

Marta Rusek

ORCID: 0000-0002-5794-9925

Uniwersytet Jagielloński

Dojrzałość, ale jaka? Egzamin maturalny z języka polskiego a wyzwania współczesności

„Tak wygląda mój wielki maturalny sen” – pisała Wisława Szymborska w dobrze nam znanym wierszu *Dwie małpy Bruegla*¹. Pamiętamy, jak ów sen się rozwijał: zdająca jąka się i brnie, odpowiadając z dziejów ludzkości. Podobnych kłopotów nastrecza krótkie przedstawienie historii egzaminu dojrzałości oraz jego społecznego odbioru. Dzieje matury nie poddają się bowiem łatwo syntetycznym ujęciom, a wielość zmieniających się formuł oraz stojących za nimi założeń, zróżnicowanych opinii nie sprzyja tworzeniu uporządkowanego czy spójnego obrazu.

Jednak nie z powodu trudności w opisie matury przywołałam cytat z Szymborskiej. Przypomniałam go, bo pozwala wydobyć dwa zjawiska, ważne dla prowadzonych tutaj rozważań. Po pierwsze, zaakcentowany w nim został podmiotowy wymiar egzaminu. Zaimek „mój” podkreśla jednostkowość doświadczenia, jego indywidualny, osobisty charakter, w centrum stawia zdającego, a nie statystyki, uogólnione dane lub rankingowe zestawienia. W wierszu przedstawiony jest egzamin z historii, podkreślmy: historii ludzi, podczas którego egzaminatorami są małpy, co sprawia, że osoba, która odpowiada, staje się przedstawicielką/reprezentantką ludzkiej społeczności. Gdy przypomnimy sobie słynne zdanie Cycerona: „historia magistra vitae est”, funkcja egzaminu okaże się bardziej oczywista.

Od momentu pojawienia się w pruskim systemie szkolnym, czyli od końca XVIII wieku, egzamin dojrzałości stanowił nie tylko przepustkę na studia, ale był uważany – jak podaje *Encyklopedia wychowawcza* z 1885 roku – za „ostatni akt wychowania szkolnego”². Edukacja miała bowiem przygotować młodzież do świadomego

¹ W. Szymborska, *Widok z ziarenkiem piasku*, Poznań 1996, s. 9.

² St. G., R. Zawiliński, *Egzamin*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 3, red. J.T. Lubomirski i in., Warszawa 1885, s. 450, <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/publication/2241/edition/2198/content> (dostęp: 2.10.2023). Por. też: B. Kulka, *Z dziejów polonistyki szkolnej. Matura przed*

bycia w świecie, a ukończenie szkoły, zwieńczone egzaminacyjnym sukcesem, otwierało nowe możliwości; rozpoczynało też inny sposób funkcjonowania. Absolwent stawał przed zadaniami czy problemami, które nie były bezpośrednio omawiane w szkole, lecz miał być przygotowany do ich podjęcia i rozwiązania. Zwrócenie uwagi na ten aspekt egzaminu to pierwszy powód odwołania się do wiersza Szymborskiej. Drugi wynika z pojawiającego się w nim motywu snu.

Poetycki obraz lokuje bowiem maturę między marzeniem sennym („wielki sen”) a onirycznym koszmarem („jąkam się i brnę”), aktywizując indywidualne, ale też społeczne wyobrażenia i lęki egzaminowanych. Świadomość ich pojawiania się narastała od II połowy XIX wieku. Sto lat temu (w 1926 roku) Władysław Kozłowski, pedagog, filozof i propagator idei samouctwa, pisał:

Strach wobec egzaminów, połączony z obciążeniem pamięci zachwiewa zdrowie wielu. Znany jest fakt, że wielu aż do późnego wieku cierpi na „sny straszne” (*Angstträumen*), których początek sięga egzaminów maturalnych³.

Passus ten pochodzi z broszury pod znamienym tytułem *Precz z maturą!* Głosy domagające się likwidacji egzaminu dojrzałości właśnie z powodu uprzedmiotowienia uczniów, skazanych na pamięciowe opanowanie informacji z wielu przedmiotów i na bierne reprodukowanie wiedzy, pojawiały się już wcześniej⁴. Ich nasilenie miało jednak miejsce w latach 20. minionego stulecia. Zniesienie matury proponował – co może wydać się zaskakujące – m.in. Związek Zawodowy Nauczycieli Polskich Szkół Średnich. W miejsce oceny z egzaminu postulowano ocenianie oparte na wieloletniej obserwacji ucznia. Znamienny pod tym względem wydaje się cytat z „Głosu Prawdy” z 1925 roku:

Czyż więc nie lepiej czas, siły i pieniądze marnowane na egzaminy maturalne obrócić w innym kierunku, w kierunku usilnej pracy z młodzieżą dla samej pracy i nauki, a nie dla „zdania” egzaminu? Egzaminy maturalne są starą, walącą się rudera, którą trzeba czym prędzej zburzyć⁵.

rokiem 1918, [w:] *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001, s. 18.

³ W.M. Kozłowski, *Precz z maturą!*, Warszawa–Poznań 1926, s. 4–5, <https://polona.pl/item-view/e6cc994e-7d29-4c95-9ba8-9ecb31fbb1c9?page=10> (dostęp: 28.09.2023). Por. K. Wrońska, *Samouctwo – w myśli pedagogicznej i życiu Władysława M. Kozłowskiego*, [w:] *Wielogłosy w myślach o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, K. Dworakowska, Warszawa 2020, s. 37–38.

⁴ Autorzy hasła „egzamin” w *Encyklopedii wychowawczej* zauważają, że już w II połowie XIX wieku egzamin maturalny był krytykowany; jego przeciwnicy podnosili m.in. niemiaraodajność oceny, naukę dla egzaminu, a nie dla poznawczej korzyści, a także przeciążenie uczniów pracą. St. G., R. Zawiliński, *Egzamin...*, s. 456.

