

Województwo lubuskie

Język polski

**Sprawozdanie z egzaminu maturalnego
w roku 2015**

Opracowanie

Dorota Plata (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Anna Gontarz (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu)
Krystyna Kajuth (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu)

Opieka merytoryczna

dr Wioletta Kozak (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Opracowanie techniczne

Bartosz Kowalewski (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Współpraca

Beata Dobrosielska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Agata Wiśniewska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Wydziały Badań i Analiz okręgowych komisji egzaminacyjnych

Opracowanie dla województwa lubuskiego

Anna Gontarz (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu)
Krystyna Kajuth (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu)
Jacek Pietrzak (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu)

Centralna Komisja Egzaminacyjna
ul. Józefa Lewartowskiego 6, 00-190 Warszawa
tel. 022 536 65 00, fax 022 536 65 04
e-mail: ckesekr@cke.edu.pl
www.cke.edu.pl

Język polski – formuła od roku 2015

Poziom podstawowy

1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z języka polskiego na poziomie podstawowym składał się z trzech zadań. Zadania 1. i 2. to test sprawdzający umiejętność wykonywania na tekście nieliterackim operacji dowodzących jego rozumienia na różnych poziomach. Do fragmentu tekstu Jerzego Bralczyka *Co się nosi w mówieniu?* odnosiło się sześć zadań otwartych krótkiej odpowiedzi i jedno zadanie rozszerzonej odpowiedzi (streszczenie), a do tekstu *Książki na całe życie* (opracowanego na podstawie tekstu Wojciecha Nowickiego *Chwała pólkownikom*) cztery zadania otwarte krótkiej odpowiedzi i jedno zadanie zamknięte na dobieranie. Zadanie 3. polegało na napisaniu wypracowania na jeden z dwóch tematów: temat 1. wymagał napisania rozprawki problemowej, związanej z dołączonym fragmentem tekstu epickiego, natomiast temat 2. – napisania interpretacji wiersza lirycznego (postawienia tezy interpretacyjnej i jej uzasadnienia). Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać 70 punktów (20 punktów za testy oraz 50 punktów za wypracowanie).

Zadania w arkuszu egzaminacyjnym sprawdzały wiadomości oraz umiejętności ujęte w podstawie programowej języka polskiego w trzech obszarach: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji; II. Analiza i interpretacja tekstów kultury; III. Tworzenie wypowiedzi. Oprócz wymagań z IV etapu edukacyjnego (poziom podstawowy) obowiązywały wymagania z wcześniejszych etapów edukacyjnych.

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 1. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym*

| Liczba zdających | | |
|---|--|-------------|
| Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym | ogółem | 3886 |
| | ze szkół na wsi | 1 |
| | ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców | 1076 |
| | ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców | 956 |
| | ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców | 1853 |
| | ze szkół publicznych | 3507 |
| | ze szkół niepublicznych | 379 |
| | kobiety | 2418 |
| | mężczyźni | 1468 |
| | bez dysleksji rozwojowej | 3653 |
| z dysleksją rozwojową | 233 | |

* Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 5 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 | 4 |
| | słabowidzący | 5 |
| | niewidomi | 0 |
| | słabosłyszący | 2 |
| | niesłyszący | 2 |
| | ogółem | 13 |

Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

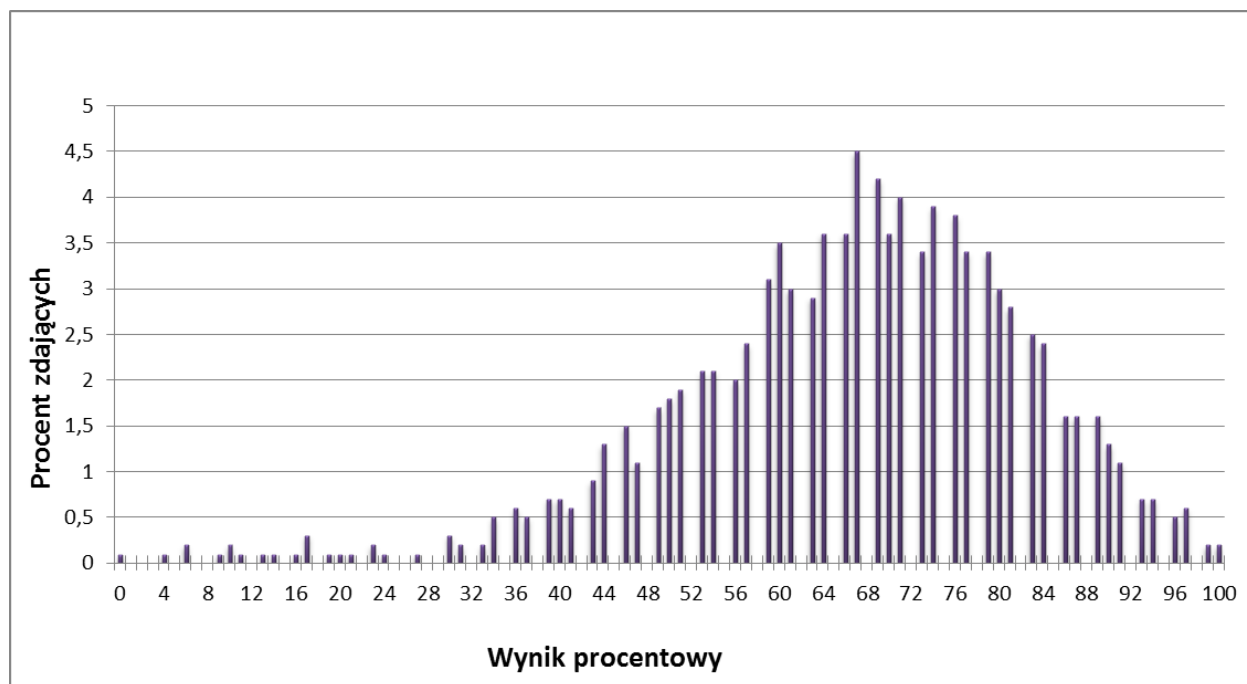
| | | | |
|--|--------------|---|---|
| Termin egzaminu | | 4 maja 2015 r. | |
| Czas trwania egzaminu | | 170 minut | |
| Liczba szkół | | 86 | |
| Liczba zespołów egzaminatorów* | | 5 | |
| Liczba egzaminatorów* | | 2310 | |
| Liczba obserwatorów ¹ (§ 143) | | 0 | |
| Liczba unieważnień ¹ | w przypadku: | | |
| | § 99 ust. 1 | stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego | 0 |
| | | wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego | 0 |
| | | zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym zdającym | 0 |
| | § 99 ust. 2 | stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego | 0 |
| | § 146 ust. 3 | stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu | 0 |
| | § 146 ust. 4 | niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi) | 0 |
| inne (np. złe samopoczucie) | | | 0 |
| Liczba wglądów ¹ (§ 107) | | 2 | |
| Liczba prac, w których nie podjęto rozwiązania zadań | | 0 | |

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

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, 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 | 3899 | 0 | 100 | 69 | 67 | 67 | 16 | 98** |
| w tym: | | | | | | | | |
| bez dysleksji rozwojowej | 3666 | 0 | 100 | 69 | 67 | 66 | 16 | 98 |
| z dysleksją rozwojową | 233 | 0 | 100 | 66 | 70 | 65 | 14 | 100 |

* Parametry statystyczne podane zostały dla grup liczących 100 lub więcej zdających.

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

Poziom wykonania zadań

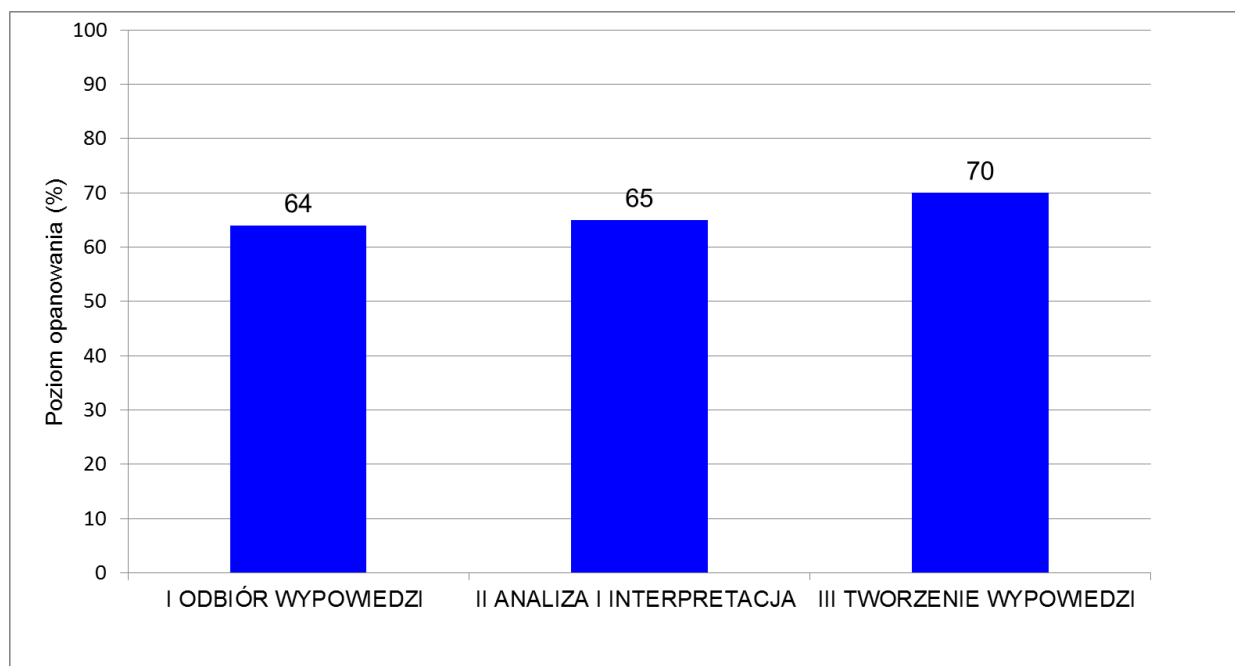
Tabela 5. Poziom wykonania zadań

| Nr zad. | Wymaganie ogólne | Wymaganie szczegółowe Zdający: | Poziom wykonania zadania (%) |
|----------------|---|---|-------------------------------------|
| 1.1. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. III. Tworzenie wypowiedzi. | 1.1) odczytuje sens całego tekstu 1.4) rozpoznaje zastosowane w tekście środki językowe 1.7) wykonuje różne działania na tekście cudzym (parafrazuje) | 55 |
| 1.2. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. | 1.1) odczytuje sens fragmentów 3.1) analizuje i definiuje znaczenia słów | 64 |
| 1.3. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. | 1.1) odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje, zarówno jawne, jak i ukryte 1.3) rozpoznaje typ nadawcy tekstu | 66 |
| 1.4. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. | 1.1) odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych przez siebie fragmentów 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe twierdzenia i pojęcia w tekście argumentacyjnym | 48 |
| 1.5. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. | 1.1) odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych przez siebie fragmentów 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe twierdzenia i pojęcia w tekście argumentacyjnym | 80 |
| 1.6. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. III. Tworzenie wypowiedzi. | 1.1) odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje, zarówno jawne, jak i ukryte 3.1) analizuje i definiuje znaczenia słów 3.3) dostrzega współczesne zmiany modelu komunikacji językowej 1.7) wykonuje różne działania na tekście cudzym (parafrazuje) | 75 |
| 1.7. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. | 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe twierdzenia i pojęcia w tekście argumentacyjnym, dokonuje jego logicznego streszczenia | 64 |
| 2.1 | 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 | 73 |
| 2.2. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. III. Tworzenie wypowiedzi. | 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe twierdzenia i pojęcia w tekście argumentacyjnym 1.3) formułuje pytania do tekstu (szkoła podstawowa) | 63 |
| 2.3. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. | 1.1) odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych przez siebie fragmentów potrafi objaśnić ich sens i funkcję na tle całości 1.4) rozpoznaje funkcję zastosowanych w tekście środków językowych | 70 |
| 2.4. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. | 1.1) odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych przez siebie fragmentów 3.1) odbiera teksty kultury na poziomie dosłownym i przenośnym (szkoła podstawowa) | 59 |

| | | | |
|---|--|--|----|
| | II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. | | |
| 2.5. | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. Zdający zna teksty literackie [...]. | 1.1) odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych przez siebie fragmentów; potrafi objaśnić ich sens i funkcję na tle całości 3.2) wykorzystuje w interpretacji konteksty | 28 |
| Zadanie sprawdzające tworzenie wypowiedzi – wypracowanie | | | |
| Treść | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. III. Tworzenie wypowiedzi. | Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych przez siebie fragmentów potrafi objaśnić ich sens i funkcję na tle całości 1.2) odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte Zdający: 1.3) określa problematykę utworu 2.1) wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje 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 3.4) odczytuje treści alegoryczne i symboliczne 4.2) dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości 4.3) dostrzega w świecie konflikty wartości Zdający: 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) | 64 |
| Poprawność rzeczowa | | 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) | 89 |
| Zamysł kompozycyjny | | 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) | 77 |
| Spójność lokalna | | | 85 |

| | | | |
|---------------------|----------------------------|---|----|
| Sposobność 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) | 89 |
| 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) | 58 |
| 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) | 52 |

Wykres 2. Współczynniki łatwości 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 do wyboru tematów: temat 1. wymagał napisania wypowiedzi argumentacyjnej związanej z dołączonym fragmentem tekstu teoretycznego, natomiast temat 2. zawierał polecenie napisania interpretacji porównawczej utworów lirycznych (postawienia tezy interpretacyjnej i jej uzasadnienia). Za rozwiązanie zadania zdający mógł otrzymać 40 punktów.

Zadanie w arkuszu egzaminacyjnym sprawdzało wiadomości oraz umiejętności ujęte w podstawie programowej języka polskiego (poziom rozszerzony) w trzech obszarach: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji; II. Analiza i interpretacja tekstów kultury; III. Tworzenie wypowiedzi. Zdających obowiązywały również wymagania z poziomu podstawowego oraz z wcześniejszych etapów edukacyjnych (szkoła podstawowa, gimnazjum).

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 6. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym*

| Liczba zdających | | |
|---|--|------------|
| Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym | ogółem | 733 |
| | ze szkół na wsi | 0 |
| | ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców | 221 |
| | ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców | 185 |
| | ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców | 327 |
| | ze szkół publicznych | 693 |
| | ze szkół niepublicznych | 40 |
| | kobiety | 608 |
| | mężczyźni | 125 |
| | bez dysleksji rozwojowej | 701 |
| | z dysleksją rozwojową | 32 |

* Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 5 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 | 0 |
| | słabowidzący | 1 |
| | niewidomi | 0 |
| | słabosłyszący | 1 |
| | niesłyszący | 1 |
| | ogółem | 3 |

3. Przebieg egzaminu

Tabela 8. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

| | | | |
|--|-----------------------------|---|---|
| Termin egzaminu | | 7 maja 2015 | |
| Czas trwania egzaminu | | 180 minut | |
| Liczba szkół | | 57 | |
| Liczba zespołów egzaminatorów* | | 5 | |
| Liczba egzaminatorów* | | 2310 | |
| Liczba obserwatorów ² (§ 143)** | | 0 | |
| Liczba unieważnień ² | w przypadku: | | |
| | § 99 ust. 1 | stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego | 0 |
| | | wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego | 0 |
| | | zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym zdającym | 0 |
| | § 99 ust. 2 | stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego | 0 |
| | § 146 ust. 3 | stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu | 0 |
| | § 146 ust. 4 | niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi) | 0 |
| | inne (np. złe samopoczucie) | 0 | |
| Liczba wglądów ² (§ 107)** | | 2 | |
| Liczba prac, w których nie podjęto rozwiązania zadań | | 2 | |

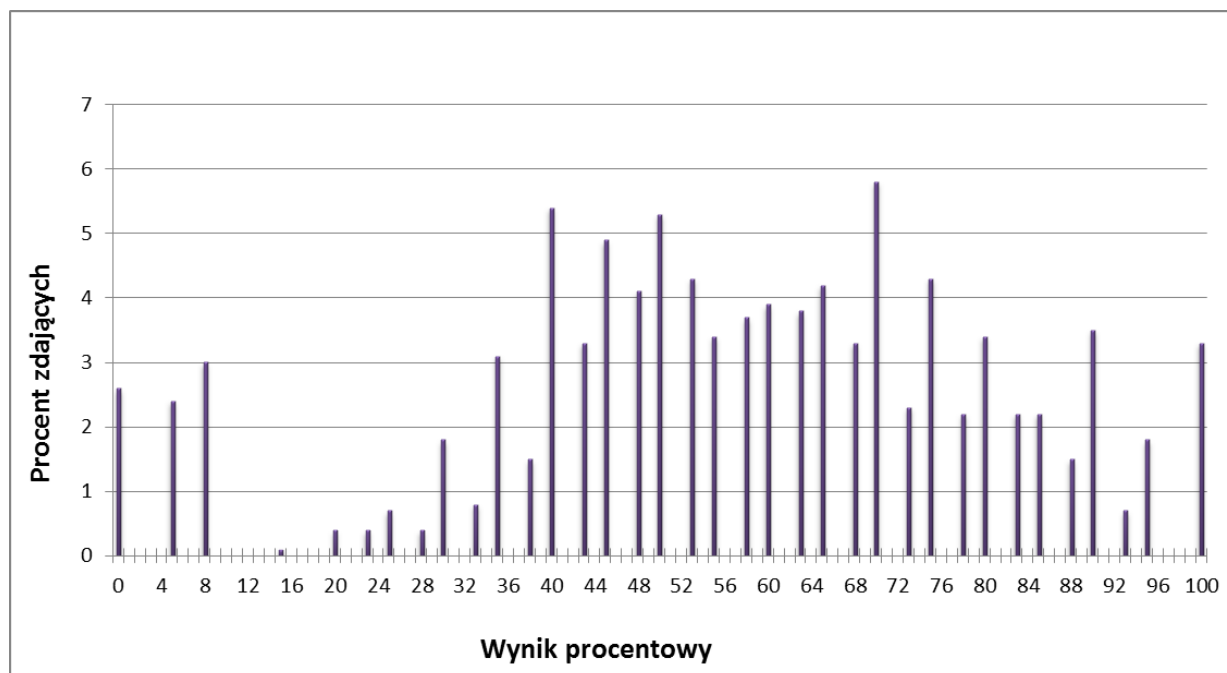
* Dane dotyczą obu poziomów egzaminu (podstawowego i rozszerzonego) łącznie.

** Dane dotyczą „nowej formuły” i „starej formuły” łącznie.

² Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, ze zm.)

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 3. Rozkład wyników zdających

Tabela 9. Wyniki zdających – parametry statystyczne*

| Liczba zdających | Minimum (%) | Maksimum (%) | Mediana (%) | Modalna (%) | Średnia (%) | Odchylenie standardowe (%) |
|------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|
| 736 | 0 | 100 | 58 | 70 | 57 | 24 |

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

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 Zdający: | Poziom wykonania (%) |
|---------------------|--|--|-----------------------------|
| Treść | I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji II. Analiza i interpretacja tekstów kultury. III. Tworzenie wypowiedzi. | PP 1.1) odczytuje sens całego tekstu PP 1.2) odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte PP 1.4) wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe i ich funkcje w tekście PP 1.7) rozpoznaje w wypowiedzi ironię, objaśnia jej mechanizm i funkcję PR 1.2) twórczo wykorzystuje wypowiedzi krytycznoliterackie i teoretycznoliterackie (esej) | 53 |
| Poprawność rzeczowa | | 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 PR 2.1) wskazuje związki pomiędzy 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 utworu elementy znaczące (słowa-kluce, 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 PR 3.2) przeprowadza interpretację porównawczą 4.2) dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości 1.3) tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki | 59 |
| Zamyśl kompozycyjny | | 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) | 63 |
| Spójność lokalna | | | 70 |

| | | | |
|---------------------|----------------------------|---|----|
| 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) | 76 |
| Poprawność językowa | III. Tworzenie wypowiedzi | 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) | 49 |
| 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) | 43 |

Komentarz

Egzamin pisemny na poziomie podstawowym

Arkusze egzaminacyjny składał się z trzech zadań. Zadania 1. i 2. to test złożony z zadań różnego typu, które posłużyły sprawdzeniu określonych w podstawie programowej umiejętności rozumienia tekstu nieliterackiego. Szczególną rolę przypisano działaniom na tekście, takim jak przekształcanie fragmentów tekstu, formułowanie pytań do tekstu oraz pisanie logicznego streszczenia tekstu. Zgodnie z *Informatorem*, głównym celem tej części egzaminu było *sprawdzenie umiejętności dokonywania na tekście nieliterackim operacji dowodzących jego rozumienia na różnych poziomach*. Każde z zadań sprawdzało złożone, zintegrowane umiejętności rozumienia tekstu na co najmniej dwóch z poziomów: poziomu znaczeń, poziomu struktury i poziomu komunikacji.

Zadanie 3. polegało na napisaniu wypracowania na jeden z dwóch tematów: temat 1. wymagał napisania rozprawki problemowej, związanej z dołączonym fragmentem tekstu epickiego, natomiast temat 2. – napisania interpretacji wiersza lirycznego (postawienia tezy interpretacyjnej i jej uzasadnienia).

Stopień opanowania umiejętności sprawdzanych w zadaniach

Zadanie 1., oparte na fragmencie artykułu Jerzego Bralczyka *Co się nosi w mówieniu?*, składało się z sześciu zadań otwartych krótkiej odpowiedzi i jednego zadania rozszerzonej odpowiedzi – streszczenia. Tekst poruszał problem tendencji obecnych w języku publicznych wypowiedzi (nastawienie na skuteczność, dążenie do atrakcyjności) i miał charakter typowo argumentacyjny.

Wprowadzenie do analizy tekstu na poziomach: znaczeń, struktury i komunikacji językowej stanowiło zadanie 1.1, polegające na wyrażeniu sensu tytułu tekstu (i tym samym całego tekstu) bez użycia metafory. Sprawdzało ono złożone umiejętności – wymagało zarówno rozumienia sensu przenośni zawartej w tytule, jak i świadomości szczególnej funkcji tytułu w strukturze tekstu, a także umiejętności przekształcenia tytułu z zachowaniem jego najistotniejszego sensu (świadomość językowa). Zadanie to sprawiło maturzystom umiarkowaną trudność (poziom wykonania 55%). Błędy zdających wynikały najczęściej z niezrozumienia zawartej w tytule metafory i zbyt szerokiego odczytania sensów (odniesienie do języka w ogóle z pominięciem aspektu mody językowej) lub z niezrozumienia tekstu. Niepowodzenia

stosunkowo rzadko wynikały z braku umiejętności językowego przekształcenia zdania pytającego, zwłaszcza że uznawano również odpowiedzi w formie zdań oznajmujących.

Rozumienie tekstu na poziomie znaczeń oraz komunikacji językowej

Sprawdzeniu rozumienia jawnych i ukrytych sensów całego tekstu i jego fragmentów posłużyły zadania: 1.2, 1.3 i 1.6, których rozwiązanie nie było trudne dla większości maturzystów.

Zadanie 1.2, polegające na określeniu podobieństwa oraz różnicy między perswazją a manipulacją językową, sprawiło zdającym umiarkowaną trudność (poziom wykonania 64%). Rozwiązanie wymagało wykorzystania informacji z tekstu oraz wiedzy o języku w zakresie określonym w podstawie programowej (I.1.9 liceum; I.1.6–8 gimnazjum). Maturzyści nie mieli dużych problemów z dostrzeżeniem podobieństwa, określając je najczęściej jako intencję wpłynięcia na sposób myślenia odbiorcy lub jako nastawienie nadawcy na skuteczność mówienia. Większą trudność sprawiło zdającym określenie różnicy. Błędne odpowiedzi najczęściej dowodziły niezrozumienia pojęć perswazji i manipulacji językowej, co wynikało z braku niezbędnej do zrozumienia tekstu wiedzy o współczesnej komunikacji językowej.

Minimalnie łatwiejsze niż zadanie 1.2 było zadanie 1.3 (poziom wykonania 66%), polegające na udzieleniu uzasadnionej odpowiedzi na pytanie, czy autor przestrzega w tekście tabu językowego, o którym pisze. Punkt przyznawano tylko za odpowiedź twierdzącą z uzasadnieniem (np. autor nie podał przykładów wulgaryzmów i nie przeprosza za ich brak, sugerując, że przeprosić powinien, gdyby je podał). Zadanie to wymagało zarówno odczytania i wykorzystania odpowiednich informacji z tekstu, jak i świadomości językowej koniecznej do określenia typu nadawcy na podstawie języka i stylu tekstu. Przyczyną nieotrzymania punktu często było podanie odpowiedzi przeczącej lub odpowiedzi twierdzącej pozbawionej uzasadnienia. Innego rodzaju błędy polegały na odnoszeniu się w uzasadnieniu do niewłaściwych cech języka tekstu (jak np. użycie 1 os. l.mn. czy języka potocznego) czy też do pozajęzykowych właściwości tekstu.

Zadanie 1.6, które wymagało wykorzystania informacji z tekstu do przekształcenia podanego zdania w celu uniknięcia stosowania modnych wyrazów, było dla maturzystów zadaniem łatwym (poziom wykonania 75%). Przyczyny niepowodzeń to najczęściej opuszczenie któregoś z modnych wyrazów, a nie jego zastąpienie lub zniekształcenie znaczenia wyrazu przez dobór nieodpowiedniego synonimu.

Rozumienie tekstu na poziomie znaczeń oraz struktury

Dostrzeganie logicznej struktury tekstu argumentacyjnego nie jest możliwe bez rozumienia sensów całego tekstu oraz celowo wyodrębnionych fragmentów. Sprawdzeniu tych złożonych umiejętności posłużyły zadania: 1.4, 1.5 i 1.7, których poziom wykonania okazał się zróżnicowany.

Trudne dla większości maturzystów było zadanie 1.4 (poziom wykonania 48%). Wymagało ono dostrzeżenia kluczowego twierdzenia autora (określenia dwóch głównych tendencji dominujących w publicznych wypowiedziach) oraz podania przykładów tych tendencji użytych w funkcji argumentacyjnej. Umiejętności te były uwarunkowane rozumieniem ogólnych sensów tekstu, a także wyodrębnianiem fragmentów pełniących określoną funkcję na tle całości. Większość zdających potrafiła odtworzyć tezę tekstu (tendencje zostały nazwane wprost we wstępie), mieli natomiast trudność z podaniem przykładów potwierdzających każdą z tendencji. Punkt przyznawano za dostrzeżenie pewnej argumentacyjnej całości – podanie tendencji wraz z dwoma przykładami, przyczyną części niepowodzeń było więc podanie tylko jednego przykładu, często wynikające z nieuważnego przeczytania polecenia. Łatwiejsze okazało się zadanie 1.5, wymagające przedstawienia wniosków autora tekstu, dotyczących różnicy między omawianymi tendencjami oraz najważniejszego skutku tych tendencji (poziom wykonania 80%). Ponieważ wnioski zostały jasno sformułowane w zakończeniu tekstu, zadanie ograniczało się do rozumienia sensów wyrażonych wprost. Punktów nie otrzymali głównie maturzyści, którzy nie potrafili precyzyjnie odróżnić różnicy od skutku lub nie rozumieli pojęć użytych w poleceniu i zrezygnowali z rozwiązania zadania.

