



Sprawozdanie
z egzaminu maturalnego 2016
województwo opolskie
JĘZYK POLSKI

Opracowanie

Robert Chamczyk (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
dr Maria Romanowska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie)
Alicja Jeż (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie)

Opieka merytoryczna

dr Wioletta Kozak (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Opracowanie techniczne

Bartosz Kowalewski (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Współpraca

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

Język polski

Poziom podstawowy

1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z języka polskiego na poziomie podstawowym składał się z dwóch zestawów zadań sprawdzających umiejętność wykonywania na tekście nieliterackim operacji dowodzących jego rozumienia na różnych poziomach oraz z zadania polegającego na napisaniu wypracowania. Do fragmentu tekstu [*O Lalce*] (opracowanego na podstawie tekstu Stanisława Falkowskiego i Pawła Stępnia *Ciężkie norwidy czyli subiektywny przewodnik po literaturze polskiej*) odnosiło się 6 zadań otwartych krótkiej odpowiedzi i 1 zadanie rozszerzonej odpowiedzi (streszczenie), a do fragmentów tekstów dotyczących języka Internetu – *Pisany język mówiony* Mariusza Hermy i *Język w Internecie – nowa forma oralności* (na podstawie tekstu Doroty Zdunkiewicz-Jedynak, *Wykłady ze stylistyki*) – 5 zadań otwartych. Wypracowanie należało napisać na jeden z dwóch tematów: Temat 1. (*Czy warto kochać, jeśli miłość może być źródłem cierpienia? Rozważ problem i uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do fragmentu „Dziadów” cz. IV Adama Mickiewicza i do innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów.*) wymagał napisania rozprawki problemowej, natomiast temat 2. – napisania interpretacji wiersza Zbigniewa Herberta *Dalem słowo* (postawienia tezy interpretacyjnej i jej uzasadnienia). Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać 70 punktów (20 punktów za test oraz 50 punktów za wypracowanie).

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 1. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym*

Liczba zdających		6168
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	3533
	z techników	2635
	ze szkół na wsi	187
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	1419
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2764
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	1798
	ze szkół publicznych	5909
	ze szkół niepublicznych	259
	kobiety	3474
	mężczyźni	2694

* Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 2 uczniów – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Tabela 2. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	5
	słabowidzący	6
	niewidomi	0
	słabosłyszący	5
	niesłyszący	2
	ogółem	18

Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu (w okręgu OKE we Wrocławiu)

Termin egzaminu		4 maja 2016	
Czas trwania egzaminu		170 minut	
Liczba szkół		518	
Liczba zespołów egzaminatorów*		28	
Liczba egzaminatorów*		600	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		44	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	1
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	0
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	1
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	0
Liczba wglądów ² (art. 44zzz)		87	
Liczba prac, w których nie podjęto rozwiązania zadań		0	

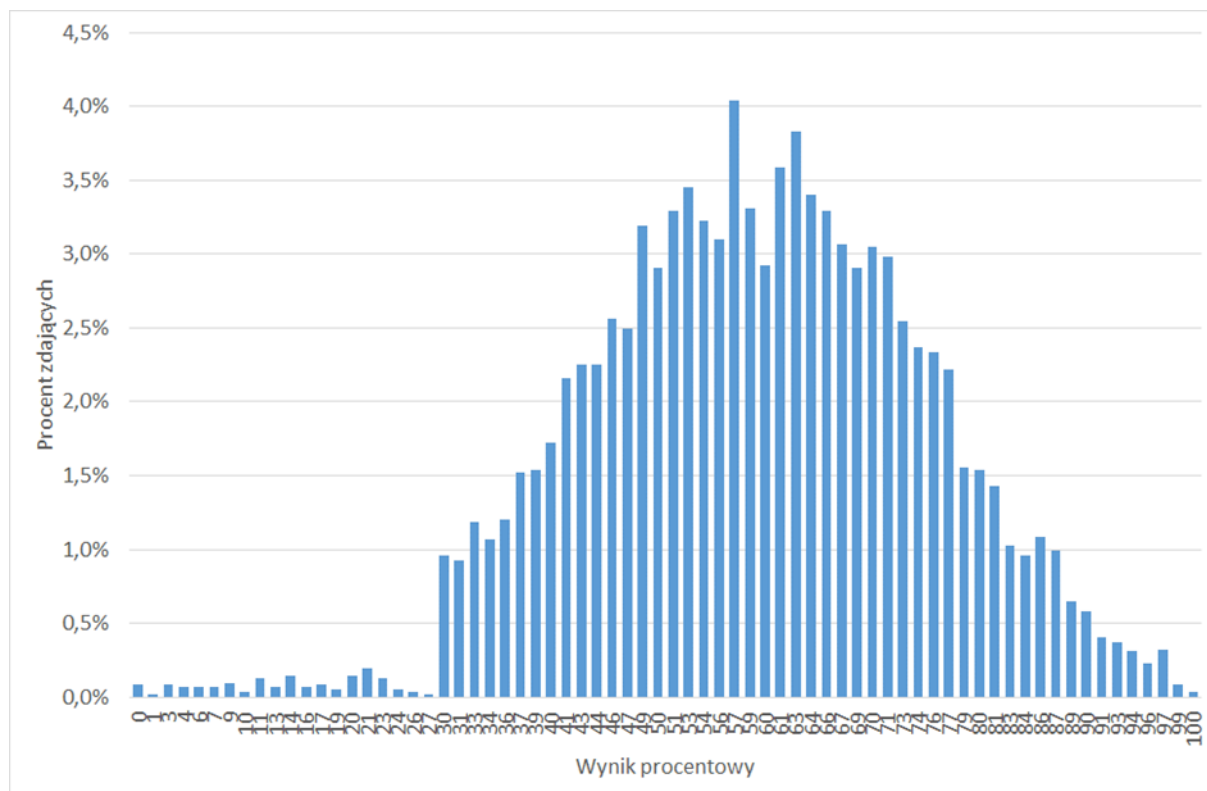
* Dane dotyczą obu poziomów egzaminu (podstawowego i rozszerzonego) łącznie.

¹Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2015, poz. 959).

²Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2015, poz. 2156, ze zm.).

3. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 1. Rozkład wyników zdających

Tabela 4. Wyniki zdających – parametry statystyczne*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)	Odsetek sukcesów**
ogółem	6168	0	100	60	57	59	16	99
w tym:								
z liceów ogólnokształcących	3533	0	100	64	63	63	15	99
z techników	2635	0	99	53	57	54	14	98
bez dysleksji rozwojowej	5850	0	100	60	57	59	16	99
z dysleksją rozwojową	318	0	91	59	53	58	15	99

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

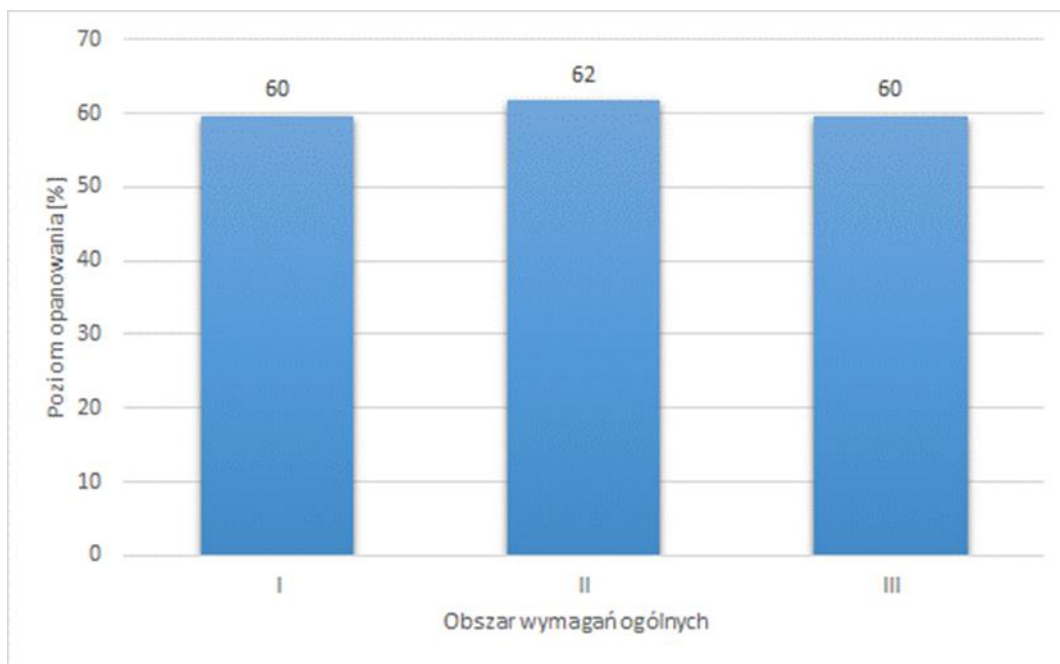
**Dane dotyczą tegorocznych absolwentów, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych.

Poziom wykonania zadań

Tabela 5. Poziom wykonania zadań

Nr zad.	Wymaganie ogólne	Wymaganie szczegółowe Zdający:	Poziom wykonania zadania (%)
1.1.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. III. Tworzenie wypowiedzi.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych [...] fragmentów, potrafi wyjaśnić ich sens oraz funkcję na tle całości. 1.3) formułuje pytania do tekstu (szkoła podstawowa).	43
1.2.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe twierdzenia i pojęcia w tekście argumentacyjnym [...].	58
1.3.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens fragmentów [...] 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje, zarówno jawne, jak i ukryte [...].	88
1.4.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela.	42
1.5.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.4) wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe i ich funkcje w tekście.	60
1.6.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.4) [...] rozpoznaje zastosowanie [...] środków językowych i ich funkcje w tekście.	63
1.7.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. III. Tworzenie wypowiedzi.	1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe twierdzenia i pojęcia w tekście argumentacyjnym, dokonuje jego logicznego streszczenia. 1.7) wykonuje różne działania na tekście cudzym ([...] streszcza [...]).	29
2.1	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów, potrafi wyjaśnić ich sens [...] na tle całości 3.3) [...] dostrzega i omawia współczesne zmiany modelu komunikacji językowej (np. różnice między tradycyjną komunikacją a komunikacją przez Internet).	83
2.2.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.4) [...] rozpoznaje zastosowanie [...] środków językowych i ich funkcje w tekście.	25
2.3.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.4) wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu [...].	49
2.4.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym [...].	74
2.5.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...].	57

	zawartych w nich informacji.	1.5) wyróżnia kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym 1.9) wskazuje tezę (gimnazjum).	
Zadanie sprawdzające tworzenie wypowiedzi – wypracowanie			
Treść	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte [...]	56
Poprawność rzeczowa	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	1.3) określa problematykę utworu 2.4) rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera [...] 3.2) wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...] 3.3) porównuje funkcjonowanie tych samych motywów w różnych utworach literackich	83
Zamysł kompozycyjny	III. Tworzenie wypowiedzi.	1.1) tworzy dłuższy tekst pisany [...] (rozwprawka, interpretacja utworu literackiego) zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej 1.2) przygotowuje wypowiedź (wybiera formę gatunkową i odpowiedni układ kompozycyjny, analizuje temat, wybiera formę kompozycyjną, [...] dobiera właściwe słownictwo) 1.3) tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki (stawia tezę lub hipotezę, dobiera argumenty, porządkuje je, hierarchizuje, dokonuje ich selekcji pod względem użyteczności; w wypowiedzi, podsumowuje, dobiera przykłady ilustrujące wywód myślowy, przeprowadza prawidłowe wnioskowanie).	72
Spójność lokalna			79
Stosowność stylu	III. Tworzenie wypowiedzi.	2.1) rozróżnia normę językową wzorcową oraz użytkową i stosuje się do nich (gimnazjum) 2.2) sprawnie posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; zna granice stosowania slangu młodzieżowego (gimnazjum).	77
Poprawność językowa		2.1) operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych [...] 2.3) tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wysławiania się [...] (gimnazjum) 2.4) stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie (gimnazjum) 2.5) stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach [...] (gimnazjum) 2.10) stosuje poprawne formy odmiany [...] wyrazów w związkach składniowych (gimnazjum).	54
Poprawność zapisu		2.6) wykorzystuje wiedzę o składni w stosowaniu reguł interpunkcyjnych [...] (gimnazjum) 2.5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...] (szkoła podstawowa) 2.6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...] (szkoła podstawowa).	50



Wykres 2. Poziom wykonania zadań w obszarze wymagań ogólnych

Poziom rozszerzony

1. Opis arkusza

Egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym polegał na napisaniu wypracowania na jeden z dwóch do wyboru tematów: temat 1. wymagał napisania wypowiedzi argumentacyjnej związanej z dołączonym fragmentem tekstu teoretycznoliterackiego Jana Parandowskiego *Tworzywo literackie*, natomiast temat 2. zawierał polecenie napisania interpretacji porównawczej utworów epickich Bruno Schulza *Genialna epoka* oraz Tadeusza Konwickiego *Bohiń*.

Za rozwiązanie zadania zdający mógł otrzymać 40 punktów.

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 6. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym*

Liczba zdających		1020
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	847
	z techników	173
	ze szkół na wsi	4
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	184
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	503
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	329
	ze szkół publicznych	998
	ze szkół niepublicznych	22
	kobiety	824
	mężczyźni	196

* Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 2 uczniów – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Tabela 7. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	0
	słabowidzący	2
	niewidomi	0
	słabosłyszący	1
	niesłyszący	0
	ogółem	3

3. Przebieg egzaminu

Tabela 8. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu (w okręgu OKE we Wrocławiu)

Termin egzaminu		4 maja 2016	
Czas trwania egzaminu		180 minut	
Liczba szkół		344	
Liczba zespołów egzaminatorów*		28	
Liczba egzaminatorów*		600	
Liczba obserwatorów ³ (§ 8 ust. 1)		3	
Liczba unieważnień ⁴	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	0
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	0
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	0
Liczba wglądów ⁴ (art. 44zzz)		35	
Liczba prac, w których nie podjęto rozwiązania zadań		9	

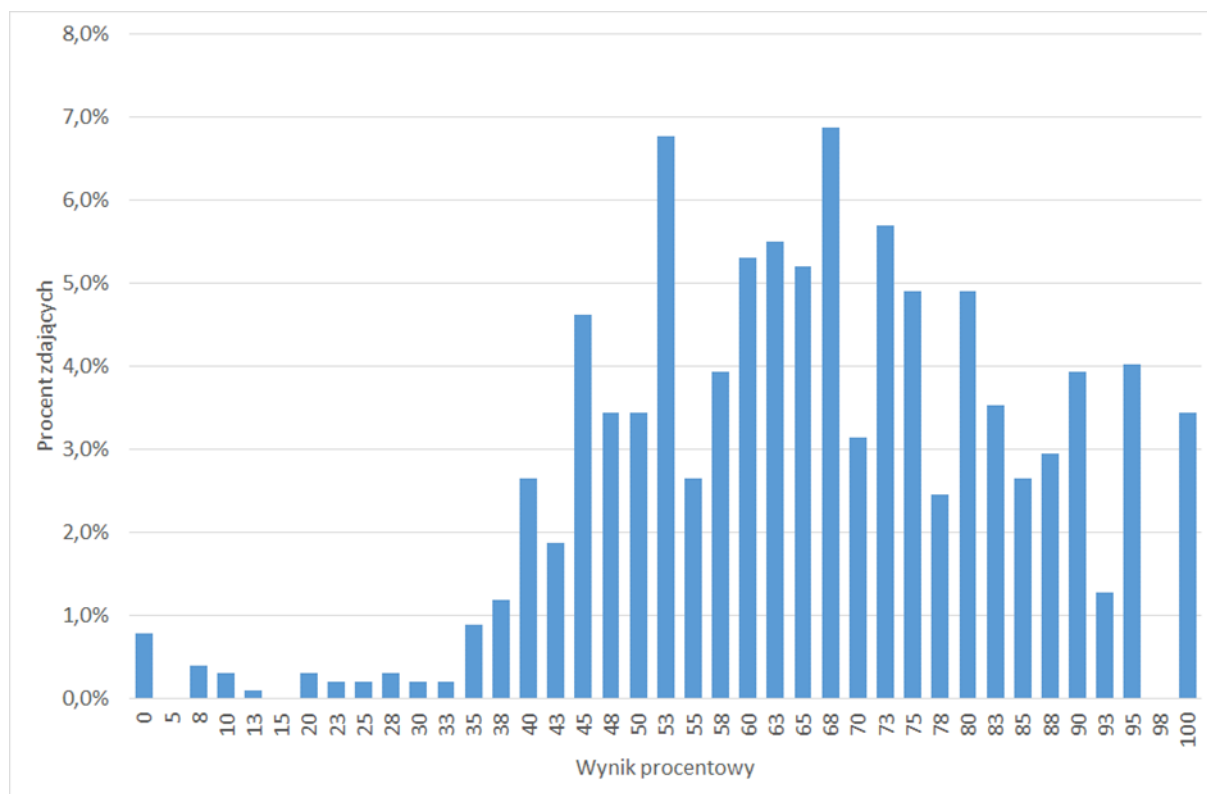
* Dane dotyczą obu poziomów egzaminu (podstawowego i rozszerzonego) łącznie.

³Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2015, poz. 959).

⁴Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2015, poz. 2156, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 3. Rozkład wyników zdających

Tabela 9. Wyniki zdających – parametry statystyczne*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
ogółem	1020	0	100	65	68	66	19
w tym:							
z liceów ogólnokształcących	847	0	100	68	68	67	19
z techników	173	0	100	60	60	62	19

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

Poziom wykonania zadań

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

Kryt.	Wymaganie ogólne	Wymaganie szczegółowe	Poziom wykonania (%)
Treść	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1. odczytuje sens całego tekstu [...] 1.2. odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte 1.4) wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe i ich funkcje w tekście 1.7) rozpoznaje w wypowiedzi ironię, objaśnia jej mechanizm i funkcję PR 1.2) twórczo wykorzystuje wypowiedzi krytycznoliterackie i teoretycznoliterackie (np. recenzja, szkic, artykuł, esej)	61
Poprawność rzeczowa	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	1.2) określa problematykę utworu 1.3) rozpoznaje konwencję literacką [...] 2.1) wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje [...] oraz inne wyznaczniki poetyki danego utworu (z zakresu podstaw wersyfikacji, kompozycji, genologii) i określa ich funkcje 2.4) rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera ([...] narracja, fabuła [...]) 2.5) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty (dostrzega cechy wspólne i różne) PR 2.1) wskazuje związki między różnymi aspektami utworu (estetycznym, etycznym i poznawczym) PR 2.3) rozpoznaje aluzje literackie i symbole kulturowe [...] oraz ich funkcję ideową i kompozycyjną, a także znaki tradycji [...] 3.1) wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (np. słowa-kлючe, wyznaczniki kompozycji) 3.2) wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...] 3.3) porównuje funkcjonowanie tych samych motywów w różnych utworach literackich 3.4) odczytuje treści alegoryczne i symboliczne utworu PR 3.1) dostrzega i komentuje estetyczne wartości utworu literackiego 3.2) przeprowadza interpretację porównawczą utworów literackich PR 4.1) wskazuje różne sposoby wyrażania wartościowań w tekstach.	89
Zamyśl kompozycyjny		3.1) wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (np. słowa-kлючe, wyznaczniki kompozycji) 3.2) wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...] 3.3) porównuje funkcjonowanie tych samych motywów w różnych utworach literackich 3.4) odczytuje treści alegoryczne i symboliczne utworu PR 3.1) dostrzega i komentuje estetyczne wartości utworu literackiego 3.2) przeprowadza interpretację porównawczą utworów literackich PR 4.1) wskazuje różne sposoby wyrażania wartościowań w tekstach.	65
Spójność lokalna	III. Tworzenie wypowiedzi.	1.1) tworzy dłuższy tekst pisany [...] (rozprawka, [...]) interpretacja utworu literackiego [...] zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej 1.2) przygotowuje wypowiedź (wybiera formę gatunkową i odpowiedni układ kompozycyjny, analizuje temat, wybiera formę kompozycyjną, [...] dobiera właściwe słownictwo) 1.3) tworzy samodzielnie wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki [...].	82

Stosowność stylu	III. Tworzenie wypowiedzi.	2.1) rozróżnia normę językową wzorcową oraz użytkową i stosuje się do nich (gimnazjum) 2.2) sprawnie posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; zna granice stosowania slangu młodzieżowego (gimnazjum).	85
Poprawność językowa		2.1) operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych [...] 2.3) tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wyrażania się [...] (gimnazjum) 2.4) stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie (gimnazjum) 2.5) stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach [...] (gimnazjum) 2.10) stosuje poprawne formy odmiany [...] wyrazów w związkach składniowych [...] (gimnazjum).	58
Poprawność zapisu		2.6) wykorzystuje wiedzę o składni w stosowaniu reguł interpunkcyjnych [...] (gimnazjum) 2.5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...] (szkoła podstawowa) 2.6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...] (szkoła podstawowa).	60

Komentarz

Egzamin pisemny na poziomie podstawowym

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

Stopień opanowania umiejętności sprawdzanych w zadaniach

Zestaw 1. oparty był na tekście Stanisława Falkowskiego i Pawła Stępnia [O *Lalce*] z tomu *Ciężkie norwidy czyli subiektywny przewodnik po literaturze polskiej*. Problematyka tekstu dotyczyła ważnych zagadnień obecnych w powieści Bolesława Prusa, które stanowiły podstawę 7 zadań sprawdzających zintegrowane umiejętności ze wszystkich obszarów wymagań ogólnych podstawy programowej.

Rozumienie sensów tekstu na różnych jego poziomach

Zadanie 1.1. stanowiło wprowadzenie do analizy tekstu i wymagało odczytania jego sensu oraz umiejętności formułowania pytań do tekstu i konfrontowania ich z pytaniami sformułowanymi w zadaniu. Sprawdzało zatem umiejętności na poziomie rozumienia: znaczeń, struktury i komunikacji językowej. Zadanie miało charakter zamknięty i okazało się dla zdających trudne (poziom wykonania – 43%).

Zadanie 1.3. sprawdzało umiejętność oceny stanowiska autorów wobec prezentowanej przez nich problematyki *Lalki* oraz umiejętność uzasadnienia odpowiedzi przez zdającego. Zarówno rozstrzygnięcie, czy autorzy tekstu podzielają pesymizm Rzeckiego, jak i uzasadnienie odpowiedzi nie nastroczało większych trudności zdającym (poziom wykonania – 88%).

Świadomość językowa i stylistyka

Zadanie 1.5. wymagało rozpoznania we wskazanym fragmencie tekstu [O *Lalce*] składniowego środka stylistycznego i określenie jego funkcji w tekście Falkowskiego i Stępnia. Zdający powinien rozpoznać, że zastosowany w tekście środek jest powtórzeniem. Mógł również uszczegółowić odpowiedź, wskazując, że rozpoczynające kolejne zdania powtórzenia występują w funkcji anafory. Mógł wreszcie rozpoznać powtarzalność budowy kolejnych zdań w wybranym wypowiedzeniu i wskazać na paralelizm składniowy. Każda z podanych odpowiedzi była poprawna. Okazało się, że rozpoznawanie składniowych środków stylistycznych nadal sprawia trudność zdającym, podobnie jak określanie ich funkcji w tekście. Zadanie było umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 60%).

Zadanie 1.6. sprawdzało umiejętność rozpoznawania różnorodnych zabiegów językowych i ich funkcji w kompozycji tekstu. Łączyło zatem dwa obszary umiejętności, które stanowią ważny element przygotowania maturzysty do tworzenia własnych tekstów i ich redagowania z wykorzystaniem właściwych wykładników językowych kompozycji. Zadanie okazało się również umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 63%). Najczęściej zdający dobrze określali sformułowanie wprowadzające do tekstu przeciwstawienie, znacznie więcej błędów popełniali wskazując na wykładnik spójności, który wprowadzał wnioskowanie, najwięcej problemów sprawiło wskazanie sformułowania wprowadzającego w tekście uszczegółowienie treści.

Rozumienie sensu tekstu nieliterackiego i znajomość tekstu literackiego

Zadanie 1.4. wymagało znajomości *Lalki* Bolesława Prusa i podania przykładów marzeń Rzeckiego, których spełnienia nie doczekał stary subiekt. Zadanie okazało się trudne (poziom wykonania – 42%), co niestety potwierdza słabą znajomość lektur szkolnych wskazanych w podstawie programowej jako obowiązkowe.

Struktura tekstu, elementy kompozycji w teorii i praktyce

Zadanie 1.2. wymagało od zdającego rozróżnienia pomiędzy argumentem i przykładem. Zadanie nie sprawiło większych problemów zdającym, ale osiągnięty poziom wykonania (58%) mieści się w dolnych obszarach zadań łatwych. Do najczęściej popełnianych błędów należało mylenie uogólnienia o charakterze konkluzji z konkretnymi przykładami z powieści Prusa przywołanymi przez autorów tekstu.

Błędy popełnione w zadaniach 1.6. (niewłaściwe rozpoznawanie językowych wykładników spójności tekstu) oraz 1.2. (mylenie uogólnienia z konkretnym przykładem) znalazły swoje odbicie w najtrudniejszym zadaniu, jakie miał podjąć maturzysta – streszczeniu tekstu [O *Lalce*].

Streszczenie

Zadanie 1.7., w którym polecono zdającym napisanie streszczenia tekstu Falkowskiego i Stępnia, okazało się trudne (poziom wykonania 29%). Zwięzłe przedstawienie treści artykułu przysporzyło maturzystom wielu problemów. Tylko 11% piszących w pełni zrealizowało wymagania stawiane poprawnemu streszczeniu. Najtrudniejsze było zachowanie właściwego poziomu uogólnienia. Trudność sprawiła zdającym liczba przykładów z powieści, które znajdują się w tekście Falkowskiego i Stępnia [O *Lalce*], zabrakło piszącym umiejętności przechodzenia od szczegółu do ogółu, formułowania problematyki wspólnej dla podawanych przykładów. Brak tej umiejętności nie pozostał bez wpływu na redagowanie uzasadniania tezy w II części egzaminu pisemnego, w której piszący wypracowanie musieli uzasadnić swoje stanowisko, formułując argumenty. Także zachowanie logiki i spójności streszczenia sprawiły zdającym dużą trudność. Brak dbałości o spójność zdaniową, nieumiejętność zachowania ciągłości wywodu, nieumiejętność zapisania ogólnej konkluzji, która wywód zamyka, to najczęstsze problemy, jakie mieli tegoroczni maturzyści. Niżej przedstawiono streszczenie w pełni poprawne oraz przykłady streszczeń z typowymi błędami popełnianymi przez zdających.

samo cisnie się na usta oraz *mieć coś na końcu języka*, objaśniali zatem innowację kolejną innowacją. Część zdających podawała w rozwiązaniu przykład innego związku frazeologicznego, który pojawił się w tekście Hermy, traktując cytowany w poleceniu fragment zdania jako jego początek (co mogło sugerować użycie wielokropka w cytacie), zakończony w tekście modnym w komunikacji internetowej skrótem *s&m*, będącym innowacją związku *Sodoma i Gomora*. Ponieważ zadanie sprawdzało rozumienie istoty innowacji językowej dotyczącej przekształceń związków frazeologicznych, poprawne podanie drugiego przykładu innowacji występującego w cytowanym zdaniu, wyjaśnienie jej istoty i znaczenia, uznawane było jako właściwe rozwiązanie zadania. Tylko co czwarty maturzysta wykazał się znajomością frazeologii i świadomością źródeł innowacji językowych, o których pisze autor tekstu. Zadanie okazało się najtrudniejszym w całym arkuszu egzaminacyjnym.

Zadanie 2.3. – rozwiązujący to zadanie maturzyści wykazali się nieco wyższym poziomem świadomości językowej niż miało to miejsce w przypadku zagadnień dotyczących frazeologii. Mimo to zadanie okazało się umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 49%). Wprawdzie większość zdających poprawnie wskazywała, że osobisty stosunek autora lub autorki wobec opisywanego zjawiska językowego obserwujemy w tekście 1., ale jedynie niewielu ponad połowę maturzystów potrafiło wskazać przynajmniej jedną cechę tekstu, którą można potwierdzić tę obserwację. Zabrakło przede wszystkim świadomości funkcji określonych form gramatycznych występujących w tekście.

Podsumowanie

Część I egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie podstawowym pozwala ocenić przygotowanie absolwentów przystępujących do rozwiązania zadań egzaminacyjnych jako wystarczające. Zdający nie mieli w większości problemów z odczytywaniem znaczeń i informacji zawartych w tekstach źródłowych oraz ich wykorzystaniem w formułowaniu argumentów i podawaniu przykładów. Nieco niżej ocenić należy poziom świadomości językowej maturzystów, na co wskazuje poziom wykonania zadań dotyczących zagadnień stylistycznych i frazeologii. To zagadnienia w dalszym ciągu trudne, w najlepszym razie umiarkowanie trudne. Także streszczenie tekstu nieliterackiego sprawia problemy, zwłaszcza formułowanie ogólnych konstatacji, które oddawałyby we właściwy sposób sens tekstu, bez zbędnych szczegółów. Nadal problemem jest rozumienie związków między tezą a argumentami, rozróżnianie przykładów, które ilustrują argumentację od przykładów pełniących funkcję argumentów. Warto zwrócić uwagę na te umiejętności, ponieważ braki w tym zakresie znajdują swoje odzwierciedlenie w tworzeniu własnych wypowiedzi w części II egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym i niejednokrotnie utrudniają zachowanie właściwego poziomu wypowiedzi na poziomie rozszerzonym. Egzamin potwierdził również, że znaczna większość absolwentów szkół ponadgimnazjalnych nie zna dobrze treści i problematyki *Lalki* Bolesława Prusa, dzieła wskazanego w podstawie programowej jako lektura obowiązkowa.

W części II egzaminu pisemnego na poziomie podstawowym sprawdzano opanowanie umiejętności tworzenia własnego tekstu w związku z tekstem literackim zamieszczonym w arkuszu egzaminacyjnym. Maturzyści mieli do wyboru dwie różne formy wypowiedzi: rozprawkę problemową lub interpretację tekstu poetyckiego. Podstawę każdej z nich stanowiła praca z tekstem literackim. W przypadku rozprawki problemowej była to interpretacja fragmentu dramatu ukierunkowana poleceniem zawierającym problem, który należało rozstrzygnąć.

W drugim temacie (interpretacja nieukierunkowana) oczekiwano od zdającego samodzielnego sformułowania tezy lub hipotezy interpretacyjnej. Każda z form wypowiedzi zaproponowanych w arkuszu egzaminacyjnym musiała spełniać wymagania stawiane dłuższej wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, w której zdający był zobowiązany do wykorzystania innych tekstów kultury (rozprawka problemowa) lub odwołania się do szerszych kontekstów interpretacyjnych (interpretacja tekstu poetyckiego). Wypracowanie maturalne powinno być poprawne merytorycznie, w sposób logiczny i spójny realizować zamysł kompozycyjny zaproponowany przez piszącego, być poprawne pod względem stylistycznym i językowym. Powinno także spełniać wymaganie stawiane dłuższymi wypowiedziami, czyli liczyć minimum 250 słów. W wypracowaniach krótszych oceniano jedynie

zaprezentowane stanowisko piszącego, poziom jego uzasadnienia i poprawność rzeczową. Pozostałe kryteria nie podlegały ocenie.

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

Rozprawka problemowa na poziomie podstawowym

Temat 1. Czy warto kochać, jeśli miłość może być źródłem cierpienia? Rozważ problem i uzasadnij swoje stanowisko, odwołując się do fragmentu *Dziadów* cz. IV Adama Mickiewicza i do innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów.

Wymagania i sposób ich realizacji

Wymaganiem postawionym przed maturzystą było napisanie dłuższej wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Podstawą jej tworzenia było wielostronne rozważenie problemu, który dotyczył roli miłości w życiu człowieka i wymagał rozstrzygnięcia, czy warto kochać, jeżeli miłość może stać się źródłem cierpienia. Tekstem kultury, który miał dostarczyć podstawowych argumentów był fragment dramatu Adama Mickiewicza *Dziady* cz. IV. Maturzysta powinien zrozumieć sens załączonego fragmentu, określić jego problematykę i wykorzystać ją w charakterze argumentacyjnym, aby potwierdzić swoje stanowisko. Podstawą kolejnych argumentów miał uczynić inne teksty kultury.

Maturzysta mógł sformułować swoje stanowisko w różny sposób. Dominowały w wypowiedziach dwie skrajnie różne postawy. Część piszących uznała, że watro kochać, mimo świadomości, że miłość może przynieść ze sobą cierpienie, część sformułowała pogląd, że kochać nie warto, bowiem uczucie miłości powinno przynosić radość, a skoro staje się źródłem cierpienia, należy go unikać, nie angażować się emocjonalnie. Niektórzy maturzyści próbowali uzasadniać, że nie zawsze warto kochać, kiedy ma się świadomość, że można z tego powodu cierpieć. Ostatnia formuła była dosyć ryzykowna, ale maturzyści starali się i takie stanowisko uzasadniać. Szczegółowa analiza stanowisk przyjmowanych przez maturzystów znajduje się w drugiej części omówienia.

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

Uwaga!

