

Małgorzata Kosińska-Pułka, Jerzy Biniewicz¹

JĘZYK POLSKI

I. Opis arkuszy i wybrane dane statystyczne (Małgorzata Kosińska-Pułka)

Do egzaminu przeprowadzonego 4 maja 2010 r. przystąpiło na terenie Dolnego Śląska i Opolszczyzny 35266 zdających egzamin maturalny z języka polskiego po raz pierwszy.

Tabela 1. Liczby uczniów na pisemnym egzaminie maturalnym z języka polskiego – zdający po raz pierwszy

Wyszczególnienie	Liczba zdających		
	podstawowy	rozszerzony	razem
<i>OKE Wrocław</i>			
LO	20271	3344	23615
LP	2133	30	2163
T	8220	52	8272
LU	1007	3	1010
TU	206		206
RAZEM	31837	3429	35266
<i>województwo dolnośląskie</i>			
LO	15185	2570	17755
LP	1548	21	1569
T	5241	35	5276
LU	721	3	724
TU	123		123
RAZEM	22818	2629	25447
<i>województwo opolskie</i>			
LO	5086	774	5860
LP	585	9	594
T	2979	17	2996
LU	286		286
TU	83		83
RAZEM	9019	800	9819

W sesji majowej (i w terminie dodatkowym w czerwcu) pomyślnie złożyło egzamin pisemny na poziomie podstawowym 97,1% osób zdających. Jest to wskaźnik wyższy od ubiegłorocznego.

¹ Małgorzata Kosińska-Pułka – ekspert OKE we Wrocławiu, dr hab. Jerzy Biniewicz – profesor Uniwersytetu Wrocławskiego.

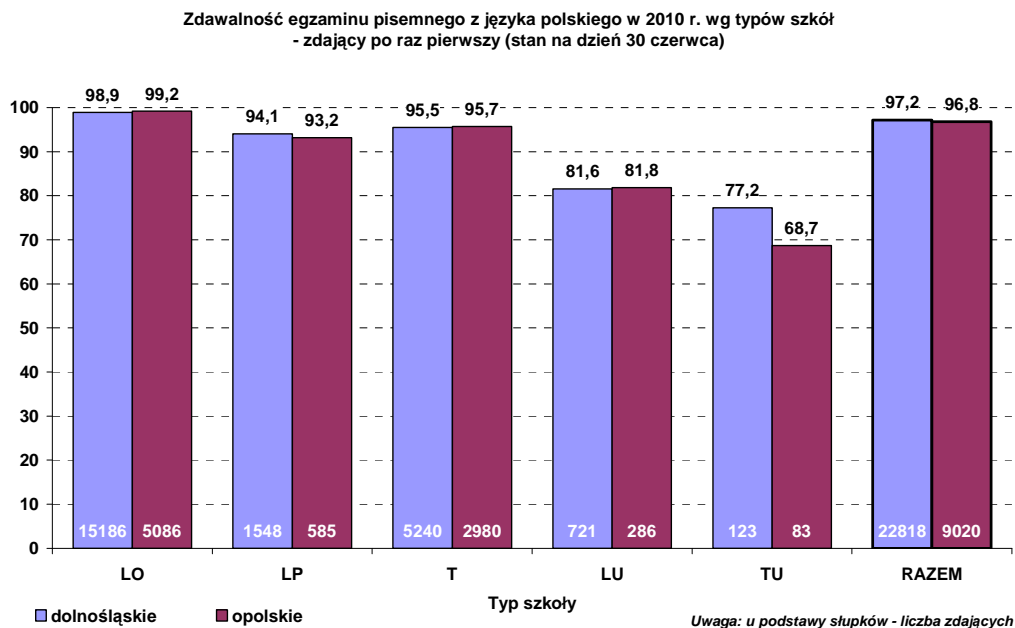


Diagram 1. Zdawalność egzaminu pisemnego z języka polskiego ze względu na typ szkoły i województwo (stan 30 czerwca)

Tabela 3. Średni wynik procentowy zdających pisemny egzamin maturalny z języka polskiego (stan 30 czerwca)

Wyszczególnienie	Średni wynik procentowy	
	podstawowy	rozszerzony
<i>OKE Wrocław</i>		
LO	63,6	59,9
LP	49,2	44,8
T	50,7	43,3
LU	41,2	40,0
TU	36,1	
RAZEM	58,5	59,5
<i>województwo dolnośląskie</i>		
LO	63,6	61,4
LP	49,4	46,6
T	50,9	45,3
LU	41,4	40,0
TU	36,0	
RAZEM	58,8	61,0
<i>województwo opolskie</i>		
LO	63,9	55,1
LP	48,7	40,4
T	50,3	39,2
LU	40,6	
TU	36,2	
RAZEM	57,5	54,6

Średni wynik egzaminu na poziomie podstawowym wynosi 58,5%, jest to wskaźnik niższy od ubiegłorocznego. Natomiast średni wynik procentowy na poziomie rozszerzonym wynosi 59,5% i jest niższy od ubiegłorocznego.

Średni wynik pkt% z egzaminu pisemnego z języka polskiego w 2010 r. wg typów szkół - poziom podstawowy (zdający po raz pierwszy, stan na dzień 30 czerwca)

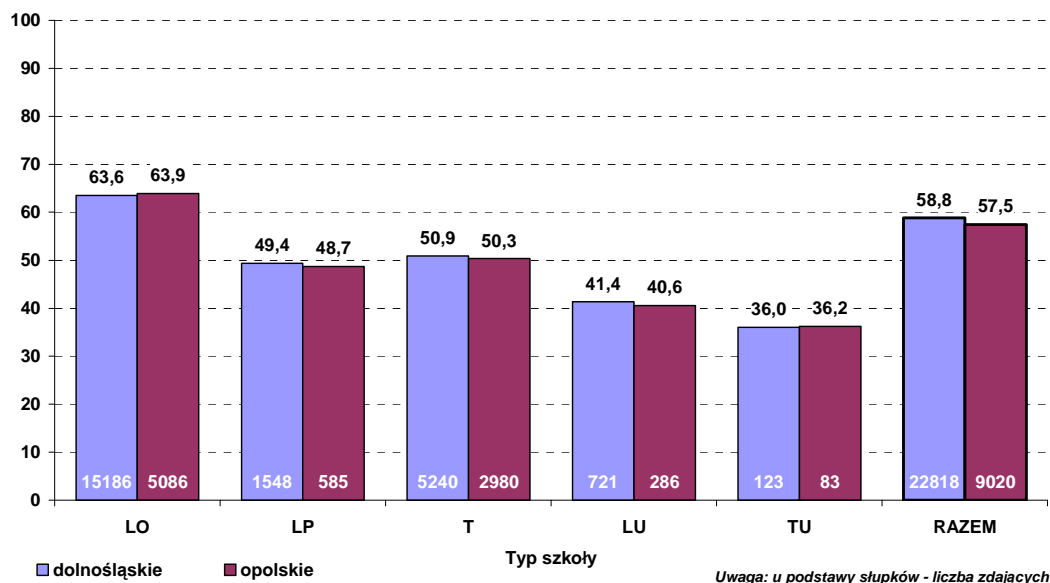


Diagram 2. Średni wynik procentowy wg typów szkół, z podziałem na województwa – poziom podstawowy (stan 30 czerwca)

Średni wynik pkt% z egzaminu pisemnego z języka polskiego w 2010 r. wg typów szkół - poziom rozszerzony (zdający po raz pierwszy, stan na dzień 30 czerwca)

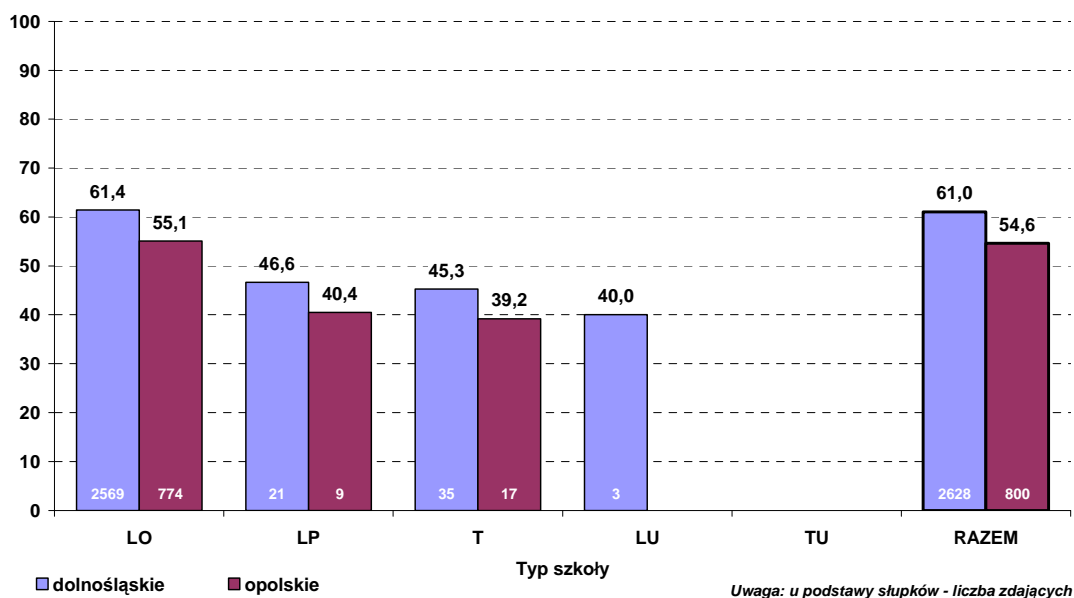


Diagram 3. Średni wynik procentowy wg typów szkół, z podziałem na województwa – poziom rozszerzony (stan 30 czerwca)

Komentarz

Na pisemny egzamin maturalny w maju 2010 roku zostały przygotowane dwa arkusze egzaminacyjne. Arkusz dla poziomu podstawowego zawierał jedno zadanie sprawdzające umiejętność

rozumienia czytanego tekstu nieliterackiego i dwa zadania (do wyboru) sprawdzające umiejętność odbioru tekstu literackiego oraz tworzenia tekstu własnego w związku z tekstem literackim dołączonym do tematu wypracowania. Arkusz dla poziomu rozszerzonego również zawierał dwa zadania (do wyboru) sprawdzające umiejętność analizowania i interpretowania tekstu literackiego oraz tworzenia w związku z nim własnej wypowiedzi. Zadania przygotowane dla obu poziomów różnią się od siebie stopniem trudności tekstów literackich. Na poziomie podstawowym były to teksty z podstawy programowej, a więc znane maturzyście, bo omawiane w toku nauki szkolnej, na poziomie rozszerzonym teksty nowe dla maturzysty, ale w znanej konwencji artystycznej.

Oba arkusze opracowano zgodnie z formułą opisaną w *Informatorze maturalnym, z uwzględnieniem Aneksów, w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (wraz z późniejszymi zmianami)* oraz wymaganiami egzaminacyjnymi wskazanymi w standardach egzaminacyjnych. Arkusze egzaminacyjne są dostępne na stronie internetowej OKE we Wrocławiu (www.oke.wroc.pl) oraz CKE (www.cke.edu.pl).

Poziom podstawowy

Część pierwsza – czytanie ze zrozumieniem fragmentu tekstu Edwina Mendyki *Internet – śmietnik czy sezam kultury?*

Zdający rozwiązywali test zbudowany z 13 zadań otwartych, krótkiej odpowiedzi oraz jedno zadanie wielokrotnego wyboru. Za tę część egzaminu zdający mogli uzyskać maksymalnie 20 punktów. Aby rozwiązać zadania w teście czytania ze zrozumieniem i uzyskać maksymalną liczbę 20 punktów, należało wykazać się znajomością podstawowych procedur analizy tekstu. W części pierwszej arkusza na poziomie podstawowym zadania testu czytania ze zrozumieniem sprawdzały opanowanie umiejętności:

- wyodrębniania wykorzystanych w tekście argumentów i sformułowanych wniosków,
- wyróżnienia w tekście związków frazeologicznych (wyrazów) i odczytania ich znaczenia,
- przetwarzania informacji i stosowania ich do rozwiązywania problemu,
- rozpoznawania tezy,
- rozumienia struktury tekstu,
- rozpoznawania zasady kompozycyjnej tekstu i jej funkcji,
- formułowania wniosków,
- wyszukiwania informacji i stosowania ich do rozwiązania problemu,
- odczytywania dosłownego i metaforycznego znaczenia wyrazu,
- nazywania środków językowych i ich funkcji w tekście,
- odczytywania sensu fragmentu,
- rozpoznawania charakterystycznych cech stylu i języka tekstu,
- rozpoznawania i nazywania funkcji tekstu.