Zadania 1.4 i 1.5 stanowiły przygotowanie do zadania wymagającego całościowego rozumienia tekstu zarówno na poziomie znaczeń, jak i na poziomie i struktury – streszczenia tekstu liczącego 40–60 słów (zadanie 1.7)

Streszczenie – zwięzłe przedstawienie treści tekstu, spójne pod względem logicznym i składniowym, sprawiło zdającym umiarkowaną trudność (poziom wykonania zadania 64%). Większość maturzystów

właściwie sformułowała nadrzędny temat tekstu (moda językowa) oraz istotę tego, co na ten temat powiedziano w tekście (główne tendencje i ich najważniejszy skutek). Poziom uogólnienia był nieadekwatny, gdy streszczenie zawierało informacje nieistotne, szczegółowe, z pominięciem informacji istotnych. Zaburzenia logicznej spójności streszczenia polegały głównie na zniekształcaniu logiki wyводу autora lub pominięciu jego istotnej części (np. konkluzji). Wymóg dotyczący liczby słów stanowił pośrednią informację o tym, jak szczegółowe ma być streszczenie i, jako techniczna wskazówka, traktowany był elastycznie – jego niespełnienie nie powodowało dyskwalifikacji streszczenia. Niżej przedstawiono streszczenie w pełni poprawne oraz przykłady typowych błędów popełnianych przez maturzystów.

Przykład 1. (streszczenie w pełni poprawne – 3 p.)

Język Bratyszk w tekście „Co się nosi w mianach” wskazuje na dominującą tendencję w języku: funkcjonalność wypowiedzi i nastawienie na atrakcyjność. Poprzez przykład używa, że funkcjonalność wiąże się z powolnym podejściem do języka, zaś atrakcyjność prowadzi do robienia języka. Autor dochodzi do wniosku, że dobre tendencje są zauważalne i być akceptowane.

Przykład 2. (nieadekwatny poziom uogólnienia – 2 p.)

Język Bratyszk w swoim tekście porusza problem dwóch tendencji, które budzą jego niezadowolenie w obecnym czasie. Autor zwraca uwagę na atrakcyjność współczesnych wypowiedzi, co nie do końca jest pozytywnym zjawiskiem. ~~Wskazuje~~ Ludzie ^{zwracają} ~~zwracają~~ dostrzegają formę wypowiedzi do swojej odbiorcy, tym samym naruszając tak, jakbyś powiedział, że ~~zwracają~~ porusza także druga tendencja, czyli funkcjonalność wypowiedzi, co doprowadza nas do tego, że skuteczność ~~jest~~ ~~wypowiedzi~~ wypowiedzi jest ~~nie~~ najmniejszą, a dopiero na drugim planie jest to, ~~co~~ to dobra wypowiedź. ~~A~~ ~~skład~~ my na to zwracamy i w pełni to akceptujemy.

Przykład 3. (zaburzenia spójności logicznej: pominięcie wniosków autora – 2 p.)

W swoim tekście autor opisuje przemiany zachodzące w ostatnich czasach w języku publicznym. Kanała dwie tendencje: nastawienie na funkcjonalność i atrakcyjność języka. Funkcjonalność wiąże się ze skutecznością komunikacji, a atrakcyjność polega na dostosowaniu wypowiedzi do oczekiwań odbiorcy. W celu ~~zwiększenia~~ zwiększenia atrakcyjności zwraca się uwagę między innymi na tempo, położenie głosu i akcent.

Przykład 4. (brak spójności logicznej – chaos, a także nieadekwatny poziom uogólnienia – 1 p.)

W wypowiedziach publicznych
 moda występuje także w języku i jej barokowość...
 nadawanie na atrakcyjność i funkcjonalizacja wypowiedzi...
 Coz części w tekstach publicznych...
 manipulacja, na które wyfelnic wyprze zgalę. Atrakcyjność
 nie zależy od dostawanta, ale języka...
 to osiągnięte przesłania się...
 uważano...
 to nastawienie na funkcjonalność i...
 na atrakcyjność.

Przykład 5. (niezrozumienie tematu tekstu i tego, co na ten temat powiedziano w tekście – 0 p.)

Tekst Jerzego Bralczyka pt. „Co się nosi w mowie” ma za zadanie ukazać i przybliżyć odbiorcy temat tabu językowego, a także zmiany oraz łamanie tabu językowego w celu zainteresowania odbiorcy. Tekst opisuje również różnice między perswazją językową a manipulacją. Tekst ukazuje przedstawia też stanowisko autora wobec problemu. [47 słów]

Przykład 6. (niezrozumienie treści tekstu, nieznanomość celu i istoty streszczenia – 0 p.)

Dzisiaj zmienia się moda mówienia i pisania. Ludzie
 nie używają słów „dobrze w tym wyglądasz”, tylko
 idą bardziej słowami młodych ludzi „mega wyglądasz”.
 Są różne formy komunikacji, są telefony komórkowe,
 dzięki którym pisar SMS'a osoba pisząca go nie rozpisuje
 się jak kiedyś w listach tylko pisze skrótami. W polityce
 jest tak samo dużo mówia, ~~to~~ chca aprobaty, nie chca
~~to~~ ~~uważanie~~ ~~swich~~ ~~racji~~ ~~wyma~~ Mowa zmienia się
 a czasem.

Zadanie 2. składało się z tekstu *Książki na całe życie*, opracowanego na podstawie felietonu Wojciecha Nowickiego *Chwała półkownikom* oraz 4 zadań otwartych krótkiej odpowiedzi i 1 zadania zamkniętego na dobieranie (zadanie 2.2).

Rozumienie tekstu na poziomach znaczeń i struktury

Sprawdzeniu złożonych umiejętności rozumienia sensu oraz argumentacyjnej funkcji fragmentów na tle całości tekstu posłużyły zadania 2.1, 2.2 i 2.3. Najwięcej trudności sprawiło zdającym rozwiązanie zamkniętego zadania 2.2 (poziom wykonania 63%), które sprawdzało umiejętność stawiania pytań do tekstu i polegało na przyporządkowaniu trzem wskazanym akapitom odpowiednich pytań wybranych spośród sześciu podanych propozycji. Spośród zadań wymagających rozumienia sensu wskazanych fragmentów oraz ich funkcji w strukturze argumentacyjnej tekstu łatwe dla zdających było zadanie 2.3 (poziom wykonania 70%), polegające na wyjaśnieniu roli, którą pełnią w tekście przytoczenia wypowiedzi współczesnych pisarzy amerykańskich na temat czytania książek. Sprawdzało ono umiejętność dostrzeżenia argumentacyjnej funkcji cytatów w tekście (wzmocnienie, zilustrowanie poglądów autora). Najmniejszą trudność sprawiło maturzystom rozwiązanie zadania 2.1 (poziom wykonania 73%), które wymagało rozumienia funkcji, jaką pełnią podane nie wprost informacje na temat wad czytania nowych książek i wad czytania tych samych książek. Punktu za rozwiązanie nie otrzymywali

zdający, którzy podali tylko jedną wadę lub, nie rozumiejąc poglądów autora, zastępowali je własnymi opiniami.

Rozumienie tekstu na poziomie znaczeń niedosłownych

Zadanie 2.4, wymagające wyjaśnienia znaczenia użytych przez autora tekstu metafor: *łańcuszek szczęścia* i *kosmos*, sprawiło zdającym umiarkowaną trudność (poziom wykonania 59%). Przyczyną niepowodzeń było najczęściej formułowanie wyjaśnień zbyt ogólnych, niezwiązanych z sensami tekstu i z funkcją metafor w tym tekście, jaką jest zobrazowanie aspektów czytania książek, trudnych do wyrażenia w sposób dosłowny.

W zadaniu 2.5 dwuczłonowe polecenie wymagało podania autora i tytułu epepei narodowej na podstawie fragmentu *Epilogu*, a następnie udzielenia odpowiedzi na pytanie (wraz z uzasadnieniem), czy myśl wyrażona w tym fragmencie jest zgodna z wymową analizowanego felietonu. Zadanie to okazało się najtrudniejszym zadaniem w całym arkuszu egzaminacyjnym (poziom wykonania 28%). Niepoprawne odpowiedzi w większości nie dotyczyły porównywania ogólnych sensów oraz przesłania tekstu publicystycznego i literackiego (tę umiejętność punktowano niezależnie od rozpoznania dzieła), lecz wynikały z mylenia przez maturzystów III części *Dziadów*, z *Weselem* Wyspiańskiego, wierszami Kochanowskiego, a nawet z powieścią Reymonta *Chłopi*. Nierzadko zdarzały się odpowiedzi, w których maturzyści przypisywali niewłaściwe autorstwo utworom stanowiącym lekturę obowiązkowe.

Podsumowanie

Absolwenci liceów ogólnokształcących, zdający egzamin w nowej formule, nie mieli trudności z odczytywaniem informacji z tekstu oraz ich wykorzystaniem w celu przekształcania zdań, wykazując się niezbędną do tego świadomością językową, dotyczącą współczesnej polszczyzny potocznej i oficjalnej. Inne działania na tekście, jak stawianie pytań do tekstu oraz jego streszczenie, okazały się umiarkowanie trudne, podobnie jak rozumienie niewyrażonych wprost sensów fragmentów tekstu oraz dostrzeganie funkcji, którą pełnią w tekście publicystycznym o charakterze argumentacyjnym.

Poważne problemy sprawiło zdającym dostrzeżenie w tekście związku między elementami tezy autora a przykładami pełniącymi funkcję argumentacyjną, a także porównywanie najbardziej ogólnych sensów analizowanego tekstu publicystycznego i podanego fragmentu dzieła literackiego. Egzamin jasno ukazał fakt, że większość absolwentów liceów ogólnokształcących nie zna dobrze treści i problematyki *Pana Tadeusza* – jednego z kilku dzieł wymienionych w podstawie programowej jako lektura obowiązkowa.

Zadanie 3. polegało na napisaniu wypracowania na jeden z dwóch danych do wyboru tematów oraz sprawdzało zarówno opanowanie umiejętności analizy i interpretacji podanego tekstu literackiego, jak i tworzenia własnego tekstu. Temat 1. zawierał polecenie napisania rozprawki będącej rozwiązaniem problemu związanego z fragmentem powieści Bolesława Prusa *Lalka*, stanowiącej lekturę obowiązkową, temat 2. wymagał przedstawienia oraz uzasadnienia własnej koncepcji interpretacji wiersza angielskiej poetki Elizabeth Bishop.

Wypracowanie, zarówno w formie rozprawki, jak i w formie interpretacji, powinno stanowić dłuższą wypowiedź argumentacyjną: adekwatną pod względem treściowym, logicznie spójną, poprawną merytorycznie, zgodną z podstawowymi zasadami kompozycji, stosowną i funkcjonalną pod względem stylistycznym, poprawną pod względem języka i zapisu.

Wypracowania liczące mniej niż 250 słów były oceniane jedynie pod względem treści, natomiast za kompozycję oraz styl i język wypowiedzi przyznawano 0 punktów. W całości na 0 punktów 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 nieznanym tekstu kultury lub kontekstu interpretacyjnego, do którego odwołuje się zdający.

Wymagania dotyczące wypracowania maturalnego w obu formach były takie same w zakresie poprawności rzeczowej, spójności lokalnej (wewnątrz akapitu), stylu, języka i zapisu. Różniły się nieznacznie w zakresie kompozycji, a zasadniczo w zakresie treści wypowiedzi: przedstawienia stanowiska wobec problemu (rozprawka) lub koncepcji odczytania utworu (interpretacja), a także sformułowania uzasadnienia (obie formy). Te wymagania, a także poziom ich spełnienia przez tegorocznych maturzystów, zostaną omówione na przykładach prac stanowiących realizację każdego z tematów wypracowania.

Temat 1. Wolna wola człowieka czy siły od niego niezależne – co przede wszystkim decyduje o ludzkim losie? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do podanego fragmentu *Lalki*, całego utworu Bolesława Prusa oraz innego tekstu kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów.

Wymagania i sposób oceniania

Zadaniem maturzysty było napisanie rozprawki polegającej na wielostronnym rozważeniu podanego problemu, związanego z załączonym fragmentem tekstu (rozmyślenia Wokulskiego na temat dziejowego fatalizmu wpływającego na kształt Paryża niezależnie od indywidualnych celów i wysiłków ludzkich). Od zdającego wymagało to zarówno zrozumienia ujęcia problemu zawartego w załączonym tekście literackim, jak i przedstawienia własnej propozycji rozwiązania tego problemu oraz jej uzasadnienia.

Stanowisko adekwatne wobec problemu powinno być udaną próbą rozwiązania problemu przez zdającego. Nie musiało być ono sformułowane we wstępie lub zakończeniu jako teza czy hipoteza stanowiąca rozstrzygnięcie pytania zawartego w temacie, lecz mogło wynikać z całej wypowiedzi. Maturzysta mógł się przy tym zgodzić z propozycją rozwiązania problemu zawartą w załączonym tekście (o ludzkim losie decydują siły niezależne), nie zgodzić się z nią (decyduje wolna wola) lub zachować postawę ambiwalentną wobec istoty problemu. Stanowisko **częściowo adekwatne** wobec problemu świadczy o niepełnym zrozumieniu problemu lub niepełnym zrozumieniu tekstu.

Trafne uzasadnienie stanowiska musiało zawierać logicznie poprawne argumenty za przyjętym rozwiązaniem problemu poparte przykładami zaczerpniętymi z tekstów kultury. Argumentacja powinna być budowana zarówno na podstawie wniosków z analizy podanego fragmentu powieści Prusa, jak i w odwołaniu do całego utworu, stanowiącego lekturę obowiązkową, a także do wybranego tekstu kultury (uzasadnienie **szerokie**). Uzasadnienie **połączone** oznaczało wnikliwe odniesienie się do wszystkich elementów określonych w poleceniu.

Funkcjonalna kompozycja rozprawki polegała na językowym i graficznym wyodrębnieniu części pracy niezbędnych do jasnego przedstawienia stanowiska i uzasadniających je argumentów oraz konsekwentnym i logicznym uporządkowaniu tekstu (np. bez luk i zbędnych powtórzeń).

Poziom spełnienia wymagań przez autorów rozprawek maturalnych

Przykłady spełnienia wszystkich wymagań dotyczących treści i kompozycji rozprawki stanowią prace maturalne przytoczone poniżej w całości. Oba wypracowania oceniono maksymalnie wysoko, niezależnie od tego, że ich autorzy mają odmienne stanowiska wobec problemu przedstawionego w temacie: stanowisko zgodne z ujęciem zawartym w podanym fragmencie *Lalki* (o ludzkim losie decydują siły od człowieka niezależne – przykład 1.) i niezgodne z tym ujęciem (decyduje wolna wola – przykład 2.).

Przykład 1.

Zagadnienie wolnej woli człowieka nurtuje ludzkość już od dawna. Starożytni Grecy dostrzegali tylko pozorną wolność – o wszystkim decydowała groźna, nieznaną moc przeznaczenia – fatum. Do dziś jest to problem dotyczący nie tylko filozofii czy religii, ale nawet nauki, która poszukuje dowodów na istnienie, bądź brak, wolnej woli. Co zatem decyduje o ludzkim losie? Postaram się rozważyć ten problem w mojej pracy.

W przytoczonym fragmencie powieści Bolesława Prusa „Lalka” główny bohater, Stanisław Wokulski, ogląda plan Paryża. Jest to początek drugiego tomu dzieła, gdy kupiec, po wizycie u panny Izabeli Łęckiej, wyjeżdża do stolicy Francji ze swoim przyjacielem Suzinem. W trakcie pobytu miał dużo czasu na obserwowanie tego miasta. Wokulski dostrzegł w budowie stolicy zaskakujący ład. Zaskakujący, gdyż Paryż budowany był przez setki lat, rękoma milionów ludzi „nie wiedzących o sobie”. Bohater porównuje miasto do pękniętego półmiska i dostrzega „oś krystalizacji” oddzielającą poszczególne dzielnice: rzemieślników, uczonych, arystokracji i proletariatu. Rzeczywiście, nie istniała żadna koncepcja urbanizacyjna Paryża, którą setki lat temu stworzyli założyciele miasta – skąd więc ten ład i porządek? Wokulski dostrzega w tym fatalizm, nieuchronny bieg zdarzeń – nie decydował o tym żaden konkretny człowiek, lecz jakaś niezależna siła.

Podobną prawidłowość Wokulski zauważył w historiach kilku najbogatszych rodzin w Paryżu, związanych z tym porządkiem w organizacji miasta. Należy się więc zastanowić: czy to poszczególni członkowie tych rodów decydowali o swym losie, czy też znowu naturalny pęd czy prawo ewolucji pozwoliły na taki awans społeczny? Wokulski w historii tej rodziny dostrzega naturalne rozwinięcie XIX-wiecznej koncepcji wspomnianej ewolucji – nie tylko biologicznej, głoszonej przez Darwina, ale także społecznej, którą w tym fragmencie „Lalki” możemy dostrzec w skali mikroskopowej, w historii rodzin paryskich i w skali makroskopowej - w ewolucji architektonicznej Paryża.

Czy zatem na podstawie fragmentów powieści możemy odpowiedzieć na zadane na początku pracy pytanie? Moim zdaniem Wokulski ma rację – o losie ludności stolicy Francji decydowała niezależna siła, która ukształtowała zarówno miasto, jak i jego mieszkańców.

Sam główny bohater powieści przeszedł podobną kilkupokoleniową drogę w przyspieszonym tempie – pracując jako pomocnik u Hopfera zdobył wykształcenie, a majątek odziedziczony po żonie pomnożył wielokrotnie i trafił na warszawskie salony. Wokulskiemu wydaje się, że jest panem własnego losu – podobnie postrzegają go inni. Tomasz Łęcki widzi w nim „człowieka czynu”, a Księżę „energiczną postać”, która razem z arystokracją podźwignie kraj z ruiny. To określenie cechujące człowieka wolnego i niezależnego. Tak też postrzega siebie Wokulski – kilkakrotnie zapewnia siebie, że może przecież przestać kochać Izabelę i na przykład wyjechać do Geista. Poza tym to właśnie on zdobył majątek – on sam. Ale czy na pewno? Czy bohater nie potrafił dostrzec w historii paryskich rodów tego samego fatalizmu, co w swoim życiu? Spójrzmy też szerzej: czy zdobyłby taki majątek, gdyby wojny nie było? Czy pomnożyłby go, gdyby nie pomoc Suzina? Czy byłby wreszcie człowiekiem sukcesu, gdyby nie potężna siła miłości do Izabeli Łęckiej? Okazuje się, że Wokulski jest uwikłany w wir historii, przypadku oraz uczucia, które to de facto odbiera mu wolną wolę. Jego losem rządzi więc siła od niego niezależna – splot przypadku, historii i miłości.

Tytułowy bohater dramatu Sofoklesa „Król Edyp” również walczy o swój los z siłami od niego niezależnymi. Zna przepowiednię, wieszczącą mu kazirodztwo i ojcobójstwo. Opuszcza Korynt i przybranych rodziców, trafiając do Teb. W drodze wdaje się w sprzeczkę i zabija starszego podróżnego, w Tebach rozwiązuje zagadkę Sfinksa, zostaje królem i mężem Jokasty. Cały czas wydaje mu się, że to on jest panem swego losu – przecież opuścił rodziców żyjących w Koryncie. W końcu prawda wychodzi na jaw – Edyp jest ojcobójcą, kazirodcą i pogrąża się w ostatecznej rozpacz. Nędzę ludzkiego losu podkreśla Chór w Stasimonie IV. Człowiek jest pełen pychy (hybris) i przez to myśli, że może pokonać przeznaczenie. Z dramatu płynie więc nauka: o losie człowieka nie decyduje jego wolna wola, tylko niezależna od niego siła – fatum.

Potwierdzeniem tej prawdy jest również los Zenona Ziembiewicza, bohatera powieści Zofii Nałkowskiej „Granica”. Doktor nauk politycznych, redaktor, a później prezydent – ma szczytne ideały. Chce pomóc najuboższym, zapominając, że uwikłany w siatkę wzajemnych powiązań – hrabiostwa Tczewskich i starosty Czechlińskiego. Jako student pisze za pieniądze, ignorując fakt, że jest narzędziem w walce z opozycją. Jako redaktor musi drukować teksty, które popiera pan Czechliński. Najwyraźniej jego przemiana ukazana jest w trakcie piastowania urzędu prezydenta. Z pełnego sił urzędnika, który chce zbudować m.in. domy dla robotników, staje się tylko marionetką w rękach „centrali” i różnych grup wpływu. Zenon w końcu rozumie, że nie jest się takim, jakim się chce być, ale takim, jakim jest miejsce, w którym się przebywa. Ta sentencja ostatecznie potwierdza zawarte w powieści spostrzeżenia na temat wolnej woli.

Na podstawie analizowanego przeze mnie fragmentu „Lalki”, a także losu jej głównego bohatera i biografii przywołanych przeze mnie innych bohaterów literackich, można stwierdzić, że

o losie człowieka decydują niezależne od człowieka siły – mechanizm ewolucji społeczeństw i miast, widoczny w urbanizacji Paryża i historii rodzin paryskich; splot przypadku, historii i potęgi miłości u Wokulskiego; fatum ciężące nad Edypem, czy też siatka wzajemnych powiązań, jak w przypadku Zenona Ziembiewicza. Wszyscy ci bohaterowie wykazują iluzoryczną wiarę we własną wolną wolę. Niektórzy z nich (Edyp, Ziembiewicz) ostatecznie rozumieją swoje położenie.

Te niezbyt optymistyczne rozważania chciałbym skonstatować myślą Blaise'a Pascala, która idealnie oddaje ducha tej pracy i jej ostateczną tezę: „Człowiek to tylko trzcina, najwężlejsza w przyrodzie, ale trzcina myśląca”. Jako ludzie jesteśmy bezradni wobec losu, przeznaczenia czy też Boga. Jedyne, co odróżnia nas od reszty stworzeń, jest świadomość swojego położenia.

Przykład 2.

Wszyscy ludzie, których spotykamy, tak samo jak wydarzenia, doświadczenia, wyzwania, którym stawiamy czoła w ciągu naszego życia kształtują nas, mają na nas określony wpływ. Jednak w dużej mierze to od nas samych zależy, jak wykorzystamy to, co przeżyliśmy. Winy za kształt naszego życia nie możemy zrzucić na to czy na tych, którzy nas kształtowali. Po to bowiem się uczymy i doświadczamy różnych rzeczy, aby w ostatnim etapie poznania zdecydować czy chcemy w tym trwać, czy to odrzucić. Od nas samych zależy, czy znajdziemy w sobie tyle siły i odwagi, aby wyjść poza schematy i wyrwać się z rąk przeznaczenia. Uważam, że o ludzkim losie decyduje wolna wola człowieka, a nie siły od niego niezależne.

W przytoczonym fragmencie „Lalki” Bolesława Prusa Wokulski ogląda Paryż „budowany przez kilkanaście wieków, przez miliony ludzi, nie wiedzących o sobie i nie myślących o żadnym planie”, który paradoksalnie tworzy całość, nawet bardzo logiczną. Miasto to, mimo zmian władzy i ustrojów dokonywanych przez wieki, coraz bardziej przybierało formę półmiska. Jak to możliwe? Skoro o ludzkim losie decydowały coraz to nowe, niezależne od niego siły (kolejni władcy) to miasto powinno być chaosem, zlepkiem różnych stylów i preferencji władców. Prus odpowiada na to słowami: „praca milionów ludzi, którzy tak głośno krzyczą o swojej wolnej woli, wydaje te same skutki, co praca pszczoł (...) nie ma więc w społeczeństwie przypadku”. Opis Paryża można potraktować jak metaforę ludzkiego życia: człowiek doświadcza różnych, niezależnych od niego sytuacji, spotyka różnych ludzi, jednak on sam decyduje, jaki kształt przybierze jego życie. Prawda ta wypełniła się w historii jednej z rodzin paryskich. „Dziad, jako skromny rzemieślnik, pracował przy ulicy Temple (...) syn (...) założył większy warsztat przy ulicy św. Antoniego. Wnuk (...) wielki handlarz (...), zaś prawnik, już jako milioner, zamieszkał w sąsiedztwie Pól Elizejskich”. Kolejne pokolenia, korzystając ze swojej wolnej woli i niezależności bogaciły się, zmieniając tym samym swój los. Gdyby wierzyli, że o ich życiu decyduje niezależna od nich siła, sami skazaliby siebie na przeznaczenie i prawnik pracowałby jak dziad przy ulicy Temple.

Własne życie w swoje ręce wzięli nie tylko paryżanie, ale również główny bohater utworu Bolesława Prusa, Stanisław Wokulski. Z miłości do Izabeli Łęckiej pragnął odmienić swój los, chciał dostać się na salony arystokracji i udało mu się to. Zwiększył swój majątek, rozwinął interes, wykupił kamienicę Łęckich. Inni kupcy wyśmiewali Wokulskiego, biernie przyglądając się własnej pracy, zarzucając również kłamliwie Żydom, że ich majątki nie są pozyskiwane uczciwie. Arystokracja także ulegała siłom rzekomo od nich niezależnym. Trwonili majątki, pragnąc następnie dobrze wyjść za mąż lub dobrze się ożenić, aby ktoś ich utrzymywał. Oczywiście nie pragnęli niczego zmienić, dlatego ich życie kształtowało się w ten sposób. Jedynie Wokulski miał w sobie tyle siły i odwagi, aby wylamać się ze schematów i wpłynąć na własny los.

Niekiedy jednak człowiek stawiany jest w niezależnej od siebie sytuacji, w której jego poddanie się losowi mogłoby zostać usprawiedliwione szczególnymi okolicznościami. Człowiek żyjący moralnie w normalnym świecie, mógłby zacząć żyć niemoralnie w świecie odwróconego dekalogu, bez norm i zasad, każdego dnia walcząc o życie. W takiej szczególnej sytuacji znalazł się autor „Innego świata” Gustaw Herling-Grudziński. W obozie sowieckim, w którym przebywał, większość więźniów poddawała się sile od siebie niezależnej – władzy, żyjąc niemoralnie, zaspokajając najniższe żądze ludzkiej natury kosztem innych, odzierając siebie z godności i ceniąc własne życie bardziej niż życie współwięźniów. Jednak Grudziński prezentuje postawę motywowaną wolną wolą, z której wynikała niezgoda na zło i niemoralność. Autor „Innego świata”, tak samo jak pozostali więźniowie, musiał żyć w świecie odwróconego dekalogu. On jednak nie pozwolił, aby cos kierowało jego życiem

i zmieniało wewnętrzne zasady. Świadomy swojej wolnej woli i samostanowienia o sobie, wybrał dobre życie i wierność własnym wartościom, mimo otaczającego go okrucieństwa. Skoro nawet tak szczególne okoliczności nie są w stanie kierować ludzkim losem, gdy ktoś chce pozostać wiernym sobie, to chyba już nic nie może zniszczyć wolnej woli człowieka.