⁵ *Egzaminy maturalne*, „Głos Prawdy” 1925, nr 88, s. 108, cyt. za: K. Kujawska, *Egzaminy dojrzałości z w szkołach średnich*, [w:] *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001, s. 44.

Wypowiedzi utrzymanych w podobnym duchu, choć nie tak spektakularnych, było więcej. Nie one jednak dominowały. Założenie, że egzamin maturalny ma być wydarzeniem, które da wychowankowi szansę wykazania się dojrzałością i samodzielnością intelektualną, było często powtarzane⁶. Leżało ono u podstaw wielu analiz i wypowiedzi poświęconych kształtowi i wynikom matury oraz jej transformacjom. Szczególnie silnie eksponowano je przy opisie reformy, którą przeprowadzono w 1908 roku w zaborze austriackim. Zwracam uwagę na tę reformę, bo zaproponowana wówczas formuła egzaminu z języka polskiego w dużym stopniu oddziaływała na jego kształt w całym XX stuleciu. Wprowadzono wówczas m.in. trzy tematy pracy pisemnej; zaznaczono przy tym, że mają być różnorodne, aby dawały uczniom możliwość wyboru. Zalecano inaczej prowadzić egzamin ustny: pytania miały być zapisane na kartkach, a zdający otrzymywał czas na przygotowanie się do odpowiedzi⁷.

W sprawozdaniach pisanych już po przeprowadzeniu matury podkreślano, że „nowy sposób pytania daje lepszą niż dawniejszy sposobność dojścia do pełnego i słusznego sądu o istotnej dojrzałości umysłowej abiturienta”⁸. Właśnie o tę dojrzałość niejednokrotnie upominał się Franciszek Próchnicki, znany lwowski polonista i dydaktyk. Dlatego doceniał nie tylko podniesienie rangi egzaminu z języka polskiego, ale też odejście od mechanicznego pytania na rzecz rozmowy. Wskazywał, że uczeń wcześniej ma sporządzić listę utworów, które poznał w prywatnej lekturze, i wokół jednego z tych tekstów winna toczyć się rozmowa. Taki egzamin miał dać szansę abiturientowi, by przedstawił swoje sądy i myśli⁹. Oczywiście rozbieżność między teorią a praktyką egzaminacyjną była duża i właśnie ona najczęściej stawała się przedmiotem krytyki. Bronisława Kulka, badaczka dziejów matury, przytacza wypowiedź anonimowego autora z 1901 roku, który pisze: „Przecież celem nauki nie jest ilość, a nawet jakość nabytej wiedzy, lecz dzielność umysłu i charakteru zasadzającego się na uzdolnieniu do samodzielnego nabywania wiedzy”¹⁰.

Z kolei w latach 30. Józef Gołąbek, sławista, doktor filozofii, domagał się zasadniczych zmian w egzaminie pisemnym, postulował nawet odejście od niego, a skupienie uwagi na części ustnej. Natomiast ocenę „zdolności wypowiedzania się piśmem” – dzisiaj powiedzielibyśmy: kompetencji tekstotwórczych – postulował „oprzeć na jakichś

⁶ Pisały o tym, przybliżając dzieje matury w XIX i na początku XX wieku, cytowane wyżej Bronisława Kulka i Krystyna Kujawska.

⁷ Por. B. Kulka, *Z dziejów polonistyki szkolnej...*, s. 23–27. Dokument ustanawiający w całej monarchii austriackiej egzamin maturalny wydany został w roku 1849, w Galicji pierwsza matura odbyła się w roku szkolnym 1850/1851.

⁸ *Okólnik R.S.K. z dnia 2. czerwca 1909. L. 26.770. Do wszystkich dyrekcji c.k. gimnazyów i szkół realnych w sprawie nowych przepisów o egzaminie dojrzałości*, „Muzeum” 1909, t. 2, z. 5, s. 607, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/118909/edition/130180/content> (dostęp: 28.09.2023).

⁹ F. Próchnicki, *Kilka uwag o egzaminie dojrzałości z polskiego*, „Muzeum” 1909, t. 1, z. 3, s. 251, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/118871/edition/129996/content> (dostęp: 28.09.2023).

¹⁰ *Co nam daje szkoła średnia*, „Promień” 1901, nr 9, s. 280–281, cyt. za: B. Kulka, *Z dziejów polonistyki szkolnej...*, s. 22.

specjalnie przemyślanych pracach, przygotowywanych przez dłuższy czas przez uczniów¹¹. Już te dwa przykłady pokazują, a potwierdzają to ustalenia badaczy, że dyskusja toczyła się wokół zagadnienia uczniowskiej samodzielności i dojrzałości. Wynikała też z różnic między teorią a praktyką, z nieprzystawania praktyki do założeń. Przywołajmy je zatem. W rozporządzeniu dotyczącym matury w 1851 roku w Galicji, które przypomniano i na które powoływano się także w 1908 roku, czytamy:

W wypracowaniu z języka ojczystego uczeń w ogólności musi okazać myślenie logiczne, zdrowe, osobliwie jasność w urzędzeniu swych myśli oraz biegłość, a koniecznie przynajmniej gramatyczną bezbłądność, czyli poprawność języka. Ku temu potrzeba, aby tema znajdowało się w obrębie myśli jego; lecz ani to samo, ani też inne zanadto podobne tema wprzód już w szkole wypracowane nie będzie¹².

Archaicznie brzmiące dla naszego ucha frazy nie przesłaniają jednak ważnego zalecania, by zaproponowane na egzaminie zagadnienie mogło pojawić się wcześniej na lekcjach, czyli być opracowane w szkole. Podobna uwaga znalazła się w dokumentach opisujących maturę po reformie Jędrzejewiczowskiej. Część pisemna miała m.in. na celu sprawdzenie umiejętności: „jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego podejścia myślowego w ujmowaniu zagadnień”¹³.

