

Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2017

Język polski



Opracowanie

Robert Chamczyk (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Danuta Król (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie)
dr Maria Romanowska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie)

Redakcja

dr Wioletta Kozak (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Opracowanie techniczne

Joanna Dobkowska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Współpraca

Beata Dobrosielska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Agata Wiśniewska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Pracownie ds. Analiz Wyników Egzaminacyjnych okręgowych komisji egzaminacyjnych

Język polski

Poziom podstawowy

1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z języka polskiego na poziomie podstawowym składał się z dwóch zestawów zadań sprawdzających umiejętność wykonywania na tekście nieliterackim operacji dowodzących jego rozumienia na różnych poziomach oraz z zadania polegającego na napisaniu wypracowania. Do fragmentu tekstu *Mój dziwny Sienkiewicz* opracowanego na podstawie artykułu Ryszarda Koziółka odnosiło się 6 zadań: 3 zadania zamknięte, 2 zadania otwarte krótkiej odpowiedzi i 1 zadanie rozszerzonej odpowiedzi (streszczenie), a do fragmentu tekstu *Milknące głosy* Russa Rymera opracowanego na podstawie artykułu z „National Geographic” – 6 zadań otwartych i jedno zadanie zamknięte. Wypracowanie należało napisać na jeden z dwóch tematów: Temat 1. (*Praca – pasja czy obowiązek? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do fragmentu „Ziemi, planety ludzi” Antoine’a de Saint-Exupéry’ego oraz do wybranych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów.*) wymagał napisania rozprawki problemowej, natomiast temat 2. – napisania interpretacji wiersza Kazimierza Wierzyńskiego *Słyszę czas* (postawienia tezy interpretacyjnej i jej uzasadnienia). Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać 70 punktów (20 punktów za test oraz 50 punktów za wypracowanie).

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 1. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym*

Liczba zdających		261 379
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	167 820
	z techników	93 559
	ze szkół na wsi	10 246
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	49 634
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	96 306
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	105 193
	ze szkół publicznych	242 099
	ze szkół niepublicznych	19 280
	kobiety	143 110
	mężczyźni	118 269

* Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 146 uczniów – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Tabela 2. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	343
	słabowidzący	341
	niewidomi	21
	słabosłyszący	360
	niesłyszący	163
	ogółem	1 228

Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

Termin egzaminu		4 maja 2017	
Czas trwania egzaminu		170 minut	
Liczba szkół		5 223	
Liczba zespołów egzaminatorów*		344	
Liczba egzaminatorów*		6 186	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		135	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	12
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	0
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	22
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	14
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	0
Liczba wglądów ² (art. 44zzz)		1 241	
Liczba prac, w których nie podjęto rozwiązania zadań		2	

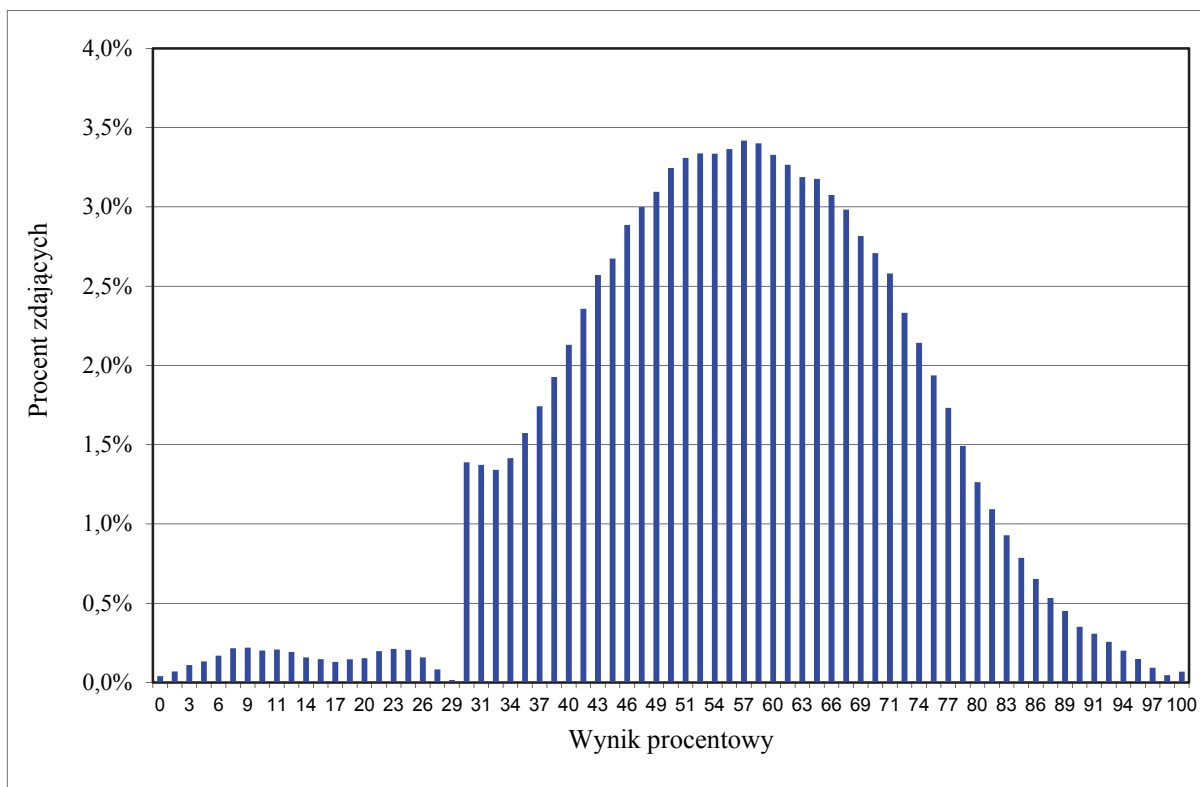
* Dane dotyczą obu poziomów egzaminu (podstawowego i rozszerzonego) łącznie.

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016 r., poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2016, poz. 1943, ze zm.).

3. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 1. Rozkład wyników zdających

Tabela 4. Wyniki zdających – parametry statystyczne*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)	Odsetek sukcesów**
ogółem	261 379	0	100	57	57	56	16	97
w tym:								
z liceów ogólnokształcących	167 820	0	100	60	64	59	16	98
z techników	93 559	0	100	51	49	51	15	96
bez dysleksji rozwojowej	240 231	0	100	57	57	56	16	97
z dysleksją rozwojową	21 148	0	100	56	51	56	15	98

*Parametry statystyczne podane zostały dla grup liczących 30 lub więcej zdających.

**Dane dotyczą tegorocznych absolwentów, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych.

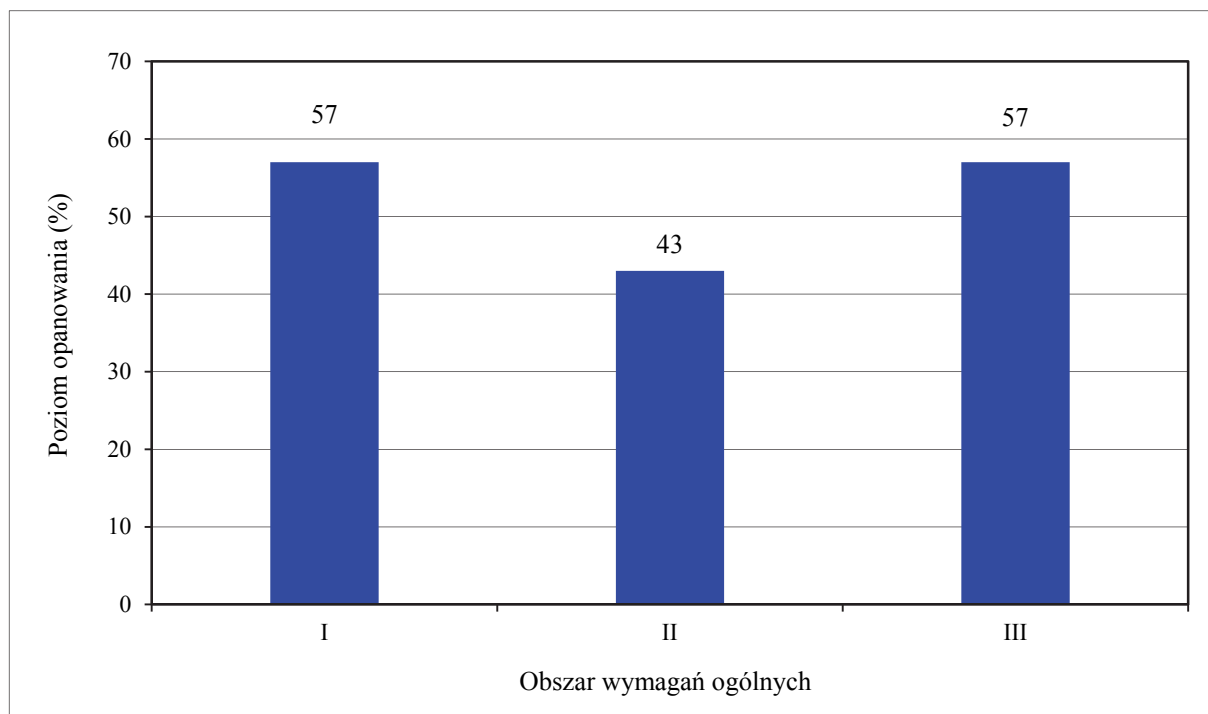
Poziom wykonania zadań

Tabela 5. Poziom wykonania zadań

Nr zad.	Wymaganie ogólne	Wymaganie szczegółowe Zdający:	Poziom wykonania zadania (%)
1.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów [...]; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte [...].	82
2.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe [...] twierdzenia w tekście argumentacyjnym [...].	33
3.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.4) wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe i ich funkcje w tekście; 3.4) rozpoznaje i nazywa funkcje tekstu ([...] ekspresywną [...]); 3.8) odróżnia słownictwo neutralne od emocjonalnego i wartościującego.	46
4.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z III etapu edukacyjnego</i> Zdający: 3.6) rozróżnia rodzaje zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie [...] – rozumie ich funkcje.	51
5.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje [...] znaczenia wyrazów [...]; 3.1) analizuje i definiuje [...] znaczenia słów.	25
6.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. III. Tworzenie wypowiedzi.	1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe twierdzenia i pojęcia w tekście argumentacyjnym, dokonuje jego logicznego streszczenia. 1.7) wykonuje różne działania na tekście cudzym ([...] streszcza [...]).	36
7.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów. 3.1) wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu [...].	28
8.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów; potrafi objaśnić ich sens [...]; 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia [...].	66
9.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.4) [...] rozpoznaje zastosowanie [...] środków językowych i ich funkcje w tekście.	74
10.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów. 3.2) wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...].	55

11.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów; potrafi wyjaśnić ich sens [...].	78
12.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów; 1.4) [...] rozpoznaje zastosowane [...] środki językowe i ich funkcje w tekście.	71
13.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. III. Tworzenie wypowiedzi.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...]; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte [...]. Zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela. <i>Umiejętność z III etapu edukacyjnego</i> 1.5) [...] uzasadnia własne zdanie [...].	51
Zadanie sprawdzające tworzenie wypowiedzi – wypracowanie			
Treść	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...]; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte [...].	54
Poprawność rzeczowa	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	1.2) określa problematykę utworu; 2.4) rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera [...]; 3.2) wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...]; 3.3) porównuje funkcjonowanie tych samych motywów w różnych utworach literackich.	80
Zamysł kompozycyjny	III. Tworzenie wypowiedzi.	1.1) tworzy dłuższy tekst pisany [...] (rozprawka, interpretacja utworu literackiego) zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej; 1.2) przygotowuje wypowiedź (wybiera formę gatunkową i odpowiedni układ kompozycyjny, analizuje temat, wybiera formę kompozycyjną, [...] dobiera właściwe słownictwo); 1.3) tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki (stawia tezę lub hipotezę, dobiera argumenty, porządkuje je, hierarchizuje, dokonuje ich selekcji pod względem użyteczności w wypowiedzi, podsumowuje, dobiera przykłady ilustrujące wywód myślowy, przeprowadza prawidłowe wnioskowanie).	67
Spójność lokalna			79
Stosowność stylu	III. Tworzenie wypowiedzi.	2.1) rozróżnia normę językową wzorcową oraz użytkową i stosuje się do nich (gimnazjum); 2.2) sprawnie posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; zna granice stosowania slangu młodzieżowego (gimnazjum);	77

Poprawność językowa	2.1) operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych [...]. 2.3) tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wysławiania się [...] (gimnazjum); 2.4) stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie (gimnazjum); 2.5) stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach [...] (gimnazjum); 2.10) stosuje poprawne formy odmiany [...] wyrazów w związkach składniowych (gimnazjum).	43
Poprawność zapisu	2.6) wykorzystuje wiedzę o składni w stosowaniu reguł interpunkcyjnych [...] (gimnazjum); 2.5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...] (szkoła podstawowa); 2.6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...] (szkoła podstawowa).	42



Wykres 2. Poziom wykonania zadań w obszarze wymagań ogólnych

Poziom rozszerzony

1. Opis arkusza

Egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym polegał na napisaniu wypracowania na jeden z dwóch tematów do wyboru: temat 1. wymagał napisania wypowiedzi argumentacyjnej związanej z dołączonym fragmentem tekstu teoretycznoliterackiego Wolfganga Kaysera *Groteska*, natomiast temat 2. zawierał polecenie napisania interpretacji porównawczej utworów poetyckich Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Obraz cnoty* oraz Zbigniewa Herberta *Pan Cogito o cnotcie*.

Za rozwiązanie zadania zdający mógł otrzymać 40 punktów.

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 6. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym*

Liczba zdających		49 725
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	41 841
	z techników	7 884
	ze szkół na wsi	1 277
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	8 719
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	17 910
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	21 819
	ze szkół publicznych	46 187
	ze szkół niepublicznych	3 538
	kobiety	38 211
	mężczyźni	11 514

* Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 146 uczniów – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Tabela 7. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	42
	słabowidzący	96
	niewidomi	8
	słabosłyszący	74
	niesłyszący	15
	ogółem	235

3. Przebieg egzaminu

Tabela 8. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

Termin egzaminu		4 maja 2017	
Czas trwania egzaminu		180 minut	
Liczba szkół		3 773	
Liczba zespołów egzaminatorów*		344	
Liczba egzaminatorów*		6 186	
Liczba obserwatorów ³ (§ 8 ust. 1)		7	
Liczba unieważnień ⁴	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	1
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	0
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	1
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	1
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	0
Liczba wglądów ⁴ (art. 44zzz)		969	
Liczba prac, w których nie podjęto rozwiązania zadań		98	

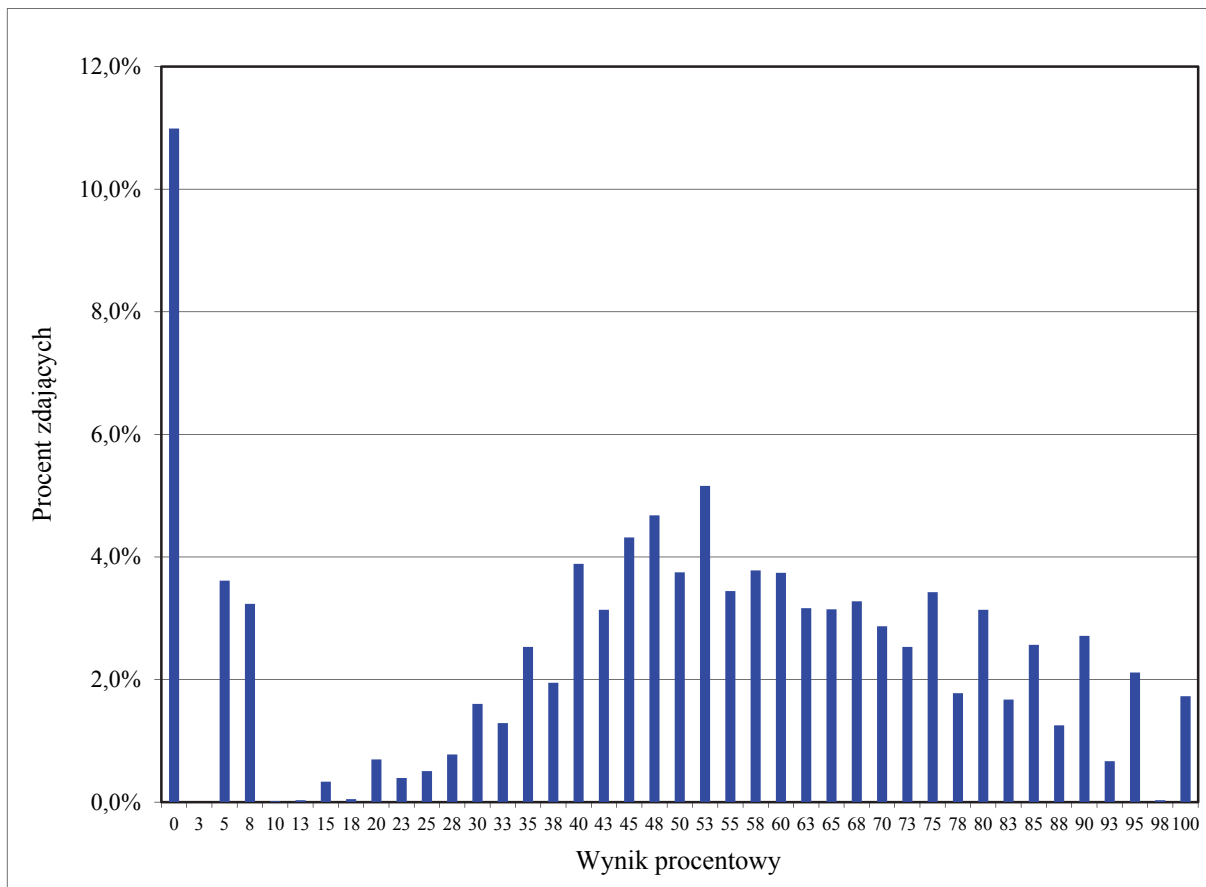
* Dane dotyczą obu poziomów egzaminu (podstawowego i rozszerzonego) łącznie.

³ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016 r., poz. 2223).

⁴ Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2016, poz. 1943, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 3. Rozkład wyników zdających

Tabela 9. Wyniki zdających – parametry statystyczne*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
ogółem	49 725	0	100	53	0	50	28
w tym:							
z liceów ogólnokształcących	41 841	0	100	55	0	52	27
z techników	7 884	0	100	50	0	36	27

*Dane dotyczą tegorocznych absolwentów, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych. Parametry statystyczne są podane dla grup liczących 30 lub więcej zdających

Poziom wykonania zadań

Tabela 10. Poziom spełnienia wymagań w zakresie tworzenia wypracowania na poziomie rozszerzonym (wypowiedzi argumentacyjnej oraz interpretacji porównawczej ujętych łącznie)

Kryt.	Wymaganie ogólne	Wymaganie szczegółowe	Poziom wykonania (%)
Treść	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1. odczytuje sens całego tekstu [...]; 1.2. [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte [...]; 1.4) wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe i ich funkcje w tekście; 1.7) rozpoznaje w wypowiedzi ironię, objaśnia jej mechanizm i funkcję; PR 1.2) twórczo wykorzystuje wypowiedzi krytycznoliterackie i teoretycznoliterackie (np. recenzja, szkic, artykuł, esej).	46
Poprawność rzeczowa	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	1.2) określa problematykę utworu; 1.3) rozpoznaje konwencję literacką [...]; 2.1) wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje [...] oraz inne wyznaczniki poetyki danego utworu (z zakresu podstaw wersyfikacji, kompozycji, genologii) i określa ich funkcje; 2.4) rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera ([...] sytuacja liryczna [...]); 2.5) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty (dostrzega cechy wspólne i różne); PR 2.1) wskazuje związki między różnymi aspektami utworu (estetycznym, etycznym i poznawczym); PR 2.3) rozpoznaje aluzje literackie i symbole kulturowe [...] oraz ich funkcję ideową i kompozycyjną, a także znaki tradycji [...]; 3.1) wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (np. słowa-klucze, wyznaczniki kompozycji); 3.2) wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...]; 3.3) porównuje funkcjonowanie tych samych motywów w różnych utworach literackich; 3.4) odczytuje treści alegoryczne i symboliczne utworu; PR 3.1) dostrzega i komentuje estetyczne wartości utworu literackiego;	56
Zarys kompozycyjny			55

Spójność lokalna	III. Tworzenie wypowiedzi.	<p>3.2) przeprowadza interpretację porównawczą utworów literackich; PR 4.1) wskazuje różne sposoby wyrażania wartościowań w tekstach.</p> <p>1.1) tworzy dłuższy tekst pisany [...] (rozprawka, [...]) interpretacja utworu literackiego [...] zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej 1.2) przygotowuje wypowiedź (wybiera formę gatunkową i odpowiedni układ kompozycyjny, analizuje temat, wybiera formę kompozycyjną, [...] dobiera właściwe słownictwo); 1.3) tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki [...].</p>	65
Stosowność stylu	III. Tworzenie wypowiedzi.	<p>2.1) rozróżnia normę językową wzorcową oraz użytkową i stosuje się do nich (gimnazjum); 2.2) sprawnie posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; zna granice stosowania slangu młodzieżowego (gimnazjum).</p>	67
Poprawność językowa		<p>2.1) operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych [...]; 2.3) tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wyśławiania się [...] (gimnazjum); 2.4) stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie (gimnazjum); 2.5) stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach [...] (gimnazjum); 2.10) stosuje poprawne formy odmiany [...] wyrazów w związkach składniowych [...] (gimnazjum).</p>	39
Poprawność zapisu		<p>2.6) wykorzystuje wiedzę o składni w stosowaniu reguł interpunkcyjnych [...] (gimnazjum); 2.5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...] (szkoła podstawowa); 2.6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...] (szkoła podstawowa).</p>	42

Komentarz

1. Analiza jakościowa zadań

Poziom podstawowy

Zadania w części testowej

Część I egzaminu pisemnego obejmowała rozwiązanie dwóch wiązek zadań sprawdzających rozumienie tekstów źródłowych i sprawdzała umiejętności wykonywania różnych działań na tekście cudzym, dotyczących przede wszystkim świadomości językowej zdających oraz redagowania streszczenia. W tej części egzaminu sprawdzano również umiejętność łączenia treści wynikających z tekstu nieliterackiego z treściami wynikającymi z interpretacji fragmentu utworu literackiego oraz z treścią i problematyką lektury obowiązkowej, jaką jest *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego. Zadania obejmowały złożone, zintegrowane umiejętności rozumienia tekstu na co najmniej dwóch poziomach: znaczeń oraz struktury i komunikacji.

Stopień opanowania umiejętności sprawdzanych w zadaniach

Zadania 1.–6.

Pierwsza wiązka zadań odnosiła się do tekstu *Mój dziwny Sienkiewicz* opracowanego na podstawie artykułu Ryszarda Koziołka. Problematyka tekstu dotyczyła ważnych zagadnień związanych z osobą i twórczością Henryka Sienkiewicza, a ich rozumienie było podstawą zadań 1.–6. sprawdzających zintegrowane umiejętności ze wszystkich obszarów wymagań ogólnych podstawy programowej.

Rozumienie sensów tekstu na różnych jego poziomach

Zadanie 1. stanowiło wprowadzenie do analizy tekstu i wymagało odczytania jego sensu oraz umiejętności formułowania pytań do tekstu i konfrontowania ich z pytaniami sformułowanymi w zadaniu. Sprawdzało zatem umiejętności na poziomie rozumienia przede wszystkim znaczeń, ale też struktury i komunikacji językowej. Zadanie miało charakter zamknięty i okazało się dla zdających łatwe (najłatwiejsze w arkuszu: poziom wykonania – 82%).

Świadomość językowa i stylistyka

Zadanie 3. wymagało rozpoznania użytych w tekście środków językowych i ich funkcji. Zdający miał ustalić, które z podanych środków służą nadaniu tekstowi subiektywnego charakteru, a które nie (nie pełniły tej funkcji zdania rozbudowane składniowo i terminy naukowe). Okazało się, że rozpoznawanie funkcji w tekście określonych środków językowych nadal sprawia trudność zdającym. Zadanie było trudne (poziom wykonania – 46%).

Zadanie 4. sprawdzało umiejętność z III etapu edukacyjnego: rozpoznawanie rodzajów zdań złożonych podrzędnie. Zdający mieli rozpoznać zdanie podrzędne przydawkowe i jego funkcję w wypowiedzeniu złożonym. Ci z nich, którzy poprawnie wskazali rodzaj zdania, nie mieli problemu z wyborem właściwej funkcji, ale prawie połowa maturzystów uznała cytowane w poleceniu zdanie za okolicznikowe i wskazała niewłaściwą funkcję. Zadanie okazało się umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 51%).

Zadanie 5. wymagało analizowania i definiowania znaczenia wyrazów. Z określonego w poleceniu fragmentu tekstu zdający miał wypisać dwa słowa, których definicje podano, oraz zdefiniować znaczenie dwóch wyrazów, które wskazano. Zadanie to okazało się najtrudniejsze w arkuszu (poziom wykonania – 25%). Stosunkowo mniejszym problemem dla maturzystów było zdefiniowanie

znaczenia słowa *celebryta* i wybranie z tekstu wyrazu oznaczającego osobę *niezwykłą, wyjątkową, utalentowaną* (choć wielu wpisało rzeczownik *geniusz*, którego w tekście nie było). Dużą trudność natomiast sprawiło im zdefiniowanie znaczenia słowa *esteta* (pisali np.: *człowiek intymny, zakochany, zmysłowy* albo *osoba poukładana, ceniąca porządek*) i wskazanie w tekście wyrazu oznaczającego *człowieka obytego w towarzystwie, umiającego się odpowiednio zachować w każdej sytuacji* (zdający wpisali: *elegant*). Problemy maturzystów z rozumieniem znaczenia słów ujawniły się także w wypracowaniach – znalazło się w nich wiele błędów leksykalnych.

Struktura tekstu, elementy kompozycji w teorii i praktyce

Zadanie 2. wymagało od piszącego wyróżnienia kluczowego twierdzenia w tekście argumentacyjnym. Zdający miał wymienić wskazaną w artykule przyczynę *zdziwienia Sienkiewiczem*. Zadanie to okazało się trudne – trzecie pod względem trudności w arkuszu (poziom wykonania – 33%). Dwie trzecie maturzystów uznało, że Ryszard Koziółek jest zdziwiony tym, że powieści Sienkiewicza stały się klasyką, albo tym, że autor *Quo vadis* był pisarzem, który osiągnął wielki sukces. Być może ci zdający przyczyny własnego *zdziwienia Sienkiewiczem* przypisali Ryszardowi Koziółkowi (część młodych ludzi utwory pisarza uważa za nieciekawe i trudne w lekturze, zatem nie rozumie przyczyn popularności noblisty).

Błędy tu popełnione miały swoje odbicie w czwartym pod względem trudności zadaniu, jakie podejmował maturzysta – streszczeniu tekstu *Mój dziwny Sienkiewicz*.

Streszczenie

Zadanie 6., w którym polecono zdającym napisanie streszczenia tekstu Koziółka, okazało się trudne (36-procentowy poziom wykonania, oznaczający, że przeciętny zdający uzyskał 1 punkt, okazał się minimalnie wyższy od zeszlórocznego, wynoszącego 33%). Zwięzłe przedstawienie treści artykułu przysporzyło maturzystom wielu problemów. Tylko 8% piszących w pełni zrealizowało wymagania stawiane poprawnemu streszczeniu, a aż 33% nie uzyskało żadnego punktu. Najtrudniejsze było zachowanie właściwego poziomu uogólnienia. Z jednej strony zdający skupiali się głównie na światowym sukcesie *Quo vadis* i wielości nagród i wyróżnień, jakimi uhonorowano Sienkiewicza, z drugiej – pomijali kluczową dla tekstu, sygnalizowaną już w tytule kwestię *zdziwienia Sienkiewiczem*. Także zachowanie logiki i spójności streszczenia sprawiły zdającym dużą trudność. Brak dbałości o spójność zdaniową, nieumiejętność zachowania ciągłości wywodu, nieumiejętność zapisania ogólnej konkluzji, która wywód zamyka, to najczęstsze problemy, jakie mieli tegorocznicy maturzyści. Niżej przedstawiono streszczenie w pełni poprawne oraz przykłady streszczeń z typowymi błędami popełnianymi przez zdających.

Uwaga!

W cytowanych streszczeniach zachowano oryginalny zapis (stylistykę, składnię, ortografię i interpunkcję).

Przykład 1. Streszczenie w pełni poprawne – 3 punkty.

Ryszard Koziółek w artykule „Mój dziwny Sienkiewicz” zachęca do zdziwienia się życiem i twórczością Henryka Sienkiewicza. Docenia mitotwórczą rolę pisarza. Przedstawia go jako człowieka obytego w świecie i znanego poza granicami kraju. Stwierdza, że poprzez zaklasyfikowanie powieści Sienkiewicza do klasyki literatury, dorobek pisarza niesłusznie przestaje zaskakiwać. Jako możliwy powód zdziwienia przywołuje zdanie, które Sienkiewicz wypowiedział przed śmiercią o swoich książkach.

Przykład 2. Streszczenie poprawne merytorycznie, jednak 63 słowa wykluczają możliwość przyznania 3 punktów.

Ryszard Koziółek w swoim artykule „Mój dziwny Sienkiewicz” przywołuje postać pisarza, zwracając uwagę jak nietuzinkową był on postacią. Autor tekstu zachęca do ponownego zachwycenia się

noblistą, w dodatku nie tylko ze względów literackich. Koziółek przedstawia Sienkiewicza jako celebrytę, człowieka obytego w świecie, artystę spełnionego. Autor pragnie „wydobyć” sienkiewiczowską twórczość z kanonu literatury polskiej i odkryć ją na nowo tak jak i jego autora.

Przykład 3. Streszczenie jest zbyt ogólnikowe: maturzysta stwierdza wyjątkowość Sienkiewicza w polskiej kulturze, ale nie pisze, na czym, zdaniem Ryszarda Koziółka, ta wyjątkowość polega – 2 punkty.

W tekście „Mój dziwny Sienkiewicz” Ryszard Koziółek pisze o Henryku Sienkiewiczu oraz jego twórczości. Autor podkreśla fenomen jego literackiego dorobku znanym i szanowanym nie tylko w Polsce, ale i na całym świecie. Podkreśla, że u schyłku życia. Sienkiewicz był spełnionym pisarzem, choć sam przed śmiercią podważył wspaniałość swoich dzieł, czym bez wątpienia zaskoczył czytelników.

Przykład 4. Zaburzenia spójności logicznej: brak związków logicznych między drugim i trzecim zdaniem, pominięcie pełnych wniosków – 2 punkty.

W tekście pt. „Mój dziwny Sienkiewicz” skupiamy się na osobie Sienkiewicza oraz jego twórczości. Z okazji setnej rocznicy śmierci tego znanego twórcy autor stworzył projekt „Zdziwić się Sienkiewiczem”. W tekście opisywany pisarz przedstawiony jest jako niezwykle utalentowany osobnik, którego twórczość tworzy ważną część historii kultury polskiej, ale który również zdobył uznanie i sławę na świecie. Jego dzieła są powszechnie doceniane.

Przykład 5. Zasygnalizowany temat tekstu oraz jego rozwinięcie, brak spójności logicznej, nieadekwatny poziom uogólnienia – 1 punkt.

Ryszard Koziółek w tekście pt. „Mój dziwny Sienkiewicz” przytacza czytelnikowi bliżej postaci Henryka Sienkiewicza. Opowiada o jego cechach charakteru, podróżach i twórczości. Na końcu przedstawia opinię Sienkiewicza o sobie, który spaliłby wszystkie swoje powieści. Ryszard Koziółek zadaje pytania, które intrygują i zmuszają do rozmyślań na temat słów przytoczonych przez autora takich dzieł jak np. „Potop”.

Przykłady 6.–8. Niezrozumienie tematu tekstu oraz nieznanomość celu i istoty streszczenia – 0 punktów.

6.