Strukturę tych umiejętności porządkuje struktura testu, w tym kolejność i rodzaj zadań.

Część druga – pisanie własnego tekstu

Integralną częścią tematu wypracowania jest odniesienie do tekstu literackiego. W tej części egzaminu od zdającego oczekuje się wykazania się umiejętnościami pisania o literaturze. Ma on napisać tekst własny, uporządkowany, spójny, nadać mu właściwy kształt graficzny. Powinien pisać zgodnym z obowiązującymi normami językiem, stylem komunikatywnym, dostosowanym do formy wypowiedzi.

Temat pierwszy

Na podstawie wybranych fragmentów komedii Moliera *Świątoszka* scharakteryzuj głównego bohatera oraz omów postawy Orgona, Kleanta i Elmiry wobec tytułowej postaci.

W pisaniu tekstu własnego na temat pierwszy oczekiwano od zdającego wykazania się umiejętnościami z zakresu rozwinięcia tematu, a więc tym samym rozwinięcia wiązek kryteriów dotyczących: przedstawienia postaci i ukazania relacji między nimi, scharakteryzowania bohatera, czyli ukazania zarówno postawy Tartuffe'a „dla świata”, jak i jego tak zwanej prawdziwej twarzy, opisanie postawy Orgona, Kleanta i Elmiry wobec Tartuffe'a oraz podsumowania w pełnym wymiarze zawierającego sformułowania wskazujące na dostrzeżenie hipokryzji Świątoszka, różnych postaw pozostałych bohaterów oraz interpretacje tych zachowań w kontekście przesłania utworu. Od zdających oczekiwano w tej części arkusza wykazania się również umiejętnościami funkcjonalnego komponowania własnej wypowiedzi, stosowania zasad właściwego i poprawnego stylu, języka, zapisu.

Pełne zestawienie oczekiwanych od zdających umiejętności zawiera tabelaryczne ich ujęcie.

Zadania	Sprawdzana czynność Zdający:	Standard	Zakres treści i obszaru Zdający:	Punktacja
I. Rozwinięcie tematu				
1.	rozpoznaje bohaterów w utworze i określa relacje między nimi	II 26. III 13.	zna utwór literacki wskazany w <i>Podstawie programowej</i> (18)	2
2., 3., 4.	problematyzuje odczytanie tekstu, określa relacje między bohaterami	II 26., 28., 31. III 13.	zna podstawowe procedury analizy utworu literackiego (22), zna podstawowe tematy, motywy i wątki występujące w utworach literackich (19)	14
5.,6.	dostrzega najistotniejsze zagadnienia utworu, wskazuje sposoby kreacji bohatera	II 31., 26. III 12., 13.	zna zasady analizy i interpretacji tekstu literackiego (34)	6
2.,3.,3.,4., 5.,6.,7.	dobiera przykłady z tekstu dla uzyskania oceny postawy bohatera	II 28., 29., III 13.	charakteryzuje bohatera na podstawie procedur analitycznych (22)	20
8.	podsumowuje obserwacje analityczne, wartościuje postawy bohaterów	II 31., 44., 45. III 15., 17., 18.	zna zasady analizy i interpretacji tekstu literackiego (34)	3

II Kompozycja	pisze tekst spójny, stosując właściwą dla interpretacji zasadę kompozycyjną, nadaje mu właściwy kształt graficzny	III 1. III 2. III 11.	zna zasady kompozycji dłuższych wypowiedzi (32)	5
III Styl	pisze stylem o cechach indywidualnych, komunikatywnym, żywym, dostosowanym do formy wypowiedzi	III 3. III 4.	zna podstawowe cechy dobrego stylu (13)	5
IV. Język	pisze językiem zgodnym z obowiązującą normą	III 1.	wie, co to znaczy pisać poprawnie (4)	12
V. Zapis	pisze zgodnie z zasadami ortografii i interpunkcji	III I	wie, co to znaczy pisać poprawnie (4)	3

Temat drugi

Na podstawie podanego fragmentu utworu Hanny Krall *Zdażyć przed Panem Bogiem* przedstaw przemyślenia Marka Edelmana o możliwościach godnego życia w czasach Zagłady i różnych poglądach na temat godnej śmierci.

W pisaniu tekstu własnego na temat drugi oczekiwano od zdającego wykazania się umiejętnościami z zakresu rozwinięcia tematu, a więc tym samym rozwinięcia wiązek kryteriów dotyczących wstępnego rozpoznania, wskazania właściwości czasów Zagłady, przedstawienia przemyśleń Marka Edelmana o możliwościach godnego życia, ukazania różnych poglądów Profesora i jego żony oraz „Adama” na temat godnej śmierci, ukazania przemyśleń Marka Edelmana na temat godnej śmierci, dostrzegania cech wypowiedzi Edelmana wyrażających jego stosunek do problemu godności, bohaterstwa i podsumowania w pełnym wymiarze zawierającego uogólnienie trzech problemów. Zdaniem Edelmana zachowanie godności jest najważniejsze, bohater bowiem przewartościowuje tradycyjne rozumienie godnej postawy jako walki zbrojnej (umożliwiają ją również miłość, spokój, współczucie, pogodzenie się ze śmiercią). Przemyślenia Edelmana są zderzone z poglądami stereotypowymi (profesora). Tragizm i heroizm ludzkich postaw są podkreślone przez zwyczajne mówienie bohatera.

Od zdających oczekiwano w tej części arkusza wykazania się również umiejętnościami funkcjonalnego komponowania własnej wypowiedzi, stosowania zasad właściwego i poprawnego stylu, języka, zapisu.

Pełne zestawienie oczekiwanych od zdających umiejętności zawiera tabelaryczne ich ujęcie.

Zadania	Sprawdzana czynność Zdający:	Standard	Zakres treści i obszaru Zdający:	Punktacja
I. Rozwinięcie tematu				
1.	rozpoznaje temat, problem, cechy gatunkowe wywiadu	II 25., 26., 29., 31.	Zna tematy, motywy, wątki występujące w utworach literackich, wyróżniki utworu literackiego	3
2., 3., 4., 5., 6.	analizuje i interpretuje tekst, wskazuje cechy bohaterów, określa ich stosunek do innych postaci, odczytuje i porównuje refleksje (bohaterów, nadawcy) wpisane w utwór	II 26., 28., 31.	zna utwory literackie wskazane w <i>Podstawie programowej</i> , zna podstawowe procedury analizy utworu literackiego	19

7.	Podsumowuje swoje rozważania – porównuje refleksje bohaterów i nadawcy	II 40.,43., 44.,45	Zna procedury rozpoznawania przesłania ideowego utworu, zjawiska kultury dawnej ważne dla zrozumienia utworu, wartości związane z dziedzictwem kulturowym	3
II. Kompozycja	pisze tekst spójny, stosując właściwą dla interpretacji zasadę kompozycyjną, nadaje mu właściwy kształt graficzny	III 11.	zna zasady kompozycji dłuższych wypowiedzi. (32)	5
III. Styl	pisze stylem o cechach indywidualnych, komunikatywnym, żywym, dostosowanym do formy wypowiedzi	III 3.	zna podstawowe cechy dobrego stylu (13)	5
IV. Język	pisze językiem zgodnym z obowiązującą normą	III.1, 2.	wie, co to znaczy pisać poprawnie (4)	12
V. Zapis	pisze zgodnie z zasadami ortografii i interpunkcji	III I	wie, co to znaczy pisać poprawnie (4)	3

Dla pomyślnego zrealizowania tematu tekstu pisanego przez zdającego w drugiej części egzaminu niezbędne są umiejętności pracy z tekstem literackim (wskazanym w podstawie programowej). Jeśli zdający zna podstawowe wyróżniki utworu literackiego, podstawowe konteksty interpretacyjne dzieła, podstawowe procedury analizy utworu i rozumie pojęcie interpretacji utworu, spełni wszystkie wymogi formalne zadania maturalnego z języka polskiego. Za kryterium rozwinięcia tematu zdający mógł uzyskać maksymalnie 25 punktów. O jakości wyników za tę część arkusza decydują przyznane punkty za kryteria treści, kompozycji, stylu, języka i zapisu. W proporcjach punktów to właśnie kompetencje czytelnicze i językowe zdających (maksymalnie 12 punktów) mają najważniejsze znaczenie.

Poziom rozszerzony

Pisanie własnego tekstu

Integralną częścią tematu wypracowania jest tekst literacki. W tej części egzaminu od zdającego oczekuje się wykazania się umiejętnościami pisania o literaturze nie tylko na poziomie idei tekstu literackiego, ale również jego organizacji. Ma on napisać tekst własny uporządkowany, spójny, nadać mu właściwy kształt graficzny. Powinien pisać językiem zgodnym z obowiązującymi normami, stylem komunikatywnym, dostosowanym do formy wypowiedzi.

Temat pierwszy

Porównaj obrazy życia ludzkiego przedstawione w podanych fragmentach. Zwróć uwagę na kreacje osoby mówiącej oraz funkcję motywów czasu i natury.

W pisaniu tekstu własnego na temat pierwszy oczekiwano od zdającego wykazania się umiejętnościami z zakresu rozwinięcia tematu, a więc tym samym rozwinięcia wiązek kryteriów dotyczących fragmentów utworów *Żyć człowieka poczciwego* M. Reja i *Prawiek i inne czasy* O. Tokarczuk: zasady zestawienia tekstów, kreacji osoby mówiącej, obrazu ludzkiego życia, funkcji motywu czasu i natury oraz podsumowania – w pełnym wymiarze zawierającego spostrzeżenie o podobieństwach i różnicach w obrazowaniu ludzkiego życia (autorzy ukazują podporządkowanie

życia człowieka prawom natury, zauważają cykliczność zmian w naturze: Rej doradza, jak żyć, Tokarczuk zapisuje swoje obserwacje) oraz uwzględnienie funkcjonowania motywów czasu i natury.

Od zdających oczekiwano w tej części arkusza wykazania się również umiejętnościami funkcjonalnego komponowania własnej wypowiedzi, stosowania zasad właściwego i poprawnego stylu, języka, zapisu.

Pełne zestawienie oczekiwanych od zdających umiejętności zawiera tabelaryczne ich ujęcie.

Zadania	Sprawdzana czynność Zdający:	Standard	Zakres treści i obszaru Zdający:	Punktacja
I. Rozwinięcie tematu				
1.	rozpoznaje motywy, rozpoznaje znaki i symbole kulturowe i ich funkcje, porównuje utwory	IIP25., 6R, III14.	zna podstawowe motywy, wątki (19P, 6R)	1
2., 3.	rozpoznaje tematy, nadawcę, językowe środki artystycznego wyrazu, dostrzega cechy wspólne i różne utworów oraz związki utworu z kulturą i filozofią epoki	IIP25., 26., 30., 40., IIR5.	zna podstawowe procedury analizy utworu (22), zna podstawowe tematy występujące w utworach literackich (19)	6
4., 5.	określa podstawowe wyznaczniki poetyki, odczytuje miejsca znaczące, rozpoznaje środki artystycznego wyrazu i określa ich funkcje, rozpoznaje cechy gatunkowe	IIP 27.,28., 29.,38., II R11.	zna pojęcia z zakresu poetyki (21), zna podstawowe procedury analizy utworu (22) zna podstawowe wyróżniki utworu literackiego oraz właściwości gatunków, konwencji stylistycznych i tradycji literackich (20., R 30., R 14)	8
2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9.	problematyzuje odczytanie tekstów, dostrzega cechy wspólne i różne wskazanych utworów oraz związki utworu z filozofią epoki	IIP31., 40., IIR5.	zna podstawowe motywy, wątki (19), zna podstawowe konteksty interpretacyjne (28)	22
10.	podsumowuje obserwacje analityczne, formułuje własną interpretację utworu	IIP 31., 40., 47. IIR 5.	rozumie pojecie analizy i interpretacji utworu (22., 34., 14.)	3
II. Kompozycja	pisze tekst spójny, stosując właściwą dla interpretacji zasadę kompozycyjną, nadaje mu właściwy kształt graficzny	III 1. III 2., III 11. III R 1.	zna zasady kompozycji dłuższych wypowiedzi (32)	2
III. Styl	pisze stylem o cechach indywidualnych, komunikatywnym, żywym, dostosowanym do formy wypowiedzi	III 3. III 4. III R 1.	zna podstawowe cechy dobrego stylu (13)	2
IV. Język	pisze językiem zgodnym z obowiązującą normą	III 1.	wie co, to znaczy pisać poprawnie (4)	8
V. Zapis	pisze językiem zgodnym z obowiązującą normą	III 1 III 21.	zna zasady ortografii i interpunkcji (4)	2

Temat drugi

Porównaj konwencje literackie podanych tekstów. Zwróć uwagę na wykreowane w nich przestrzenie i bohaterów literackich.