Zestawienie współczesnej matury i naszych z nią problemów z tymi sprzed ponad stulecia może wywołać słuszny zarzut anachronizmu czy ahistorycznego równania. Nie da się przecież pominąć dziesiątków lat, które przyniosły zasadnicze przemiany społeczne i kulturowe, nie sposób nie zauważyć szybkiego rozwoju mediów cyfrowych oraz pojawienia się sztucznej inteligencji. Nie można również abstrahować od faktu, że matura stała się egzaminem masowym¹⁴. Nie proponuję zatem

¹¹ J. Gołąbek, *Wypracowania polskie*, „Polonista” 1932, z. 1 i 2, s. 26, cyt. za: K. Kujawska, *Egzaminy dojrzałości z języka polskiego...*, s. 45. W zapisie bibliograficznym u Kujawskiej zaszła pomyłka, artykuł Gołąbka był drukowany w 1932 roku.

¹² Rozporządzenie Min. Wyznań i Oświaty z dnia 26.05.1851 roku co do egzaminu dojrzałości na końcu roku szkolnego 1850/1851 cz. 20, ust. 130, s. 554, cyt. za: B. Kulka, *Z dziejów polonistyki szkolnej...*, s. 28.

¹³ *Egzaminy dojrzałości w szkołach średnich ogólnokształcących. Sposoby egzaminowania w zakresie poszczególnych przedmiotów. Język polski*, „Poradnik w Sprawach Nauczania i Wychowania oraz Administracji Szkolnej” 1933, [R. 5], z. 4, s. 15, cyt. za: K. Kujawska, *Egzaminy dojrzałości z języka polskiego...*, s. 40.

¹⁴ Na ten fakt zwracał uwagę na początku XXI wieku np. Jarosław Klejnocki, który uważał, że nowa matura jest odpowiedzią na umasowienie kształcenia, i przypominał, że w roczniku Baczyńskiego do matury w całym kraju przystąpiło około 19 tys. osób. J. Klejnocki, *Dlaczego bronię nowej matury*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 322.

Dla porównania dodam, że w 2023 roku egzamin dojrzałości zdawało 253 495 osób, por. *Statystyki maturalne 2023*, Uniwersytet SWPS, <https://swps.pl/matura/aktualnosci/34168-statystyki-maturalne-2023> (dostęp: 20.02.2024). W XXI wieku najwięcej osób przystąpiło do matury w roku 2009, bo aż 426 171, najmniej w 2019 roku – 247 230, por. *Liczba maturzystów*

bezpośredniego porównania¹⁵, ale stawiam pytanie, co dyskusje o maturze z odległej przeszłości, a nie tylko te sprzed kilku czy kilkunastu lat, pozwalają nam zobaczyć w obecnej formule, w odbiorze i w funkcjonowaniu egzaminu.

Jak wskazałam wyżej, reformy matury na przełomie ubiegłych stuleci zmierzały w kierunku dania uczniom większej możliwości wyboru, a co za tym idzie – wykazywania się samodzielnością. Zmiana wynikała z chęci przezwyciężenia niepokojącego pedagogów zjawiska repetycji, biernego odtwarzania wiedzy, czy to na egzaminach ustnych, czy pisemnych¹⁶. Z kolei zróżnicowanie tematów w zależności od typu szkoły sprzyjało uwzględnieniu specyfiki danej placówki: szkoły realnej czy gimnazjum klasycznego, a pośrednio także uczniowskich oczekiwań lub zainteresowań. Wydaje się, że obecnie kierunek jest odwrotny.

Reforma systemu oświaty z 1999 roku pociągnęła za sobą niemal kopernikański przewrót w funkcjonowaniu i organizacji całej matury. Po pierwsze, uczyniono z niej egzamin zewnętrzny, jednakowy dla wszystkich zdających w całej Polsce¹⁷, a odpowiedzialność za jego przeprowadzanie powierzono powołanej wówczas Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Po drugie, ustanowiono dwa poziomy egzaminów: podstawowy oraz rozszerzony i powiązano rekrutację na studia z wynikami matury wyrażonymi w procentach. Zasadnicza zmiana polegała na standaryzacji egzaminu, co pociągnęło za sobą skupienie uwagi na kryteriach i sposobach oceniania, celem była bowiem maksymalna obiektywizacja oceny, umożliwiająca porównywanie wyników zarówno uczniów, jak i szkół czy regionów. Urzeczywistniając ideę mierzalności, ujednolicono zatem system oceniania, ale jednocześnie oderwano egzamin od okoliczności uczenia, nadrzędnym celem stała się bowiem diagnoza – zbadanie efektywności

w Polsce, <https://wyniki.dlamaturzysty.info/s/4059/80885-Liczba-maturzystow-w-Polsce-maj.htm> (dostęp: 20.02.2024).

¹⁵ O maturze w II połowie XX wieku por. m.in. H. Parnowska, *Matura z języka polskiego w latach 1965–1975. Zagadnienia metodyczne i analiza tematów*, Warszawa 1978.

W latach 90. XX wieku zmianę sposobu redagowania tematów odnotował Bortnowski, pisząc: „Tematy egzaminu dojrzałości są u końca wieku na ogół ciekawe i inspirująco redagowane, dostrzec można wielką wyobraźnię ich autorów, otwartość myślenia, pogłębione widzenie świata, niemniej wyczerpywanie się pomysłów już następuje. Stan dzisiejszy mógłby pozostać, gdyby nie reforma liceum. Już przed redukcyjnym wstrząsem lekturowym niektóre tematy maturalne nie znajdują egzemplifikacji w obowiązkowych hasłach programowych i odwołują się do własnej lektury uczniów, co jest w intencjach chwalebne, ale w odczuciach nauczycielskich i uczniowskich irytujące, gdyż w rzeczywistości szkolnej przeważają klasy słabsze, pozbawione indywidualistów” – S. Bortnowski, *Jaka matura?*, [w:] tegoż, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001, s. 48.