Henryk Sienkiewicz jest absolutnym fenomenem kultury polskiej po sukcesie „Quo vadis” stał się celebrytą. Jest nowoczesnym Europejczykiem. Jeździł po całym świecie zmienił historie kultury polskiej kawaler Legii Honorowej Członek Akademii Krakowskiej, Belgradzkiej i Piotrogradzkiej pruskiej doktor. Laureat Nagrody Nobla.

7.

Każdy uczestnik kultury literackiej w Polsce odczuwa nakaz powiedzenia lub napisania o Sienkiewiczu. Twórczość jest niezastąpiona, a Sienkiewicz to intymny, zakochany elegant. Dzieła Sienkiewicza były, są i nadal będą czytane. Sienkiewicz będzie pisarzem spełnionym w chwili śmierci bo zdążył przed wszystkimi. Żaden polski pisarz nie doczeka się pokaźnego majątku jak Sienkiewicz.

8.

Ryszard Koziółek w swoim artykule „Mój dziwny Sienkiewicz” opisuje jak znany jest pisarz Henryk Sienkiewicz. Koziółek zwraca uwagę na jego osiągnięcia, ale również na jego „dziwną” odpowiedź na dwa miesiące przed śmiercią. Sienkiewicz mianowicie mówi o tym, że powinien spalić swoje dzieła pomimo nagród i tytułów, jakie dostał. Koziółek na koniec artykułu uspokaja czytelnika, że Sienkiewicz nic nie spalił.

Zadania 7.–13.

Druga wiązka zadań odnosiła się do tekstu *Milknące głosy* opracowanego na podstawie artykułu Russa Rymera. Problematyka tekstu dotyczyła zagadnień związanych z zanikaniem języków małych grup etnicznych, a jego rozumienie było podstawą zadań 7.–13. sprawdzających zintegrowane umiejętności ze wszystkich obszarów wymagań ogólnych podstawy programowej, w tym umiejętność łączenia treści wynikających z tekstu nieliterackiego z treściami wynikającymi z interpretacji fragmentu utworu literackiego oraz z treścią i problematyką *Wesela* Wyspiańskiego.

Rozumienie tekstu na poziomie znaczeń oraz elementów struktury i komunikacji językowej

Zadanie 8. wymagało zrozumienia sensu całego tekstu, a także ustalenia, jak autor ocenia opisywane zjawiska, i wskazania argumentów potwierdzających to ustalenie. Zadanie było dla zdających umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 66%). Zwykle piszący popełniali błędy w części a): zamiast wymaganych w poleceniu dwóch przyczyn zanikania języków podawali w istocie jedną (np.: *1. Zapominanie własnego języka. 2. Rezygnacja z własnego języka na rzecz angielskiego, chińskiego lub hiszpańskiego*). Odpowiedzi dotyczące części b) świadczą o tym, że zdecydowana większość maturzystów zrozumiała, że autor tekstu negatywnie ocenia opisywane zjawisko, ale niektórzy nie potrafili tego uzasadnić.

Zadanie 10., sprawdzające rozumienie istotnego fragmentu tekstu i wykorzystanie do jego interpretacji właściwego kontekstu, wymagało ustalenia, w jakim celu zanikanie języków porównano do zanikania różnorodności biologicznej, i uzasadnienia odpowiedzi. Zadanie to okazało się również umiarkowanie trudne, ale sprawiło maturzystom więcej problemów niż zadanie 8. (poziom wykonania – 55%). Maturzyści, którzy nie uzyskali punktu, zwykle – zamiast odpowiedzieć na postawione w poleceniu pytanie – starali się wyjaśnić, na czym polega podobieństwo między obydwoma zjawiskami (np.: *Zanikanie języków i różnorodności biologicznej pozbawia nas wiedzy na temat natury. Ludzie posługujący się małymi językami żyją blisko z przyrodą i poprzez mowę odzwierciedlają to, co widzą*).

Zadanie 11. wymagało objaśnienia sensu jednego z kluczowych zdań tekstu (*Mowa ojczysta jest dla ludu Seri [...] jądrem jego tożsamości*). Było to drugie pod względem łatwości zadanie w arkuszu (poziom wykonania – 78%). Zdający, który nie dostali za nie punktu, zwykle skupiali się na znalezieniu synonimu wyrazu „jądro”, a pomijali kwestię poczucia tożsamości.

Zadanie 12. wymagało wyjaśnienia, na czym polega sprzeczność we wskazanym akapicie. Również okazało się łatwe (poziom wykonania – 71%). Rozwiązania niepoprawne świadczą o niezrozumieniu pojęcia „sprzeczność” lub niezrozumieniu wskazanego w poleceniu akapitu (niektórzy maturzyści stwierdzali, że nadanie formy pisanej językowi, który istniał wyłącznie w postaci ustnej, jest przyczyną zaniku tego języka).

Świadomość językowa

Zadanie 9. wymagało wyjaśnienia, jaką funkcję w tekście pełni wskazane w poleceniu pytanie. Zadanie to okazało się łatwe (poziom wykonania – 74 %). Trzy czwarte zdających nie miało problemu z ustaleniem, że pytanie to wprowadza w temat tekstu (albo – interpretowane z innego punktu widzenia – skłania czytelnika do refleksji). Pozostali albo określali, czego pytanie dotyczy, albo nazywali funkcję (czasem niewłaściwie, np. *refleksyjna*), ale nie wyjaśniali, na czym ona polega.

Rozumienie tekstu nieliterackiego w kontekście utworu literackiego oraz znajomość lektury obowiązkowej

Zadanie 7. wymagało ustalenia, które z podanych sentencji (pochodzących z innych tekstów, w tym literackich) są zgodne z wymową artykułu Rymera. Okazało się trudne – drugie pod względem trudności w arkuszu (poziom wykonania – 28%). Najczęstszy błąd polegał na uznaniu, że fragment

wiersza Cypriana Kamila Norwida *Język-ojczysty (Nie miecz, nie tarcz – bronią Języka / Lecz – arcydzieła!)* wyraża treści zgodne z przesłaniem artykułu. Osoby, które ten błąd popełniły, zapewne dostrzegły, że obaj autorzy mówią o obronie języka, ale nie zauważyły, że każdy z nich mówi na ten temat co innego.

Zadanie 13. wymagało rozpoznania autora i tytułu utworu, z którego pochodził podany fragment (było to *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego) oraz na podstawie całego dramatu określenia funkcji zastosowanej w nim stylizacji gwarowej w kontekście myśli sformułowanej przez Rymera. Zadanie to okazało się umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 51 %). Zdający w większości (72%) poprawnie podali nazwisko autora i tytuł utworu (pozostałe 28% wskazywało zwykle *Pana Tadeusza*, *Chłopów* i *Dziady* albo nie podejmowało zadania), ale tylko nieco więcej niż jedna czwarta (28%) uzyskało maksymalną liczbę punktów (czyli 2). 44% w części b) zadania udzielało odpowiedzi świadczącej o niezrozumieniu funkcji stylizacji gwarowej w *Weselu* (maturzyści pisali np., że owa stylizacja [...] pokazuje język chłopów małopolskich, którym praktycznie nikt już się nie wypowiada. Jest to przykład powoli ginącego języka).

Podsumowanie

Część testowa egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie podstawowym pozwala ocenić przygotowanie absolwentów przystępujących do rozwiązania zadań egzaminacyjnych jako wystarczające. Zdający nie mieli w większości problemów z odczytywaniem znaczeń i informacji zawartych w tekstach źródłowych oraz ich wykorzystaniem w formułowaniu argumentów. Nieco niżej ocenić należy świadomość językową maturzystów, na co wskazuje poziom wykonania zadań dotyczących zagadnień stylistycznych i słownictwa. Te zagadnienia w dalszym ciągu jest trudne, w najlepszym razie umiarkowanie trudne. Także streszczenie tekstu nieliterackiego sprawia problemy, zwłaszcza formułowanie ogólnych konstatacji, które oddawałyby we właściwy sposób, bez zbędnych szczegółów, sens tekstu. Nadal problemem jest rozumienie związków między tezą a argumentami. Warto zwrócić uwagę na te umiejętności, ponieważ braki w tym zakresie znajdują swoje odzwierciedlenie w tworzeniu własnych wypowiedzi na poziomie podstawowym i niejednokrotnie utrudniają zachowanie właściwego poziomu wypowiedzi na poziomie rozszerzonym. Egzamin potwierdził również, że znaczna większość absolwentów szkół ponadgimnazjalnych nie zna dobrze treści i problematyki *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, dzieła wskazanego w podstawie programowej jako lektura obowiązkowa. Rozpoznanie utworu nie zawsze oznacza jego znajomość.

Zadanie 14 – wypracowanie

Zadanie 14. sprawdzało opanowanie umiejętności tworzenia własnego tekstu w związku z tekstem literackim zamieszczonym w arkuszu egzaminacyjnym. Maturzyści mieli do wyboru dwie różne formy wypowiedzi: rozprawkę problemową lub interpretację tekstu poetyckiego. Podstawę każdej z nich stanowiła praca z tekstem literackim. W przypadku rozprawki problemowej była to interpretacja fragmentu prozy ukierunkowana poleceniem zawierającym problem, który należało rozwiązać. W drugim temacie (nieukierunkowana interpretacja wiersza lirycznego) oczekiwano od zdającego samodzielnego sformułowania tezy lub hipotezy interpretacyjnej.

Każda z form wypowiedzi zaproponowanych w arkuszu egzaminacyjnym musiała spełniać wymagania stawiane dłuższej wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, w której zdający zobowiązany był do wykorzystania innych tekstów kultury (rozprawka problemowa) lub odwołania się do szerszych kontekstów interpretacyjnych (interpretacja tekstu poetyckiego). Wypracowanie maturalne powinno być poprawne merytorycznie, w sposób logiczny i spójny realizować zamysł kompozycyjny zaproponowany przez piszącego, być poprawne pod względem stylistycznym i językowym. Powinno także spełniać wymagania stawiane dłuższymi wypowiedziami, czyli liczyć minimum 250 słów. W wypracowaniach krótszych oceniano jedynie zaprezentowane stanowisko piszącego, poziom jego uzasadnienia i poprawność rzeczową. Pozostałe kryteria nie podlegały ocenie.

W całości na 0 pkt oceniano prace niemające charakteru argumentacyjnego (pozbawione stanowiska wobec problemu lub koncepcji interpretacyjnej, np. będące streszczeniem tekstu, biografią autora, rozwijające myśli niezwiązane z poleceniem) oraz zawierające kardynalne błędy rzeczowe, świadczące o nieznajomości tekstu kultury lub kontekstu interpretacyjnego, do którego odwoływał się zdający.

Rozprawka problemowa na poziomie podstawowym

Temat 1. Praca – pasja czy obowiązek? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do fragmentu *Ziemi, planety ludzi* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego oraz do wybranych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów.

Wymagania i sposób ich realizacji

Wymaganiem postawionym przed maturzystą było napisanie dłuższej wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Podstawą jej tworzenia było wielostronne rozważenie problemu dotyczącego roli pracy w życiu człowieka i wymagającego rozstrzygnięcia, czy praca jest pasją, czy obowiązkiem. Tekstem kultury, który miał dostarczyć podstawowych argumentów, był fragment *Ziemi, planety ludzi* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. Maturzysta powinien zrozumieć sens załączonego fragmentu, określić jego problematykę i wykorzystać ją w charakterze argumentacyjnym, aby potwierdzić swoje stanowisko. Podstawą kolejnych argumentów miał uczynić inne teksty kultury.

Zdający mógł sformułować swoje stanowisko w różny sposób. Większość piszących uznała, że praca jest obowiązkiem człowieka, ale powinna być też jego pasją, część z nich stwierdziła, że jest ona obowiązkiem, czasem uciążliwym, ale dającym też możliwość rozwoju, część – sformułowała pogląd, że jest pasją nadającą sens życiu. Niektórzy maturzyści napisali, że praca czasem bywa obowiązkiem, a czasem pasją, ale też miewa i inne znaczenie w życiu człowieka.

Zamieszczone poniżej przykłady ilustrują różne sposoby rozwiązania problemu i różny poziom uzasadnienia stanowisk przyjętych przez piszących w rozprawkach maturalnych.

Uwaga!

We wszystkich cytowanych wypowiedziach maturalnych i ich fragmentach zachowano oryginalny zapis (stylistykę, składnię, ortografię i interpunkcję). Wytluszczeniem oznaczono pojawiające się w wypracowaniach elementy przyjętej przez autorów tezy, podkreśleniem – sformułowania służące tworzeniu związków kompozycyjnych.

Przykład 1. Praca może być pasją.

*Praca jest nieodłącznym elementem ludzkiego życia od czasów prehistorycznych. Już wtedy człowiek uprawiał rolę, budował domy, wytwarzał narzędzia, czy lepil naczynia i figurki z gliny. Były to wymagające wysiłku i żmudne czynności. W dzisiejszych czasach ludzie także nie pracują w sposób lekki, łatwy i przyjemny, dlatego większość dorosłych nie lubi tego robić. **Są jednak jednostki, które swój zawód traktują jak sposób na życie, co jest dowodem na to, że może on być pasją oraz sprawiać przyjemność i dawać satysfakcję.***

Żeby człowiek mógł cieszyć się z wykonywania swoich obowiązków, jego profesja wcale nie musi być mało wymagająca i prosta. Przykładem jest zawód pilota, którego tajniki i uroki zostały ukazane we fragmencie utworu „Ziemia, planeta ludzi” Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. Pomimo tego, że starsi, doświadczeni fachowcy odnosili się do młodszych adeptów lotnictwa opryskliwie i z rezerwą, ci drudzy z zaangażowaniem, a także fascynacją słuchali ich opowieści o lotach odbytych w górach. Świadczy to o wielkim sercu nowicjuszy do ich pracy, ciekawości tego, co może ich samych spotkać, gdy będą szybować w przestworzach. **Takie podejście jest kluczem do czerpania zadowolenia z wykonywania zawodu, zwłaszcza takiego, jak pilotowanie samolotu, czyli bardzo trudnego, wymagającego wielkiej koncentracji, refleksu i odpowiedzialności za własne i niekiedy cudze życie.** To

ryzyko jednak tylko **dodaje wartości tej profesji oraz zwiększa poczucie spełnienia** u zapalonych pilotów, a pracownicy Towarzystwa Latécoère niewątpliwie takimi byli.

Tak więc najłatwiej jest stać się pasjonatem swojego zawodu, jeśli nas on fascynuje i dostarcza niezwykłych wrażeń, podobnie jak pilotowanie samolotu. Kolejnym przykładem takiej sytuacji jest postać Fergusona z „Pięciu tygodni w balonie” Juliusza Verne’a. Ferguson był geografem, który wyruszył w podróż balonem po Afryce w poszukiwaniu – wtedy jeszcze nieodkrytych, bo akcja tej przygodowej powieści dzieje się w XIX wieku – źródeł Nilu. Podczas swojej wyprawy przeżywał starcia z dzikimi plemionami i miał wiele innych kłopotów. Zatem pozornie nudny i bezbarwny zawód naukowca również bywa bardzo ciekawy, może dawać wiele przeżyć i doświadczeń, a nawet dzięki niemu można odbyć podróż swojego życia.

Ale żeby lubić swoją pracę, niekoniecznie trzeba wykonywać zawód związany z ryzykiem i przygodą. Nawet prosty subiekt sklepowy może uczynić swoją pracę pasją. Dowodem na to jest postać Ignacego Rzeckiego z „Lalki” Bolesława Prusa. W dniach powszednich zawsze jego poranki wyglądały tak samo, ponieważ poświęcał je na rzetelne przygotowanie się do przepracowania dnia w sklepie Wokulskiego, a w niedzielę skrupulatnie planował wystawy na cały tydzień. Zdając sobie sprawę z prozaiczności swojego zawodu, potrafił poświęcić swoje życie wykonywanej przez siebie pracy. Tak więc niezależnie od tego, w jaki sposób zarabiamy pieniądze, możemy robić to przejawiając oddanie i zaangażowanie, bez względu na zarobki. Wszystko zależy od naszego podejścia do pracy.

A zatem praca może być przez człowieka wykonywana z pasją, sercem i oddaniem. Nigdy nie wiemy, co może nam się w niej przytrafić, ani jakiej przygody możemy w niej doświadczyć. Najważniejsze jest jednak poświęcenie, przykładanie się do swoich obowiązków. Tylko wtedy, kiedy umiemy się jakiemuś zajęciu oddać, jesteśmy w stanie uzyskać przyjemność i satysfakcję z wykonywanego zawodu. Praca nie zawsze więc musi być dla nas przykrym obowiązkiem.