W pisaniu tekstu własnego na temat drugi oczekiwano od zdającego wykazania się umiejętnościami z zakresu rozwinięcia tematu, a więc tym samym rozwinięcia wiązek kryteriów dotyczących fragmentów utworów *Lalka* Bolesława Prusa i *Noc wielkiego sezonu* Brunona Schulza: zasady zestawienia tekstów, przestrzeni, kreacji bohaterów, sposobów kreacji bohaterów i przestrzeni oraz podsumowania w pełnym wymiarze zawierającego dostrzeżenie podobieństw i różnic w podanych fragmentach (związku poetyki portretowania świata z wymową fragmentów). Od zdających oczekiwano w tej części arkusza wykazania się również umiejętnościami funkcjonalnego komponowania własnej wypowiedzi, stosowania zasad właściwego i poprawnego stylu, języka, zapisu.

Pełne zestawienie oczekiwanych od zdających umiejętności zawiera tabelaryczne ich ujęcie.

Zadania	Sprawdzana czynność Zdający:	Standard	Zakres treści i obszaru Zdający:	Punktacja
I. Rozwinięcie tematu				
1.	dostrzega cechy wspólne i różne wskazanych tekstów, rozpoznaje typy narracji, odczytuje znaki tradycji	II 25., 40. I R., 6 R III 14., 1R	zna tematy, motywy i toposy występujące w utworach literackich ważne dla kultury śródziemnomorskiej (19P, 6R)	3
2., 5.	prezentuje świat przedstawiony i sposób jego kreacji, problematyzuje odczytanie tekstów, rozpoznaje cechy języka i stylu, wskazuje środki językowe decydujące swoistości	II26., 31., 33., 7R, 9R., III15.,13.	zna podstawowe pojęcia z teorii literatury (21P, 9R) oraz podstawowe procedury analizy utworu literackiego (22P, 14R)	14
3., 4., 6., 7.	wypomiedzi i charakteryzuje postawy bohaterów i sposób ich kreacji, odczytuje treści dosłowne i metaforyczne oraz znaki kulturowe, sytuuje bohatera w świecie przedstawionym, wskazuje funkcje kompozycyjną kreacji narratora	II 26., 33., 40., 2R, 3R., 11R III 13., 12., 2R	rozumie pojęcie analizy i interpretacji utworu (22P, 34P, 12R), zna podstawowe wroźniki utworu literackiego, konwencji stylistycznej i tradycji literackiej (20P)	14
2., 3., 4., 5., 6. 7.	dobiera przykłady z tekstu dla uzasadnienia twierdzeń	III13.	zna zasady analizy i interpretacji tekstu literackiego (34P)	20
8.	podsumowuje obserwacje analityczne, formułuje własną interpretację tekstów	II34., 40., 5R, 6R, III 15., 17., 18.	rozumie pojęcie analizy i interpretacji utworu (22P, 34P, 12R, 14R)	3
II. Kompozycja	pisze tekst uporządkowany, spójny, nadaje mu właściwy kształt graficzny; redaguje własną wypowiedź zgodnie z cechami gatunku i zamierzoną funkcją tekstu	III 11., 12., 13., 14., 16., 17., 18., 21. III R 1	wie, jakie są zasady kompozycji dłuższych wypowiedzi pisemnych	2
III. Styl	pisze stylem komunikatywnym, dostosowanym do formy wypowiedzi	III 2., 3., III R 4.	zna podstawowe cechy dobrego stylu (13)	2

IV. Język	pisze językiem zgodnym z obowiązującą normą	III 1., 15.	wie co, to znaczy pisać poprawnie (4)	8
V. Zapis	pisze językiem zgodnym z obowiązującą normą	III 1., III 21.	zna zasady ortografii i interpunkcji (4)	2

Dla pomyślnego zrealizowania tematu tekstu pisanego przez zdającego w drugiej części egzaminu niezbędne są umiejętności pracy z tekstem literackim. Na tym poziomie egzaminu mogą pojawić się teksty spoza podstawy programowej. Jeśli zdający zna wskazane w standardach wymagań egzaminacyjnych wyróżniki utworu literackiego, funkcjonalne konteksty interpretacyjne dzieła, procedury analizy utworu i rozumie pojęcie interpretacji utworu, spełni wszystkie wymogi formalne zadania maturalnego z języka polskiego.

Za kryterium rozwinięcia tematu zdający mógł uzyskać maksymalnie 26 punktów. O jakości wyników za tę część arkusza decydują przyznane punkty za kryteria treści, kompozycji, stylu, języka i zapisu. W proporcjach punktów to właśnie kompetencje czytelnicze i językowe (maksymalnie 8 punktów) zdających mają najważniejsze znaczenie.

II. Walory wypracowań, czyli dlaczego wybrane prace egzaminacyjne zostały wysoko ocenione – analiza kilku przypadków (Małgorzata Kosińska-Pulka)

Na Dolnym Śląsku i Opolszczyźnie za rozwiązania egzaminacyjne z języka polskiego w 2010 roku 92 zdających uzyskało 100% wyniku punktowego na poziomie podstawowym i rozszerzonym. W tej liczbie znajduje się 49 laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego. Na poziomie podstawowym najwyższy wynik uzyskały 32 osoby, natomiast na poziomie rozszerzonym 11 zdających. Dla opisanego umiejętności polonistycznych decydujących o wysokim wyniku egzaminu maturalnego zostały zanalizowane 32 prace z poziomu podstawowego, których zdający uzyskali 100% punktów. Choć statystyka zdaje się podpowiadać, że łatwiej zostać laureatem olimpiady polonistycznej niż uzyskać 100% wyniku punktowego na egzaminie maturalnym z języka polskiego, to jednak nie jest to takie oczywiste ze względu na oczekiwane od zdającego wymagania szczegółowe.

Wybrane dla potrzeb tego raportu dwa przykłady wypracowań wskazują na bardzo dobre opanowanie pisania o tekstach literackich ujętych w podstawie programowej języka polskiego. Ich autorzy wykazali się umiejętnością pracy z tekstem literackim. Pierwsze wypracowanie jest dowodem na umiejętności odczytywania sensu lektury i wiązanie ich z innymi tekstami o podobnej problematyce (czytanie kontekstowe). Drugie natomiast podpowiada, jak wnikliwie jest odbierane dzieło literackie w jego fragmencie i całości. Z umiejętnościami pracy z tekstem literackim łączą się wysokie kompetencje językowe. Jeśli wie się, co chce się napisać, oczywiste jest też, jak to należy uczynić, jakie wybrać słowa, jak budować wypowiedzenia i łączyć je w akapity oraz spójną strukturę wywodu.

Oba wypracowania mogą służyć uzasadnieniu dla przekonania, że w szkole należy wymagać samodzielnego pisania różnych tekstów. Uczeń pisze, bo nauczyciel zadaje, a to wiąże się z rygiem i koniecznością wypełnienia obowiązku szkolnego. Tematyka tych wypowiedzi powinna być zachęcająca, żeby każdy chciał dzielić się w nich przemyśleniami. Konieczne jest do tego zapewnienie, że ten, kto czyta, jest uważnym i zainteresowanym czytelnikiem, który nie tylko przyswaja treści, ale chce się czegoś ciekawego dowiedzieć, nad czymś zastanowić.

Teksty obu wypracowań zostały przytoczone zgodnie z oryginalną pisownią zdających.

Przykład pierwszy

Temat wypracowania:

Na podstawie podanego fragmentu utworu Hanny Krall „Zdażyć przed Panem Bogiem” przedstawił przemyślenia Marka Edelmana o możliwościach godnego życia w czasach Zagłady i różnych poglądach na temat godnej śmierci.

Godna śmierć. O takiej pewnie marzy każdy z nas. Pragniemy umierać heroicznie niczym Roland czy Hektor. Czy jednak musimy być wielkimi ludźmi, by godnie żyć i umierać? Topos śmierci przywołuje w swoim reportażu literackim Hanna Krall. W rozmowie z ostatnim dowódcą ŻOB-u z czasów powstania w getcie żydowskim (w 1943) – Markiem Edelmanem ukazała śmierć w chwili zagrożenia. Po ponad 30 latach od tego wydarzenia bohater reportażu odwołania prawdę tamtych dni.

Marek Edelman – lekarz kardiochirurg, reprezentant maksymalizmu etycznego (podobnie jak Joseph Conrad czy Zbigniew Herbert) ukazuje realizm powstania w getcie. „Zdażyć przed Panem Bogiem” nie jest jedynym dziełem przedstawiającym tę tematykę. „Wielki tydzień” Jerzego Andrzejewskiego, wiersz „Campo di Fiori” Czesława Miłosza czy „Początek” Andrzeja Szczępińskiego wyraźnie nawiązują do wydarzeń sprzed 67 lat. Jednak reportaż Krall (nazywany przez krytyków reportażem „bez aureoli”) najlepiej odzwierciedla zagładę Żydów. Bohater w sposób dość zimny, mało emocjonalny, ale niezwykle perswazyjny przedstawia uczestników walki zbrojnej w obliczu życia i śmierci. Już na początku Edelman polemizuje z autorką. Zarzuca jej lekceważące traktowanie ofiar. Według lekarza nie trzeba być wielkim, by pozostawić po sobie legendę – motyw *non omnis moriar* dotyczy każdego człowieka, a każdą śmierć należy szanować. Edelman nie jest zwolennikiem poglądu, który uznaje śmierć w komorze gorszą od tej na polu walki – koniec jednego żywota jest równy innemu. Nietetyczne jest korzystanie z czyjś śmierci w celu własnego przeżycia – komendant ŻOB-u nigdy by tego nie poparł. Nie umknął mojej uwadze podziw, jakim Edelman darzy ludzi idących godnie na śmierć – ich przykład jest potwierdzeniem jego tezy o tym, że „z podniesioną głową” można umrzeć w każdych warunkach. W pełni docenia trud, jaki ofiary wkładały w heroiczną śmierć – może dlatego, że wiele zobaczył odprowadzając mieszkańców getta na Umschlagplatz. Istotnym jest to, iż Edelman nie pochwała samobójstwa Anielenicza. Gorszym cierpieniem dla ofiar jest niezrozumienie społeczeństwa dla ich śmierci, wyszydzanie i wyśmiewanie się. Te reakcje opisane zarówno przez Krall, Miłosza czy Szczępińskiego są odzwierciedleniem warszawskiej karuzeli – ogółu postaw warszawiaków wobec Żydów z getta. Ważnym czynnikiem pozwalającym na heroiczną śmierć jest świadomość – ludzie doskonale zdawali sobie sprawę z tego, że ich byt niedługo się zakończy. W sytuacji granicznej człowiek zmienia się, to, co wydawało się możliwe w przeszłości staje się nierealne w danej chwili. Zdziwieniem dla Edelmana była postawa „Adama” – po swoim „idolu” nie spodziewał się agitacji innych do ucieczki. Z niesmakiem wypowiadał się o tchórzliwości autorytetu – według jego filozofii życiowej od osoby szlachetnej powinno wymagać się więcej. W przeżywaniu śmierci nikt nie powinien zostać sam – samotność i bierność to najgorsze, co może spotkać umierającego. Przygotowanie psychiczne (ta świadomość, o której wspominałam) jest czynnikiem istotnym w umieraniu.

