzelnen Aufgaben wird die Zahl der maximalen Punkten aufgegeben, die man für die richtige Auflösung erreichen kann. Die Aufgaben im Prüfungsbogen werden so ausgewählt, dass sie unterschiedliche sowohl allgemeine als auch detaillierte Forderungen aus der normalen Schwierigkeitsstufe vorstellen und sie werden auf unterschiedlichen Themen zurückgreifen (Gesellschaft, Politik, Recht, internationale Beziehungen). Sie werden vor allem die komplexen Fähigkeiten prüfen, auch z.B. die Fähigkeit wissenschaftlich zu denken, Einholung und Interpretation der Information, Betrachtung der Ursache und Wirkung betreffenden Beziehungen. Sie werden allein oder in thematischen Gruppen, in der geschlossenen oder offenen Form auftreten. Diese Aufgaben werden differenziert nach der Schwierigkeit und Form der Antwort. In den geschlossenen Aufgaben (z.B. multiple choice, richtig/falsch, anpassen) muss der Schüler eine Antwort wählen und im Fall der offenen Aufgaben formuliert er selbst die Antwort. Die Schüler werden auf verschiedene Quellmaterialien beziehen, die im Prüfungsbogen befinden sich z.B. Texte (juristische, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte), statistische Materialien, Landkarten, Zeichnungen usw. In dem Bogen erscheinen häufiger die offenen Aufgaben.

(Nur die erhöhte Schwierigkeitsstufe, S. 8)

„Die Prüfung muss objektiv sein“

mit Doktor Wioletta Kozak, Literaturwissenschaftlerin, Leiterin der Abiturgruppe in dem Zentralen Prüfungsausschuss, spricht Sławomir Iwasiów

Welche Hauptvoraussetzungen begleiteten den Entwurf der Veränderungen in den Abiturprüfungen? Im Allgemeinen, was verändert sich in dem „neuen Abitur“ im Verhältnis zum „alten Abitur“?

Es gab ein paar Voraussetzungen für die Veränderungen in den Abiturprüfungen. Die wichtigste Begründung war die Einführung des neuen Lehrprogramms im Jahre 2009, das – geschrieben in der „Anforderungssprache“ – die Standards der Prüfungsanforderungen ersetzte. In dem Informationsblatt wurde es erklärt, dass „die Grundlage der neuen Formel der Abiturprüfung die Annahme wird, dass ein junger Mensch während der schulischen, polonistischen Bildung das bestimmte Wissen im Bereich der Kulturwelt und ihrer ausgewählten Ausdrücke erwirbt, aber vor allem wird er mit dem Mittel ausgestattet, die verschiedenen Kulturtexte zu analysieren und interpretieren.“ Die zweite Voraussetzung wurde mit der allgemeinen Meinung begründet, dass die Formel des mündlichen Abiturs im Fach der polnischen Sprache erschöpft ist; die zu Hause vorbereitete Präsentation wird durch die Aussage auf der Basis von einem ausgelosten Kulturtext ersetzt.

Alle Aufgaben werden die Stufe der Beherrschung der Anforderungen prüfen, die in dem Lehrprogramm der allgemeinen Bildung bestimmt sind, und die Kriterien werden angewendet, die die holistische Methode der Beurteilung widerspiegeln.

Ehrlich gesagt ist das Abitur 2015 neu für die Lehrer/-innen, weil für die Jugend, die es ablegen wird, – mit Ausnahme von einem kleinen Prozentsatz – es die erste und einzige Abiturprüfung ist. Ihre Bewusstheit braucht keine Änderung in der Einstellung zur Prüfung. Wie wurden die Lehrer/-innen für die Arbeit vorbereitet, die sich an Erwerb von Jugend des „neuen“ Entlassungszeugnisses orientiert?