Nie każdy pracuje z przyjemnością, ale jest to możliwe i istnieją na to liczne przykłady nie tylko w literaturze, ale także w życiu.

Przykład 2. Praca jest obowiązkiem.

Kiedy mówimy „praca”, zwykle myślimy o pracy zawodowej. Wielu ludziom kojarzy się ona z przykrym, niechcianym obowiązkiem. Dzieje się tak wtedy, gdy zawód został wybrany przypadkowo albo tylko ze względu na zarobki. Moim zdaniem jednak nie można pojęcia pracy sprowadzać wyłącznie do wykonywanych codziennie przez osiem godzin czynności, za które pracodawca płaci swoim pracownikom. **Uważam, że praca jest najważniejszym w życiu człowieka obowiązkiem – obowiązkiem wobec siebie samego, wobec wspólnoty i wobec świata.**

Człowiek powinien nieustannie się rozwijać: rozwijać wrodzone talenty, doskonalić nabyte umiejętności, zdobywać nowe. Praca zawodowa, jeśli została wybrana zgodnie z zainteresowaniami i predyspozycjami, jest do tego najlepszą okazją. Dobrze pokazuje to Antoine de Saint-Exupéry w „Ziemi, planecie ludzi”. Bohater uczy się zawodu pilota. Odbywa loty ćwiczebne, poznaje tajniki meteorologii, a jednocześnie rozwija w sobie odpowiedzialność i rozwagę. Kształtuje swoją osobowość: przemienia się w wojownika, walczącego o swój ładunek lub pasażerów z „bóstwami żywiołu”. Z nowicjusza staje się mistrzem. Być może kiedyś młodszy od niego adepci lotnictwa będą go szanować i podziwiać tak jak on Bury’ego.

Własny rozwój to jest to, co człowiek jest winien samemu sobie. Ale nikt nie żyje sam, każdy jest członkiem jakiejś wspólnoty: rodziny, parafii, narodu. Bohater Exupéry’ego hartuje swój charakter wykonując zawód pilota, ale to jest jakby „produkt uboczny”. **Głównym celem pilota jest przecież dostarczenie poczty na miejsce, czyli służba wspólnocie. Warunkiem, żeby dana grupa funkcjonowała dobrze, jest praca każdego z jej członków**. Gdy wszyscy wywiązują się ze swoich zadań, społeczność rozwija się. Taki sposób współpracy i działania ukazują hasła pozytywizmu: praca u podstaw i praca organiczna. Nawiązania do nich można dostrzec w „Lalce” Bolesława Prusa. Są one szczególnie widoczne w ukazanym w powieści obrazie Paryża. Główny bohater utworu, Stanisław Wokulski, zwiedzając Paryż zauważa, że **miasto to jest miejscem niezwykle wyczerpanej pracy dla pożytku publicznego. Wszystko w nim służy dobru i wygodzie mieszkańców: szerokie, gładkie ulice, teatry, muzea, biblioteki, sklepy i restauracje. W dodatku służące ludziom przedmioty i budowle są nie tylko użyteczne, ale i piękne. Dzięki pracy swoich mieszkańców miasto rozwija się jak zdrowy**

organizm. Każdy dostaje swoją szansę na awans społeczny. Temu obrazowi przeciwstawiona jest Warszawa, w której nikt nie myśli o dobru publicznym, a ludziom wybitnie utalentowanym jak Wokulski rzuca się kłody pod nogi.

Konkretne pożytki nie są jednak jedynym uzasadnieniem obowiązku pracy. Ma on źródła znacznie ważniejsze i głębsze. W biblijnej „Księdze Rodzaju” Bóg stworzywszy człowieka, mówi mu: „Czyńcie sobie ziemię poddaną”. **Oznacza to panowanie człowieka nad światem, ale i jego odpowiedzialność za świat. Z tej odpowiedzialności rodzi się nakaz pracy, która jest narzędziem do zmieniania, doskonalenia świata.**

Tak więc każda praca, nawet ta najbardziej prozaiczna i nudna, jest sposobem realizacji przeznaczenia człowieka i wiąże się z odpowiedzialnością za siebie samego, swoją wspólnotę i cały świat. Jest sposobem współuczestniczenia każdego z nas w Boskim akcie stworzenia.

Warto zauważyć, że w obu rozprawkach do uzasadnienia tezy w różny sposób wykorzystano fragment zamieszczony w arkuszu. Było to możliwe, ponieważ autorzy prac skupili się na odmiennych aspektach postawy bohatera. W pierwszym z prezentowanych wypracowań maturzysta wyeksponował zapał pilota, jego fascynację lataniem i łączącym się z nim ryzykiem, w drugim – konieczność kształtowania charakteru wynikającą z poczucia odpowiedzialności związanej z zawodem.

W obu wypowiedziach dokonano trafnego wyboru przykładów z innych tekstów kultury, poddano je wnikliwej analizie i, co warto podkreślić, właściwie wykorzystano w funkcji argumentacyjnej. W obu rozprawkach z pełną konsekwencją został zrealizowany zamysł kompozycyjny, co znalazło swoje odzwierciedlenie w konsekwentnie formułowanych wnioskach częściowych oraz obecnych w akapitach wykładnikach spójności językowej.

Mocne i słabe strony maturalnych realizacji tematu 1.

Prawie jedna czwarta zdających (23,65%) za kryteria A i B uzyskała 18 punktów (czyli sformułowała stanowisko adekwatne do problemu podanego w poleceniu i uzasadniła je trafnie i szeroko). Nieco mniej maturzystów – 22,59% – otrzymało w tych kategoriach 14 punktów (czyli sformułowali stanowisko adekwatne do problemu podanego w poleceniu i uzasadnili je trafnie, ale wąsko), jedna piąta (20,73%) uzyskała 10 punktów (czyli sformułowała stanowisko adekwatne do problemu podanego w poleceniu, ale uzasadniła je częściowo), a jedna szóstka (16,69%) – 7 punktów (czyli sformułowała stanowisko częściowo adekwatne do problemu podanego w poleceniu i uzasadniła je częściowo).

Stanowisko wobec problemu podanego w poleceniu.

Na uwagę zasługuje fakt, że zdecydowana większość zdających (66,97%, czyli dwie trzecie) sformułowała stanowisko adekwatne do problemu podanego w poleceniu. Zdarzały się jednak wypracowania świadczące o jego niepełnym zrozumieniu lub niezrozumieniu.

Przykład 3. Teza dotycząca roli pasji w życiu człowieka w oderwaniu od problemu pracy.

Życie to pasja, pasja definiująca nas samym, skłaniająca do poszukiwań, refleksji i walki z ciągłymi przeciwnościami. Pewnego rodzaju siła umożliwiająca poświęceniu najwyższych lotów dla realizacji ambicji każdego z nas.

[...] *Przykładem takiej pasji jest pasja Jacka Londona do podróżowania.* [...]

Uzasadnienie stanowiska.

Maturzyści uzasadniali swoje stanowisko wobec problemu podanego w poleceniu, najczęściej odwołując się do *Lalki* Bolesława Prusa, *Ludzi bezdomnych* Stefana Żeromskiego, *Dżumy* Alberta Camusa, *Chłopów* Władysława Reymonta, a także *Innego świata* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, mitu o Syzyfie i *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego. Oprócz tekstów podstawowych w szkolnej edukacji, sięgali po przykłady z lektury własnej, po różnego rodzaju filmy i seriale telewizyjne. Wśród filmów szczególnie często pojawiał się przykład *Nietykanych* w reżyserii Oliviera Nakache i Erika

Toledano, serialu *Doktor House* i różnych seriali kryminalnych, których bohaterami są policjanci. Zdarzały się też odwołania do rysunkowych filmów dla dzieci (zwłaszcza do *Boba Budowniczego*), co samo w sobie nie jest niczym nagannym (takie teksty kultury bywają przedmiotem refleksji wybitnych intelektualistów), niestety maturzyści przyjmowali wobec nich perspektywę odbiorcy naiwnego, skupiającego się wyłącznie na infantylnie interpretowanej fabule.

Niektórzy zdający przywoływali teksty kultury wybrane nietrafnie, bo niezwiązane z problemem pracy. W wypracowaniach tej grupy piszących szczególnie często pojawiały się odwołania do *Jądra ciemności* Josepha Conrada, *Dziadów* Adama Mickiewicza, *Kordiana* Juliusza Słowackiego, *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego i *Ferdydurke* Witold Gombrowicza.

Maturzyści, którzy trafnie wybrali przykłady, nie zawsze jednak potrafili w sposób właściwy formułować na ich podstawie argumenty. Dotyczy to zwłaszcza odwołań do *Innego świata*, mitu o Syzyfie i *Zbrodni i kary*.

Przykład 4. Trafne wykorzystanie w funkcji argumentacyjnej *Innego świata*.

Praca jest [...] czymś, co powinno dawać utrzymanie, niezależność oraz satysfakcję. Praca jest również szansą na sukces i rozwój osobisty. Wykonywana z pasją i oddaniem może być źródłem szczęścia. Ale czy każda osoba pracująca jest zadowolona z życia? Czy wykonywana przez ludzi praca zawsze jest dobrowolna? Czy praca może być narzędziem upodlenia człowieka oraz manipulacji? Bardzo często zdarza się, że praca to przykra konieczność i źródło nieszczęść. [...]

Zdarza się, że [...] jej [pracy] wykonywanie jest karą i strasznym obowiązkiem. Tak było w przypadku Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, autora „Innego świata”, który był więziony w łagrach – rosyjskich obozach pracy. W Jercowie praca była obowiązkowym elementem dnia, regulowała ona hierarchię, porcje żywieniowe oraz stosunki międzyludzkie. [...] Taka praca degradowała człowieka, smutny obowiązek, którego niewykonanie miało tragiczne skutki, zniechęcał ludzi, którzy i tak nie mogli zaprotestować. Okrutny przymus unieszczęśliwiał ludzi i powodował utratę człowieczeństwa.

Przykład 5. Nietrafna argumentacja świadcząca o myleniu pojęć obowiązku, przymusu i losowej konieczności.

Moim zdaniem praca jest [...] częściej obowiązkiem niż pasją – wynika to z tego, że bohaterowie mają do niej racjonalne podejście [...].

Postacią, która traktuje wykonywany zawód jako obowiązek jest Sonia Marmieladow, jedna z bohaterek powieści Fiodora Dostojewskiego „Zbrodnia i kara”. [...] Tutaj jej racjonalne podejście do zawodu łączy się również z warunkiem przetrwania jej rodziny. [...]

Bohaterowie „Innego świata” Herlinga to kolejny przykład udowadniający, że praca to obowiązek [...] Idealny przykład tego, że praca jest tu obowiązkiem, która po racjonalnym spojrzeniu na nią przez więźniów – utrzymuje przy życiu.

Brak umiejętności wykorzystania przykładów w funkcji argumentacyjnej często wiązał się z zaburzeniami funkcjonalności kompozycji. Te dwa obszary umiejętności wymagają szczególnej uwagi w dydaktyce, zwłaszcza że to kluczowe kompetencje niezbędne w dalszym kształceniu na poziomie akademickim. Wypowiedź argumentacyjna powinna mieć kompozycję logicznego wywodu, tymczasem aż 55% maturzystów nadało swojemu wypracowaniu kompozycję wyliczenia argumentów albo wyliczenia przykładów, co świadczy o myleniu argumentów z przykładami.

Przykład 6. Zamiast argumentów – wyliczenie przykładów ilustrujących jeden argument.

[...] Uważam, że praca jest pasją i potrafi przynosić radość i różne korzyści w każdym momencie życia.

Fragment „Ziemi, planety ludzi” Antoine’a de Saint Exupéry’ego ukazuje nam jedną ciekawą sytuację a mianowicie powrót pilota Bury’ego. [...] Śmiech Bury’ego jest najlepszym przykładem że nawet w ciężkich momentach jego praca, którą uważał za pasję przyniosła mu radość.

Maciej Boryna to postać z „Chłopów” Władysława Reymonta. [...] Pomimo jego wielu negatywnych cech, Boryna traktował swoją pracę z pasją i dobrze wiedział jakie przynosiła mu korzyści.

Senator Nowosilcow z trzeciej części „Dziadów” Adama Mickiewicza był wysoko postawionym urzędnikiem państwowym. [...] Praca senatora wywoływała u niego radość ze względu na jej duże przywileje. Traktował ją jako pasję.

Przykład 7. Zdający sformułował tezę wewnątrznie sprzeczną. Z jednej strony utożsamiał pracę z zarabianiem pieniędzy i jako motywację do niej wskazał dążenie do awansu społecznego, z drugiej – stwierdził, że praca „to obowiązek każdego z nas”. Zilustrował to – nielogicznie – przykładem Wokulskiego, pragnącego zbliżyć się do Izabeli.

Podjęcie się pracy jest rzeczą naturalną w życiu każdego z nas. Pracujemy z różnych powodów. Główną przyczyną zarabiania pieniędzy jest chęć godnego życia, zdobycia awansu społecznego i szacunku społecznego. Praca to obowiązek każdego z nas.

[...] Z problemem pracy spotykamy się w „Lalce” Bolesława Prusa.. Główny bohater – Stanisław Wokulski, postać niezwykle pracowita, nastawiona na zyski i sukces. Wykonuje swój zawód, ponieważ chce zdobyć wybrankę swojego serca – Izabelę Łęcką. Wokulski pracuje, bo chce pomnożyć swój majątek, dzięki któremu zdobędzie przychyłność ukochanej. Gdyby nie ona, prawdopodobnie robiłby w swoim życiu coś innego. Praca staje się dla bohatera obowiązkiem, który sumiennie wykonuje. Zdobywa fortunę na wojnie, handlując. Zakłada również spółkę ze Wschodem, po to aby powiększyć majątek. Stale prowadzi również swój sklep galanteryjny. To co Wokulski robi w życiu nie daje mu satysfakcji czy przyjemności. Pracuje dla zarobków. Nie ma w tym żadnej pasji. Zdobywając pieniądze, zdobywa Izabelę.

[...]

Głównym motywem pracy w naszym życiu jest obowiązek wykonywania zawodu, który może nam przynieść różne korzyści [...].

Przykład 8. Argumentacja pozorna.

Praca jest pasją czy obowiązkiem? Praca pochodzi od pasji, czy nadaje ją obowiązek? Czy fascynacja nadaje przymus w osiągnięciu danego celu? Myśli tworzą chęci, które prowadzą do czynów, które z kolei tworzą zainteresowania danym tematem. Z kolei to nawołuje do obowiązków, których potrzeba, do pracy nadającej sens życiu. To wszystko otwiera oczy na nowe doświadczenia i pomaga w rozwijaniu się, gdyż człowiek całe życie się uczy. Teraz pragnę potwierdzić to wszystko argumentami.

Na początku pragnę się odnieść do przytoczonego fragmentu „Ziemia, planeta ludzi”. Narratorem jest w tekście młody pilot cywilny, pracujący w Towarzystwie Latécoère, tam uczył się zawodu. Obowiązkiem w tej pracy było odbycie nowicjatu, przez który musiał przejść każdy z nich. Bali się latać w miejscach, których nie znali i to sprawiało że mieli jeszcze większy szacunek dla starszych kolegów. Pewnego razu zasiadł z nimi stary pilot, jadł powoli bez słowa. Na pytanie, czy miał ciężki lot Bury wybuchną śmiechem. Młodego zachwycił ten śmiech.

Następną lekturą, do której pragnę się odnieść jest „Lalka” Bolesława Prusa. Wokulskiego pasją była nauka miał pracować dalej nad metalem, lecz postanowił skupiać się dalej na Łęckiej. Rzeckiego pasją była praca w sklepie głównego bohatera, ponieważ dobrze mu tam było.

W kolejnym argumencie pragnę odnieść się do „Jądra Ciemności” J. Conrada. Marlowa pasją było podróżowanie. Wyznał sobie za cel poznanie Kurtza, on był kierownikiem stacji handlowej. Kierował się pasją bo podporządkował sobie ludność tubylczą i nie musiał tam pracować.