Zdaniem Marka Edelmana można godnie umierać, a czy można godnie żyć? Oczywiście, że tak. Nasze pochodzenie, płeć, wiek czy warunki, w których żyjemy, nie grają głównej roli w naszym życiu. Według każdego maksymalisty etycznego można godnie żyć! Człowiek to tabula rasa – od niego zależy to, kim zostanie w przyszłości i jak będzie żył. Wszystkie historie „Hiobów” przedstawione w reportażu są pewnego rodzaju wyznacznikami moralnymi. Pomimo potoczności, ironii, niedopowiedzeń, jakimi posługuje się Edelman, dzieło spełnia funkcję pożyteczną, brak emocjonalności rozmówcy i Krall to atut reportażu, tak samo jak analiza psychologiczna postaw Żydów. Styl średni odzwierciedla realizm, ale i tragizm sytuacji bohaterów. Niewątpliwie w swojej skromności, reportaż o metaforycznym tytule („Zdażyć przed Panem Bogiem”) to zdażyć przed śmiercią ofiary jak i pacjenta w późniejszym życiu Edelmana) jest dziełem samym w sobie.

Jak na śmierć w czasach Zagłady patrzyli inni twórcy? Gustaw Herling-Grudziński w „Innym świecie” również dowiódł, że można umierać godnie, a wartości humanizmu powinny zostać w naszym wnętrzu. Opisywał jednak przypadki deheroizacji śmierci (np. Kostylew). Każdy intelektualista patrzy na problemy eschatologiczne podobnie – najważniejsza jest godność, bo „tak trzeba”. Myślę, że ludzie współcześni powinni stosować się do rad danych przez poprzednie (mądrzejsze) pokolenia.

Autor tej pracy otrzymał za język 12 punktów, to znaczy, że egzaminator uznał, że w całej pracy jest komunikatywny. Jako poprawne ocenił słownictwo, frazeologię i fleksję. Potwierdził też poprawność i urozmaicenie składni.

Podobnie wysoko została oceniona warstwa stylistyczna tekstu. Egzaminator przyznał maksymalną liczbę punktów – pięć, w ten sposób dał wyraz swojemu przekonaniu, że styl wypowiedzi jest jasny, żywy, swobodny, zgodny z zastosowaną formą.

Realizując temat zdający we wstępnym rozpoznaniu tekst literackiego napisał, że jest on fragmentem wywiadu Hanny Krall z Markiem Edelmanem. Przedstawił Marka Edelmana jako jednego z przywódców powstania w getcie. Dostrzegł też retrospektywny charakter tej wypowiedzi literackiej. Zatem z możliwych do uzyskania za to kryterium pierwsze (Wstępne rozpoznanie) punktów zdobył trzy, czyli wszystkie.

Opisując czas jako element świata przedstawionego, zapisał, że dla Holocaustu charakterystyczny jest Umschlagplatz i obrazy Żydów idących do wagonów i upokarzanych. W przypadku realizacji tego kryterium drugie również uzyskał maksymalną liczbę punktów, czyli trzy.

Opisując przemyślenia Marka Edelmana o możliwościach godnego życia (kryterium trzecie), uzyskał z ośmiu możliwych dwa, bo dostrzegł myśl o konieczności działania („aby nie myśleć o śmierci”) oraz konieczność odwagi warunkującej wszelkie heroiczne działania i życie w ogóle szczególnie w sytuacjach ekstremalnych.

Natomiast przedstawiając różne poglądy na temat godnej śmierci (kryterium czwarte), zdobył dwa punkty z możliwych trzech. Zapisał bowiem, że Adam doświadczył paraliżującego strachu przed śmiercią. Zawarł też spostrzeżenie o braku wiary w sens nierównej walki.

Kryterium piąte dotyczyło spostrzeżeń o przemyśleniach Marka Edelmana na temat godnej śmierci. Zdający realizując je, zapisał, że według bohatera *śmierć w komorze gazowej nie jest gorsza od śmierci w walce*. Zinterpretował słowa *niegodna śmierć jest tylko wtedy, gdy próbowano się przeżyć cudzym kosztem*. Napisał też, że opisane ofiary niemieckiego reżimu charakteryzowała zgoda na śmierć, będąca wyrazem przyjęcia strasznego losu. Zdający przekroczył możliwą do uzyskania maksymalną liczbę punktów za to kryterium.

Za kryterium szóste dotyczące cech wypowiedzi Edelmana wyrażających jego stosunek do problemu godności, bohaterstwa można było zdobyć dwa punkty. Zdający uzyskał je za spostrzeżenia o rezygnacji z patosu w mówieniu o tragicznych zdarzeniach drugiej wojny światowej. W pracy znalazło się też spostrzeżenie o ironii. Również za realizację tego kryterium zdający wyczerpał pulę punktów możliwych do przyznania.

W pracy zdający umieścił podsumowanie, za które egzaminator przyznał maksymalną liczbę punktów. Zdający swoje uogólnienie problemów poruszanych przez Hannę Krall na temat przewartościowania tradycyjnego rozumienia godnej postawy jako walki zbrojnej, dostrzegania wpływu na godne życie miłości, współczucia, pogodzenia się ze śmiercią rozszerzył o odniesienia do utworów innych autorów rozważających podobne treści. W ten sposób dowiódł, że zna i rozumie teksty o podobnej tematyce, dostrzega między nimi związki. Opisał trud wysiłku intelektualistów, humanistów w dialogu, jaki tworzą swoimi utworami rozważając o problematyce eschatologicznej. Za realizację tematu zdający otrzymał 18 punktów. Wynik ten podwyższają cztery punkty za

szczególne walory. Egzaminator docenił w pracy funkcjonalne wykorzystanie kontekstu literackiego (odniesienie do innych utworów), środków językowych i kompozycji, treści całego utworu *Zdażyć przed Panem Bogiem* oraz erudycję i indywidualny – bardzo literacki styl wypowiedzi autora cytowanego wypracowania.

W pracy wyraźny zamysł kompozycyjny, uporządkowanie i ciekawe prowadzenie myśli pozwoliły przyznać egzaminatorowi pięć punktów, czyli maksymalnie za kryterium dotyczące budowy tekstu. Oznacza to, że architektonika tekstu została podporządkowana zamysłowi funkcjonalnemu wobec tematu, jest spójna wewnętrznie, przejrzysta i logiczna, a jej układ graficzny jest w pełni konsekwentny.

Autor tej pracy wykazał się wysoką świadomością literacką, potwierdzają to jego kontekstowe odniesienia do innych utworów (Josephha Conrada, Zbigniewa Herberta, Tadeusza Borowskiego, Gustawa Herlinga Grudzińskiego) oraz pogłębione odczytanie tekstu Hanny Krall. Nie tylko „przeczytał” lekturę, ale ją „odczytał” – wniknął w świat przedstawiony i wylaniające się z niego przesłania, które starannie zinterpretował. Owa staranność możliwa była dlatego, że dysponował rzetelną wiedzą. Z całą pewnością wie i rozumie, że problematykę utworu wyznacza demystyfikacja mitów o powstaniu w getcie. Dostrzega też powiązanie *Zdażyć przed Panem Bogiem* z rozważaniami o śmierci (pięknej i nieestetycznej, godnej i niegodnej, prywatnej i publicznej).

Z tekstu Krall wynika jednoznacznie, że Żydzi w warszawskim getcie nie chcieli umierać niedostrzeżeni, bali się, że nikt nie zauważy ich walki, cierpienia i poświęcenia. Nie bali się, śmierci, pragnęli umierać publicznie na oczach świata. Edelman wielokrotnie powtarzał, że „łatwiej się umiera, strzelając, niż bezbronnym idąc na śmierć czy bezwolnie kopiąc sobie dół na grób i rozbiegając się do naga. Nie uznaje za gorszych od poległych z bronią dłoniach tych, którzy biegli do wagonu. Śmierć w komorze gazowej nie jest gorsza od śmierci w walce, niegodna jest tylko wtedy, kiedy się próbowało przeżyć cudzym kosztem”.

Według Marka Edelmana historia deformuje rzeczywistość, natomiast pamięć ocala. Dzięki jego postawie i właściwościom jego wolnej od patosu relacji życie mieszkańców getta zostało ukazane w sposób autentyczny, wiarygodny, zgodny z prawdą historyczną i prawdą egzystencji ludzi, którzy znaleźli się w ekstremalnych warunkach.

Ta opowieść ma swoje znaczenie nie tylko jako opowieść o tym, co się zdarzyło w dramatycznych okolicznościach historii, jest też rozważaniem etycznym. I dojrzałe dostrzeżenie tej wagi tekstu również odnajdujemy w wypracowaniu zdającego egzamin maturalny z języka polskiego.

Przykład drugi

Temat wypracowania:

Na podstawie podanych fragmentów komedii Moliera „Świątoszek” scharakteryzuj głównego bohatera oraz omów postawy Orgona, Kleanta i Elmiry wobec tytułowej postaci.

Komedia Moliera „Świątoszek” w sposób dowcipny i jednocześnie pouczający opowiada o losie pewnej francuskiej rodziny, której normalny tok życia został zakłócony przez pojawienie się w jej domu tytułowego bohatera. Tartuffe, główny sprawca zamieszania, nie pojawia się w sztuce na samym jej początku, o jego czynach i charakterze dowiadujemy się z rozmów, które prowadzą ze sobą mieszkańcy domu, do którego główny bohater został zaproszony przez zafascynowanego nim Orgona.

Rozmowa Orgona z Kleantem pokazuje czytelnikowi odmienny stosunek obydwu postaci do tytułowego bohatera komedii. Kleanta już na samym początku konwersacji dziwi się postępowaniu gospodarza domu, nie podziela jego entuzjazmu i uważa, że przygarnięcie oraz materialna pomoc udzielana biedakowi przez Orgona to dary zbyt cenne. Orgon nie rozumie zachowania swojego szwagra, upomina go, aby ten nie osądził przybysza

przed jego poznaniem, lecz Kleanta pozostaje nieczuły na te argumenty i nadal jest przekonany o złych zamiarach przybłedy. Gospodarz domu nie chce słuchać opinii Kleanta i rozpoczyna litanie, w której gloryfikuje postać Świątoszka. Swoją przemową Orgon udowadnia pod jak wielkim wpływem nowo poznanego towarzysza się znalazł. Twierdzi, że Tartuffe wlał rozkosz i szczęście w jego duszę, pozwolił zaznać spokoju wewnętrznego. Główny bohater komedii jawi się jako osoba, która oczyszcza duszę samym swoim towarzystwem oraz obmywa człowieka z trosk doczesnych. Orgon twierdzi, że dzięki spotkaniu w kościele biedakowi uwolnił się od świata ziemskiego w tak dużym stopniu, że nawet śmierć jego bliskich nie poruszyłaby jego duszy. Świadczy to o tym, że tak naprawdę pozbył się współczucia, ważnego ludzkiego uczucia, co zauważa Kleanta, i jest pod całkowitą władzą nowo poznanego człowieka. Kolejne słowa Orgona potwierdzają jego naiwność i wiarę w to, że Tartuffe jest naprawdę człowiekiem świętym. Kleanta wysłuchuje historii o poznaniu się dwóch mężczyzn i nie może uwierzyć w zaślepienie Orgona. Dla niego, jako osoby myślącej racjonalnie i odpowiedzialnie, Tartuffe jest zwykłym oszustem skrywającym swe prawdziwe oblicze pod maską świętego. Historia Orgona potwierdza stanowisko Kleanta. Tartuffe, modląc się w kościele nie oddawał czci Bogu, ale działał na pokaz. Leżenie krzyżem, wzdychania, odmowa przyjęcia całej jałmużny to sposoby Świątoszka na wzbudzenie w ludziach podziwu dla jego osoby. Omamił on Orgona swoją udawaną pobożnością tak, że ten całkowicie nim zauroczony otoczył go opieką i przygarnął. W domu Orgona Tartuffe dalej grał rolę Świątoszka. Korzył się przed Bogiem za wymagowane grzechy, a w dodatku przejął obowiązki gospodarza o czym świadczy troska o żonę Orgona. Wszystko to pokazuje, że Tartuffe to chytry i cynny oszust, który złapał w swe szpony naiwnego i nie przeczuwającego niczego złego Orgona. Kleanta nie daje się jednak manipulować, okazuje swój rozsadek. Oskarża Orgona o zaślepienie i narzucanie swoich poglądów innym. Okazuje się być postacią mądrą, która przejrzała zamiary Świątoszka. Kleanta doskonale wie, że pobożne czyny nie są wystarczającymi dowodami na świętość człowieka. Przeniduje on, że Tartuffe zrzuci kiedyś swoją maskę, czeka tylko na dogodną dla siebie okazję. Nie zależy mu bowiem na szlachetnych wartościach, lecz dobrach doczesnych – Kleanta swoją mową wyraża pogardę dla Świątoszków i dziwi się, że ktokolwiek nabiera się na ich czyny. Orgon jednak nie wierzy swojemu szwagrowi, nie myśli racjonalnie jak on i pozostaje pod złym wpływem gościa, którego bezmyślnie zaprosił do domu.