Pojęcie „wolnej woli” najczęściej kojarzy się z religią, z chrześcijaństwem. Już w ogrodzie Eden Bóg powiedział do pierwszych ludzi: „Czyńcie sobie ziemię poddaną”, a nie: „bądźcie poddani ziemi”. W zamyśle Boga to my mamy decydować o sobie i o tym, co jest wokół nas, po to przecież obdarzył nas wolną wolą. Jednak, pomijając nawet całkowicie duchową płaszczyznę zagadnienia widać, że każdy człowiek ma decydujący wpływ na kształt swojego życia. Różne wydarzenia i różni ludzie wskazują nam różne drogi, ale to od nas samych zależy, którą pójdziemy. Sami wybieramy, czy pozostaniemy w schematach, ulegli innym ludziom i tak zwanemu przeznaczeniu, czy weźmiemy swój los we własne ręce i skorzystamy z wolnej woli, którą ma każdy. Warto w końcu przestać zrzucać winę za całe zło na innych, na rządzących, na starszych, na los, na przeznaczenie i zacząć działać, zmieniając otaczający nas świat na lepszy.

Konsekwencją różnicy stanowisk autorów przytoczonych wypracowań wobec problemu jest w ich uzasadnieniu odmienne ukierunkowanie interpretacji podanego fragmentu i całości *Lalki*, a także inny – stosowny do tezy dobór dodatkowych tekstów kultury, które w obu pracach zostały właściwie wykorzystane w funkcji argumentacyjnej. Postać Edypa z dramatu Sofoklesa oraz Zenona Ziembiewicza z powieści Nałkowskiej w pracy 1. są trafnymi i wnikliwie omówionymi przykładami zdeterminowania losu przez siły niezależne od człowieka, natomiast omówiona przez autora pracy 2. postawa autora *Innego świata* stanowi właściwy przykład silnej woli i determinacji. Autorzy obu prac, poza funkcjonalnym omówieniem fragmentu oraz odwołaniem się do całego utworu, wykorzystali w argumentacji większą liczbę trafnie wybranych tekstów niż wymagało polecenie, co oczywiście nie wpłynęło na obniżenie oceny.

Zamysł kompozycyjny przedstawionych wypracowań również jest odmienny, lecz w każdym z tych przypadków funkcjonalny wobec przyjętego stanowiska, więc został oceniony maksymalnie. Autor pracy 1. wybrał indukcyjny tok rozważań, rozpoczynając je od postawienia pytania, by, poprzez interpretację fragmentu *Lalki* w kontekście całości oraz omówienie wybranych tekstów kultury, dojść do potwierdzenia słuszności spostrzeżeń Wokulskiego (decydują siły niezależne od człowieka) i sformułować swoje stanowisko dopiero w podsumowaniu. Autor pracy 2., niezgadający się ze stanowiskiem bohatera *Lalki*, przyjął tok dedukcyjny, rozpoczynając wypowiedź od postawienia wyraźnej tezy (decyduje wolna wola), do której dostosował argumentację (interpretację fragmentu i całości *Lalki* oraz dobór i sposób omówienia innych tekstów kultury), a w zakończeniu pracy potwierdził tezę i podsumował rozważania.

Najwyższą ocenę uzyskiwali również maturzyści, których trafne i wnikliwe rozważania nie doprowadziły do rozwiązania problemu, lecz jedynie do stwierdzenia jego nierozwiązywalności – jak w niżej przytoczonym przykładzie 3. W przypadku tej pracy, przypominającej raczej filozoficzną rozprawę niż szkolną rozprawkę, doceniono także nietypowy, ale w pełni funkcjonalny zamysł kompozycyjny – stworzenie rozdziałów opatrzonych tytułami (również w rozwinięciu) oraz zastosowanie przypisów. Wewnętrzną logikę i dyscyplinę wywodu eksponują w pracy podkreślenia autorów raportu: maturzysta już we wstępie zasygnalizował wielotorowy tok swoich rozważań (wolna wola, siły niezależne, nieoczywistość problemu), który konsekwentnie zrealizował w rozwinięciu oraz podsumował i pogłębił w zakończeniu.

Przykład 3. (wstęp i zakończenie pracy)

Nieuchronność ludzkiego losu

Rozważania na temat ludzkiego losu prowadzone są nieustannie od czasów antycznych, z różnym stopniem dociekliwości. Już wtedy człowiek chciał wiedzieć, czy żyje według ustalonego planu, czy może na jego egzystencję składa się zbiór przypadków. Ciekawość ta prowadziła do pytania – czy można mówić o wolnej woli? Czy nasze życiowe wybory są w jakiś sposób determinowane? A może rządzi nimi przypadek? Z mnóstwa teorii najbardziej sensownym wydaje się stwierdzenie, że każdy człowiek ma jakieś przeznaczenie już od momentu urodzin, na które wpływa przeszłość jego przodków. Ale sprawa nie jest tak oczywista, jakby się mogło wydawać...

Rozwinięcie stanowią w wypracowaniu rozdziały zatytułowane: Dziedzictwo przodków (interpretacja przytoczonego fragmentu *Lalki* oraz losu Edypa w aspekcie wyeksponowanym w tytule rozdziału) oraz Wpływ szczegółów (rozważenie wpływu woli i sił niezależnych na losy Wokulskiego oraz Ramberta z *Dżumy Camusa*).

Spór nierozstrzygnięty

Zdaniem autora tejsze pracy nie da się jednoznacznie określić, co decyduje o losie człowieka. Składa się na niego zarówno wola, jak i siły niezależne, w różnych proporcjach. Możemy podejmować pewne wybory, ale czasami jesteśmy bezsilni i odpowiedź narzuca się sama, bez możliwości polemiki. Nie da się też jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy żyjemy według jakiegoś przeznaczenia – człowiek posiada na swój temat zbyt małą wiedzę. Twórcy porywają nas czasem w sferę domysłów, prezentując swoją wizję, i możemy w nią wierzyć, ale nigdy nie powinniśmy być do końca przekonani. Prawda znajduje się na poziomie, na który człowiek nigdy nie dotrze. Nasz los jest więc bezpieczny i nikomu nieznanym. Sami możemy go poznać, żyjąc swoim życiem.

Podobnie jak autorzy przykładowych prac 1.–3., zdecydowana większość maturzystów w uzasadnieniu stanowiska odnosiła się wyłącznie do tekstów literackich, bardzo nieliczni przywoływali innego rodzaju teksty kultury. Przytoczony poniżej fragment wypracowania stanowiący przykład 4. zawiera trafną i pogłębioną argumentację budowaną w odwołaniu do *Granicy* Zofii Nałkowskiej, umiejętnie i konsekwentnie powiązaną z interpretacją scenicznej adaptacji tej powieści. W odróżnieniu od przykładu 2. w tym wypracowaniu wyeksponowana została nie kariera zawodowa Zenona, lecz osobiste życie bohaterów.

Przykład 4. (jeden z akapitów analitycznych tworzących rozwinięcie wypracowania)

Podporządkowanie człowieka czynnikom zewnętrznym ukazuje również Zofia Nałkowska w powieści „Granica”. Każdy z bohaterów pragnie pozostać niezależnym od faktu, że „jest się takim, jak myślą inni, nie jak myślimy o sobie sami, jest się takim, jak miejsce, w którym się jest”. Główny bohater widziany na początku historii to idealista, który przede wszystkim nie chce być takim jak ojciec. Podobnie Elżbieta brzydzi się mentalnością pani Cecylii Kolichowskiej, wychowującej ją ciotki. W spektaklu pt. „Granica” Teatru Polskiego w Poznaniu w reżyserii Szymona Kaczmarka determinizm losu bohaterów i ich niechciana przemiana została ukazana w symboliczny sposób. Zenon, ukazany początkowo w stroju Supermana, pod koniec pokazuje się na scenie w stroju myśliwskim, trzymając futro. Jest to odzwierciedlenie jego ojca – Waleriana, miłośnika polowań. Zenon, pomimo silnej niechęci do starszego Ziembiewicza, przejmuje jego rolę, pozbywając się wcześniejszej ideologii. Elżbieta z kolei przejmuje dwie role – po matce biologicznej i zastępującej ją pani Kolichowskiej. Powolna przemiana w ciotkę została ukazana przez umieszczenie na scenie obu postaci w identycznych sukienkach. Dodatkowo młoda pani Ziembiewiczowa, była panna Biecka, porzucona przez własną matkę nie radzi sobie z synkiem – Walerianem i ostatecznie również go porzuca (w spektaklu symboliczne odrzucenie dziecka do wanienki). Przez te dwie postaci Zofia Nałkowska ukazuje nieistotność udziału wolnej woli w losie człowieka. Marta Łuczykowska, recenzując spektakl, przypomina z kolei o aktualności „Granicy”. Człowieka determinuje więc środowisko rodzinne i wychowanie, a wszystkie jego późniejsze decyzje z nich wynikają.

Niemal wszyscy maturzyści, podobnie jak autorzy przywołanych bardzo dobrych prac (przykłady 1.–4.), w zasadzie rozumieli społeczny aspekt problemu wyeksponowany w załączonym fragmencie „Lalki”, jednak sposób odwołania się do całej powieści, a także dobór oraz interpretację innych tekstów wiązali z jednostkowymi losami bohaterów. Takie rozumienie problemu z jednej strony wydaje się bliższe młodym ludziom, a z drugiej – ułatwia dobór i interpretację tekstów kultury. Autorzy bardzo nielicznych prac, zgodnie z wymową tekstu, konsekwentnie pisali o siłach dziejowych determinujących los społeczeństwa czy narodu, a wolną wolę rozumieli jako wolę współdziałania dla dobra zbiorowości. Zachowanie pełnej zgodności z wymową społeczną zamieszczonego w arkuszu tekstu stworzyło maturzystom większe trudności w budowaniu argumentacji (również językowe), co ilustruje wypracowanie przytoczone poniżej jako przykład 5.

Przykład 5. (wstęp, fragment rozwinięcia i podsumowanie)

Praktycznie każdy naród w swej historii został dotknięty przez pewne zdarzenia losowe, tragedie, rewolucje oraz wojny, odbijające mniejsze lub większe piętno na sytuacji gospodarczej kraju i jego polityce. Mimo tego niektóre państwa były w stanie szybciej podnieść się po niepowodzeniach i skupić swe siły na odbudowie i reorganizacji kraju. Warto zastanowić się, jaką rolę w przeciwstawianiu się dziejowemu fatalizmowi pełniła mobilizacja i wola współpracy narodu. Czy możliwości walki o lepszą przyszłość są tylko kwestią chęci?

W utworze „Lalka” Bolesława Prusa czytelnikowi został przedstawiony obraz dziewiętnastowiecznej Warszawy, stolicy Polski, kraju dotkniętego rozbiorami ze strony Prus, Austrii oraz Rosji, które w znaczący sposób wpłynęły na sytuację gospodarczą i polityczną kraju, który został całkowicie usunięty z mapy świata. Spoleczność tego miasta żyje w całkowitym marazmie, poszczególne warstwy społeczne nie współpracują ze sobą, brakuje pracy organicznej i pracy u podstaw, czyli szerzenia oświaty wśród ludu. Zauważa to główny bohater Stanisław Wokulski. Z racji tego, że prowadzi on sklep w Warszawie, ma doskonały wgląd we wszechobecny bałagan i dezorganizację społeczeństwa oraz bark chęci mieszkańców Warszawy do poprawienia sytuacji swego kraju.

Wokulski podczas wizyty w Paryżu ma okazję, by porównać Warszawę z inną europejską stolicą, która również doświadczyła w swojej historii wielu rewolucji, zdarzeń losowych oraz zmian władzy. Mimo tego paryżanie zgodnie współpracują ze sobą, jak jeden organizm, wspólnie budując utopijny obraz Paryża, wspólnie wnoszonego przez miliony ludzi z różnych wieków i epok, tworząc miasto idealne, zachowując spójność, ład i logikę funkcjonowania. Wynika z tego, że duży wpływ na demobilizację narodu ma brak zgody i chęci wśród jego mieszkańców, tak jak to ma miejsce w Warszawie.

Na problem narodowego marazmu i braku porozumienia zwraca również uwagę Wyspiański w utworze „Wesele”. Akcja powieści ma miejsce w wiejskiej posiadłości, w której odbywa się tytułowe wesele młodego małżeństwa, z dwóch odmiennych warstw społecznych. Głównym motywem powieści są nieudane próby porozumienia się weselników, pochodzących z „dwóch różnych światów”. Obie strony pełne są stereotypów i wzajemnej niechęci, znacznie utrudniających znalezienie wspólnego gruntu, niezbędnego do porozumienia się i mobilizacji do walki narodowo-wyzwoleńczej w imię Polski.

Podsumowując, obaj autorzy zwracają uwagę na brak jedności w narodzie jako główny powód braku mobilizacji do walki o wspólne dobro, jakim jest odzyskanie i odbudowa Polski. Naród powinien trzymać się razem i działać jak jeden wielki organizm. Gdyby to się udało, historia Polski mogłaby wyglądać zupełnie inaczej. Uważam, że decydującym czynnikiem potrzebnym do osiągnięcia wspólnego celu jest współpraca i wola działania, których zabrakło polskiemu narodowi.

Większość zdających formułowała swoje stanowisko we wstępie lub zakończeniu jako tezę czy hipotezę stanowiącą rozstrzygnięcie pytania zawartego w temacie, natomiast przytoczone powyżej wypracowanie 5. jest przykładem sytuacji, gdy stanowisko autora wynika z całej wypowiedzi – jest ono dosyć wyraziste pod względem ideowym i zostało uwydatnione kompozycyjnym zamysłem pracy. Jego dedukcyjny charakter podkreślają: poprzedzenie analizy fragmentu omówieniem społecznej problematyki całej powieści, a także zestawienie refleksji Wokulskiego na temat Paryża z jego poglądami na temat Warszawy.

Podobnie jak w pracach większości maturzystów, uzasadnienie stanowiska w powyższym przykładzie jest niepogłębione, ponieważ zarówno interpretacja załączonego fragmentu w kontekście całości *Lalki*, jak i odwołanie do *Wesela* Wyspiańskiego, stanowią argumenty w zasadzie trafne, funkcjonalne wobec przyjętego rozumienia problemu, lecz mało wnikliwie. Powierzchnowe jest zwłaszcza omówienie obowiązkowej lektury, jaką jest *Wesele*, a rażący i niebędący przypadkową pomyłką błąd rzeczowy (dwukrotne stwierdzenie, że jest to powieść) wpływa na obniżenie oceny za poprawność merytoryczną, mimo że nie ma związku z interpretacją utworu na poziomie idei. Tak pobieżne omawianie utworów stanowiących w podstawie programowej „serce literatury polskiej” i błędy świadczące o braku wiedzy są bardzo częste w wypracowaniach absolwentów liceów ogólnokształcących.

Kolejne wypracowanie (przykład 6.) zawiera z kolei typowe pomyłki rzeczowe, które nie wpływają na interpretację i nie powodują obniżenia oceny (tu: uznanie kapłanki Pytii za boginię oraz zniekształcenie imienia boga śmierci Tanatosa). Przede wszystkim jednak wypracowanie to jest przykładem poziomu argumentacji w pracach bardzo wielu maturzystów, którzy swoje stanowisko wobec problemu potrafili uzasadnić w sposób jedynie częściowo trafny.

Przykład 6. (fragment rozwinięcia)

Całym zbiorem utworów, w których mowa jest o tym, że człowiek jest bezsilny wobec sił, jakie kierują jego losem, jest mitologia. Starożytni wierzyli, że wszystko co dzieje się na ziemi, dzieje się za sprawą bogów. Czczono między innymi boginię Pytię, która przepowiadała przyszłość jako wyrocznia w Delfach. Odwołując się do mitologii, warto wspomnieć o krnąbrnym Syzyfie, który to uwięził boga śmierci Tantajosa sądząc, że zdoła przechytrzyć śmierć, która miała na niego spaść za rozprowadzenie tajemnic bogów. Należy przypomnieć, że Syzyf zabronił swojej żonie chowania jego ciała, aby nie mógł dostać się do Hadesu. Z chwilą uwolnienia boga był pierwszą osobą, która straciła życie.

W książce pt. „Król Edyp” autorstwa Sofoklesa, przedstawiony zostaje fragment historii rodu Labdakidów. Kiedy Lajos i Jokasta dowiadują się, że ich syn ma zabić ojca, a następnie poślubić matkę, postanawiają się go pozbyć i każdą zabić dziecko. Edyp żyje, jednak dorasta w innej rodzinie. Poznaje przepowiednię dotyczącą swojej przyszłości i postanawia uciec od ludzi, których uważa za swoich rodziców. Bohater po drodze do Teb wdaje się w kłótnię i zabija człowieka, który jest jego ojcem. Kiedy dociera do miasta, rozwiązuje zagadkę Sfinksa, za co może poślubić królową, czyli Jokastę. Kiedy na miasto spada fala nieszczęść, postanawia dowiedzieć się, kim jest osoba, która spowodowała zamęt i ją ukarać. Edyp poznaje prawdę i się oślepia, natomiast jego żona popełnia samobójstwo. Jest to przykład ironii tragicznej, kiedy bohater dąży do tego, aby było dobrze, przepowiednia, nawet tragiczna, tak czy inaczej się spełnia.

W przytoczonej powyżej pracy dobór przykładów z mitologii (Pytia, Syzyf) oraz sposób ich omówienia są mało trafne wobec postawionej tezy (decydują siły niezależne od człowieka), a informacje na temat tych postaci są bardzo ogólne i przypadkowe, niezwiązane z problemem czynników wpływających na ludzki los. Przykład Edypa został trafnie dobrany, jednak omówiony niefunkcjonalnie – argumentację zastąpiło streszczenie dziejów bohatera. Jedynie podkreślone zdania można uznać za interpretację związaną z problemem zawartym w temacie wypracowania, dzięki czemu uzasadnienie spełnia minimalne wymagania (jest częściowo trafne).

Zupełnie nietrafne uzasadnienie stanowiska wobec problemu skutkowało dyskwalifikacją pracy. Przykładami tego rodzaju sytuacji są fragmenty rozwinięcia tematu przytoczone z kolejnych wypracowań (7.– 9.)

Przykład 7. jest fragmentem wypracowania, w którym uzasadnienie stanowiska zawiera argumenty sprzeczne z tezą postawioną we wstępie (o losie człowieka decyduje wolna wola), a także wewnętrznie sprzeczne (nie jest jasne, czy na dzieje rodziny wpływała wola dziada, czy jego potomków).

Przykład 7. (wstęp i fragmenty rozwinięcia – pisownia oryginalna)

Przede wszystkim o ludzkim losie decyduje wolna wola człowieka, dopiero później siły niezależne od człowieka. To właśnie człowiek sam kreuje swój świat, los. To od niego zależy, jaki los go dopadnie.

W „Lalce” Bolesława Prusa ludzie, głównie robotnicy, nie mają w pełni wpływu na swój los, mimo, że krzyczą głośno o swojej wolnej woli, to i tak ta wolna wola nie ma jakiegokolwiek pokrycia. W przypadku Dziada mamy do czynienia ze zmianą losu swoich potomków. To oni mieli zapal pójść się uczyć, a później otworzyć swój własny lokal na ulicy, gdzie mieszkało bogate ziemiaństwo. W przypadku Stanisława Wokulskiego mamy do czynienia z siłą niezależną od niego. Przecież Wokulski nie był w stanie sam wpłynąć na poglądy Izabeli Łęckiej. To ona zadecydowała o jego losie, manipulując nim, kusząc go, będąc jego typową femme fatale. W istocie doprowadza go to do całkowitej autodestrukcji, popycha go to do popełnienia samobójstwa.[...]

Kolejnym utworem, w którym człowiek nie decyduje o swoim losie tylko siły wyższe to „Makbet” Williama Szekspira. W tym renesansowym dramacie, już na początku ukazują się czytelnikowi czarownice, które przepowiadają, Makbetowi i jego przyjacielowi bankowi, przyszłość. To one w mniejszej części zadecydują o jego losie. [Dalej streszczenie]. Widzimy tutaj, że ludzki los został naznaczony przez wiedźmy, które Makbeta niszczą z ręki Makdufa.

Znacznie częściej niż formułowanie argumentów niepoprawnych pod względem logicznym zdarzały się wypowiedzi, które w ogóle nie mają charakteru argumentacyjnego. Analiza tekstu z punktu widzenia problemu była zastępowana jego linearną parafrazą polegającą głównie na kryptocytowaniu (bez użycia cudzysłowu). Przykładem tego rodzaju „metody” wykorzystania tekstu literackiego jest wypracowanie 8. Fragmenty pracy identycznie zbieżne z podanym fragmentem podkreślono linią przerywaną, linią falistą oznaczono przekształcenie lub zniekształcenie tekstu, natomiast linią ciągłą – włączone do pracy informacje z przypisów.

Przykład 8. (fragmenty rozwinięcia – pisownia oryginalna)

W tekście Bolesława Prusa fragmentu „Lalka” jest mowa o Paryżu, który był budowany przez kilkanaście wieków przez miliony ludzi, którzy nic nie wiedzieli o sobie i o żadnym planie. [...] Zatem wielkie miasto jak roślina i zwierzę ma właściwą sobie anatomię i fizjologię. Ten sam nieuchronny bieg zdarzeń spostrzegł Wokulski w swoim życiu i w historii swoich rodzin paryskich. Miał dziada, syna, wnuka i prawnuka. Z pokolenia na pokolenie zmieniał się bardzo dużo jego dziad jako skromny rzemieślnik pracował po 16 godzin na dobę przy ulicy Temple była to ulica rzemieślników i uboższego mieszczaństwa. Syn skapawszy się w dzielnicy szkół wyższych, księgarń i antykwariatów założył większy warsztat przy ulicy św. Antoniego była to ulica przez bardzo uprzemysłowione rejony Paryża. [...] Wokulski był tym zachwycony, bo z pokolenia na pokolenie było lżej jego dzieci, wnuka i prawnuka. Topografia miasta opowiadała historie mieszkańców, rodzinie Wokulskiego.

Jedynie fragmenty pozbawione podkreślenia zostały samodzielnie zredagowane – w sposób niepoprawny pod względem językowym, ortograficznym i interpunkcyjnym. Wypowiedź dowodzi zarówno niezrozumienia fragmentu przez maturzystę, jak i niezajomości powieści, będącej lekturą obowiązkową – o czym świadczy utożsamienie rodów paryskich z rodziną Wokulskiego (tego rodzaju „interpretacja” wcale nie była rzadkością).

Kolejne wypracowanie jest przykładem zupełnie pozbawionej wartości argumentacyjnej próby odwołania się do całej powieści oraz innego, dowolnie wybranego tekstu kultury. Omówienie *Lalki* jest ogólnikowym streszczeniem wątku miłosnego, niezwiązanym z problemem zawartym w temacie, a także dowodzącym niezrozumienia powieści. Odwołanie do *Chłopów* Reymonta również zawiera dyskwalifikujące błędy rzeczowe; pomylenie bohaterów tej powieści z postaciami z *Przedwiośnia* Stefana Żeromskiego świadczy o niezajomości obu utworów.

Przykład 9. (fragment rozwinięcia – pisownia oryginalna)

W całej książce Bolesława Prusa „Lalka” można się dopatrzeć jak Stanisław Wokulski nie miał wpływu na to co dzieje się z jego losem. Wraca z Paryża gdy jego sklep się wybił na wyżyny myśli, że gdy teraz jest bogaty to poleci na niego Izabela Łęcka, która była szczytem jego marzeń. Wokulskiemu bardzo się podobała Iza, przed wyjazdem do Paryża mógł sobie tylko o niej pomarzyć. Izabeli ojciec popadł w długi a gdy Wokulski się wzbogacił na swoim sklepie Izabela pragnęła już tylko jego majątku nie patrząc jak bardzo może go skrzywdzić. Tak się stało Izabela poleciała na Wokulskiego majątek a używała sobie z innymi facetami za plecami Stasia. Stanisław się tego dowiedział i przerwał ich nieudany związek.

Kolejnym przykładem jaki mogę przytoczyć są „Chłopy” Władysława Reymonta. Jest historia miłości Seweryna Baryki. Zakochał się on w Jagnie, Jagna miała już wcześniej romans z synem Seweryna Antkiem. Antek był strasznie zrospaczony miłością jego taty do Jagny, nie mógł na to wszystko patrzeć. Hanna dziewczyna Antka stwierdziła, że nie zostaną na wsi i niebędą na to wszystko patrzeć. Antek wykończył by się nerwowo. Tak się stało Antek wyjechał a Jagna z pozoru dobra kobieta spotykała się z innymi facetami i go zdradzała. Seweryn nie miał wpływu na to, co się stało z jego losem i z jego nieudaną miłością.

Przywołane powyżej wypracowanie jest również jaskrawym przykładem posłużenia się przez maturzystę stylem niestosownym wobec formy wypowiedzi i sytuacji egzaminacyjnej – zawiera wiele kolokwializmów, które rażąco naruszają zasadę *decorum*, kontrastując z elementami stylu oficjalnego.

Temat 2. „**Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i uzasadnij ją. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów**” zawierał polecenie interpretacji wiersza Elizabeth Bishop *Ta jedna sztuka*.

Wymagania i sposób oceniania

Formuła polecenia jest stała, pozbawiona wskazówki interpretacyjnej, zobowiązuje jednak zdającego do napisania wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Teza lub hipoteza interpretacyjna powinna ujmować nadrzędny sens utworu – interpretacja wymaga więc samodzielnego opracowania koncepcji odczytania utworu i dowiedzenia trafności tej koncepcji. Argumentacja ma polegać na racjonalnym, refleksyjnym uzasadnieniu tezy interpretacyjnej poprzez sfunkcjonalizowaną analizę utworu, z wykorzystaniem wybranych kontekstów interpretacyjnych (np. historycznoliterackiego, historycznego, biograficznego, filozoficznego, kulturowego).