Patrząc na powyższe argumenty stwierdzam że chyba wystarczająco wyczerpałem temat. Praca zwykle pochodzi od pasji, lecz w niektórych przypadkach może być i obowiązkiem.

Zamiast zbudować argumenty zdający pobieżnie streścił fragment zamieszczony w arkuszu oraz sformułował nielogiczne i nieprowadzące do żadnej konkluzji uwagi o *Lalce* i *Jądrze ciemności*. Końcowy wniosek w żaden sposób nie wynika z wypracowania.

Podsumowanie

W budowaniu toku argumentacyjnego należy szczególny nacisk położyć na tę część uzasadnienia, która powinna wynikać z konieczności odpowiedzi na pytanie: *dlaczego?* To pozornie niewinne pytanie jest z reguły pytaniem najtrudniejszym i na nie najczęściej nie potrafili odpowiadać maturzyści. Warto zatem pamiętać, że nie wystarczy teza i przykład, trzeba jeszcze w swoim wywodzie uwzględnić odpowiedź na pytanie „dlaczego?”, a zatem zapisać to, co powinno się znaleźć po spójnikach: *ponieważ..., bowiem..., dlatego że...*

Interpretacja tekstu poetyckiego

Temat 2. „**Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i uzasadnij ją. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów**” zawierał polecenie interpretacji wiersza Kazimierza Wierzyńskiego pt. *Słyszę czas*.

Wymagania i sposób ich realizacji

Podstawą rozwiązania zadania jest nieukierunkowana interpretacja tekstu poetyckiego. Piszący powinien sformułować tezę lub hipotezę interpretacyjną wyrażającą nadrzędny sens utworu i uzasadnić ją argumentami, które wynikają z odczytania sensu utworu, zawierają elementy sfunkcjonalizowanej analizy oraz kontekstów interpretacyjnych (np. historycznoliterackiego, historycznego, biograficznego, filozoficznego, kulturowego) pogłębiających odczytane sensy tekstu poetyckiego.

Koncepcja odczytania wiersza przede wszystkim musiała być niesprzeczna z utworem, powinna też uwzględniać zarówno znaczenia dosłowne, jak i niedosłowne (sensy symboliczne, metaforyczne, ironiczne...), które należało połączyć w spójną całość.

Przykład 1. Interpretacja wiersza koncentruje się wokół tematu poszukiwania sensu życia.

Wiersz „Słyszę czas” Kazimierza Wierzyńskiego jest utworem filozoficzno-refleksyjnym. Ze względu na formę możemy zakwalifikować go do liryki bezpośredniej. Osobą mówiącą w wierszu jest homo viator, który w swojej wędrówce poszukuje sensu istnienia. Wprowadzenie tego toposu jest podstawą do rozważań dotyczących przemijania, krótkości życia człowieka w porównaniu z bezmiarem wieczności. Przesłanie utworu ma uniwersalny charakter związany z niemożnością zrozumienia przez jednostkę, podczas czasu danego jej na ziemi, sensu życia oraz koniecznością akceptacji nieuzyskania odpowiedzi na fundamentalne pytania egzystencjalne.

Neologizm artystyczny „międzyistnienie” pokazuje, jak ulotne i krótkie jest życie człowieka, które ogranicza się do czasu „od urodzenia do śmierci”. Bohater „mija w nawiasie” – jego egzystencja jest nieznacząca w kontekście wieczności, jest niczym wtrącenie w zdaniu, którego obecność nie jest konieczna, potrzebna. Lepiej tę kwestię pomaga zrozumieć wiersz „Krótkość żywota” barokowego poety metafizycznego Daniela Naborowskiego. Utwór ten ukazuje człowieka jako efemerydę, której istnienie trwa czwartą część mgnienia. Narodziny są początkiem śmierci. Życie jest niezwykle krótkie – sprowadza się do punktu na osi czasu. Taka wizja, nawiązująca do filozofii baroku, jest również obecna w „Słyszę czas” Wierzyńskiego.

„Ja” liryczne wędruje „przez tyle świata, tyle miast”. Wyliczenie rzeczy, które przemijają podczas jego podróży (adresy, zapiski, rękopisy) podkreśla brak przywiązania do kwestii materialnych oraz miejsc. Zdanie złożone współrzędnie, składające się z dwóch zdań oznajmujących: „Nie wiem gdzie mieszkam / I nie wiem jak długo” pokazuje zagubienie osoby mówiącej, która czuje się wyobcowana, nie ma swojego miejsca na ziemi. Jednocześnie nie wie, ile czasu pozostało jej do śmierci. Jej życie ogranicza się do „międzyczasu” – określenia, które wykorzystywane jest w mowie potocznej do nazwania przerw pomiędzy spotkaniami, zadaniami, okresu, w którym można wykonać ważny telefon lub umówić się na kawę. Tutaj „międzyczas” definiuje całą egzystencję. Epitety: „mądry” i „okrutny” odnoszące do niego pokazują, jak trafnie określa on istotę marności istnienia,

a także jak smutna jest ta wizja. Stwierdzenie: „I tyle jest mego słowa” dodatkowo uwypukla **małość życia jednostki**.

Z krótkim, ulotnym istnieniem człowieka skontrastowany jest „prawdziwy czas” – wieczność, która rządzi się swoimi prawami. Podmiot liryczny wędrował w przekonaniu, że jest goniony, musi uciekać, by móc odnaleźć odpowiedź na nurtujące pytania egzystencjalne. Podczas konfrontacji z występującym w utworze „czasem”, który możemy utożsamić z pierwiastkiem duchowym, „ja” liryczne uświadamia sobie, że nie otrzyma żadnej odpowiedzi, o czym świadczą stwierdzenia: „Na próżno go pytam, [...] nic mi nie powie”. Bohater przez całe życie wędrował, nie znając celu i sensu swojej tułaczki. Próbowal znaleźć odpowiedź na pytanie: „dokąd mnie goni?”. Jednak w chwili śmierci, kiedy przestaje uciekać, błąkać się, zdaje sobie sprawę, że **nigdy nie będzie mu dane zrozumieć pewnych spraw**, które są nie do ogarnięcia umysłem. Człowiek nigdy nie pojmie pewnych prawd. Tak było z Hiobem, który nie znalazł źródeł swojego niezawinionego cierpienia. Pytał Boga, ale nie otrzymał odpowiedzi. Zrozumiał, że musi zawierzyć Ojcu, gdyż nie zrozumie spraw Boskich. Osoba mówiąca w wierszu podczas spotkania z „czasem”, który „czeka spokojnie”, nie dostanie odpowiedzi na nurtujące ją pytania. Jedyne, co może usłyszeć to „pusty szum”. Szum jest nakładaniem się wielu dźwięków, jest niezrozumiały – **człowiek nie jest w stanie pojąć odpowiedzi**.

W ostatniej zwrotce ukazana jest bezradność bohatera, który nie jest zdolny do buntu („nie mogę się sprzeciwić”). Odwieczne prawa rządzące światem są niezmiennie. Określenie czasu: „jest wszystkim” nawiązuje do romantycznego pojmowania świata, który spajany jest przez przenikający wszystko Absolut. **W utworze obecny we wszystkim czas jest nie do ogarnięcia. Człowiek w swojej małości jest znikomy, nie należy do wieczności, czuje się wyobcowany**. „Ja” liryczne wie, że w swoim „międzyistnieniu” złożonym z różańca chwil, drobnych spraw, takich jak „pogubione zapiski” nie zdoła pojąć sensu istnienia. „Słyszysz czas”, który zna wszystkie odpowiedzi, ale nawet w momencie śmierci nie pojmie ich, zostaną „pustym szumem”. **Akceptuje to, godzi się z istnieniem sprowadzonym do „bękarciego słowa” – „międzyczas”**.

W zaprezentowanej interpretacji odczytanie wiersza koncentruje się na temacie poszukiwania sensu życia. Owo poszukiwanie uświadamia człowiekowi jego małość i wyobcowanie, a także to, że nigdy nie będą mu dane odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. Uwagę zwraca w tym odczytaniu sposób realizacji zamysłu kompozycyjnego, którego podstawę stanowi intertekstualne czytanie tekstu, objaśnianie znaczeń w wierszu Wierzyńskiego poprzez znaczenia w innych tekstach literackich.

Przykład 2. Interpretacja wiersza koncentruje się wokół tematu natury czasu.

Kazimierz Wierzyński w wierszu pt. „Słyszysz czas” wyraża **refleksję na temat czasu, jego natury i jego wpływu na ludzkie życie**. Poeta podkreśla, jak wielkie znaczenie ma czas dla człowieka. Uływ czasu jest potęgą determinującą nasze życie.

Już sam tytuł utworu pokazuje nieustającą świadomość w umyśle człowieka, że **czas wciąż biegnie**, wciąż upływa. Podmiot liryczny jest w stanie usłyszeć jego ruch, wobec tego ciągle pamięta, że czas mu ucieka.

[...]

Czas działa według własnych zasad, które są niemożliwe do zaburzenia czy złamania. Żaden człowiek nie jest w stanie zagrozić mu drogi, przerwać jego biegu. **Wszelkie próby walki z czasem są skazane na porażkę** już od samego początku. Ponadto człowiek nie należy do czasu. Jego egzystencja na świecie jest zbyt krótka, zbyt nieistotna, aby móc w jakikolwiek sposób porównać ją do nieskończoności czasu. A jednocześnie w życiu człowieka czas pełni rolę nadrzędną i „jest wszystkim”. Władza on ludzkim życiem i dyktuje zasady, będąc siłą nieubłaganą i niezmienną. Ludzie próbują z tą siłą walczyć, starają się pokierować swoim losem tak, aby możliwie jak najwięcej czasu spędzić produktywnie i – przede wszystkim – aby zdążyć przed jego upływem dokonać tego, o czym marzą. Ale nie udaje im się to. Zawsze okazuje się, że na coś zabrakło czasu...

Tak więc czas ma pełną kontrolę nad nami, ale my nie mamy żadnej nad nim. Nie jesteśmy w stanie mu się sprzeciwić ani go oszukać – **jest bezwzględny wobec wszystkich** w tym samym stopniu. Wobec tego trzeba mu się poddać i żyć tak, aby zdążyć ze wszystkim, co wydaje nam się ważne.

Zdający skupił się nie na postaci podmiotu mówiącego, ale na zagadnieniu natury czasu. Z tekstu wywiódł argumenty potwierdzające odczytanie wiersza jako utworu o wszechwładzy czasu nad człowiekiem. Jest to koncepcja interpretacyjna inna niż w przykładzie 1., ale również zgodna z tekstem, spójna i obejmujące sensy niedosłowne.

Mocne i słabe strony maturalnych realizacji tematu 2.

Koncepcja interpretacyjna

Większość zdających przyjęła koncepcję interpretacyjną niesprzeczną z tekstem. Odczytywali wiersz Wierzyńskiego jako utwór o doświadczaniu czasu, przemijaniu, braku zakorzenienia, wyrażający refleksję nad własnym życiem w perspektywie śmierci. Wielu maturzystów zwróciło uwagę na grę słów z wyrazem „czas” i mniej lub bardziej wnikliwie zinterpretowało jej sens.

Uzasadnienie tezy interpretacyjnej

Aby pogłębić interpretację, niektórzy zdający przywoływali konteksty literackie (przede wszystkim wanitatywną poezję barokową, ale też biblijną *Księgę Koheleta* i poezję z okresu Młodej Polski) i filozoficzne.

Nie wszyscy jednak pamiętali o wykorzystaniu kontekstów interpretacyjnych. Ich pomijanie wykluczało maksymalną ocenę uzasadnienia przyjętej koncepcji odczytania tekstu. Mankamentem było również niezrozumienie istoty kontekstu interpretacyjnego, który powinien pogłębić odczytywane sensy interpretowanego wiersza, a często stanowił proste odwołanie do innych tekstów kultury podejmujących ten sam problem czy motyw, mimo że jego realizacja w przywoływanych dziełach w żaden sposób nie pozwalała pogłębić odczytania wiersza Wierzyńskiego.

Przykład 3. Niefunkcjonalny kontekst.

Czas, który przelatuje między palcami może nas przerazić. Problematykę tą poruszali w swoich dziełach twórcy od niepamiętnych czasów. Jednym z nich jest Kazimierz Wierzyński w wierszu „Słyszę czas” głęboko przesiąkniętym motywem upływającego czasu.

[...] *Wiersz kończy się wersem podkreślającym nieskończoność i wieczność śmierci. Jest ona wszystkim.*

Motyw przemijania był obecny u niezwykle wielu twórców. Od Horacego, który uniknął go budując pomnik ze swojej poezji do twórców baroku, w którym upływający czas był problemem często poruszonym w liryce.

Tematyka podjęta przez Wierzyńskiego dotyczy każdego z nas. [...]

Przykład 4. Umieszczenie wiersza w nieodpowiednim kontekście powoduje jego odczytanie sprzeczne z tekstem, czyli fałsyfikację utworu.

Kazimierz Wierzyński należał do grupy Skamandrytów. Poeci ci tworzyli w dwudziestoleciu międzywojennym. Radość z odzyskania niepodległości sprawiła, że postanowili „zrzucić płaszcz Konrada” i opiewać radość życia (witalizm). Widzimy to również w wierszu „Słyszę czas”, w którym autor głosi ideę „carpe diem”. Należy dobrze wykorzystać czas, który jest nam dany i korzystać z życia, ponieważ jest krótkie.

Do słabych stron realizacji tematu 2. należy niewątpliwie kompozycja. Piszący najczęściej nie radzą sobie z porządkowaniem argumentacji. Często sprowadzają ją do prostego, linearnego odtworzenia treści wiersza.

Przykład 5. Linearny porządek wypowiedzi.

Ze względu na charakter ukazywania się podmiotu lirycznego wiersz ten należy zaliczyć do liryki osobistej, a ze względu na poruszane treści do liryki refleksyjno-filozoficznej. Jest to wiersz biały ujęty w trzy strofy.

Już sam tytuł utworu wskazuje jak silnie ja liryczne doświadcza czasu. [...]

W pierwszej strofie ja mówiące doświadcza czasu wprost, poprzez zmysły. Jednak tylko w nocy, ponieważ jest to czas wyciszenia i dlatego zatrzymania od codziennego biegu, zastanawia się nad niestałością oraz ulotnością swojego życia, które przypomina mu ucieczkę.[...]

Druga strofa jest kontynuacją myśli zawartej w pierwszej strofie oraz zawiera powtórzenie wielu elementów występujących wcześniej. Po raz kolejny czas jest słyszalny w nocy. [...]

Ostatnia czterowersowa strofa kontynuuje metaforę czasu jako końca, śmierci. [...]

Wiersz kończy się wersem podkreślającym nieskończoność i wieczność śmierci.

Nadal pojawiają się dychotomiczne opisy struktury tekstu, których rażąca niefunkcjonalność rzutuje nie tylko na poziom argumentacji, ale zakłóca również kompozycję.

Przykład 6. Niefunkcjonalne przywołanie elementów analitycznych.

Wiersz składa się z trzech strof, dwóch siedemnastowersowych i jednej czterowersowej. Podmiot liryczny wypowiada się w pierwszej osobie liczby pojedynczej. W utworze jest niewiele środków stylistycznych. W tekście możemy znaleźć epitety („bękarcie słowo”), wyliczenia („tyle świata, tyle miast”) i anaforę („W międzyczasie od początku, / W międzyczasie do końca”). W drugiej strofie autor użył neologizmu „międzyistnienie”.

Podsumowanie

Warto zwrócić szczególną uwagę na sposób komponowania interpretacji. Nie ma wyraźnego rygoru kompozycyjnego, ale przyjęta koncepcja interpretacyjna wskazuje obszary tekstu, które powinny zostać poddane analizie. Piszący powinien je wyraźnie określić i budować wokół nich swoje rozważania. Drugą umiejętnością, którą warto ćwiczyć, to budowanie takiego toku wyводу, w którym elementy analizy stanowią ilustrację dla poprzedzającej je ogólnej konkluzji interpretacyjnej albo odwrotnie, kolejne obserwacje analityczne stają się podstawą wnioskowania interpretacyjnego.