Słowa Kleanta niedługo po rozmowie z Orgonem stały się faktem. Elmira, kobieta roztropna, również nie była przekonana o dobrych zamiarach Świątoszka. W celu ukazania prawdy swojemu mężowi – Orgonowi, zainscenizowała sytuację, w której Tartuffe pokazałaby swoje prawdziwe oblicze. Elmira zaprosiła gościa do pokoju, w którym ukryty był Orgon. Wtenczas to Tartuffe pokazał, jakim naprawdę jest człowiekiem. Zalecał się on do żony swojego dobroczyńcy i sprowokowany przebiegłymi pytaniami Elmiry opowiedział, że dostosowuje on swoje sumienie do danej sytuacji i nie przejmuje się swoimi grzechami – jest bezbożnikiem. Potwierdził również, że cały czas lekce sobie ważył Orgona i potrzebował go tylko po to, by go wykorzystać. Tak oto przed Elmirą i Orgonem stanął prawdziwy Tartuffe bez maski pobożnika.

W „Świątoszku” Moliere zaprezentował trzy typy ludzkich zachowań. Tartuffe reprezentuje obtudników, ludzi nie cofających się przed oszustwem w celu osiągnięcia korzyści. Ludzie ci przybierają fałszywe pozy i czekają, aż ktoś wpadnie w zastawione przez nich sidła. Osobą naiwną okazał się Orgon. Bez chwili zawahania uwierzył on w prawdziwość zachowań Świątoszka, dał mu się całkowicie podporządkować i omamić wizją człowieka świętego. W opozycji do postaci Tartuffe’a i Orgona Moliere postawił Kleanta i Elmirę. Osoby te okazały się rozsądne i mądre życiowo. Elmira pokonała obtudnika jego własną bronią – sprytem. Morał płynący z zachowań bohaterów „Świątoszka” jest taki, aby dokładnie przyglądać się napotykanym ludziom, by ci nie wykorzystali nas i nie naruszyli naszego honoru, tak jak Tartuffe Orgonowi.

Autor tej pracy otrzymał za język 12 punktów, to znaczy, że egzaminator uznał, że jest w całej pracy za komunikatywny. Jako poprawne ocenił słownictwo, frazeologię i fleksję. Potwierdził również poprawność i urozmaicenie składni. Podobnie wysoko została oceniona warstwa stylistyczna tekstu. Egzaminator przyznał maksymalną liczbę punktów – pięć, w ten sposób dał wy-

raz swojemu przekonaniu, że styl wypowiedzi jest jasny, żywy, swobodny, zgodny z zastosowaną formą.

Realizując tematu zdający przedstawił postacie i relacje między nimi, rozpoznał w Tartuffe'ie tytułowego Świętoszka oraz opisał zafascynowanie nim Orgona jako zwolennika tej kontrowersyjnej osoby. Otrzymał za to kryterium maksymalną liczbę punktów, czyli dwa.

Kryterium drugie dotyczy charakterystyki bohatera, jako osoby fałszywej, udającej przed światem kogoś właśnie świętego. Zdający rozpoznał to zawoalowanie postaci literackiej, napisał o pozorach pokory, surowości wobec siebie, skromności, opiekuńczości wobec żony Orgona. Zdobył maksymalną liczbę punktów za to kryterium.

Kryterium trzecie zawiera spostrzeżenia o tym, jakim człowiekiem jest naprawdę Tartuffe'a. Realizując je zdający zapisał, że Świętoszek ostentacyjnie okazywał pobożność, jego postępowanie było perfidne, wyrachowane i intryganckie. Nie umiał okazać wdzięczności dla dobroczyńcy, ponieważ odplacał mu za dobro złem. W pracy znalazła się też uwaga o uwodzeniu Elmiry i relatywizacji pojęcia grzechu. Za to kryterium zdający otrzymał maksymalną liczbę punktów.

Kryterium czwarte dotyczy postawy Orgona wobec Tartuffe'a. Zdający zapisał spostrzeżenia o tym, że gospodarz domu, w którym przebywa Świętoszek jest zafascynowany osobą swojego gościa, szczodry, uznaje go za wzór cnót. Cechuje go zaślepienie, odczuwa w jego obecności radość, szczęście, niebiański nastrój, szczyli się znajomością. Za to kryterium zdający otrzymał sześć punktów.

Kryterium piąte dotyczy postawy przeciwnika tytułowego Świętoszka, czyli Kleanta. W wypracowaniu czytamy kolejno o tym, że brata Elmiry niepokoi siła wpływu Tartuffe'a na Orgona, umie wyciągać wnioski z obserwacji, gardzi „przybłądą”, ma poczucie zdrowego rozsądku. Za realizację tego kryterium zdający otrzymał maksymalną liczbę punktów.

Szóste kryterium to wiązka spostrzeżeń o postawie Elmiry wobec Tartuffe'a. Realizując je, zdający uzyskał dwa punkty, ponieważ zapisał w swoim wypracowaniu, że żona Orgona dostrzegła hipokryzję gościa jej męża, chciała go zdemaskować i nawet podjęła z nim grę w tym celu.

Podsumowanie tej pracy egzaminator uznał za pełne. Zdający wykazał się w nim umiejętnością dostrzegania hipokryzji Tartuffe'a i różnych postaw bohaterów, które zinterpretowała w kontekście przesłania utworu.

Zdający za wypracowanie uzyskał 50 punktów (100%). Za wnikliwe wykorzystanie lektury został przyznany punkt za szczególne walory.

Autor tej pracy również wykazał się dojrzałością polonistyczną, przedstawił pogłębioną analizę tekstu Moliere. We wszystkich kryteriach zdobył maksymalną liczbę punktów możliwych do uzyskania. Dostrzegł, że Molier zaatakował w swoim utworze hipokrytów, którzy pod maską pobożności skrywali chciwość, namiętność i żądze. Nie tylko Tartuffe jest oszustem. Szalbierzem jest również Orgon, co dowodzi, że hipokryzja nie była zjawiskiem odosobnionym. Niewątpliwie Świętoszek jest komedią charakterów, ale nie chodzi tu tylko o ukazanie ludzkich przywar, jest to także obraz społeczeństwa. Autor przeciwstawił uczciwość rodziny mieszczańskiej zgubnej wiedzy, za pomocą której intrygant nadużywa autorytetu religii, aby oszukać, zrujnować Orgona. Idealem Moliere było mieszczańskie życie spokojne, wśród kochającej się rodziny, dalekiej od przymusu kojarzenia małżeństw i hipokryzji.

Swoją sztuką Molier jednoznacznie wskazuje, że nie wolno zmuszać innych do naszej wizji szczęścia. Nasz pomysł na życie niekoniecznie musi być przez nich akceptowany, choćbyśmy mieli nawet najszlachetniejsze intencje.

Powtórzyć wypada, że dojrzałość (samodzielność) polonistyczna polega na wykorzystaniu narastającej kompleksowej wiedzy, którą umie się stosować właśnie w różnych sytuacjach komu-

nikacyjnych. Doniosły egzamin państwowy nie bada upodobań, ale między innymi umiejętności rozumienia ciągłości kultury i literackości dzieła omawianego, cytowanego, analizowanego, streszczonego itp.

Jakie są zatem istotne umiejętności dla czytelnika odbierającego świat przedstawiony dzieła literackiego? Czy pisanie o istotnych w kulturze problemach wpisanych w temat i teksty literackie może być realizowane jedynie przy pomocy sztywnego, stereotypowego schematyzmu? Powtarza się wielokrotnie w dyskusjach o polonistyce szkolnej, że dla efektywności pracy z tekstem literackim nie wystarczy reprodukcja, streszczenie. Temu sprzyja schematyzm, a recepcja literatury (jak i wielu innych zjawisk kulturowych) wymaga pisania we własnym imieniu. Zatem raz zdobyte umiejętności powinny być doskonalone w kolejnych latach edukacji szkolnej. Powtórzyć zatem wypada za Bolesławem Niemierką pytanie:

„Jak zorganizować doznania poznawcze, by nauczanie było skuteczne? Chodzi o taką organizację, by doznania wzajemnie się wzmacniały, dając efekt skumulowany w zakresie długofalowych celów, dotyczących głębokich zmian w uczniu. Uzyskujemy to przez:

- ciągłość (stosowania najważniejszych wiadomości i umiejętności),
- uporządkowanie elementów treści danego przedmiotu według głównej zależności, np. chronologii, ogólności, pogłębienia,
- międzyprzedmiotową integrację elementów w jednolity pogląd na świat i ludzi.

Oprócz zasad logicznych organizacji doznań poznawczych w grę wchodzi zasady psychologiczne, *nitki organizacji* powinny bowiem przebiegać w sposób możliwy do rozpoznania przez dzieci i młodzież w danym wieku.”

Nie ma prostych odpowiedzi na pytania o to, jak uczyć w szkole języka polskiego. Oczywiście, można zgodzić się, by tematy maturalne zorientować bardziej ku antropologii kultury, ale i tak bez zakorzenienia ich w lekturach szkolnych posłużą wyłącznie jako zaproszenie do banału, uproszczonego streszczenia, odtwarzania treści bez refleksji i dystansu poznawczego wyrażającego się też w świadomym wyborze metody pracy. Pełne odczytanie dzieła wymaga rozpoznania jego znaczenia dosłownego, ale również metaforyczności. Bez świadomości zdającego, na czym polega literackość tekstu (nawet w najprostszych jego warstwach), powstają wypowiedzi o niczym lub zestawiające przypadkowe, luźne spostrzeżenia. Wyzwanie dla szkoły to odnalezienie odpowiedzi (podpowiedzi rozwiązań) na pytanie o to, jak uczyć pisania o miejscach, które wyznacza „skrzyżowanie egzystencji i literatury”, by unikać schematyzmu i stereotypowości.

Warto pytanie o metody pracy polonistycznej zakorzenić w doświadczeniu europejskim opisanym przez Komisję Europejską w „Białej Księdze. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”. Autorzy tego obejmującego raportu podpowiadają, że w nowoczesnym społeczeństwie europejskim jednakowo ważne są trzy zjawiska: integracja społeczna, rozwój przydatności do zatrudnienia, rozwój osobisty. Czynniki nieuchronnych i szybkich przemian w Europie wiążą się z początkiem powstawania społeczeństwa informacyjnego, rozwojem cywilizacji naukowej i technicznej oraz globalizacją gospodarki. Przyczyniają się one do procesu przeobrażeń w stronę społeczeństwa uczącego się. Jego konstrukcja będzie zależała od kultury ogólnej: wiedza i kompetencje każdej jednostki będą zależały od własnych decyzji, przydatności do zatrudnienia i aktywności. Nowy model zdobywania wiedzy zakłada połączenie wysokiej specjalizacji z kreatywnością. W europejskich analizach tych zjawisk dostrzega się ryzyko, że społeczeństwo europejskie podzieli się na tych, którzy potrafią:

- interpretować,
- biernie przyswajać,
- znajdują się na marginesie ogółu społeczeństwa.