Koncepcja odczytania utworu przede wszystkim musiała być niesprzeczna z utworem, powinna też uwzględniać zarówno znaczenia dosłowne, jak i niedosłowne (sensy symboliczne, metaforyczne, ironię...), które należało połączyć w spójną całość. Ogólna koncepcja odczytania utworu nie musiała być sformułowana we wstępie lub zakończeniu jako teza czy hipoteza interpretacyjna, lecz mogła wynikać z całościowej wymowy pracy. Koncepcja częściowo sprzeczna z utworem to odczytanie sensów jedynie we fragmentach znajdujące potwierdzenie w tekście. Odtwórcze odczytanie tekstu (streszczenie, parafraza) świadczyło o braku koncepcji interpretacyjnej i było w całości oceniane na 0 punktów.

Trafne uzasadnienie koncepcji musiało zawierać wyłącznie argumenty za odczytaniem sensu utworu, które wynikają ze sfunkcjonalizowanej analizy tekstu. Zdający nie miał obowiązku uwzględnienia formy utworu (struktury, języka poetyckiego) – mógł ograniczyć analizę do treści, pod warunkiem jej wykorzystania w funkcji argumentacyjnej. Pogłębione uzasadnienie koncepcji interpretacyjnej oznaczało posłużenie się trafnymi argumentami wywiedzionymi nie tylko z tekstu, lecz także z funkcjonalnych kontekstów (np. historycznoliterackiego, literackiego, filozoficznego, kulturowego, biograficznego...).

Kompozycja pisemnej interpretacji utworu poetyckiego powinna być funkcjonalna, zgodnie z wybranym przez zdającego gatunkiem wypowiedzi. Polegała na językowym i graficznym wyodrębnieniu części pracy niezbędnych do jasnego przedstawienia interpretacyjnej koncepcji oraz jej uzasadnienia, a także na konsekwentnym i logicznym uporządkowaniu tekstu (np. bez luk i zbędnych powtórzeń). Zdający mógł odejść od trójdzielnego schematu kompozycyjnego, jeżeli funkcjonalnie uporządkował tekst: w układzie indukcyjnym (od spostrzeżeń analitycznych do wniosków interpretacyjnych), dedukcyjnym (od postawienia tezy/hipotezy, poprzez ustalenia analityczne do uogólnień podsumowujących wywód) lub też w porządku asocjacyjnym (zgodnie z tokiem skojarzeń poszerzających i pogłębiających interpretację).

Poziom spełnienia wymagań przez autorów interpretacji wiersza

Wszystkie wymagania dotyczące treści i kompozycji pisemnej interpretacji wiersza lirycznego spełnili autorzy prac maturalnych przytoczonych (w całości lub we fragmentach) jako przykłady 1.–4. Przedstawione koncepcje odczytania utworu są różne, ale wewnętrznie spójne i obejmujące najistotniejsze, niewyrażone wprost sensy wiersza. Napięcie między pozornie lekkim tonem a siłą wyrażonych w wierszu emocji, ironię, paradoksalność czy chociażby tragizm czy pesymizm w sposobie mówienia o „sztuce tracenia” dostrzegli jednak bardzo nieliczni absolwenci liceów ogólnokształcących. Przytoczone wypracowania – „perełki” wśród ogółu interpretacji pisanych na egzaminie obowiązkowym, są również przykładami bardzo różnego doboru i sposobu omówienia kontekstów, które w każdym przypadku są funkcjonalne wobec przyjętej koncepcji interpretacyjnej.

Przykład 1. (wypracowanie w całości)

Wiersz Elizabeth Bishop pt. „Ta jedna sztuka” dotyczy postawy człowieka, który traci coś, co było dla niego cenne. Podmiot liryczny wielokrotnie powtarza, że nie jest to takie trudne i można się przyzwyczaić do przymusowych rozstań z ważnymi rzeczami. Uważam jednak, że prawdziwa wymowa utworu całkowicie temu przeczy, a słowa namawiające do nieprzejmowania się zmianami życiowymi przesiąknięte są ironią.

Utwór reprezentuje lirykę zwrotu do adresata oraz ma charakter perswazyjny, o czym świadczy na przykład tryb rozkazujący: „przyjmuj” i zaimki takie, jak „ci”, „ciebie”. W ostatniej zwrotce dowiadujemy się, że odbiorcą jest ukochany osoby mówiącej lub inna droga jej osoba, ponieważ kieruje bezpośrednio do niej słowa: „gdy stracę ciebie”. W tej samej strofie podmiot, powtarzając, że „w sztuce tracenia nie jest wcale trudno dojść do wprawy” rozkazuje słuchaczowi, by ten pisał. Myślę, że przypomina to dyktowanie ważnych informacji do zeszytu uczniowi, aby na pewno zapamiętał to zdanie. Jest to swego rodzaju pocieszenie, w które osoba mówiąca sama chciałaby uwierzyć, dlatego niczym czarodziejskie zaklęcie przypomina je ciągle. Moim zdaniem potęguje to kontrast między tym, co podmiot mówi, a tym, co naprawdę czuje.

W wierszu następuje swego rodzaju gradacja – wymienione są w każdej strofie rzeczy coraz to droższe człowiekowi. I tak początkowo traci się przedmioty, które można zastąpić innymi, potem już ważne pamiątki, ślady życia najbliższych, następnie to, co buduje tożsamość człowieka, czyli miejsca, w których się urodził, spędził życie, z którymi związane są najważniejsze chwile. Słowa „nie ma sprawy” stają się coraz mniej wiarygodne, a wręcz śmieszne czy smutne, gdyż paradoksalnie podkreślają ogrom straty. Na końcu utworu podmiot liryczny mówi o przymusowym rozdzielaniu z ukochaną osobą, wymienia przedmioty, które w niej uwielbia. Poprzez stopniowanie przechodzi więc od tego, co można nauczyć się tracić do tego, kogo zastąpienie byłoby niemożliwe. Wciąż jednak usiłuje przekonać adresata, (i przy okazji samego siebie), że rozstania nie są „aż takie straszne”.

Innym kluczowym środkiem użytym w utworze są zatem powtórzenia zdań tych samych lub podobnie brzmiących, popierających pozornie postawioną w tekście tezę. W poezji polskiej mistrzem tego typu gry – opierania wiersza na transformacjach, był Stanisław Barańczak, tłumacz omawianego utworu. Powracające jak refren podobne sformułowania nadają strofom podobny, nieco nostalgiczny rytm. Natomiast rozkazy padające w tekście, takie jak: „trać rozległej, trać szybciej, ćwicz – wejdzie ci w nawyk” wydają się nieco groteskowe, ponieważ nie są możliwe do zrealizowania. Żaden człowiek nie potrafiłby celowo czegoś ważnego się pozbyć z życia, aby przywyknąć do takiej sytuacji, ponieważ jest to bardzo wyrachowane. Osoba nieprzywiązująca się do czegokolwiek musiałaby jednocześnie wyrzec się swoich wartości, co mogłoby prowadzić do swoistego nihilizmu. Z przyczyn psychologicznych byłoby to trudne, a z moralnego punktu widzenia – niewłaściwe.

Wiersz Elizabeth Bishop stanowi polemikę z filozofią stoicką. Starożytni Grecy podkreślali zmienność losu i polecali w każdej sytuacji – zarówno szczęścia, jak i problemów – zachowywać spokój ducha, pamiętając, że zaraz wszystko może się zmienić. Poetka przedstawia taką postawę w sposób nieco karykaturalny, jednocześnie podkreślając trudność jej zachowania. Podobny kryzys światopoglądowy przeżył polski poeta doctus, Jan Kochanowski, który w swych pieśniach i fraszkach wyznawał horacjanizm – połączenie stoicyzmu z epikureizmem. Wydawał się bardzo przekonany do swoich wartości, jednak śmierć córki Urszulki zachwiała tym przekonaniem. Choć powinien umieć tracić ważne rzeczy i zachować stoicką postawę, w cyklu trenów pokazał, że jego wiara w dawne poglądy nie jest już tak silna. Okazało się więc, że rozstanie z ukochaną osobą i jemu udowodniło, że nie jest łatwo tracić.

Elizabeth Bishop również porusza w swym wierszu ważne kwestie postaw ludzkich. Pod pozornym przekonaniem, że pogodzenie się z przemijaniem rzeczy czy osób jest nietrudne, przekazuje prawdę, że w istocie jest to prawie niemożliwe. Wymowa utworu potwierdza, że jeśli dany człowiek nie wyzbył się wartości, nie zapomniał o ważnych osobach i nie zanurzył w samotności, zawsze będzie cierpiał z powodu utraty i jest to jedna z cech, które udowadniają, że ma ludzkie odruchy.

Wśród licznych zalet tej pracy szczególnie należy docenić: precyzyjne zarysowanie koncepcji odczytania utworu, wywodzenie uzasadniających tę koncepcję spostrzeżeń interpretacyjnych z analizy odpowiednio dobranych, rzeczywiście kluczowych elementów struktury i języka tekstu (umiejętność ścisłego, a jednocześnie naturalnego wiązania „treści” z „formą”), a także trafne i pięknie sformułowane wnioski, ujmujące istotne sensory tekstu w kontekście wartości moralnych.

Na podkreślenie zasługuje również umiejętność wykorzystania jako w pełni funkcjonalnego kontekstu interpretacyjnego – wiedzy z obowiązkowego zakresu podstawy programowej (stoicyzm, kryzys światopoglądowy wyrażony w *Trenach* Kochanowskiego).

Interpretacja maturalna, ze względu na swój argumentacyjny charakter, powinna być podporządkowana czytelnej koncepcji interpretacyjnej. Rzadko jednak bywała ona tak konkretna i wyrazista jak w wypracowaniach, których fragmenty stanowią przykłady 2. i 3.

Przykład 2. to interpretacja z czytelną tezą (sztuka tracenia to pogodzenie się z przemijaniem), zarysowaną już we wstępie, konsekwentnie realizowaną w całej pracy i dopełnioną w podsumowaniu wnioskami interpretacyjnymi, stanowiącymi trafne rozpoznanie niewyrażonych wprost, najistotniejszych sensów tekstu. Za pogłębioną pozwala uznać tę interpretację odpowiednio dobrany i właściwie wykorzystany kontekst literacki: przywołanie barokowej poezji związanej z przemijaniem – nie omówionej obszernie, ale funkcjonalnie przeciwstawionej wierszowi współczesnemu. Spójność przyjętej koncepcji interpretacyjnej uwydatnia czytelny zamysł kompozycyjny, którego logikę podkreśla stałe nawiązywanie do przemijania oraz umiejętne wykorzystanie gradacji – stanowiącej również dominantę kompozycyjną analizowanego utworu.

Przykład 2. (wstęp, fragmenty uzasadnienia i podsumowanie)

Przemijanie jest naturalną częścią ludzkiego życia. Każdy człowiek wraz z upływem czasu traci coś, co jest dla niego ważne. Proces ten nie jest oczywiście prosty, a związane z nim emocje potrafią być bardzo silne. W wierszu Elizabeth Bishop „Ta jedna sztuka” głównym motywem jest właśnie przemijanie rozumiane jako utrata rzeczy ważnych dla konkretnego człowieka.

Już w pierwszej strofie podmiot liryczny wypowiada zdanie, które powtarzać się będzie na przestrzeni całego utworu: „W sztuce tracenia nie jest trudno dojść do wprawy”. Możemy w nim dostrzec dwie istotne informacje, będące dla nas tropami interpretacyjnymi. Po pierwsze: sztuka tracenia to pogodzenie się z przemijaniem ważnych dla nas rzeczy. Drugi trop mówi o tym, że taka utrata nie jest sprawą trudną do opanowania. Nie chodzi jednak o to, że samo przemijanie jest łatwe do przyjęcia. Podmiot liryczny chce raczej zaakcentować prawdę o tym, że przemijanie jest nieodłącznym elementem ludzkiego życia, czemu wyraz daje, mówiąc później: „wejdzie ci w nawyk”. Mówiąca w wierszu osoba zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt przemijania. Człowiek lęka się utraty tak wielu rzeczy, spraw, wspomnień, ale nawet nie zauważa momentu, w którym znikają one z jego życia.

[trzy akapity, w których przedstawiona jest gradacja ważności spraw podlegających przemijaniu: przedmiotów, drogiej pamiątki (zegarek po matce), ważnych w życiu miejsc, najbliższej osoby; w akapicie czwartym została na dwa sposoby zinterpretowana rola rozkaznika: (Pisz!)]

Pozornie wiersz ten ma bardzo lekki ton. Poetka unika stosowania hiperboli, antytez, czy przerzutni, w których o przemijaniu mówili barokowi twórcy, w ten sposób dramatycznie, niemal obsesyjnie podkreślając tragizm upływu czasu. Posługuje się natomiast wyrażeniami potocznymi, jak: „nie ma sprawy” i „ale trudno”. Wiersz jest zatem nieco przewrotny, ponieważ jego lekceważący ton różni się od wagi przekazywanej treści.

Jakie jest zatem przemijanie? Jest nieuniknioną częścią naszego życia, sztuką, której nie trzeba się wiele uczyć. Nie jesteśmy w stanie dostrzec momentu, tracimy to, co jest dla nas ważne. Przede wszystkim przemijanie nie jest bezbolesne. Nawet jeżeli schowamy się za murem ironii, czy też potraktujemy tę problematykę w sposób pozornie lekki, zawsze ujawnią się nasze emocje. Bo zawsze jest nam żal tego, że to, co dobre, już się skończyło.

Przykład 3. to fragmenty interpretacji z tezą jeszcze bardziej wyrazistą (przyczyną smutku osoby mówiącej jest utrata rodzinnej ziemi, konieczność przebywania na obczyźnie). Przyjęta koncepcja interpretacyjna jest mało oczywista, a nawet może się wydawać kontrowersyjna, jednak jest niesprzeczna z tekstem (nie jest falsyfikacją), uwzględnia sensy niedosłowne i jest wyjątkowo spójna. Egzaminatorzy maksymalnie ocenili tę interpretację również ze względu na fakt, że koncepcja została poparta logicznym uzasadnieniem, które zostało wywiedzione z funkcjonalnej analizy formy i treści tekstu oraz pogłębione trafnie dobranymi i właściwie wykorzystanymi kontekstami. Przyjętą

koncepcję interpretacji odzwierciedla w pełni funkcjonalny zamysł kompozycyjny, zarysowany już we wstępie.

Przykład 3. (wypracowanie z niewielkimi skrótami)

Wiersz Elizabeth Bishop „Ta jedna sztuka” zawiera przemyślenia dotyczące tak zwanej „sztuki tracenia”. Uważam, że autorka **poprzez ironię** daje ujście swojemu smutkowi związanemu z emigracją. Tę tezę uzasadnię, interpretując utwór w kontekście twórczości poetów romantycznych i tworzących w nurcie „utraconych ojczyzn”.

Tytuł wiersza podkreśla wyjątkowość sztuki tracenia poprzez wyraz „jedna”. Znaczenie słowa „sztuka” jest pozytywne, jednakże w tym wypadku, **zastosowane ironicznie**, nabiera innego zabarwienia, co podkreślone zostało już w pierwszym wersie: „w sztuce tracenia nie jest trudno dojść do wprawy”. W drugim i trzecim wersie widoczny jest **paradoks**, ponieważ strach przed utratą towarzyszący człowiekowi skutkuje przyzwyczajaniem się do tego uczucia, a w konsekwencji obojętnością w momencie dokonania się tego, czego się obawialiśmy. Osoba mówiąca podkreśla swoją dezaprobatę wobec utraty w drugiej strofie: „Trać co dzień coś nowego”. **Zdanie to również jest silnie zironizowane.** [...]

Do stylistyki nurtu „utraconych ojczyzn”, pojawiającego się po wojnach XX wieku, wyraźnie nawiązuje strofa czwarta: „Przepadł mi gdzieś zegarek po matce. Jaskrawy / blask dawnych domów?” W tych słowach została unaoczniona tęsknota za domem rodzinnym, będącym symbolem świata utraconego, świata bezpiecznego. Z tym obrazem kontrastuje terazniejszość wypełniona pustką: „Dzisiaj – błądy cień, ukłucie w sercu”. Strofę tę zwieńcza, delikatnie przekształcone na twierdzenie, kluczowe zdanie utworu: „W sztuce tracenia łatwo dojść do wprawy”. W podobny sposób w swych wierszach tworzonych na emigracji pisze Lechoń. [...] opisuje strony rodzinne jako najpiękniejsze, lecz odległe i niezrozumiałe dla otaczających go obcych, obywateli Zachodu.

Bardziej otwarcie podmiot liryczny mówi o stracie w następnej strofie, a czasownik w liczbie pojedynczej rodzaju żeńskiego pozwala utożsamić go z autorką wiersza. **Kontrastujące ze sobą zdania: „Nie wrócę już do nich nigdy” oraz „ale trudno, nie ma sprawy”** uwypuklają prawdziwe intencje Elizabeth Bishop. W pierwszym wyczuwalny jest niepokonany smutek i tęsknota za ojczyzną, a w drugim – pozorna chłodna obojętność. **Zwrotka ta nasuwa pewne pytania:** Dlaczego autorka w ten sposób wyraża własne przemyślenia? Czy jest to pomysł na odgrodenie się od przeszłości, aby żyć dalej? Czy wywierany jest na nią zewnętrzny nacisk? **Nie bez powodu temu utworowi przypisuje tematykę emigracyjną; z przypisu dowiadujemy się, że autorka mieszkała w Stanach Zjednoczonych, Francji, Brazylii i Meksyku. Jej wyznanie przywodzi na myśl wiersze wygnańców romantycznych, a zwłaszcza „Stepy Akermańskie” Adama Mickiewicza ze zbioru „Sonetów krymskich”, które nasz wieszcz stworzył na emigracji. Utwór ten także składa się z dwóch części. Początkowo wędrowiec zachwyca się urodą stepu, jednakże pod koniec pełen nadziei wyczekuje głosu wołającego go z ojczyzny, z Litwy. W chwili, gdy okazuje się, że „nikt nie woła”, podmiot liryczny obojętnieje i postanawia jechać dalej, gdyż jest to jego sposób na walkę z bólem i tęsknotą.**

Podsumowaniem wyznania poetki jest ostatnia strofa. Przedstawia inny rodzaj straty, a mianowicie osoby ukochanej, co również może być związane z utratą ojczyzny. Mimo większej dotkliwości tej straty, autorka pisze o niej w ten sam sposób, jak w całym utworze. Ciekawym zdaniem jest ostatnie: „Tak, w sztuce tracenia nie jest wcale trudno dojść do wprawy, / tak, straty to nie takie znów (Pisz!) straszne sprawy”. Czwarty raz powtórzone pierwsze zdanie. Sposób, w jaki zostało przekształcone, dało mi **odpowiedzi na pytania**, które nasunęła mi poprzednia strofa. Osoba mówiąca nie jest w stanie dokończyć słów sprzecznych z jej uczuciami, jednakże pomiędzy wyrazy wkrada się rozkaz: „Pisz!” – ponaglający, nieznoszący nieposłuszeństwa. Można to interpretować na dwa sposoby: mówi to osoba z zewnątrz, narzucająca ton utworu, lub głos rozsądku autorki, każący pisać wbrew sobie, w celu złagodzenia i oswojenia uczucia straty. Osoba mówiąca kończy zdanie, lecz **dzięki ironii** nie poddaje się naciskom i **ocala prawdziwy sens wiersza.**

Informacją, której nie można przeoczyć, interpretując ten wiersz, jest to, że **wybrał, przełożył i opracował go Stanisław Barańczak, polski twórca współczesny piszący na emigracji w Ameryce.** Uważam, że **wybrał ten utwór, ponieważ najbardziej się z nim utożsamiał.** Odnajdywał własną tęsknotę za domem, za światem zamkniętym w „zegarku po matce”, a walka z tęsknotą za utraconą

ojczyzną wyrażona została w słowach amerykańskiej pisarki. Uważam, że Elizabeth Bishop w swoim utworze zatytułowanym „Ta jedna sztuka” w sposób niezwykle sugestywny przybliżyła i pozwoliła wyobrazić sobie sytuację emigranta osobom, które nie doświadczyły tego losu, a także idealnie wyraziła uczucia tęsknoty za światem utraconym, których wielu ludzi nie jest w stanie zwerbalizować.

Wypracowanie przytoczone jako przykład 4. zawiera tezę interpretacyjną (*Poprzez rozważania na temat natury współczesnego człowieka, poetka stara się zrozumieć własny los*) oraz refleksyjny charakter podporządkowanych tej tezie sądów interpretacyjnych. Zostały one wywiedzione z analizy treści i formy wiersza (poprzez np. umiejętnie wprowadzone cytaty z tekstu czy interpretację wykrzyknienia („Pisz!”)), struktura czy język poetycki utworu są jednak tylko niezwykle subtelnie zarysowanym tłem rozważań. Kontekst interpretacyjny, zgodnie z przyjętą koncepcją, stanowi egzystencjalna refleksja o kondycji współczesnego człowieka w świecie – tę interpretację uznano więc również za pogłębioną, mimo że nie można w niej wyodrębnić czy wskazać części „zawierającej” konkretne odwołanie.

Przykład 4. (wypracowanie w całości)

Wiersz „Ta jedna sztuka” Elizabeth Bishop, wielokrotnie nagradzanej amerykańskiej poetki, choć został stworzony w XX wieku, jest aktualny również dzisiaj. Poprzez rozważania na temat natury współczesnego człowieka, poetka stara się zrozumieć własny los.

Elizabeth Bishop przedstawia postnowoczesne społeczeństwo jako zbiór osób, które nie przywiązują się w dużym stopniu do niczego. Żyjący w dzisiejszych czasach ludzie nie umieją lub nie chcą dogłębnie poznać wielu elementów otaczającego świata, ponieważ są świadomi ich ulotności. Coś, co jednego dnia jest dla człowieka ważne, wraz z nadejściem kolejnego może okazać się zupełnie nieistotne. Zarówno błaha („zgubione klucze”), jak i większe rzeczy („najdroższe miasta, kontynent”) mogą w każdej chwili zostać przez nas utracone lub stać się mało znaczącymi. Wyliczanie możliwych strat („utrata miejsc, nazw, schronień”), ma uświadomić odbiorcy, jak wiele różnych rzeczy traci on bezpowrotnie każdego dnia.

Poetka wyraźnie nie chce pogodzić się z takim stanem rzeczy. Jej rozważania o naturze człowieka stają się jedynie pretekstem do zrozumienia i usprawiedliwienia losu. Tylko pozornie pochwała praktykowanie „Sztuki tracenia”. Współczesny świat niejako zmusza nas do tego, abyśmy uczyli się nie przywiązywać do istotnych wartości. Człowiek jest przyzwyczajony do chwilowości, tymczasowości wszystkiego, co znajduje się wokół niego, jest zainteresowany jedynie tym, co w danej chwili bezpośrednio go dotyczy. Chce również cieszyć się chwilą, a nie rozmyślać o przeszłości.

Najbardziej osobistym wyznaniem wydaje się ostatnia strofa. Poetka chce przekonać samą siebie, że straty wcale nie muszą być bolesne. Wykrzyknienie „(Pisz!)” jest próbą nakazania samej sobie pogodzenia się ze smutnym losem. Być może jest świadoma, że może stracić osobę, którą kocha i chce zawczasu być na to przygotowana.

Poetka przez wiersz stawia pytanie: czy należy pogodzić się z tym, jak wygląda obecnie świat i dawać przyzwolenie na kryzys wartości, brak przywiązania do czegokolwiek, czy próbować walczyć z takimi tendencjami? Każdy może sam wybrać, czy chce iść z duchem czasu i „w sztuce tracenia dojść do wprawy”, czy wbrew całemu światu sprzeciwić się wszechogarniającemu brakowi przywiązania.

Warto także docenić otwarty charakter tej bardzo zwięzłej, lecz bynajmniej nie powierzchownej interpretacji; jej autor rozumie istotne sensory wiersza na poziomie niedosłownym (pozorna pochwała sztuki tracenia), dostrzega jednak również zamierzoną niejednoznaczność, nieoczywistość, zagadkowość wiersza. Nie traktuje przy tym utworu jako prostej zagadki z jednym, oczywistym rozwiązaniem, lecz jako problem z wieloma możliwymi rozwiązaniami, podkreślając wolność wyboru daną każdemu odbiorcy wiersza.

W przeciwieństwie do nielicznych prac bardzo wysoko ocenionych (przykłady 1.–4.), większość wypracowań przedstawiała koncepcję interpretacji wiersza niesprzeczną z tekstem, lecz ograniczoną do sensów dosłownych – zdający nie zauważali ironii czy dystansu osoby mówiącej wobec „sztuki tracenia”, odczytując wypowiedź jako perswazyjną czy moralistyczną. Tego rodzaju

koncepcja była uzasadniana na podstawie analizy tekstu przeprowadzanej na bardzo zróżnicowanym poziomie. Ilustrują to przykłady 5. – 6.

Autor wypracowania 5. odczytał sens poetyckiej wypowiedzi na poziomie dosłownym (trzeba akceptować utratę rzeczy i osób jako nieodłącznie związaną z przemijaniem) i próbował uzasadnić tę koncepcję na podstawie analizy treści i formy utworu oraz przywołać kontekst interpretacyjny. Praca jest przykładem niepogłębionego uzasadnienia koncepcji interpretacyjnej ujętego w nie w pełni funkcjonalny zamysł kompozycyjny.

Przykład 5. (wstęp, fragmenty rozwinięcia i podsumowanie)

„Ta jedna sztuka” to utwór Elizabeth Bishop. Owa amerykańska poetka i powieściopisarka jest laureatką wielu nagród literackich, między innymi National Book Award. Wiersz porusza temat straty oraz tego jak łatwo się do niej przyzwyczaić. Przełożony przez Stanisława Barańczaka tekst podkreśla mnogość zmian oraz to, że dla człowieka są one już niemal codziennością.

W pierwszych wersach autorka zauważa, że nie jest trudnym pogodzenie się ze stratą. W czasach współczesnych człowiek żyje w ciągłym lęku przed pozbawieniem go czegoś. Tak wiele rzeczy budzi w nim przeczucie straty, że gdy już w końcu coś jest mu zabrane, nie przeżywa tego już zbyt silnie. Na początku pierwszej oraz na końcu drugiej strofy Elizabeth Bishop pisze: „W sztuce traceniu nie jest trudno dojść do wprawy”. Ciekawe jest połączenie wyrazów: sztuka i tracenie. Warto się przy Tm odnieść do tytułu utworu czyli „Ta jedna sztuka”. Zdaniem autorki „Sztuka traceniu” jest tą jedyną sztuką, którą każdy człowiek jest w stanie opanować do perfekcji. Zmienność oraz brak pewności i stałości to cechy charakterystyczne bytu ludzkiego. Powiązać to można z księgą Koheleta oraz znanym jej fragmentem: „vanitas vanitatum et omnia vanitas” czyli „marność nad marnościami i wszystko marność”. Wszystko przemija oraz nie ma rzeczy pewnych, zatem nie warto skupiać się na sprawach doczesnych, z czym pogodzić się musi każdy.