Ich kann über die Maßnahmen erzählen, die sowohl von dem Zentralen Prüfungsausschuss, als auch von den Bezirksprüfungsausschüssen ergriffen wurden, damit die Lehrer/-innen besser die Schüler

für Abiturprüfung vorbereiten könnten. In Polen fanden einunddreißig gesamtpolnischen Konferenzen für die Lehrer der polnischen Sprache statt, die von den Autoren der Idee der neuen Abiturprüfung und von den Angestellten des Zentralen Prüfungsausschusses durchgeführt wurden (zusammen mehr als acht tausend Lehrer in Polen). Auf den Internetseiten des Zentralen Prüfungsausschusses und Bezirksprüfungsausschüsse wurden die Musteraufgaben aller Fächer veröffentlicht, die die Abiturprüfung umfasst (auch die angepassten Prüfungsbogen).

Folgende Tätigkeiten sind geplant. Erstens, die Workshops für die Lehrer der polnischen Sprache, die des geschriebenen Teils der normalen Schwierigkeitsstufe (Interpretation) und mündlichen Teils (die ikonischen Texte) betreffen, die zusammen mit dem Zentrum für Bildungsentwicklung (ORE) vorbereitet sind. Zweitens, die Veröffentlichung in September 2014 einer Sammlung der fünfzig Musteraufgaben für die mündliche Prüfung in der polnischen Sprache (mit den Musterlösungen und Kommentaren). Drittens, Bereitstellung in Dezember 2014 von den Bezirksprüfungsausschüssen durch die speziellen Services, die für die Schulleiter zugänglich sind, der Prüfungsbögen, die die Schulen während des Probeabiturs anwenden können. Nach dem 15. Dezember 2014 werden sie auf den Internetseiten des Zentralen Prüfungsausschuss und Bezirksprüfungsausschüsse veröffentlicht. Viertens, die Schulungen für die Prüfer in der polnische Sprach, die im Rahmen des Projektes der Europäischen Sozialfonds durchgeführt werden und Schulungen für die Kandidaten zum Prüfer, die von den Bezirksprüfungsausschüssen nach Bedarf organisiert werden.

Die Jugend, die zuerst die neue Abiturprüfung bestehen wird, ist in einer schwierigen Lage, weil die Lehrer an ihr die neuen Methoden der Arbeit üben, die sich an die modifizierten Ziele orientiert. Die Veränderungen in der Auffassung von der Lehre braucht etwas Zeit. Kann die Jugend, die zum ersten Mal das „neue Abitur“ bestehen wird, auf irgendwelche Erleichterung zählen?

Keines Jahrgangs auf irgendeine Erleichterung zählen kann, weil es gegen der Idee der Staatsexamen ist. Die Prüfung muss objektiv, gründlich und solid sein. Auf jeden Fall können alle Schüler auf Freundlichkeit der Prüfer zählen.

Welches Ergebnis wird das „neue Abitur“ haben? Beeinflusst diese ganze der Vorbereitung, Prüfung, Beurteilung das Profil eines Absolventen der weiterführenden Schulen?

Die neue Formel der Abiturprüfung ist mit den Veränderungen in der Bildung verbunden. Der Schüler in der zweiten Klasse wählt zwei Fächer, die er in der erhöhten Schwierigkeitsstufe lernt (unter anderem gibt es mehr Stunden für die ergänzten Fächer, so die Schüler können ihre Lieblingsbereiche besser beherrschen und sich für die Abiturprüfung auf der erhöhten Stufe und Studium vorbereiten) und aus diesem Grund resultiert die Pflicht, eine zusätzliche Prüfung aus dem ausgewählten Fach zu bestehen.

Die Veränderungen, die 2009 eingeführt wurden, heben auch die Bildung des wissenschaftlichen Denkens hervor, auch die vielsichtigen Tätigkeiten, Anwendung des Wissens wie auch Problemlösung. In den Prüfungsbögen werden häufiger die Aufgaben zum Beweisen, Schlussfolgerung oder Begründung erscheinen. Die Examenskandidaten werden selbstständig die Probleme formulieren und sie richtig argumentieren, zum Schluss angemessen zusammenfassen.

Die Lehrer in der Hochschulen unterstreichen oft, dass die Jugend, die das Studium beginnt, keine Kompetenzen wie damals hat, vor allem im Bereich der gründlichen, akademischen Form der Übertragung und Erwerb des Wissens: Diskussionen, Interpretation der Texte, Gestaltung eigener Texte. Berücksichtigt das neue Abitur diese Probleme?

Natürlich, weil die neue Formel der Abiturprüfung in der polnischen Sprache den Bedürfnissen der Hochschule entgegenkommt. Während der Prü-



fung prüfen wir die Tätigkeiten, die zur weiteren Berufskarriere notwendig sind, zum Beispiel die Zusammenfassung der wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen und kritischen Texte. Solches Resümee ist von vielen Angestellten erstellt, ohne Rücksicht auf den Typ der Arbeit.

Arzt, Finanzanalytiker, Wirtschaftswissenschaftler, Buchprüfer, Polizist, Militär – sind alle diesen Berufe, aber auch viele andere, durch eine Kennzeichnung charakterisiert: die Grundlage ist die Analyse der verschiedenen Daten und ihre Interpretation. Die schulische Bildung in der polnischen Sprache bereitet so die Schüler für Berufsleben vor, aber natürlich auf der Basis von anderen Materialien. Wir hoffen, dass die Einführung der Analyse und Interpretation der Kulturtexte diese notwendigen auf dem Arbeitsmarkt Fähigkeiten verstärkt.

Danke für das Gespräch.

Wioletta Kozak während der Konferenz „Die polnische Sprache – Änderungen in der Abiturprüfung“ in Szczecin.

Rhetorisch und authentisch

Neue Formel der Abiturprüfung in der polnischen Sprache

Magdalena Wasielewska, Dipl. Lehrerin für die deutsche Sprache im Bolesław Prus Lyzeum Nr. 4 in Szczecin

Nicht jede Formel der Prüfung kann die Zeitprobe bestehen. Es gibt solche Formeln, die trotz schönen und edlen Annahmen mit der schulischen Wirklichkeit verlieren. In diesem Schuljahr hören wir zum letzten Mal die Präsentationen von Schülern. Und ehrlich gesagt, freue ich mich darauf. Nach den ersten drei, vier Jahren dieser Prüfungsformel, wenn ich viele interessanten, kreativen und mit Passion vorgestellten Präsentationen hörte, kam der Zeit der Wiederholungen der älteren Freunde, der reproduktiven, oft gemachten mit der Methode „Copy-Paste“ Vorspiegelung. Das, was die Selbständigkeit und Kreativität entwickeln sollte, lernte viele Schüler Schlitzohrigkeit und Betrug. Vielmehr, sollte das Abitur die Fähigkeit des Sprechens in einer typischen für die gesprochene Sprache Situation prüfen, aber inzwischen hörten wir die Rezitation der auswendig gelernten Texte.

Die neue Formel der mündlichen Prüfung verursacht, dass der Schüler seine eigene Aussage während der Prüfung vorbereiten muss. Es wird nicht genug Zeit, den Text zu schreiben und aufwendig zu lernen, sondern die Schüler werden nur die Zusammenfassung vorbereiten. Dies sollte eine authentische, mündliche Aussage sein. Vielmehr, wird der Abiturient das Thema der Aussage erst während der Prüfung kennen, indem er die Aufgabe auslost. In jeder Aufgabe wird es aber notwendig, auf ein genanntes Werk oder auf einen anderen, von dem Schüler gezeigten Kulturtext zurückgreifen. Die Aussage sollte einen rhetorischen Charakter haben, das bedeutet, dass der Schüler eine Hypothese oder These formulieren will, dann wird er sie beweisen und muss er angepassten Argumenten mit Beispielen anwenden.