Spoleczeństwo europejskie podzieli się zatem na tych, którzy wiedzą i tych, którzy nie wiedzą. Wskazuje się w ten sposób wyzwania edukacyjne – w szkole trzeba uczyć rozumieć świat, to znaczy postrzegać jego sens, rozumieć jego funkcjonowanie i odnajdywać w nim swoją drogę, trzeba uczyć ogólnej kultury, czyli szerokiej bazy kulturowej, literackiej, filozoficznej, naukowej, technicznej i praktycznej, uczyć umiejętności pozwalających wyjaśniać wiele problemów, gwarantujących zdolność do uchwycenia istoty zjawisk, rozumienia i wypowiedzenia sądów. Aktywne uczenie się wymaga stosunku poznawczego wyrażającego się w prostym stwierdzeniu: chcę wiedzieć i rozumieć. Ciekawość, zainteresowanie światem fizycznym i społecznym, który nas otacza, chęć eksperymentowania przyczyniają się do kształcenia człowieka nie tylko w dziedzinie technologii.

Jak w związku z tymi wskazywanymi przez Komisję Europejską wyzwaniami wykorzystać metody pracy polonistycznej, obserwowanie literackich zapisów doświadczeń człowieka (jednostkowych i jednocześnie uniwersalnych)? Czy w kontekście wymagań polonistycznych mówić należy wyłącznie o pisaniu „zwykłego” wypracowania (polegającego na kolekcjonowaniu myśli o tekście jak perełek, popisywaniu się wyliczanymi tytułami, nazwiskami twórców)? Jak wykorzystać (czytać) literaturę pojmowaną jako skarbnicę kultury gromadzącą nasze doświadczenia egzystencjalne, by nie była wyłącznie obowiązkiem szkolnym?

Najbardziej oczywiste sugestie to konieczność uwzględniania aspektu emocjonalnego, czyli pojmowanie uczenia się jako umiejętności pozaprzedmiotowych, wyrażających się samodzielnością w wykonywaniu czynności (w tym operacji myślowych). Kolejny warunek to respektowanie wszystkiego, co wyznacza profesjonalizm (w tym wzorce). A następnie rozumienie „siebie” – ustalenie tożsamości, czyli tego, co znaczą „ja wobec siebie w kulturze” (na ile rozpoznaję znaki, symbole, topoty) oraz co znaczą „ja wobec innych w kulturze” (czy i jak uczestniczę w dialogu, wymianie doświadczeń).

Na pewno w szkole (i w życiu) trzeba bronić się przed zarzutem preferowania dosłownego, spłaszczonego rozumienia słów, abstrakcyjnej, wykoncypowanej symboliki kosztem pragmatyzmu, który nie jest przecież wyłącznie praktycznością.

Bibliografia

Bolesław Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa.

III. Typy zachowań językowych i sposobów strukturalizacji wypowiedzi – analiza kompetencji językowych zdających egzamin maturalny z języka polskiego na poziomie podstawowym (Jerzy Biniewicz)

Tematy wypracowań z poziomu podstawowego:

Na podstawie podanych fragmentów komedii Moliera „Świętoszek” scharakteryzuj głównego bohatera oraz omów postawy Orgona, Kleanta i Elmiry wobec tytułowej postaci.

Na podstawie podanego fragmentu utworu Hanny Krall „Zdażyć przed Panem Bogiem” przedstaw przemyślenia Marka Edelmana o możliwościach godnego życia w czasach Zagłady i różnych poglądach na temat godnej śmierci.

Podstawowym elementem kultury języka jest sprawność językowa wytwórcy tekstu. Należy ją rozumieć jako zdolność wyrażenia w sposób precyzyjny tych treści, na których mu szczególnie

zależy. Istotne jest, jeśli rozważany jest aspekt komunikacyjny, ustalenie, na ile rozpoznanie rzeczywistości pozajęzykowej, określenie jej parametrów znajduje swoje odzwierciedlenie w tekście: jego strukturze, doborze środków językowych implikowanych przez konwencję obowiązującą w danej sytuacji komunikacyjnej.

Innymi słowy, sprawne pisanie sprowadza się do świadomego wyboru środków leksykalnych i gramatycznych, dzięki czemu możliwe jest optymalne zrealizowanie zamiaru komunikacyjnego: precyzyjnego wyrażenia myśli. Sprawny komunikacyjnie autor musi mieć ponadto świadomość konwencji gatunkowej, zróżnicowania stylowego języka.

Refleksja dotycząca zachowań komunikacyjnych, zasad strategii dyskursywnych, świadomości genologicznej jest czynnikiem pozwalającym prawidłowo ocenić sprawność komunikacyjną uczniów piszących egzamin maturalny z języka polskiego.

Zadanie maturalne podlega mocnej konwencjonalizacji. Uczeń ma obowiązek poddać analizie fragment tekstu literackiego, określić jego uwikłania pragmatyczne (zob. tekst macierzysty a fragment poddany analizie, kontekst antropologiczny). Musi mieć świadomość formy wypowiedzi (struktura tekstu, homogeniczność stylu, przestrzeganie zasad kultury języka), którą ma się posłużyć podczas analizy. Rozprawka jest podstawową formą narracji ćwiczoną w szkole ponadgimnazjalnej, zatem egzamin dojrzałości jest nie tylko sprawdzianem wiedzy, ale należy w nim także widzieć test kompetencji komunikacyjnych.

Kompozycja

Uczniowie na ogół nie mają problemów z prawidłowym (z punktu widzenia formalnego) strukturyzowaniem swojej wypowiedzi. Ich teksty cechują się trójdzielną kompozycją, choć stopień jej funkcjonalności jest różny.

Przeważają teksty formalnie trójdzielne. Wstęp w tego typu pracach ma bardzo często niewiele wspólnego z problemem zarysowanym przez egzaminatora. Zazwyczaj pojawiają się w nim informacje ogólne (czy wręcz nawet nieistotne, niemające związku z pracą), np. dotyczące pisarza, dzieł, które napisał, czy problematyki poruszanej przez niego w utworze będącym przedmiotem analizy. Wnioski zawarte w takich pracach są bardzo często ogólnikowe, banalne, nie mogą być traktowane jako rzetelne podsumowanie rozważań. Niejednokrotnie wręcz nie przynoszą jakiegokolwiek informacji, którą można byłoby uznać za konkluzję zamykającą wywód. Uczeń mając świadomość konieczności podsumowania pracy, zawiera w jej finalnej części wypowiedź, którą formalnie (bo wydzielona jest akapitem) można uznać za podsumowanie, ale która jednocześnie jest wyrazem jego bezradności analitycznej, komunikacyjnej

Prace tego typu są liczne. Uczniowie otrzymują za nie jeden punkt (niekiedy trzy). Oznacza to, że zadbali oni o spójność logiczną i powierzchwną wypowiedzi w stopniu co najmniej wystarczającym. Taki stan rzeczy nie dziwi, wszak dobrze skonstruowany wywód – z czytelnie zarysowanym wstępem, w którym autor formułuje radykalną tezę lub proponuje ostrożną hipotezę czy też dzieli się z odbiorcą refleksją wprowadzającą go w świat problematyki sugerowanej przez egzaminatora, wyrazistym zakończeniem dającym wgląd w złożoność analizowanej kwestii, czytelnym wywodem argumentacyjnym, podporządkowanym świadomemu zamysłowi analitycznemu – jest sprawdzianem komunikacyjnym, bodaj czy nie najtrudniejszym, przed którym stoi uczeń zdający egzamin maturalny. I sprostać mu w stopniu maksymalnym może tylko ktoś znakomicie przygotowany merytorycznie i komunikacyjnie (świadomy środków językowych pozwalających budować tekst spójny, funkcjonalny w relacji do zadań badawczych).

Odnieść można wrażenie, że znaczna część zdających budując wywód schematyczny, spełniający wymogi formalne dotyczące spójnej pracy, zadowala się faktem wypełnienia warunku trójdzielnej kompozycji, za co dostaje się pewną ilość punktów (zazwyczaj jeden, ewentualnie trzy). Tak na marginesie, zdobycz maksymalna to pięć punktów. Wydaje się, że dla przeciętnego ucznia zbudowanie tekstu, który byłby oceniony na pięć punktów, jest zadaniem bardzo trudnym czy wręcz niewykonalnym. I z tego faktu on jak i zapewne nauczyciel uczący zdają sobie sprawę, dlatego też w dydaktyce szkolnej architektonice tekstu nie poświęca się zbyt wiele uwagi.

Powtórzmy, komponowanie wypowiedzi jest, jak już stwierdzono, dla ucznia niezainteresowanego literaturą, cechującego się przeciętnym potencjałem komunikacyjnym, zadaniem trudnym, a zdobycz punktowa mizerna – tylko pięć punktów na pięćdziesiąt możliwych do zdobycia. Wysiłek włożony w procedurę komponowania pracy, budowania tekstu nienagannego strukturalnie daje więc niewielki zysk, dlatego też tak wielu uczniów opanowało sztukę kompozycji odtwórczej, poddanej procedurze schematyzacji (powtarzające się sekwencje leksykalne jako sygnały inicjacji, zamknięcia czy nawiązania).

Podstawowe błędy kompozycyjne – w planie powierzchniowym brak środków więzy (albo szablonowe ich użycie), w planie treści brak funkcjonalnego wstępu, parafrazowanie czy wręcz streszczanie zamiast analizowania, nieumiejętność podsumowania – przekładają się na stosunkowo niskie noty.

Fleksja

Polszczyzna jest językiem fleksyjnym. Wielość paradygmatów deklinacyjnych i koniugacyjnych – trudnych do opanowania – jest źródłem błędów, np.:

- (...) *aby udowodnić kochanemu mężu prawdziwy charakter (...).*
- *Opowiada o swoim idolu-walecznym obrońcu.*
- *Kleant nie wierzył w doskonałość Tartuffe`ego.*

Na szczęście błędy fleksyjne są stosunkowo rzadkie (większość uczniów nie ma kłopotów z prawidłową odmianą wyrazów). Ich pojawienie się, mimo że świadczy o stosunkowo niskich kompetencjach językowych piszącego, nie jest zazwyczaj źródłem zakłóceń komunikacyjnych – zdania zawierające błąd fleksyjny są na ogół czytelne, wyrażając treść zgodną z intencją komunikującego, spotykają się z akceptacją komunikacyjną odbiorcy.

Leksyka

Poprawne posługiwanie się zasobem leksykalnym jest warunkiem sprawnej komunikacji: umożliwia precyzyjne wyrażenie myśli, pozwala wywołać u odbiorcy reakcję zgodną z intencją nadawcy. Sztuka poprawnego posługiwania się leksyką sprowadza się do używania wyrazów zgodnie z ich znaczeniem, barwą stylistyczną, kontekstem, który aktualizuje konkretny sens. Sprawne posługiwanie się jednostkami leksykalnymi czy związkami frazeologicznymi wiąże się także z umiejętnym wyzyskaniem w wypowiedzi synonimów czy wymiennym stosowaniem wyrazów o szerszym i węższym zakresie.

Analiza prac maturalnych ujawnia typowe, powtarzające się typy błędów leksykalnych i frazeologicznych. Warto jednak zadać sobie pytanie, co jest ich zasadniczą przyczyną i jak im można przeciwdziałać.

Istotnym źródłem błędów jest niewłaściwe rozumienie wyrazów zapożyczonych. Zatem w zdaniu: *Orgon jest jego fanatykiem* (chodzi tu o Świątoszka), słowo *fanatyk* zostało użyte w niewłaściwym znaczeniu, wszak należy je odnieść do człowieka, który jest ślepo oddany idei, ideologii, religii, a nie jakiejś osobie. Podobnie w konstrukcji: *getto warszawskie okupowane przez Niemców*, mamy do czynienia z przypisaniem wyrazowi *okupowane* niewłaściwego znaczenia – kontekst wyklucza jego użycie. Imiesłów *okupowany* (zob. rzeczownik *okupacja* oznaczający czasowe, zbrojne zajęcie całości lub części jakiegoś terytorium i zaprowadzenie tam własnych porządków, narzucenie władzy) sugerowałby zatem znaczenie, że przed II wojną światową istniało już w Warszawie getto, nad którym później w wyniku wrogich działań kontrolę przejęli Niemcy.