[Kolejne akapity zawierają omówienie dosłownych sensów strof 3-6]

Utwór ten traktować można jako zbiór poleceń oraz wskazówek kierowanych, przez doświadczoną życiem autorkę, do współczesnego człowieka. W słowach: „ćwicz” czy: „przyjmij bez obawy” Bishop operuje czasownikami w trybie rozkazującym, co odebrać można jako próbę wpłynięcia na człowieka. Nie brak w utworze również innych środków perswazji, takich jak powtórzenia, czy wyliczenia.

W całym wierszu autorka pisze o rzeczach, które tracimy. Mogą być one materialne, tak jak pamiątki czy klucze, ale również niematerialne, na przykład szansa, chwila, schronienie, bezpieczeństwo, miłość. Mnogość zmian, które spotykają człowieka powoduje, że ten poniekąd się do nich przyzwyczaja. Kolejne straty nie są dla niego już tak wielkim przeżyciem, jak te pierwsze. Pogodzenie się ze zmiennością własnego losu jest konieczne do tego, żeby człowiek mógł w normalny sposób przeżyć swoje życie. Potoczne powiedzenia użyte przez autorkę typu: „nie ma sprawy” oznaczają, że godzi się ona z sytuacją, nie buntuje się. Każdy uczy się sztuki traceniu i stara się ją opanować przez całe swoje życie.

Przywołanie w wypracowaniu 5. biblijnej *Księgi Koheleta* nie może być uznane za funkcjonalny kontekst interpretacyjny – nie tyle ze względu na skrótowe omówienie, co z uwagi na fakt, że sens zacytowanej sentencji, uproszczony i zniekształcony przez maturzystę, nie przystaje do wyrażonej w analizowanym wierszu refleksji na temat traceniu. Zaburzenia zamysłu kompozycyjnego to między innymi: niefunkcjonalny wstęp (zawierający nieistotne informacje), linearny, odtwórczy tok analizy, powtórzenia oraz chaotyczny, przypadkowy porządek informacji, zwłaszcza w drugim akapicie.

Kolejne wypracowanie (przykład 6.) również zawiera odczytanie wiersza na poziomie wyłącznie dosłownym (powszechność doświadczenia utraty, możliwość przyzwyczajania się, potrzeba zachowania spokoju). Uzasadnienie jest jednak tylko częściowo trafne, ponieważ maturzysta zniekształca istotne sensy tekstu, przypisując osobie mówiącej obojętność wobec strat i brak emocji, a także w bardzo uproszczony, dosłowny sposób odczytuje sens dramatycznego wtrącenia: (*Pisz!*).

Przykład 6. (wstęp i fragment uzasadnienia)

Utwór autorstwa Elizabeth Bishop pt. „Ta jedna sztuka” nawiązuje do problemu straty. Wszystkich ludzi dotyka utrata przedmiotów, ukochanych osób w ich życiu czy nawet własnych ideałów. Jednak autorka tekstu zwraca uwagę, że nie należy się tym przejmować, ponieważ wszystko można przeżyć, a nawet się do tego przyzwyczaić.

Przyjmując postawę proponowaną przez Elizabeth Bishop, ludzie nauczą się tracić rzeczy ze spokojem i bez żadnego żalu. Dla podmiotu lirycznego zgubienie pamiętki po mamie w postaci zegarka nie wzbudza żadnych emocji. Wspomina jak kiedyś oddziaływały na niego dawne domy, gdy teraz na ich widok niczego nie odczuwa. Osoba mówiąca straciła bliskie jej sercu „najdroższe miasta” i nie może już tam wrócić, ale nie przejmuje się tym, mówiąc „trudno” oraz „nie ma sprawy”. Nie ulega żadnym emocjom, nawet jeśli miałyby stracić ukochaną osobę. Zwraca uwagę na sentyment do jej śmiechu czy gestów, ale utrata dla podmiotu lirycznego nie będzie trudna i nie kryje się z tym uczuciem, mówiąc, że „nie będzie w tym kłamstwa”. Utwór kończy się słowami „tak, straty to nie takie znów (Pisz!) straszne sprawy, co podsumowuje myśl przewodnią wiersza, czyli, że nie należy bać się utracenia jakichkolwiek rzeczy w swoim życiu, ponieważ jak się okazuje to nie jest nic trudnego i spotyka wszystkich na każdym kroku. Wtrącenie rozkazu „(Pisz!)” może oznaczać narzucenie poglądu podmiotu lirycznego na odbiorcę.

Wielu absolwentów liceów ogólnokształcących, którzy wybrali interpretację wiersza, w ogóle nie uzyskało punktów za uzasadnienie odczytania utworu, co oznaczało dyskwalifikację pracy. Jej przyczyną był brak jakichkolwiek argumentów za przyjętym odczytaniem utworu, które byłyby wywiedzione z analizy treści lub formy tekstu. Tego rodzaju zupełnie nieudane próby interpretacji wiersza obrazują przykłady 7.- 10.

Rozwinięcie w wypracowaniu stanowiącym przykład 7. zawiera wyłącznie odtwórcze przedstawienie treści wiersza w układzie linearnym (coś w rodzaju opowiadania czy komentowanego streszczenia). Zostało zdyskwalifikowane nie ze względu na brak związku z tekstem, lecz na nieargumentacyjny charakter i brak jakiegokolwiek próby interpretacji, a nawet analizy tekstu. Rozumienie treści poszczególnych zdań – nie jest tym samym, co zrozumienie sensu, wymowy utworu.

Przykład 7. (interpunkcja i ortografia oryginalna)

Autorka wspomina o zegarku, który gdzieś jej przepadł. Była to pamiętka po jej matce, ale mimo straty jest zdania, że nie należy nad tym rozpaczać. Mówi o swoim rodzinnym domu i zdaje sobie sprawę, że to, co było, to tylko wspomnienie. Bishop dalej opowiada o miastach, w których wcześniej mieszkała i były jej bardzo bliskie. Wspomina również o rzekach i powołuje się nawet na kontynent. Żyła w innych miejscach, być może doświadczyła tam istotnych dla niej chwil, ale to należy już do przeszłości. Trzeci raz podkreśla to, że w sztuce tracenia łatwo zyskać wprawę. W ostatniej czterowersowej strofie autorka zwraca się najprawdopodobniej do osoby, którą kocha, stwierdzając, że pewnego dnia i ją straci, ale nie ma w tym niczego nienaturalnego. Na końcu tekstu zachęca do takiej postawy potencjalnego odbiorcę mówiąc, żeby pisał.

Kolejna praca (przykład 8.) jest jeszcze bardziej jaskrawym obrazem niezrozumienia nawet najprostszych sensów wiersza, o czym świadczy niekomunikatywna, wewnętrznie sprzeczna „teza interpretacyjna”. Maturzysta łączy bardzo uproszczoną i nieporadnie sformułowaną relację z treści tekstu (a również spoza tekstu) ze swoistym manifestem światopoglądowym (niezwiązanym z wierszem, lecz skądinąd interesującym dla nauczycieli i wychowawców).

Przykład 8. (interpunkcja i ortografia oryginalna)

W mojej pracy będę pisała temat drugi. Ponieważ zaciekał mnie bardzo ten fragment tekstu. W tym fragmencie opisane jest jak bardzo się coś kiedyś straci a tak najbardziej nie chce się tego stracić i mieć tego do końca życia. Tak trudno dojść nam do jakiegoś ważnego celu który chce się osiągnąć i tak dużo nas to zdrowia i nerwów czasami kosztuje. Jeśli chce się gdzieś wyjechać i spełniać swoje marzenia to rób to teraz do póki ma się czas i siły oraz zdrowie. Trzeba spełniać swoje marzenia oraz potrzeby bo to w życiu najważniejsze dla samego siebie. Do puki jest się jeszcze

młodym oraz nie ma się jeszcze rodziny. Jeśli się coś straci ważnego od ważnej osoby to bardzo źle. Jak w fragmencie napisano o tym zegarku ze był to jaskrawy blask domu a teraz gdy tego zabrakło to jest błąd cień i ciernie w sercu oraz brak szczęścia jaki był wcześniej. Jeśli traci się miasta swoje ulubione np. jak było się w nich wychowanym czy spędziło się tam dzieciństwo to jest strasznie oraz jeśli się coś traci coś gdzie był z tego majątek oraz dużo pieniędzy. Piękne obszary, rzeki oraz wspaniałe niezapomniane widoki.

Najlepiej jest to by uwierzyć w siebie i robić i spełniać swoje marzenia i iść przed siebie w swoim najlepszym kierunku jaki jest dla niego najlepszy. O ludzkim losie decyduje to jaką szkołę się skończyło, gdzie się pracuje i nie patrzeć na innych tylko na siebie i co jest dla ciebie najważniejsze.

Nieliczną grupę stanowili maturzyści, którzy swoją propozycję odczytania wiersza (w takich przypadkach niemal zawsze ograniczoną do sensów najbardziej czytelnych, przedstawionych wprost) próbowali uzasadniać przykładami zaczerpniętymi z tak zwanej praktyki życiowej. Autor wypracowania, którego fragmenty stanowią przykład 9., wprowadził podjął próbę sformułowania argumentów związanych z tekstem (wywodząc z wiersza pewne spostrzeżenia), ale potrafił je zilustrować wyłącznie przykładami doświadczeń i problemów typowych dla pokolenia swoich rówieśników.

Przykład 9. (interpunkcja i ortografia oryginalna)

W pierwszej zwrotce autorka opisuje tą „sztukę tracenia”. Duża ilość wszystkiego, co się do któregoś momentu w życiu straciło sprawia, iż przecucie straty zaczyna towarzyszyć ludziom w ich codziennych zmaganiach z losem. Przykładem takiego czegoś mają być najzwyczajniejsze ubrania. Im człowiek starszy, tym mniej ciągnie go do drogich sklepów z tymi rzeczami w pewnym momencie uświadamia sobie, że te przedmioty przecież nie będą trwały wiecznie, w końcu się zniszczą, a kosztują przecież немало. Dochodząc do tych wniosków zaczyna się ubierać w tańszą odzież, bo przyjdzie czas, że będzie się jej musiał pozbyć.

W dalszej części tekstu możemy zauważyć proces kształcenia się tej „umiejętności”. Dla danej osoby przestaje być ważna utrata przedmiotów codziennego użytku, miejsc, do których zawsze się udawał i w których lubił spędzać czas czy pamiątek po bliskich. Jeśli ktoś jest już bardzo wprawiony, to dla niego takie rzeczy jak utrata domu czy nawet śmierć bliskiego mogą stać się błachostką. Weźmy na przykład dziewczynę, która była w szczęśliwym związku – chłopak złamał jej serce. Kiedy już się trochę otrząsnęła daje szansę kolejnemu – kolejny ją zawiódł. Pomyśli sobie: „do trzech razy sztuka” i kolejny raz kończy nie mogąc spać. Po tym przeżyciu znajduje nowego, coś im nie wychodzi i się rozstają, w tym momencie już były partner staje się jej obojętny, zwyczajnie nie potrafi cierpieć z jego powodu. Nawet jeśli znalazłaby kolejnego to świadomość, iż może tak wyjść, że go straci, znacznie utrudni jej przywiązanie się do niego.

Mam nadzieję, że argumenty przedstawione powyżej uzasadniają tezę, że ludzie tracą z czasem poczucie przywiązania do otaczających ich rzeczy, miejsc czy ludzi.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że autor tej nieudanej próby interpretacji wiersza w większym stopniu wykorzystał swoje życiowe doświadczenie, jakim było napisanie rozprawki na egzaminie gimnazjalnym, niż umiejętności i wiedzę zdobytą w liceum ogólnokształcącym. O tym, że nie był wyjątkiem, przekonuje lektura kolejnej pracy (przykład 10.).

Jest to wypracowanie w niewłaściwej formie (rozprawka problemowa zamiast interpretacji o charakterze argumentacyjnym). Zarówno teza, jak i uzasadnienie w ogóle nie odnoszą się do tekstu wiersza, lecz do problemu: „Czy należy godzić się ze stratami?”, wywiedzonego z dosłownego odczytania ogólnego sensu utworu. Wypowiedź stanowi nieudaną próbę podjęcia polemiki z tym, co maturzysta uważa za postawę autorki, odczytując ją w sposób sprzeczny z prawdziwym sensem wiersza. O braku umiejętności napisania wypowiedzi argumentacyjnej (nawet poprawnej rozprawki) świadczy również brak logicznej segmentacji tekstu, zwłaszcza amorficzne rozwinięcie, w którym chaotycznie wymieszane są sądy przypisywane poetce, sądy autora pracy, a także omówienie utworów przywołanych jako „konteksty interpretacyjne”.

Przykład 10. (interpunkcja i ortografia oryginalna)

Elizabeth Bishop „Ta jedna sztuka”

Uważam, że nie można dojść do wprawy w sztuce tracenia czegoś lub kogoś.

Autorka wiersza, pokazuje jak łatwo pogodziła się ze stratą „ale trudno, nie ma sprawy”. Nawet utrata kogoś bliskiego i ukochanego tak bardzo ją nie boli „straty to nie takie znowu straszne sprawy”. Wspomina również, że wprawę w sztuce tracenia można zdobyć poprzez ćwiczenia. „Trać co dzień coś nowego”. Nikt z nas nie wie, co go spotka. Wiec dlatego też nie wiemy kiedy, gdzie i jak utracimy coś lub kogoś. Kiedy stracimy, cos lub kogo to każdy z nas ma poczucie straty. Różnica tylko jest taka że, jeśli zgubimy rzecz to poczucie tej straty jest krótkie i nie bolesne. Jeśli jednak stracimy kogoś bliskiego to poczucie straty będzie nam bardzo długo towarzyszyć. W literaturze jest wiele przykładów tego, że nie można pogodzić się z utratą kogoś bliskiego i tak Tomasz Judym w „Ludziach bezdomnych” nie umiał pogodzić się z utratą ukochanej mimo iż zrobił to z własnej woli. „Zbrodnia i kara” również ukazuje wielkie cierpienie Raskolnikowa po stracie bliskich. Oczywiście do pewnych rzeczy już się przyzwyczajamy albo jak gubimy wiele to nazywamy się przeważnie pechowcami. Jednak na pewno jest to do wyćwiczenia, sztuka tracenia. Zawsze jakakolwiek strata nie przyjemnym uczuciem, więc nie sądzę by ktokolwiek akceptował to i godził się na to. Cokolwiek zgubimy lub stracimy ma dla nas samych znaczenie. Więc w swoim wierszu autorka absolutnie mnie nie przekonuje. Bo jak można wyćwiczyć sztukę tracenia najbliższych. Nie da się ponieważ uczucia, które nam towarzyszą w chwili utraty kogoś bliskiego są nie do opisania. Nie możemy nauczyć się tracić kogoś bliskiego np. co tydzień. Tam gdzie obecne będą uczucia i one wezmą górę nad logicznym myśleniem to nigdy nie uda nam się czegoś opanować.

Dlatego, to co autorka piszę w swoim wierszu jest jej własnym uczuciem co do utracenia czegoś lub kogoś. Ja jednak uważam, że ze stratą kogoś, czegoś, co wywołuje u nas emocje, jakiegokolwiek, nigdy nie będziemy w stanie nauczyć się do perfekcji.

Obie powieści również zostały przywołane w sposób typowy dla rozprawki, nie są natomiast funkcjonalnym kontekstem interpretacyjnym dla wiersza Elizabeth Bishop – nie tylko ze względu na skrótowe i niepoprawne ich odczytanie (o braku elementarnej wiedzy świadczy również niepodanie autorów). Przywołanie powieści lub dramatu na zasadzie podobieństwa do „tematu” wiersza nie jest interpretacją utworu poetyckiego w kontekście literackim.

Podsumowanie tej analizy stanowi wypracowanie będące obrazem niemal wszystkich typowych błędów popełnianych przez maturzystów, którzy zdecydowali się na pisanie interpretacji tekstu poetyckiego mimo braku odpowiednich umiejętności.

Przykład 11. (całe wypracowanie - interpunkcja i ortografia oryginalna)

Wiersz zbudowany jest z sześciu zwrotek, pierwsze pięć zawiera po trzy wersy, natomiast zwrotka szusta zawiera cztery. W wierszu mamy rymy oplatające w pierwszych pięciu zwrotkach, natomiast, zwrotka szusta zawiera rymy przeplatane.

Zwrotka pierwsza rozpoczyna się słowami: „W sztuce tracenia nie jest trudno dojść do wprawy”. Elizabeth Bishop tom oto metaforo ukazuje zawodność pamięci ludzkiej. Sztukę tracenia możemy z całą pewnością nazwać i porównać zapomnieniem.

Zwrotka druga posiada charakter opisowy przybliża nam problem zapomniania, chodzi głównie oto, że zapominamy dlatego iż przysfajamy codziennie nowe elementy, które poniekąd wypierają stare autorka przestrzega nas również przed tym, że „w sztuce tracenia nie jest trudno dojść do wprawy” jest to kolejne ostrzeżenie przed zapomnieniem.

Kolejna zwrotka ostrzegają o złych skutkach zapomniania na przykład „Przepadł mi gdzieś zegarek po matce”. Utwór jest swoista przestroga przed zapomnieniem, ponieważ nasza obojętność wobec niego może doprowadzić do utraty ważnych wspomnień myśli które poniekont kształtowały nasz charakter i osobowość.

Zwrotka nr 5 zaczynająca się słowami: „straciłam dwa najdroższe miasta” kolejny raz przestrzega nas przed zapomnieniem ponieważ to ono prowadzi człowieka do utraty tożsamości, charakteru, kultury, wszystkiego, co dla niego ważne. Fragment ostatniego wersu piątej zwrotki ostrzega nas najpewniej że do zapomnianych rzeczy najprawdopodobniej nie ma już powrotu.

Zwrotka szusta ostrzega nas przed utratą tych najcenniejszych wspomnień czyli wspomnienia o rzeczach najcenniejszych w wierszu niesą one bliżej określone, ale można przypuszczać, że chodzi tutaj na przykład o naszą: rodzinę, dzieci, drugą połówkę.

Na sam koniec autorka nawołuje do dbania o wspomnienia sugerując tylko „(Pisz!)”.

Najpoważniejszym, dyskwalifikującym błędem jest daleko idące nadużycie interpretacyjne (pozbawione podstaw w tekście utożsamienie straty z zapominaniem). Tej błędnej koncepcji interpretacyjnej została podporządkowana (trzeba przyznać, że dosyć konsekwentnie) próba uzasadnienia, argumenty jednak nie są powiązane z funkcjonalną analizą tekstu.

Poziomowi przyjętego zamysłu interpretacyjnego odpowiada całkowity brak zamysłu kompozycyjnego. Przejawia się to znacznymi zaburzeniami logiki wypowiedzi, takimi jak: brak wstępu i podsumowania, niefunkcjonalne wydzielenie omówienia najbardziej powierzchownych cech budowy wiersza (na początku), a także odtwórczy, linearny porządek akapitów zawierających odczytanie kolejnych strof (sprowadzone do powtarzającego się eksponowania przestrogi przed zapominaniem), czemu towarzyszy brak nawiązań logicznych i językowych między akapitami (oprócz schematycznego wyliczania numerów „zwrotek”).

Praca jest również przykładem posłużenia się w interpretacji stylem niejednorodnym (kolokwializmy kontrastują z elementami patosu i hiperbolizacji), opartym na schematach typowych dla dosyć powszechnej maniery (*autorka nawołuje; przybliża nam problem, przestrzega nas*). Błędy stylistyczne i językowe oraz ortograficzne i interpunkcyjne są nie tylko liczne i rażące, co więcej – powodują zakłócenia komunikatywności wypowiedzi.

Egzamin pisemny na poziomie rozszerzonym

Zadania egzaminacyjne na poziomie rozszerzonym sprawdzały umiejętność analizy i interpretacji tekstów literackich oraz tekstu teoretycznego, a także umiejętność tworzenia własnego tekstu. Tematy wypracowań odnosiły się do utworów niewymienionych w podstawie programowej.

Temat 1. zobowiązywał zdającego do napisania wypowiedzi argumentacyjnej związanej zamieszczonym w arkuszu tekstem teoretycznym. Zadaniem maturzysty, który wybrał temat 2., było przedstawienie koncepcji interpretacji porównawczej dwóch tekstów poetyckich oraz uzasadnienie odczytania sensów obu utworów.

Niezależnie od wyboru tematu zdający powinien napisać wypracowanie o charakterze argumentacyjnym liczące co najmniej 300 słów. Inne wymagania, wspólne dla obu wypowiedzi, odnosiły się do poprawności rzeczowej, kompozycji, spójności lokalnej, stylu, języka i zapisu. Różnica w wymaganiach dotyczyła treści wypowiedzi i wynikała z innego typu zadań do wykonania rodzaju tekstów związanych z tymi zadaniami.

Temat 1. Określ, jaki problem podejmuje Umberto Eco w podanym tekście. Zajmij stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autora, odwołując się do tego tekstu oraz innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów.

Do tematu 1. załączony był fragment *Historii piękna* Umberta Eco. Maturzysty, po zapoznaniu się z tekstem, musiał określić główny problem, jaki podejmuje autor i przedstawić interpretację tego problemu szerszym kontekście.

Sformułowanie własnego stanowiska wobec rozwiązania problemu przyjętego przez autora wymagało od zdającego omówienia poglądów Umberta Eco oraz ich oceny. Uzasadniając własne stanowisko, zdający powinien wykazać się znajomością tekstów kultury i umiejętnością ich właściwego doboru. Warunkiem podjęcia przez zdającego wymienionych wyżej czynności było nie tylko rozumienie polecenia zawartego w temacie, ale także znajomość kryteriów oceny wypowiedzi argumentacyjnej zamieszczonych w informatorze.

Jednym z istotnych wymagań, które powinien spełnić maturzysta, było określenie głównego problemu tekstu Umberta Eco. Poziom spełnienia tego wymagania zależał od zrozumienia porządku wywodu, jaki przyjął autor, rozpoznania w jego strukturze kompozycyjnej tezy, argumentów i przykładów, a w konsekwencji odczytania sensu całego tekstu. Główny problem fragmentu eseju Umberta Eco dotyczy kategorii piękna wykraczającego poza zasięg ludzkiego poznania oraz technik artystycznych służących jego ukazaniu; pośrednio także roli poety poszukującego sposobów, aby piękno wydobyć i opisać.

Uzasadnienie odczytania głównej myśli wymagało od zdającego ukazania jej w szerszym kontekście, np. estetyki, filozofii, sztuki, zjawisk obecnych w kulturze, uwarunkowań historycznych czy też współczesnych. Zgodnie z treścią polecenia, po sformułowaniu głównej myśli zdający powinien przedstawić swoje stanowisko wobec poglądów autora. Kryteria oceniania wskazują, że czynność tę należało poprzedzić omówieniem wywodu Eco, które miało dowodzić rozumienia tekstu. Zdający powinien wykazać się również umiejętnością oceny rozwiązania zaproponowanego przez autora. Ocena stanowiska Eco wprowadzała do pracy element wartościowania, zdający mógł wyrazić aprobatę dla jego myśli, podjąć polemikę lub zanegować rozwiązanie. Aby ocena była pełna, należało ją uzasadnić. Maturzysta, chcąc potwierdzić swoje stanowisko, powinien odwołać się do innych tekstów kultury, wykazać się ich znajomością i umiejętnością wykorzystania w toku argumentacji.

Wypracowanie maturalne zamieszczone poniżej jest przykładem zrozumienia tekstu i spełnienia wymagań zawartych w kryteriach oceniania wypowiedzi argumentacyjnej. Autor pracy, określając główny problem, uwzględnił istotne aspekty odczytania tekstu. Według piszącego Eco porusza problem obecności piękna w świecie, które znajduje się poza naszym zasięgiem. Zadaniem artysty jest pośredniczenie między „sekretnym światem” a odbiorcą sztuki i poszukiwanie sposobów na opisanie ukrytego piękna.

Piękno jest pojęciem, które od najdawniejszych czasów zastanawia człowieka. W różnych epokach pojmowane było w odmienny sposób. Już starożytni nadawali wysoką rangę kategorii piękna, rozumiejąc je pod pojęciem kalokagatii – piękna obecnego w człowieku łączącym moralność i cnotę z fizyczną urodą muskularnego ciała. Jednak rozwój cywilizacji doprowadził do zaniku oczywistego i widocznego dla wszystkich piękna. W modernizmie zaczęto już za sprawą Charles'a Baudelaire'a określać je jako nieuchwytnie. Umberto Eco w swoim tekście „Historia piękna” porusza problem obecności piękna w świecie. Formuluje smutną prawdę o zaniku tego zjawiska w czasach współczesnych. Piękno zostaje „splaszczone” przez zmechanizowanie i ujednolicenie świata, w którym brakuje już miejsca na wyobraźnię. Jednocześnie Umberto Eco szczególną rolę przypisuje poecie. Stawia go bowiem w roli pośrednika między ukrytym w sekretnym świecie pięknem a podmiotami szarej codzienności. Za pomocą szyfru poetyckiego artysta może przekazać odbiorcom obraz piękna, dostrzegalnego w obrazach, dźwiękach, barwach natury.

Umberto Eco rozpoczyna swoje rozważania od wspomnienia zjawisk epoki modernizmu – dekadentyzmu oraz symbolizmu. W tym celu przywołuje dzieło Charles'a Baudelaire'a, w którym dobitnie ukazana zostaje proza współczesności: świat przemysłowy, handlowy, zmechanizowany odbiera szansę ujżenia pewnej magicznej nieuchwytności zdarzeń. Wszelkie doświadczenie zostaje ograniczone do warstwy dosłownej. Następnie Umberto Eco sięga po dzieło kolejnego poety, tym razem amerykańskiego przedstawiciela romantyzmu.

Edgar Allan Poe w „Zasadach poezji” ujmuje piękno jako zjawisko niemożliwe do unieruchomienia i zatrzymania. Znajduje się ono w przestrzeni niedostępnej dla ludzi. Poe koresponduje w ten sposób z platońskim idealizmem. Powstaje wówczas idea sekretnego świata, w którym piękno objawione zostaje poecie. Powrót do twórczości Baudelaire'a przynosi metaforę natury jako lasu symboli. W sonecie francuskiego symbolisty elementy świata (obrazy, barwy, dźwięki) odsłaniają swoją niezwykłość przed poetą. Wylania się stąd koncepcja szczególnej roli poety, jaką jest pośredniczenie między niedostrzegalnym dla zwykłych ludzi pięknem a odbiorcami jego dzieła. Artysta określony zostaje mianem „szyfranta”. Silne poczucie łączności z naturą i jej zjawiskami pozwala mu na właściwe odczytanie piękna i przekazanie go, za pomocą poetyckiej aluzji, ludziom pozbawionym możliwości jego ujżenia.