Poziom rozszerzony

Zadania egzaminacyjne na poziomie rozszerzonym sprawdzały umiejętność analizy i interpretacji porównawczej tekstów literackich oraz interpretacji tekstu teoretycznego, a także umiejętność tworzenia własnego tekstu. Maturzyści mieli do wyboru jedną spośród dwóch form wypowiedzi: wypowiedź argumentacyjną, która mogła przybrać formę rozprawki, szkicu krytycznego lub eseju oraz interpretację porównawczą dwóch utworów literackich. W przypadku wypowiedzi argumentacyjnej przedmiotem interpretacji był tekst Wolfganga Kaysera *Groteska*. Natomiast przedmiotem interpretacji porównawczej były dwa wiersze liryczne, *Obraz cnoty* Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i *Pan Cogito o cnocie* Zbigniewa Herberta. Każda z wybranych przez maturzystę form musiała spełniać wymagania stawiane dłuższej wypowiedzi, w której zdający zobowiązany był do wykorzystania innych tekstów kultury (wypowiedź argumentacyjna) lub odwołania się do szerszych kontekstów interpretacyjnych (interpretacja porównawcza). Wypracowanie maturalne powinno być poprawne merytorycznie, w sposób logiczny i spójny realizować zamysł kompozycyjny zaproponowany przez piszącego, powinno być wypowiedzią poprawną pod względem stylistycznym i językowym. Powinno także spełniać wymaganie stawiane dłuższym wypowiedziom, czyli liczyć minimum 300 słów. W wypracowaniach krótszych oceniano jedynie zaprezentowane stanowisko piszącego, poziom uzasadnienia i poprawność rzeczową. Pozostałe kryteria nie podlegały ocenie.

Wypowiedź argumentacyjna na poziomie rozszerzonym

Temat 1. **Określ, jaki problem podejmuje Wolfgang Kayser 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.**

Przedmiotem interpretacji był tekst Wolfganga Kaysera *Groteska*.

Wymagania i sposób ich realizacji

W tej formie wypowiedzi sprawdzano umiejętności analogiczne do tych, które są niezbędne do napisania rozprawki na poziomie podstawowym. Poziom trudności był jednak znacznie wyższy i miał złożony charakter. Maturzysta mierzył się przede wszystkim z czytaniem i rozumieniem tekstu o charakterze naukowym, co sprawiało, że musiał się wykazać umiejętnością lektury tekstu argumentacyjnego. Drugi próg trudności wiązał się z koniecznością samodzielnego odczytania problemu, który formułuje autor tekstu poddawanego interpretacji. Problemem tym było określenie istoty groteski i groteskowości. Zdający, aby rozpoznać problem zinterpretować, sformułować swoje stanowisko wobec stanowiska autora i dodatkowo uzasadnić je odwołaniami do innych tekstów kultury, musiał wykonać szereg operacji myślowych, które pozwoliły to zadanie zrealizować.

Przykład 1.

Wolfgang Kayser w „Grotesce” stara się nakreślić czytelnikowi istotę groteskowości. Groteska sama w sobie jest pojęciem znanym od dawna, albowiem jej źródła tkwią w epoce antyku. W XX w. i w czasach współczesnych stała się szczególnie ważnym i popularnym sposobem wyrazu, ponieważ wielu artystów uważa, że właśnie ona najlepiej odzwierciedla lęki dzisiejszego człowieka i jego poczucie absurdalności wielu zjawisk.

Kayser zaznacza, że groteska jest to szerokie pojęcie, które może być używane w stosunku do każdej dziedziny sztuki. Jest to przy tym pojęcie estetyczne, ponieważ odnosi się do procesu twórczego, dzieła i jego odbioru. Dotyczy zatem postawy twórczej, sposobów oddziaływania na czytelnika, treści, a także struktury dzieła. Autor stwierdza, że groteskowość uchwytana jest jedynie w odbiorze – nie trzeba nawet szukać powodów, aby uznać coś za groteskowe. Jednocześnie ostrzega, że reakcja odbiorców może być mylna. Podaje przykład osoby, która inkaskie posągi uważa za groteskowe, bo nie zna kultury, z której się wywodzą, a z drugiej strony przykład kogoś, kto dzieło groteskowe postrzega wyłącznie jako coś komicznego. Dlatego też nie można poszukiwać istoty groteski jedynie z płaszczyzny odbioru – należy zstąpić głębiej, co jest zadaniem trudnym, ponieważ rzeczą niemożliwą jest opuszczenie „zakłętą kręgu” odbioru.

W pełni zgadzam się ze stwierdzeniem autora, że groteska odnosi się do różnych form artystycznego wyrazu, że najbardziej uchwytana jest na etapie „repcji” i że chociaż może być pojęciem względnym, możliwe jest także wskazanie kilku konkretnych jej cech. Groteska oznacza zestawianie ze sobą kontrastów, na przykład piękna i brzydoty, komizmu i tragizmu, wzniosłości i trywialności, aby wywołać u widza wstręt, zmieszanie lub śmiech. Wiąże się z wyolbrzymieniem i deformacją.

Groteskę możemy więc dostrzec w dziełach reprezentujących różne dziedziny sztuki: utworach literackich, spektaklach teatralnych, dziełach malarskich. Przykładem tych ostatnich może być „Ogród rozkoszy ziemskich” średniowiecznego malarza Hieronima Boscha. Elementy groteski są widoczne szczególnie w części „Muzyczne piekło”. Widzimy tam np. gigantyczną parę uszu przedzielonych nożem, człowieka rozpiętego na harfie, dziwaczne istoty mające cechy ludzkie i zwierzęce. Męczarnie, jakie stają się udziałem grzeszników, są straszne i wstrętne, ale jednocześnie śmieszne.

Przykładem tego, że groteskowość jest uchwytana przede wszystkim w odbiorze, może być dramat Doroty Masłowskiej „Między nami dobrze jest” wyreżyserowany przez Grzegorza Jarzynę w TR Warszawa. W tej sztuce pojęcie groteskowości najsilniej jest odczuwalne w warstwie językowej. Masłowska uzyskała ten efekt poprzez zastosowanie w swoim tekście licznych zaprzeczeń i negacji jak: „Marsz do swojego braku pokoju!”, „Gdzie w tym roku nie pojedziecie na wakacje?”, „W tym roku

nie pojedziemy do Francji, a we Włoszech nie byłam, zdjęć nie zrobiłam, to ci nie pokażę.” W ten sposób autorka uwydatniła, że rodzina składająca się z Haliny, Małej Metalowej Dziewczynki i Staruszki mieszka w ciasnej, jednopokojowej kawalerce, nie bywa nigdzie na ekskluzywnych wakacjach i nie stać jej na życie w komforcie z pensji Haliny, która „wstaje do pracy wcześniej niż się położy i wraca z niej później niż do niej wstała”. Użyta tu groteska w dużej mierze opiera się na przywołaniu elementów z polskiej kultury i historii (wystrój mieszkań w czasach PRL-u, przechowywanie kubeczków po jogurtach, zwyczaj witania chlebem i solą itp.), co dla osoby nieznającej realiów PRL-u lub obcokrajowca może stać się niezrozumiałe i nie zostać odebrane jako groteskowe.

Jednak groteskowość może być też stwierdzana obiektywnie, tkwić w strukturze dzieła. Niepodważalnie znajduje się ona w samej organizacji utworów takich jak „Szewcy” Witkacego czy „Ferdynand” Gombrowicza. Przejawia się w używaniu licznych neologizmów, grze z językową konwencją czy budowaniu postaci takich jak Hiper-robociarz z olbrzymim termosem w ręku. Dialogi w „Szewcach” zaskakują, bawią, rozśmieszają. Wzniosły styl jest skomponowany z błahym przedmiotem wypowiedzi, a akcja dostarcza skrajnych emocji. U Gombrowicza spotykamy się z rozmyślnym operowaniem przez niego pojęciami Łydky, Pupy i Gęby, co nadaje groteskowego charakteru i tak już komicznym i przerysowanym sytuacjom, jak pojedynek na miny w szkole, uknuta przez Józia intryga z udziałem pensjonarki, czy karykaturalne przyjęcie gości przez Hurleckich w Bolimowie.

Tekst Kaysera, jak i omówione przykłady, dowodzą, że groteskowość nie jest jedynie kwestią recepcji dzieł, choć reakcja odbiorcy stanowi istotny element przy ocenie, czy w utworze mamy do czynienia z kategorią estetyczną „groteski”. Jednak utworzenie z „groteski” systematycznego pojęcia okazuje się trudne i często zależy od subiektywnego spojrzenia. **Pewne jest, że „groteskowość” jest nie tylko określeniem przywołującym na myśl konkretne właściwości utworu, ale też całym zjawiskiem przejawiającym się już w momencie tworzenia dzieła, aż do jego odbioru, a wyodrębnienie samej istoty „groteskowości” wymaga rozważenia wielu czynników, sytuacji i perspektyw.**

Zamieszczony powyżej przykład w sposób przejrzysty i konsekwentny realizuje wymagania stawiane tej formie wypowiedzi na poziomie rozszerzonym. Autor nie tylko rozpoznał problem, ale i zwięźle go zinterpretował, wskazując przyczyny wyjątkowego znaczenia groteski w sztuce XX i XXI wieku. Sformułował wyraźne stanowisko wobec rozwiązania problemu przyjętego przez Kaysera i uzasadnił je argumentami budowanymi na podstawie wybranych przykładów. Z całą konsekwencją zrealizował zamysł kompozycyjny.

Mocne i słabe strony maturalnych realizacji tematu 1.

Ponad połowa zdających (58%) przynajmniej częściowo zrozumiała tekst Kaysera. 8% piszących za kryteria A i B uzyskało maksymalną liczbę punktów (czyli sformułowało określenie problemu zgodne z tekstem i pełne oraz stanowisko adekwatne do tekstu i pełne). 11% (czyli co dziesiąty) dostało 0 punktów.

Określenie problemu oraz sformułowanie stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora tekstu.

Kryteria A i B w przypadku tego typu wypowiedzi argumentacyjnej trudno rozdzielić, ponieważ to, jak maturzysta zrozumiał tekst, warunkowało jego stanowisko wobec problemu i uzasadnienie tego stanowiska.

Większość zdających przynajmniej częściowo zrozumiała tekst Kaysera, czyli ustaliła, że dotyczy on pytania, czym jest groteska. Ale tylko 8% dokonało interpretacji poruszonego przez autora problemu, czyli wykazało jego wagę, uzasadniając ją jego historycznymi uwarunkowaniami lub współczesnymi implikacjami.

Niektórzy sprowadzali poruszany przez autora problem do kwestii wyłącznie językowych.

Przykład 2. Zdający nie zrozumiał problemu podejmowanego przez Kaysera.

Język polski jest jednym z najtrudniejszych języków. Często jedno słowo określa wiele rzeczy jednocześnie. Nasz rodowity język jest też żywy, więc co raz dochodzą jakieś nowe słowa, ale też stare wykorzystywane są do określenia czegoś nowego. Wolfgang Kayser podejmuje problem wyjaśnienia dlaczego „groteskowe” kiedyś o jednym znaczeniu, zmienia swoje określenie.

Niektórzy powtarzali sformułowania autora w sposób świadczący o tym, że ich nie rozumieją.

Przykład 3. Wypracowanie niekomunikatywne.

Autor twierdzi, że to ponadczasowe pojęcie groteskowości nie jest tylko tym, czym było nazywane wcześniej. Kiedyś odnosiło się do twórczości w której oddziaływała.

Zgadza się z tezą trzech dziedzin i oznacza to, że jest podstawowym materiałem by określić pojęcie estetyczne, ponieważ jest ona znana każdemu dziełu sztuki. Dzieło „stwarzane” jest, a następnie „przyjmowane”. Po czasie „burzy i naporu” w poszukiwaniu dzieł nie patrzono już na formy zewnętrzne, ale sposób organizacji. Wyjaśnia, że współcześnie również podążamy śladami przodków. [...]

Z wypracowań niektórych maturzystów wynika, że nie rozumieją, czym jest groteska.

Przykład 4. Autor utożsamia groteskę z makabrą.

Czytając utwór „Boska komedia Dantego”, którego autorem jest Dante Alighieri, polegając na własnych emocjach uznalibyśmy go za pełen groteski, bo jest makabryczny i nieco sadystyczny. [...] W dzisiejszych czasach groteska staje się tylko elementem wątpliwej estetyki, nie dodając walorów merytorycznych a jedynie mocne wrażenia dla wrażliwego widza. Przykładem są horrory takie jak „Pila”, gdzie kuriozalne sytuacje takie jak świadome decyzje bohaterów wyboru drogi gdzie wiadome jest iż czeka go krwawa śmierć.

Podsumowanie

Maturzyści chyba nie mają świadomości, że nie mogą uzyskać maksymalnej liczby punktów w kategorii A, jeśli nie zinterpretują rozpoznanego w tekście problemu. Ważną sprawą wydaje się więc wytłumaczenie im, na czym owa interpretacja powinna polegać. Tekst Kaysera okazał się stosunkowo trudny dla zdających. Wypracowania ujawniły brak precyzji i pewien chaos pojęciowy w terminologii teoretycznoliterackiej. Wypowiedź argumentacyjna na poziomie rozszerzonym – podobnie jak rozprawka na poziomie podstawowym – wykazała również trudności w budowaniu logicznej argumentacji.

Interpretacja porównawcza na poziomie rozszerzonym

Wymagania i sposób ich realizacji

Po raz trzeci maturzyści zdający egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym wybierali interpretację porównawczą tekstów literackich. W tym roku zaproponowano im porównanie wierszy Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Obraz cnoty* oraz Zbigniewa Herberta *Pan Cogito o cnotcie*. Z pozoru przyjazne zestawienie utworów, które w sposób jednoznaczny wskazywały przedmiot poetyckich rozważań, okazało się nie lada wyzwaniem dla tych, którzy wybrali temat 2.

Poniżej zamieszczono wypracowanie, w którym maturzysta skoncentrował swoje rozważania na poszukiwaniu argumentów uzasadniających założenie interpretacyjne poczynione we wstępie pracy. Koncepcja porównania tekstów przejawia się nie tylko w sposobie interpretacji obu wierszy i obserwacjach analitycznych stanowiących jej podbudowę, ale jest też widoczna w zamyśle kompozycyjnym: funkcjonalnym zestawieniu istotnych problemów i obszarów interpretowanych

wierszy oraz podporządkowaniu wywodu równoległemu porównywaniu omawianych zagadnień w obu tekstach.

Przykład 1.

Cnota jako idea bardzo często staje się głównym tematem utworów – nie tylko w dobie renesansu, kiedy to odwołania do filozofii antyku były jednymi z najczęstszych w literaturze. **Jest to bowiem wartość znana człowiekowi z dawien dawna i w jakiś sposób towarzysząca mu niemalże bezustannie – najczęściej jako drogowskaz pokazujący odpowiedni kierunek. W takim znaczeniu pojawia się również jako temat wierszy Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej oraz Zbigniewa Herberta. Obydwoje poeci proponują nam refleksję na temat cnoty jako pewnego wyobrażenia wartości i postaw, i aby tę postawę przybliżyć, ukazują ją w sposób spersonifikowany. W wierszach Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej jak i Zbigniewa Herberta cnota jawi się w postaci kobiety – choć z całą pewnością nie ukazanej w ten sam sposób. Obydwa wiersze różnią się bowiem ukazaniem w nich obrazami cnoty, zarówno rodzajem personifikacji, jak i refleksją poetów dotyczącą istoty wartości jaką jest cnota.**

W wierszu „**Obraz cnoty**” Maria Pawlikowska-Jasnorzewska skupia się na obrazie człowieka, który żyje cnotliwie, jednakże nie bez ironii. Choć podaje cechy bez wątpienia pozytywne, ich ilość oraz przesada w pewnych stwierdzeniach sprawia, że bohater liryczny staje się nierealny i wręcz w jakiś sposób nieszczerzy – zbyt idealny, by mógł zaistnieć i zostać przyjęty jako wzór. Poetka wskazuje przy tym w sposób niepozabawiony ironii, że oto obraz cnotliwego człowieka jest wyobrażeniem ludzi, do których kieruje swoje słowa. Wiersz rozpoczyna bowiem ironicznie zabarwiony zwrot do adresatów: „**Oto macie ideał człowieka, / Podług waszych pojęć, moi drodzy.**” Człowiek wyobrażony jako cnotliwy jest ewidentnie wykreowany na wzór ideału ascetów podawanego przez Kościół – chociaż z pewnością w sposób zhiperbolizowany, a wręcz prześmiewczy. Odwołuje się podmiot liryczny do dziesięciu przykazań, zapewniając odbiorcę, że ten człowiek idealny nigdy nie zapragnie niczego, co należy do kogoś innego. Równocześnie niejako wyśmiewa się z obrazu ubogiego chrześcijanina, który wszystko oddaje innym. Podmiot nie zgadza się, by uznawano go za ideał człowieka, który nie walczy, nie pragnie niczego, nie daje się unieść żadnym emocjom. Bo taki właśnie człowiek jest według podmiotu przegrany. Trudno się zatem dziwić, że podmiot określa cnotę mianem zgorszzonej dewotki, która chciałaby każdego widzieć jako osobę bez zarzutu. Pozostaje w tym miejscu postawić pytanie – w jakim celu poetka dokonuje w ostatniej strofie pochwały grzechów? Sądzę, że to właśnie one mogą uczynić cnotę wartością realną. Cnota jest pewnego rodzaju męstwem, odwagą, wartościami dostępnymi każdemu człowiekowi, nie dewotką, która oczekuje ascetycznego wyrzeczenia się wszystkich radości tego świata.