Wyrazy zapożyczone (lub derywowane od podstaw zapożyczonych) są często odbierane jako jednostki nieczytelne etymologicznie (czyli niepodzielne znaki), których forma nie może wskazywać semantyczną. Zdarza się zatem, że możliwe jest mylenie znaczeń wyrazów podobnie zbudowanych czy podobnie brzmiących, np. uczeń piszący zdanie: *Gdy prawda o naciągaczu zostaje zdelementowana (...)*, myli znaczenie słów (jego intencją jest zasygnalizowanie, że świat już się dowiedział o niecznych czynach obłudników): *zdelementowana* i *zdemaskowana*.

Błędne użycie wyrazu może być spowodowane myleniem znaczenia wyrazu z tego samego pola znaczeniowego, np. wyrazy *świętość* i *świętobliwość* różnią się pod względem znaczeniowym. Pierwszy z nich oznacza właściwość przynależącą wybranym osobom, miejscom, przedmiotom i ideom, która określa ich relację do Boga, drugi zaś należy rozumieć jako określenie przywódcy religijnego, np. papieża. Uczeń pisząc zdanie: *Również Elmira nie wierzyła w świętobliwość Tartuffa*, miał zapewne na myśli cechę charakteru głównego bohatera komedii Moliere. Niewłaściwe użycie wyrazu *świętobliwość* zaburzyło sens zdania, ale nie wykluczyło jego interpretacji, wszak w języku polskim funkcjonują wyrazy utworzone według wyrazistego, czytelnego modelu słowotwórczego pozwalającego tworzyć rzeczowniki od przymiotników (zob. mechanizm analogii jako przyczyna błędów), rodzącego to samo znaczenie strukturalne (związane z cechami ludzkiego charakteru), np.: wstydlivość, gadatliwość, podejrzliwość.

Istnienie w polszczyźnie wyrazistych modeli słowotwórczych prowadzi do powstania błędów: istniejący już wyraz, zadomowiony w systemie leksykalnym, próbuje się zastąpić derywatem generowanym za pomocą środków właściwych dla danego typu słowotwórczego, np. zdanie: *Próbuje pokazać jego obłudność*, zawiera wyraz *obłudność* derywowany od podstawy *obłudny*. Tego typu zabieg jest jednak zbędny z punktu widzenia komunikacji, bowiem każda innowacja funkcjonalnie nieuzasadniona (wszak w języku mamy wyrazy *obłuda*, *obłudny*) musi być traktowana jako błąd.

Przyjrzyjmy się kolejnej konstrukcji: *Zdecydowanie pokazuje ich ludzkość i dążenie do zachowania godności*. W zdaniu pojawia się wyraz *ludzkość* w znaczeniu: *pokazuje ich ludzkie cechy*. Rzeczownik *ludzkość* utworzony za pomocą formantu – ość od podstawy *ludzie* oznacza wszystkich ludzi. Jednocześnie w języku funkcjonuje – jak już wspomniano – produktywny model nomina essendi, dzięki któremu w języku funkcjonują rzeczowniki odprzymiotnikowe oznaczające cechy kogoś lub czegoś, np.: *czułość*, *mądrość*. Przypisanie znaczenia strukturalnego właściwego dla danego typu słowotwórczego wyrazowi, który ma typową dla modelu strukturę, ale do niego nie przynależy, zrodziło błąd.

Kolejną przyczynę błędów należy upatrywać w użyciu wyrazu w niewłaściwym kontekście, np. synonimem wyrazu *dogłębnie* są m.in. słowa *głęboko* czy *gruntonnie*, *wnikliwie*. Wymiennym, synonimicznym ich użyciem steruje kontekst. Oznacza to, że nie wszystkie sytuacje komunikacyjne dopuszczają wymiennność leksemów, np. w zdaniu: *W rozmowie z Elmirą nie udaje już dogłębnie pobożnego* (chodzi zapewne o sens *głęboko pobożnego*), słowo *dogłębnie* niezbyt udanie zastępuje wyraz *głęboko*.

Jedną z przyczyn błędów leksykalnych jest nie zawsze uzasadnione rozszerzanie znaczenia wyrazu. Zazwyczaj uczeń nadaje wyrazowi już zadomowionemu w polszczyźnie metaforyczne znaczenie (lub je przywołuje). Nie zawsze jednak taka procedura jest funkcjonalnie uzasadniona, np. zdanie *Rozpoczyna litanię, w której gloryfikuje postać Świątoszka*, zawiera słowo *litania*, które oznacza formę modlitwy, a w języku potocznym wyliczanie, wyliczankę. Sięgnięcie po potoczny neosemantyzm w komunikacji, który musi mieć charakter oficjalny, bo takie są wymogi gatunkowe rozprawki, taka konwencja komunikacyjna, nie jest rozwiązaniem trafnym.

Zwrócić należy uwagę na fakt, że w stosunkowo licznych pracach nie mamy do czynienia z urozmaiceniem wywodu poprzez wymienne stosowanie synonimów, np.: *bohater, postać: dzieło, utwór, tekst*; lub wyrazów o szerszym i węższym zakresie, np.: *dzieło – komedia, twórca – komediopisarz*. Powtarzalność wyrazów czy struktur składniowych lub kompozycyjnych jest przyczyną prac schematycznych, nisko ocenianych przez egzaminatorów.

Diagnoza dotycząca przyczyn błędów leksykalnych ujawnia typowe (opisane zresztą w podręcznikach kultury języka) – pojawiające się także w poprzednich latach – zachowania językowe uczniów piszących zadanie maturalne. Po pierwsze, nie zawsze trafnie dokonują oni wyboru spośród wyrazów mieszczących się w tym samym polu leksykalno-semantycznym. Po drugie, nie zawsze znają treść wyrazów zapożyczonych lub jednostek rodzimych. Po trzecie, w pracach pojawiają się jednostki leksykalne o czytelnej etymologii, użyte jednak w niewłaściwym kontekście. Po czwarte, mankamentem prac jest stosunkowo ubogi rejestr leksykalny (powtarzające się wyrazy), uniemożliwiający uchwycenia złożoności świata.

Jednocześnie warto podkreślić fakt, że wielu uczniów dokonuje trafnych wyborów leksykalnych, potrafi zbudować przekaz precyzyjny a jednocześnie żywy, plastyczny. Sięgają oni po język przedmiotu (zob. leksyka specjalna jako instrument kreowania wiarygodnego metodologicznie obrazu świata), dzięki czemu potwierdzają swoje kompetencje komunikacyjne.

Prace maturalne jako egzamin kompetencji merytorycznych i komunikacyjnych są sprawdzianem, który ujawnia stopień opanowania języka. Wydaje się, że większość uczniów poprawnie wywiązała się z zadania podzielenia się z odbiorcą swoją interpretacją świata. Ich język – niewolny od błędów czy usterek leksykalnych – jest sprawnym narzędziem komunikacji, pozwala na zgodny z intencją poznawczą obraz świata. Wydaje się, że stosunkowo wysoka jakość języka prac uczniowskich jest wprost funkcją ich dojrzałości intelektualnej, samodzielności w poznawaniu świata, formułowania ocen. Jest jednocześnie potwierdzeniem dobrej pracy w szkołach, nieustannego dialogu uczniów z nauczycielami, który jest niezbędny w przygotowaniu młodego człowieka do samodzielności.

Frazeologia

Istotnym komponentem języka, jako instrumentu komunikacji, są związki frazeologiczne. Ich użycie jest poświadczeniem wysokich kompetencji komunikacyjnych, świadczy o zdolności ujawniania złożoności świata, skomplikowanych relacji zachodzących między jego elementami.

Uczniowie często wprowadzają do swoich wywodów związki frazeologiczne. Wielu z nich ma poważne problemy z prawidłowym ich użyciem. Przyczyny takiego stanu rzeczy są naturalną konsekwencją splotu wielu przyczyn.

Znaczna część zdających w niezadowalającym stopniu opanowała leksykę języka ojczystego (warto przypomnieć, że w zasobie czynnym i biernym każdego Polaka znajduje się ok. dwudziestu kilku tysięcy jednostek leksykalnych: wyrazów lub związków frazeologicznych). Błędy frazeologiczne są zatem oczywistą konsekwencją ubogiej bazy leksykalnej. Odnieść można wrażenie,

że uczniowie ukształtowani przez narrację bryków, nieobcujący z żywym językiem literatury, są najczęściej bezradni językowo – popełniają błędy frazeologiczne. Ich zasób leksykalny kształtowany przez dyskurs potoczny, zmediatyzowany dyskurs kultury masowej nie pozwala na precyzyjną narrację, wiarygodną poznawczo opowieść o świecie wykreowanym na kartach utworów literackich.

Źródłem błędów (z punktu widzenia formalnego) są przyczyny natury skojarzeniowej (zob. wpływ różnych konstrukcji syntaktycznych na wybory językowe piszącego) oraz semantycznej. W pracach maturzystów odnaleźć można zatem związki frazeologiczne, które pojawiły się w postaci nieaprobowanej przez normę językową. Są one zazwyczaj efektem kontaminacji, zmiany w zakresie form gramatycznych w związku, wymiany składnika leksykalnego, uszczuplenia lub rozbudowania związku o jakiś komponent albo użycia danej struktury w niewłaściwym kontekście (zob. kwestie normatywne związane z łączliwością wyrazów), albo naruszenia zakresu łączliwości zewnętrznej frazeologizmu, albo redundantnego połączenia wyrazowego. Zdecydowana większość przekształceń związków frazeologicznych jest nieuzasadniona funkcjonalnie. Świadome modyfikacje frazeologizmów, jako wyraz indywidualnego traktowania języka, próba wzbogacenia obrazu świata, właściwie nie zdarzają się.

Posłużmy się przykładami w celu zilustrowania problemów poprawnościowych, przed którymi stanęli piszący maturę. W zdaniu: *Nie ukazuje z tego powodu skruchy*, nastąpiła nieuprawniona wymiana składnika leksykalnego – poprawna realizacja związku frazeologicznego przedstawia się następująco: *nie okazuje skruchy*.

Identyczną przyczynę błędu odnajdziemy w kolejnym zdaniu: (...) *i to spotkało opór w wielu środowiskach*. Innowacja *spotkało opór* jest nieuzasadniona, wszak w języku mamy ustalone struktury, np.: *wywołało opór, spowodowało opór* lub *spotkać się z oporem* (zob. znaczenie: *doznać czegoś, być potraktowanym w jakiś sposób*) Zauważyć należy ponadto, że czasownik *spotkać* ma dziś znaczenie: *natknąć się na kogoś lub (rzadko) na coś* (w znaczeniu materialnym: *spotkać po drodze dom, znajomych*); *zobaczyć się z kimś*. Podobnie należy interpretować strukturę: *Do szpiku kości fałszywy*. W języku polskim mamy związek *do szpiku kości zepsuty*, zatem próba wyrugowania z niego ostatniego członu i zastąpienia go wyrazem *fałszywy* musi zostać uznana za nieudaną.

W zdaniu: *Gospodarz ma o Świątoszku najlepsze zdanie*, nastąpiła nieuzasadniona redukcja (zob. innowacja skracająca jako źródło błędów frazeologicznych) związku frazeologicznego. Autorowi wypowiedzi chodziło o konstrukcję *mieć jak najlepsze zdanie*.

W zdaniu: *Członkami i przywódcami organizacji żydowskiej byli ludzie zwykli, odarci z heroicznych czynów*, pojawia się nieuzasadniona innowacja: *odarci z heroicznych czynów*. Czasownik *odrzęć* ma dziś znaczenie dosłowne: *zdzierając, zerwać coś z kogoś lub z czegoś* lub *siłą pozbawić kogoś jego własności*. Może jednocześnie pojawić się w znaczeniu przenośnym, np.: *pozbawić czegoś*. Owo coś w tym układzie mówi nam najczęściej o wartościach duchowych, zob.: *stawa, część*. Łączliwość czasownika *odrzęć* (w trzecim znaczeniu) jest zatem ograniczona, a to oznacza, że innowacja *odrzęć z czynów* musi zostać potraktowana jako nieuzasadniona.