Też stawianych przez Umberto Eco nie sposób właściwie zinterpretować bez odwołania się do filozofii Platona. Ten antyczny filozof stworzył koncepcję idealizmu. Zakładała ona, iż świat zbudowany jest z odbić właściwych idei. Człowiek jest w stanie je dostrzec, ponieważ wcześniej jego dusza przebywała w świecie idei i teraz może on je sobie jedynie przypominać. Zatem wszystko na ziemi jest odwzorowaniem nieosiągalnego prototypu. Podobnie autor odnosi się do pojęcia piękna. Jego elementy zawarte są między innymi w naturze, jednak współcześnie odebraliśmy sobie możliwość ich dostrzegania. Odpowiednio wrażliwy na zjawiska i doświadczenia pozostał jedynie poeta. Dlatego jego zadaniem jest widzieć piękno, a nawet korzystać ze swojej umiejętności nadawania zwykłym rzeczom nowych walorów, poprzez stosowanie aluzyjności języka.

Moim zdaniem stanowisko Umberto Eco w kwestii obecności piękna w świecie jest jak najbardziej słuszne. Proza współczesnej codzienności „splaszcz” zjawiska i doświadczenia. Piękno zawarte w naturze (jej barwach, dźwiękach, obrazach) znajduje się już poza naszym zasięgiem, gdyż zatraciliśmy wrażliwość niezbędną do jego odczytania. Pozostaje dla nas nieuchwytnie. Dlatego niezwykle ważna jest rola poety jako swoistego medium. Poeta widzi więcej, rozumie więcej i stara się to w odpowiedni sposób nam przekazać. Upoważniony jest on nawet do nadawania znamion piękna rzeczom zwyczajnym. Uważam jednak, że poeta jest osobą nierozumianą w społeczeństwie. Ludzkość nowego, przemysłowego świata odbiera sobie możliwość obcowania z pięknem nawet w ten ograniczony sposób (za pomocą poezji i sztuki). Zadanie poety jest więc tak wzniosłe, jak i trudne.

Swoją koncepcję nierozumianego poety i piękna zawartego w sztuce, podobnie jak Umberto Eco, wywodzę z epoki modernizmu. Wówczas to poeta przeciwstawiany był filistrom, osobom o przyziemnych zainteresowaniach i troskach, odciętych od sztuki i, co prawdopodobnie najważniejsze, niezdolnym do dostrzeżenia piękna. W sylwetkę poety, który „widzi więcej” doskonale wpisują się francuscy symboliści, nazywani „poetami przekłętymi”. Na ich czele stoi wspomniany wcześniej Charles Baudelaire. W swoim wierszu „Albatros” przedstawia on poetę jako ptaka krążącego nad statkiem. Poeta jest więc niejako rozerwany między niebem (symbolizującym świat piękna, sztuki i wzniosłych idei) a ziemią (ukazaną w postaci pokładu statku, na którym czasami jest zmuszony lądować, to symbol prozy życia, codzienności, niezrozumienia dla geniuszu artysty). Zbyt duże

skrzydła, czyli jego niezwykła wrażliwość i właśnie umiejętność odczytywania tego, co ukryte, przeszkadzają poecie w prowadzeniu normalnego życia. Pozornie oderwany od świata, potrafi dostrzec jego metafizyczną stronę.

Podobną koncepcję poety jako istoty szczególnej oraz sztuki będącej opozycją do świata handlu, przemysłu i mechanizacji, przedstawia Kazimierz Przerwa-Tetmajer w utworze „Evviva l'arte”. Prezentuje antagonizmy występujące między światem filistrów, gdzie poezja i poeta nie mogą liczyć na uznanie, a światem sztuki stanowiącym wartość samą w sobie. W świecie pozbawionym piękna, idei, transcendencji, gdzie ludzie odwracają się od artysty: niech żyje sztuka! Jedyne spojrzenie poety jest na tyle ostre i wyraźne, by mógł rozpoznać poszczególne drzewa w lesie symboli. My współcześnie podobni jesteśmy modernistycznym filistrom. Naszym oczom ukryte zostało piękno dostępne poetom. Magiczne połączenie między człowiekiem a światem zostało zerwane, dlatego natura nie objawia nam już swoich tajemniczych analogii. Być może jedynym ratunkiem pozostaje dla nas w takim razie próba odczytania zaszyfrowanego obrazu świata wykreowanego przez poetę.

Reasumując, Umberto Eco w swoim tekście podejmuje problematykę obecności piękna w świecie; postaci, pod jaką może ono występować i sposobów na jego odczytanie. Poeta może w znacznie większym stopniu podziwiać nieuchwytnie piękno, a za pomocą szyfru i aluzji przekazać je odbiorcom swoich dzieł. Ma możliwość nawet nadania waloru piękna rzeczom zwykłym. W moim mniemaniu, w tej platońskiej wizji rzeczywistości artysta skazany jest na niezrozumienie. Spotyka go więcej szykan niż pochwał. Jego skrzydła są za duże, by mógł swobodnie poruszać się po pokładzie, jak pisał Charles Baudelaire. Jednak to właśnie aluzja poetycka jest jedynym sposobem na przywrócenie głębi „splaszczonym” zjawiskom i doświadczeniom. Nie pozostaje nam niż innego, jak tylko walczyć o resztki aury nieuchwytności i możliwość korzystania z potęgi wyobraźni, właśnie poprzez zachwycenie się lasem symboli, przeniesionym za pomocą języka z natury do poezji.

Na przykładzie tej pracy możemy zaobserwować strukturę wypowiedzi argumentacyjnej, która jest zgodna z wymaganiami zawartymi w poleceniu i w szczegółowych kryteriach oceniania. Zdający rozpoznał i sformułował główny problem tekstu, a także przedstawił jego interpretację, ukazując kategorię piękna w szerszym kontekście kulturowym. Przywołana tu starożytna idea kalokagatii oraz nazwisko Charles'a Baudelaire'a wskazują na ciągłość dyskusji o pięknie, a jednocześnie na zmienność postaw estetycznych, świadomość tego, że wzory piękna nie są stałe, zmieniają się wraz z rozwojem cywilizacji.

Drugi akapit pracy stanowi omówienie poglądów Umberta Eco na temat piękna. Maturzysta, odtwarzając porządek wywodu, zauważa w nim logikę. Eco zaczyna swe rozważania myślą o zaniku odczuwania piękna, pisze o jego nieuchwytności, a następnie wskazuje szansę powrotu do doświadczania piękna za sprawą poetyckiego języka symboli i aluzji. Zdający nie ograniczył się do omówienia poglądów Eco, myśli autora *Historii piękna* zostały zinterpretowane w kontekście idealizmu platońskiego i stanowią wstęp do kolejnej części wypracowania.

Fraza „moim zdaniem (...)” rozpoczyna tę część pracy, w której zadaniem maturzysty było sformułowanie stanowiska wobec poglądów Eco. Zdający zgadza się z autorem tekstu w kwestii piękna, które jest niedostępne ludzkiemu poznaniu. Podobnie jak Eco uważa, że w świecie pozbawionym wyobraźni szczególna rola przypada poetom. Swoje stanowisko uzasadnia, odwołując się do utworów: *Albatros* Charles'a Baudelaire'a i *Evviva l'arte* Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Kluczowe słowa, łączące obydwie utwory, takie jak *poeta* i *sztuka*, wskazują na właściwy dobór tekstów pełniących funkcję argumentacyjną. Interpretacja wierszy nie tylko dowodzi słuszności rozważań Eco, ale dopełnia jego koncepcję artysty przez określenie relacji między poetą a publicznością literacką, pozostającą w konflikcie z twórcą i nierozumiejącą jego sztuki.

W podsumowaniu wypowiedzi autor pracy zwraca uwagę na problem piękna w czasach współczesnych. Podobnie jak Eco uważa, że dzięki technikom artystycznym można jeszcze poruszyć ludzką wyobraźnię i przywrócić głębię doświadczania świata.

Praca maturzysty została oceniona wysoko, zawiera wszystkie elementy wyznaczone przez temat i podyktowane kryteriami. Zdający, którzy podobnie odczytali główny problem i zbudowali argumentację stosownie do wyrażonego stanowiska, również uzyskiwali wysoką punktację. Oceniając poglądy Eco, najczęściej potwierdzali ich słuszność. W uzasadnieniu swojego zdania w większości

odwoływali się do tekstów literackich, choć pojawiały się w pracach teksty kultury także z innych dziedzin sztuki, takich jak film czy malarstwo.

Zamieszczone poniżej fragmenty wypracowań są przykładami funkcjonalnego omówienia tekstów kultury, zgodnie z określeniem głównego problemu i stosownie do przyjętego stanowiska. We wszystkich przykładach zachowano oryginalną pisownię.

Przykład 1. – Adam Mickiewicz „Droga nad przepaścią w „Czufut – Kale”

„Szczeliny świata”, które opisuje Adam Mickiewicz w sonecie „Droga nad przepaścią w Czufut – Kale” to nic innego, jak opisywane przez Eco „uniwersum, znajdujące się poza wszechświatem rzeczy rzeczywistych”. Pomimo zakazu Mirzy, osoba mówiąca w utworze zagląda w owe „szczeliny świata”, w których dostrzega coś, czego nie jest w stanie wyrazić za pomocą ludzkiego języka. Co zatem widzi? Na pewno nie piękno, skoro widok go przeraża, natomiast mogą one skrywać prawdę, do której można dotrzeć, poszerzając swoje możliwości poznawcze. Poeta, dzięki objawieniu, metafizycznemu zgoła przeżyciu epifanii, ma moc objawiania, nazywania rzeczy.

Przykład 2. – Cloude Monet „Impresja, wschód słońca”

Nie każdy potrafi zobaczyć piękno, a wydobyć je i ukazać innym potrafią tylko nieliczni. Umberto Eco wyjaśnia przyczynę takiego stanu rzeczy. Aby zrozumieć ulotną istotę piękna, trzeba zanurzyć się w ocean symboli i aluzji. Jest to w mojej opinii słuszne spojrzenie na ten problem. Tak jest z obrazem Moneta „Impresja, wschód słońca”. Oddał on na nim piękno świtu nad wodą bez dopracowywania detali obrazu, dzięki czemu jest on pełen migotliwego piękna chwili, nieosiągalnego dla malarstwa realistycznego.

Przykład 3. - film Paolo Sorrentino „Wielkie piękno”

„Piękno jest ukryta prawdą” – pisze Eco, potwierdzając nierozzerwalny związek tych dwóch wartości. Tymczasem dla większości ludzi życie jest wędrówką w poszukiwaniu odpowiedzi na dręczące ich pytania, a pytanie o prawdę jest jednym z nich. Nie inaczej jest w przypadku Jepa Gambardelli, bohatera filmu Paolo Sorrentino „Wielkie piękno”. Jep jako niespełniony pisarz jest jednym z tych, którzy chcą wiedzieć więcej, wzbogacić swoje życie o najróżniejsze doznania i doświadczenia, które pomogą mu odkryć piękno. Odpowiedzi nie jest w stanie odkryć w sztuce, którą reprezentuje awangardowa artystka Talia Concept. Nawet Rzym – Wieczne Miasto, zdaje się nie być odpowiedzią – z jednej strony pełen jest konwencjonalnych wzorców piękna wytworzonych przez pokolenia artystów, z drugiej strony, nad budynkami góruje wielkie logo marki alkoholu.

Dla większości tegorocznych maturzystów, zdających egzamin na poziomie rozszerzonym, zbudowanie logicznej i spójnej wypowiedzi, spełniającej opisane wymagania, było trudne. Największą trudność sprawiało zdającym określenie głównego problemu, jaki podejmuje Eco. Przyczyną tego było niezrozumienie tekstu z arkusza jako całości. Maturzyści rozumieli sens poszczególnych akapitów, ale nie łączyli zawartych w nich informacji w całość. Odczytywali sensy częściowe, czyniąc jeden z nich nadrzędnym tematem lub podając kilka tez autora. Przytoczone niżej fragmenty wypracowań są przykładami rozpoznania przez zdających problemów drugorzędnych i uznania ich za dominujące. Problemem częściowym, któremu wielu zdających przypisywało rangę nadrzędnego, były media jako znak cywilizacji niszczącej zdolność człowieka do postrzegania piękna. Zdający za kluczowy uznawali fragment rozważań Eco dotyczący fotografii i dzienników prasowych.

Przykład 4.

Umberto Eco w swoim tekście „Historia piękna” przedstawia problem splotenia odczuwania świata przez ludzi. Stawia opinię, że środki masowego przekazu, takie jak prasa, doprowadzają do zdegradowania głębszych myśli, czy odczuć jednostek. Mówi o uchwyceniu w kadr przez pierwsze fotografie nieuchwytnego piękna, o oszukaniu odbiorców przez danie im gotowców, rzeczy prostych, przystępnych, ale odbierających przyjemność odkrywania.

Tak postawiony problem utrudniał odwołanie się do konkretnych tekstów kultury, w konsekwencji argumentacja zdających ograniczała się do opisu zjawisk współczesnej cywilizacji:

Dziś gazety, telewizja czy internet bombardują nas kiczem, niedbając nierzadko o poprawność polszczyzny. Redaktorzy w telewizji dopuszczają się błędów mówienia: „włanczać” zamiast „właczać”. Co dzień słyszymy z ich ust „wziąć” zamiast „wziąć”. Oprócz błędów uderzających w język polski doprowadzają do wypłycenia świadomości przez ciągłe bombardowanie nas „Trudnymi sprawami”.

Inny problem eksponowany w pracach, także drugorzędny, dotyczył natury jako źródła inspiracji dla artystów poszukujących piękna. Zdający uznali, że najważniejszą myślą wywodu Eco jest stwierdzenie: *natura jest lasem symboli* i wokół tej myśli budowali argumentację.

Przykład 5.

Umberto Eco w przytoczonym fragmencie dzieła „Historia piękna” podejmuje tematykę piękna natury oraz jej symboliki i ich wpływu na życie człowieka. (...) Życie ludzkie jest w ogromnym stopniu od niej uzależnione. Wpływa ona na miejsce jego osiedlenia, dietę, sposób ubierania, ale również na jego nastrój. Może odzwierciedlać radość, szczęście, pełnię energii, stan upojenia miłosnego – wiosna, lub też smutek, przygnębienie, brak chęci do zrobienia czegokolwiek – zima. (...) Dzięki tej różnorodności obrazów i zjawisk natura stała się też inspiracją dla wielu artystów, którzy chętnie czerpali z jej bogactwa.

Przypisanie naturze ogromnego wpływu na życie człowieka znacznie wykracza poza treść fragmentu i potwierdza, że zdający nie w pełni trafnie określił problem. Miało to swoje dalsze konsekwencje, rzutowało na tę część pracy, w której piszący przedstawił swoje stanowisko i próbował je uzasadnić. Omawiając wybrane teksty kultury, zdający nie łączył natury z pięknem, ani też ze sposobami służącymi jego oddaniu; zwrócił uwagę głównie na rolę natury w budowaniu nastroju utworu.

Powyższe przykłady wskazują, że dla osiągnięcia sukcesu konieczne było uważne przeczytanie fragmentu tekstu, zrozumienie jego logicznego porządku i trafne rozpoznanie głównego problemu. Maturzyści, którzy nie w pełni rozpoznali nadrzędny problem, otrzymywali mniej punktów nie tylko za jego sformułowanie, ale także za omówienie i ocenę stanowiska autora, gdyż z reguły było ono zniekształcone.

Najniżej oceniano prace zdających, którzy określali problem niezgodnie z tekstem. Autorzy wypracowań, interpretując problem piękna lub sposobów jego wyrażania, najczęściej pomijali tekst i przedstawiali rozumienie pojęcia wbrew intencji autora. Dowolność w odczytaniu myśli o pięknie i symbolu jako środka jego wyrażania, skutkowałą brakiem realizacji polecenia zawartego w temacie. Poniżej zamieszczono fragmenty takich prac.

Przykład 6.

Piękno to pojęcie względne. Piękny może być człowiek na zewnątrz, może mieć ładną twarz, cudowne oczy, idealne włosy, doskonałą sylwetkę, ale czy będzie on piękny, jeśli jego wnętrze, dusza, charakter będzie doszczętnie zepsuty? I tu pojawia się druga strona piękna, ta wewnętrzna, która nie zawsze wiąże się z tym, co na zewnątrz, bo człowiek może być piękny duchowo, ale niekoniecznie już wtedy z wyglądu. Taki człowiek ma ogromne serce, przepelnione miłością, jest troskliwy, miły, czyni wiele dobrego dla innych.

Autor tej pracy nie określił stanowiska wobec poglądów Umberta Eco, w dalszej części wypowiedzi streścił francuską baśń ludową *Piękna i Bestia*, dostosowując komentarz do własnego rozumienia piękna zewnętrznego i wewnętrznego.

Inny maturzysta ograniczył rozumienie piękna do jego idealizacji, budując argumentację bez związku z tekstem zamieszczonym w arkuszu.

Przykład 7.

Dobrym przykładem zastosowania idealizacji w literaturze jest opis przyrody przez Adama Mickiewicza w „Panu Tadeuszu”. Autor opisuje leśne polany jako idealną całość. Drzewa

są zielone, mają mnóstwo liści, a leśna polana ma idealnie rosnącą trawę. Możemy się spodziewać, że w rzeczywistości było inaczej, gorzej, ale tak postrzegali świat Mickiewicz.

Kolejny przykład to praca, w której zdający odczytał tekst Eco jako tekst perswazyjny, skierowany do współczesnych odbiorców

Przykład 8.

[Umberto Eco] daje nam do zrozumienia, że piękno oraz rzeczywistość możemy znaleźć w wierszach i poematach. Piękne słowa opisuje Adam Mickiewicz, Zygmunt Krasiński, Maria Konopnicka oraz wiele innych osób. Właśnie tam możemy odnaleźć to, co chciałby nam przekazać Umberto Eco. Pragnie, abyśmy powracali do poezji, czytali ją, tworzyli.

Poniżej zacytowano fragment wypowiedzi zdającego, w której określenie problemu wynika z niezrozumienia tekstu i braku wiedzy teoretycznoliterackiej

Przykład 9.

Umberto Eco w swoim utworze podejmuje problematykę, która w dzisiejszych czasach jest nam dobrze znana, oraz towarzyszy każdemu w życiu codziennym. Jest to temat prywatności, oraz ingerencji człowieka w świat w celu poznawania wszystkich jego tajemnic. Moim zdaniem, należałoby zwrócić uwagę na postępującą inwigilację oraz uprzedmiotowienie człowieka w kontekście pełnej kontroli nad nim.

Rozpoznanie w tekście problemu inwigilacji jest niezgodne z jego treścią. Zdający podporządkował temu problemowi całą wypowiedź, odwołał się w argumentacji do utworu *Utopia*, nie podając autora tekstu.

W obu zacytowanych niżej fragmentach prac zabrakło nie tylko umiejętności czytania ze zrozumieniem, ale także pisania zgodnie z normami poprawności językowej

Przykład 10.

Autor tekstu Umberto Eco „Historia piękna” podejmuje problem przemijania, O tym, że przemijamy właśnie my sami i trzeba coś zrobić by nie tylko żyć na tym świecie, ale by istnieć, o tym, że sam człowiek robi na ziemi wszystko by coś uprościć, zmniejszyć, zogólnikować.

W tekście „Historia piękna” Umberto Eco autor podejmuje problem książek, które mają swój określony temat. Jakie poeci narzucają nam wizje sztuki i świata. Każda książka ma inny ale zarówno podobny wątek i cel ukazywania ludzi i ich celi i wartości.

Maturzyści, po określeniu problemu, powinni omówić i ocenić rozwiązanie zaproponowane przez autora. Zdający, którzy nie potrafili rozpoznać problemu, nie rozumieli również wywodu autora i najczęściej zniekształcali jego stanowisko. Posługiwali się parafrazą tekstu, wprowadzali obszerne cytaty, co skutkowało chaosem i brakiem logiki wypowiedzi.

Przykład 11.

Jednym z poetów był Charles’a Baudelaire’a. Poeta ten znajdował się w mieście, w którym nikt nie należy do samego siebie, a każda czynność skazana była na niepowodzenie. Drugim poetą rozstrzygającym symbol poezji był Esei Edgard Alan Poego. Amerykański poeta, krytyk literacki epoki romantyzmu, który piękno ujmował jako rzeczywistość, która zawsze znajdowała się gdzieś poza naszym polem widzenia. Żeby jednak poezja ta znajdowała się w polu naszego widzenia Esei Edgard Allan Pega wprowadza w życie teorie „platonizmu”.

Niewłaściwe określenie problemu wpływało również na przedstawienie stanowiska zdającego wobec rozwiązania przyjętego przez autora, a także na sposób uzasadniania swojego zdania. Ilustrują to przytoczone poniżej fragmenty prac.

Przykład 12.

Problemem autora jest brak utożsamiania się z naturą, kiedy znaczącym ruchem wypływającym z dekadentyzmu był symbolizm. (...) Nie mogę zgodzić się z Umberto Eco, ponieważ poeci w swoich dziełach utożsamiali się z naturą. Była im bardzo bliska, Tylko każdy człowiek musi ją dobrze zinterpretować. Przykładem może być Biblia, która mimo, że została napisana bardzo dawno, to utożsamia się z naturą. Gdy Bóg tworzy pierwszych ludzi, to od razu posiadają ten bliski kontakt z naturą.

Uzasadniając własne zdanie, maturzyści często nieodpowiednio dobierali teksty kultury, argumentowanie często sprowadzało się do kilku ogólnikowych informacji, zdający popełniali błędy rzeczowe wynikające przede wszystkim z niezajomości lektur.

Przykład 13. (nie trafny wybór tekstu kultury, streszczenie filmu niepowiązanego z tekstem)

W filmie „Kod Leonardo DaVinci” odczytywaniem symboli zajmował się profesor Robert Langdon grany przez dwukrotnego zdobywcę Oscara; Toma Hanksa. Podczas jednego z wykładów w Paryżu profesor Langdon został zabrany przez policję na miejsce popełnienia morderstwa. Ofiarą był kustosz paryskiego muzeum. Przed śmiercią ofiara morderstwa dokonała samookaleczenia, by przekazać informacje. Oficer był przekonany, że to pentagram, symbol wywodzący się z kultury szatana.

Przykład 14. (niezajomość lektur, błędy rzeczowe)

„Faust” J. W. Goethego – tytułowy bohater tego niezwykłego utworu był również poetą, pisał całe swoje życie, był temu oddany, był też dobry, lecz zatracił się w poezji i jego całe życie przeminęło i to jest dowód na to, że przemijamy my sami a dzieła, natura, symbole pozostaje.

Uważam, że symbolizm w „Weselu” jest bardzo ważny. Tetmajer, który jest poetą również kryje pod swoimi działaniami symbole. Żeni się on z chłopką i chociaż nie mają wspólnych tematów do rozmów, to fascynuje się on zjawiskiem ludomanii i życiem wiejskim. Ludzie w tym utworze na podstawie symboliki mają szansę na lepsze losy ojczyzny. Jednak tak są zapatrzeni w siebie, że ich nie dostrzegają.

Zdarzały się też prace, w których maturzyści nie przywoływali żadnych tekstów kultury, zamiast argumentacji pojawiał się potok myśli, często niespójnych i nielogicznych.

Przykład 15. (zachowano oryginalną pisownię)

Potrafimy pobudzić wyobraźnię i nie zamykać jej tylko poszerzać otwierać się na świat. Doświadczać i przeżywać zapisane w treści wydarzenia i miejsca. Z rzeczy, istot niedoskonałych odzwierciedlić i uczynić ich doskonałym odwzorowaniem, np. ze zwykłej muchy po przez piękno poezji uczynić z niej szlachecką muchę. Autor przedstawia naturę jako los symboli. Piękno jest ukryta prawda, które ujawniamy na światło dzienne, a co jest w poezji najpiękniejsze to, że każdy może ją odkrywać i interpretować inaczej ze względu na swoje przeżycia, poglądy, status czy piedestał.

Problemem dla zdających było też sformułowanie wniosków wynikających z argumentacji. W pracach maturalnych, zamiast podsumowania toku wywodu, pojawiały się zakończenia o charakterze moralizatorskim, nierzadko schematyczne i pełne sztucznego patosu.

Przykład 16.

Weźmy sobie do serca słowa Umberta Eco i właśnie tymi symbolami, tym urozmaiceniem języka czy pięknem przekazanym przez rzetelne teksty kultury, a nie masowe seriale, zachęćmy ludzi do czytania, oglądania, zwiedzania czy rozumienia sztuki. W ten sposób stworzymy światłe społeczeństwo, silne pracą u podstaw i ujrzymy ponadczasowość słów U. Eco. I doprowadzimy do wtórnego rozwoju nowych gałęzi kultury.

Temat 2. Dokonaj interpretacji porównawczej podanych tekstów. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 słów.

Zdający, którzy wybrali temat 2., zobowiązani byli do napisania interpretacji porównawczej zamieszczonych w arkuszu tekstów poetyckich: *Na Sybir!* Zygmunta Krasińskiego i *Zesłanie studentów* Jacka Kaczmarskiego. Rozwiązanie zadania wymagało umiejętności porównania tekstów w istotnych, samodzielnie ustalonych przez zdającego obszarach, określenia zasady zestawienia utworów oraz sformułowania wniosków ukazujących podobieństwa i różnice między analizowanymi wierszami w obrębie ustalonych płaszczyzn porównania. Wiersze można było zestawiać ze względu na perspektywę opisu sytuacji (jednostkową i ogólną), przedstawienie Syberii jako metafory polskich losów, język (patetyczny i relacjonujący) obserwowane zjawiska, ujęcie historii Polski odnoszącej się do jednostki i zbiorowości. Wykonanie tych czynności składało się na koncepcję interpretacyjną, która, zgodnie z treścią utworów, powinna łączyć ich sensy w całość. Interpretacja porównawcza to również wypowiedź o charakterze argumentacyjnym. Uzasadnienie interpretacji w postaci argumentów wywiedzionych ze sfunkcjonalizowanej analizy wymagało potwierdzenia nie tylko w tekstach, ale także w kontekstach, np.: historycznym, kulturowym, filozoficznym. Pozatekstowe odniesienia, służące pogłębieniu interpretacji, powinny być odpowiednio rozwinięte i otwierać wiersze na idee związane np. z historią XIX wieku (zsyłki na Sybir), czy też z historią współczesną Kaczmarskiemu (czasy Solidarności). Kompozycję pracy wyznaczała sama forma zadania – zdający mógł porównywać wiersze w sposób równoległy, według ustalonych obszarów lub zbudować wypowiedź dwudzielną, analizując kolejno utwory z arkusza i formułując wnioski końcowe.

Poniżej zamieszczono wypracowanie maturzysty o przemyślanej koncepcji. Przejawia się ona nie tylko w warstwie treściowej wypowiedzi, widoczna jest też w kompozycji, której autor nadał kształt klamry. Zarówno tytuł, jak i zakończenie wypracowania eksponują intencję autorów wierszy, która według zdającego jest próbą zatrzymania wydarzeń w czasie. Myśl ta przewija się przez całą pracę zdającego.