¹⁶ Karykaturalne świadectwo tej praktyki znajdujemy w *Kartotece* Różewicza. W scenie egzaminu maturalnego z historii nauczyciel entuzjastycznie ocenia długą, zawiłą, obliczoną na epatowanie wyuczonymi na pamięć szczegółami odpowiedź, mówiąc: „Świetnie, doskonale. Brawo, młodzieńcze, jest pan doskonale przygotowany do życia” – T. Różewicz, *Kartoteka. Kartoteka rozrzucona*, Kraków 1997, s. 54.

¹⁷ Początkowo „nową maturę” zamierzano wprowadzić w 2002 roku. Por. *Syllabus z języka polskiego 2002*, Warszawa 2000, s. 5. Ostatecznie weszła w życie w 2005 roku, gdy do matury przystąpił pierwszy rocznik absolwentów gimnazjum i trzyletniego liceum. W 2002 roku maturzyści wybierali starą lub nową formułę.

nauczania¹⁸. W ten sposób wpisano maturę w zachodzący w skali globalnej proces algorytmizacji kształcenia¹⁹.

Burzliwa historia egzaminu dojrzałości z języka polskiego w ostatnim ćwierćwieczu – od 2005 roku mamy już jego trzecią formułę, na horyzoncie rysuje się kolejna, a różnorodne korekty dokonywane są właściwie permanentnie – wskazuje, że jej jedyną stałą cechą jest zmienność. Ten zaskakujący wniosek może służyć jako argument potwierdzający rozchwianie celów oraz funkcji matury.

W formule z 2005 roku pisemna i ustna część egzaminu realizowały zgoła odmienne niż wcześniej założenia i odnosiły się do innej wizji edukacyjnego procesu. Matura pisemna, sprawdzana przez zewnętrznych egzaminatorów, ukrywała podmiotowość ucznia, natomiast ustna, zwana egzaminem wewnętrznym, oceniana w szkole, wprowadzała personalistyczne podejście, miała służyć indywidualizacji.

Novum w części pisemnej dotyczyło zarówno warstwy merytorycznej, jak i organizacyjnej. Przede wszystkim obok dłuższej wypowiedzi pisemnej, czyli tzw. wypracowania, pojawiła się zupełnie obca polskiej tradycji część testowa, sprawdzająca rozumienie czytanego tekstu. Jej wprowadzenie tłumaczono koniecznością położenia nacisku na rozwijanie kompetencji czytelniczych oraz odbioru i wykorzystywania informacji w związku z umasowieniem kształcenia. Uczynienie tego typu zadań ważną częścią matury wywołało liczne kontrowersje. Dydaktycy wskazywali, że wymagania edukacyjne pomyłono z wymaganiami egzaminacyjnymi (B. Chrzastowska²⁰), że ważne ćwiczenie, prowadzące do budowania złożonych umiejętności polonistycznych, zostało zabsolutyzowane, że dyktat szczegółowych pytań, które pojawiają się w testach, odbiera uczniom samodzielność myślenia (S. Bortnowski²¹). W wypracowaniu natomiast zrezygnowano z tematów o charakterze przekrojowym, poświęconych analizie problemu i wyrażeniu opinii, na korzyść tematów analityczno-interpretacyjnych, które były redagowane w odniesieniu do utworów wymienionych w podstawie programowej lub ich fragmentów²² (dodajmy: zamieszczanych w arkuszu egzaminacyjnym). Ta innowacja, jak i skrócenie czasu trwania egzaminu maksymalnie do trzech godzin miały duże konsekwencje dla praktyki nauczania, a przede wszystkim sposobu pracy uczniów. Abiturienti wybierający poziom rozszerzony pisali jeszcze jedną pracę.

¹⁸ Por. *Syllabus...*, s. 25; *Informator maturalny od 2005 roku z języka polskiego*, oprac. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Kraków 2003, s. 9.

¹⁹ G. Biesta, *What If? Art Education Beyond Expression and Creativity*, [w:] *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*, red. Ch. Naughton, G. Biesta, D.R. Cole, London-New York 2018, s. 11.

²⁰ B. Chrzastowska, *Matura z gabinetu*, „Polonistyka” 2000, nr 10, s. 595 oraz 593–594.

²¹ S. Bortnowski, *Sprawdzian z czytania – na maturze*, [w:] *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001, s. 54–61.

²² Tamże, s. 32. W informatorze maturalnym z 2003 roku czytamy: „Tematy powinny zawierać polecenie, np.: zanalizowania, zinterpretowania, porównania, skomentowania, napisania opinii o problemie zawartym w tekście, scharakteryzowania bohatera i jego kreacji, języka, utworu, prądu, zjawiska typowego dla epoki, przedstawienia własnych refleksji, zainspirowanych problemem zawartym w utworze lub fragmencie utworu” (*Informator maturalny od 2005 roku...*, s. 19).

Spośród wszystkich modyfikacji najgorętsze dyskusje wzbudzały modele odpowiedzi i schematy oceniania, czyli klucz, którym posługiwali się egzaminatorzy podczas sprawdzania. Stanisław Bortnowski pisał:

Jeżeli obiektywizacja kryteriów ma polegać na zgadywaniu egzegezy tekstu dokonanej w metawzorze, to może ona oznaczać tylko degradację samodzielności i służebność myśli podporządkowanej cenzurze, jaką znamy z lat 50. (gotowy przepis na powieść, gotowy przepis na treść wypracowania)²³.

Podobne opinie wygłaszali nauczyciele szkolni i akademicy, publicyści, powtarzając zarzut odchodzenia od kształcenia najważniejszych umiejętności, czyli samodzielności myślenia oraz sztuki interpretacji, na rzecz egzaminacyjnego pragmatyzmu. Klucz odpowiedzi został wycofany w 2015 roku przy kolejnej zmianie formuły matury, jednak jego złowrogi cień wciąż unosi się nad lekcjami polskiego, zarówno wypaczając sposób przygotowania maturzystów, jak i na wiele lat skażając szkolną polonistykę ideą jednej wykładni i interpretacyjnego schematu.