Przejawem redundancji leksykalnej (zob. występowanie połączeń wyrazów, w których poszczególne człony dublują się semantycznie) jest na przykład konstrukcja: *naoczny świadek*. Połączenie formalnie redundantne stają się niekiedy strukturami sfrazeologizowanymi i jako takie przestają być traktowane jako pleonazmy, czyli struktury nadmiarowe (zob. frazeologizm *naoczny świadek*). Podany przykład jest ilustracją żywego w polszczyźnie procesu tworzenia redundantnych połączeń leksykalnych. Piszący maturę chcąc zbudować tekst bogaty w słowa, ujawniający złożoność analizowanych kwestii, tworzą struktury, które mają znamiona związków nadmiarowych, np. (...) *geneza i źródło utworu Moliera* (...). Odnieść można wrażenie, że dla piszących maturę liczne

połączenia wyrazowe, które zawierają elementy semantycznie nadmiarowe, nie są strukturami niepoprawnymi. Przyczyna takiego stanu jest stosunkowo prosta: w procesie budowania obrazu świata istotne jest dążenie do wyrazistości, uwydatnienia niektórych komponentów analizowanej rzeczywistości. Należy jednak zauważyć, że stosunkowo często redundantne połączenia wyrazowe są wyrazem niemocy komunikacyjnej piszącego, świadczą o jego nikłych kompetencjach.

Analiza planu leksykalnego prac maturalnych prowadzi do wniosku, że uczniowie na ogół nie mają problemów z poprawnym użyciem wyrazów czy związków frazeologicznych. Wskazane błędy – jako typowe wykroczenia przeciw normie języka polskiego – nie dyskwalifikują prac, które zostały słusznie przez osoby sprawdzające arkusze maturalne uznane za wartościowe. Zdecydowana większość uczniów potwierdziła tym samym swoje kompetencje komunikacyjne, zdolność do podzielenia się z odbiorcą czytelnym, wiarygodnym poznawczo obrazem świata.

Składnia

Błędy składniowe – będące efektem wyboru niewłaściwego wzorca składniowego – są (oprócz błędów leksykalnych) najczęściej rejestrowanymi nieuzasadnionymi innowacjami językowymi, naruszającymi uregulowania systemowe.

Uczniowie piszący prace maturalne najczęściej popełniają wykroczenia będące wynikiem naruszanie związku zgody, rządu, błędów w używaniu przyimków, stosowania skrótów składniowych, sięgania po niepoprawne konstrukcje z imiesłowowym równoważnikiem zdania, posługiwania się zbędnymi zapożyczeniami składniowymi, konstruowania zdań niepoprawnych pod względem szyku.

Błędy składniowe są oczywistym sygnałem niskich kompetencji komunikacyjnych, zaburzają proces porozumiewania się, niekiedy wręcz go uniemożliwiają. Istotny jest fakt, że zarówno uczniowie jak i nauczyciele zdają sobie sprawę z zasadniczych przyczyn błędów składniowych, wszak prace pisane w szkole podlegają skrupulatnej weryfikacji, są przedmiotem analiz, dostarczają niezbędnych informacji o przyczynach zaburzeń komunikacyjnych. A jednak mimo świadomości przyczyn błędów uczniowie mają kłopoty ze składnią, bo albo są pod wyraźnym wpływem języka mówionego, swobodnego, nastawionego na kontakt, niepodlegającego silnym restrykcjom normatywnym, albo ukształtowani przez język potoczny nie są zdolni do refleksji normatywnej, nie potrafią realizować zadań komunikacyjnych za pomocą różnych rejestrów leksykalnych oraz różnorodnych wzorców składniowych.

Przyjrzyjmy się następującemu przykładowi, aby zilustrować przyczynę dysfunkcji komunikacyjnych osób piszących maturę. W jednej z prac odnaleźć możemy zdanie: *Dzięki temu on zdażył przed śmiercią wydrukować jeszcze jedną gazetkę, a ona ją rozkołportować*. Zdanie to jest zrozumiałe, zasadniczo przekaz jest niezakłócony. Wytwórca tego komunikatu popełnił błąd polegający na nieprzestrzeganiu związku zgody, bowiem elipsa czasownika *zdażyć* w drugim zdaniu wypowiedzenia złożonego wytworzyła sytuację polegającą na tym, że czasownik *zdażył* w 3. os. l. poj. rodz. męskiego pozostający w związku zgody z zaimkiem *on* (pierwsze zdanie w wypowiedzeniu złożonym) nie jest dopasowany – ze względu na rodzaj – do zaimka *ona* (zob. poprawna wersja zdania: *Dzięki temu on zdażył przed śmiercią wydrukować jeszcze jedną gazetkę, a ona zdażyła ją rozkołportować*).

Analiza błędów składniowych popełnionych przez uczniów piszących pracę maturalną pokazuje, przed jakim trudnym zadaniem stoi szkoła chcąc wpoić swoim podopiecznym reguły konstruowania poprawnej struktury syntaktycznej. Diagnoza przyczyn tego stanu rzeczy została sformułowana przez Danutę Buttler w opracowaniu *Kultura języka polskiego* (książka wydana 40 lat temu), która stwierdziła, że negatywnie wpływa na stan polszczyzny pisanej język mówiony (zob.

oddziaływanie syntaktyczne polszczyzny mówionej na pisaną ma charakter rujnujący). Wpływ ów wyraża się w formach negujących tendencje do precyzji, również wypowiedzenia wielokrotnie złożone w języku ogólnym cechuje rozluźnienie rygorów syntaktycznych pod wpływem języka mówionego.

Warto przy tym zauważyć, że w dobie komunikacji internetowej nastawionej na uzyskanie szybkiego kontaktu dbałość o poprawność syntaktyczną schodzi na plan dalszy. Taka relacja komunikacyjna rodzi określone nawyki językowe, modeluje strategie narracji. Można jednocześnie przypomnieć, że w dobie wszechobecnych internetowych bryków (znacznie symboliczne mają nazwy wielu z nich: *www.ściąga.pl* lub *www.ściągawa.pl*) młody człowiek ma kontakt z językiem schematycznym, mało zróżnicowanym, niejednokrotnie niewolnym od błędów czy usterek. Jedną z podstawowych procedur edukacyjnych – *zapisz, wklej* – skutecznie oducza od samodzielnych działań językowych, nie motywuje do pracy nad sobą, jest czynnikiem obniżającym próg kompetencji językowych. Wydaje się, że czynniki deregulacyjne, jeśli chodzi o kształt składni języka pisanego, o których mówiła przed laty Danuta Buttler, zostały współcześnie wzmocnione, bo zmieniły się pod wieloma względami warunki komunikacji, współczesne technologie informacyjne (zob. Internet, telefonia komórkowa) stały się czynnikiem, który silnie stymuluje procesy porozumiewania się, wpływa na kształtowanie się nie zawsze właściwych nawyków komunikacyjnych, decyduje w znacznym stopniu o wyborach wzorców składniowych.

Styl

We współczesnych badaniach językoznawczych podkreśla się fakt, że styl jest wyborem środków językowych implikowanym przez ramę pragmatyczną komunikacji. Innymi słowy, styl jest tożsamy ze sposobem ukształtowania wypowiedzi, polegającym na wyborze tych środków językowych, które zgodnie z intencją komunikacyjną nadawcy mają najlepiej służyć celom, które sobie założył. Styl zatem przysługuje każdej świadomej wypowiedzi, jest poświadczeniem kompetencji komunikacyjnych wytwórcy tekstu.

Na ogół uczniowie piszący pracę maturalną mają świadomość stylu jako instrumentu kształtowania funkcjonalnej wypowiedzi, a mimo to w ich pracach nieodmiennie pojawiają się te same typy błędów: stosowanie elementów języka potocznego w wypowiedzi o charakterze oficjalnym, łączenie wyrazów wywodzących się z różnych rejestrów stylowych w jednym tekście oraz naruszenie zasad jasności, logiczności wypowiedzi.

Naruszenie tych zasad prowadzi do zaistnienia zdań, struktur leksykalnych nieakceptowanych w rozprawce, czyli formie wypowiedzi poddanej rygorom normatywnym, realizowanej za pomocą języka ogólnego, np.:

- *Orgon wyrzuca z domu Tartuffe, a losy rodziny powracają do normy.*
- *Tartuffe zgrywał tam biedną osobę, która była bardzo pobożna.*
- *„Świętoszek” komedia Moliera jest komedią charakterów.*

Ortografia i interpunkcja

I na koniec słów kilka o błędach zewnętrznojęzykowych: ortograficznych i interpunkcyjnych. Analiza prac maturalnych pokazuje, że prace wolne od błędów interpunkcyjnych są absolutną rzadkością. Uczniowie mają kłopoty z wyborem właściwego znaku interpunkcyjnego, w ich pra-

cach pojawiają się także zbędne znaki lub też nie są właściwie stosowane. Przyczyny takiego stanu – jak się wydaje – są dwie. Po pierwsze, w szkole zaniechano rozbioru zdania pojedynczego i wypowiedzenia wielokrotnie złożonego. A ćwiczenia składniowe uczą zasad delimitacji, pokazują, gdzie przebiegają granice między członami syntaktycznymi. Po drugie, odnieść można wrażenie, że mizerna zdobycz punktowa za nienaganą interpunkcję nie uwrażliwia uczniów na kwestie poprawności językowej.

W badanych pracach pojawiło się stosunkowo wiele błędów ortograficznych. Przyczyn ich pojawienia się jest wiele: używanie niewłaściwych liter czy połączeń literowych, niewłaściwa pisownia łączna lub rozdzielna oraz niewłaściwe używanie wielkich i małych liter na początku wyrazu. Odnieść można wrażenie, że dla niektórych uczniów problem ortografii nie istnieje: wychowani na komunikacji cyfrowej nie traktują nienaganej ortografii jako wyznacznika kompetencji językowych. Gwoli ścisłości należy jednak nadmienić, że stosunkowo często pojawiały się prace nienagane, wolne od jakichkolwiek błędów ortograficznych.

Pora na podsumowanie. Analizie poddano prawie tysiąc prac. Bilans wypadł w sumie pozytywnie.

Po pierwsze, warto zwrócić uwagę na trafną propozycję tematyczną pozwalającą uczniom zrealizować zadanie egzaminacyjne. Egzaminator zasygnalizował konieczność sięgnięcia po gatunki mowy ćwiczone w praktyce szkolnej, co uczniom ambitnym, kreatywnym, cechującym się wysokim stopniem kompetencji komunikacyjnej pozwala twórczo zrealizować zadanie. Jednocześnie uczeń przeciętny może odwołać się do schematów kompozycyjnych ćwiczonych w szkole, może sięgnąć po środki językowe właściwe dla danego typu wypowiedzi. Zaproponowane tematy, formy wypowiedzi dają więc szansę uczniom wybitnym, ale także i przeciętnym. Tego typu egzamin dobrze różnicuje umiejętności merytoryczne, testuje kompetencje komunikacyjne, pozwala rzetelnie ocenić zdającego.

Po drugie, mimo licznych uwag dotyczących błędów popełnionych przez uczniów piszących maturę można z pełną odpowiedzialnością stwierdzić, że zdecydowana większość z nich potwierdziła dojrzałość językową. Ich wypowiedzi są funkcjonalne, wybory środków językowych trafne, stopień opanowania struktur składniowych na ogół zadowalający, co dobrze świadczy o pracy szkół. Prac o rozmytej kompozycji, licznych błędach składniowych, leksykalnych czy fleksyjnych, które dyskwalifikowałyby piszących, nie było dużo. I to cieszy.

Szkoły przekonały się do egzaminu maturalnego standaryzowanego w skali kraju. Widzą w nim nie tylko funkcjonalne narzędzie pomiaru dydaktycznego, ale traktują go także jako sprawdzian autentycznych umiejętności komunikacyjnych, wyraz dojrzałości analitycznej, samodzielności w rozwiązywaniu problemów o różnym stopniu złożoności. Świadczą o tym zachowania komunikacyjne uczniów, którzy wiedzą, jakimi środkami należy się posłużyć, aby zrealizować cele poznawczo-komunikacyjne. I to cieszy podwójnie.