„ O próbie zatrzymania s(traconego) życia ”

„Pisanie jest pytaniem o tożsamość, jest jej poszukiwaniem” Są to słowa wybitnego poety Tadeusza Różewicza, który dużą część swojej twórczości poświęcił próbie zatrzymania czasu. Wiersz stał się dla niego środkiem do uchwycenia tzw. mitologii momentalności – chwili często tragicznej, ale tylko chwili, która potrafi zmienić całe życie. Jak słusznie zauważa K. Koziół „słowo wiersza jest bowiem formą obecności (obecności utraconej chwili lub samego autora), zniesieniem dystansu między dala a poblizem, między teraz i wtedy, między kiedyś i dziś”. Utwór liryczny – bez względu na jego temat – pozwala każdemu twórcy na stworzenie swojego exegi monumentum. To jest właśnie natura słowa pisanego – daje ono możliwość zapisania siebie, swoich przeżyć, wspomnień dla kolejnych pokoleń lub zmierzenia się z własną historią. Tym przeświadczeniem kierowali się bez wątpienia Zygmunt Krasiński i Jacek Kaczmarski. W swoich wierszach „Na Sybir!” oraz „Zesłanie studentów” przewidywali (Krasiński) i opisywali (Kaczmarski) zesłanie do Rosji. Utwory te łączy nie tylko przymus skazania, ale także silna tęsknota podmiotów za domem oraz strach przed zapomnieniem przy jednoczesnej próbie upamiętnienia swojego życia. Wiersze tworzą razem skończoną całość, wzajemnie się dopełniają. Autorzy jednak różnie podeszli do perspektywy, z jakiej opisywana jest zsyłka. Krasiński skupił się na momencie arestowania, emocjach towarzyszących odchodzeniu oraz uczuciach opuszczonych bliskich. Z kolei Kaczmarski posunął się już trochę dalej w czasie i dokonał analizy chwili samej podróży na Sybir, podkreślił ironię przechodzącą pod koniec w tragizm całego zdarzenia, spojrzal na wszystko z perspektywy zbiorowej, pokazując tym samym, że śmierć nikogo nie ominie.

„Na chwilę tu jestem i tylko na chwilę”

Powyższy cytat pochodzący z wiersza Szymborskiej pt. „Urodziny” świetnie podsumowuje zamysł tematyczno-kompozycyjny autora pierwszego wiersza. Skupił się on przede wszystkim na osobistej perspektywie doznania, próbował złapać chwilowość swojej egzystencji brutalnie przerwanej wizytą kata pewną „nocą zimną”. Język utworu jest prosty, możemy nawet użyć stwierdzenia wybitnej badaczki literatury Siwczyk o „kardynalnym reżimie wersyfikacyjnym”. Aby

to potwierdzić, wystarczy zauważyć jedenastozgłoskową budowę (rozbitą tylko raz dwunastozgłoskowym wersem), parzystą liczbę strof i wersów oraz stosowanie odpowiednich środków interpunkcyjnych. Są one bardzo ważne z jeszcze jednego powodu, bowiem pokazują silne zaangażowanie emocjonalne podmiotu, który ujawnia się czytelnikowi już w pierwszej strofie w 1. osobie liczby pojedynczej. Adresat jest bez wątpienia zbiorowy, są to najpewniej bliscy podmiotu. Wiersz jest utrzymany w smutnej, prawie płacziwej tonacji, powtarzające się paralelnie skonstruowane wersy przywodzą na myśl monotonię łkania, zarazem trochę uspokajają zdyktowaną przez użyty już w samym tytule wykrzyknik i kolejne środki interpunkcyjne. W kontekście całego utworu ważne są pierwsza i ostatnia strofa. Podmiot liryczny charakteryzuje w nich najpierw kondycję życia ludzkiego (poeta doctus?) do której kluczem są grupy słów „fala”, „ptak”, „sen” a także „łódź”, „odlata”, „odchodzi”. Pierwsza grupa charakteryzuje naturę człowieka, jego wspomnianą wcześniej chwilowość. Ta momentalność losu ludzkiego została podkreślona poprzez drugą grupę symbolizującą życie człowieka. Mamy tu do czynienia z toposem życia jako żeglowania. Jak zauważa słusznie poeta, jest ono tak samo niestałe, ulotne jak „odlatujący” wiatr, na który nie ma wpływu. Podobnie uważa Pascal - wybitny filozof, który stwierdził, że „żeglujemy po szerokim przestworzu pchani od jednej do drugiej strony”. W ostatniej strofie, poprzedzonej dwoma opisującymi moment odejścia oraz żal w pozostawionych bliskich, podmiot koncentruje się na wyrażeniu swojej największej obawy o to, iż nie zostanie zapamiętany przez nikogo – „I pamięć moja z serc waszych upłynie”. Nagromadzony w wierszu smutek połączony z napięciem zrodzonym ze strachu wybuchają z całą siłą w tej strofie i zamknięte są w wykrzykniku na końcu drugiego wersu. Potem następuje stopniowe uspokojenie, które stanowi punkt wyjściowy utworu Kaczmarego.

„Wszystki za nic ważę - każdemu duszę wydlabię”

Ten fragment średniowiecznego wiersza pt. „Rozmowa Polikarpa ze śmiercią” wyraża kluczowe intencje autora „Zesłania studentów”. Kaczmarek, podobnie jak Krasiński, swoje dzieło umieszcza w kontekście zesłania na Sybir. Jego podmiot także boi się zapomnienia i tęskni za ojczyzną, pragnie wrócić do domu. Zostało to wyrażone kolejno w trzeciej, czwartej i piątej strofie poprzez bezpośrednie odwołanie się do starożytnego dzieła – „Odysei” (przedstawiającej tułaczy powrót do domu głównego bohatera Odysa) oraz dzięki zarysowaniu pozornej normalności ludzi. „Najmłodszy” z nich „w mapę jak w okno patrzy” inni „dręczą się, jak by tu ojcu pokazać naganne ze sprawowania”, jeszcze następny „ściągnął buty tarł palce”. Wszystko wygląda niewinnie i przez to uwydatnia tragiczność wydarzenia. Owa subtelna ironia osiąga szczyt w szóstej strofie, która jest jednocześnie odarciem ze złudzeń. Żołnierz, który jest „spity jak bela”, spokojnie śpi, ponieważ zdaje sobie sprawę, „że i tak nie mają gdzie uciec”. Nie bez znaczenia są dwie początkowe strofy, w których podmiot porównuje Syberię z końcem świata („Kończymy bliską Syberię skrócony kurs geografii”). W kontekście takiego porównania nasuwa się na myśl jeszcze jedno, pochodzące z wiersza Czesława Miłosza „To, .. Pisał on bowiem, iż „to jest natknięciem się na kamienny mur”, i zrozumienie, że ten mur nie ustąpi żadnym naszym błaganiom”. Zesłanie na Syberię, które jest paralelne z „kamiennym murem” jawi się jako sytuacja graniczna, zmieniająca ludzki los, a sama podróż jest przez podmiot utożsamiona z lekcją „trudną jak lekcja historii”. Podobnie jak u Krasińskiego ważne są tutaj środki interpunkcyjne, które ograniczone zostały przez autora do dwóch myślników. Ma to na celu wymuszenie na czytelniku większego skupienia (co jednocześnie podkreśla rangę poruszanego problemu) oraz jego wnikliwszą pracę z tekstem. Budowa, porównywalna z pierwszym utworem, jest także regularna. Wiersz jest dłuższy, bowiem składa się z siedmiu strof, co może sugerować, iż zbliżające się piekło syberyjskie wymusiło na autorze więcej czasu potrzebnego na próbę zrozumienia. Najbardziej traumatyczna jest jednak ostatnia strofa przedstawiająca tragizm młodego pokolenia - „Szynele o wyrok za duże”. Wiersz ma klamrę kompozycyjną - zaczyna się i kończy tym samym wersem „ Pod wielką mapą Imperium” .

„Nie znam roli, którą gram,
wiem tylko, że jest moja, niewymienna”

Obaj poeci przedstawili sytuację graniczną w życiu człowieka, jaką jest zesłanie. Choć użyli różnych form ekspresji językowej i ukazali inne sytuacje, to jednakowo wyrazili ból, strach i tęsknotę – czyli emocje towarzyszące podczas aresztowania i zsyłki. Jak już wspomniałem na początku, oba

utwory łączy przede wszystkim potrzeba uchwycenia momentalności zdarzenia, jego analiza. Dzięki uchwyceniu ulotności chwili autorzy mogli nadać jej charakter wieczny. Jednak, co najważniejsze, tych dwóch twórców cechuje identyczne widzenie świata, za sprawą którego za pomocą swoich wierszy przenikają do istoty rzeczy.

Koncepcję interpretacyjną pracy, oprócz myśli przewodniej, tworzą wybrane przez zdającego płaszczyzny porównania utworów, takie jak:

- sytuacja liryczna – skazanie i zsyłka na Sybir,
- wpływ sytuacji granicznej na emocje i przeżycia bohaterów,
- perspektywa opisu zesłania (zbiorowa i jednostkowa),
- adresat wypowiedzi,
- czas wydarzeń,
- język i wersyfikacja,
- rola interpunkcji.

Autor pracy pogłębił interpretację poprzez wprowadzenie kontekstu filozoficznego, jakim jest filozofia Pascala. Kontekst jest funkcjonalny wobec myśli przewodniej o przemijaniu, koresponduje z toposem życia jako żeglowania. Maturzysta wprowadził też kontekst literacki. Poetyckie refleksje, które otwierają kolejne obszary porównania, sygnalizują kierunek interpretacji i poszerzają pole możliwych skojarzeń. Zdający operuje terminologią teoretycznoliteracką, analizuje znaczenia słów-kłuczy, zauważa ironię i obecność znanych w kulturze toposów. Związek obydwu wierszy widzi na płaszczyźnie semantycznej, uważa, że utwory wzajemnie się dopełniają. Wskazuje więc na ciągłość historii, uniwersalizm sytuacji i niezmiennosc towarzyszących jej ludzkich emocji.

Zastosowana w pracy kompozycja równoległa, pozwoliła na odniesienie poszczególnych obszarów porównania do obydwu utworów. W podsumowaniu uwzględniono podobieństwa i różnice między wierszami odnoszące się do przyjętej koncepcji.

Maturzystom łatwiej było prowadzić wywód równoległy, jeśli nadali poszczególnym częściom pracy śródtytuły wskazujące na płaszczyzny porównania utworów. Przykładem może być wypracowanie o kompozycji problemowej, którego segmentacja została wyznaczona przez następujące rozdziały:

- I. Na spotkanie z Sybirem (wstęp)
- II. Między jednostką a zbiorowością
(relacje między osobą mówiącą a bohaterami/odbiorcami wierszy)
- III. Wspólny mianownik
(interpretacja tytułu, zesłanie, emocje bohaterów)
- IV. Język wypowiedzi (różnice w sposobie przekazu)
- V. Refleksyjność (interpretacja znaczeń metaforycznych)
- VI. Istota pamięci i poezji (rola poezji, która nie pozwala zapomnieć o historii)

Kontekstem interpretacyjnym, najczęściej wykorzystywanym przez maturzystów, był kontekst historyczny dotyczący XIX wieku (czasu zaborów i zsyłek), a także wydarzeń z lat 80-tych XX wieku, których świadkiem był Jacek Kaczmarski. Zdający odwoływali się także do konkretnych utworów, takich jak III część *Dziadów* Adama Mickiewicza czy *Lalka* Bolesława Prusa (konteksty literackie). Rzadko pojawiały się konteksty dzieł malarskich. Maturzyści nie wiedzieli, że wiersz Kaczmarskiego jest poetycką interpretacją obrazu Jacka Malczewskiego *Zesłanie studentów*. Jeśli obraz był przywołany, to tylko hasłowo. Bliższe zdającym dzieło, do którego się odwoływali, to film *Syberjada polska* z 2013 roku w reżyserii Janusza Zaorskiego. Dzieło to funkcjonowało w pracach jako kontekst egzystencjalny, związany z ludzkimi doświadczeniami.

Nie wszyscy maturzyści wykazali się umiejętnością odczytywania utworów na poziomie znaczeń metaforycznych. Utwór Jacka Kaczmarskiego *Zesłanie studentów* często był interpretowany na poziomie dosłownym. Wnioski, które powinny wynikać z analizy, zastępowano domysłami i skojarzeniami dalekimi od treści utworów. Powodowało to zniekształcenie intencji autora, a w konsekwencji sformułowanie tezy sprzecznej z utworem. We wszystkich przykładach zachowano oryginalną pisownię.

Przykład 1. Nauka jako katorga.

Podmiot liryczny mówi, że zaraz będzie egzamin, który można porównać do katorgi. Uczniowie siedząc na lekcjach są bezradni, ponieważ nie mogą nic zrobić, by lekcja się skończyła, muszą wytrwać do końca. Drećzą się w mokrych ubraniach, jest to dla nich przerażające. Jeden ze studentów próbuje odczytać mapę i szuka drogi powrotnej, aby nie oblać egzaminu. Jeden ze studentów poddał się, drugi jeszcze walczy z egzaminem. Wspomnianego żołdaka można porównać do nauczyciela, który ma świadomość, że studenci nie są w stanie uciec i wywinąć się od swego losu.

Przykład 2. Ucieczka od nauki.

Bohaterami tekstu są studenci, którym przyszło zmierzyć się w szkole z tematem trudnym, jakim jest Syberia. Młodzi nie wykazują żadnego zainteresowania daną kwestią i próbują się zajmować innymi rzeczami, aby nie myśleć o tym, co sprawia im najwięcej trudu. W innych zajęciach szukają oni ucieczki od problemu, chociaż głęboko w sercach wiedzą, że ona nie istnieje. Jest to ucieczka pozorna, która nie ma najmniejszego sensu, nie przynosi pozytywnych rezultatów. Każdy musi przejść przez etap edukacji, kształtuje ona bowiem każdego człowieka.

Przykład 3. Porwanie studentów.

Uczniowie przedstawieni są w sytuacji bardzo codziennej, bowiem uczestniczą oni w lekcji geografii. Lekcja ta zostaje im jednak przerywana, gdy do sali lekcyjnej wkraczają rosyjscy kaci. Porywają oni wszystkich uczniów i wywożą na Sybir.

Przykład 4. Radosna kąpiel w rzece.

Utwór ten jest bardzo radosny, choć czasami ma chwile smutku, załamania. Czwarta zwrotka opowiada o tym, że dwaj studenci, możliwe, (...) że nad jakąś rzeką, możemy stwierdzić po tym, iż jak mamy napisane ubrania ich były mokre, więc może się kąpali. Piąta strofa jest to ciąg dalszy do czwartej strofy, w niej opisana jest historia, w której dwaj studenci rozbierają się z mokrych ubrań i jeden z nich myśli o tym, żeby nie poddać się bez walki i zaważać o tą dobrą ocenę.

Zdarzały się też niezgodne z tekstem interpretacje obu wierszy. Przyczyną odczytania sprzecznego z tekstami była przede wszystkim nieznamość podstawowego kontekstu historycznego. Oto przykłady.

Przykład 5. Podróże po Syberii.

W utworze pt. „Na Sybir!” Zygmunta Krasińskiego mówi podmiot liryczny w liczbie pojedynczej, jest to sam autor, który być może wybiera się w podróż na Sybir jak sam tytuł mówi, ponieważ rozpacza nad tym, że tu gdzie się znajduje nie jest zauważalny przez ludzi, czuje się samotny, przygnębiony (...) W utworze pt. „Zesłanie studentów” Jacka Kaczmarskiego mówi podmiot w l.mn., są to studenci, którzy podróżują po Europie i Syberii, opisują swoje historie, jakie im się przytrafiły.

Przykład 6. Wiersze o walce.

Oba wiersze mówią o walce na Syberii i o trudach z nią związanych. W pierwszym została ukazana samotna podróż podmiotu lirycznego na pole walki. W drugim wierszu podmiot liryczny nie jest sam, przebywa ze swoimi kolegami, którzy tak jak on walczyli na Syberii. Ukazany został z grupą żołnierzy, którzy odpoczywają razem z nim po przeżytej już walce (...) Jedna osoba upiła się, żeby zapamiętać o walce, ale się nie da.

Zdający kojarzyli Sybir i zesłanie z radzieckimi łagromi lub niemieckimi obozami pracy, nie odróżniając tych miejsc.

Przykład 7. Ofiary łagrów i łagrów.

Bohater wiersza Krasińskiego stanie się ofiara łagru, a jego zlagrowanie jest przesądzone. Kaczmarski zajmuje się ukazaniem portretów ofiar zsyłki – ludzi zlagrowanych. Najmłodszy bohater,

student (...) ulega tendencji spiskowej, która staje się jego obozowym zajęciem; bohaterowie są oceniani kategoriami wykonanej pracy.

Przykładem pracy, która dowodzi niezrozumienia formy interpretacji porównawczej jest wypowiedź mająca charakter dywagacji niezwiązanych z tekstami.

Przykład 8.

Nastaje zima, zmrok zapada, robimy się senni, zasypiamy i nagle przychodzi piękny sen o Warszawie, w którym ona jest piękna niczym kwiat, bogata jak Las Vegas.(...) Gdy się budzimy, okazuje się jednak, że to był piękny sen, który nie jest do końca prawdą. Zdajemy sobie sprawę, że już nigdy nie wróci. Zaczynamy głęboko rozpaczać, że to co piękne zaczyna nam mijać. (...) Lecz ja nie polecę do wiecznej krainy, gdzie wszyscy lecą, ja muszę być inny i obrać swój kierunek. Na pewno nie polecę na piękne brzegi morza, na kwieciste łąki czy pola, lecz ślad mnie naprowadzi na coś pięknego, na coś, o czym nigdy bym nie pomyślał, ja polecę na piękną Syberię.

Nieznajomość historii i brak wiedzy historycznoliterackiej były przyczyną popełniania przez zdających błędów merytorycznych:

Podmiotem lirycznym są uczniowie przedstawieni w sytuacji codziennej, bowiem uczestniczą w lekcji geografii. Uczniowie zapewne uczyli się o Rzymie, na co wskazuje cytata „Pod wielką mapą Imperium”.

Zygmunt Krasiński należał do pokolenia Kolumbów. Jest to poeta, który przebywał w obozach koncentracyjnych podczas II wojny światowej. Zatem jego poezja opowiada głównie o tematyce wojennej.

Zdający, którzy w argumentacji wykorzystywali inne teksty kultury, często nadmiernie eksponowali martyrologię, popełniając przy tym błędy rzeczowe. Sposób omówienia lektury nie zawsze służył pogłębieniu interpretacji wierszy:

Ludzie cierpieli nie tylko z powodu wywózki na Sybir, ale również w obozach koncentracyjnych, łapankach, gdzie wyniszczano ludzi zarówno psychicznie, jak i fizycznie. Znakomicie opisała te wydarzenia Zofia Dąkowska w wywiadzie z Markiem Edelmanem pt. „Medaliony” Jest to literatura faktu, książka o bólu, cierpieniu innych ludzi, których dotknęło najgorsze, co może spotkać w życiu człowieka.

Podsumowanie, zamiast wniosków interpretacyjnych, często zawierało ogólne refleksje, najczęściej niezwiązane z wcześniejszą argumentacją. Podobnie jak w wypracowaniach na temat 1., widoczna była tendencja do moralizowania:

Poznając przeszłość, my ludzie mamy obowiązek, aby przeszłość taka nigdy nie powróciła, aby nikt z nas nie musiał się bać, cierpieć w katogach. Powinniśmy pamiętać o tamtych ludziach, którzy zginęli (czy to na Syberii czy w obozach koncentracyjnych), bo byli to bez wątpienia ludzie godni pamięci. Cieszymy się naszym krótkim życiem, ale nie zapominajmy o ofiarach wojen.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzenie po raz pierwszy (w liceach ogólnokształcących) egzaminu maturalnego z języka polskiego w nowej formule może skłaniać do porównywania jego średnich wyników z wynikami uzyskiwanymi w latach poprzednich i wyciągania optymistycznych wniosków dotyczących poziomu osiągnięć tegorocznych maturzystów. Z punktu widzenia systemu edukacji wydaje się to jednak niewłaściwe i przedwczesne, a z punktu widzenia pomiaru dydaktycznego – niepoprawne metodologicznie ze względu na odmienną formułę egzaminu: formy wypowiedzi, kryteria oceny itp. Jedynie odsetek sukcesów tegorocznych maturzystów można ostrożnie odnieść do zdawalności w liceach ogólnokształcących przed rokiem 2014 i stwierdzić wyższą skuteczność nowej formuły egzaminu w tym typie szkół.

Wnioski na temat stopnia opanowania umiejętności określonych w nowej podstawie programowej przez absolwentów liceów ogólnokształcących opieramy na jakościowej analizie poziomu wykonania zadań, typowych i nietypowych odpowiedzi maturzystów, a także sposobu

stosowania i mechanizmów działania kryteriów oceny. Spostrzeżenia dotyczące wszystkich form wypowiedzi na obu poziomach egzaminu przedstawimy zgodnie z porządkiem głównych sprawdzanych umiejętności, który w przypadku wypracowania odpowiada układowi kryteriów oceny (w dużym stopniu zrównujących wymagania na poziomie podstawowym i rozszerzonym). Szczególną uwagę zwrócimy na umiejętności traktowane jako priorytetowe w nowej podstawie programowej i nowej formule matury.

Sprawdzenie rozumienia tekstu nieliterackiego w postaci dwóch zestawów opartych na różnych tekstach pokazało, że maturzyści mieli więcej trudności z odczytaniem sensów felietonu (zwłaszcza w kontekście fragmentu dzieła literackiego) niż z rozumieniem artykułu o charakterze argumentacyjnym, związanego z językiem. Świadczy to o osiągnięciu poziomu świadomości językowej niezbędnego do rozumienia tekstu związanego z problemami współczesnej polszczyzny, a także do wykonania działań na tekście, takich jak przekształcenie zdania w celu uniknięcia wyrazów modnych czy streszczenie tekstu. O tym, że świadomość językowa nie jest tożsama z wiedzą o języku świadczy fakt, że większe trudności sprawiło maturzystom zadanie wymagające rozumienia pojęć perswazji i manipulacji językowej, uwzględnionych w podstawie programowej.

Przyczyny największych trudności maturzystów w czytaniu tekstów nieliterackich okazały się spójne z istotą problemów, jakie mieli oni z interpretowaniem tekstów literackich w wypracowaniach. Pierwszy z problemów to nieznajomość obowiązkowych lektur wymienionych w podstawie programowej. Fakt, że około 80% rozwiązujących test nie potrafiło odczytać ogólnego sensu analizowanego tekstu w kontekście przesłania *Pana Tadeusza* (charakterystycznego i często cytowanego fragmentu *Epilogu*) koresponduje z merytorycznym poziomem wypracowań, które często są obrazem niezrozumienia problematyki utworów literackich i nieznajomości ich treści. Z kolei trudności w rozumieniu argumentacyjnej warstwy tekstu nieliterackiego (podaniu przykładów uzasadniających tezę autora) – przekładają się na trudności w rozumieniu problemu i sposobu jego ujęcia w tekście literackim oraz w napisaniu wypracowania o charakterze argumentacyjnym.

Zasadniczą trudnością, której pokonanie wręcz warunkowało napisanie wypowiedzi o charakterze obligatoryjnie argumentacyjnym, w każdej z form na obu poziomach egzaminu, było znalezienie ogólnej koncepcji rozwiązania problemu czy koncepcji interpretacji. Przyczyną niepowodzeń zdających, którzy zaproponowali koncepcję nietrafną lub w ogóle jej nie przedstawili, było najczęściej niezrozumienie tekstu zamieszczonego w arkuszu lub rozumienie tylko sensów najprostszych, wyrażonych wprost.

Niektórzy autorzy rozprawek przedstawili swoje stanowisko wobec podanego w temacie problemu bez związku z tekstem, a stanowisko częściowo adekwatne (najczęściej spotykane) było zazwyczaj skutkiem niepełnego zrozumienia refleksji na temat uwarunkowań ludzkiego losu zawartych w podanym fragmencie „Lalki”. Koncepcja odczytania wiersza w większości wypracowań również ograniczała się do sensów dosłownych (dostrzeżenie perswazyjności i potraktowanie utworu jako swego rodzaju „poradnika”). Bardzo nieliczni maturzyści przedstawili koncepcje interpretacji oparte na sensach najistotniejszych, niewyrażonych wprost, dostrzegając sprzeczność między pozornie lekkim tonem poetyckiej wypowiedzi a siłą emocji, dystans, ironię czy chociażby pesymizm osoby mówiącej.

Obrazem trudności ze znalezieniem koncepcji interpretacyjnej wynikających z niepełnego zrozumienia czy wręcz niezrozumienia tekstów są również wypracowania pisane na poziomie rozszerzonym. Rzadkość stanowiły koncepcje interpretacji porównawczej obejmujące i łączące w całość istotne sensory obu wierszy. Zdający dostrzegali tylko powierzchowne podobieństwo tematu (zesłanie na Sybir) i eksponowali martyrologię, jedynie nieliczni wskazywali różnice w istotnych obszarach porównania tekstów, jak np. perspektywa widzenia problemu (jednostkowa i ogólna), charakter wypowiedzi (patetyczne wyznanie i pozornie sucha relacja) czy zróżnicowanie postaw zesłańców. Przyczyną koncepcji sprzecznych z tekstami było zazwyczaj zupełne niezrozumienie wiersza Kaczmarskiego, którego „macierzystym” kontekstem jest obraz Malczewskiego „Na etapie”, a także brak wiedzy z historii, wręcz warunkującej zrozumienie obu tekstów. Jeszcze większe trudności ze znalezieniem właściwej koncepcji interpretacyjnej wynikały z niezrozumienia fragmentu eseju, który był podstawą do napisania wypowiedzi argumentacyjnej. Koncepcja interpretacji tego

tekstu rzadko dotyczyła głównego poruszonego w tekście problemu – sposobów docierania w sztuce do piękna absolutnego, transcendentnego. Zdający dostrzegali problemy drugorzędne (rola poety, piękno natury, funkcje symboli) lub też pisali o problemach niezwiązanym z tekstem. Rzadko też interpretowali problem, ukazując jego wagę w kontekście filozoficznym czy literackim.

O ocenie, uzyskanej za wypowiedź argumentacyjną opartą na częściowo choćby trafnej koncepcji, w największym stopniu decyduje jakość uzasadnienia tej koncepcji, uzależniona głównie od umiejętności wykorzystywania wniosków z analizy tekstów kultury w funkcji argumentacyjnej. Żadnej wartości argumentacyjnej nie mają parafrazy tekstu z arkusza czy streszczenia utworów dodatkowo przywoływanych – były więc dyskwalifikowane we wszystkich formach wypowiedzi na obu poziomach matury. Inną skrajność stanowiło nadawanie formy rozprawki problemowej i przesadnie argumentacyjnego charakteru interpretacji wiersza czy też interpretacji porównawczej.

