

Egzamin maturalny z języka polskiego w maju 2014 roku – komentarz do zadań

W części pisemnej egzaminu z języka polskiego na poziomie podstawowym zdający zobowiązany był do udzielenia odpowiedzi na pytania zamieszczone pod tekstem nieliterackim oraz napisania wypracowania na jeden z podanych tematów.

Arkusze z poziomu podstawowego zawierały trzy zadania: jedno sprawdzające umiejętność rozumienia tekstu nieliterackiego i dwa zadania (do wyboru) sprawdzające umiejętność odbioru tekstu literackiego oraz tworzenia tekstu własnego w związku z fragmentami tekstów literackich dołączonych do tematów.

Arkusze z poziomu rozszerzonego zawierały dwa zadania (do wyboru) sprawdzające umiejętności analizowania, interpretowania i porównywania fragmentów tekstów literackich oraz tworzenia w związku z nimi tekstu własnego.

Rozumienie czytanego tekstu dotyczyło artykułu Barbary Skargi *O miłości* z książki *Człowiek to nie jest piękne zwierzę. Wykłady i artykuły* (Kraków 2007). Zdający rozwiązywali test zbudowany z 13 zadań.

Tekst „O miłości” jest krótkim esejem, przytoczonym w całości z książki Barbary Skargi „Człowiek to nie jest piękne zwierzę”, stanowiącej zbiór popularnych wykładów i artykułów związanych z problematyką etyczną. Autorka przedstawiła miłość jako przejaw skłonności człowieka do nadawania wyższego, etycznego sensu prostym funkcjom fizjologicznym. Zaczynając rozważania od „Ucztu” Platona, omówiła aspekty miłości wykraczające poza biologię, przedstawiła istotę miłości również z punktu widzenia poetów (Cypriana Kamila Norwida, Jana Twardowskiego) i etyka (Henryka Elzenberga), a w konkluzji zaznaczyła, że miłość jest trudna, bo wymaga od ludzi bezinteresowności i ofiarności. Zrozumienie tekstu ułatwiają przykłady z codziennego życia i odwoływanie się przez autorkę do własnych doświadczeń, a także jasny styl i piękny język.

Analizę i interpretację tego tekstu ujęto w zestawie 13 zadań otwartych i zamkniętych, które są zgodne z podstawą programową i standardami wymagań egzaminacyjnych obowiązującymi do 2015 roku. Umiejętności celowo dobrano tak, aby szczególnie uwzględnić wymagania najbardziej istotne z punktu widzenia nowej formuły sprawdzania rozumienia tekstu nieliterackiego na egzaminie maturalnym z języka polskiego od 2015 roku. Dotyczy to przede wszystkim świadomości językowej (w nowej podstawie programowej nazwano tak m. in. złożone umiejętności funkcjonalnej analizy stylistyczno-językowej warstwy tekstu: rozpoznawania znaków językowych, dostrzegania funkcjonalnych

różnic między nimi, rozumienia jawnych i ukrytych znaczeń słów i całych tekstów). Zatem w zadaniu 12. postawiono pytanie „nicujące” tekst. Stanowiło ono odwrócenie, czyli „przenicowanie” właśnie ostatniego zdania z tekstu, które wręcz prowokuje czytelnika do zadania takiego pytania i udzielenia sobie odpowiedzi. Sprawdzono przy pomocy tego zadania umiejętność sformułowania głównej myśli, co wymagało syntetycznego rozumienia sensów całego tekstu i jego przesłania oraz odczytania intencji autorki.

Przykładowa odpowiedź:

Dlaczego prawdziwa miłość jest *taka trudna* i *jest jej tak mało*? Odpowiedz zgodnie z poglądami autorki wyrażonymi w podsumowaniu tekstu.

1. *Samolubność ludzi wyklucza bezinteresowność.*
2. *Ludzka zachłanność zatruwa czystość uczuć.*

Ostatnie zadanie 13. w teście, podsumowujące całościową analizę tekstu zarówno na poziomie znaczeń, jak i na poziomie struktury, dotyczyło dekompozycyjnego planu tekstu. Ze względu na wysoki poziom trudności i czasochłonność tak złożonych operacji na tekście, zadanie polegało na uzupełnieniu planu odtwórczego przez wskazanie akapitów związanych z kolejno poruszonymi w tekście tematami (Zawierało polecenie: *Do podanych punktów planu tekstu dopisz odpowiadające im numery akapitów.*). Nie wymagało samodzielnego dostrzegania i formułowania tych problemów. Mimo udogodnień konstrukcyjnych było ono dla wielu zdających trudne.

Oba zadania nie wymagają od zdających samodzielnego wykonywania działań na tekście, ponieważ nie przewiduje tego obowiązująca formuła matury, ale przygotowują do takich operacji.

Dla zdających łatwe okazało się zadanie 1. W rozwiązaniu zadania należało wyjaśnić, co znaczy zastosowane w tekście sformułowanie *pokarm duchowy* w kontekście *Uczty* Platona. Zadanie służyło sprawdzeniu złożonych umiejętności odczytywania znaczeń tekstu: rozumienia wstępnego akapitu z wykorzystaniem informacji zawartej w przypisie, a jednocześnie umiejętności odczytania kluczowej dla całego tekstu metafory: *pokarm duchowy*. Zadanie charakteryzuje niewysoki poziom trudności, jego poprawne wykonanie ułatwiło również udzielenie odpowiedzi na pytanie zawarte w następnym zadaniu. W rozwiązaniu zadania 2. należało wyjaśnić, czemu w kompozycji tekstu służy przywołanie *Uczty* Platona, czyli dostrzec, że jest to punkt wyjścia dla rozważań autorki, nawiązanie do tematu miłości, zapowiedź treści kolejnych akapitów. Zabieg ten wpływa na spójność tekstu stanowi klamrę kompozycyjną akapitu 1., wprowadza tezę o uwzniośleniu fizjologii/istocie człowieczeństwa zapowiada sposób ujęcia tematu/układ tekstu (od fizjologii do duchowości).