Z kolei egzamin ustny, który wprowadzono w 2005 roku, można określić jako awangardowy ze względu na jego innowacyjny charakter, obcy ówczesnej praktyce nie tylko egzaminacyjnej, ale i edukacyjnej. W założeniu miał pozwolić zdającemu wykazać się swymi kompetencjami w zakresie samokształcenia, a nie sprawdzać wiedzę nabytą w szkole. W ramach pracy projektowej maturzysta miał zatem opracować wybrane przez siebie zagadnienie, zaprezentować je przed komisją oraz podjąć rozmowę na jego temat. Na przygotowanie projektu przewidziano ostatni rok nauki szkolnej, przy czym w pierwotnej wersji zaplanowano trzy indywidualne konsultacje z nauczycielem; ze względów finansowych nie udało się ich wprowadzić w życie, co od razu przekreśliło podstawowe założenia egzaminu, czyli asystowanie nauczyciela w całym procesie.

Eksperci doceniali innowatorski charakter wprowadzonych rozwiązań oraz położyli nacisk na podmiotowość zdających i ich kompetencje komunikacyjne czy samokształceniowe. Sceptycznie jednak odnoszono się do możliwości zaimplementowania nowej formuły; zwracano uwagę na małą liczbę godzin polskiego w klasach bez rozszerzenia – przy jednoczesnym zwiększeniu wymagań w stosunku do uczniów i nauczycieli, co miało prowadzić do rozwinięcia „przemysłu” gotowych prezentacji itd.²⁴ Te obawy były tym bardziej zasadne, że podstawy programowe nie zostały dobrze dostosowane do nowych wymogów, nie przygotowano również nauczycieli, także tych ze szkoły podstawowej, do innego sposobu nauczania, zwłaszcza do stopniowego kształcenia szeregu umiejętności, które umożliwią maturzyście samodzielną pracę nad projektem oraz jego końcową prezentację²⁵. Czarne scenariusze szybko się

²³ S. Bortnowski, *Matura 2002 – nowa i kontrowersyjna*, „Polonistyka” 2000, nr 10, s. 589–590.

²⁴ Tamże, s. 585; B. Chrzastowska, *Matura...*, s. 591–593.

²⁵ Por. M. Rusek, *Przed egzaminem maturalnym*, [w:] tejsze, *Barwy epok. Kultura i literatura, nauka o języku. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004, s. 27–28.

zrealizowały i ośmieszyły zupełnie ideę prezentacji. Wpływ na to miała także niska pozycja egzaminu ustnego, który – uznany za wewnętrzny – nie był brany pod uwagę przy rekrutacji na studia.

Zmiana nastąpiła po 10 latach (czyli w roku 2015); wynikała z wprowadzenia w 2009 roku nowej podstawy programowej, ale też z wyczerpania się obowiązującej wówczas formuły egzaminu. U podstaw zmodyfikowanej części pisemnej oraz zupełnie odmiennego kształtu części ustnej leżało hasło tekstocentryzmu²⁶, postulujące skupienie się na umiejętności tworzenia i odbioru tekstów. Przy czym jako główny cel polonistycznej edukacji twórcy kolejnej „nowej matury” wskazywali wykształcenie kompetentnego i świadomego odbiorcy kultury:

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 kultury²⁷.

Podobnie jak w poprzednim wariantcie matury, pisemny egzamin składał się z testu i wypracowania. Pierwsze zadanie miało sprawdzać zrozumienie tekstu nie-literackiego na różnych jego poziomach, a drugie – umiejętność napisania wypowiedzi argumentacyjnej, przy czym – co istotne – precyzyjnie określono jej gatunek: na poziomie podstawowym zdający miał do wyboru rozprawkę lub interpretację wiersza, a na rozszerzonym – interpretację porównawczą utworów literackich lub wypowiedź argumentacyjną (w formie wybranej przez zdającego, np. rozprawki lub szkicu)²⁸. Model oceniania dostosowano do sposobów sformułowania tematów, zrezygnowano z klucza na rzecz holistycznego oceniania, akcent położony został na gatunek wypowiedzi i jego realizację. Opracowane kryteria powiązano ze sztywno wyznaczonymi zasadami i przedziałami punktacji, upraszczały one i czyniły bardziej przejrzystym sam proces sprawdzania, jednocześnie przyczyniły się do tworzenia schematów wypowiedzi, niejako ich zmechanizowania²⁹. Sprawdzający w mniejszym stopniu miał możliwość doceniania indywidualnej inwencji zdającego, jego pisarskiego idiomu, ponieważ skupienie na gatunkowych cechach pracy odsunęło na dalszy plan sposób ujęcia tematu czy intelektualną samodzielność zdającego.

Przy maturze ustnej, która wyrastała z tych samych założeń co pisemna, przedmiotem oceny była wypowiedź, którą maturzysta miał wygłosić po kilkunastu minutach od wylosowania nieznanego mu pytania. Nowością, a jednocześnie przyczyną kontrowersji był sposób opracowania pytań przez CKE. Bardzo zróżnicowane pod

²⁶ S.J. Żurek, *O tekstocentryzmie matury polonistycznej od roku 2015*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., Kraków 2014, s. 171–180.

²⁷ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2013, s. 7, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Język-polski.pdf (dostęp: 20.01.2024).

²⁸ Tamże, s. 7.

²⁹ Por. np. kryteria oceniania rozprawki: tamże, s. 140.

względem stopnia trudności nie sprzyjały obiektywnej ocenie, tym bardziej, że niekrotnie odnosiły się bezpośrednio do zagadnień czy utworów poznawanych w szkole. Punktem wyjścia był w nich tekst literacki bądź ikoniczny (co stanowiło nowość) lub problem językowy, który zdający miał odnieść do wiedzy i swych doświadczeń odbiorczych, by udowodnić kompetencje kulturowe, retoryczne oraz interpretacyjne. Przypisano zatem maturze ustnej bardzo ważne zadanie: zbadania realizacji zasadniczych celów kształcenia. W informatorze czytamy:

Forma ustnej części egzaminu wyznacza priorytety dydaktyce polonistycznej, m.in: konieczność częstego stawiania uczniów w sytuacji wymagającej budowania wielozdaniowych wypowiedzi i uwrażliwienia ich na kulturę rozmowy³⁰.