Uzasadnienie stanowiska wobec problemu w większości rozprawek było w zasadzie poprawne – maturzyści wywodzili z analizowanych czy przywoływanych tekstów argumenty zgodne z postawioną tezą i wzajemnie niesprzeczne, chociaż nie zawsze poparte przykładami. W celu poszerzenia argumentacji zdający najczęściej przywoływali teksty literackie, zwłaszcza lektury obowiązkowe z liceum lub gimnazjum. Inne teksty kultury pojawiały się albo w pracach najlepszych (bywały bardzo trafnie zinterpretowane), albo w bardzo słabych (np. seriale, a nawet gry komputerowe). Największą trudność sprawiało formułowanie argumentów na podstawie podanego fragmentu „Lalki”, który często był zbyt szczegółowo relacjonowany. Również uzasadnienie stanowiska w wypowiedziach argumentacyjnych na poziomie rozszerzonym w większości było ograniczone do relacjonowania sądów wyrażonych w tekście, a nierzadko zniekształcało stanowisko autora. Własne stanowisko wobec problemu bywało formułowane bardzo subtelnie (zwłaszcza w pracach maturzystów inteligentnych, którzy mieli świadomość nierównorzędności partnera), albo czysto formalnie (*zgadzam się* lub znacznie rzadziej: *nie zgadzam się z poglądami Eco*).

Piszący interpretację wiersza w większości formułowali częściowo trafne uzasadnienie koncepcji odczytania utworu, które nie było w pełni powiązane z funkcjonalną analizą tekstu (celowo podporządkowaną danej koncepcji). Z kolei interpretacje porównawcze były nisko oceniane, jeżeli zawierały dwie (nawet poprawne) analizy wierszy, ponieważ w tej formie należy dążyć do spójnego (jeżeli nawet następującego kolejno po sobie) odnoszenia treści i/lub formy obu wierszy do wyznaczonych daną koncepcją obszarów porównania. Analizy wierszy zawarte w wypracowaniach maturalnych na obu poziomach pokazały, że maturzyści nie opanowali sztuki funkcjonalnej analizy tekstu poetyckiego, tym bardziej analizy porównawczej. Wręcz przeciwnie – w pracach dominowała maniera wyliczania środków stylistycznych lub „dopisywania na siłę” funkcji do środków zauważonych w wierszach, które również niczemu nie służyło.

Maturzyści muszą rozumieć, że uzasadnienie pogłębione w rozprawce problemowej na poziomie podstawowym oznacza wnikliwie (co nie znaczy: obszerne) odniesienie się do podanego fragmentu oraz tekstów dowolnie przywołanych, natomiast w interpretacji tekstu poetyckiego, interpretacji porównawczej oraz wypowiedzi argumentacyjnej odnoszącej się do tekstu teoretycznego – przywołanie kontekstów interpretacyjnych funkcjonalnych wobec każdej z tych form i wobec interpretowanego tekstu. Kontekst historycznoliteracki, biograficzny, filozoficzny czy kulturowy jest wręcz niezbędnym elementem interpretacji, a przywoływanie utworów literackich czy innych tekstów kultury jest bardziej przydatne w uzasadnieniu stanowiska wobec problemu poruszonego w tekście teoretycznym niż w interpretacji. Wymienianie utworów epickich czy dramatycznych dobranych na zasadzie powierzchownego podobieństwa tematu czy problemu nie stanowi właściwego kontekstu interpretacyjnego dla tekstu poetyckiego.

Wartość uzasadnienia znacznie obniża, a czasem nawet dyskwalifikuje, brak poprawności merytorycznej (mylenie autorstwa utworów, faktów, wydarzeń, postaci), świadczący o braku elementarnej wiedzy o literaturze, nieznaności podstawowych kontekstów kulturowych, biograficznych czy historycznych. Należy podkreślić, że tego rodzaju błędy rzeczowe, znacząco wpływające na jakość interpretacji, częściej popełniali zdający egzamin na poziomie rozszerzonym (uzyskali za poprawność rzeczową średnio 66% liczby punktów) niż na poziomie podstawowym (87%). Za przyczynę tego paradoksalnego zjawiska można uznać fakt, że na obu poziomach matury

oceniana jest jedynie poprawność, a nie wartość rzeczowa wypracowań: im mniej zawierają one konkretnych informacji, odwołań, kontekstów – tym mniejsze jest prawdopodobieństwo popełnienia błędów rzeczowych.

W przypadku wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym szczególnie istotne jest uwydatnienie przyjętej koncepcji oraz toku argumentacji poprzez funkcjonalny zamysł kompozycyjny, przejawiający się celowym podziałem tekstu na części i akapity oraz ich logicznym uporządkowaniem. Nietypowa segmentacja (choć nie zawsze konsekwentna i logiczna) polegała na ujęciu wypowiedzi w rozdziały opatrzone tytułami. Autorzy większości prac na obu poziomach matury realizowali schemat trójdzielnej kompozycji odzwierciedlonej graficznym wyodrębnieniem akapitów wstępnego i sumującego oraz, nie zawsze funkcjonalnym, podziałem rozwinięcia na 3-4 akapity analityczne. Najpoważniejsze zaburzenia tego rodzaju kompozycji to obecność elementów niefunkcjonalnych (wstęp bez nawiązania do tematu i koncepcji jego ujęcia, zakończenie pozbawione wniosków interpretacyjnych, niepotrzebne streszczenia, dygresje czy niezwiązane z tematem dywagacje w rozwinięciu), a także niezachowanie właściwych proporcji między poszczególnymi częściami. Mniej rażące, ale częste były niefunkcjonalne powtórzenia tych samych lub podobnych treści oraz brak wyraźnej zasady logicznego uporządkowania argumentacji (jak np. tok indukcyjny, dedukcyjny, hierarchiczny czy asocjacyjny), co w skrajnych wypadkach prowadziło do chaosu. Większość zdających omawiała teksty zamieszczone w arkuszu i przywoływane przez siebie po kolei, stosując czysto formalne wskaźniki spójności międzyakapitowej (*moim następnym argumentem będzie...; również w utworze...; w następnej strofie...*). Dotyczyło to również interpretacji porównawczej na poziomie rozszerzonym; jej linearny tok sam w sobie nie jest błędem, pod warunkiem, że jest skoncentrowany na trafnych i istotnych obszarach porównywania utworów, wyznaczonych zgodnie z zasadą zestawienia tekstów i koncepcją ich interpretacji. Nawet autorom bardzo dobrych prac sprawiało trudności włączanie w tok wypowiedzi kontekstów interpretacyjnych bez naruszania spójności między akapitami czy spójności lokalnej (w obrębie akapitów).

Zaburzenia spójności lokalnej, objawiające się brakiem logicznych i językowych powiązań między kolejnymi zdaniem, również znacząco wpływają na komunikatywność wywodu o charakterze argumentacyjnym. Uzyskanie za tę umiejętność 85% punktów przez zdających na poziomie podstawowym i 77% na poziomie rozszerzonym jest być może uwarunkowane faktem, że zgodnie z kryteriami ocenę obniża się tylko w przypadku znacznych zaburzeń spójności lokalnej.

Styl stosowny w wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, a także dostosowany do tematu i intencji wypowiedzi oraz sytuacji egzaminacyjnej, oznacza użycie w całym tekście oficjalnej odmiany języka. Większość maturzystów posłużyła się stylem częściowo stosownym, niejednorodnym, nie unikając elementów stylu potocznego, nierzadko łączonego z patosem i egzaltacją; mniej częste były wtręty ze stylu urzędowego. Za styl niestosowny, zgodnie z kryteriami, uznaje się tylko użycie wulgaryzmów czy obraźliwy charakter wypowiedzi, co po części tłumaczy uzyskanie za styl 88% punktów na poziomie podstawowym i 82% na poziomie rozszerzonym. Warto również podkreślić, że w ocenie stylu nie bierze się pod uwagę innych istotnych cech, jak chociażby jasność (a wielu maturzystów potrafi jasno przedstawić jedynie dosłowne sensy tekstów, nieporadnie i mało komunikatywnie wyrażając sądy interpretacyjne).

Za poprawność języka i poprawność zapisu, oceniane ze względu na częstość i rangę błędów (rażące i nierażące), zdający na obu poziomach egzaminu uzyskali nieco ponad 50% liczby punktów (przy trzystopniowej skali oceniania). Warto podkreślić, że poprawność zapisu, podobnie jak przed rokiem 2015, jest umiejętnością opanowaną przez maturzystów na najniższym poziomie, różnica ta jest jednak mniej znaczna. W tekście argumentacyjnym szczególną rolę odgrywa poprawność interpunkcji; nieprzestrzeganie podstawowych reguł uniemożliwia komunikatywne przekazanie koncepcji i jej uzasadnienia.

Porównując średnie wyniki uzyskane w roku 2015 za główne umiejętności, trzeba podkreślić, że po raz pierwszy na obowiązkowym egzaminie pisemnym z języka polskiego średni wynik (ok. 69%) za wypracowanie na poziomie podstawowym, decydujące o zdaniu matury, okazał się znacząco wyższy niż wynik uzyskany za test sprawdzający czytanie tekstu nieliterackiego (ok. 64% za zestaw 1. i 55% za zestaw 2.). Równie zastanawiający jest fakt, że maturzyści obowiązkowo piszący

wypracowanie uzyskali wyniki wyższe niż absolwenci, którzy zdecydowali się dodatkowo pisać wypracowanie na poziomie rozszerzonym (w jakim więc stopniu wybory te podyktowane były wyłącznie obowiązkiem przystąpienia do jednego egzaminu na tym poziomie?). Te nowe zjawiska skłaniają do refleksji zarówno nad poziomem trudności zadań i doborem tekstów, jak i charakterem oraz mechanizmem działania kryteriów oceny.

Język polski – formuła do roku 2014

Poziom podstawowy

1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z języka polskiego na poziomie podstawowym składał się z dwóch części. Część I to test sprawdzający rozumienie tekstu nieliterackiego, do którego dołączonych zostało 14 zadań różnego rodzaju (krótkiej odpowiedzi, wyboru wielokrotnego, na dobieranie, prawda-falsz). Część II to 2 zadania otwarte rozszerzonej odpowiedzi (do wyboru). Do każdego z nich dołączone były fragmenty tekstów literackich. Zadania w arkuszu sprawdzały wiadomości oraz umiejętności ujęte w standardach wymagań egzaminacyjnych dla poziomu podstawowego w trzech obszarach: wiadomości i rozumienie, korzystanie z informacji, tworzenie informacji. Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać maksymalnie 70 punktów (20 punktów za część pierwszą oraz 50 – za część drugą).

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 11. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym*

| Liczba zdających | | |
|---|--|-------------|
| Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym | ogółem | 2611 |
| | z liceów ogólnokształcących | 151 |
| | z liceów profilowanych | 30 |
| | z techników | 2403 |
| | z liceów uzupełniających | 3 |
| | z techników uzupełniających | 24 |
| | ze szkół na wsi | 100 |
| | ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców | 706 |
| | ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców | 688 |
| | ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców | 1117 |
| | ze szkół publicznych | 2540 |
| | ze szkół niepublicznych | 71 |
| | kobiety | 1192 |
| | mężczyźni | 1419 |
| bez dysleksji rozwojowej | 2439 | |
| z dysleksją rozwojową | 172 | |

* Dane w tabeli dotyczą wszystkich absolwentów przystępujących po raz pierwszy.

Z egzaminu zwolniono 0 uczniów – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Tabela 12. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

| | | |
|--|--|-----------|
| Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych | z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera | 0 |
| | słabowidzący | 6 |
| | niewidomi | 1 |
| | słabosłyszący | 2 |
| | niesłyszący | 1 |
| | ogółem | 10 |

Do egzaminu przystąpili również absolwenci z lat ubiegłych, którzy dotychczas nie uzyskali świadectwa dojrzałości, oraz tacy, którzy uzyskali świadectwo dojrzałości we wcześniejszych latach, a w 2015 r. przystąpili ponownie do egzaminu maturalnego w celu podwyższenia wyniku egzaminacyjnego.

3. Przebieg egzaminu

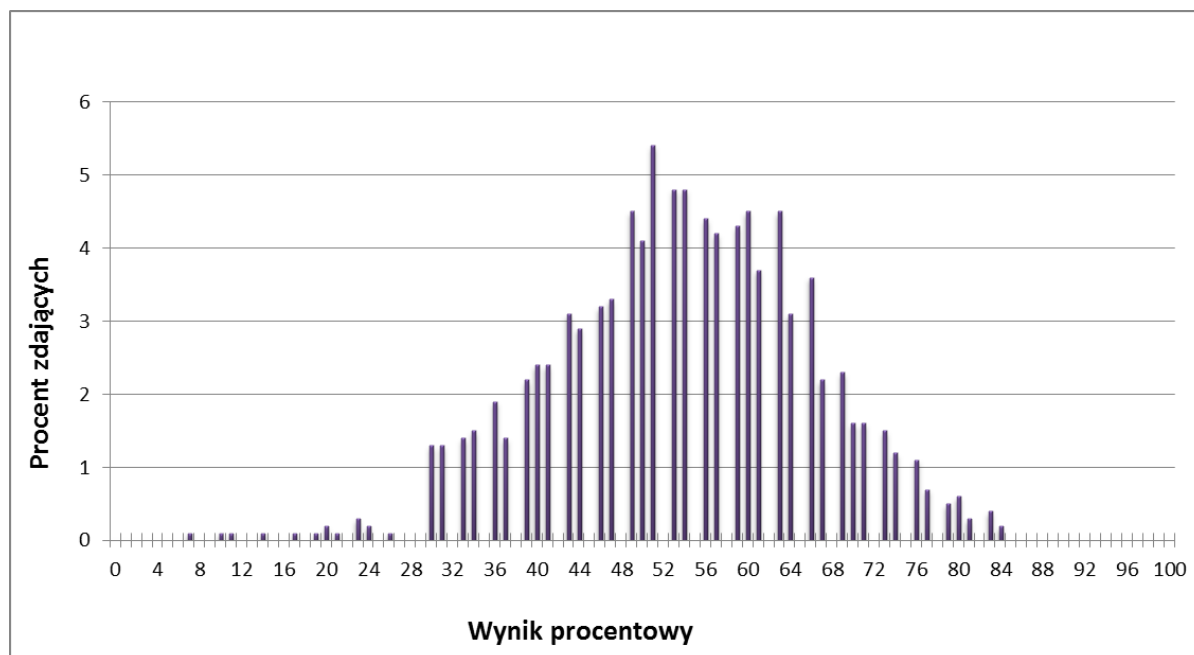
Tabela 13. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

| | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|---|---|
| Termin egzaminu | | 4 maja 2015 r. | |
| Czas trwania egzaminu | | 170 minut | |
| Liczba szkół | | 124 | |
| Liczba zespołów egzaminatorów* | | 4 | |
| Liczba egzaminatorów* | | 83 | |
| Liczba obserwatorów (§ 143) | | 0 | |
| Liczba unieważnień ³ | w przypadku: | | |
| | § 99 ust. 1 | stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia | 0 |
| | | wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego | 0 |
| | | zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom | 0 |
| | § 99 ust. 2 | stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia | 0 |
| | § 146 ust. 3 | stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu | 0 |
| | § 146 ust. 4 | niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi) | 0 |
| | inne (np. złe samopoczucie) | 0 | |
| Liczba wglądów ³ (§ 107) | | 0 | |

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

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 5. Rozkład wyników zdających

Tabela 14. Wyniki zdających – parametry statystyczne*

| Zdający | Liczba zdających | Minimum (%) | Maksimum (%) | Mediana (%) | Modalna (%) | Średnia (%) | Odchylenie standardowe (%) | Odsetek sukcesów** |
|-----------------------------|------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|--------------------|
| ogółem | 2621 | 7 | 90 | 54 | 51 | 54 | 12 | 99 |
| w tym: | | | | | | | | |
| z liceów ogólnokształcących | 151 | 20 | 90 | 56 | 61 | 54 | 14 | 98 |
| z liceów profilowanych | 30 | 16 | 89 | 59 | 61 | 57 | 16 | 93 |
| z liceów uzupełniających | 3 | 21 | 67 | 40 | 40 | 43 | 12 | 50 |
| z techników | 2413 | 7 | 87 | 54 | 51 | 54 | 12 | 99 |
| z techników uzupełniających | 24 | 31 | 83 | 52 | 47 | 52 | 11 | 100 |
| bez dysleksji rozwojowej | 2449 | 7 | 90 | 54 | 51 | 54 | 12 | 99 |
| z dysleksją rozwojową | 172 | 17 | 83 | 56 | 57 | 54 | 12 | 98 |

* Dane w tabeli dotyczą absolwentów przystępujących do egzaminu po raz pierwszy.

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

Poziom wykonania zadań

Tabela 15. Poziom wykonania zadań

| Nr zad. | Obszar standardów | Sprawdzana umiejętność | Poziom wykonania zadania (%) |
|---|--------------------------|---|------------------------------|
| 1. | Korzystanie z informacji | Wyodrębnienie tezy tekstu. | 87 |
| 2. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 69 |
| 3. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 67 |
| 4. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 59 |
| 5. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 77 |
| 6. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 69 |
| 7. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 60 |
| 8. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 88 |
| 9. | Korzystanie z informacji | Wskazanie środka językowego służącego określonej funkcji. | 26 |
| 10. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 36 |
| 11. | Korzystanie z informacji | Odczytywanie sensu fragmentu tekstu. | 14 |
| 12. | Korzystanie z informacji | Rozpoznawanie zasady kompozycyjnej tekstu i jej funkcji. | 32 |
| 13. | Korzystanie z informacji | Odróżnianie informacji od opinii. | 93 |
| 14. | Korzystanie z informacji | Rozpoznawanie charakterystycznych cech stylu i języka tekstu. | 59 |
| Zadanie sprawdzające tworzenie własnego tekstu | | | |
| Treść | Tworzenie informacji | Rozpoznanie problematyki utworu; odczytanie treści dosłownych i ukrytych utworu; rozpoznanie znaków i symboli kulturowych; rozpoznanie tematów, wątków, motywów; wykorzystanie w odczytaniu sensu utworu miejsc znaczących; dostrzeżenie najistotniejszych zagadnień utworu; sproblematyzowanie odczytania tekstu; podsumowanie obserwacji analitycznych; wskazanie kontekstów utworu i wykorzystanie ich w interpretacji. | 52 |
| Kompozycja | Tworzenie informacji | Napisanie tekstu uporządkowanego, spójnego, zgodnie z zasadami jego organizacji. | 60 |
| Styl | Tworzenie informacji | Pisanie stylem komunikatywnym, dostosowanym do formy wypowiedzi. | 57 |

| | | | |
|-------|----------------------|---|----|
| Język | Tworzenie informacji | Posługiwanie się językiem zgodnym z obowiązującą normą. | 51 |
| Zapis | Tworzenie informacji | Stosowanie zasad ortografii i interpunkcji. | 39 |

Poziom rozszerzony

1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z języka polskiego na poziomie rozszerzonym składał się z dwóch zadań otwartych rozszerzonej odpowiedzi (do wyboru). Do każdego z nich dołączone były fragmenty tekstów literackich. Zadania w arkuszu sprawdzały wiadomości oraz umiejętności ujęte w standardach wymagań egzaminacyjnych dla poziomu podstawowego i rozszerzonego w trzech obszarach: wiadomości i rozumienie, korzystanie z informacji, tworzenie informacji. Za rozwiązanie wybranego zadania zdający mógł otrzymać maksymalnie 40 punktów.

Tabela 16. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym*

| Liczba zdających | | |
|---|--|-----------|
| Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym | ogółem | 75 |
| | z liceów ogólnokształcących | 15 |
| | z liceów profilowanych | 8 |
| | z techników | 52 |
| | z liceów uzupełniających | 0 |
| | z techników uzupełniających | 0 |
| | ze szkół na wsi | 1 |
| | ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców | 21 |
| | ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców | 14 |
| | ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców | 39 |
| | ze szkół publicznych | 74 |
| | ze szkół niepublicznych | 1 |
| | kobiety | 54 |
| | mężczyźni | 21 |
| bez dysleksji rozwojowej | 71 | |
| z dysleksją rozwojową | 4 | |

* Dane w tabeli dotyczą wszystkich absolwentów przystępujących po raz pierwszy.

Z egzaminu zwolniono 0 uczniów – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Tabela 17. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

| | | |
|--|--|----------|
| Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych | z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera | 0 |
| | słabowidzący | 0 |
| | niewidomi | 0 |
| | słabosłyszący | 0 |
| | niesłyszący | 0 |
| | ogółem | 0 |

Do egzaminu przystąpili również absolwenci z lat ubiegłych, którzy dotychczas nie uzyskali świadectwa dojrzałości, oraz tacy, którzy uzyskali świadectwo dojrzałości we wcześniejszych latach, a w 2014 r. przystąpili ponownie do egzaminu maturalnego w celu podwyższenia wyniku egzaminacyjnego albo uzyskania wyniku z języka polskiego jako nowego przedmiotu.

Przebieg egzaminu

Tabela 18. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

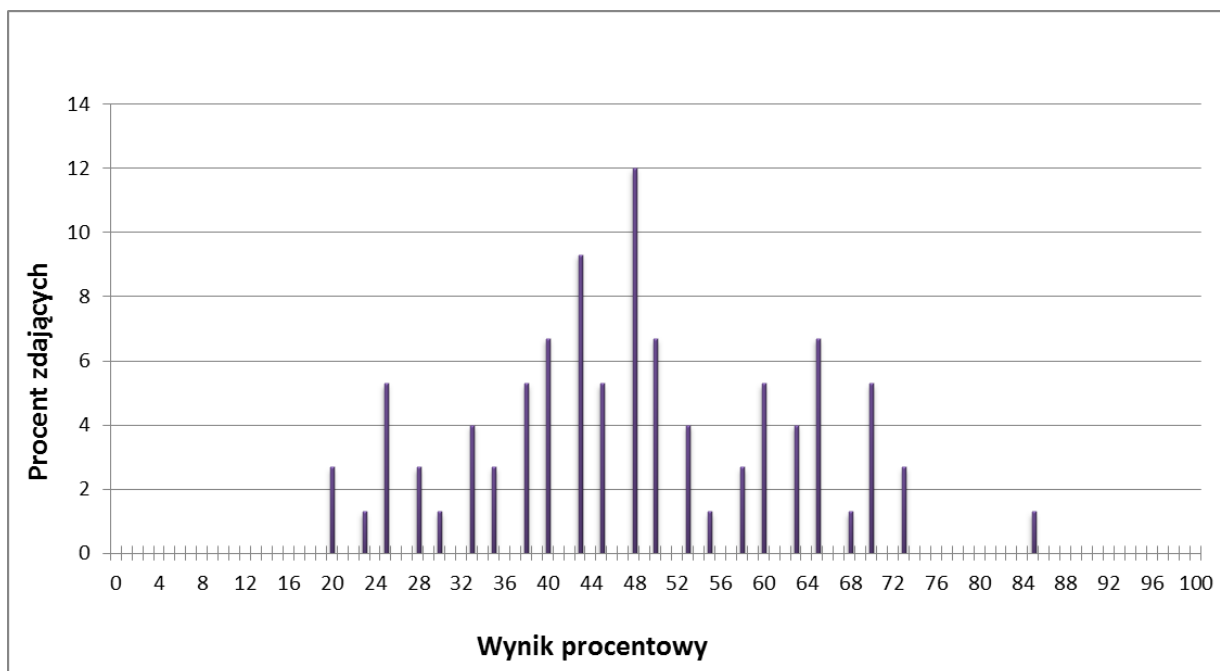
| | | | |
|--|-----------------------------|---|---|
| Termin egzaminu | | 7 maja 2015 r. | |
| Czas trwania egzaminu | | 180 minut | |
| Liczba szkół | | 32 | |
| Liczba zespołów egzaminatorów* | | 4 | |
| Liczba egzaminatorów* | | 83 | |
| Liczba obserwatorów ³ (§ 143) | | | |
| Liczba unieważnień ⁴ | w przypadku: | | |
| | § 99 ust. 1 | stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia | 0 |
| | | wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego | 0 |
| | | zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym uczniom | 0 |
| | § 99 ust. 2 | stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia | 0 |
| | § 146 ust. 3 | stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu | 0 |
| | § 146 ust. 4 | niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi) | 0 |
| | inne (np. złe samopoczucie) | 0 | |
| Liczba wglądów ⁴ (§ 107) | | 0 | |

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

³ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, ze zm.)

2. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 6. Rozkład wyników zdających

Tabela 19. Wyniki zdających – parametry statystyczne

| Liczba zdających | Minimum (%) | Maksimum (%) | Mediana (%) | Modalna (%) | Średnia (%) | Odchylenie standardowe (%) |
|------------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|
| 75 | 20 | 85 | 48 | 48 | 48 | 14 |

Poziom wykonania zadań

Tabela 20. Poziom wykonania zadań

| Nr zad. | Obszar standardów | Sprawdzana umiejętność | Poziom wykonania zadania (%) |
|----------------|--------------------------|---|-------------------------------------|
| Trześć | Tworzenie informacji | Rozpoznanie tematów, motywów, wątków; rozpoznanie bohaterów i sposobów ich kreowania w utworze; rozpoznanie cech wspólnych wskazanych utworów; rozpoznanie konwencji literackiej utworów; odczytanie treści dosłownych i ukrytych utworów; rozpoznanie nadawcy i odbiorcy oraz sposobów ich kreowania w utworze; wskazanie tradycji literackiej; określenie podstawowych wyznaczników poetyki utworu; wskazanie związków między różnymi warstwami utworu; wskazanie środków językowych decydujących o swoistości wypowiedzi indywidualnej; dostrzeżenie struktury artystycznej utworu; podsumowanie obserwacji analitycznych, sformułowanie wniosków; sproblematyzowanie odczytania tekstów; zinterpretowanie utworów na podstawie analizy; zastosowanie podstawowych pojęć z zakresu poetyki, teorii literatury i nauki o języku; zredagowanie własnej wypowiedzi zgodnie z cechami gatunku i zamierzoną funkcją (interpretacja porównawcza). | 41 |
| Kompozycja | Tworzenie informacji | Napisanie tekstu uporządkowanego, spójnego, nadanie mu właściwego kształtu graficznego, zredagowanie wypowiedzi zgodnie z cechami gatunku i zamierzoną funkcją tekstu. | 56 |
| Styl | Tworzenie informacji | Pisanie stylem komunikatywnym, dostosowanym do formy wypowiedzi. | 55 |
| Język | Tworzenie informacji | Posługiwanie się językiem zgodnym z obowiązującą normą. | 63 |
| Zapis | Tworzenie informacji | Stosowanie zasad ortografii i interpunkcji. | 52 |