Zadanie posłużyło sprawdzeniu rozpoznawania zasady kompozycyjnej tekstu i jej funkcji – wymagało rozpoznania zasady budowania wstępnej części wywodu, która mogła być przez zdającego odczytana jako: nawiązanie do tematu miłości, podanie przykładu służącego wprowadzeniu tezy o uwzniośleniu fizjologii, zapowiedź treści następnych akapitów, rama kompozycyjna akapitu 1, wyznacznik spójności akapitu i całego tekstu. Ważną funkcją tego zadania jest również wprowadzenie do zadań 3. i 4., które posłużyły sprawdzeniu bardziej szczegółowych umiejętności dotyczących rozumienia tekstu na poziomie struktury. Z tymi zadaniami zdający radzili sobie słabiej. W rozwiązaniu zadania 3. należało stwierdzić, że człowiek poszukuje duchowego wymiaru rzeczywistości, nadaje wyższy (duchowy, symboliczny) sens funkcjom biologicznym, przenosi je w sferę wartości. Jako potwierdzenie tego uogólnienia należało podać przykłady z tekstu zgodnie z jego wymową. To zadanie analityczne, dotyczące zasady kompozycyjnej tekstu wymagało od zdającego dostrzeżenia wyjściowej tezy tekstu, a następnie rozpoznania przykładów bezpośrednio służących uzasadnieniu tezy dzięki odwołaniu się do powszechnej życiowej praktyki, bliskiej odbiorcy (posiłki, sen). Natomiast w rozwiązaniu zadania 4. należało podać dwa argumenty potwierdzające pogląd autorki, że miłości nie da się ograniczyć do biologii. Zadanie dotyczy również analizy kompozycji tekstu, stanowiło uzupełnienie poprzedniego – sprawdzało złożone umiejętności rozumienia tekstu na poziomie struktury. Zdający nie wykazali się w stopniu zadawalającym umiejętnością rozumienia argumentacji o charakterze abstrakcyjnym, jak np. przemiana duchowa, siła psychiczna, poświęcenie życia dla miłości. Dla wielu zdających formułowanie tezy to nadal trudne zadanie. Podobnie jak rozpoznawanie zastosowanych przez autorkę w zdaniu środków stylistycznych i określanie ich funkcji w cytowanym w zadaniu 5. wypowiedzeniu. W pierwszej części zadanie polegało na rozpoznaniu środków stylistycznych zastosowanych w przytoczonym zdaniu. Następną sprawdzaną umiejętnością było określenie roli tych środków w budowaniu obrazu miłości, co wymagało precyzyjnego rozróżnienia funkcji polegających na podkreśleniu aspektów miłości: jej duchowej natury (personifikacja), sprzeczności, skrajności (antyteza), wielości, różnorodności (wyliczenie). Nadal trudne jest dla zdających określanie funkcji wymienionych sformułowań, dostrzeganie ich roli w budowaniu więzi między autorką a czytelnikiem (funkcja fatyczna) oraz we wzmacnianiu siły przekazu. Zadanie 6. wymagało od zdającego rozumienia tekstu na poziomie komunikacji – rozpoznania funkcji sformułowań uwytatniających intencje autorki, np.: emocjonalny, subiektywny stosunek do tematu, chęć wzmocnienia siły przekazu, podkreślenie prawdziwości sądów, nawiązanie kontaktu z czytelnikiem. Trudną operacją myślową dla zdających jest myślenie abstrakcyjne, a takiego