Choć słuszny, zapis ten pozostawał w dużej mierze życzeniowy. Jak pisałam wcześniej, potraktowanie części ustnej jako egzaminu wewnętrznego obniżyło jego rangę, a tym samym znaczenie sprawdzanych na nim umiejętności. Ten niejednoznaczny przekaz mocno oddziałał na praktykę nauczania i motywację uczniów.

Sytuację miała zmienić formuła obowiązująca od 2023 roku³¹, czyli wprowadzona po zmianie ustroju szkolnego w 2017 roku i stworzeniu nowych podstaw programowych. Jest ona bodaj najbardziej rozbudowana i skomplikowana ze wszystkich. Jej hybrydyczny charakter wynika z chęci połączenia różnych modeli i celów, co sprawia, że np. znajomość lektur obowiązkowych sprawdzana jest trzykrotnie. Egzamin pisemny na poziomie podstawowym składa się aż z trzech części: dwóch o charakterze testowym (język polski w użyciu oraz test historycznoliteracki) i wypracowania. Tym razem jednak zrezygnowano z określenia formy gatunkowej wypowiedzi oraz dołączania do tematu fragmentów utworów; jako tekst źródłowy może się jednak pojawić wiersz³².

Część ustna także uległa rozszerzeniu, składa się obecnie z dwóch zadań. Pierwsze pochodzi z puli pytań jawnych, a jego celem jest ocenienie znajomości treści i problematyki lektur obowiązkowych. Drugie zadanie jest takie samo jak w poprzedniej wersji matury³³.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak obowiązująca obecnie forma egzaminu odpowiada na wyzwania współczesności, odwołam się do pilotażowego badania, które przeprowadziłam w listopadzie 2023 roku wśród polonistów uczących w szkołach

³⁰ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego...*, s. 7. Zachowano oryginalną pisownię.

³¹ Prace nad maturą trwały bardzo długo; jej ostateczny kształt pierwsi maturzyści zasadniczo poznali w II semestrze trzeciej klasy.

³² *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2021, s. 22–23, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf (dostęp: 20.01.2024).

³³ Tamże, s. 11.

średnich³⁴. Nie będę przedstawiać jego szczegółowych wyników; odpowiedzi nauczycieli pozwalają jednak zarysować siatkę problemów, nie tylko maturalnych. W odpowiedziach powtarzają się uwagi dotyczące zarówno aspektu organizacyjnego, jak i koncepcyjnego. Poloniści zwracają m.in. uwagę na małą ilość czasu, która zostaje zdającym na napisanie wypracowania po wypełnieniu testów. To sprawia, że – jak zauważa jeden z ankietowanych – „Uczniowie piszą schematycznie, co przyznaje sama CKE w swoim raporcie z 19 września 2023”. Pojawiły się też głosy mówiące, że konieczne jest zróżnicowanie tematów dla techników i liceów ze względu na liczbę godzin polskiego w tych szkołach. Co więcej, przekonywano, że „baza, czyli dobór lektur, nie jest dla nich [uczniów] interesująca na tyle, by chcieli się na nie powoływać i tworzyć teksty własne”. Podkreślam ten wątek, ujawnia on bowiem jeden z zasadniczych problemów, czyli systemowe unieważnianie podmiotowości piszącego, który według założeń miał przecież wypowiadać się we własnym imieniu.

Dużym problemem nadal jest sposób oceniania. Ścisłe wyznaczona liczba utworów i kontekstów, które mają być uwzględnione w wypracowaniu, szczegółowo opisane kryteria³⁵ są jak bardzo ciasny gorset ograniczający samodzielność uczniów. Oryginalne, indywidualne potraktowanie tematu może okazać się dla zdającego niekorzystne. Poloniści zaznaczają:

Uczeń ma narzuconą formę pisania, z restrykcyjnymi wytycznymi co do struktury i spójności (dodam, że wytyczne nie są jasne dla większości egzaminatorów), jest karany za każde najdrobniejsze próby indywidualizowania formy, kompozycji i języka (niejednokrotnie indywidualny styl czy próba jego zindywidualizowania uznawana jest za błąd językowy), eseistyczne spojrzenia karczone za zaburzenie struktury i spójności, etc.

Tę sytuację dobrze punktują inny wpis: „Potrzebuję humanistycznego, ludzkiego potraktowania matury. Język polski to nie matematyka – nie można przewidzieć i sprawdzać z «tabelką» ciężkiej pracy uczniów”. Toteż jednym z najczęściej pojawiających się postulatów była zmiana sposobu oceniania zarówno części ustnej, jak i pisemnej, żądano uproszczenia kryteriów. Trzeba przy tym zaznaczyć, że po raz pierwszy sprawdzano prace nie tylko zakodowane, a zatem anonimowe, ale także rozczłonkowane, podzielone, ponieważ część testową oceniał inny egzaminator niż wypracowanie. To sprawiło, że jeszcze mniej widoczny jest ślad podmiotowej, autorskiej sygnatury. Praktyka ta ze względu na brak pieniędzy ma być zaniechana, odsłania jednak zanikanie potrzeby integralnego spojrzenia na maturalzystę i jego prace, co może skutkować redukowaniem podmiotowości. Na marginesie zaznaczę, że przeprowadzona w 2022 roku reforma matury we Francji idzie w poprzek tej tendencji: końcowa

³⁴ Badanie przeprowadzone zostało w dniach 14–19 listopada 2023 roku; wzięło w nim udział 30 nauczycielek i nauczycieli języka polskiego ze szkół średnich. Link do anonimowej ankiety był przekazywany w środowisku polonistycznym.