Zbigniew Herbert, podobnie do Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej również przedstawia cnotę w sposób spersonifikowany. Podobnie do autorki „**Obrazu cnoty**” kreuje jednak nie swoje wyobrażenie cnoty, tylko takie, które mają „**prawdziwi mężczyźni, generalowie, atleci władzy i despoci**”. Tak postrzeganą cnotę poeta opisuje jako kobietę – ale nie piękną; określa ją mianem starej panny. Tej, która nie pociąga mężczyzn, ani w ogóle nikogo, w tej wręcz brzydkiej i starej, trzymającej się starych zasad i wartości, które dla współczesnego człowieka mogą już nie mieć takiej wartości. Cnota ukazana przez Herberta właściwie nie ma w sobie niczego pięknego, ale paradoksalnie oczywistym jest, że sam podmiot, którym w wierszu jest Pan Cogito, człowiek myślący i mądry, żywi do niej bardzo pozytywne uczucia – zupełnie przeciwstawne do tych obecnych w wierszu Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. W „**Panu Cogito o cnotcie**” to przywiązanie do przeszłości i jej wartości, które symbolizuje postać Sokratesa, krzyżak, a także słowa – a więc wielkie dzieła zapisane i historie podawane ustnie – są dla podmiotu czymś ważnym. Stanowią wartości niewzruszone, które pozwalają się przeciwstawić złu, przemocy, tyranii władzy. Herbert moralista pisał o tym nie raz w swoich wierszach, wystarczy w tym miejscu odwołać się do „**Przesłania Pana Cogito**” i wyrażonej tam pochwały dla „**postawy wyprostowanej**”. Cnota która mówi wielkie NIE jest powtórzeniem wezwania „**Idź wyprostowany wśród tych co na kolanach**”. Ona nie ulega oczekiwaniom despotów i atletów władzy, nawet za cenę wyrzucenia ją przez nich na śmietnik. Despoci boją się cnoty, bo przeszkadza im w realizacji niegodziwych planów.

W obu wierszach cnota zestawiona jest z perspektywą życia pełnego radości, namiętności, jednakże podmioty mówiące zupełnie inaczej się do tego ustosunkowują – w „**Obrazie cnoty**” to

właśnie życie obfite w zabawy ma największy sens, jest dla cnoty wyzwaniem, prowokuje męzne zachowanie wartości, zaś postawa ascetyczna zostaje wyśmiana. U Herberta natomiast to właśnie cnota, choć powoli chowana wśród staroci, powinna się ostać jako ta, która wskazuje odpowiedni sposób życia. Zaś to życie uwielbiane przez Pawlikowską jest obrazem kuszącym, pięknym – ale na dłuższą metę nie dającym nic z wartości wyższych. Co więcej, podmiot u Herberta mówi o patrzeniu na tę starą pannę w sposób typowo męski – z pewną przekorą mówi, że mogłaby być piękniejsza, bardziej pociągająca, młodsza. Gdyby była ideałem kobiety – zamiast być tylko piękną w środku – zadbała o swój wygląd zewnętrzny, może prawdziwi mężczyźni by ją pokochali. Może. Tę istotną wątpliwość podmiot wyraża w formie trybu przypuszczającego czasownika „może [...] pokochaliby ją”. **Podmiot z wiersza Herberta** mówi w tym miejscu z nieskrywaną ironią, używając przy tym retorycznego zwrotu „mój Boże”, którym ośmiesza „prawdziwych mężczyzn”.

Podmiot mówiący w „Obrazie cnoty” przyjmuje zdecydowanie kobiety punkt widzenia, jest wręcz ofensywny w zwrotach do cnoty, wydaje się w pewnym sensie rywalizować z nią o rację. Wykrzyknienia, niedopowiedzenia stosowane naprzemiennie nadają tej wypowiedzi emocjonalności i ekspresywności. Podmiot zwraca się do tego wypaczonego obrazu cnoty z pogardą, ewidentnie patrzy na nią z góry, a nawet nie traktuje jej poważnie. I sama ostatnia strofa – zaskakujące zakończenie charakterystyczne dla Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – jest największą znie wagą dla tej wypaczonej, odartej z dawnych wartości idei. Podmiot bowiem zwraca się do samych grzechów, będących według poetki prawdziwym wyzwaniem, jakie niesie ze sobą życie, oznaką ludzkich słabości, z którymi prawdziwa cnota musi się zmierzyć, aby pozostała prawdziwa.

Zupełnie inaczej kończy swój wywód monologista z „Pana Cogito o cnotie” – cnota przez niego przedstawiana jest wprawdzie podobna zewnętrznie do tej z „Obrazu cnoty”, jednak stosunek podmiotu do niej nie jest pejoratywny. Dlaczego? Bo to dla „prawdziwych mężczyzn, generalów, atletów władzy i despotów” jest niewygodna. W takim ujęciu wiersz nabiera zupełnie innego znaczenia. Cnota opisywana jest tu pozornie negatywnymi określeniami, ale w sposób pieszczotliwy – zdaje się, że podmiot opowiada o niej jak o ukochanej kobiecie: upartej, ale jednak wspaniałej. Jest on zresztą w swoim monologu bardzo spokojny i konsekwentny – w przeciwieństwie do emocjonalnego podmiotu wykreowanego przez Pawlikowską, nie unosi się emocjami, tym bardziej nie negatywnymi. Nie stosuje żadnych wykrzyknień, raczej powtórzenia, które nadają wierszowi pewnej płynności i spokoju. W takim ujęciu poetycka wypowiedź Herberta przypomina raczej refleksję innego znanego poety, Jana Kochanowskiego, u którego tematyka cnoty była obecna już w epoce renesansu. Nie raz odwoływał się on do cnoty jako wartości najwyższej, zgodnie z filozofią stoicką. W swoich pieśniach i fraszkach jednoznacznie stwierdzał, że cnota jest ideą, według której należy żyć, co bardzo przypomina pogląd prezentowany w wierszu Herberta.

Choć w obu utworach cnota ukazana jest w sposób upersonifikowany, jako kobieta (dewotka u Pawlikowskiej, stara panna u Herberta) Pawlikowska odnosi się do niej pogardliwie a Herbert pieszczotliwie. Oboje poeci ewidentnie wskazują natomiast, że nawet jeśli dla niektórych ludzi cnota jest przeżytkiem, nie spełnia ich oczekiwań, albo mają o niej mylne wyobrażenie, to jednak cnota jest wartością i zawsze pozostaje ważną ideą.

Autor przedstawionej interpretacji skoncentrował się na zagadnieniach związanych z rozumieniem cnoty jako idei, która towarzyszy ludziom już od czasów starożytnych. Wprawdzie nie wskazał, w jaki sposób ta idea była w starożytności definiowana i jak pojęcie cnoty kształtowało się przez wieki, ale z wywodu wynika właściwe jej rozumienie. Piszący konsekwentnie realizuje zamysł kompozycyjny. W sposób ciekawy, uwzględniający analityczne obserwacje poczynione w lekturze obu wierszy, uzasadnia przyjętą tezę interpretacyjną, w której wskazał podstawowe podobieństwo – upostaciowienie cnoty w obu wierszach oraz pojmowanie jej jako wartości trwałej i niezmiennej. Przedstawił także różnice w sposobach personifikowania przez oboje poetów cnoty oraz w refleksji poetyckiej temu towarzyszącej. Piszący podkreśla przy tym rolę ironii w kreacji obrazu cnoty i co najistotniejsze, dostrzega dzielące wiersze różnice na różnych poziomach wypowiedzi. Podawane przykłady, cytowane fragmenty tekstów potwierdzają nie tylko uważną lekturę utworów, ale przede wszystkim potwierdzają świadomość różnych poziomów refleksji poetyckiej obecnej w wierszach. Maturzysta odczytuje znaczenia dosłowne, rozumie ich rolę w różnicowaniu stosunku do pojęcia cnoty podmiotu i innych ludzi, rozumie metaforyczny charakter budowanych obrazów, dostrzegając i interpretując w sposób ciekawy funkcję personifikacji w tekstach, rozumie również rolę ironii

sprawiającej, że oto stosunek obojga poetów do cnoty nie jest oczywisty i prosty w odczytaniu. Ważnym elementem wypowiedzi są również funkcjonalnie przywołane konteksty interpretacyjne pogłębiające sens obu wierszy, chociaż odnoszące się przede wszystkim do tekstu Zbigniewa Herberta. Konsekwentnie zrealizowany zamysł kompozycyjny, językowe nawiązania i obecność wykładników spójności świadczą o dyscyplinie myślowej i pozwalają na zachowanie logicznego i spójnego toku wywodu w obszernej wypowiedzi.

Mocne i słabe strony maturalnych realizacji tematu 2.

Koncepcja porównywania utworów i uzasadnienie tezy interpretacyjnej

Większość piszących interpretację porównawczą poradziła sobie z przyjęciem założenia interpretacyjnego, które wskazywało na zrozumienie wspólnych sensów obu wierszy. Należy przy tym podkreślić, że dla maturzystów wybierających ten rodzaj wypowiedzi łatwe było wskazanie wspólnego tematu utworów, bez większego trudu określali również sposób ukazania cnoty poprzez jej personifikację. Takie odczytania dominowały w ocenianych pracach. Towarzyszyły im refleksje dotyczące postawy współczesnego człowieka. Słabiej maturzyści radzili sobie z uzasadnieniem przyjętych założeń. Jedną z przyczyn były niedostatki językowe i choć wydawać się to może paradoksalne, to one właśnie decydowały o słabości wywodów w części argumentacyjnej.

Pierwszy z nich to niezrozumienie znaczenia wyrazu *cnota*. Nierzadko zdarzało się sprowadzanie sensu tego pojęcia do „ascezy”, a na poziomie dosłownym „dziewictwa”. Niektórzy maturzyści jednocześnie prezentowali w tym zakresie refleksje wskazujące na rozumienie kluczowych pojęć, co ilustruje przykład 2.

Przykład 2.

Wyraz cnota nosi w sobie brzemień rozumienia tego pojęcia pod względem religijnym jako wstrzemięźliwości seksualnej, ale nie tylko. W utworach obojga poetów jest ona raczej rozumiana jako wartość moralna w sensie pożądanych cech charakteru człowieka, jako rodzaj męstwa, które powinno mu towarzyszyć wobec wyzwań, jakie przed nim stawia życie.

Inni prezentowali ich niezrozumienie.

Przykład 3.

Cnota to przede wszystkim konieczność zachowania dziewictwa, bo ono przede wszystkim powinno stanowić podstawę dobrego małżeństwa i nie należy go roztrwonić przed ślubem.

Drugim problemem natury językowej była nieumiejętność odczytania sensów bezpośrednio wpisanych w teksty. Braki w tym zakresie stanowiły podstawową przyczynę interpretacji nieudanych, sprzecznych z treścią wierszy. Maturzyści najczęściej nie dostrzegali, że zarówno Pawlikowska-Jasnorzewska, jak i Herbert prezentują obraz cnoty taki, jaki widzą lub chcieliby widzieć inni. Do rzadkości należało odnoszenie się do otwierających tekst poetki wersów: *Oto macie ideał człowieka, / Podług waszych pojęć, moi drodzy* i odczytanie ironicznego charakteru tego zwrotu do zbiorowego adresata. W wierszu Herberta rzadko udawało się piszącym dostrzec rozróżnienie między dosłownymi, metaforycznymi i ironicznymi znaczeniami. I tutaj, podobnie jak to miało miejsce w przypadku odczytania wiersza *Obraz cnoty*, piszący zdawali się nie zauważać form gramatycznych, które wskazywały wyraźnie, że cnota w swym odwiecznym kształcie jest nie do zaakceptowania przez „prawdziwych mężczyzn, generałów, atletów władzy, despotów”. Herbert używa w wierszu form językowych, których nie można zignorować, ponieważ to właśnie prowadzi do przekłamania sensu tekstu. Poeta wskazuje, że to za *nimi* (prawdziwymi mężczyznami, generałami itd.) idzie taki karykaturalny obraz cnoty, to *oni* tak ją widzą i postrzegają, to *oni* być może, gdyby się zmieniła i przystosowała, *pokochaliby ją*. Cnota w wierszu Herberta odpowiada im na to *Nie* (napisane w tekście wielką literą). Nieumiejętność odczytania tej dwupłaszczyznowości, istotnego dla sensu

wiersza rozróżnienia między *nimi* a Panem Cogito, prowadziła do niezrozumienia sensów przenośnych tekstu, szczególnie wpisanej w niego ironii, której obiektem są owi „atletów władzy”. W efekcie pojawiały się w pracach takie konkluzje, jak cytowana w przykładzie 4.

Przykład 4.

Obydwaj poeci w swoich wierszach krytykują cnotę. [...] O ile Maria Pawlikowska-Jasnorzewska widząc „sztuczność” ideału cnoty postanawia pochwalić grzechy, o tyle Zbigniew Herbert wykazuje chęć dostosowania cnoty do współczesności.

Niedostrzeżenie ironii często prowadziło także do fałszywego wniosku, że wiersze są po prostu portretami pewnych osób: np. wymarzonego przez kobiety ideału mężczyzny (nieasertywnego i uległego), a nawet Chrystusa (*Obraz cnoty*) i wymarzonego przez mężczyzn ideału kobiety (czyli hollywoodzkiej gwiazdy), a nawet Matki Boskiej (*Pan cogito o cnotcie*).

Przedstawione problemy skutkowały niskimi ocenami zarówno w przypadku założenia interpretacyjnego, jak i jego uzasadnienia, które pozostawało nietrafne i sprzeczne z sensami wierszy. Częstokroć było to 0 punktów.

Jeszcze jedną ważną kwestię związaną z interpretacją porównawczą wierszy ujawniły tegoroczne wypowiedzi maturzystów. Niewiele jest prac, w których piszący uzyskali pełną ocenę uzasadnienia. Podstawową przyczyną jest nieumiejętne sięganie po konteksty interpretacyjne, a to drugi obok trafności warunek dokonania pełnej interpretacji tekstów. Kontekst interpretacyjny pogłębia odczytanie tekstu, sięganie po niego jest integralną częścią podejmowanych działań interpretacyjnych. O umiejętności jego wykorzystania decyduje jednak erudycja piszącego, jego wiedza o twórcach, problematyce ich dzieł, historii, konwencjach literackich i artystycznych, filozofii i wielu innych dziedzinach nauki. W pracach, w których konteksty interpretacyjne zostały umiejętnie wykorzystane, najczęściej pojawiały się odwołania do innych utworów Herberta, a także do kontekstów historycznoliterackiego (przede wszystkim do twórczości Jana Kochanowskiego) i filozoficznego (maturzyści nawiązywali do filozofii Sokratesa i Platona), wskazujące na dobrą znajomość problemu i umiejętność tworzenia szerszej perspektywy interpretacyjnej. Takie wykorzystanie kontekstów ilustruje praca zaprezentowana jako przykład 1.