wymagało zadania 7. Jego celem było sprawdzenie umiejętności rozumienia przywołanych w tekście sądów, sformułowanych z różnych punktów widzenia. Polecenie dotyczyło odczytania złożonych sensów wyrażonych w kilku akapitach tekstu, co wymagało właśnie abstrakcyjnego myślenia o charakterze porównawczym (uchwycenie istoty miłości z kilku perspektyw poznawczych), a także umiejętności formułowania uogólnień. Zadanie 8. umiejętności rozpoznawania funkcji komunikatu językowego, które dominują we wskazanych zdaniach z tekstu. Okazało się niełatwe. Wymagało wykorzystania wiedzy – znajomości nazw podstawowych funkcji tekstu – przede wszystkim jednak rozumienia ich istoty w kontekście schematu komunikacji językowej Romana Jacobsona (zgodnie z treściami określonymi w podstawie programowej i w standardach wymagań egzaminacyjnych). Trudność rozwiązania zniwelował jego typ. Rozwiązanie zadania ułatwiała jego forma – jest to zadanie zamknięte na dobieranie. Trudne było też zadanie 9., które służyło sprawdzeniu umiejętności rozpoznawania istoty oraz mechanizmu ironii, rozumianej nie jako kategoria estetyczna, lecz jako właściwość stylu, polegająca na sprzeczności między dosłownym znaczeniem wypowiedzi, a jej znaczeniem właściwym, niewyrażonym wprost, ale zamierzonym przez autora. Ponieważ samodzielne sformułowanie istoty ironii jest zbyt trudne dla większości maturzystów (również tych, którzy potrafią rozpoznać ironię i rozumieją jej mechanizm), tę złożoną umiejętność sprawdzono przez zadanie zamknięte wielokrotnego wyboru, wymagające zaznaczenia właściwej odpowiedzi. I znów ułatwieniem w rozwiązywaniu zadania okazała się jego forma. Kolejne zadanie, 10. sprawdzające świadomość językową – umiejętność rozpoznania w tekście czasowników w określonej formie gramatycznej, a także rozumienia funkcji tych czasowników w tekście. Wymagało to elementarnej wiedzy z zakresu gramatyki, a także odczytania zróżnicowanych intencji nadawcy wyrażonych przez użycie czasowników w 1 osobie liczby pojedynczej (nadanie wypowiedzi subiektywnego charakteru) i w 1 osobie liczby mnogiej (utożsamienie się z odbiorcą tekstu, łagodzenie krytyki przez odnoszenie jej do wszystkich). Trudne okazało się dla tych zdających, którzy nie mieli owej elementarnej wiedzy gramatycznej. Zadanie 11. służyło sprawdzeniu złożonych umiejętności rozumienia całego tekstu, zarówno odczytywania ogólnych sensów, jak i określania zasady kompozycyjnej i jej funkcji. Zadanie wymagało dostrzeżenia kluczowej tezy tekstu, otwierającej podsumowanie i łączącej je z rozwinięciem, a także rozumienia roli tej tezy w budowaniu przesłania tekstu (podkreślenie wyjątkowej rangi miłości, jej opozycji wobec nienawiści). Wymagało umiejętności ogarniania całego tekstu. To trudne umiejętności, ponieważ trzeba dostrzec, że zdanie to podsumowuje cały poprzedni tekst i jest wstępem do rozważań z ostatniego akapitu.

Zatem rozwiązaniach zdających wskazują, że nadal trudne są te zadania, które odsyłają do budowy tekstu, jego struktury i rozpoznawania funkcji zabiegów językowych. Dodatkowo o braku wykazania się opanowaniem tych umiejętności decyduje posługiwanie się przez zdających albo nieprecyzyjnym, albo zbyt kolokwialnym słownictwem.

Integralną częścią tematu wypracowania jest fragment 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. Zdający otrzymali do wyboru dwa tematy dotyczące fragmenty lektur z podstawy programowej (prozy i dramatu). To teksty reprezentatywne dla kultury polskiej, znane zarówno jako dzieła literackie, jak i ich adaptacje filmowe czy teatralne.

W tej części arkusza sprawdzane były przede wszystkim wybrane umiejętności wskazane w standardach wymagań egzaminacyjnych dotyczących obszaru I. *Wiadomości i rozumienie* oraz obszaru III. *Tworzenie informacji*. Od zdającego piszącego wypracowanie na tak sformułowany temat oczekiwano merytorycznego rozwinięcia tematu, jak również wykazania się umiejętnością redagowania własnego tekstu, co skutkowało przyznaniem punktów za kompozycję, styl, język i zapis (ortografię i interpunkcję). Za rozwinięcie tematu zdający mógł uzyskać 25 punktów, a za pozostałe kryteria też 25 punktów. Najważniejsze znaczenie miały tu kompetencje czytelnice oraz językowe zdającego.

Realizacje obu tematów wskazują na niski poziom erudycji piszących, słabe wykorzystywanie kontekstów oraz mało sprawne komponowanie własnej wypowiedzi. Wypracowania są tworzone w nieporadnym, nieodróżnionym stylu i języku. Brak opanowania sprawności posługiwania się polszczyzną w jej oficjalnej odmianie odślania braki w erudycji.

Temat pierwszy

Żołnierskie emocje bohaterów *Potopu* Henryka Sienkiewicza. Na podstawie przytoczonego fragmentu powieści omów stany emocjonalne, zachowania i sytuacje ukazanych w nim postaci.

W pisaniu tekstu własnego na temat pierwszy oczekiwano od zdającego wykazania się umiejętnościami z zakresu rozwinięcia tematu, wstępnego rozpoznania, w którym należało uwzględnić stwierdzenia dotyczące informacji o scenie po uwięzieniu Soroki, Kmicica przybywającego z misją do siedziby wroga jako posła Sapięhy i obrońcy Soroki oraz tego, że zacytowana scena ilustruje spotkanie wrogów. Zdający, analizując stany emocjonalne

bohaterów ukazanych we fragmencie prozy Sienkiewicza, powinien umieścić spostrzeżenia o Bogusławie Radziwille, Andrzeju Kmicicu, Soroce i pozostałych żołnierzach. Oczekiwano zauważenia, że Książę Bogusław Radziwiłł to postać historyczna, zdrajca ojczyzny, który toczył cyniczną grę, odznaczał się żądzą zemsty, poniósł fiasko (jako skutek zaślepienia zemstą). Ukazane w scenie rozmowy z Kmicicem działania miały na celu przede wszystkim upokarzanie osobistego wroga. Księcia charakteryzuje również potrzeba ryzyka, silnych emocji, konsekwencja w podstępnych planach (mimo osłabienia chorobą), niecenienie wartości, wyrachowanie, przebiegłość (brak zasad moralnych), pycha.