³⁵ Wyjaśnienie systemu oceniania wymagałoby osobnego tekstu. Zasady opisano w: *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego...*, s. 30–45.

ocena jest tam bowiem sumą różnych składników, a 40% oceny końcowej uzyskuje się na podstawie oceny ciągłej, ważną rolę odgrywa egzamin ustny – „grand oral”³⁶.

Ankieta ujawniła, że z 28-osobowej grupy polonistów z uprawnieniami egzaminatora 18 nie podjęło się sprawdzania ostatniej matury. W wielu wypowiedziach pojawia się wątek rozgoryczenia, spowodowanego niemożnością w pełni samodzielnego podejmowania decyzji o ocenie i koniecznością dostosowania się do odgórnich wytycznych. Z jednej strony nauczyciele podnosili problem złego traktowania, zmęczenia wywołanego całotygodniową pracą łącznie z weekendami, z drugiej – domagali się brania pod uwagę ich doświadczenia i wiedzy w procesie układania pytań, opracowywania matury czy podstaw programowych. Co symptomatyczne, obie te postawy mogą wynikać z rozpoznania braku sprawczości. Okazuje się więc, że matura działa negatywnie na poczucie podmiotowości wszystkich aktorów szkolnej sceny.

Odnosnie do egzaminu ustnego w ankietach znalazły się wpisy domagające się nawet jego likwidacji ze względu na fakt, że nie jest brany pod uwagę podczas rekrutacji na studia, a więc jest bezużyteczny. Nie są to pojedyncze głosy; podobne opinie pojawiają się czy to wśród uczniów, czy studentów, mimo że niezaliczenie części ustnej w ogóle uniemożliwia studiowanie. „Słaba pozycja” tego egzaminu potrafiła skutecznie przysłonić wagę kompetencji komunikacyjnych, które w trakcie nauki uczniowie mogliby rozwijać. Co więcej, ustna matura daje szansę na wydobycie zdającego z anonimowości, pozwala na spotkanie twarzą w twarz egzaminowanego i egzaminatora, na wejście w nową sytuację i tworzenie trudnej, ale podmiotowej relacji.

Nie zaskoczyły natomiast odpowiedzi na pytanie powtarzające najbardziej radykalne hasło z początku XX wieku, czyli postulat całkowitego zniesienia matury. Jest ona czymś tak stałym w szkolnym pejzażu, że rebeliancka myśl o jej likwidacji jest tyleż nieoczywista, co nieoczekiwana. Toteż na 30 osób tylko 3 nie widziały potrzeby utrzymania egzaminu, 2 wybrały odpowiedź „nie wiem”. Cała reszta podzielała przekonanie o konieczności jego przeprowadzania. Współcześnie właściwie nie słychać głosu likwidatorów. Ani kontrowersje przy wynikach matur, ani pojawiające się w pedagogicznych kręgach postulaty, m.in. Ivana Illicha odszkolnienia społeczeństwa z lat 70.³⁷, nie podkopały miejsca matury w zbiorowej świadomości.

Zniesienie egzaminu maturalnego to krok rewolucyjny, który mógłby zburzyć system. Poprzestańmy zatem na myślowym eksperymencie, polegającym na wyobrażeniu sobie szkoły bez matury. Tym potrzebniejszym, że niezwykle niepokojąco brzmią zamieszczone w ankiecie uwagi polonistów o maturze jako jedynym bodźcu motywującym wielu uczniów do nauki na języku polskim, zwłaszcza w klasach, które nie są sprofilowane humanistyczne. Zniesienie maturalnej perspektywy pozwoli lepiej dostrzec najważniejsze cele edukacji polonistycznej w czasach szybkiego rozwoju technologii cyfrowych (na horyzoncie pojawia się metawersum – immersyjny Internet przyszłości), sztucznej inteligencji, zaawansowanych technologicznie przedmiotów (smartfony, tablety), które rozszerzają możliwości poznawania, zmieniają

³⁶ Por. A. Gancarz, *Matura po reformie, czyli z czym zmagają się Francuzi*, <https://mozna-inaczej.edu.pl/matura-po-reformie-czyli-z-czym-zmagaja-sie-francuzi/> (dostęp: 30.10.2023).

³⁷ I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2010.

przyzwyczajenia i oczekiwania ich użytkowników. By dookreślić cele kształcenia, trzeba wziąć pod uwagę kompetencje społeczne, kulturowe oraz komunikacyjne, które są oczekiwane od absolwentów, a przede wszystkim uwzględnić funkcjonowanie młodych ludzi w kulturze i ich podmiotowy punkt widzenia.

Edukacja humanistyczna – skupiona wokół języka, literatury i sztuki – nie da się zamknąć w ciasnych ramach algorytmów; prowadzi po rozwidlających się ścieżkach interpretacji, otwiera na doznania estetyczne czy doświadczenie empatii. Skupiona wokół pytań otwartych i budowania uczniowskiej, ludzkiej samoświadomości, bierze pod uwagę konteksty dzieł, emocjonalne nacechowanie komunikatów, rozwija krytyczne spojrzenie, uczy ujęcia problemowego, argumentacji, integrowania wiedzy, jej dekompozycji czy syntezy oraz zastosowania w nowych warunkach. To ćwiczenie myślenia i z myślenia – krytycznego, samodzielnego, a zarazem z czytania i wypowiedania się we własnym imieniu. Podporządkowanie edukacji polonistycznej końcowemu egzaminowi, w którym nacisk położony jest na mierzenie efektów nauczania, porównywanie wyników, standaryzację testów, procenty i punkty, odcina ją od jej źródeł – indywidualnego i zbiorowego doświadczenia kultury. Twórcy podstaw programowych i wynikających z nich formuł egzaminu nie mogą o tym zapominać.