Kompozycja

Wprawdzie w niewielu wypowiedziach maturalnych zdający proponowali równoległą obserwację wybranych obszarów tekstów, na przykład porównanie upostaciowienia cnoty w obu utworach, nie mniej jednak w większości wypowiedzi przyjmowali zasadę interpretacji jednego wiersza, po której następowała interpretacja drugiego z nawiązaniem do tekstu pierwszego oraz wskazywaniem różnic i podobieństw między obrazem cnoty i refleksją nad jej kondycją u Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i Herberta.

2. Problem „pod lupą”

Interpretacja porównawcza – razem, nie osobno

Pierwszą i najważniejszą przyczyną zaproponowanych w tej części refleksji dotyczących interpretacji porównawczej stały się liczne w tym roku oceny 0 punktów za maturalne wypowiedzi.

Interpretacja jest sztuką, bowiem wymaga samodzielnego, twórczego podejścia do tekstu. Wymaga więc umiejętności i talentu, a także wiedzy o przedmiocie podejmowanych działań. Warto poświęcić chwilę uwagi istocie zadania, jakim jest dokonanie interpretacji porównawczej, skoro jest to jedno z zadań maturalnych.

Interpretacja w rozumieniu teorii literatury, a o takim rozumieniu jest mowa w przypadku pracy maturalnej, zwłaszcza na poziomie rozszerzonym, jest „działaniem badawczym zmierzającym do wydobycia sensu (swoistości, funkcjonalności, roli itd.) danego zjawiska, w szczególności poprzez określenie miejsca danego zjawiska w jakiejś całości wyższego rzędu.” (*Słownik terminów literackich*, red. Michał Głowiński, Teresa Kostkiewiczowa, Aleksandra Okopień-Sławińska, Janusz Sławiński, Wrocław 2007). Autor tejże definicji, Janusz Sławiński, wskazuje przy tym, że podstawą odkrywania sensów dzieła jest rozumienie znaczeń niedosłownych, które możliwe są do odczytania dopiero wtedy, kiedy badacz „ulokuje [...] przedmiot w odpowiednim kontekście, gdy określi jego miejsce w szerszym układzie przedmiotowym lub też rozpozna w nim działanie jakichś ogólniejszych prawidłowości [...]”. Zgodnie z tym rozumieniem można jej dokonać, odczytując sensy słów, ich znaczenia w odniesieniu do związków, w które wchodzi, kontekstów, w których występują i do których odsyłają. Należy zatem zauważyć, że interpretacja wiersza to po prostu jego rozumienie, które podlega precyzyjnej ocenie według ściśle ustalonych kryteriów. W przypadku działania, jakim jest interpretacja porównawcza, mamy do czynienia z wyzwaniem podwójnym. Żeby przyjęte założenie interpretacyjne było niesprzeczne z utworami i spójne, piszący musi dokonać operacji myślowych o skomplikowanym charakterze:

1. odczytać sens pierwszego tekstu – czyli zrozumieć znaczenia w nim zawarte, określić jego przesłanie,
2. odczytać sens drugiego tekstu zachowując analogiczny tok postępowania,
3. rozstrzygnąć, w jaki sposób sensy obu tekstów ze sobą współgrają, a w jakim zakresie są sprzeczne,
4. zastanowić się, jakie znaczenie ma wspólny sens – jaki motyw, temat, pojęcie stanowi jego podstawę i jak te elementy funkcjonowały w literaturze, historii, filozofii lub innych dziedzinach nauki, życia, sztuki,
5. dopiero po dokonaniu tych operacji myślowych może przyjąć założenie interpretacyjne i podjąć się jego uzasadniania.

Rzecz najważniejsza. Powyższe wskazania odnoszą się do sposobu przygotowania własnej wypowiedzi, do próby nakreślenia kierunku podejmowanych działań, sporządzenia notatek w brudnopisie pracy, planu wypowiedzi. Bowiem tekstów zaproponowanych do interpretacji porównawczej nie interpretujemy w wypowiedzi osobno, interpretujemy je razem, szukamy wspólnych miejsc, porównujemy. Porównywanie jest istotą polecenia, a to znaczy, że stanowi ono podstawę rozwinięcia, które jest główną częścią w wypowiedzi, że to jego elementy muszą tworzyć trzon wywodu. Pojawienie się elementów porównania wyłącznie w dwu-, trzydzielnym podsumowaniu jest sprzeczne z poleceniem. Utwory poddawane interpretacji porównawczej tworzą swoistą nową całość. Maturzysta interpretuje ich wspólny sens, łączący je temat, motyw, sposób jego kreowania przez twórców, cel, w jakim takie kreacje są dokonane w tekstach. Dlatego tak ważne miejsce w interpretacji porównawczej zajmuje jej kompozycja.

Przedstawione tu konkretne wskazania można zobrazować zestawieniem tekstów, które zdający otrzymał w tym roku. Wiersze Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej *Obraz cnoty* oraz Zbigniewa

Herberta *Pan Cogito o cnocie*, poddane takiej refleksji, jak wskazana powyżej, prowadziły do przyjęcia różnych założeń, ale ich sensy pozostawały wspólne w zakresie podjętej przez oboje poetów tematyki: dotyczącej cnoty i sposobu jej postrzegania, jej miejsca w życiu człowieka i stosunku różnych ludzi do tej wartości. Na pewno ważnym wskazaniem było upostaciowienie cnoty w obu tekstach, ale także rozpoznanie usytuowania w wierszach refleksji podmiotu lirycznego, a co za tym idzie stosunku do cnoty samych poetów. Kontekstową refleksją, niezbędną do właściwego odczytania sensów wierszy, była świadomość, z jakim pojęciem mamy do czynienia, kiedy mówimy o cnocie w ogóle. W systemie wartości, zarówno w koncepcjach filozoficznych starożytności (Sokrates, Platon – ten pierwszy przywołany w tekście Herberta), ale także w chrześcijańskiej teologii moralności (do której tak silnie odwołuje się Pawlikowska-Jasnorzewska i którą czyni punktem odniesienia Herbert przez symbol krzyżyka ulepionego z chleba), cnota jest wartością moralną, jest rodzajem męstwa i dzielności. Tak była definiowana przed wiekami, tak jest definiowana dzisiaj. Świadomość znaczenia słowa, świadomość podejmowanego tematu i kontekstu, w jakim ten temat pojawia się w obu wierszach, była podstawą do przyjęcia założenia interpretacyjnego i jego uzasadniania.

O tym, jakie założenie interpretacyjne zostaje sformułowane w wypowiedzi, które obszary utworów zostaną poddane szczególnemu oglądowi, decyduje już maturzysta. Wielość i różnorodność odczytań może być tu nieograniczona i wynikać z indywidualnego podejścia do tekstu literackiego oraz wiedzy piszącego, który ma prawo do dowolnej interpretacji. Kryteria wyraźnie jednak wskazują **granice** owej **dowolności** – **jest nią tekst literacki**, a w interpretacji porównawczej dwa teksty, z których sensami interpretacja nie może być sprzeczna.

Przywołanie właściwego kontekstu (rozumienie pojęcia cnoty i rodowód tego pojęcia) jest jednak czynnością wstępną i wymaga w uzasadnieniu interpretacji rozwinięcia. Pogłębia on odczytanie sensów utworów i stanowi podstawę poszukiwania między nimi podobieństw i różnic. Jest konieczny, a jego brak powoduje, że otrzymujemy interpretację niepełną, często sprowadzoną do poziomu funkcjonalnej analizy tekstów.

To kolejny problem, na który należy zwrócić uwagę w tworzeniu własnej wypowiedzi. Nie wystarczy stwierdzenie, że poeci dokonują np. upostaciowienia cnoty, która jest przecież pojęciem o charakterze abstrakcyjnym. Nie wystarczy rozpoznanie, z jakimi elementami personifikacji cnoty mamy do czynienia. To dopiero poziom funkcjonalnej analizy tekstu. Interpretacja rozpoczyna się wówczas, kiedy odpowiemy na pytanie, w jakim celu ta personifikacja została użyta, jakie znaczenie wnosi do rozumienia problemu.

I znów należy się posłużyć przykładem. Maria Pawlikowska-Jasnorzewska posługuje się dwiema personifikacjami: pierwszą z nich jest niemal ośmieszony w wierszu człowiek bez właściwości, uosabiający wzór cnoty w wyobrażeniu ludzi, do których zwraca się poetka, drugą – cnota-dewotka, której produktem jest tenże człowiek. Aby jednak cnota mogła się prawdziwie objawić jako męstwo, życie potrzebuje grzechu. I tu konieczna jest uwaga dotycząca rozróżnienia poziomu analizy i interpretacji tekstu. Pochwała grzechów to tylko literacki zabieg, concept, po który sięga poetka – tyle na poziomie analizy, na poziomie interpretacji konieczna jest odpowiedź na pytanie, w jakim celu ta pochwała następuje i jak się ma do karykaturalnego wyobrażenia cnoty, które autorka przypisuje innym ludziom.

Podobnie z odczytaniem znaczeń w wierszu Herberta – należy znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego cnota została upostaciowiona w tak odpychający sposób, jest stara, niemodna, nieatrakcyjna, dlaczego owi tytani władzy tak bardzo chcieliby jej zmiany, dlaczego nie mogą na nią liczyć? Dopiero odpowiedź na te pytania staje się interpretacją tekstu. Odczytanie sensu wiersza Herberta bez uświadomienia sobie kontekstu twórczości poety będzie niepełne. Wskazanie pod wierszem tytułu tomu, z którego pochodzi tekst, a jest nim *Raport z obłąkanego miasta*, nie pozostaje bez znaczenia dla jego zrozumienia. To on tłumaczy obecność w wierszu atletów władzy, generałów, despotów i wprowadza kolejną różnicę w sposobie obrazowania problemu obu wierszy. Pawlikowska-Jasnorzewska proponuje nam ogólnoludzką refleksję, odnosi ją do społecznych wzorów zachowań.

Herbert wpisuje swoje rozważania w kontekst polityczny – *Raport z oblężonego miasta* jest pokłosiem wprowadzenia stanu wojennego w Polsce.

O umiejętności wykorzystania kontekstów interpretacyjnych decyduje rozumienie pojęć, zdolność kojarzenia i erudycja piszącego. Bez tej ostatniej bardzo trudno spełnić wymagania, jakie na poziomie rozszerzonym stawia przed maturzystą formuła tematu wymagającego dokonania interpretacji porównawczej tekstów.

3. Wnioski i rekomendacje

1. Tylko nieco ponad połowa maturzystów sprostала wymaganiu napisania wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. O ile zdecydowana większość piszących potrafiła zająć stanowisko wobec problemu postawionego w poleceniu na poziomie podstawowym (zaledwie 82% w kategorii A otrzymało 0 punktów) oraz rozpoznać i odtworzyć problem poruszony przez autora tekstu zamieszczonego w arkuszu na poziomie rozszerzonym (aż 11% zdających za to kryterium nie uzyskało żadnego punktu), o tyle uzasadnienie postawionej tezy sprawiało im kłopot. Wydaje się więc, że należy szczególny nacisk położyć na kształcenie umiejętności formułowania trafnych, popartych przykładami argumentów i budowania z nich logicznego wyводу. Z tymi umiejętnościami ściśle wiąże się umiejętność właściwego skomponowania wypowiedzi argumentacyjnej. Młodzi ludzie powinni uczyć się porządkowania argumentów według przyjętej zasady nadrzędnej, np. ich hierarchii, dostrzeżonych różnych aspektów tematu, rytmu argumentów i kontrargumentów itp.
2. Wciąż trudność maturzystom sprawia interpretacja tekstu poetyckiego – w tym roku zwłaszcza na poziomie rozszerzonym. Zdający mieli dokonać interpretacji porównawczej utworów, których autorzy (zwłaszcza Zbigniew Herbert) od dawna mają swoje miejsce w tradycji szkolnej. Zamieszczone w arkuszu wiersze są – i na poziomie idei, i na poziomie organizacji – charakterystyczne i reprezentatywne dla każdego z poetów. Co więcej, z problemem poruszonym w utworach maturzyści zetknęli się przy okazji lektury innych dzieł, mieli więc możliwość wykorzystania różnych kontekstów interpretacyjnych. W zaproponowanym zestawie nie było żadnej pułapki na zdających. Tym bardziej więc niepokoi fakt, że tak często otrzymywali oni 0 punktów. Brak umiejętności dostrzegania i odczytywania ironii w tekście literackim jest zjawiskiem alarmującym, gdyż jest to umiejętność niezbędna dla zrozumienia wielu tekstów kultury zwłaszcza XX i XXI wieku.
3. W dalszym ciągu dla zdających – na obu poziomach – problemem jest kompozycja wypowiedzi interpretacyjnej. Nie potrafią funkcjonalnie wobec przyjętej tezy interpretacyjnej wykorzystać elementów analizy, co skutkuje naruszeniem funkcjonalności kompozycji wypracowania, czyli obecnością w nim niemających żadnej wartości argumentacyjnej wyliczeń środków stylistycznych czy cech wersyfikacji. Wypracowania na temat 2. na poziomie rozszerzonym dowodzą również, że niewielu zdających opanowało umiejętność równoległego porównywania tekstów.
4. Lepiej prezentowały się spójność lokalna i stosowność stylu. W zachowaniu spójności lokalnej wypowiedzi obserwujemy przede wszystkim nieznaczne zaburzenia wewnątrzakapitowe. Prawie dwie trzecie (64%) zdających na poziomie podstawowym i ponad połowa (53%) zdających na poziomie rozszerzonym otrzymały maksymalną liczbę punktów za to kryterium. Wyniki uzyskane w kategorii F świadczą o tym, że większość maturzystów (59% na poziomie podstawowym i 56% na poziomie rozszerzonym) posłużyła się stylem stosownym. Zaburzenia jednorodności stylu wiązały się najczęściej z używaniem kolokwialnego słownictwa i składni, rzadziej z tendencją do poetyzowania i metaforyzacji charakterystycznych dla stylu literackiego. Zaskakująco często wystąpił nowy typ naruszenia stosowności stylu: nazywanie autorów interpretowanych tekstów samym imieniem („Wolfgang stwierdza, że...”, „W swoim wierszu

Maria ukazuje cnotę w sposób..., zaś Zbigniew dla odmiany...”). Być może jest to efekt częstego obcowania młodych ludzi z internetowymi portalami, na których w taki właśnie sposób mówi się np. o celebrytach. Warto uświadomić maturzystom, że obyczajów przyjętych w tego typu mediach nie należy przenosić na inne sytuacje komunikacyjne.

5. Trzeba zwrócić uwagę również na braki w zakresie sprawności językowej maturzystów. Zaledwie 11–12% zdających na obu poziomach egzaminu uzyskało maksymalną liczbę punktów w kategorii G. W ponad połowie wypracowań (64% na poziomie podstawowym i 55% na poziomie rozszerzonym) znalazły się liczne błędy nierażące lub nieliczne rażące. Jedna czwarta zdających na poziomie podstawowym i aż jedna trzecia przystępujących do egzaminu na poziomie rozszerzonym za poprawność językową uzyskała 0 punktów, czyli w ich pracach były liczne błędy rażące. Problemy ze składnią, wynikające z nich problemy z poprawnością interpunkcyjną to niejednokrotnie istotne przyczyny błędów w logice wywodu i jego spójności, z jakimi mamy do czynienia w wypracowaniach maturalnych. Na poprawę poziomu językowego należy zwrócić szczególną uwagę, ponieważ zaburzenia językowe mają duży wpływ na poziom wypowiedzi w tekście o charakterze argumentacyjnym – nieprzestrzeganie reguł składniowych i interpunkcyjnych bardzo często uniemożliwia komunikatywne przedstawienie własnego stanowiska i jego uzasadnienie.
6. Wszystkie wypowiedzi maturalne wymagały umiejętności formułowania stanowisk i uzasadniania ich w toku wywodu o charakterze argumentacyjnym. Wyniki tegorocznego egzaminu maturalnego z języka polskiego wskazują, że formułowanie tezy i jej uzasadnianie, realizacja zamysłu kompozycyjnego oraz poziom językowy wypowiedzi były dla zdających umiarkowanie trudne. Poziom ich realizacji wyniósł 58% na poziomie podstawowym i jedynie 50% na poziomie rozszerzonym.