We wszystkich cytowanych wypowiedziach maturalnych i ich fragmentach zachowano oryginalny zapis (stylistykę, składnię, ortografię i interpunkcję).

Przykład 1. Warto kochać, mimo że miłość może być źródłem cierpienia

Przypadki, w których miłość jest odwzajemniona, przynosi szczęście i spełnienie zdają się być rzadsze niż te, które w jednostkowym uczuciu rodzą tęsknotę, cierpienie i niezaspokojone pragnienia. Czy w istocie jest tak, że gorące uczucia częściej przynoszą ból i zawód, czy może odnosimy takie wrażenie, ponieważ to literatura preferuje tego typu sytuacje? Mnogość przykładów nieszczęśliwej miłości w literaturze nie jest przypadkowa. Jest ona źródłem nauki o naturze człowieka – ma pokazać, że warto kochać pomimo ryzyka, z jakim się to wiąże, ponieważ życie w dążeniu do ideału nawet najtrudniejszą drogą jest zawsze bardziej wartościowe, niż tchórzliwa rezygnacja.

W „Dziadach” cz. IV Adam Mickiewicz ustami Pustelnika głosi, że „Kto miłości nie zna, ten żyje szczęśliwy”. Nie analizuje on jednak natury tego szczęścia, a jest ono powierzchowne i pozbawione uniwersalnej wartości. Jest to szczęście ślepcy, który dryfuje na powierzchni życia, bojąc się zanurkować głębiej. Pustelnik wycierpiał wiele, lecz cierpienie to przecież uczucie na wskroś ludzkie, zbliżające do idei człowieczeństwa. Pomimo klęski, którą poniósł, jego życie było pogonią za ideałem, a więc było dynamiczne i głębokie. Jak pisze francuski egzystencjalista Jean Paul Sartre, każdy

człowiek musi mieć w sobie element ideału – nicości (ideał jest nim tak długo, aż nie zostanie urzeczywistniony). Wypełnienie całej pustki, jaką w ludzkiej duszy stanowią niespełnione pragnienia, równa się, wg Sartre'a, reifikacji jednostki. Wynika z tego, że **miłość w życiu Pustelnika była właśnie tą fundamentalną wartością, stanowiącą o jego człowieczeństwie.**

Podobny przykład daje nam Goethe w „Cierpieniach młodego Wertera”. Historia tytułowego bohatera kończy się najgorszą tragedią – samobójstwem, jednak każdy, kto zechce poświęcić chwilę na refleksję nad jego życiem dostrzeże, że miłość, którą zapalał do pięknej Lotty, na krótką chwilę nadała sens jego życiu i pozwoliła przestać błędzić we mgle nieskrystalizowanych dążeń.

Bolesław Prus w „Lalce” przedstawia bohatera nauczonego kochać jak romantyk, miłością wyidealizowaną i wyniesioną na piedestały. Stanisław Wokulski przelamuje krąg rutyny swojego życia decydując, że poświęci wszystko, aby zaskarbić sobie uczucie Izabeli Łęckiej. Niestety, przerwanie tego cyklu, jak pisał William Butler Yeats w „Wizji”, rodzi chaos, z którego wyłonić mogą się zarówno dobro, jak i zło. W przypadku Wokulskiego obiekt jego uwielbienia okazuje się być daleki romantycznemu ideałowi, a droga samego zalotnika prowadzi do upadku. Mimo to uczucie, jakie żywił do Izabeli Łęckiej, otworzyło mu drogę do wielu doświadczeń i bez wątpienia wzbogaciło doświadczenie własnego człowieczeństwa.

Wszyscy trzej przywołani bohaterowie przeżyli miłość, która zrodziła cierpienie i poprowadziła ich do klęski. Mimo pesymistycznego wydźwięku tych historii, dostrzec można, że dotychczas spokojna tafla ich życia została zmącona, ale warto było kochać, aby poznać prawdziwe oblicze ludzkiej natury, która łączy w sobie wzniołość i upadki. Szymborska w swoim „Prospekcie” ostrzega przed ucieczką od cierpienia, które stanowi nieodłączną część nas samych. Parafrazując słowa filozofa szkoły transcendentalistów, Henry'ego Davida Thoreau – lepiej wyciągnąć z życia wszystko, co ma nam ono do zaoferowania, razem z jego światłem i cieniem, niż w godzinie śmierci zrozumieć, że to, co nazywaliśmy życiem, wcale nim nie było. (zapis oryginalny)

Przykład 2. Nie warto kochać, ponieważ miłość może być źródłem cierpienia

Miłość od zawsze była uważana za jedno z najpiękniejszych uczuć, które człowiek może przeżyć w czasie swojej wędrówki życia. Opiewana już w Biblii jako „... cierpliwa (...) łaskawa” i nigdy nieustająca, także dzisiaj dla wielu jest jedyną drogą do szczęścia. Jednak nie daje ona gwarancji uniknięcia rozpacz i trudności, a nawet może stać się ich źródłem. Uważam więc, iż nie wolno kochać, jeżeli miłość oznacza ryzyko cierpienia. Bowiem zgodnie z filozofią epikureizmu, istotą naszej egzystencji jest osiągnięcie szczęścia, co możliwe jest poprzez pozbycie się negatywnych uczuć.

Po pierwsze, we fragmencie „Dziadów cz. IV” Adama Mickiewicza miłość została ukazana jako niszcząca siła, która, jak mówi Pustelnik, odbiera szczęście: „kto miłości nie zna, ten żyje szczęśliwy”. „Kochający” pozbawiony zostaje również spokoju ducha i jego dni wypełnione są tęsknotą. Bohaterowi pociechy nie dodaje także wsparcie Księdza, ponieważ zakochany nie ma już nadziei na lepsze jutro. Niemożliwe dla niego jest zapomnienie o ukochanej, mimo że wie, iż nie będzie mu dane połączyć się z nią w doczesności. Poza tym Pustelnik jedyny koniec swojego cierpienia dostrzega w śmierci: „(...) Chyba śmiercią bole się ukoją (...)”. Miłość odbiera mu nie tylko radość, ale przede wszystkim chęć życia – pragnie on bowiem popełnić samobójstwo. Przez nieszczęście, którego doświadcza, zostaje wyalienowany, nie jest rozumiany przez Księdza. Swoją miłość postrzega jako karę, gdyż jego kochanka: „cudzym przykuta pierścieniem”. Z kolei o swoje cierpienie oskarża literaturę romantyczną, która oderwała go od życia i stworzyła w jego wyobraźni obraz idealnej kochanki. Zmieniła jego światopogląd i postanowił „sięgać tam, gdzie rozum nie sięga”. I mimo że w końcu odnalazł miłość swego życia, ścieżki labiryntów ich życia rozeszły się i bohater utracił ją na wieki. Pustelnik dostrzega, iż miłość nie jest warta cierpienia, które nie sposób uleczyć.

Z kolei Juliusz Słowacki w swoim dramacie „Kordian” również przedstawia motyw cierpienia z miłości. Tytułowy bohater już w wieku 15 lat poznaje smak rozczarowania, rozpacz, którego źródłem jest jego nieodwzajemnione uwielbienie do starszej od niego Laury. Jego niewinne, czyste uczucie zostaje odrzucone, dziewczyna traktuje go bowiem z matczyną troską połączoną z ironią. Przez to młodzieniec nie widzi sensu swej egzystencji, jest dotknięty chorobą wieku i dokonuje nieudanego zamach na swoje życie. W późniejszych latach życia spotyka się z rozczarowaniem. Podczas pobytu we Włoszech, ma romans z Wioletką, jednak próżność kobiety uświadamia mu, iż **nie warto kochać, bowiem**

na świecie nie istnieją bezinteresowne uczucia. Miłość dla tego romantyka jest źródłem cierpienia, które odbiera mu szczęście młodości.

Ponadto również Stanisław Wokulski z powieści Bolesława Prusa pt. „Lalka” jest przykładem na to, iż **cierpienie odbiera sens i wartość miłości**. Ów bohater od pierwszego wejrzenia zakochał się w pięknej arystokratce – Izabeli Łęckiej. Aby zdobyć jej względy kupiec wzbogacił się i wspierał jej rodzinę finansowo – poprzez wykupienie serwisu, przeznaczanie okazałych sum na zbiórki w kościele, a także zakupienie ich kamienicy za wygórowaną cenę. Niestety, Izabela była obojętna na jego zaloty, a zainteresowanie wzbudzało w niej jedynie bogactwo Wokulskiego. Po licznych staraniach, kobieta w końcu zgodziła się na zaręczyny. Jednak w czasie podróży pociągiem, gdy Izabela rozmawiała po angielsku ze swoim kuzynem Starskim o ich intymnym zbliżeniu i zgubieniu podarunku od Wokulskiego, ten nie wytrzymał, jego serce zostało rozdarte. Postanowił opuścić pojazd i żegnając się z Izabelą po angielsku, pokazał, iż rozumiał całą konwersację. W tym momencie życie Wokulskiego straciło sens – na początku próbował popełnić samobójstwo, kładąc się na torach kolejowych, jednak uratował go Wysocki. Mężczyzna pogrążył się w apatii, nie chciał wychodzić z domu, nie odnajdował szczęścia w dawnych lekturach, które oskarżał, szczególnie dzieła Mickiewicza, o swoje cierpienie. Nie potrafił cieszyć się rozmowami z przyjaciółmi – Rzeckim, Szumanem. **Miłość przyniosła mu cierpienie, które uśmierciło jego duszę**. Zagadką pozostają także, jego przyszłe losy, które nie wykluczają popełnienia samobójstwa przy wysadzeniu zamku w Zaslawiu.

Podsumowując, **sądzę, że uczucie miłości nie jest warte i nie rekompensuje cierpienia, którego często jest źródłem. Ukazują to przykłady bohaterów: „Dziadów” cz. IV, „Kordiana” oraz „Lalki”**. Szczęście jest bowiem najistotniejszym celem, Itaką naszej doczesnej podróży. **A miłość, która przynosi cierpienie, odbiera radość i pozbawia sensu „ten prezent”, jakim jest życie.**

Warto zauważyć, że w obu rozprawkach do uzasadnienia odmiennej tezy wykorzystano te same przykłady: fragment *Dziadów* cz. IV oraz *Lalkę* Bolesława Prusa. Było to możliwe, bowiem autorzy prac w różny sposób zinterpretowali postawy bohaterów. Podstawą odmiennego ukierunkowania interpretacji był przyjęty już we wstępie kontekst, w którym odczytany został główny problem sformułowany w poleceniu. W pierwszej z prezentowanych rozprawek maturzysta sięgnął po założenia egzystencjalizmu i starał się przekonać, że w myśl jego istoty doświadczanie bólu stanowi o sile świadomości własnego człowieczeństwa. W drugiej pracy kontekstem był romantyzm i jego sposób doświadczania nieszczęścia, a przywołana we wstępie myśl z *Hymnu o miłości* św. Pawła stanowiła dla piszącego jedynie podstawę negatywnego odniesienia.

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

Mocne i słabe strony maturalnych realizacji tematu 1.

Na uwagę i podkreślenie zasługuje obszerny wybór tekstów kultury, po które sięgnęli zdający. Wielu maturzystów odwoływało się do szerszego kontekstu Mickiewiczowskich *Dziadów* cz. IV, wykorzystując znajomość całego dramatu w rozszerzeniu argumentacji. W wypowiedziach znalazły się również odwołania do *Dziadów* cz. III, wskazujące na miłość ojczyzny jako źródła cierpienia bohatera, związana z nim postawę Konrada, potwierdzającą, że warto kochać mimo cierpienia, bo to doświadczenie wzbogacające i umacniające nasze człowieczeństwo. Również miłosne perypetie Jacka Soplicy i nieszczęśliwe ich następstwa służyły zdającym jako argumenty w dowodzeniu słuszności własnego stanowiska. Wśród najczęściej wykorzystywanych przykładów znalazły się oczywiście historia nieszczęśliwej miłości Stanisława Wokulskiego do Izabeli Łęckiej z *Lalki* Bolesława Prusa, uczucie Wertera do Lotty z *Cierpień młodego Wertera* Johanna Wolfganga Goethego, ale i miłosne doświadczenia Kordiana, tytułowego bohatera dramatu Juliusza Słowackiego. Do bardzo często podawanych przykładów należały również dzieje miłości Romea i Julii z tragedii Williama Szekspira o tym samym tytule, chociaż tu bardzo rzadko piszący radzili sobie z interpretacją historii obojga

bohaterów i funkcjonalnym wykorzystaniem jej jako argumentu uzasadniającego przyjętą tezę. W rozprawkach pojawiały się także rozważania dotyczące matczynej miłości pełnej oddania, ale często niosącej ze sobą cierpienie. Tu maturzyści wybierali przykłady z *Balladyny* Juliusza Słowackiego, *Przedwiośnia* Stefana Żeromskiego, ale także wykorzystywali motyw *Stabat Mater Dolorosa* obecny w *Lamencie świętokrzyskim* i *Dziadach* cz. III. (Pani Rollison). Oprócz tekstów podstawowych w szkolnej edukacji, maturzyści sięgali po przykłady z lektury własnej, po różnego rodzaju filmy, a nawet teksty piosenek hip-hopowych. Wśród filmów szczególnie często pojawiał się przykład *Titanica* w reż. Jamesa Camerona.

Piszący rozprawkę problemową dobrze i trafnie wybierali przykłady. Nie zawsze jednak potrafili w sposób właściwy formułować na ich podstawie argumenty. Brak umiejętności wykorzystania przykładów w funkcji argumentacyjnej, często wiązał się z niefunkcjonalną realizacją zamysłu kompozycyjnego. Te dwa obszary umiejętności wymagają szczególnej uwagi w dydaktyce, zwłaszcza że to kluczowe kompetencje niezbędne w dalszym kształceniu na poziomie akademickim.

Podane niżej przykłady obrazują skalę problemu.

Argumentacja z wykorzystaniem przykładu z *Cierpień młodego Wertera* Johanna Wolfganga Goethego

Przykład 1. Uzasadnienie tezy, że warto kochać, mimo że miłość jest źródłem cierpienia. Zarówno omówienie wybranego przykładu literackiego, jak i funkcjonalne powiązanie go z tezą pozwalają na wyraźne jej uzasadnienie i właściwą, czytelną i przejrzystą realizację zamysłu kompozycyjnego.

J.W. Goethe również opisuje dzieje bohatera przeżywającego nieszczęśliwą miłość, w utworze pod tytułem „Cierpienia młodego Wertera”. Bohater ten jest bohaterem tragicznym. Cierpi z miłości do młodej dziewczyny Lotty, która jest zaręczona z innym. Werter nie może uwolnić się od uczucia, które niszczy go od środka. Przeżywa cudowne chwile z wybranką aby zaraz później katować się, wracając do rzeczywistości. Początkowo Werter sam rozkochał w sobie dwie siostry, nie darząc ich takim samym uczuciem, następnie to on znalazł się na miejscu sióstr, cierpiał.

Miłość bohatera była tragiczna, zakończona samobójstwem. To wysoka cena za chwilowe szczęście, kiedy to znajdował się u boku wybranki, lecz patrząc z drugiej strony, to życie bez miłosnych uniesień może równać się życiu bez żadnych uczuć, życiu nudnemu i bez większego sensu. Werter cierpiał, ale kochał i nie można pisać jego życia na straty.

Przykłady 2. i 3. to typowy sposób omówienia problematyki tekstu Goethego. Dobry wybór nie idzie tutaj w parze z dobrym poziomem argumentacji. Sposób omówienia ukazuje miłość jako źródło cierpienia, ale piszący nie potrafi w sposób właściwy powiązać przykładu z tezą. Nie dowiadujemy się z wyvodu, czy warto kochać mimo cierpienia, czy nie warto. Wiemy jedynie, że bohater cierpi, nie wiemy, co z tego cierpienia wynika, piszący nie uzasadnia żadnej tezy.

(2.) *Historia drugiego bohatera, którego wybrałem to Werter z książki „Cierpienia młodego Wertera” J.W. Goethe. Ten młody mężczyzna zakochuje się w Lottcie. Uważa ją za ideał, bratnią duszę. Całkowicie traci dla niej głowę – nie przeszkadza mu fakt, że Lotta ma narzeczonego. Próbował uciec od tego uczucia, jednak nie był w stanie. Miłość ta była bardzo silna. Werter nie mógł sobie poradzić z tym, że Albert i Lotta biorą ślub. Postanowił popełnić samobójstwo. Pożyczył pistolety pod byle pretekstem od Alberta, i wymierzył sobie w skroń.*

(3.) *Następnym argumentem potwierdzającym moją tezę będzie utwór pt. „Cierpienia młodego Wertera”. Tytułowy bohater jest zakochany w Lotcie. Miłość dla niego jest również całym światem. Niestety jego ukochana odrzuca go i wybiera innego. Kobieta wyszła za mąż za Alberta. Werter nie mógł sobie poradzić z tym, co się stało. Bohater postanowił odebrać sobie życie. Miłość okazała się dla niego źródłem cierpienia, z którym nie mógł sobie poradzić.*

Także zamieszczony w arkuszu egzaminacyjnym fragment *Dziadów* cz. IV służył najczęściej jako przykład cierpienia, którego źródłem była miłość, ale bardzo często nie stanowił argumentu uzasadniającego stanowisko piszącego.

Przykład 4. Omówienie problematyki fragmentu staje się funkcjonalnym argumentem uzasadniającym tezę, że warto kochać, mimo cierpienia, jakie miłość może przynieść człowiekowi.

Miłością pełną cierpienia kochał Pustelnik w utworze Adam Mickiewicza pod tytułem „Dziady cz. IV” Bohater cierpiał takie męki, że postanowił zakończyć swój żywot, jednak nie dokonał tego. **Pustelnik cierpiał, co jest prawdą, jednak to cierpienie jest pozostałością po chwilach pięknych i niezapomnianych. Bohater latał na skrzydłach miłości niesiony, kochał całym sobą, oddał się uczuciu bez reszty. Bez tej miłości nie zaznałby choć chwilę szczęścia, które jednak go spotkało. Lepiej kochać i cierpieć, niż nie zaznać żadnego głębszego uczucia.**

Przykłady 5. i 6. zawierają omówienie treści fragmentu, pierwszy z nich omówienie wybiórcze, z niefunkcjonalnym odniesieniem do biografii Adama Mickiewicza, drugi z przykładów to omówienie szczegółowe z odwołaniem do wartości chrześcijańskich. Żaden z nich nie stanowi argumentu powiązanego z tezą, każdy z nich mógłby zostać użyty jako przykład do dowolnej tezy.

(5.) **Bohater Mickiewiczowski „Dziadów” to nieszczęśliwie zakochany mężczyzna.** Mickiewicz w tym utworze opisuje swój stan emocjonalny, gdyż nie mógł poślubić ukochanej Maryli Wereszczakówny. Mimo, iż była to miłość odwzajemniona, zakochanych różniło pochodzenie i status materialny. Maryla wyszła za mąż za hrabiego Putkamera. Wracając do „Dziadów cz. IV” i do bohatera, **Pustelnik śpiewa swoją piosenkę, która jest wyrazem żalu, smutku i tęsknoty za ukochaną.** „Za coś dla mnie tyle ulubiona? Za com z twoim spotkał się wejrzeniem? Jedną wybrał z tylu dziewcząt grona, I ta cudzym przykuta pierścieniem.”

(6.) **Jako pierwszy z nich poruszę problem zawarty w załączonym fragmencie „Dziady cz. IV” Adama Mickiewicza. Miłość Pustelnika do swojej ukochanej jest ogromna.** Sam pustelnik wyraża swoje uczucia słowami, „kto miłości nie zna, ten żyje szczęśliwy”. **Bohater ma zranione serce, przez co staje się ogromnie nieszczęśliwy. Jako jedyne rozwiązanie z tej sytuacji widzi tylko samobójstwo, jest na tyle bezradny, że chciałby odebrać sobie, to co ma najcenniejsze, a mianowicie Pustelnik chce odebrać sobie życie. Można dostrzec tutaj potęgę uczucia, jakim obdarzył ukochaną osobę, także ogrom nieszczęścia jakiego doświadcza bohater.** Do chęci nie popełnienia tego czynu nie przekonuje go nawet sam ksiądz, który próbuje go uświadomić, że jego zachowanie nie jest zgodne z zachowaniem chrześcijanina. **Dla Pustelnika jego obowiązki chrześcijańskie przesłania nieszczęście, jakiego w tej chwili doświadcza.**

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

Zdarzało się, że piszący w posumowaniu odwoływali się do podanych przykładów i próbowali je funkcjonalizować w zakończeniu wypracowania. Były to jednak rzadkie rozwiązania, bowiem podsumowania miały z reguły charakter ogólnych rozważań o przyczynach cierpienia (zdrada, życiowe przeszkody) lub jego skutkach (samobójstwo, ucieczka od życia).

Interpretacja tekstu poetyckiego

Temat 2. „Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i uzasadnij ją. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów” zawierał polecenie interpretacji wiersza Zbigniewa Herberta *Dalem słowo*.

Wymagania i sposób ich realizacji

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

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

Przykłady interpretacji zamieszczone poniżej to szczególnie interesujące, chociaż odmienne w swojej realizacji wypowiedzi maturalne.

Przykład 1. Interpretacja wiersza koncentruje się wokół siły sprawczej słowa.

Wiersz pt. „Dalem słowo” Zbigniewa Herbert jest swego rodzaju osobistą rozprawą nad znaczeniem słów. Życie stawia człowieka przed koniecznością podejmowania decyzji, składania obietnic. Nie jest to jednak proste – wiąże się z trudem przyjęcia konsekwencji, które mogą długo się „ciągnąć”, a nawet ciążyć. Słowo ma ogromną moc sprawczą, czego doświadczył podmiot liryczny.

Współczesny poeta, często korzystający ze zdobyczy kultury antycznej, tym razem przyjrzał się bardziej językowi – kluczowy wyraz wiersza („słowo”) może bowiem (z językowego punktu widzenia) oznaczać – znak językowy mający jakieś znaczenie, wypowiedź, mowę, wreszcie – obietnicę. Właśnie w tym znaczeniu „słowo” funkcjonuje w utworze Herberta.

Podmiot liryczny jest dojrzałym mężczyzną snującym refleksje nad własnym doświadczeniem „słowa”. Poznał on jego wartość. Przyznaje, że już kiedy był młody, głęboko w swojej świadomości wyczuwał znaczenie słowa. Własny rozsądek podpowiadał mu, że obietnic nie powinno się składać pochopnie, bez namysłu. Pomimo tego, że słowa są oczywistą codziennością, nie są zupełnie zwykłe, rutynowe, rozpisane wraz ze ścisłymi oznaczeniami, jak w rozkładzie jazdy.

Jest to źródłem wahania i odwlekania. Podmiot uciekał od powiedzenia ostatecznego słowa, podjęcia decyzji do „po maturze / po służbie wojskowej / kiedy zbuduję dom” – trwało to długo, zanim wreszcie zrobił ten krok. Słowo miało dla niego ogromną moc – nie chciał, by zostało niedotrzymane, pragnął raczej czasu, jeszcze więcej i więcej.

Jednak życie go nie daje – stawia ludzi przed koniecznością „dawania słowa”. Mężczyznę wyrwało z letargu niegotowości „oślepiające teraz”. Poprzez paraleliczne sformułowania opowiada, że nie było granicy czasu na „przedtem” i „potem”, musiał podjąć decyzję w nagłej chwili – więc dał słowo. Porównuje słowo do pętli na szyi – nieuchronnych konsekwencji, tak jak nieuchronna jest śmierć. Obietnice są dla niego wręcz ostateczne – jak ostateczny jest Sąd Boży. Jest w tym pewna intuicja, że o wartości słowa informuje człowieka sam Bóg – biblijne stworzenie świata z Księgi Rodzaju dokonało się właśnie przez wypowiedziane słowo („Powiedział Bóg (...) a oto stało się”). Ma ono niewątpliwie moc sprawczą. Tak dobrą, jak i złą. Ponadto w Ewangelii według św. Jana dowiadujemy się, że sam Bóg jest Słowem i był nim od początku („Na początku było Słowo, a Słowo było u Boga i Bogiem było Słowo”).

Niekiedy, w chwilach „kiedy wszystko staje się lekkie”, chwilach przestoju i refleksji, podmiot liryczny chętnie cofnąłby złożone obietnice. W grze słownej, kalamburze, nawet (ponownie) daje słowo zapewniające o gotowości odwołania poprzedniego. Chwila ta jednak nie trwa długo, nie ma nieskończenie długiego czasu na rozmyślanie, natomiast zauważa, że postać tego świata przemija – ludzie krajobrazy się zmieniają, czas z całą swą barwnością. Pomimo tej zmienności wszelkich

aspektów życia – dane słowo „ugrzęzło w gardle” – świadomość konsekwencji nie przeminęła. Wciąż tkwi w umyśle, jest wyczuwalna, tak jak słyszalna jest samogłoska „o” w całym utworze. Poprzez instrumentację zgłoskową wiersz oddaje charakter ciągłego powracania obietnic, które złożyliśmy, do naszej świadomości. Jako utwór bezrymowy wprowadza odbiorcę w stan zadumy i lekkiego niepokoju – zachęca do analizy własnych słów. **Człowiek, szczególnie w sprawach ważnych, jak miłość, służba wojskowa, kapłańska, winien baczyć na konsekwencje swoich wyborów.**

Podsumowując moją wypowiedź, stwierdzam, że **słowo ma niepodważalną moc sprawczą. Raz wypowiedziane, może zostać zakorzenione w świadomości i długotrwałe (nawet stale) być ciężarem.** Człowiek nie ma na to aż tak dużego wpływu – życie niejednokrotnie stawia przed koniecznością podejmowania decyzji, bez możliwości namysłu. Następnie trzeba żyć z dręczącym uczuciem, świadomością następstw, które nie mijają, pomimo zmian w świecie, poznawanych ludzi. **Jest to nieodłączny element ludzkiego losu.**

Przykład 2. to propozycja intertekstualnego odczytania znaczeń wpisanych w wiersz Zbigniewa Herberta, stawiająca w centrum rozważań poetę jako dysponenta słowa oraz twórczy i moralny wymiar operowania słowem i jego znaczeniem.

Słowo, jako najwyższa, nieprzemijalna wartość, będąca darem niewyjaśnianym i nieodrzuconym, jest dla artysty także niezwykle ciężarem. Misja, którą poprzez odpowiednie używanie słowa, musi wykonać w ciągu swojego życia artysta, jest automatycznie jego ziemskim wyrokiem.

Wiersz Zbigniewa Herberta pt. „Dałem słowo” – stanowi charakterystyczną dla jego moralizatorsko-dydaktycznej twórczości, swoistą próbę wytłumaczenia, jak istotne dla artysty – poety jest tytułowe słowo. Poprzez zastosowanie najprostszych środków (wolna kompozycja pozbawiona rymów, a także metaforyczne przedstawienie ważnej istoty słowa w potocznym frazeologizmie „dać słowo”), wiersz o stosunkowo ciężkiej dydaktyce, staje się dla odbiorcy przystępnym w odbiorze. Także trzy pierwsze strofy są zgodne z tym założeniem – opisują prozaiczne, codzienne sytuacje podmiotu lirycznego i kolejne etapy jego życia, podczas których zagadnienie „słowa” wydawało się być jeszcze odległym. Dopiero czwarta strofa odkrywa przed nami **właściwe znaczenie utworu – nieokielznaną i niemożliwą do opanowania naturę słowa, które bez względu na czas i miejsce, należy „dać” i „wybrać”, pomimo swej niedojrzałości („byłem bardzo młody”).** **To właśnie ono i płynąca za nim misja odpowiedniego posługiwania się nim, nadają prawdziwy sens istnieniu artysty, a co za tym idzie, także kreowania przy jego pomocy rzeczywistości wokół.** Wspomniany jednak sens istnienia, z natury rzeczy musi być okupiony ludzkim wysiłkiem. Porównanie słowa do „pętli na szyi”, czy też „ostateczności” symbolizuje przeznaczenie, na które artysta nie ma wpływu. Narzucony z góry dar, mimo swej olbrzymiej wartości, jest ciężarem, z którym aż do samego końca artysta – poeta będzie musiał się mierzyć. Ten sam motyw możemy odnaleźć w tekście Bolesława Leśmiana pt. „Poeta”. Kreowany tam wizerunek artysty rozdartego między dwoma światami – ludzkim, który wymaga od niego racjonalnego podejścia, i tym lirycznym – wymagającym ciągłej kontemplacji nad literacką rzeczywistością – idealnie wpisuje się w kreowany przez Herberta. Podmiot liryczny w utworze Leśmiana, mimo iż zdaje sobie sprawę z niedostatku, jaki ciąży na jego rodzinie (żonie i dzieciach cierpiących głód), nie potrafi znaleźć żadnego rozwiązania. Jest on niezdolny do jakiegokolwiek ludzkiego zajęcia – jego przeznaczeniem jest pisać. Nawet interwencja ambiwalentnego Boga – który „uśmiecha się i pięścią grozi jednocześnie”, nie skutkuje zmianą podejścia do życia poety. Świadomy nieszczęść, za które jest odpowiedzialny – bezsilnie „poddaje się” słowu – jedynej wartości, jaką żyje, skazując tym samym siebie i swoich najbliższych na dalsze cierpienie. Tym jednak różni się podmiot liryczny u Herberta, że pośród codziennego „lirycznego zgiełku”, miewa momenty ludzkiej świadomości – świadomości nie tylko względem świata, w którym żyje, lecz także względem samego siebie. W rzadkich sytuacjach pewnego wewnętrznego spokoju, gdy „wszystko staje się lekkie”, przy pomocy błyskotliwego zabiegu językowego, podmiot liryczny przyznaje się, że „słowo daje, chętnie bym cofnął dane słowo” Brzemię, które nosi – niejednokrotnie wydające się zbyt ciężkim – jest jednak brzemieniem nie do porzucenia.

Ostatnią strofę Herbert poświęca refleksji nad krótkotrwałością życia doczesnego, która stanowi także pytanie o sens ludzkiego istnienia. Odpowiedź na nie możemy znaleźć w wierszu Kazimierza Przerwy Tetmajera pt. „Eviva l’arte”, gdzie autor – w sposób dekadentki – kontrastuje ze

sobą był ludzki i był artystyczny. Odrzucając świadomość nieuchronnego końca, a co za tym idzie, także będąc w zgodzie z młodopolskim duchem epoki – podmiot liryczny określa swoje własne życie życiem, które jest „splunięcia niewarte”. Pomija rolę pieniądza i statusu społecznego w życiu artysty, wystawiając na pierwszy plan sławę, będącą w tekście symbolem nieśmiertelności. To właśnie ona jest sensem pisania - dzięki niej imię artysty staje się wieczne, a jego pióro ponadczasowe. Ten sam motyw exegi monumentum możemy także – w domyśle – odnaleźć w tekście Herberta, z tą jednak różnicą, iż dotyczy przede wszystkim słowa, nie człowieka. „Słowo ugrzęzło w gardle” – to spuścizna artysty jest zatem wieczna, a nie on sam; ta ironiczna puenta stanowi także klamrę kompozycyjną tekstu i właściwy koniec podróży podmiotu od młodości („byłem bardzo młody”) aż po śmierć („trwa to krótko”, „mijają ludzie”).

Utwór Zbigniewa Herberta, nasączony jego charakterystyczną prostotą i literackim minimalizmem, jest przede wszystkim wewnętrzną rozterką artysty nad swoim – nierzadko brutalnym – powołaniem. Misją, którą przez całe swoje życie wykonuje – przekreśla w dużej mierze jego ziemską, ludzką istotę, skazując jego i jego najbliższych na cierpienie. Ironiczny podmiot liryczny, posługując się słowem, jak narzędziem, niezauważalnie sam stał się dłutem w jego „rękach” – całkowicie mu podporządkowanym. Mimo talentu i sławy skazany jest na tę samą co inni człowieczą śmierć.

W obu zaprezentowanych interpretacjach odczytanie wiersza koncentruje się na roli słowa jako czynnika sprawczego, decydującego o ludzkiej egzystencji i jej moralnym wymiarze. Różne to jednak odczytania, mimo że podstawą każdego z nich jest wnikliwa lektura tekstu Zbigniewa Herberta. Pierwsza realizacja koncentruje się wokół moralnej odpowiedzialności za dane słowo i dotyka spraw ostatecznych w wymiarze uniwersalnym, który pogłębiony został odwołaniem do kontekstu biblijnego. Autor drugiej interpretacji zaproponował odczytanie wiersza Herberta jako swoistego *credo* poety, dotyczącego twórczości poetyckiej, sprawczej mocy słowa, którego użycie wymaga moralnej odpowiedzialności, ale które to słowo zapewnia poecie nieśmiertelność mimo śmiertelnej cielesności samego twórcy. Uwagę zwraca w tym odczytaniu sposób realizacji zamysłu kompozycyjnego, którego podstawę stanowi intertekstualne czytanie tekstu, objaśnianie znaczeń w wierszu Herberta przez znaczenia w innych tekstach literackich.

Mocne i słabe strony maturalnych realizacji tematu 2.

Wielość możliwości odczytania sensu wiersza Zbigniewa Herberta otwierała maturzystom drogę do ciekawych propozycji jego interpretacji. Pogłębienie interpretacji sensu wiersza Herberta piszący osiągnęli dzięki wykorzystaniu kontekstu twórczości samego poety, szczególnie refleksji etycznej obecnej w wierszach z Panem Cogito w roli moralizatora, odwołaniom do tekstów tematycznie związanych z *ars poetica*, a także do problematyki moralnej w ogóle. Wśród najlepszych wypowiedzi znajdują się propozycje interpretacji wiersza Herberta, w których daje się obserwować odejście od strukturalizmu. Należą do nich interpretacje, w których sięgają po semiotykę, starając się odczytać symboliczne funkcje znaku językowego, czemu sprzyjała problematyka wiersza *Dałem słowo*, zdarzając się odczytania intertekstualne (przykład 2.). Nie należą również do rzadkości propozycje hermeneutycznego odczytania wiersza (przykładowy fragment interpretacji znajduje się poniżej). Pozwalały one piszącym na pogłębioną refleksję związaną z własnymi postawami życiowymi maturzystów.

Przykład 3. to hermeneutyczne odczytanie wiersza Herberta z wykorzystaniem kontekstów kulturowych.

*Wstrząsającą cechą poezji, oraz sztuki w ogóle, jest możliwość odwzorowania nawet najbardziej skomplikowanych przeżyć wewnętrznych. Pomimo tej predyspozycji, **potrzeba mistrzowskiego pióra, aby wydobyć z czytelnika autorefleksję jak i zaangażować go emocjonalnie w obcowanie z utworem.** Pośród polskich poetów warsztatem takim dysponuje na pewno Zbigniew Herbert. Wiersz „Dałem słowo” jest idealnym przykładem jego umiejętności zamykania rozległych rozważań w stosunkowo niewielkiej formie. **Herbert pochyla się w nim nad emocjami towarzyszącymi podejmowaniu trudnych decyzji, zarówno obawie przed konsekwencjami, jak i żalowaniu ich następstw. Dostajemy tu więc***

pełnowymiarowy portret człowieka w kontekście pojedynczego wyboru, który bezpowrotnie zmienia jego życie. [...]

O osobie mówiącej w wierszu dowiadujemy się niewiele, swoją młodość przed dokonaniem wyboru i życie po nim opisuje w taki sposób, że **może ona dotyczyć każdego mężczyzny („po maturze// po służbie wojskowej”)**. Zabieg ten ma na celu zapewne utożsamienie się z bohaterem. Nie doszukiwalabym się tu przesadnej paraleli z „Panem Cogito” autorstwa Herberta. **„Dalem słowo” cała swoją materią, niebezpośrednio prowokuje czytelnika do autorefleksji nad własnymi wyborami. [...]**

Trudno, zwłaszcza młodym osobom, nie czuć pełnej jedności z bohaterem wiersza. Obawa o przyszłość i strach przed konsekwencjami jest w ich przypadku szczególnie obecny. Myślę, że dobrze obrazują to wydarzenia z drugiej połowy XX wieku w Stanach Zjednoczonych, kiedy to doszło do poważnego konfliktu między generacją rodziców a generacją dorastających dzieci. Powodem był drobnomieszczański model życia oparty na kulcie pieniądza, który dla starszego pokolenia był oddechem po krwawej wojnie i czasem stabilizacji. Młodzi buntownicy szukali swojej drogi w świecie sztuki, żyjąc bez pieniędzy w artystycznych bohemach. Nazwani zostali bit generation a ich przewodnikiem został Jack Kerouac, który w książce „On the road” („W drodze”) przedstawił swoje życie pełne poszukiwań celu, miłości i zrozumienia. Dla pokolenia zagubionej młodzieży powieść ta stała się biblią. [...]

„Dalem słowo” to utwór, którego odbiór powinien być wysoce subiektywny, odnoszący się do doświadczeń prywatnych czytelnika. Herbert nie nawołuje do absolutnego dystansu emocjonalnego względem wszystkiego i wszystkich. Jego postulatem jest raczej świadomy wybór i akceptacja jego konsekwencji. Ostatni wers utworu jest otwartą tajemnicą. Dane słowo ugrzęzło, a więc nie pozwala się więcej wysłowić – zostało na zawsze. **Właśnie z danych słów składa się nasze życie i to one są miarą naszego człowieczeństwa.**

Do słabych stron realizacji tematu 2. należy niewątpliwie kompozycja. Piszący najczęściej nie radzą sobie z porządkiem argumentacji. Często sprowadzają ją do prostego odtworzenia treści wiersza z zachowaniem jego linearnego zapisu. Nadal pojawiają się dychotomiczne opisy struktury tekstu, których rażąca niefunkcjonalność rzutuje nie tylko na poziom argumentacji, ale zakłóca również kompozycję.

Dzieło podzielone jest na siedem zwrotek o różnej ilości wersów. Napisane jest w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Autor posługuje się różnymi środkami stylistycznymi. W tekście możemy znaleźć nie tylko epitety takie jak „kolorowe obręcze czasu”, czy „bardzo młody”, ale również zauważamy przenośnie „kiedy wszystko staje się lekkie przechodzi w przezroczystość myślę sobie...”, „czas eksplodował”. W czwartej zwrotce autor użył także powtórzeń „nie było już przedtem, nie było już potem”.

Mankamentem wypowiedzi było także pomijanie kontekstów interpretacyjnych, co wykluczało maksymalną ocenę uzasadnienia przyjętej koncepcji odczytania tekstu. Było nim również niezrozumienie istoty kontekstu interpretacyjnego, który pogłębiać powinien odczytywane sensy interpretowanego wiersza, a często stanowił proste odwołanie do innych tekstów kultury podejmujących ten sam problem, czy motyw, mimo że jego realizacja w przywoływanych tekstach kultury w żaden sposób nie pozwalała pogłębić odczytania wiersza Herberta.

Zdarzały się wśród interpretacji falsyfikacje tekstu, czyli takie odczytania wiersza *Dalem słowo*, które nie uwzględniały sensów przenośnych utworu, informacji wynikających ze znaczenia słów, związków wyrazowych i kompozycji tekstu. Piszący odczytywali je tylko na poziomie dosłownym.

Przykładowe falsyfikacje tekstu Herberta

Przykład 1. – odczytanie wynika z dosłownego rozumienia znaczenia *pętli na szyi*.

Praktycznie od początków literatury i sztuki śmierć była tematem często poruszonym w twórczości. Za pomocą sztuki ludzie próbowali wytłumaczyć sobie śmierć, czyli jedną z rzeczy, która zawsze nas przerastała. Zbigniew Herbert w swojej twórczości również nie omijał tego tematu. Porusza go na przykład w tekście „Dalem słowo”. Na podstawie tego tekstu możemy wysnuć tezę, iż każdy człowiek w dniu swoich narodzin deklaruje swoją śmierć. [...]

W czwartej strofie podmiot liryczny wskazuje nam, że czas nie jest do ustalenia przez niego ani przez nas. Śmierć przychodzi i nie możemy wybrać terminu. Nie istnieje już nic dalej ani wcześniej dla umierającego.

Dopiero w piątej strofie podmiot liryczny dokładnie wyjaśnia nam, czym jest to dane słowo. Pokazuje śmierć jako pętlę na szyi.

Przykład 2. – odczytanie wiersza jest zarówno sprzeczne z sensem tekstu, jak i możliwym kontekstem biograficznym.

Teza: Herbert w swoim wierszu usprawiedliwia udział podmiotu lirycznego w Powstaniu Warszawskim.

Wiersz Zbigniewa Herberta rozprawia się wyrzutami sumienia podmiotu lirycznego, który próbuje usprawiedliwić swój udział w Powstaniu Warszawskim, wytłumaczyć swój tok rozumowania oraz opisać swoje chwile podczas walki. Utwór ten napisany jest przez poetę pokolenia Kolumbów, dlatego, chociaż nie ma tego bezpośrednio w tekście, czytelnik może szybko wywnioskować, że czyta o zdarzeniach Drugiej Wojny Światowej, ponieważ jest ona głównym motywem dzieła tego autora. Dodatkowo, zastosowana nazwa ezopowa sugeruje, że jest to okres powstania, gdyż mówi on o bombardowaniu Warszawy za pomocą słów „czas eksplodował”.

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

Egzamin pisemny na poziomie rozszerzonym

Zadania egzaminacyjne na poziomie rozszerzonym sprawdzały umiejętność analizy i interpretacji porównawczej tekstów literackich oraz interpretacji tekstu teoretycznego, a także umiejętność tworzenia własnego tekstu. Maturzyści mieli do wyboru dwie różne formy wypowiedzi: wypowiedź argumentacyjną, która mogła przybrać formę rozprawki, szkicu krytycznego lub eseju oraz interpretację porównawczą dwóch utworów literackich. W przypadku wypowiedzi argumentacyjnej przedmiotem interpretacji był tekst Jana Parandowskiego *Tworzywo literackie*. Natomiast przedmiotem interpretacji porównawczej były dwa teksty epickie, fragment opowiadania Brunona Schulza *Genialna epoka* oraz fragment powieści Tadeusza Konwickiego *Bohiń*. Każda z wybranych przez maturzystę form musiała spełniać wymagania stawiane dłuższej wypowiedzi, w której zdający zobowiązany był do wykorzystania innych tekstów kultury (wypowiedź argumentacyjna) lub odwołania się do szerszych kontekstów interpretacyjnych (interpretacja porównawcza). Wypracowanie maturalne powinno być poprawne merytorycznie, w sposób logiczny i spójny realizować zamysł kompozycyjny zaproponowany przez piszącego, powinno być wypowiedzią poprawną pod względem stylistycznym i językowym. Powinno także spełniać wymagania stawiane dłuższym wypowiedziom, czyli liczyć minimum 300 słów. W wypracowaniach krótszych oceniano jedynie zaprezentowane stanowisko piszącego, poziom jego uzasadnienia i poprawność rzeczową. Pozostałe kryteria nie podlegały ocenie.

Wypowiedź argumentacyjna na poziomie rozszerzonym

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

Przedmiotem interpretacji był tekst Jana Parandowskiego *Tworzywo literackie*.

Wymagania i sposób ich realizacji

W tej formie wypowiedzi sprawdzane były umiejętności analogiczne potrzebne do napisania rozprawki problemowej na poziomie podstawowym. Poziom trudności był jednak znacznie wyższy i miał złożony charakter. Maturzysta mierzył się przede wszystkim z czytaniem i rozumieniem tekstu o charakterze naukowym, co sprawiało, że musiał się wykazać umiejętnością lektury tekstu argumentacyjnego. Drugi próg trudności wiązał się z koniecznością samodzielnego odczytania problemu, który formułuje autor tekstu poddawanego interpretacji. Tu pojawiały się trudności dwojakiego rodzaju. Dobrze rozpoznany i określony problem wymagał przede wszystkim rozróżnienia, co jest tematem tekstu, a co problemem, jaki rozważa autor. Sam tytuł tekstu, *Tworzywo literackie*, wskazywał, co jest tematem szkicu Jana Parandowskiego. Maturzysta uważnie czytający tekst musiał natomiast określić problem główny, którym w tekście był sposób sięgania po inspirację i tematy dzieł przez twórców, przy wstępnym założeniu, że to przede wszystkim literatura ma nieograniczone możliwości korzystania ze wszystkiego, co ma do zaoferowania otaczająca nas rzeczywistość, a rolą twórcy jest umiejętne z tego korzystanie. Parandowski formułował swoje uzasadnienie stanowiska, częstokroć odwołując się do metafor i różnorodnych przykładów znanych choćby z mitologii, zatem zdający, aby sformułować swoje stanowisko wobec stanowiska autora i dodatkowo uzasadnić je odwołaniami do innych tekstów kultury, musiał wykonać szereg operacji myślowych, które pozwoliły to zadanie zrealizować.

Zamieszczony poniżej przykład w sposób zwięzły, ale przejrzysty i konsekwentny realizuje wszystkie wymagania stawiane tej formie wypowiedzi na poziomie rozszerzonym. Autor nie tylko rozpoznał problem, ale dokonał jego ciekawej interpretacji, odwołując się do rozmaitych źródeł natchnienia twórczego w różnych epokach. Uwzględnił przy tym specyfikę sztuki pisarskiej i innych sztuk i, o ile zgodził się ze stanowiskiem Parandowskiego, że wszystko może stanowić inspirację twórczą, a tylko od artysty zależy, co wykorzysta jako temat swojego dzieła, uznał, że nie jest to jedynie właściwość literatury. Stanowisko to uzasadnił podanymi przez siebie argumentami formułowanymi na podstawie wybranych przykładów, że sztuka w swojej istocie jest synkretyczna, bez względu na to, czy inspiracje twórcze płyną z rzeczywistości, czy też z niej samej.

Artyści od zawsze szukali źródeł natchnienia oraz inspiracji. Jedni zwracali się inwokacją do muz czy bóstw, czemu w różnych epokach towarzyszyły różne inspiracje twórcze. I tak w starożytnej Grecji opiekunem sztuki był Apollin, i to na jego cześć tworzone peany, a średniowiecznym twórcom przyświecało zachowanie anonimowości i kierowanie się zasadą „Ad maiorem Dei gloriam”, w podzięce za Bożą opiekę i talent. Z kolei dla romantyków niewyczerpanym źródłem natchnienia była wielka, nieskończona, żarliwa miłość i to o niej najchętniej pisali. Inni doznawali olśnienia, a jeszcze inni czerpali pomysły z tego, co już stworzone. Specyfika epoki nie musi jednak wpływać na tematykę dzieła literackiego, a inspiracje mogą płynąć z różnych źródeł, czasem są one blahe, czasem wzniosłe. Zdaniem Jana Parandowskiego dla pisarzy istnieje niewyczerpywane źródło tematów, które mają możliwość podejmować. Mogą oni czerpać pomysły z całego wszechświata. Wszystko może stać się tworzywem literackim. Warto zastanowić się, czy rzeczywiście istnieje nieskończenie wiele możliwości do szukania inspiracji, a jeśli tak, to czy dotyczy to wyłącznie literatów?

Jan Parandowski, sam będąc twórcą, w tekście pt. „Tworzywo literackie” przedstawia „zwyktemu” człowiekowi punkt widzenia artysty. Uświadamia czytelnika, że pisarz jest bacznym obserwatorem świata, wszystko go ciekawi, a najdrobniejsza rzecz, na którą nikt nie zwraca uwagi, może być początkiem największego w dziejach ludzkości utworu. Przez organoleptyczną selekcję materiału dostarczanego mu ze wszystkich stron, tworzy monumentalne dzieła. Cały świat jest dla niego swoistym „placem zabaw”. Kiedy chodzi o sztukę literacką, nie ma dla poety własności prywatnej, ludzkiej intymności. Mamy tu jednak do czynienia ze specyficznym rodzajem „korsarstwa”, bowiem

twórca jest w pewnym sensie złodziejem-koneserem, nie interesują go szkiełka i błyskotki, on czeka na prawdziwy diament. Parandowski takie właśnie działania literatów obrazuje postawą Odyseusza, który odrzucał wszystkie dusze jakie do niego przychodziły, ponieważ czekał on na jedną, konkretną zmarłą osobę i żadna inna nie mogła jej zastąpić. Tak samo gdy pisarz „upatry” sobie jakąś wizję, to nic nie stanie mu na przeszkodzie w jej realizacji. Dla Jana Parandowskiego zjawisko to odnosi się wyłącznie do ludzi tworzących piśmienne dzieła.

Sceny życia codziennego, które mogą stać się źródłem inspiracji dla innych, zostały przedstawione w opowiadaniu Marka Hłaski pt. „Śliczna dziewczyna”, pochodzącym ze zbioru „Pierwszy krok w chmurach”. Mężczyznę toczącego spór z kobietą mija wielu przechodniów. Zwracają oni uwagę na parę, ale każdy widzi w nich co innego i każdy ma inne przemyślenia. Żadna z tych osób nie zna ich sytuacji, ale we własnych głowach tworzą nowe historie, które każdy z nich mógłby uzewnętrznić na swój sposób. Tak jak refleksje (które wytworzyli na widok pary młodych ludzi) są dla nich indywidualne, tak forma sztuki mogąca posłużyć przedstawieniu ich myśli jest różna i nie musi ograniczać się wyłącznie do poezji.

Sztuka może wzajemnie się uzupełniać, tak jak i może czerpać inspirację z samej siebie. Peter Bruegel (starszy) stworzył obraz pt. „Walka Wielkiego Postu z karnawalem”. Zainspirował nim współczesnego nam piosenkarza i kompozytora – Jacka Kaczmarskiego, który napisał piosenkę pt. „Walka postu z karnawalem”. Oba te dzieła tak wspaniale się przenikają, że trudno byłoby stwierdzić, czy to muzyka powstała pod wpływem obrazu, czy było na odwrót, jeśli nie mielibyśmy wiedzy na temat ich genezy. Świadczy to o tym, że nie tylko pisarze mogą czerpać zewsząd inspirację, a rozdzielanie literatury od pozostałych form sztuki jest bezcelowe.

Synkretizm sztuk możemy odnaleźć nawet u Sofoklesa. Inspirację do swoich dramatów czerpał z mitologii, po czym wystawiał je na scenie. Czymże byłby teatr bez wcześniej napisanego dramatu?

W tym samym źródle, co dramaturg Sofokles, natchnienie odnalazł zmarły w 2014 roku polski rzeźbiarz – Igor Mitoraj. Mit o Ikarze i Dedalu zaowocował powstaniem rzeźby pt. „Ikaro Alato”, która przedstawia wspomnianego Ikara.

Teksty kultury pokazują, że Jan Parandowski miał, rację mówiąc o bezgranicznych źródłach inspiracji w otaczającym nas świecie. Nie można jednak zgodzić się z jego twierdzeniem, jakoby odnosiło się to tylko do sztuki pisarskiej. Artyści mogą przedstawiać te same rzeczy w różnych formach i szukać inspiracji w tych samych źródłach.

Przedstawiona wypowiedź jest ciekawą propozycją odczytania tekstu Jana Parandowskiego. Jej autor realizuje z całą konsekwencją zamysł kompozycyjny. Rozpoczyna ją rozpoznanie problemu dotyczącego źródeł inspiracji twórczych i wstępne zasygnalizowanie wątpliwości, czy rzecz dotyczy jedynie sztuki literackiej. Sformułowany problem został przez autora osadzony w poprzedzających rozważaniach, dotyczących zachowań twórczych w różnych epokach, które stają się interesującym kontekstem interpretacyjnym. Następnie piszący relacjonuje sposób, w jaki Parandowski uzasadnia swoje stanowisko. Wszystko to dało w wypowiedzi dobrą podstawę do sięgnięcia po przykłady literackie, które w sposób czytelny korespondują z zasygnalizowanymi przez piszącego wątpliwościami dotyczącymi sztuki pisarskiej, jako jedynej i wyjątkowej. I chociaż autor wypracowania dopiero w końcowej jego części zajmuje wyraźne stanowisko wobec stanowiska zaprezentowanego przez Jana Parandowskiego, to jednak jest ono dopełnieniem wcześniej sformułowanego pytania i zamyka jak klamra całość wywodu. Warto zwrócić uwagę również na porządek, w jakim uszeregowane zostały argumenty. Pierwszy z przykładów dotyczy inspiracji codziennością (opowiadanie Hłaski), w kolejnych piszący odwołuje się do inspiracji innymi dziełami sztuki (twórczość Bruegla, Kaczmarskiego, Mitoraja, dokonania Sofoklesa), wskazując na synkretizm jako istotną cechę sztuki w ogóle.

Mocne i słabe strony maturalnych realizacji tematu 1.

Podobnie do realizacji pierwszego tematu na poziomie podstawowym również w przypadku wypowiedzi argumentacyjnej podkreślić należy szeroki wybór przykładów innych tekstów kultury, które służyły piszącym jako podstawa argumentacji przyjętych stanowisk. Maturzyści nie tylko proponowali różnorodne teksty literackie, świadczące najczęściej o znajomości literatury proponowanej w szkolnej edukacji, ale również, co warto podkreślić, znajomości literatury XX wieku i często literatury

najnowszej. Świadczy to o dobrym humanistycznym przygotowaniu dużej części absolwentów, którzy wybierali egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym.

Słabszą stroną wypowiedzi na pierwszy temat był poziom realizacji zmysłu kompozycyjnego. Maturzystom sprawiało trudność uwzględnienie wszystkich elementów zadania, które wskazywało polecenie i których obecność w wypowiedzi gwarantowała pełną realizację tematu. Należy zwrócić szczególną uwagę na ważny element wskazany w kryteriach oceniania, którym jest odtworzenie stanowiska autora poprzedzające zajęcie przez piszącego własnego stanowiska wobec problemu. Maturzyści często ograniczali swoją wypowiedź do określenia problemu, który uznawali za główny, po czym, pomijając sposób argumentowania przez Parandowskiego stanowiska wobec problemu, jaki otwiera jego rozważania, formułowali swoje stanowisko i odwoływali się do wybranych przykładów, które je potwierdzały, albo uzasadniali wybranymi przykładami stanowisko prezentowane przez autora *Tworzywa literackiego*. Każde z tych rozwiązań rodziło kilka problemów.

Pierwszy z nich wiązał się z rozpoznawaniem problemu. Jeżeli maturzysta rozpoznał problem drugorzędny i potraktował go jako główny, a nie odtworzył stanowiska Parandowskiego, to pozbawiał się szansy na korektę popełnionego błędu. Na skutek pomijania w kompozycji tego ważnego elementu pisano rozprawki problemowe realizujące wymagania na poziomie podstawowym, dodatkowo obciążone często błędem merytorycznym wynikającym z niezrozumienia tekstu przez piszącego. Efektem popełnionych błędów były prace, w których maturzyści rozstrzygali na przykład, czy ważniejsze jest racjonalne czy emocjonalne traktowanie przez twórców tematów literackich lub czynili podstawą rozważań kwestię naruszania dóbr osobistych różnych osób przez literatów i rozważali, czy na pewno twórcy są złodziejami i korsarzami, ujawniając w ten sposób niezrozumienie przenośnych znaczeń wpisanych w tekst Parandowskiego.

Drugim problemem było takie budowanie toku argumentacyjnego, w którym maturzyści nie zajmowali stanowiska wobec problemu formułowanego przez Parandowskiego, ale koncentrowali się na rozważaniach, czym jest tworzywo literackie, myląc w ten sposób temat tekstu z problemem, jaki w tekście rozważa autor.

Interpretacja porównawcza na poziomie rozszerzonym

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

Przedmiotem interpretacji porównawczej były fragment opowiadania Brunona Schulza *Genialna epoka* oraz fragment powieści Tadeusza Konwickiego *Bohain*.

Wymagania i sposób ich realizacji

Podobnie jak na poziomie podstawowym, tak i na poziomie rozszerzonym interpretacja miała charakter nieukierunkowany, w związku z czym piszący mogli przyjmować różne koncepcje interpretacyjne, dla których jedyne ograniczenie stanowiły teksty literackie zamieszczone w arkuszu. Piszący powinien sformułować tezę lub hipotezę interpretacyjną obejmującą sensy obu tekstów, co wymagało odczytania każdego z nich z osobna i przemyślenia, jaki wspólny dla tekstów obszar stanowić powinien oś wywodu interpretacyjnego, w toku którego wskazać należy podobieństwa i różnice w realizacji łączącego teksty problemu. Uzasadnienie zawierać powinno argumenty wywiedzione zarówno z analizy i interpretacji każdego z tekstów, jak i z kontekstów interpretacyjnych (np. historycznoliterackiego, historycznego, biograficznego, filozoficznego, kulturowego) pogłębiających odczytane sensy utworów.

Tematem fragmentów utworów zamieszczonych w arkuszu był czas i jego znaczenie w doświadczeniu przez człowieka przemijania, wspomniania. Zależnie od uwzględnionych w odczytaniu treści obu fragmentów piszący formułowali tezę interpretacyjną w różny sposób.

Poniżej zamieszczono wypracowanie, w którym maturzysta skoncentrował swoje rozważania na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania postawione we wstępie, a cały wywód uczynił próbą poszukiwania

odpowiedzi na nie. Przemysłana koncepcja porównania tekstów przejawia się nie tylko w warstwie treściowej interpretacji, widoczna jest też w zamyśle kompozycyjnym, w obecnych w nim nawiązaniach do zasygnalizowanych we wstępie problemów, w podporządkowaniu wywodu porównaniom interpretowanych zagadnień równolegle w obu tekstach.

Czas to pojęcie abstrakcyjne, które towarzyszy człowiekowi od początku jego narodzin. Wiemy jak go zmierzyć, podzielić na różne jednostki miary: sekundy, godziny, minuty, lata... Jednak czym właściwie jest czas? Czy dla każdego to pojęcie będzie oznaczać to samo? Czym jest czas występujący w narracji literackiej? Czy pomogą w nim istnieć nieuporządkowane wydarzenia wymykające się chronologii?

Zarówno w tekście autorstwa Bruno Schulza, jak i Tadeusza Konwickiego została podjęta tematyka czasu, jednak każdy z nich omawia ją w zupełnie inny sposób. **Bruno Schulz podejmuje się wyjaśnienia tego zjawiska i towarzyszących mu anomalii w postaci wydarzeń, którym brakuje miejsca w czasie narracyjnym w sposób ogólny, z pewnym dystansem, a Tadeusz Konwicki odwołuje się do uczuć i przeżyć związanych z upływem czasu w bardziej osobisty sposób.**

We fragmencie tekstu autorstwa Bruno Schulza „Genialna epoka” czas jest ukazywany jako szereg uporządkowanych wydarzeń. Równocześnie narrator zastanawia się, czy są wydarzenia, które nie mają swojego czasu, ale mają swoje miejsce w czasie narracyjnym. Ten typ czasu występuje w literaturze i określa chronologiczny ciąg wydarzeń, czyli taki, w którym jedno wydarzenie jest skutkiem drugiego i tak dalej. **Czasami jednak czytelnik może trafić na boczną odnogę czasu, gdzie znajdują się wszystkie nieuporządkowane wydarzenia, dla których zabrakło miejsca w czasie głównego wątku narracyjnego.** Często dzieje się to niepostrzeżenie, bez żadnej szkody dla odbiorcy, jednak wówczas zostają otwarte nowe drzwi w sekwencji czasu. **Pojawiają się dygresje. Wówczas nie można stwierdzić, czy doprowadzą one czytelnika do jakiegokolwiek celu, skoro nie podlegają żadnemu porządkowi i usystematyzowaniu, ponieważ „przyszły za późno, gdy już cały czas był rozdany”.** Zatrzymać go nie można, bowiem w narracji „Genialnej epoki” wydaje się dominującą Heraklitowa świadomość „pantha rhei”, która czyni wszystko względnym i upływającym. Tekst Schulza sprawia wrażenie filozoficznego wykładu o czasie, skierowanego do czytelnika. Autor stawia pytania i szuka odpowiedzi, tocząc dyskusję zarówno z czytelnikiem, jak i samym sobą.

Narrator w tekście autorstwa Tadeusza Konwickiego „Bohiń” stanowi przeciwieństwo swojego odpowiednika w tekście Schulza. Opowiada o swojej zmarłej przed laty babce, Helenie Konwickiej, w sposób bardzo osobisty, pozbawiony dystansu. Wyraża tęsknotę za bliską sobie kobietą, której nie dane było przeżyć uczucia miłości. **Odbywa on podróż w głąb swojego umysłu, poszukując wspomnień, które zbladły z upływem czasu, aby uwiecznić je w słowach. Tworzy retrospekcję, pragnie pozostawić jakiś ślad w postaci zapisanych wspomnień, które będą się składały na jego nagrobek. Zdaje sobie jednak sprawę, że jego twórczość może nie zostać zapamiętana i pewnego dnia umrze, a wraz z jego pamięcią odejdzie pamięć o jego babce.** Pomimo tego narrator, wracając do minionego czasu, nie szuka pocieszenia. Czuje się wędrowcą, który zdaje się wyznawać tę odwieczną prawdę obecną w literaturze, a wyrażoną celnie w piosence Edwarda Stachury: „wędrowką jedną życie jest człowieka”. **Narrator, tak jak inni wędrowcy, tworzy własną historię na podstawie dwóch najważniejszych dla pisarza narzędzi – wspomnień i wyobraźni. Chce spełnić marzenia babki, oddać jej pewnego rodzaju hold, aby choć na kartach literatury przeżyła to, czego nie dane jej było przeżyć za życia: doświadczyć uczucia miłości. Nie ma tu dystansu wobec zdarzeń. Jego miejsce zajmuje osobista refleksja pełna pesymistycznych akcentów, podkreślanych przymiotnikami o pesymistycznym nacechowaniu, czas jest „smutny”, epoka „posepna”.**

W utworze Schulza i Konwickiego czas jest czymś nieodwracalnym, czymś niejednorodnym, co ma swoje konsekwencje, z których możemy być niezadowoleni, jednak nie mamy na nie wpływu. I choć Bruno Schulz w „Genialnej epoce” podejmuje temat w sposób bardzo ogólny, w przeciwieństwie do Tadeusza Konwickiego, dla którego czas wiąże się z osobistymi wspomnieniami, przeżyciami i pragnieniami, obaj autorzy mają świadomość nieuchronności upływającego czasu i niemożności jego zatrzymania. Zupełnie jakby mieli świadomość wyrażoną słowami z wiersza Wisławy Szymborskiej: „Nic dwa razy się nie zdarza i nie zdarzy, i dlatego z tej przyczyny, zrodziliśmy się bez skazy i pomrzemy bez rutyny.”

Oba fragmenty nawiązują także do twórczości literackiej. Zarówno tekst Bruno Schulza, jak i Tadeusza Konwickiego ukazują czas jako zjawisko płynne i plastyczne, poddające się woli autora. Dzięki niej mogą istnieć pozbawione porządku chronologicznego wydarzenia i podróże w czasie wewnątrz własnego umysłu, których celem refleksja o przeszłości. Dla obu autorów nie mają znaczenia jednostki miary czasu i uporządkowanie poszczególnych wydarzeń, zarówno tych rzeczywistych, jak i tych wyobrażonych, istniejących na kartach literatury. W pierwszym fragmencie, narrator udowadnia istnienie równoległych pasm czasu i samotnych wydarzeń niezwiązanych ciągiem przyczynowo-skutkowym, a w drugim narrator cofa się w czasie, aby wydobyć ze swej pamięci wspomnienia o bliskiej dla niego osobie, która odeszła już z tego świata.

Pomimo wielu podobieństw oba teksty ujmują zagadnienie czasu z zupełnie innej perspektywy, a więc dla obu autorów pojęcie czasu oznacza coś innego. Dla Schulza jest to występowanie nieuporządkowanych wydarzeń w zwartej treści narracyjnej poddanej chronologicznemu uporządkowaniu. Można je określić mianem narracyjnych dygresji. Zaś dla Konwickiego jest to rola pamięci wobec upływającego czasu, retrospekcji ujawniającej się jako wspomnienia wpisane w narrację. Jednak nawet w tak odmiennym podejściu do tematu można zauważyć pewne cechy wspólne, które charakteryzują podjętą tematykę, jak odwołanie do literatury czy kształtowanie czasu przez autora tekstu pisanego. To pozwala omówić zagadnienie czasu w sposób wszechstronny, choć z subiektywnego punktu widzenia dla każdego z autorów. Pojęcie czasu staje się wyjściem do dalszych, głębszych rozważań dla każdego z nich.

Autor przedstawionej interpretacji skoncentrował się na zagadnieniach związanych z rozumieniem czasu jako ciągu zdarzeń, uporządkowanych i wpisanych w tok narracji. Brak ciągłości, boczne odnogi czasu zostały w tej interpretacji określone jako dygresje obecne w toku narracyjnym u Schulza, a elementy wspomnień, powroty do przeszłości to retrospekcja obecna w narracji Konwickiego. Piszący podkreślił przy tym rolę twórcy, jego wyobraźni i świadomości własnego warsztatu. Konsekwentnie zrealizowany zamysł kompozycyjny, językowe nawiązania i obecność wykładników spójności świadczą o dyscyplinie myślowej i powalają na zachowanie logicznego i spójnego toku wywodu w obszernej wypowiedzi.

Mocne i słabe strony maturalnych realizacji tematu 2.

Większość koncepcji porównania obu tekstów koncentrowała się na rozważaniu istoty pojmowania czasu przez Brunona Schulza i Tadeusza Konwickiego. W tak przeprowadzonych interpretacjach porównawczych autorzy koncentrowali swoją uwagę na czasie, jako zjawisku fizycznym i historycznym. Rzadziej dokonywali oglądu samej kreacji artystycznej, w której czas staje się tworzywem literackim. Interpretacja porównawcza okazała się zadaniem najtrudniejszym w realizacji.

O ile samo postawienie tezy czy przyjęcie hipotezy interpretacyjnej było umiarkowanie trudne, o tyle właściwe skomponowanie wywodu w sposób, który spełniałby wymagania stawiane porównaniu interpretowanych tekstów, sprawiło piszącym dużo większe trudności. Najczęściej popełnianym błędem było tworzenie dwóch niezależnych interpretacji tekstów i wskazywanie w krótkim podsumowaniu podobieństw i różnic między nimi. Taka struktura wypowiedzi nie realizowała polecenia, ponieważ porównywanie powinno stanowić trzon wywodu, a nie element zakończenia wypowiedzi. Realizację zamysłu kompozycyjnego, który byłby adekwatny do zadania dotyczącego interpretacji porównawczej, można było osiągnąć na dwa sposoby. Pierwszy z nich to prowadzenie równoległego oglądu wybranych obszarów tekstów, na przykład porównanie sposobów prowadzenia narracji przez Schulza i Konwickiego, co pozwoliłoby na określenie różnic i wskazanie dystansu, z jakim autor *Genialnej epoki* wyklada swoje koncepcje oraz emocjonalnego zaangażowania narratora kreowanego przez Konwickiego. Kolejnym obszarem poddanym porównaniu mógł stać się sposób ukazywania zdarzeń lub stosunek obu autorów do przeszłości. Tak komponowane interpretacje zdarzały się jednak rzadko. Częściej piszący sięgali po drugi sposób kompozycji, interpretację jednego z tekstów, po której następowała interpretacja drugiego tekstu z nawiązaniem do tekstu pierwszego oraz wskazywaniem różnic i podobieństw między sposobem kreowania świata przedstawionego u Schulza i Konwickiego. W pracy nad interpretacją porównawczą warto zwrócić uwagę na realizację zamysłu kompozycyjnego, ponieważ to ona decyduje o spełnieniu formalnych wymagań stawianych tego typu wypowiedzi.

Zagadnienie „pod lupą”

Zrozumieć problem, zrozumieć tekst.

Stanowisko i sposób jego sformułowania podstawą sukcesu w tworzeniu dłuższej wypowiedzi na egzaminie maturalnym

Właściwe sformułowanie tezy, hipotezy lub założenia w pracy maturalnej stanowi podstawę sukcesu. Spośród czterech form wypowiedzi, które otrzymuje do wyboru maturzysta, każda ma charakter argumentacyjny i każda wymaga pełnego zrozumienia sensu tekstu załączonego do zadania. Właściwe rozpoznanie problematyki tekstu, umiejętność jego zinterpretowania decydują o sposobie sformułowania własnego stanowiska.

W przypadku rozprawki problemowej na poziomie podstawowym zdający mierzy się z interpretacją tekstu, która ma charakter ukierunkowany, w pozostałych formach wypowiedzi interpretacja tekstu źródłowego ma charakter nieukierunkowany.

Rozprawka problemowa na poziomie podstawowym

Do ciekawych i zasługujących na podkreślenie rozwiązań należało poszukiwanie przez maturzystów szerszego kontekstu, w którym formułowana była teza rozprawki. Bez względu na to, czy stanowisko piszącego było pozytywne, czy negatywne wobec problemu sformułowanego w poleceniu, maturzyści starali się rozszerzyć swoje rozważania odwołaniami do różnego rodzaju sentencji, myśli, postaw filozoficznych, problematyki moralnej związanej z miłością i cierpieniem. Nie zawsze potrafili robić to w sposób funkcjonalny, niemniej jednak warto zwrócić uwagę na sam fakt podejmowania takich prób, ponieważ pozwalały one piszącym na przyjmowanie szerszej perspektywy w postrzeganiu problemu, wzbogacały wywód, często ułatwiały formułowanie argumentów poprzez wskazanie kontekstu.

Poniższe przykłady obrazują opisane rozwiązania.

Stanowisko 1.

Towarzyszy ludziom od początku dziejów. Niezależnie od wieku, wyznawanej wiary czy statusu społecznego. Dosięga zarówno kobiet jak i mężczyzn. Czym więc jest? Miłość. Każdy z nas kochał, kocha lub będzie kochał drugą osobę. Czy jednak zastanawiamy się jakie mogą być tego konsekwencje? Oprócz oczywistych miłosnych uniesień może nas spotkać również wiele nieszczęść.

Czy warto więc kochać, jeśli miłość może być źródłem cierpienia?

Uważam, iż nie da się jednoznacznie określić czy warto kochać, nawet jeśli miłość może być źródłem cierpienia. Dla tych, dla których głównym sensem życia była miłość jedynym rozwiązaniem może być śmierć. Dla innych zaś bliscy są źródłem wsparcia i motywacją dalszego życia. **Jest to więc sprawa niezwykle indywidualna i nie da się jednoznacznie sklasyfikować wszystkich przypadków.**

Stanowisko 2.

Miłość – sens istnienia człowieka. To ona daje radość każdemu człowiekowi, sprawia, że może zrozumieć otaczające go rzeczy, sprawia, że człowiek jest szczęśliwy. Jednak często zdarza się tak, że miłość nas krzywdzi, cierpimy przez nią. Wtedy zadajemy sobie pytanie, czy warto kochać kiedy cierpimy. **Warto, choć trudno.** Miłość nieszczęśliwa przejawia się w wielu tekstach kultury.

Stanowisko 3.

Miłość – to bez wątpienia wspaniałe uczucie. Wielu uważa, że jest ono najpiękniejsze ze wszystkich. Lecz mimo tej chwalebnej cechy (a może właśnie z jej powodu), często jest powodem cierpienia, i to niemałego. Rodzi się zatem pytanie: **Czy warto kochać? Czy warto oddać się temu cudownemu uczuciu, mimo ryzyka, że będziemy cierpieć?** Niewątpliwie wiele osób powiedziałoby, że nie. Że jest to zbyt wysoka cena. Jednak ja uważam, że warto. **Warto kochać, warto obdarowywać innych swoją miłością. Mimo że ryzykujemy wiele, że ryzykujemy ból odrzucenia i zmaganie się z cierpieniem. Uczucie to jest sensem wiary chrześcijańskiej, i moim zdaniem sensem życia. Pozwala poznać samych siebie, pozwala na doświadczanie własnego człowieczeństwa.**

Stanowisko 4.

*W jednym z najsłynniejszych dialogów Platona, w „Uczcie”, znakomici uczestnicy sympozjum mają za zadanie wygłoszenie możliwie najpiękniejszej mowy na cześć potężnego Erosa. Uwaga gości ogniskuje się zwłaszcza na słowach cieszącego się wielką estymą Sokratesa, w którego usta Platon wkłada niezwykle i wielce kunsztowna opowieść o odbytej niegdyś rozmowie z Diotymą; historia ta jest zarazem Platońską wykładnią pojęć miłości, piękna i Dobra (nieprzypadkowo zapisanego wielką literą). **Zgodnie z doktryną idealizmu poznający podmiot odkrywa najpierw piękno indywidualne, następnie odbywa wewnętrzną ewolucję, dostrzegając pod cielesną powłoką piękno samej duszy, by ostatecznie dzięki abstrahowaniu uwrażliwić ogląd swego umysłu na piękno uniwersalne, powszechnik trnascendujący każdą jednostkowość i osiągając swoiste apogeum miłości. Droga odbyta do „hiperuranium” mimo że wiąże się z cierpieniem, uszlachetnia człowieka, który odważył się na nią wstąpić – dlatego miłość, choć bywa źródłem bólu i niepokoju, jest dobrem i celem samym w sobie, do którego można, a nawet powinno się dążyć.***

W podanych przykładach mamy do czynienia z różnymi realizacjami, w których kontekst stanowi podstawę formułowania własnego stanowiska wobec problemu wskazanego w poleceniu. Typowymi rozwiązaniami było wprowadzenie elementów własnych przemyśleń dotyczących miłości. Interpretacja fragmentu *Dziadów* cz. IV skłaniała piszących do rozważań o romantycznym modelu miłości związanej z cierpieniem lub odwołania się do refleksji chrześcijańskiej. Zdarzały się rozprawki, w których kontekstem interpretacyjnym dla formułowanego stanowiska była refleksja filozoficzna (idealizm, racjonalizm, egzystencjalizm to najczęstsze z odwołań, które pojawiały się jako podstawa przyjmowanych przez maturzystów stanowisk wobec problemu). Należy przy tym podkreślić, że przywoływany kontekst stanowił zazwyczaj element zamysłu kompozycyjnego i odwołania do niego towarzyszyły konkluzjom formułowanym w toku argumentacyjnym.

Rzadko zdarzały się jednak rozbudowane kontekstowo interpretacje, z których wynikała teza, że nie warto kochać, jeżeli miłość niesie ze sobą cierpienie. Najczęściej piszący stwierdzali kategorycznie, że nie warto, po czym uzasadniali swoje stanowisko przykładami nieszczęśliwej miłości i jej następstw.

Stanowisko 5.

*Romantyczna miłość zapisała się na kartach literatury jako pewien wzór, który pozostał niezmienny od lat. Niosła ze sobą cierpienie i ból. A przecież człowiek chce być przede wszystkim szczęśliwy i dzielić to szczęście z drugą osobą. **Czy zatem warto kochać, jeżeli miłość prowadzi do nieporozumień i staje się źródłem cierpienia? Odpowiedź musi być jednoznaczna: nie, nie warto.***

Stanowisko 6.

*Miłość jest to stan, dzięki któremu świat wydaje nam się prostszy i piękniejszy. Jednak nie zawsze tak jest. **Nie warto kochać, jeżeli miłość może być źródłem cierpienia.***

Kolejną grupą były te rozwiązania, w których formułowano tezę niepełną, sprowadzającą się do rozstrzygnięcia, czy warto kochać w ogóle i pozbawioną zarówno na poziomie założenia, jak i na poziomie uzasadnienia jakiegokolwiek refleksji dotyczącej warunku wskazanego w poleceniu.

Stanowisko 7.

Uważam że, problem pustelnika tkwi w miłości, ponieważ szukał na siłę i stracił. Nie można kupić, miłości ponieważ i tak ta osoba jak nie będzie razem, jak nie będzie uczucia miłości, radości, wierności. Więc warto się zastanowić, czego tak naprawdę się chce od człowieka, od Ludzi którzy się zakochują, chodzą, spędzają czas i są sobie bliscy i wierni na lata. Warto kochać, bo miłość jest piękna, radosna.

Błędem popełnianym przez niektórych zdających było powtórzenie we wstępie pytania sformułowanego w poleceniu i podawanie przykładów nieszczęśliwej miłości opisanych w tekstach kultury w taki sposób, że nie stanowiły one funkcjonalnych argumentów niosących odpowiedź na postawione pytanie, w związku z czym, trudno było pozytywnie oceniać całość rozprawki.

Przykład braku stanowiska adekwatnego do problemu sformułowanego w poleceniu oraz tekstu zamieszczonego w arkuszu

Czy warto kochać, jeśli miłość może być źródłem cierpienia?

Głównym problemem we fragmencie Dziadów cz. IV Adama Mickiewicza jest miłość, a dokładniej nieszczęśliwa, jednostronna miłość. [...] Pustelnik po długim czasie rozpaczy i tęsknoty dochodzi do wniosku, że na próżno szukać idealnej, dalekiej miłości, skoro może ona być tuż przy nim. [...]

Podsumowując, miłość jest radością i niesie ze sobą cierpienie i tak już jest na świecie, czy tego chcemy, czy nie chcemy, o czym świadczą podane tu przykłady.

Maturzyści, którzy nie radzili sobie ze sformułowaniem swojego stanowiska, nie potrafili również zachować toku argumentacyjnego swoich wypowiedzi w uzasadnieniu. W efekcie powstawały prace o miłości w ogóle, o miłości nieszczęśliwej, o motywie miłości obecnym w literaturze. Czasami przedmiotem wywodu stawały się luźne refleksje o roli miłości w życiu, pozbawione odwołań do innych tekstów kultury. Ocena takich wypowiedzi wynosiła 0 punktów.

Wypowiedź argumentacyjna na poziomie rozszerzonym

Realizacja tej formy wypowiedzi nastęrczyła maturzystom szereg trudności, ponieważ stanowiska formułowane przez zdających nie zawsze odnosiły się do problemu głównego, a podstawą sukcesu było tu przede wszystkim dobre jego określenie stanowiące punkt wyjścia do dalszych rozważań. O sukcesie decydowało w dużej mierze nie tylko określenie głównego problemu, ale także jego interpretacja. To właśnie ona, podobnie jak w rozprawce problemowej na poziomie podstawowym, znacząco wpływała na sposób, w jaki autorzy wypowiedzi maturalnych formułowali swoje stanowisko wobec stanowiska autora.

Przykłady 1. i 2. ilustrują rozpoznanie problemu i jego interpretację, które ukierunkują dalszy wywód.

Przykład 1. wskazuje jako problem główny tekstu pytania o to, kim jest pisarz i na czym polega tworzenie, jakimi metaforami bywa określany twórca i co może być tworzywem literackim. Autor pracy kładzie nacisk na różnorodność inspiracji, o których pisze Parandowski, ale równocześnie podkreśla, że pisarz ma prawo do własnych kreacji artystycznych.

Pisarz jako kreator świata, demiurg, malarz, który zamiast farb używa słów. Twórca, jak w tezie, ma nieskończone możliwości. Nie mają się go sztywne zasady, nie krępują więzy konwensów ani nie ogranicza go zakres tematów. Autor, czy to poeta, czy prozaik, może wybrać dowolny temat z nieskończonej listy otaczających go zjawisk. Nie musi jednak naśladować rzeczywistości. Może wręcz wykreować swój własny, niepowtarzalny świat. Pisarz może również wykorzystać literaturę, kiedy korzysta z utworów innych autorów, bądź minionych wieków. Wtedy to taki utwór nabiera nowych, innych kolorów, a zatem zmienia znaczenie i przesłanie.

Jan Parandowski w swoim tekście zawiera swego rodzaju wytłumaczenie kim jest pisarz. Nie robi tego jednak w sposób dosłowny ani encyklopedyczny. Robi to w sposób alegoryczny, przyrównując artystę chociażby do złodzieja. Pisarz jest osobą, która potrafi tchnąć dusze w rzeczy nieożywione, nadając im głębszy sens. Artysta widzi rzeczy, których nie zauważa zwykły człowiek gołym okiem, po czym ubiera je w słowa i daje im nowe życie.

Przykład 2. przedstawia jako problem główny tekstu kwestię nieskończenia wielu inspiracji i sposobu korzystania z nich przez pisarzy, równocześnie podkreślając, że warunkiem powstania wielkich i nieśmiertelnych dzieł jest pełna swoboda twórcza.

Jan Parandowski w swoim tekście opisuje, jak pracuje pisarz i pokazuje, że podstawą wielkich dzieł jest swoboda twórcza i wolność wyboru spośród wielości inspiracji, które oddziałują na artystę. Jedynym ograniczeniem jego pomysłów może być śmierć. Parandowski opisuje twórczość jako polowanie lub włamywanie się, ludzie boją się być nieśmiertelni nawet w oczach wybitnych ludzi.

Niestety sam twórca wyzbędzie się swoich wszystkich pomysłów, poddając się śmierci, przewyciężyć ją może, wybierając tylko najważniejsze z nich, by przekazać społeczeństwu swą wizję.

*Aby dobrze zrozumieć tekst Parandowskiego, nie może być zagrożona wolność słowa i swoboda pisarza. W książce Orwella pt. „Rok 1984” aresztowano głównego bohatera za bardzo proste twierdzenie „Wolność, to swoboda w twierdzeniu, że 2+2=4”, jednak torturujący go działacz partyjny odpowiedział „czasem równa się pięć”. **Swoboda twórcza jest bardzo ważna dla każdego pisarza i to właśnie na niej opiera się tekst Parandowskiego.***

Obaj autorzy cytowanych wypowiedzi odczytują problem główny, ale każdy z nich w inny sposób wykorzystuje tekst źródłowy, na inny jego aspekt zwraca uwagę i umieszcza jego odczytanie w innych kontekstach.

Przykład 3. jest częściowo udaną próbą odczytania problemu głównego, pozbawione interpretacji odczytanie prowadzi autora pracy do rozstrzygnięcia, czy artysta jest złodziejem kradnącym pomysły innych oraz ich życie, czy nim nie jest. Takie odczytanie tylko częściowo jest zgodne z tekstem Jana Parandowskiego.

Tekst Jana Parandowskiego podaje nam czym jest pisarz. Pisarz złodziej, który kradnie nam świat i umieszcza go w swoich utworach. Niejednokrotnie czyni to, czytając już utworzone utwory, znajduje w nich inspiracje, lub widzi te postacie w innych sytuacjach.

Jan Parandowski ma racje twierząc że pisarze kradną, lecz uważam, że nie okradają. Kradną sytuacje, wypowiedzi postacie, ale nie okradają, nie pozostawiają nas z niczym.

Przykład 4. to również pozbawiona kontekstu interpretacyjnego próba odczytania problemu, która prowadzi piszącego do rozważania kwestii drugorzędnych i tylko częściowo zgodnych z tekstem Jana Parandowskiego. Autor wypowiedzi rozstrzyga, czy twórcy w wyborze tematów swoich dzieł kierują się sercem czy rozumem.

Jan Parandowski w tekście pt. „Tworzywo literackie” porusza kwestie pochodzenia samego tworzywa literackiego, a więc źródeł tematów, których opracowania podejmują się pisarze. Parandowski posuwa się do stwierdzenia, iż kieruje się w swoich wyborach sercem lub rozumem. Uważam, że stwierdzenie Jana Parandowskiego jest prawdziwe, w doborze materiału literackiego pisarz kieruje się wizją odczuwaną właśnie przez serce, pisze o sprawach bliskich jego sercu i społeczeństwu, w którym żyje.

W obu rodzajach wypowiedzi, rozprawce problemowej na poziomie podstawowym i wypowiedzi argumentacyjnej na poziomie rozszerzonym, realizowanej przez maturzystów w formie rozprawki, szkicu krytycznego, czasami eseju, ważną rolę w formułowaniu stanowiska pełnił kontekst pogłębiający odczytanie problemu i podbudowujący tezę. Ułatwiał on piszącym realizację zamysłu kompozycyjnego, ukierunkowywał wybór tekstów kultury, którymi zdający uzasadniali swoje stanowisko.

Analiza maturalnych wypracowań potwierdza, że dobre wprowadzenie do zagadnienia i właściwe sformułowanie stanowiska jest połową sukcesu. W tym miejscu warto wrócić do umiejętności streszczania tekstu sprawdzanej w I części egzaminu. Podstawą dobrego streszczenia jest rozpoznanie tematu tekstu, jego głównej myśli i odtworzenie tego, co na ten temat powiedziano w tekście. Opanowanie tej umiejętności stanowi podstawę do odczytania głównej myśli i problematyki zarówno tekstu literackiego, będącego podstawą realizacji tematu pierwszego na poziomie podstawowym, jak i tekstu teoretycznego dołączonego do tematu pierwszego na poziomie rozszerzonym. Ćwiczenia w formułowaniu głównej myśli tekstu, tworzenie jego planu dekompozycyjnego dają dobre podstawy zarówno do tworzenia streszczenia, jak i do budowania tezy własnej wypowiedzi.

Interpretacja tekstu poetyckiego na poziomie podstawowym

Również w realizacji tej formy wypowiedzi, jaką jest interpretacja tekstu, różnorodność tez interpretacyjnych i sposób ich formułowania decydowały o całości wypowiedzi. Maturzyści także i tutaj radzili sobie różnie. Warto przy tym podkreślić, że temat 2. wybrała niewielka liczba zdających (nieco ponad 4%).

Wśród rozwiązań dominowały koncepcje interpretacyjne skupione na problematyce moralnej związanej z dotrzymywaniem obietnicy, wiernością zasadom, ciężarem, jakim bywa raz dane słowo, ale brakowało wśród nich także interpretacji, które koncentrowały uwagę na słowie i jego znaczeniu sprawczym, zarówno w wymiarze twórczości rozumianej jako gra słowem poetyckim, jak i w wymiarze uniwersalnym z odwołaniami do biblijnego Słowa.

Oto kilka najczęściej powtarzających się tez interpretacyjnych wiersza Zbigniewa Herberta *Dalem słowo*.

Przykład 1. – teza interpretacyjna skupia uwagę piszącego na składaniu przysięgi i dotrzymywaniu raz danego słowa, nieodwracalności przysięgi, która decyduje o istocie naszego człowieczeństwa. Tak formułowane tezy interpretacyjne należały do najczęstszych w tegorocznych realizacjach maturalnych.

Wiersz Zbigniewa Herberta „Dalem słowo” jest refleksją nad słowem wobec mijającego czasu . Słowo jest wieczne, a danie słowa to dokonanie nieodwracalnego wyboru, będącego punktem odniesienia w życiu człowieka i definiującego jego wewnętrzne „ja”. [...]

Zbigniew Herbert pokazuje wpływ danego słowa, czyli dokonanego wyboru na życie człowieka. Danie słowa to coś, co należy dobrze przemyśleć, chociaż czas nie jest wtedy sprzymierzeńcem człowieka. Z tym słowem, wyborem trzeba żyć do końca, nie patrząc wstecz pogodzić się z nim tak jak ze światem, który otacza człowieka.

Przykład 2. – teza wpisuje rozważania w kontekst biograficzny i historycznoliteracki.

Utwór „Dalem słowo” Zbigniewa Herberta można umieścić w kręgu liryki osobistej. Podmiot liryczny przedstawia swoją egzystencję przez pryzmat jednej decyzji – „dania słowa”. Należy to rozumieć jako wybranie wartości przy których zamierza się tkwić przez całe życie, niezmiennie, niezależnie od sytuacji czy położenia. Jest to zgodne z zasadą absolutyzmu moralnego propagowanego przez Herberta.

Wiersz „Dalem słowo” Herberta łączy w sobie krótką autobiografię autora z wyznawaniem przez niego porządkiem moralnym.

Przykład 3. – teza interpretacyjna daje autorowi podstawę do odczytania wiersza Herberta jako przestrogi i wskazówki moralnej.

Zbigniew Herbert w swoim wierszu pod tytułem „Dalem słowo” porusza temat przyszłości, a dokładnie planów na życie młodego człowieka, jego stosunku do nich i ich konsekwencji. Jest to też ostrzeżenie i wskazówka, jak należy postępować w życiu, aby nie żałować podejmowanych decyzji.

Przykład 4. – rzadko formułowana teza dotyczy wartości słowa i jego mocy sprawczej, słowa, jako narzędzia wyrażania siebie i formułowania prawd moralnych.

„Na początku było Słowo, a Słowo było u Boga i Bogiem było Słowo” – ta biblijna prawda z Ewangelii św. Jana mogłaby stanowić motto wiersza Zbigniewa Herberta „Dalem słowo”. Tekst współczesnego poety jest bowiem nie tylko moralnym przesłaniem o wierności zasadom, ale także refleksją o sprawczej i twórczej mocy słowa, w tym również słowa poetyckiego, jego etycznym wymiarze.

Zacytowane powyżej przykłady tez interpretacyjnych formułowanych w pracach maturzystów dawały podstawę do ciekawych i wielostronnych interpretacji wiersza Herberta. Większość zdających odczytywała właściwie sens tekstu, chociaż poziom uzasadnienia był bardzo często niezadowolający. Zdarzały się jednak tezy, które wynikały z odczytania wiersza jedynie na poziomie znaczeń dosłownych lub zupełnego jego niezrozumienia. Prowadziło to w efekcie do falsyfikacji interpretacji.

Teza sfalsyfikowana 1.

Miłość to inwestycja na całe życie, tak w wielkim skrócie można opisać miłość i małżeństwo. W dzisiejszych czasach młodzi ludzie jednak coraz niechętniej wiążą się na całe życie, boją się o przyszłość, o to czy zapewnią byt rodzinie, przerastają ich zobowiązania. Wiersz Zbigniewa Herberta „Dalem słowo” opowiada o miłości jako zobowiązaniu oraz wątpliwościach związanych z podjęciem decyzji wiązania się na całe życie.

Teza sfalsyfikowana 2.

W literaturze często jest poruszany motyw samobójstwa, np. w „Cierpieniach młodego Wertera”. W utworze Zbigniewa Herberta także jest poruszany ten temat, aczkolwiek opowiadany z troszkę innej perspektywy. Decyzje ostateczne powinny być podejmowane z odpowiednią rozważą, gdyż nie da się od nich odstąpić. Decyzja, którą podmiot podjął, było samobójstwo. Rzecz prawdziwie ostateczna, bez możliwości odwrotu.

Interpretacja porównawcza na poziomie rozszerzonym

Wśród koncepcji porównania fragmentu opowiadania Brunona Schulza *Genialna epoka* oraz fragmentu powieści Tadeusza Konwickiego *Bohiń* dominowały koncepcje interpretacyjne skupione na wyjaśnianiu sposobu rozumienia czasu przez każdego z twórców, jego znaczenia i roli w życiu człowieka. Piszący dostrzegali również relacje między kształtem narracji w obu tekstach, a sposobem mówienia w nich o czasie jako ciągu zdarzeń.

Prezentowane poniżej tezy interpretacyjne odzwierciedlają najczęstsze rozwiązania, które pojawiły się w pracach maturalnych.

Przykład 1. – teza interpretacyjna koncentruje się na właściwościach czasu, interpretacja porównuje sposób ich ukazywania. To najczęściej formułowane stanowisko w pracach maturalnych.

Czas to pojęcie posiadające wiele znaczeń, można się do niego odnieść na miliony sposobów, ten temat nigdy nie zostanie wyczerpany. Nic dziwnego więc, że obaj autorzy odnieśli się właśnie do tematu nieposkromionego, nieubłaganego czasu i te dwie właściwości uczynili kluczem do zrozumienia jego istoty. Obaj jednak uświadamiają nam jak kruchy i niepewny jest czas, obaj zrobili to jednak w nieco inny sposób.

Przykład 2. – teza rozproszona, wskazane różne elementy łączące teksty poddane interpretacji w toku wywodu.

Czas jest niewątpliwie ważnym elementem życia człowieka. To on wyznacza nam rytm dnia, reguluje co i w jakim wieku możemy, umiemy zrobić. Nie da się uniknąć jego wpływu na swój los. Jest to coś niezależnego od nas, na co nie mamy wpływu. I to właśnie on jest motywem łączącym podane utwory. Najważniejszym jednak elementem jest historia, która niewątpliwie wpływa na nasze teraźniejsze życie, a która bardzo często bywa bolesnym wspomnieniem. Słowem wspólnym dla obu tekstów jest też: „epoka”, która jednak została przez każdego z artystów inaczej scharakteryzowana. A jak?

Przykład 3. – teza pośrednio związana z sensem obu tekstów, dzięki wskazaniu różnego stosunku pisarzy do przeszłości.

Oba teksty łączy tematyka czasu jednak każdy z nich nawiązuje do innego wątku. Autor pierwszego tekstu na początku wyjaśnia, że zwykle fakty życia są uszeregowane i każdy z nich ma przydzielone swoje miejsce. [...]

Oba teksty sprowadzają nas do tematyki czasu i sytuacji, jakie zdarzyły się w przeszłości. Jednak w pierwszym tekście nachodzi nas refleksja czy można pozbyć się dręczących sytuacji z przeszłości a w drugim powracamy do przeszłości ponieważ dręczy nas teraźniejszość.

Przykład 4. – teza częściowo niezgodna z tekstami (tekst Schulza nie ma cech pamiętnika).

*Czas to niekończące się odłamki naszego życia, które uciekają nam przez palce, nie możemy tego zatrzymać nawet przyspieszyć.
Czas jest od zawsze wpisany w ludzkie życie to część nas, który tylko tyka w nas jak zegar aby kiedyś się zatrzymać.*

Oba fragmenty „Bruno Schulz i Tadeusz Konwicki” poruszają temat czasu który ucieka im jak piasek w klepsydrze. [...]

Oba fragmenty są pewnym rodzajem pamiętnika opisującym życie i emocje bohaterów, ukazują nam tęsknotę za czasem który im przepłynął, uciekł i wiedzą że nie mogą do tego wrócić.

Nie brakowało wśród realizacji tematu 2. również i takich, w których piszący nie formułowali żadnej tezy interpretacyjnej, brak było również hipotezy, czy jakiegokolwiek koncepcji porównania obu tekstów. Pojawiały się wówczas we wstępie jakieś ogólne uwagi dotyczące czasu, a sama wypowiedź maturalna zamieniała się w luźne impresje na temat czasu w ogóle, tylko w niewielkim stopniu inspirowane tekstami Schulza i Konwickiego.

Przykład 5. – brak tezy interpretacyjnej.

Porównując zestawienie dwóch fragmentów literackich, „Genialna epoka” autorstwa Brunona Schulza z „Bohiń” Tadeusza Konwickiego, możemy zaobserwować wiele podobieństw, ale również różnic. [...]

Oba utwory mimo licznych różnic i podobieństw czegoś nas uczą, możemy z nich wiele wyciągnąć.

Przykład 6. – brak tezy interpretacyjnej, w konsekwencji wypowiedź staje się zlepkiem luźnych rozważań inspirowanych tekstami.

W mojej dzisiejszej pracy dokonam analizy dwóch dzieł, pierwszego pod tytułem „Genialna Epoka” autorstwa Bruna Schulza oraz „Bohiń” której autorem jest Tadeusz Konwicki.

Czasu nie da się zatrzymać, każdy z nas jest zajęty swoim życiem. Ludzie potrzebują chwili wytchnienia by się zatrzymać i w spokoju pomyśleć o sobie, o tym czego tak naprawdę potrzebujemy, czy cały ten nasz maraton jest wart tego naszego poświęcenia bez chwili oddechu. Dopiero po czasie, gdy coś się już wydarzy, jesteśmy w stanie przemyśleć wszystko i wtedy ludzie najczęściej żałują, że byli cały czas zabiegani, że nie spędzali czasu z osobami najważniejszymi. Całe szczęście istnieją wspomnienia do których warto wracać.

Sformułowanie koncepcji porównania tekstów to trudna sztuka. Tym trudniejsza, że wymaga zrozumienia sensów obu tekstów i znalezienia sensu wspólnego. Piszący nie mógł się ograniczyć do wskazania elementów decydujących o zestawieniu tekstów. Maturzyści radzili sobie z tym problemem w sposób zróżnicowany. Sukces odnieśli ci spośród nich, którzy potrafili sformułować różne koncepcje porównania w kontekście wskazującym kierunek interpretacji. Najczęściej był to kontekst literacki, związany z charakterem narracji w tekstach Schulza i Konwickiego, czasem kontekst historyczny lub historycznoliteracki wskazujący znaczenie epoki w kreacji świata przedstawionego obu utworów, czasem kontekst filozoficzny, który pozwalał na rozważania roli czasu w kształtowaniu postawy człowieka wobec przeszłości.

Warto podkreślić raz jeszcze, że wpisywanie przyjmowanej tezy w kontekst interpretacyjny pomaga ukierunkować uzasadnienie, często ułatwia realizację zamysłu kompozycyjnego, daje podstawę do pogłębionego odczytania sensów interpretowanych tekstów.

Podsumowanie i wnioski

Egzamin maturalny w 2016 roku zdawali po raz pierwszy absolwenci techników, dla absolwentów liceów ogólnokształcących był to drugi egzamin przeprowadzany w nowej formule.

W przedstawionych analizach szczególne miejsce poświęcono umiejętności tworzenia własnych, dłuższych wypowiedzi pisemnych i ich jakości merytorycznej. Wyniki tegorocznego egzaminu i wskaźniki łatwości realizacji podstawowych kryteriów merytorycznych: sposobu formułowania stanowiska oraz jego uzasadniania wskazują wyraźnie, że tylko nieco ponad połowa maturzystów sprostała wymaganiu napisania wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Uwagi, zapisane w omówieniu mocnych i słabych stron maturalnych wypracowań, wskazują te obszary umiejętności i te kierunki działań edukacyjnych, których realizacja powinna przyczynić się do doskonalenia kluczowej umiejętności, jaką jest przekonywanie do swoich racji i ich uzasadnianie.

Warto zwrócić uwagę również na braki w zakresie sprawności językowej maturzystów. Tutaj również wynik nie może zadowalać. Zdający na obu poziomach egzaminu uzyskali nieco ponad 50% liczby punktów (przy trzystopniowej skali oceniania). Problemy ze składnią, wynikające z nich problemy z poprawnością interpunkcyjną to niejednokrotnie istotne przyczyny błędów w logice wywodu i jego spójności, z jakimi mamy do czynienia w wypracowaniach maturalnych. Na poprawę poziomu językowego należy zwrócić szczególną uwagę, ponieważ zaburzenia językowe mają szczególny wpływ na poziom wypowiedzi w tekście o charakterze argumentacyjnym – nieprzestrzeganie reguł składniowych i interpunkcyjnych bardzo często uniemożliwia komunikatywne przedstawienie własnego stanowiska i jego uzasadnienie.

Nieco lepiej prezentowała się spójność stylowa. Większość maturzystów posłużyła się stylem częściowo stosownym. Zaburzenia jednorodności stylu wiązały się najczęściej z używaniem kolokwialnego słownictwa i składni, rzadziej z tendencją do poetyzowania i metaforyzacji charakterystycznych dla stylu literackiego. Także w zachowaniu spójności lokalnej wypowiedzi obserwujemy przede wszystkim nieznaczne zaburzenia wewnątrzakapitowe.

Wszystkie wypowiedzi maturalne wymagały umiejętności formułowania stanowisk i uzasadniania ich w toku wywodu o charakterze argumentacyjnym. Wyniki tegorocznego egzaminu maturalnego z języka polskiego wskazują jednak, że formułowanie tezy i jej uzasadnianie, realizacja zamysłu kompozycyjnego oraz poziom językowy wypowiedzi były dla zdających umiarkowanie trudne. Poziom ich realizacji wyniósł jedynie 54% na poziomie podstawowym i 57% na poziomie rozszerzonym.