Natomiast jeśli zdający analizował stany emocjonalne, zachowania Andrzeja Kmicica, powinien w swojej realizacji tematu zawrzeć informacje o tym, że jest to pułkownik, chorąży orszański, patriota. Został ukazany jako człowiek, który umie się opanować (mimo gniewu), kieruje nim pragnienie uwolnienia wachmistrza (swojego żołnierza), gotowość do poświęcenia, zdolność do wielkich uczuć, połączenie odwagi i szlachetnych porywów serca, żołnierska duma, rycerskie cnoty w służbie ojczyźnie, wiarygodność dowódcy, zdolności oratorskie, wskazywanie innym zagrożeń służby u zdrajcy (w sytuacji zagrożenia własnego życia). Ratując z osobistych powodów Sorokę, służy ojczyźnie (nakłania wojsko do odważnych czynów).

Spostrzeżenia dotyczące analizy stanów emocjonalnych, zachowań wachmistrza Soroki jako żołnierza Andrzeja Kmicica powinny zawierać informacje o tym, że jest on całkowicie oddany swojemu panu. W sytuacji, w której został skazany na śmierć, wykazał się gotowością na nią. Doświadczył trwogi przed okrucieństwem, bólem, ale rozumiał też, że na tym polega żołnierski los. Niezwykle cenił Kmicica, był mu wdzięczny. Pięknie przeżył radość z ocalenia.

Pozostali bohaterowie sceny to żołnierze wojsko – chorągiew służąca Bogusławowi (szlachta polska). Zostali związani przysięgą. Wykonywanie rozkazu to właśnie aresztowanie Kmicica, przebieg egzekucji Soroki. Buntując się w słusznej sprawie, odczuli wolność w służbie królowi.

Postępowanie bohaterów ukazanych w scenie ma związek z sytuacją wojenną, ale również wynika z ich usposobienia. Są różni, dzielą się na zdrajców i obrońców ojczyzny, ludzi dobrych i złych.

Podobnie jak w ubiegłym roku największym problemem są braki w zakresie umiejętności analizowania prozy epickiej. W jej miejsce w rozwiązaniach dominuje skłonność do streszczenia, parafrazowania lub opowiadania treści fragmentów utworów literackich zamieszczonych w arkuszu.

Niepokoiki wiele realizacji tego tematu polegających na streszczaniu fragmentu prozy bez wnikania w złożoność procesów psychologicznych oraz niedostrzegania (nierozpoznawania) wagi kontekstu historycznego w utworze, a dla realizacji tematu nie wystarcza jako jej rekompensata uproszczona reprodukcja dzieła załączonego do tematu.

Dlaczego warto znać kontekst historyczny *Potopu* Henryka Sienkiewicza? Dzieło powstało w pozytywizmie. Inne były realia epoki, inne były losy narodu polskiego. W podręcznikach do języka polskiego przy nazwisku autora *Trylogii* znajduje się wiele konkretnych informacji, które każdy przygotowujący się do złożenia egzaminu uczeń szkoły ponadgimnazjalnej powinien poznać, by w dorosłym życiu nie uchodzić za ignoranta. Zapisy podręcznikowe różnią się od internetowych zasobów – gotowych informacji o wybranych lekturach – zarówno merytorycznie, jak i językowo. Uproszczona, bardziej internetowa niż podręcznikowa wizja historii oraz nieumiejętność wykorzystania kontekstów (w tym historycznego) to najsłabsze elementy w rozwiązaniach zdających. Zamiast solidnej szkolnej erudycji pojawia się w nich domorośla, kolokwialna filozofia. Spostrzeżenia o tekście literackim są w wypracowaniach bardziej dyktowane przez media i tak zwane życiowe „codzienne” doświadczenie niż analityczne procesy myślowe, studia poznawcze, w których wiedza stanowiłaby solidny fundament edukacyjny. Brakuje w wypracowaniach spełnienia się szkolnego sloganu: *chcę wiedzieć i rozumieć, gdyby wszystko zależało ode mnie*.

Jeden z podręczników szkolnych podpowiada:

„Historia rzeczywista lat 1655-1657 została w *Potopie* wykorzystana obficie, choć oczywiście nie wszystkie zdarzenia i postacie dziejowe ukazał pisarz w zbliżeniu, a nawet nie wszystkie najważniejsze włączył do akcji. Powieść nie powinna tworzyć podręcznikowego obrazu historii. Decyzje jednak o tym, które wypadki i jakich bohaterów eksponuje się na planie głównym, a które sytuuje się w ich cieniu lub przemilcza, mówią o zamiarze ideowym. Są częścią interpretacji historii i wyrazem autorskiej wizji przeszłości.”

Niestety, w pracach zdających nie ma tej świadomości. Co gorsza, nie ma próby jej osiągnięcia. Co zatem można odnaleźć w wypracowaniach zdający zamiast historii?

W rozwiązaniach zadania egzaminacyjnego wielu zdających zamiast wykorzystania kontekstu historycznego łączyło swoje realizacje z różnorodnymi spostrzeżeniami o egzystencji człowieka w ogóle, a nie z kontekstem historycznym, z którym właśnie łączy się świat przedstawiony we fragmencie *Potopu* Sienkiewicza. Pojawiały się zatem (najczęściej we wstępie i zakończeniu) odniesienia do doświadczeń związanych z:

- ✓ wojną i jej znaczeniem w życiu człowieka (mowa oczywiście o każdej wojnie, a nie o polsko-szwedzkiej z XVII wieku),

- ✓ życiem każdego człowieka, życiem w ogóle,
- ✓ wybranymi postawami życiowymi,
- ✓ obiegowymi prawdami o zachowaniach ludzi,
- ✓ systemami wartości,
- ✓ byciem dobrym lub złym człowiekiem.