Skoro matura wydaje się nieusuwalna z edukacyjnego procesu, to powinna być tak zorganizowana, aby nie stawała się narzędziem instrumentalizacji podmiotów w nim uczestniczących. Trzeba m.in. na nowo przemyśleć pozycję ustnego egzaminu, a może nawet zastanowić się nad miejscem oceniania ciągłego jako komponentu maturalnej noty. Przede wszystkim jednak matura musi być tak zaprojektowana, by nie prowadziła do redukcji złożonych i wielowymiarowych celów polonistycznego kształcenia – ani do odpodmiotowienia zaangażowanych w nią osób.

Bibliografia

- Biesta G., *What If? Art Education Beyond Expression and Creativity*, [w:] *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*, red. Ch. Naughton, G. Biesta, D.R. Cole, London–New York 2018, s. 11–20.
- Bortnowski S., *Jaka matura?*, [w:] tegoż, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001, s. 47–56.
- Bortnowski S., *Matura 2002 – nowa i kontrowersyjna*, „Polonistyka” 2000, nr 10, s. 584–590.
- Bortnowski S., *Sprawdzian z czytania – na maturze*, [w:] *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001, s. 54–61.
- Chrzastowska B., *Matura z gabinetu*, „Polonistyka” 2000, nr 10, s. 590–595.
- G. St., Zawiliński R., *Egzamin*, [w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 3, red. J.T. Lubomirski i in., Warszawa 1885, s. 431–470, <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/publication/2241/edition/2198/content> (dostęp: 2.10.2023).
- I. Illich, *Odszkołnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2010.
- Informator maturalny od 2005 roku z języka polskiego*, oprac. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Kraków 2003.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzamina-

cyjne, Warszawa 2021, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf (dostęp: 20.01.2024).

Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2013, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Język-polski.pdf (dostęp: 20.01.2024).

Klejnocki J., *Dlaczego bronię nowej matury?*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 320–326.

Kozłowski W.M., *Precz z maturą!*, Warszawa–Poznań 1926, <https://polona.pl/item-view/e6cc994e-7d29-4c95-9ba8-9ecb31fbb1c9?page=10> (dostęp: 28.09.2023).

Kujawska K., *Egzaminy dojrzałości z języka polskiego w okresie międzywojennym*, [w:] *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001, s. 36–46.

Kulka B., *Z dziejów polonistyki szkolnej. Matura przed rokiem 1918*, [w:] *Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego*, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001, s. 18–35.

Liczba maturzystów w Polsce, <https://wyniki.dlamaturzysty.info/s/4059/80885-Liczba-maturzystow-w-Polsce-maj.htm> (dostęp: 20.02.2024).

Nowa matura a egzamin wstępny z języka polskiego, red. R. Pawłowska, Gdańsk 2001.

Okólnik R.S.K. z dnia 2. czerwca 1909. L. 26.770. *Do wszystkich dyrekcji c.k. gimnazjów i szkół realnych w sprawie nowych przepisów o egzaminie dojrzałości*, „Muzeum” 1909, t. 2, z. 5, s. 607–612, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/118909/edition/130180/content> (dostęp: 28.09.2023).

Parowska H., *Matura z języka polskiego w latach 1965–1975. Zagadnienia metodyczne i analiza tematów*, Warszawa 1978.

Próchnicki F., *Kilka uwag o egzaminie dojrzałości z polskiego*, „Muzeum” 1909, t. 1, z. 3, s. 246–261, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/publication/118871/edition/129996/content> (dostęp: 28.09.2023).

Różewicz T., *Kartoteka. Kartoteka rozrzucona*, Kraków 1997.

Rusek M., *Przed egzaminem maturalnym*, [w:] *teżże, Barwy epok. Kultura i literatura, nauka o języku. Poradnik dla nauczyciela*, Warszawa 2004, s. 24–32.

Statystyki maturalne 2023, Uniwersytet SWPS, <https://swps.pl/matura/aktualnosci/34168-statystyki-maturalne-2023> (dostęp: 20.02.2024).

Syllabus z języka polskiego 2002, Warszawa 2000.

Szyborska W., *Widok z ziarenkiem pisaku*, Poznań 1966.

Wrońska K., *Samouctwo – w myśli pedagogicznej i życiu Władysława M. Kozłowskiego*, [w:] *Wielogłoty w myślach o wychowaniu. 100 lat polskiej pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, K. Dworakowska, Warszawa 2020, s. 24–42.

Żurek S.J., *O tekstocentryzmie matury polonistycznej od roku 2015*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 3, red. K. Biedrzycki i in., Kraków 2014, s. 171–180.

Maturity, but What Kind of It?

The Polish Matriculation Exam and Contemporary Challenges

Abstract

This article seeks an answer to the question of how the Polish matriculation exam formula determines linguistic and cultural competencies and, above all, what impact it has on the development of the sense of subjectivity and self-agency in secondary school students. The starting point of the analysis is the formula of the Polish matriculation examination from the turn of the 19th and 20th centuries. The diachronic approach is confronted with the analysis of the current examination formula. To achieve this, a survey was conducted among matriculation examiners concerning the current examination system and its adequacy to the challenges facing Polish language education in the twenty-first century.

Keywords: matriculation exam, proficiency, subjectivity, competencies, Polish language education

Marta Rusek – doktor, literaturoznawczyni, metodyk z doświadczeniem nauczycielskim, adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Członkini Ośrodka Multimodalnych Badań Edukacyjnych i Kulturowych (OMBEiK) oraz Komitetu Redakcyjnego Serii *Narracje w edukacji* Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego. Sprawuje opiekę nad Kołem Naukowym Metodyki Polonistycznej. Autorka monografii i artykułów naukowych oraz poradników metodycznych dla nauczycieli. Zainteresowania dydaktyczne i historycznoliterackie łączy, badając rolę klasyki w edukacji polonistycznej, a także funkcję lektury w uczniowskim doświadczeniu. Sukcesywnie rozwija badania dotyczące przemian w kształceniu polonistycznym, które zachodzą pod wpływem transformacji społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych.