

MOCNE I SŁABE STRONY EGZAMINU MATURALNEGO Z FILOZOFII

Jesteśmy po pierwszej edycji matury z filozofii w polskim systemie edukacyjnym. W gronie osób zainteresowanych poziomem tego egzaminu są nauczyciele-praktycy, pracownicy administracji, nauczyciele akademicy, zarządzający oświatą. Grupa ta dzieli się: na tych, którzy widzą sens tej pracy i na sceptyków uznających w skrytości ducha maturę z filozofii za „zło konieczne” w dzisiejszych standaryzacyjnych uwarunkowaniach edukacji. Wiele osób twierdzi, że filozofia jako dyscyplina naukowa z natury swojej nie podda się szkolnym standardom. Filozofia w szkole jest źródłem dywagacji od lat, a chodzi o to, aby była przedmiotem celowych działań. Nie stoimy w miejscu. Napawa optymizmem obserwowany proces weryfikacji historycznie „umocowanych” dyskusji światopoglądowych „za i przeciw”, pojawiają się artykuły na temat statusu i znaczenia wiedzy filozoficznej w humanistyce i w przyrodoznawstwie, jej wpływu na inicjowanie społecznej racjonalności we wszystkich resortach gospodarki.

Najgorsze, co może nas spotkać, to skrajne zredukowanie filozofii do paradygmatu egzaminu. Piszę te słowa jako wieloletni nauczyciel i dydaktyk filozofii. Matura z filozofii nie może pozostać w społecznej percepcji wyłącznie kolejnym alternatywnym przedmiotem do wyboru i do „zaliczenia”. Żadna wiedza, w szczególności wiedza filozoficzna, nie może być traktowana instrumentalnie. Niekiedy taką jest na własne życzenie nauczycieli-przedmiotowców. Lepszą perspektywą do budowania rzetelnej edukacji jest cel, który można nazwać kulturą filozoficzną, wspierającą kulturę słowa, pisma i obrazu. Drugim istotnym celem pracy nad egzaminem jest uzyskanie przez filozofię statusu wiedzy usystematyzowanej, znakomicie nadającej się do spójnego łączenia „poszatkowanej” wiedzy w umysłach uczniów. Pojęcia i zagadnienia typowo filozoficzne (prawda, cel, sens, wartość, wybór, rzeczywistość, idea, przyczyna, modele rzeczywistości, koncepcje człowieka i społeczeństwa, etc.) mogą aktywnie oddziaływać na dociekliwość ucznia, poszerzać granice jego zainteresowań, pomagać w trudzie kształtowania spójnego obrazu rzeczywistości, wytyczania swojego miejsca w społeczności. Ponadto wiedza filozoficzna i świadomość jej znaczenia wyposaża uczniów na długie lata poszkolnego życia w narzędzia swoistego *modus intellectualis*, narzędzia umożliwiające uczestnictwo w kulturze kraju. To wiedza, która uczy uniwersalności nawet wtedy, gdy uczeń czyta teksty najbardziej subiektywizujących filozofów. To wreszcie wiedza na tyle trudna, że warta najlepszych umysłów. Te wszystkie priorytety i idee są jednak nie do zrealizowania bez uczniów. Wraz z egzaminem maturalnym wraca nadzieja na wskrzeszenie ich naturalnych filozoficznych zainteresowań, a wraz z nimi na opracowanie zasad dydaktyki filozofii adekwatnej do poziomu współczesnej młodzieży.

Przeciwnicy egzaminu, sceptycy i tzw. realiści, wyrażając swoje przekonania argumentują je wszechobecną subiektywizacją i relatywizacją wiedzy. W opinii wielu standaryzacja jest gwałtem na „żywej tkance filozofii”. Nic bardziej błędnego. Im bardziej uświęcamy, indywidualizujemy dyskurs filozofii na etapie nauczania, tym bardziej jest ona kapryśna i jałowa, zamknięta na symbolikę i logikę współczesnej humanistyki. Niestety, nadal poczucie elitarności towarzyszy wielu uczniom filozofii-ignorantom, którzy tak naprawdę niewiele wynoszą z tych lekcji, nie licząc wzmocnienia poczucia „bycia innym”. Czas chyba wyraźnie poddać pod rozwagę sąd: jeśli jakaś wiedza nie poddaje się ewaluacji, to być może jest społecznie nieużyteczna.

Tak bardzo dziś rozpowszechnione przekonanie (niestety również w gronie pedagogów) o niemożliwości oceny wiedzy i umiejętności ucznia, zagraża polskim placówkom oświatowym. Szkoła traktowana poważnie bierze odpowiedzialność za nauczanie tylko wtedy, gdy ma wypracowane narzędzia porównania kompetencji zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Ewaluacja należy do najwyższego poziomu kompetencji nauczyciela – praktyka, akademika, egzaminatora, konstruktora arkuszy. Niestety, w przekonaniach wielu osób egzamin jest nadal synonimem nagrody czy kary. Tymczasem wszelkie oceny mają służyć dwóm celom: sprawdzeniu wiadomości (umiejętności, materiału zapamiętanego, kreatywności) ucznia oraz skuteczności nauczania nauczyciela. Jeśli nie służą ani diagnozie, ani selekcji, ani nie są symptomatyczne, to trzeba szukać źródeł tego stanu rzeczy. Poważnym zagrożeniem polskiej edukacji jest bagatelizowanie porządku

celów ewaluacji, sprowadzanie go do struktur wiedzy wyłącznie „powinnej” lub do wysiłków nauczycieli.

W dobrze przeprowadzonym egzaminie kryją się istotne rozstrzygnięcia **etyczne** (dobro-zło, kryteria ocen), **psychologiczne** (sposoby zdobywania wiedzy, pedeutologia, rozwój osobowości, rozwój wiedzy) i **epistemologiczne** (sposoby poznania świata, uprawomocnienie tych sposobów, koncepcje prawdy). W moim przekonaniu praca nad maturą tak wielu kompetentnych ludzi może zaowocować rezultatami satysfakcjonującymi wszystkich. Być może koncentracja na tych rozstrzygnięciach będzie w przyszłości gwarancją procedur naprawczych całego egzaminu maturalnego. Czas pokaże.

Gdy przyjrzymy się przedmiotom szkolnym objętym egzaminem maturalnym, to szybko odkryjemy następujące zjawisko: nauczycielom najbliższa jest perspektywa zdania matury, teoretykom – utrzymanie statusu wiedzy naukowej, pracownikom systemu egzaminacyjnego – obiektywizacja egzaminu. Wszystkie te trzy priorytety są ważne i godne uwagi, by łączyć troskę o realizację najwyższych wartości edukacyjnych ze społeczną praktyką. Idealiści z realistami muszą konsekwentnie wspierać się w tym trudnym dziele poszukiwania najlepszego z możliwych rozwiązań. Nie inaczej jest i w filozofii. Nauczyciele najczęściej wyrażają obawy, że ich wizja przedmiotu zostanie zniszczona w wyniku narzuconych im standardów i treści programowych, że rozwój młodzieży zostanie zastopowany przez skrajne podporządkowanie się jednemu celowi – egzaminowi. Żeby nie dopuścić do spełnienia tych obaw, teoretycy dydaktyki filozofii w swoich pracach badawczych mogą opracować najlepsze sposoby dostosowania wiedzy do poziomu ucznia.

Wbrew większości twierdzą, że jest to możliwe z kilku powodów. Najważniejszym z nich jest struktura wiedzy i, zdecydowanie wyższa niż w przypadku innych nauk posiadających swoje przedmioty w szkole, świadomość metodologiczna filozofii jako dyscypliny naukowej.

Ponadto możliwość włączenia dydaktyki filozofii do sfery rozważań metafizycznych jest mocnym niezauważonym atutem kształcenia filozoficznego. Ta perspektywa pozwala przypuszczać, że klucz odpowiedzi ucznia nie będzie w przyszłości zawierał nieskończonej ich liczby (już nawet teraz nie zawiera), a kartoteka tego testu egzaminacyjnego będzie opisywała najlepiej z wszystkich przedmiotów zakładaną w niej strukturę wiedzy.

Rozsądne mówienie o egzaminie z filozofii jest możliwe pod warunkiem wkomponowywania filozofii w model kształcenia ogólnego ze szczególnym uwzględnieniem czynników obiektywizujących zarówno przedmiot, jak i ten model. Dwa pytania należy w tym miejscu postawić: jakie umiejętności najwyższej ceniemy w filozofii i czy któreś z nich sprzyjają rozwojowi polskiej młodzieży i społeczeństwa? Odpowiedzi na te pytania, uzgodnione w środowisku filozofów i nauczycieli filozofii, będą sprzyjały wszystkim zainteresowanym. Na gruncie filozofii ujętej jako przedmiot szkolny będzie to myślenie analityczne, syntetyczne, historyczno-kulturowe i opisowo-wartościujące. Rozeznanie w wielkich problemach tradycji, umiejętność trafnej rekonstrukcji poglądów filozofów, dociekliwość ucznia, widzenie mapy problemu, synteza wyników innych nauk to tylko niektóre cele realizowane na lekcjach filozofii, możliwe do ewaluowania. Należy jednak pamiętać, że obiektywizacja i dalszy proces nauczania są możliwe tylko wtedy, gdy będziemy bogatsi o zapis odbiorców wiedzy, uczniów przeegzaminowanych, którzy ukażą nam dalsze możliwości rozwojowe na podstawie swoich sukcesów i porażek. Bez nich obiektywizacja wyników tegorocznej matury byłaby czczą paplaniną.

Przystępując do analizy arkuszy, wyrażam nadzieję, że moje uwagi i refleksje okażą się pomocne w realizacji wspólnej idei niezależnie od dzielących nas różnic w postrzeganiu priorytetów aktualnej koncepcji matury oraz jej praktycznej realizacji. Analizę przeprowadzam przyjmując dwa kryteria. Pierwszy stanowią standardy wymagań, które przy refleksji zwrotnej, urealnijającej wcześniejsze założenia egzaminu, biorącej pod uwagę już wypełnione arkusze, już wykorzystane modele odpowiedzi, wyniki egzaminu i powtarzające się błędy uczniów, mogą stanowić o jego ewaluacji. Poszukam odpowiedzi, na ile trzy obszary standardów (wiadomości i rozumienia, korzystania z informacji, tworzenia informacji) miały swoje odbicie w obecnym arkuszu. Analizę przeprowadzę na reprezentatywnej próbie prac uczniowskich.

Za drugie kryterium posłużą mi podane w informatorze parametry ewaluacyjne (poziom znaczeń i poziom struktury) odnoszące się do krytycznej analizy tekstu.

Poziom znaczeń:

- rozumienie terminów (pojęć) i zdań, odczytywanie znaczeń dosłownych i metaforycznych oraz odróżnianie informacji od opinii
- znajdowanie słów- kluczy oraz hierarchizowania informacji i ich porównywania;
- rozumienie myśli zawartych w poszczególnych częściach (akapitach) tekstu oraz głównej myśli całego tekstu
- samodzielne formułowanie problemów poruszanych w tekście oraz porównywanie (konfrontowanie) poglądów autora analizowanego tekstu z poglądami innych filozofów
- wyrażanie własnej opinii na temat poglądów autora analizowanego tekstu.

Poziom struktury:

- odróżnienie pytań (problemów), definicji, tez i hipotez, argumentów i kontrargumentów, przykładów i kontrprzykładów oraz przesłanek i wniosków
- odkrywanie zależności logicznych między zdaniami, akapitami z innymi częściami tekstu
- znajdowanie odwołań i aluzji do innych tekstów lub poglądów innych autorów.

Przejmuję je jako wyznaczniki swojej analizy, będąc przekonana, że jeśli analiza krytyczna tekstu ma rzetelnie sprawdzać umiejętności uczniów w tym zakresie, to i część druga arkusza musi gwarantować tę sprawdzalność.

Poziom podstawowy

Arkusz podstawowy w części pierwszej, testowej, zawierał 12 zadań, a w części poświęconej krytycznej analizie tekstu – 9 zadań. Test ukierunkowany był w głównej mierze na sprawdzenie umiejętności klasyfikacyjnych, znajomości stanowisk (wprost i w opozycji do przeciwstawnych) i nazwisk autorów. Kilka pytań obejmowało sprawdzenie wybranych poglądów filozofów (np. określenie zła w poglądach Augustyna w zad. 9; charakterystyka intelektualizmu etycznego w zad. 12). Pytania z luką (zad. 4), wymagające dopisania do cytatu nazwy stanowiska lub kierunku filozoficznego (zad. 3) oraz wpisania do cytatu brakującego słowa (zad. 4) stanowiły ogromną trudność dla uczniów. Uczniowie wpisywali skojarzeniowo poprawne słowa, ale niepoprawne merytorycznie:

- rośliną (zamiast pascalowskiej *trzciny*) w zdaniu: „człowiek jest tylko[...] najwęższą w przyrodzie”.
- dóbr (zamiast ockhamowskich *bytów*) w: zdaniu „Nie należy mnożyć ponad potrzebę”.
- boskie (zamiast kantowskiego prawa *moralnego*) w zdaniu: „Dwie rzeczy napelniają moje serce wciąż nowym i wciąż rosnącym podziwem i szacunkiem: niebo gwiaździste nade mną i prawo we mnie”.
- cząsteczki, pustka (zamiast *próżni* Demokryta) w zdaniu: „naprawdę istnieją tylko atomy i”.

Część zadania 5 ze zdaniami: „John Locke twierdził, że źródłem wiedzy są zmysły” (prawda/fałsz) oraz „Św. Tomasz był twórcą średniowiecznego neoplatonizmu” (prawda/fałsz) była zbyt prosta, adekwatne raczej na poziom wiedzy gimnazjalisty, a nie maturzysty.

Zadanie 6 z portretami filozofów (myśliciel–stanowisko-dzieło) i zadaniu 12 zasługują na szczególny komentarz. Wydaje się, że w zamierzeniu konstruktora miały być zadaniami selekcyjnymi i takimi w rzeczywistości były. W odpowiedziach uczniów wizerunek Sartre’a był mylony z wizerunkiem Heidegger’a, a Nietzsche’go z portretem Engelsa. W gronie egzaminatorów nie było zgody, czy wizerunki mogły być wyposażeniem do zadania. Przeciwnicy twierdzili, że umiejętności rozpoznania fotografii wyznaczone są przez wiedzę ogólną ucznia. W związku z tym uczeń nie musiał znać wizerunków i obrazu (brakuje ich w podręcznikach), a biuletyn maturalny nic nie wspominał o tym, że taka umiejętność będzie wymagana. Zwolennicy, broniąc zamierzeń konstruktora, przekonywali, że uczniowie zdający maturę, ubiegający się o najwyższą notę, powinni znać wizerunki filozofów i znany obraz niezależnie, czy matura zakłada ich znajomość, czy nie.

Na podstawie lektury arkuszy wnioskuje, że w tej części zadań powtarzały się następujące problemy uczniów:

- klasyfikacyjne związane z brakiem wiedzy: błędnie wpisywano filozofów i stanowiska klasyfikujące ich poglądy
- argumentacyjne zbyt ogólne lub nietrafione, np. w określeniu zła u Augustyna, przykładowo: *zło jest potrzebą dobra, jedno nie może istnieć bez drugiego, jest potrzebne, aby ludzie stawali się dobrzy. Św. Augustyn był chrześcijaninem i miał chrześcijańskie myślenie*
- brak umiejętności scharakteryzowania stanowiska filozoficznego własnymi słowami.

Do części drugiej arkusza poziomu podstawowego wybrano fragment tekstu B. Russella z „Problemów filozofii”. W opinii wielu nauczycieli-praktyków był to nietrafny wybór, ponieważ tekst i polecenia były za trudne dla przeciętnego ucznia. Uczeń miał prześledzić wywód Russella i odtworzyć jego argumentację. Następnie, w zad. 20 i 21, miał dokonać porównania poglądów Russella z poglądami Descartesa. Pytanie 21 było oceniane maksymalnie na 9 punktów. Wydaje się, że zbyt wysoko jak na jedno pytanie w teście. Pytanie, w którym odpowiedź na jeden człon zadania pociąga za sobą utratę punktów za pozostałe części tego samego zadania stanowi błąd warsztatowy autora arkusza. Po lekturze stwierdzam inny stan rzeczy. Młodzież przygotowana do egzaminu radziła sobie z tym pytaniem nad wyraz dobrze. Z przeprowadzonych analiz uczniowskich wypowiedzi wynika, że wyłącznie brak wiedzy i umiejętności uniemożliwiał odpowiedź na te pytania, a nie konstrukcja zadania.

Poziom rozszerzony

Arkusze rozszerzone zawierały w części pierwszej osiem pytań testowych, a w części drugiej dziesięć – do fragmentu tekstu J.S. Milla „Utylitaryzm”. Z przeanalizowanych arkuszy wynika, że aby poprawnie rozwiązać zadania, uczniowie musieli dysponować uporządkowaną, utrwaloną wiedzą. Sporą trudność – pomimo możliwości wyboru pojęć spośród podanych w poleceniu – nastęczało rozwiązanie, np. zad. 3, które wymagało uszeregowania nazwisk filozofów oraz, w sposób odpowiadający ich poglądom, pojęć z zakresu teorii poznania i etyki. Podobnie przedstawiała się sytuacja w zad. 7, w którym należało na podstawie dwóch sentencji („Byt określa świadomość”, „Rozum panuje nad światem”) wpisać ich autorów i trafnie określić koncepcje filozoficzne. Znajomość sentencji warunkowała prawidłową odpowiedź w następnych częściach. Gdy uczeń fałszywie zidentyfikował sentencje, dalsze błędy były już tylko konsekwencją pierwszego. Młodzież często odpowiadała na podstawie swojej wiedzy życiowej, a nie w odniesieniu do poleceń wyznaczonych przez podane sentencje. Możliwość popełnienia błędu była bardzo duża, możliwość trafienia dobrej (życiowej) odpowiedzi była również duża, zatem to pytanie było niepełne pod względem diagnostycznym. Podobnie jak na PP zadania z sentencjami sprawiały ogromne trudności.

Krytyczna analiza tekstu wymagała od uczniów szczególnej dyscypliny w umiejętnościach argumentacyjnych. Pytania 9 i 10 dotyczące rozumienia myśli Milla, sprawdzały również umiejętność jej samodzielnej rekonstrukcji.

Dwa pytania 14 i 15 (14: *Na czym polega różnica między zaspokojeniem pragnień a szczęściem?* oraz 15: *Wyjaśnij sens twierdzenia: „lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym głupcem”*) należą do pytań ciekawych, ale kontrowersyjnych w aspekcie ich ewaluacji (być może trzeba nam się nauczyć odczytywania takich odpowiedzi). Pomimo że wszystkie pytania są opatrzone poleceniem „zadania do tekstu”, uczniowie nie wiedzieli, czy należało odpowiedzieć zgodnie z twierdzeniami Milla, czy zgodnie z własnym zdaniem. Jeśli przyjąć, że tworzenie informacji i własnego poglądu należy do wysoko ocenianych twórczych umiejętności ucznia, to stajemy przed poważnym dylematem ewaluacyjnym. Wielu uczniów, szczególnie naturszczyków, ratowało się tym drugim wyjściem. Zacytowana odpowiedź jest błędna, choć w innym trybie ewaluacji może być jedną z wielu poprawnych: *Zaspokajanie pragnień różni się tym od szczęścia, że jest to stan chwilowy, ponieważ pragnienia ludzkie zazwyczaj się nie kończą, natomiast szczęście jest czymś stałym.* Klucz zakładał wyłącznie poprawność odpowiedzi ukonstruowanej na wywodzie Milla. Co do pytania 15 – wyjaśnienie sensu zdania sprawdzało umiejętności rozpoznania znaczenia podanej sentencji.

Klucze punktowania odpowiedzi

Klucze odpowiedzi do poziomu podstawowego i rozszerzonego były wielokrotnie poprawiane i uzupełniane, a i tak różnorodność oraz forma odpowiedzi uczniów była zaskoczeniem dla egzaminatorów. W trakcie sprawdzania niezbędna była wymiana poglądów i doświadczeń między poszczególnymi okręgowymi komisjami i Centralną. Ta część egzaminu jest niezmiernie istotnym, bo obiektywizującym, jego elementem.

W kluczu odpowiedzi do zad. 13 (pp) jako poprawne sformułowanie rozważanego w tekście problemu powinna znaleźć odpowiedź: „Problem uzasadnienia przekonania (ugruntowania wiedzy) o istnieniu świata zewnętrznego”. Dla filozofii analitycznej właśnie uzasadnianie, argumentacja na rzecz głoszonych tez wysuwa się na pierwszy plan przed zagadnieniami metafizycznymi (istnienia świata) czy epistemologicznymi (poznawalności świata). Nieuwzględnienie tego sposobu podejścia do filozofii jest, według mnie, błędem, który można wykluczyć w przyszłości. Zgodnie z poleceniem do zadania 9 (pr) uczeń, powinien podać uzasadnienie sądu, że użyteczność jest podstawą moralności. W modelu odpowiedzi wyjaśnia się, jak Mill rozumie użyteczność – jako zasadę największego szczęścia. To jest ta Millowska podstawa moralności. Ale wyjaśnienie, jak Mill rozumie użyteczność, czy zasadę, nie jest uzasadnieniem. Model odpowiedzi wyjaśnia znaczenie pojęcia „użyteczność”, a nie wskazuje, jakie jest uzasadnienie zasady użyteczności, która jest podstawą moralności utilitaryzmu Milla. Uzasadnieniem *etycznego* utilitaryzmu Milla jest utilitaryzm *psychologiczny* – sąd, że ludzie dążą do szczęścia jest podstawą stwierdzenia, że użyteczność utożsamiana ze szczęściem jest dobrem w etyce Milla. Model odpowiedzi powinien uwzględniać ten „szczęgół”.

Jeśli przyjmiemy, że egzamin maturalny ma ocenić, drogą hierarchizacji, całość wiedzy ucznia, że ma adekwatnie przeprowadzać selekcję umiejętności uczniów, to diagnoza matury 2009 w aspekcie tych dwóch założeń jest następująca: wyżej sklasyfikowała uczniów, którzy dysponują dobrą pamięcią terminów filozoficznych od tych uczniów, którzy mogliby ukazać refleksję własną dysponując wiedzą filozoficzną. Oba arkusze w części krytycznej analizy tekstu najbardziej egzekwowały zrozumienie myśli zawartych w poszczególnych częściach (akapitach) tekstu oraz głównej myśli całego tekstu; umożliwiały również sprawdzenie umiejętności samodzielnego formułowania problemów poruszanych w tekście oraz porównywania poglądów autora analizowanego tekstu z poglądami innych filozofów.

Uwagi dla egzaminatorów

Dla wielu teoretyków i praktyków było oczywistym faktem, że uczniowie nie będą w swoich wypowiedziach używali wyrazów z klucza. Taka jest bowiem natura myśli rozwijającej się w granicach tej dziedziny aktywności człowieka – kwestionuje dotychczasowe prawdy po to, by formułować inne. Cecha ta jest właściwa również na gruncie propedeutyki filozofii, z jaką uczeń szkoły pogimnazjalnej ma do czynienia w trakcie swojej nauki. Swoboda wypowiedzi uczniów nie jest wystarczającym argumentem na rzecz tezy o subiektywizacji ewaluacji. Uczeń myśląc na lekcjach filozofii „po swojemu”, uczy się obiektywnie cennej wiedzy i obiektywnie ważnych umiejętności.

Na podstawie odczytanych arkuszy można postawić wniosek o konieczności dalszego namysłu nad zagadnieniem uczniowskiego błędu w edukacji filozoficznej. Rozróżnienie dopuszczalnej odpowiedzi, błędu i fałszywej odpowiedzi jest możliwe dla egzaminatora, który posiada elementarną znajomość natury myślenia filozoficznego. Jeśli przystępuje do oceniania zaopatrzone wyłącznie w klucz, staje się egzekutorem uczniowskich wypowiedzi. Taki egzaminator nie spotyka się z uczniem na poziomie rozumienia, lecz na poziomie frazeologii.

Innym problemem jest uwznioślanie odpowiedzi uczniów-naturalszczyków, którzy nie dysponując żadną wiedzą, trafiają w odpowiedź. Wiedza zdroworozsądkowa może wydać się zmęczonemu niewytrawnemu egzaminatorowi wiedzą właściwą, bo zwyczajnie prostą.

I odwrotnie – wypowiedź zamknięta w nietypowe sformułowania, ale trafne w swojej sensownej całości, może wydać się błędna z powodu „niedojrzałych” sformułowań. Tak jak nauczyciel przygotowujący do egzaminu musi być świadomy obszarów (I – wiadomości i rozumienie, II – korzystanie z informacji, III – tworzenie informacji) oraz standardów wymagań egzaminacyjnych, tak też egzaminator musi dysponować świadomością wielu źródeł wiedzy, którą sprawdza (przykład z arkusza: problem sceptycyzmu metodologicznego – i tak, i nie – w zależności od rozumienia tego

stanowiska przez ucznia; negatywne – gdyż metoda Russella nie prowadzi do zbudowania wiedzy pewnej; pozytywnie – ponieważ dotyczy sposobu kwestionowania, a nie celu).

Sprawdzenie kompetencji filozoficznych nie jest kontrolowaniem podobnej frazeologii i nie sposób sprawdzać jej na poziomie wyłącznie fraz tekstu. Mapa rozumienia jest ukrytą strukturą myśli i jej rozpoznanie przez ucznia jest dowodem osiągnięcia określonych kompetencji filozoficznych. Te ostatnie nie muszą i nie powinny zresztą sięgać poziomu kompetencji akademickich.

Małość naszej dydaktyki polega nadal na ignorowaniu typowych błędów ewaluacyjnych (niechęć do zbiektywizowania odpowiedzi, pośpiech, nierzetelność, instrumentalizm – wyłączne posługiwanie się kluczem), dlatego w dalszych latach należy zadbać o konsekwentne blokowanie tych zawodowych przyzwyczajęń obniżających wartość egzaminu.

Obok problemów technicznych, stosunkowo łatwych do wyeliminowania, pojawiają się problemy interpretacji i ekstrapolacji fragmentu poglądów autora na całość koncepcji filozoficznej. W następnym roku pracy nad tym egzaminem konieczne jest dalsze uściślenie kryteriów ocen ze względu na różną (w poszczególnych ośrodkach akademickich) recepcję i interpretację, obowiązujących na egzaminie koncepcji, poglądów i tekstów.

Uwagi dla nauczycieli

Zauważyć należy, że problemy określone w wymaganiach egzaminacyjnych wymagają odpowiedzi na płaszczyźnie wyznaczonej przez listę obowiązkowych lektur. Ta „egzemplifikacja” problemów musi być jednak poprzedzona rozumieniem uniwersalnego charakteru pytań oraz ich historycznej formuły. Wszystkie teksty zawarte w informatorze muszą być należycie, spokojnie, wielokrotnie odczytane, przeanalizowane i zinterpretowane. Uczniowie muszą rozumieć teksty lektur. Należy je omówić w kontekście poglądów ich autorów ze względu na ich reprezentatywność.

W trakcie procesu przygotowywania uczniów należy zwrócić baczną uwagę na konstrukcję zadań zawartych w biuletynie i w informatorze. Formuły poleceń z arkuszy wyznaczają precyzję zadania, przed którym stoi uczeń (*przedstaw i krótko uzasadnij, scharakteryzuj, porównaj...*). Konieczne jest również poćwiczenie zapisywania w zwięzłej formie wyników krytycznej analizy tekstu filozoficznego. Charakterystyka stanowisk oraz ich komparatystyka powinna być utrwalona w trakcie procesu dydaktycznego, a nie zostawiona na czas egzaminu. Niezbędne są często ponawiane ćwiczenia polegające na wspólnej lekturze obowiązkowych tekstów, rozpoznanie głównej linii wywodu, rekonstrukcji myśli autora. Trzeba na pewno nauczyć młodzież klasyfikacji i krótkich opisów, różnicowania stanowisk, formułowania różnic. Należy też poćwiczyć uzasadnienia – zarówno własnych interpretacji, jak i rekonstrukcji uzasadnień autora, szczególnie gdy są one zawarte *implicite* w tekście.

Budowanie argumentów na rzecz przedstawionego w utworze poglądu nie musi być jednoznaczne z zawartym w tekście uzasadnieniem. Uczniowie niewystarczająco przygotowani w zakresie tych umiejętności przepisują uzasadnienie tkwiące w tekście. Wyższą umiejętnością jest ułożenie własnej wypowiedzi określającej argumentację autora na rzecz postawionej tezy. Sprawdza się wtedy rozumienie linii dowodu czy refleksji autora tekstu na podstawie wypowiedzi ucznia.

Co do założeń tego egzaminu – zbiór koncepcji oraz terminów jest ograniczony do głównych stanowisk filozoficznych. Pozornie wydaje się, że pamięciowe opanowanie encyklopedycznych formułek zagwarantuje uczniom zdanie egzaminu. Jednak po analizie arkuszy wyrażam przekonanie, że potrzebna jest płaszczyzna komparatystyki, którą na lekcjach można uzyskać żmudnym, systematycznym budowaniem wyobraźni filozoficznej. W tym celu należy na lekcjach filozofii stawiać zadania: dotyczące ścisłej wiedzy historyczno-filozoficznej, np. referowania, rekonstrukcji całości poglądów wybranych filozofów. Rekonstrukcja wymaga dobrych wykładów – trzeba ukazać sposób myślenia danego filozofa; rozumienie istoty problemu (problem nie *leży* między poszczególnymi stanowiskami, posiada swoją wartość *aporii*, z którą uczeń musi się oswoić przed pamięciowym opanowywaniem szczegółowych stanowisk.

Najtrudniejsze są pytania stricte filozoficzne, dające możliwość swobodnej wypowiedzi. Najtrudniejsze zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Wartość tych odpowiedzi mierzy się elastycznością i odwagą pomysłu. Pytań, na które można odpowiedzieć „po swojemu”, nie jest wiele w arkuszu, jednak niemal zawsze mają status przesiewowych. Ich trzonem nie jest wyłącznie *subiectivum* ucznia, ponieważ pozostają w kontekście określonych problemów, sentencji

lub stanowisk filozoficznych. Oddzielenie przekonań od wiedzy, umiejętności odróżnienia tworzenia informacji od ich odtwórczych formuł jest na tym poziomie edukacyjnym niezmiernie istotne. Umiejętność rekonstrukcji poglądów filozofa nie sięga najwyższego poziomu znajomości filozofii, lecz umiejętności filozofowania. To wysokie C w tej dydaktyce.

I jeszcze jedna prośba. Zwracam się do nauczycieli z apelem o szczególny nacisk na precyzję wypowiedzi uczniów. To praca rozpisana na lata, ale filozofia jest przedmiotem, który może skutecznie kształcić te umiejętności.

Uwagi dla konstruktorów arkuszy

Konstruktor odpowiada za relację między egzaminatorami a modelem odpowiedzi, za wartość diagnostyczną testu. Jego intuicja reguluje całokształt wiedzy, o której pisałam do tej pory. Składają się na nią: koncepcja egzaminu, wiedza metaproblemowa w filozofii, społecznego *status quo* dydaktyki tego szkolnego przedmiotu, znajomość historycznych wątków, które wyznaczyły obecną maturę z filozofii. Konstruktor nie może być ofiarą swojego „wishfull thinking”, jakiejś postaci wiedzy „powinnej”. Z wyników tej matury można wyciągnąć wniosek, że poziom ustawiony dla pierwszego rocznika był jak najbardziej właściwy, ponieważ zdało ten egzamin 90 procent młodzieży. Kierunek akademicki również nie zagrażał temu egzaminowi, choć wiem, że opinie w tej sprawie są podzielone.

Jeśli przyjąć, że obok kompetencji arkusz z filozofii musi brać pod uwagę mądrość i roztropność ucznia, to obecna koncepcja matury sytuuje je w umiejętnościach analitycznych, przez co najwyższej selekcjonuje uczniów, którzy nimi dysponują.

Należy niezmiernie pamiętać, że arkusz jest przeznaczony dla uczniów, a nie dla sprawdzania wiedzy. To ważne stanowisko, porządkujące typ pytań. Konstruktor, który w swojej wyobraźni nie dostrzega uczniów, a wyłącznie filozofię, wykluczy młodzież, która przygotowuje się do egzaminu samodzielnie lub której los podarował kiepskich nauczycieli. Dlatego też konstruktor nie może być akademikiem, który nie ma kontaktu z uczniami. Doświadczenie Olimpiady Filozoficznej nie jest wystarczające, ponieważ obie koncepcje, olimpiady i matury, jak na razie, różnią się pod wieloma względami. Sprzyjanie olimpijczykom na maturze może być niezamierzonym błędem, ale odnoszę wrażenie, że nie popełniono go w tym roku.

Zadanie wymagające uzupełnienia sentencji lub cytatów na poziomie podstawowym niemal w całości było błędnie wykonane. To zadanie można potraktować jako sprawdzające znajomość sentencji, do ich wypełnienia potrzebna jest jednak doskonała pamięć lub bardzo celowa dydaktyka. Wielu uczniów wstawiało słowa zgodne z poglądami autorów, ale niezgodne z sentencją, co stanowiło błąd, niezmiernie zresztą kontrowersyjny. Pozornie znajomość sentencji jest dowodem prostych umiejętności ucznia. Nawet laureaci Olimpiady mogą nie sprostać temu zadaniu. Znajomość sentencji zdobywa się wraz z osiągnięciem poziomu obycia w świecie kultury popularnej. Jestem przekonana, że dydaktyka skutecznie ucząca kulturowo zinternalizowanych sformułowań Ockhama, Augustyna, Marksa wcale nie jest dydaktyką rozwijającą rozumienie (chyba, że nastawiona będzie na głęboki komentarz dotyczący znaczenia tych słów, ale takich komentarzy brakuje w podręcznikach), lecz utrwalającą tzw. popularyzacyjną wersję społecznej „pamięci o filozofach”.

Co do szczegółów z arkuszy: Czy uczeń powinien znać odpowiedź na pytanie 5a (prawda/fałsz) dotyczące *arche* świata wg Talesa? Czy powinien znać wizerunki Heideggera, Sartre’a, Engelsa itd.? Czy fakt z codziennego życia (zad. 16 pp) jest sprawdzeniem czegokolwiek? Jeśli ma być zobrazowaniem problemu, to nie może być nazwany argumentem. Jestem przekonana, że co roku będziemy mieli taką pulę pytań sprzyjających refleksji. I co roku zdania będą podzielone.

Krytyczna analiza tekstu dotyczy jego rozumienia, zatem i pytania sprawdzające są jednocześnie sprawdzeniem znajomości problemów wyznaczonych przez wymagania egzaminacyjne. Czy nie lepiej byłoby wybrać fragment ujawniający specyfikę myśli filozofa (w tym wypadku Russella)? Wtedy tekst umożliwiłby sprawdzenie odczytania relacji między poglądami autora a jego wywodem przeprowadzonym w tekście. Zamieszczony w arkuszu tekst sprawia, że można niewiele wiedzieć o Russelu, a nawet można nic nie wiedzieć o nim, o jego wizji filozofii, współpracy z Whitehead’em, o jego zamiłowaniu do logiki matematycznej. Uczeń nie musiał wiedzieć, że był atomistą i minimalistą. Jest faktem, że pomimo częstych zmian poglądów Russell pozostał wierny swojemu sposobowi filozofowania. Twierdził, że proste fragmenty języka – sądy – odnoszą się

do prostych fragmentów doświadczenia (doznań), których przyczyną są proste fragmenty rzeczywistości (fakty). Russell redukował złożoność świata i naszego doświadczenia do najprostszych atomowych fragmentów. To tłumaczy, dlaczego kot lub, w innych esejach słowo „the”, są przedmiotem analiz (stanowiąc jednocześnie argumentację na rzecz tej tradycji myślenia). Istnieje obawa, że przy tym zbiorze pytań ta niezwykle malownicza postać w dziejach filozofii XX wieku zostanie w umysłach uczniów jako „zwolennik realizmu czy idealizmu”. Należy, wyprzedzając ewentualną przyszłość, obawiać się zatem, że ten los podzielią wszyscy wielcy z listy lektur obowiązkowych, jeśli w krytycznej analizie tekstu nie będzie „wiązania” tekstu z poglądami autora.

Proponuję, aby pytanie miało potrójną strukturę: odnosiło się do tekstu, do poglądów jego autora i do kryjącego się w podstawach tych poglądów problemu (jego rozstrzygnięcia, jeśli takie istnieje). Zadanie nie może mieć wysublimowanej, akademickiej formuły interpretacyjnej, lecz pozostawać w zgodzie z dopuszczonymi do użytku szkolnego podręcznikami. Jeśli pod tekstem uczeń znajduje wyłącznie pytania na tzw. rozumienie tekstu na poziomie fraz, to będzie bezmyślnie przepisywał zdania autora.

Całość pracy konstruktora powinna być zakończona rozważeniem pytania: Kto otrzymuje najwyższą liczbę punktów i jakie kompetencje powinny być cenione najwyższej? Na poziomie podstawowym pytaniem wyraźnie różnicującym było pytanie 21 (9 punktów). Takimi pytaniami były również 6 i 12. Obraz z zadania 12 bardzo rzadko był podpisany prawidłowo, również wpisanie stanowiska stanowiło powtarzalną trudność. W arkuszu poziomym rozszerzonego zadaniami przesiewowymi były: 12, 17, 18. Czy takie były zamierzenia konstruktora tegorocznego arkusza?

Podsumowanie, wnioski, sugestie

Obecna matura ma charakter problemowy (w paradygmacie historycznym). Nie należy „obawiać” się w najbliższych latach fundamentalnej zmiany tego kierunku, należy się jedynie spodziewać bardziej rozległej i głębszej pod względem treści struktury wiedzy. Matura 2009 wyraźnie porządkowała wiedzę filozoficzną w aspekcie poglądów, stanowisk, znajomości tytułów głównych dzieł filozoficznych. Niemal wszystkie wyznaczniki poziomu znaczeń i poziomu struktury mają swoje odniesienia w zadaniach. Na poziomie znaczeń zabrakło w tej maturze sprawdzenia umiejętności odczytywania metafor, hierarchizowania informacji, wyrażania własnej opinii przez ucznia. Na poziomie struktury nie było pytań dotyczących zależności logicznych między zdaniami.

Czy egzamin umożliwił sprawdzenie wszystkich obszarów standardów? Zauważone uchybienia i niedoskonałości nakazują ostrożność w kreowaniu samouwiełbienia. Pierwszy obszar dotyczący wiadomości i rozumienia był zrealizowany w niemal każdym swoim punkcie, zabrakło na poziomie rozszerzonym problemów i też z zakresu estetyki. Drugi i trzeci obszar (korzystania z informacji oraz jej tworzenie) był okrojony. Korzystanie z informacji polega na tym, że zdający potwierdza swoimi odpowiedziami umiejętność wykorzystania nabytej wiedzy do krytycznej analizy tekstu. Na poziomie PP zabrakło pytań odnoszących się do dyskusji z wyrażonymi w tekście poglądami, a na poziomie PR zabrakło obiektywnie bardzo wysoko ustawionej poprzeczki w postaci umiejętności badania poprawności logicznej i merytorycznej tekstu. Poziom tworzenia informacji był pozytywnie zaznaczony, pomimo że konstruktorzy zrezygnowali na poziomie rozszerzonym z formułowania spójnego tekstu przez ucznia.

Z wypowiedzi w arkuszach można wywnioskować, że nacisk na znajomość stanowisk, kierunków, terminów, sentencji musi być kontrolowany, ponieważ, jeśli ten moduł treści zdominuje całość egzaminu, zablokuje poziom struktury i obszar tworzenia informacji. Wiedza pamięciowa, choć niezbędna, stanowi preludeum do rozumienia filozofii i w trakcie nauczania nie można dopuścić do wyeliminowania wieloznaczności odpowiedzi z filozofii. Zredukowanie prawdy tej nauki do umiejętności wypełniania arkuszy (umiejętności zdawania) jest drugim poważnym niebezpieczeństwem. Dyskurs filozoficzny w kulturze, jeśli istnieje, jest zapleczem odwagi, swobody i rozmachu rodzącej się myśli. I ta misja nie może być zniszczona przez dydaktykę tzw. prostej skuteczności, skuteczności w najgorszym dydaktycznym tego słowa znaczeniu, podporządkowanej wyłącznie schematom egzaminu. Tak jak egzamin z filozofii ma służyć edukacji filozoficznej, tak też ta ostatnia ma służyć polskiej kulturze filozoficznej. Jeśli cały porządek nauczania ustawiony zostanie na egzamin, to stracimy zarówno egzamin (jako nieselekcyjny), jak i możliwość kumulacji wiedzy filozoficznej w kulturze.

Najważniejszym elementem do całego przedsięwzięcia jest klucz punktowania odpowiedzi oraz spójność działań różnych podmiotów na rzecz egzaminu z filozofii. Trzeba się pogodzić z faktem, że model odpowiedzi do arkusza z filozofii będzie niezmiernie złożonym dokumentem, ale można uzyskać jego kompletność. Wbrew przeciwnikom twierdzę, że filozofia jako nauka z powodu swojej samoświadomości jest nauką lepiej niż inne przygotowaną do ewaluacji. Klucz może zawierać różne odpowiedzi, ale mając świadomość, w jakiej konwencji, w jakiej „szkole myśli” uczeń odpowiada, mając świadomość różnic w recepcji wiedzy filozoficznej, będziemy też obejmowali całość tych kierunków. Przykładowo: uczeń, który zna pojęcie realizmu w ujęciu klasycznym lub tomistycznym na pytanie w zad.15 : *Jak nazywane jest w filozofii rozwiązanie tego problemu, które Russell odrzuca?* może wpisać zarówno realizm, jak i (z klucza) idealizm czy solipsyzm. Innym przykładem określenia tej specyfiki dydaktyki filozofii jest zadanie 18 (pr), na które można odpowiedzieć w dwojaki sposób: „Tak. Utylitaryzm jest odmianą eudajmonizmu” i „Nie. Utylitaryzm nie jest odmianą eudajmonizmu”. Obie mogą być uznane za poprawne i punktowane. Za takim rozwiązaniem przemawia to, że wśród historyków filozofii i etyków pojawiają się różnice co do tej kwestii, czy utylitaryzm jest odmianą eudajmonizmu oraz co do znaczenia i zakresu tego pojęcia. Nie należy się dziwić tym rozbieżnościom w kluczu. Ujawnia się tu w całej rozciągłości specyfika rozwoju tradycji filozoficznych. Ważne jest, żeby nauczyciel nie „skakał po tradycjach”, egzaminator nie znał wyłącznie „swojej” odpowiedzi, a konstruktor obejmował swoją życzliwą wiedzą wszystkich.

Niewątpliwą zaletą tych arkuszy jest zgodność z przykładami zawartymi w *Informatorze o egzaminie maturalnym z filozofii / od 2009 roku*. Egzamin był przewidywalny, wyważony, wymagał jednak wiedzy ponadprogramowej (ilustracje), jeśli uczeń chciał osiągnąć maksymalną liczbę punktów.

Niedoskonałość tegorocznej matury polega, w moim osobistym przekonaniu, na niezbyt wysokim poziomie abstrakcyjnego myślenia. Nie dostrzegam pytań, które wymagałyby namysłu prawdziwie problemowego, prawdziwie osobowego, ale rozumiem również, że w pierwszym roku edycji nie należało ustawiać egzaminu maturalnego na poziom najwyższych kompetencji. Należy jednocześnie pamiętać, że egzamin „zawieszony” na znajomości terminów, dyscyplin uruchamia słownikowo-encyklopedyczną, opartą na pamięci, dydaktykę. Istnieje obawa, że egzamin przygotowany wyłącznie dla średnich umysłów, skutecznych dzięki dobrej pamięci, uniemożliwi dotarcie do obszaru: tworzenia informacji.

Przy konstrukcji arkusza, modelu odpowiedzi i kartoteki powinni pracować zarówno akademicy, jak i nauczyciele uczący młodzież (szczególnie ci ostatni, zróżnicowani światopoglądowo, muszą zweryfikować model odpowiedzi).

Poziom znaczeń i poziom struktury powinien być w dalszych latach pogłębiony ze względu na trafniejszą ewaluację uczniów obiektywnie najlepiej (w aspekcie wiedzy i umiejętności) przygotowanych do egzaminu. Wierzę głęboko, że jest to możliwe. Trzy grupy – akademików, nauczycieli oraz wyłonionych z obu grup – egzaminatorów – są w stanie przygotować kolejną, jeszcze lepszą od tegorocznej, edycję matury. Niezbędna jest wymiana poglądów, zaangażowanie w przygotowywaniu ciekawych i rzetelnych, diagnostycznych pytań. Procedury związane z przygotowaniem kolejnego egzaminu mogą być jeszcze lepsze pod warunkiem budowania jedności grup zainteresowanych egzaminem. Husserl pisał: *Przecież na tym właśnie polega nasze własne trudne położenie, nas wszystkich, którzy nie jesteśmy filozofami-literatami, lecz wychowani przez autentycznych, wielkich filozofów przeszłości żyjemy dla prawdy i tylko tak żyjąc istniejemy w naszej własnej prawdzie, i w niej istnieć chcemy. Jako filozofowie współczesności popadliśmy jednak w bolesny konflikt egzystencjalny. Nie potrafimy porzucić wiary w możliwość uniwersalnego poznania. Wiemy, że jako poważni filozofowie jesteśmy do tego zadania powołani. Jednakże jak utrzymać tę wiarę, która ma sens jedynie w odniesieniu do jednego, jedyne, wspólne nam wszystkim celu, do owej jednej (die) filozofii?*¹

Idea kultury filozoficznej może być zrealizowana, gdy choć część z nas uwierzy w możliwość systematycznego nauczania filozofii ukierunkowanego na egzamin dojrzałości młodzieży. Młodzieży, którą chcemy uczyć, w którą chcemy się wsłuchiwać.

¹ Husserl, *Kryzys nauk europejskich*, s.19.