Pochodzenie tych spostrzeżeń ma w wypracowaniach wielu zdających proveniencję kolokwialną lub co najwyżej psychologiczną (raczej z obserwacji niż podbudowy poznawczej, teoretycznej). Często zostały one zaledwie sygnałnie wyrażone, bo w wypracowaniach przeważa linearny sposób czytania (analizowania) fragmentu danego w zadaniu. Pisząc o bohaterach Sienkiewicza, zdający ograniczali się do informacji dotyczących:

- ✓ tego, co zostało ukazane wyłącznie we fragmencie prozy,
- ✓ tego, co zostało ukazane w scenie i dopełnienia jej wartościowaniem oraz ogólnymi informacjami o całości powieści,
- ✓ tego, co stanowi o wielowątkowości powieści interpretowanej jako:
 - trakt o życiu Kmicica,
 - dzieło o przemianie bohatera (najczęściej w ujęciu typowym dla opracowań),
 - utwór o perypetiach życiowych bohatera (na zasadzie streszczenia).

Zadających, którzy w swoich wypracowaniach wykorzystali kontekst historycznoliteracki, czynili to najczęściej obok wymowy fragmentu literackiego, sensu tematu, tak, jakby przytaczali ciekawostki, dykteryjki i inne ploteczki, a nie refleksje nad tekstami kultury. Pisali o:

- ✓ innych przytoczonych najczęściej niefunkcjonalnie utworach Sienkiewicza (*Potop* wśród innych utworów autora),
- ✓ okolicznościach potopu szwedzkiego i typie czarno-białych bohaterów,
- ✓ bohaterach fikcyjnych i historycznych (najczęściej ogólnikowe informacje),
- ✓ zasadzie tworzenia ku pokrzepieniu serc,
- ✓ społeczeństwie po klęsce powstania styczniowego,
- ✓ micie kompensacyjnym (sporadycznie).

W wypracowaniach znalazły się też realizacje tematu, w których bogactwo odniesień historycznych nie miało żadnego uzasadnienia w zamyśle kompozycyjnym tekstu własnego zdającego. Pisanie o faktach, wydarzeniach historycznych można porównać do odtwarzania osobnych fragmentów lekcji historii, które nie składają się na funkcjonalny kontekst historycznoliteracki. Na przykład połowa wypracowania zawiera treści historyczne, druga

natomiast została wypełniona informacjami o cytowanym fragmencie prozy. Kompozycja takich wypracowań jest niespójna, najczęściej dwudzielna, niekoniecznie o równych proporcjach. Świadczy to o braku panowania zarówno nad całością swojego wywodu, jak i danych zawartych (przecież nie ukrytych) w materiale źródłowym.

Pojawiały się też prace bez żadnych, nawet historycznych odniesień, w których realizacja polegała na wykorzystaniu wyłącznie fragmentu, jego streszczeniu, czasem uogólnianiu spostrzeżeń z niego wyprowadzonych, by ewentualnie zasygnalizować wymowę i ocenę ukazanych zachowań postaci literackich. Te realizacje charakteryzuje wysoki stopień schematyzmu, również w języku. Zdający pisali *W przytoczonym fragmencie...*, *Zdarzenia te miały ogromny wpływ...*, *Jednym z głównych bohaterów...* Sformułowania tego typu to ogólniki, formalne, utarte zwroty, a prace, w których zostały użyte, pozbawione są cech indywidualizmu.

Oprócz braku wykazania się opanowaniem umiejętności analizy kontekstowej niepokoi również to, że zdający nie wykazali się umiejętnością tworzenia przemyślanego sposobu argumentacji, budowania toku argumentacyjnego. W rozwinięciu zamiast logicznego wynikania zhierarchizowanych argumentów, spostrzeżeń, przykładów zostały umieszczone luźno powiązane zdania o fragmencie prozy Sienkiewicza. Niektórzy zdający skupiali się na linearnym wykorzystaniu tekstu literackiego. Inni na charakteryzowaniu Andrzeja Kmicica i Bogusława Radziwiłła albo na charakteryzowaniu wszystkich bohaterów. Czasem w zakończeniu wypracowania były umieszczane zdania wartościujące ukazane w scenie spotkania przeciwników postawy bohaterów literackich (najczęściej w stylu *podoba się – nie podoba*).

Jednym z zaobserwowanych w analizowanych wypracowaniach mechanizmów tekstotwórczych było odnoszenie swoich uwag do uogólnień dotyczących bardziej życia niż kultury. Oczywiście, skrzyżowanie egzystencji i literatury daje pouczenie, nazywa, definiuje życie i jego przejawy, objaśnia je, ale często ociera się o banały, frazesy.

Oto przykłady tworzenia kontekstu i zamysłu kompozycyjnego.

Wypracowania zdających podpowiadają też uogólnienie, że humanistyka w nich jest reprezentowana jako osobne przedmioty. Są wypracowania z obszernymi fragmentami o historii opisaney bez związku z cytowanym fragmentem. Takie wypracowania mają zawsze pękniętą kompozycję (dwie osobne, niejednokrotnie o takich samych proporcjach części, bez wspólnego wstępu i zakończenia). Są też takie, w których jednym zdaniem łączy się fragment prozy z realiami czasu, o jakich opowiada.

Temat drugi

Na podstawie fragmentu *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego porównaj poglądy Poety i Gospodarza na temat poezji narodowej oraz przedstaw sądy bohaterów o Polakach.

Z zakresu umiejętności rozwinięcia tematu od zdającego oczekiwano porównania poglądów bohaterów dramatu na temat poezji narodowej oraz przedstawienia sądów tych bohaterów o Polakach. Aby zrealizować temat i napisać tekst własny zdający musiał zanalizować dołączoną do tematu scenę 24. *Wesela* – dramatu Stanisława Wyspiańskiego. Utwór ten ujęty jest na liście lektur w szkole ponadgimnazjalnej, co oznacza, że jest to lektura obowiązkowa. Ukierunkowana wskazówkami interpretacyjnymi zawartymi w temacie analiza sceny powinna zakończyć się uogólnieniami interpretacyjnymi na poziomie idei. Składają się na nie podobieństwa i różnice dostrzeżone w poglądach Poety i Gospodarza na temat istoty i roli poezji narodowej oraz ich sądów i opinii o Polakach z przełomu wieku XIX i XX.

Głównymi przyczynami uzyskiwania przez zdających niewielkiej liczby punktów za rozwinięcie tematu oraz pozostałe kryteria były:

- ✓ brak znajomości treści *Wesela* pomocnej jako kontekst wspomagający i ułatwiający analizę i interpretację podanej sceny, np.:

brak podstawowej wiedzy historycznoliterackiej i genologicznej na temat dramatu Stanisława Wyspiańskiego, np.:

- ✓ niezrozumienie treści sceny,
- ✓ sprowadzenie analizy i interpretacji do czytania tekstu literackiego na poziomie dosłownym,
- ✓ błędne przywołanie kontekstów interpretacyjnych będących podstawą wniosku,
- ✓ słabe opanowanie umiejętności językowo-stylistycznych,
- ✓ słabe opanowanie umiejętności analityczno-interpretacyjnych.

Integralną częścią tematu wypracowania na poziomie rozszerzonym jest odniesienie do tekstu literackiego. Na tym poziomie egzaminu mogą pojawić się teksty spoza programu, ale mieszczące się w znanej maturzystom konwencji literackiej. 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.

Na poziomie rozszerzonym zdający ma możliwość wykazania się umiejętnością określania artystycznego charakteru literatury, pisania o niej językiem poprawnym w zakresie terminologii koniecznej do opisu sposobu kreowania świata w tekście artystycznym.

W zaprezentowanej przez zdającego analizie i interpretacji tekstu na tym poziomie oczekuje się umiejętności filologicznych, znajomości zagadnień z zakresu poetyki i teorii literatury, odczytywania znanych konwencji literackich w nieznanym tekście. Te właśnie umiejętności sprawdzane były w tegorocznych zadaniach maturalnych zaproponowanych zdającym na poziomie rozszerzonym.

Tematy wypracowań dotyczyły utworów autorów, którzy wskazani są w *Informatorze maturalnym z języka polskiego* (William Szekspir, Bruno Schulz), oraz autorów niewymienionych w liście lektur (Miguel de Cervantes Saavedra, Leopold Tyrmand), przy czym teksty ich autorstwa utrzymane są w omawianej w szkole poetyce lub konwencji literackiej. W części pisemnej egzaminu z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego zdający zobowiązany był do napisania wypracowania na jeden z dwu podanych w arkuszu tematów. Zadania z arkusza z poziomu rozszerzonego sprawdzały umiejętności analizowania, interpretowania i porównywania fragmentów tekstów literackich oraz tworzenia w związku z nimi tekstu własnego.

Temat pierwszy

Literackie obrazy miłości i sposoby ich kreowania we fragmentach *Don Kichota z La Manchy* Miguela de Cervantesa Saavedry oraz *Romea i Julii* Williama Szekspira.

Realizując temat pierwszy, zdający powinni dostrzec zasadę zestawienia tekstów: fragmenty z różnych gatunkowo/rodzajowo utworów, tematyka niezwyklej miłości, samotny zakochany i para kochanków, wyznania miłosne (monolog i dialog). Natomiast ukazując, obrazy miłości zdający powinien scharakteryzować (przedstawić zakochanych bohaterów w obu cytowanych tekstach i napisać na czym polega ich miłość. Kondycja bohaterów w *Don Kichocie* wiąże się z tradycją i konwencją literatury pasterskiej, ksiąg rycerskich, z której zaczerpnięte zostały obyczaje i rekwizyty, byli naśladowani (podziwiani) w kręgach kultury dwornej, a ukazani (upozowani) zostali zgodnie z kodeksem rycerskim (rekwizyty, zachowania i wartości).

Bohaterowie w *Romeo i Julii* to przedstawiciele zwaśnionych rodów szlacheckich, pod osłoną nocy wyznają sobie miłość, to ofiary wrogości – w rodzinie i wśród przyjaciół, ludzie młodzi, prawdziwie zakochani w sobie. Miłość w *Don Kichocie* została wymyślona (manifestowana), hiperbolizowana na pokaz, tragiczna (zabiera spokój, przynosi cierpienie), efekt obłędu, przynosi negatywne doznania i emocje (np.: zazdrość, cierpienie, żal), ale jest też bezgraniczna i nie daje się wypowiedzieć (wyrazić w słowach). Miłość w *Romeo i Julii*, jest prawdziwa, szczerza (ale ukrywana), spełniona, niebezpieczna, tragiczna (zabiera życie), skazana na niepowodzenie (przeznaczenie).

W wypracowaniu na poziomie rozszerzonym zdający zobowiązani są również do zanalizowania sposobu ukazania miłości. W *Don Kichocie* miłość ukazana jest na wzór tradycji rycerskiej (wykoncypowana), towarzyszy jej patos mówienia, egzaltacja odczuwania, motyw walki, zmagania z uczuciem obrazowanie wanitatywne, bestiariusm, rozszalałe żywioły, hiperbolizacja, uzalanie się (rozpacz, lament), apostroficzność. Natomiast sposób ukazania miłości w *Romeo i Julii* to miłość na pograniczu dorosłości (pierwsza/niewinna/autentyczna, nieuchronna), czułość, zmysłowość, kontrast (Romeo jest bardziej dojrzały, pewny swoich uczuć niż Julia, podejrzewająca mężczyznę o wiarołomstwo, zapewnianie o wzajemności miłowania, metafory, romantyczny nastrój (gra słów, rola światła nastrojowość, niezwykłość stylu, afirmacja).

W realizacji zadania możliwe jest też odniesienie swoich spostrzeżeń o cytowanych fragmentach do kontekstów: historycznoliterackiego (np.: *Pieśń nad pieśniami*, romanse rycerskie, dramaty Szekspira), epoki (krytyka zachowań, znaczenie autorów), kultury (symboliczność postaci).

Miłość w obu utworach jest zjawiskiem potężnym i niezwykłym, ma swoje ograniczenia (np.: wyobraźni i relacji do innych). Dla bohatera *Don Kichota* stanowiła udręczenie z powodu poczucia osamotnienia, nieodwzajemnienia i niedostępności wybranki serca. Natomiast dla Romea i Julii była przeznaczeniem i autentyczna. Została ukazana jako cierpienie lub spełnienie.

Temat pierwszy na poziomie rozszerzonym egzaminu maturalnego z języka polskiego jest tematem analitycznym, wymagającym od zdającego starannej pracy z tekstami literackimi danym w zadaniu. Sformułowanie „Literackie obrazy miłości i sposoby ich kreowania” odsyła do bohaterów ukazanych w konkretnej czasoprzestrzeni dzieła, konwencji kulturowych i literackich.

Temat dotyczy „literackiego obrazu miłości” – piszący zatem mogli powinien odnieść się albo do literatury epoki i jej tradycji, albo do całości tekstu (jeśli zna lekturę). Fragment powieści Cervantesa „*Don Kichot z La Manchy*” wpisuje się w poetykę miłosnych lamentów obecnych już w średniowiecznej poezji miłosnej i kulturze dwornej: l’amour passion, ukazujących obojętność i bezwzględność obiektu adoracji itp. O przenikaniu się kultury rycerskiej i literatury pasterskiej świadczy gatunek poezji prowansalskiej zwany pastorelą, o czym obszernie pisał między innymi Johan Huizinga w „*Jesieni średniowiecza*” (rozdział „Idylliczny obraz życia”). Sam romans rycerski z czasem utracił swoją czystość gatunkową, pozwalając na wprowadzanie różnych konwencji literackich. Mowa jest o bohaterze literackim, który ma kulturowe kostiumy. Zdający winien ukazać obraz miłości. Kultura

bukoliczna jest fragmentem kultury dworskiej, zob. m.in. fundamentalne dzieła Jerzego Ziomka, Czesława Hernasa, Mieczysława Klimowicza). Zdający nie ma pisać o perypetiach postaci, lecz o miłości znanej z konwencji i tradycji kultury. Sposób przeżywania i mówienia o miłości Chryzostoma do Marcelli są jak odbicie (symulacrum) sposobu przeżywania i mówienia o miłości Don Kichota do Dulcynei. To na tym właśnie polega konwencjonalne ujęcie tego stanu emocjonalnego.

Temat drugi

Porównaj obrazy miasta przedstawione we fragmentach opowiadania *Sierpień* Brunona Schulza i powieści *Zły* Leopolda Tyrmanda. Omów sposoby ukazania przestrzeni i funkcji, jakie ona pełni w obu utworach.

Do tego tematu również dołączone były fragmenty tekstów literackich. Zakres wymaganej tematem interpretacji zawierał się w rozpoznaniu zasad zestawienia fragmentów, porównaniu obrazów miasta, rozpoznaniu i przedstawieniu sposobu ukazania przestrzeni i ustalenia funkcji tejże przestrzeni w tekstach. Wywód należało posumować zgodnie z założeniami tematu, a więc dzięki analizie porównawczej fragmentów wskazać podobieństwa i różnice w obrazach miasta oraz sposobach ich kreacji, dostrzec związek między tymi płaszczyznami każdego z tekstów. W tym zadaniu sprawdzane były wybrane umiejętności wskazane w standardach wymagań egzaminacyjnych, które dotyczyły obszaru I. *Wiadomości i rozumienie* oraz obszaru III. *Tworzenie informacji*. Standardy te odpowiadały wymaganiom na poziom podstawowy, jak i rozszerzony.

Na tym poziomie egzaminu maturalnego mogą pojawiać się teksty spoza podstawy programowej (i tak było w tym roku). Jeżeli maturzysta znał wskazane w standardach wymagań egzaminacyjnych wyróżniki utworu literackiego, potrafił funkcjonalnie wykorzystać w swej pracy konteksty interpretacyjne oraz sprawnie analizować i interpretować utwory, to spełnił główne wymogi formalne związane z dobrym wykonaniem zadania maturalnego z języka polskiego na poziomie rozszerzonym.

Do egzaminu na poziomie rozszerzonym przystępowali maturzyści przygotowani do samodzielnego odbioru tekstu literackiego, dysponujący nie tylko umiejętnością całościowego analizowania tekstu, ale także wiedzą z teorii literatury oraz sprawnością w jej funkcjonalnym stosowaniu.

Realizacja tematów wypracowań wymaga dobrej znajomości lektury na poziomie idei oraz niektórych elementów jej organizacji. Wielu zdających nie spełniło tego warunku z powodu popełniania licznych błędów rzeczowych świadczących o nieznaności i niezrozumieniu lektur lub kontekstów.

Przykłady najczęstszych błędów można zilustrować także dłuższym fragmentem wypracowania na temat 2. z poziomu rozszerzonego: *Porównaj obrazy miasta przedstawione we fragmentach opowiadania „Sierpień” Brunona Schulza i powieści „Zły” Leopolda Tyrmanda. Omów sposoby ukazania przestrzeni i funkcje, jakie ona pełni w obu utworach.*

Błędy zdających można ująć w rejestr:

- ✓ nierozumienie pojęć kluczowych dla tematu,
- ✓ nieznamość periodyzacji literatury,
- ✓ nieprawdziwe wskazanie czasu powstania dzieła,
- ✓ błędna klasyfikacja gatunkowa,
- ✓ nieznamość losów bohaterów (powstały w arkuszach nowe, nieznanne polonistom „teksty”),
- ✓ mieszanie faktów, koligacji,
- ✓ zbyt dosłowne streszczanie danych w arkuszu fragmentów (bez zrozumienia języka).

W szkole łatwo uczyć analizowania kontekstowego, takiego, w którym różne aspekty tego samego zjawiska tworzą obraz rzeczywistości, historii, kultury typowy dla pogłębionego humanistycznego widzenia całości. Lekcje języka polskiego to nie tylko okazje do gromadzenia złotych myśli (jak perełek na sznurze), lecz okazja do refleksji nad tym, co się wokół nas dzieje.

Nadal trudne dla zdających jest analizowanie prozy. Analizować oznacza badać, dociekać istoty lub przyczyn zjawiska. Warto powtarzać, że analizowanie jest umiejętnością ponadprzedmiotową. Kształtować i rozwijać ją można, badając dzieło literackie, ale i inne teksty kultury. Analiza, czyli opis formalny poszczególnych składników dzieła, zwykle poprzedza interpretację utworu, odczytywanie sensu. Interpretacja czegokolwiek nigdy nie jest dowolnym odczytaniem, jej granice zawsze wyznacza przedmiot interpretacji.

Czynności prowadzące do interpretacji dzieła mogą być skierowane na sam utwór literacki, ale mogą też objaśniać sensy utworu w kontekstach zewnętrznych wobec dzieła, np. historii literatury, biografii pisarza, innych utworów danego pisarza, w kontekście prądu, gatunku, światopoglądu epoki.

Istotne dla analizującego jest to, czego szuka, interpretując utwór: wartości, odniesień do filozofii i sensu, odniesień do życia i człowieka, odniesień do biografii – autora i własnej, zrozumienia znaków oraz struktury artystycznej i estetyki dzieła czy odniesień do innych dzieł, także nieliterackich.

Jakie czynności analityczno-interpretacyjne powinien wykonać piszący wypracowania, w tym maturalne? Przede wszystkim powinien wyjaśnić i zinterpretować

najważniejsze aspekty utworu dotyczące treści oraz określić sposób ich prezentacji w dziele. Istotne dla analizy jest też przywołanie stosownych kontekstów lub kontekstu oraz rozpoznanie najważniejszych kategorii słownictwa i stylu. Proza koncentruje się przede wszystkim na przedstawieniu powiązanych ze sobą wydarzeń, piszący powinien określić typ tekstu, który stanowi przedmiot jego rozważań, a więc rozpoznać gatunek utworu, tzn. określić, czy ma do czynienia z opowiadaniem, nowelą, powieścią, esejem itp.

Analizowanie tekstów epickich lub ich fragmentów może polegać na wybieraniu elementów dominujących spośród elementów:

- ✓ typ epiki, charakter narracji, typ narratora, stosunek narratora do przedmiotu wypowiedzi, faktów, bohaterów, przedmiotów, zdarzeń,
- ✓ miejsce, czas powieściowy/epicki (fabuła epicka, motyw przewodni, akcja, wątki, epizody), obrazowanie literackie (językowe i kompozycyjne),
- ✓ inne elementy świata przedstawionego (np.: tematy, motywy, toposy, konwencja literacka).

Interpretacja w kontekstach ogólnych i właściwych może odsyłać do kontekstów: literackich, historycznoliterackich, filozoficznych, biograficznych, kulturowych (obejmujących zarówno typowe dla kultury wysokiej, masowej, popularnej zjawiska, jak i elementy inne niż literatura, z innych dziedzin sztuki – wskazanych w podstawie programowej).

Sproblematyzowana interpretacja powinna uwzględniać właściwie wybrane konteksty przyporządkowane utworowi. Istotna jest dla zaznaczania podmiotowości piszącego asocjacyjność myślenia, ale skojarzenia powinny mieścić się w granicach wyznaczonych przez sensy utworu i przyjętą metodologię ich opisu (bez jej nazywania).

Te operacje polonistyczne na tekstach i w arkuszach wymagają między innymi opanowania: umiejętności uważnego (funkcjonalnego) odczytywania fragmentu, wydobywania z tekstu istotnych dla realizacji tematu spostrzeżeń (unikania pisania wszystkiego, co wie się o tekście literackim), selekcjonowania i hierarchizowania zjawisk. Taka strategia postępowania polonistycznego na pewno zagwarantuje sukces nie tylko na egzaminie.

Opracowanie:

Małgorzata Kosińska-Pułka

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu

Koordynator egzaminu maturalnego z języka polskiego na Dolnym Śląsku i Opolszczyźnie