Die nächste wichtige Änderung besteht darin, dass die Prüfungsaufgaben außer der Schule vorbereitet und in ganzem Land standardisiert werden. Das ist aber eine gute Lösung und ich mache mir keine Sorgen. Ich mache mir aber Sorgen wegen des Bewusstseins, dass der Schüler während der Prüfung zu sprechen beginnt, wenn er etwas zu sagen hat. Die neue Prüfung fordert von den Schülern nicht nur die authentische Kenntnis der Kulturtexte, sondern auch das Wissen über Literaturwissenschaft, Kultur, Sprache und Kommunikation. Je breiteres Wissen einen Schüler besitzt, desto besser über ein Thema er sprechen kann. Es handelt nicht aber darum, das Wissen zu wiederholen, sondern auch der Schüler sollte das beherrschte Wissen geschickt und kreativ nutzen.

Wie kann man den Schülern helfen, solche Fähigkeiten zu erwerben? Für die Mehrheit wird es sehr schwierig. Die Texte sollten im Kontext der bestimmten, konkreten und formulierten Probleme abgelesen werden. Man kann eine Gruppe der Kulturtexte schaffen, die man während der Besprechung eines bestimmten Themas anwenden kann.

Außerdem, sollten die Schüler das Formulieren der These und Argumenten üben. Die Lehrer sollten den Schülern die Vorbereitung der Zusammenfassung einer Aussage aufgeben. Und zum Schluss müssen die Schüler anfangen, während des Unterrichts zu sprechen. Nicht nur die aktiven Schüler, sondern auch die ganze Klasse.

Die neue Prüfung bedeutet auch eine neue Herausforderung für einen Lehrer-Prüfer. Er muss ein authentischer Hörer sein, der konzentrierte sich darauf, was der Schüler sagt und vergleicht seine Aussage nicht mit eigener Vorstellungen oder Kenntnis zum besprochenen Thema. Das Gespräch, was ich unterstreichen möchte, das Prüfungsgespräch kann nicht einfaches Abfragen des Wissens sein. Der Prüfer muss ein bisschen anders die Sprache eines Prüflings beurteilen. Der Schüler wird ad hoc sprechen und das Niveau der sprachlichen Korrektheit wird natürlich niedriger. Aus diesem Grund muss der Lehrer wenig fordern und die sprachlichen Fehler in der Aussage zulassen. Es ist notwendig, die Haltung des sprachlichen Puristen abzulehnen.

Die neue Form des Abiturs ist auch eine Herausforderung für die Polnischlehrer. Es muss eine Gleichgewicht zwischen dem Abfragen der polonistischen Informationen und die Untersuchung der kommunikativen Kompetenzen. Es kann sehr schwierig sein, aber man kann nicht vergessen, dass das Wissen durch die schriftliche Prüfung der beiden Stufen kontrolliert wird. Die mündliche Prüfung, für die die Schüler während des Unterrichts vorbereiten sollen, darf eine Prüfung der lebenden, improvisierten Sprache sein.

Aus diesem Grund sollte der Schuler in die Folge der alltäglichen Arbeit die Fähigkeit erwerben, die Aussage zu planen. Damit kann er sagen, was er möchte und nicht was er im gegebenen Augenblick denkt. Damit dieses Ziel erreicht wird, müssen die Lehrer die Schüler der polnischen Sprache der Fremdsprache lernen. Heutzutage wird alle Literatur unterrichtet. Die zukünftigen Abiturienten sollten in der Lage sein, die Muttersprache praktisch in den verschiedenen Kommunikationssituationen zu nutzen. Ehrlich gesagt sollte wieder die in den letzten Jahren abgelehnte Rhetorik gelernt werden. Es handelt nicht darum, dass die Absolventen zu ausgezeichneten Sprechern werden. Eher handelt darum, dass die nächsten Politiker, Verkäufer, Anwälte, Pfarrer problemlos die Sprache nutzen.

Die neue Formel der mündlichen Prüfung fordert den Erwerb der Fähigkeiten, die für die in der elektronischen Welt lebenden jungen Menschen wichtig sind. Heute – und es sollte ausdrücklich gesagt werden – ist die Übung dieser Fähigkeiten ver-

nachlässigt in der schulischen Bildung. Es gibt ein paar Gründe dafür – zu viele Schüler in einer Klasse, zu wenig Unterrichten (bis jetzt 14 Stunden in dem dreijährigen Zyklus, jetzt nur 12), die Änderung der Kommunikationsweisen. Die Handys und sozialen Netzwerke verursachen, dass die jungen Menschen statt Wörter oder Aussagen die Abkürzungen und Emoticon benutzen.

Die neue Prüfung verlangt von den Schülern die Auswahl der erworbenen Kenntnis, Erstellung und nicht Wiederholung sowie die Sorgfalt für die Kultur während des Gesprächs. Um sich mit der Prüfung zurechtzukommen, soll der Schüler die ganze Bücher und nicht die Zusammenfassungen lesen, ohne Rücksicht darauf, dass er die Bücher außer dem schulischen Literaturkanon lesen soll. Leider befürchte ich, dass die Prüfung nur die kleine Gruppe der Schüler zu dieser ambitionierten Aufgabe mobilisiert.

Zum Schluss möchte ich die schwierigsten Aufgaben besprechen, die von den Lehrern stehen. Mehr Zeit muss während des Unterrichts der Fähigkeit Sprechen zum gegebenen Thema gewidmet sein. Die Aussage der Schüler muss länger sein und, was am wichtigsten ist, werden sie nicht nur von den aktiven Schülern sondern auch von Allen dargestellt werden. Während des Unterrichts muss man üben, verschieden Kulturtexte miteinander zu stellen, damit sie analysiert und interpretiert werden. Der didaktische Prozess sollte so organisiert sein, dass die Stellung und Begründung der These geübt werden. Zusammenfassend, wird der Schuler das Sprechen lernen, wenn er viele Möglichkeiten zu sprechen hat. Die schulische Wirklichkeit sieht aber anders aus. Während vielen Unterrichten im Gymnasium und dann im Lyzeum äußern sich die Schüler zu keinem Thema, sie lesen keine Bücher und sogar zu Hause sprechen sie nicht mit den Eltern. Ich glaube, dass am Anfang die Schüler die Möglichkeit haben sollen, die Aussage zu Hause vorzubereiten. Auf diese Weise lernen sie ruhig die Aussage zu verfassen und die Argumente zu wählen. Wichtig ist auch die Erweiterung des Wortschatzes, das sich entwickeln kann, wenn man täglich liest, diskutiert und übt. Die Aussage, die aus zwei Sätzen besteht, reicht nicht während des Abiturs aus. Der Schuler muss wissen, worüber er sprechen soll und das nur folgen kann, wenn das Wissen aus allen Stufen der schulischen Bildung sich ins Gedächtnis dem Schüler einprägt.

Es bleibt 17 Monate bis der neue Prüfung durchgeführt wird. Ich wünsche uns, den Polonisten und unseren Schülern, dass wir alle diese Probe glücklich bestehen.

Nur die erhöhte Schwierigkeitsstufe

Neue Formel der Abiturprüfung in der Gemeinschaftskunde

Janusz Korzeniowski, Lehrer, Berater im Bereich der Bürgersbildung in dem Westpommerschen Zentrum für Lehrerfortbildung

Nach zehn Jahren der Bestehung des neuen Abiturs, führt das Bildungsministerium (MEN) die Veränderung ein, die aus der Reform der polnischen Bildung im Jahre 2009 resultiere. Die größte Herausforderung für die Absolventen des Lyzeums oder Technikums, die die Prüfung in der Gemeinschaftskunde bestehen möchten, wird sehr ergänzt in dem neuen Lehrprogramm Umfang der einzelnen Forderungen, d.h. genau bestimmte Standards des Wissens und der Fähigkeiten, die die Entwicklung der sozialen und bürgerlichen Kompetenzen der Schüler bilden. Die wichtigste Veränderung besteht darin, dass die Prüfung nur in der erhöhten Schwierigkeitsstufe bestanden werden kann und alle Aufgaben werden auf der Basis von den Quellenmaterialien formuliert.

Allgemeine Informationen

Seit Schuljahre 2014/2015 (im Fall der Absolventen der Techniken seit Schuljahre 2015/2016) darf die Abiturprüfung in der Gemeinschaftskunde nur als zusätzliches Fach in der erhöhten Stufe bestanden werden kann. Die Prüfung hat eine geschriebene Form und dauert 180 min.

Die Ergebnisse des schriftlichen Teils der Prüfung werden in Prozente und auf der Perzentile Skala ausgedrückt. Die Ergebnisse in der Gemeinschaftskunde haben keinen Einfluss auf den Beständigen des Abiturs, ähnlich wie andere zusätzliche Fächer.

Bereich der Informationen und Fähigkeiten, die geprüft werden.

Die Abiturprüfung in der Gemeinschaftskunde prüft, inwiefern der Absolvent die Forderungen im Bereich der Gemeinschaftskunde erfüllt, die in dem folgenden Lehrprogramm bestimmt werden:

- für IV Bildungsstufe in erhöhter und normaler Stufe
- für III Bildungsstufe (Gymnasium)
- für II Bildungsstufe (4-6 Klasse der Grundschule)

Die Aufgaben in dem Prüfungsbogen der Gemeinschaftskunde haben zum Ziel in der erhöhten Stufe die folgenden Fähigkeiten zu prüfen: Wissen und die Fähigkeit es anzuwenden, um die Problemen zu identifizieren und analysieren, die Fähigkeit der Überlegung, Argumentierung, und Schlussfolgerung, die Fähigkeit die Informationen aus verschiedenen Quellen zu nutzen, die Fähigkeit die gegenseitige Abhängigkeit in der heutigen Welt zu betrachten, die Fähigkeit z.B. die statistischen Daten zu Beschreibung und Analyse der Erscheinungen und Prozesse zu nutzen.

Prüfungsaufgabe

Der Prüfungsbogen der Gemeinschaftskunde wird zirka 30 Aufgaben beinhalten. Neben der Nummer der einzelnen Aufgaben wird die Zahl der maximalen Punkten aufgegeben, die man für die richtige Auflösung erreichen kann. Die Aufgaben im Prüfungsbogen werden so ausgewählt, dass sie unterschiedliche sowohl allgemeine als auch detaillierte Forderungen aus der normalen Schwierigkeitsstufe vorstellen und sie werden auf unterschiedlichen Themen zurückgreifen (Gesellschaft, Politik, Recht, internationale Beziehungen). Sie werden vor allem die komplexen Fähigkeiten prüfen, auch z.B. die Fähigkeit wissenschaftlich zu denken, Einholung und Interpretation der Information, Betrachtung der Ursache und Wirkung betreffenden Beziehungen. Sie werden allein oder in thematischen Gruppen, in der geschlossenen oder offenen Form auftreten. Diese Aufgaben werden differenziert nach der Schwierigkeit und Form der Antwort. In den geschlossenen Aufgaben (z.B. multiple choice, richtig/falsch, anpassen) muss der Schüler eine Antwort wählen und im Fall der offenen Aufgaben formuliert er selbst die Antwort. Die Schüler werden auf verschiedene Quellmaterialien beziehen, die im Prüfungsbogen befinden sich z.B. Texte (juristische, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte), statistische Materialien, Landkarten, Zeichnungen usw. In dem Bogen erscheinen häufiger die offenen Aufgaben.

Das operative Verb

In der Anweisung zur Aufgabe befindet sich mindestens ein Verb, das die Tätigkeit zeigt, die der Schüler machen sollte, um die Aufgabe richtig zu lösen. Im Fall der geschlossenen Aufgaben werden am häufigsten die folgenden Verbe genutzt: wählen oder unterstreichen. Im Fall der offenen Aufgaben werden folgende Verbe mit Beispiel angewendet:

- beurteilen oder formulieren (geben) die Meinung über Erscheinung/Ereignis/Prozess auf der Basis von eigenen Wissen und/oder des Quellenmaterials;
- vergleichen, d.h. zeigen die Ähnlichkeiten und/oder die Unterschiede zwischen den Prozessen oder sozialen Ereignissen;
- entscheiden, d.h. nehmen die Stellung, ob die gegebenen Informationen sind: richtig/falsch, zutreffend/nicht zutreffend, nützlich/nutzlos usw.;
- überlegen, d.h. geben die Argumenten und Gegenargumenten für die gegebene These und beurteilen ihre Richtigkeit;

- kennzeichnen, d.h. beschreiben des Verlaufs der Ereignissen, Prozessen und Erscheinungen und geben an: die wichtigsten Tatsache, Ursache, Folge, Hauptteilnehmer;
- beweisen (begründen) d.h. stellen die Ursache und Wirkung betreffenden Beziehungen zwischen gegebenen Erscheinungen/Ereignissen/Prozessen und wählen die richtigen Argumente, die die Richtigkeit der gegebenen These beweisen;
- erklären, d.h. stellen das Überlegen vor, in dem auf der Basis von dem eigenen Wissen und/oder angegebenen Quellmaterial den Sinn der gegebene Erscheinungen/Ereignisse und Prozesse und stell die Tatsache und/oder Ursache /Folge der menschlichen Tätigkeiten (Einzelheiten, Gruppen, Institutionen) Beziehungen/ Abhängigkeit zwischen Tatsache/Ereignisse/Prozesse dargestellt wird.

Die Aufgabe der ergänzten Antwort

Zwischen den offenen Aufgaben der Gemeinschaftskunde erscheint in jedem Prüfungsbogen auch die Aufgabe der ergänzten Antwort. Die Aufgabe der Schüler besteht darin, eigene schriftliche Antwort auf eine aus drei gegebenen Themen im Bogen zu geben. Die Themen können wie folgt formuliert werden: einzelne Frage/Problem zur Betrachtung, Kennzeichnung oder Besprechung oder Fragen/Probleme zur Betrachtung, Kennzeichnung und Besprechung mit dem zusätzlichen Quellmaterial z.B. Landkarte, statistische Daten, Texte.

Die Themen können aus folgenden Bereichen kommen: A – Gesellschaft, B-Politik, C-Recht, D-internationale Beziehungen

Die Themen der Aufsätze werden nach dem Inhalt (ein Thema aus dem verschiedenen Bereich – A, B, C, D) und formale (Problemlösung oder Querschnitt) sowie räumlichen (wenigstens muss ein Thema mit Polen und ein Thema mit Europa oder Welt verbunden sein) Rücksicht geteilt werden.

Die Vorbereitung der Schüler zur Prüfung

Seit neun Jahren bin ich der Leiter der Prüfergruppe der Abiturprüfung und aus diesem Grund bin ich in der Lage, die Hinweise darzustellen, die man während der didaktischen Arbeit betrachten soll. Die Schüler unter Lehrers Leitung sollen systematisch entwickeln:

- selbständige Lösung der unterschiedlichen Aufgaben: Lösung und Analyse der Richtigkeit der Antwort, die Aufgaben, die sich im Musterbogen befinden (z.B. Probeabiturprüfung);

- Verstehen der Instruktionen für die Prüflinge, die sich auf dem ersten Blatt des Prüfungsbogens befinden;
- aufmerksames Lesen der Anweisungen: richtiges Verstehen der operativen Verbe (z.B. wähl, unterstreich, beurteil, vergleich, entscheid, betrachte, zeichne kennen, beweis, begründe, erkläre usw.); aufmerksame Analyse des Inhalts der Aufgabe;
- die Fähigkeit die verschiedene Quelle der Kenntnis und Information über das soziale und politische Leben zu nutzen: Auswahl der wichtigen Informationen aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen und journalistischen Texten, Übertragungen, statistischen Daten, Meinungsforschungen und auch Forschung der juristischen Akte, politischen Landeskarte usw.;
- Orientierung im Bereich der gegenwertigen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Ereignissen – lokal, regional, national, europaweit und weltweit: systematische Betrachtung der gegenwertigen Ereignissen; chronologische oder räumliche Ordnung der wichtigsten Ereignissen; Erkennung der wichtigen Personen des öffentlichen Lebens auf der Basis der Abbilder und Biogrammen; Analyse der ausgewählten, gegenwertigen Prozesse und Ereignisse zwecks Auswahl ihrer Ursache und Bestimmung ihrer Folge; Beurteilung der ausgewählten Ereignisse, d.h. Bestimmung seinen Werts auf der Grundlage des gewählten Kriteriums (z.B. wichtig-unwichtig, gerecht-ungerecht, günstig-ungünstig); Bewertung und Beurteilung der Tätigkeiten der Teilnehmer des sozialen Lebens seitens der Demokratie und Kultur sowie Ethik des sozialen Lebens;
- die Fähigkeit des kritischen Denkens;
- die Fähigkeit des analytischen und synthetischen Überlegens;
- die Fähigkeit die Lösungen, Ideen in einer problematischen Situation zu generieren: Vorschläge der Form und Tätigkeit (z.B. die Entwürfe des Programms, Plans, Aktionen usw.), die bei der Lösung der Problemen der bestimmten Gesellschaften helfen;
- die Fähigkeit zur Auswahl und Begründung; Analyse der verschiedenen Betrachtungsweisen in bestimmter Sache, die von den Teilnehmern des sozialen Lebens vorgestellt werden; Erklärung der Grundlage der Differenzierung von Meinungen; Bestimmung eigener Stellung in der sozialen Debatte und die logische und knappe Begründung;
- die Fähigkeit die Notizen zu machen: Suchen nach Informationen in dem Quellmaterial und Ordnung nach bestimmtem Kriterium oder Problematik;
- präzise Antwort auf die Fragen: die konkreten, präzisen Antworte, die so viele Informationen beinhalten, die in der Anweisung bestimmt wird; Übung der kurzen Form der Antwort auf der offenen Frage;
- Nutzung der angemessenen wissenschaftlichen Terminologie; die Anwendung der richtigen Definitionen und Terminen aus dem Bereich der Soziologie, Psychologie, Politikwissenschaft, Recht, internationale Beziehungen und Geschichte;
- die Fähigkeit die Quelle kritisch zu analysieren; Interpretation des Quellmaterials (Texte, statistische Daten in den Tabellen oder Diagrammen, Abbildungen, Landkarte usw.) d.h. Lesen der Informationen mit Rücksicht auf Umstände und Bedingungen des Entstehens (Zeit, Autor, Form und Ziele der Übergabe); Formulieren der Beurteilen;
- die Fähigkeit die längere geschriebene Aussage vorzubereiten: Nutzung der Form der Aussage mit Rücksicht auf die Situation, in der sie erscheinen (z.B. Brief an der Redaktion, Petition, Appel); Vorbereitung des kurzen Plans der geschriebenen Arbeit; Vorbereitung der Aussage nach dem Thema, die kohärente, komplette und richtige Konstruktion hat;
- sprachliche Korrektheit und Ästhetik der Arbeit
- Planierung der Arbeitszeit mit einzelnen Teile des Prüfungsbogens.

Bibliographie

- Informator o egzaminie maturalnym z wiedzy o społeczeństwie od roku szkolnego 2014/2015.*
 Korzeniowski J., Machałek M.: *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.