



<i>Rodzaj dokumentu:</i>	Sprawozdanie za rok 2021 województwo mazowieckie
<i>Egzamin:</i>	Egzamin maturalny
<i>Przedmiot:</i>	Język polski
<i>Poziom:</i>	Poziom podstawowy Poziom rozszerzony
<i>Termin egzaminu:</i>	4 maja 2021 r. – poziom podstawowy 10 maja 2021 r. – poziom rozszerzony
<i>Data publikacji dokumentu:</i>	17 września 2021 r.

Opracowanie

Agnieszka Romerowicz (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
dr Edyta Wójcicka (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Grzegorz Sawa (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie)
Andrzej Spilkowski (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku)

Redakcja

dr Wioletta Kozak (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Opracowanie techniczne

Andrzej Kaptur (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Współpraca

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

OKRĘGOWA KOMISJA EGZAMINACYJNA W WARSZAWIE

00-844 WARSZAWA Plac Europejski 3
tel. (22) 457-03-35 fax (22) 457-03-45
<http://www.oke.waw.pl> e-mail info@oke.waw.pl

Spis treści

Poziom podstawowy. Opis arkusza maturalnego	4
Poziom podstawowy. Dane dotyczące populacji zdających	5
Poziom podstawowy. Przebieg egzaminu	6
Poziom podstawowy. Podstawowe dane statystyczne	7
Poziom rozszerzony. Opis arkusza maturalnego	12
Poziom rozszerzony. Dane dotyczące populacji zdających	13
Poziom rozszerzony. Przebieg egzaminu	14
Poziom rozszerzony. Podstawowe dane statystyczne	15
Komentarz	18
Wnioski i rekomendacje	54

Poziom podstawowy. Opis arkusza egzaminu maturalnego

W roku szkolnym 2020/2021 egzamin maturalny z języka polskiego został przeprowadzany na podstawie wymagań egzaminacyjnych określonych w załączniku nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 20 marca 2020 r.¹

Egzamin z języka polskiego na poziomie podstawowym polegał na rozwiązaniu dwóch zestawów zadań sprawdzających stopień rozumienia różnych warstw tekstu nieliterackiego, umiejętność przekształcania takiego tekstu, a także świadomość językową zdającego. Na egzaminie należało również napisać wypracowanie związane ze wskazanym w temacie tekstem literackim.

Pierwszy zestaw zadań w części testowej arkusza dotyczył tekstu Ewy Kołodziejek *Czy zwrot „ciężko powiedzieć” zasługuje na potępienie?*. Do tekstu odnosiło się 5 zadań: 1 zadanie zamknięte typu prawda-falsz oraz 4 zadania otwarte krótkiej odpowiedzi.

Drugi zestaw zadań odnosił się do tekstu *O komizmie* opracowanego na podstawie fragmentu książki Bohdana Dziemidoka *O komizmie. Od Arystotelesa do dzisiaj*. Do tego tekstu odnosiło się 7 zadań: 1 zadanie zamknięte typu prawda-falsz, 1 zadanie składające się zarówno z części otwartej (polegające na uzupełnieniu tabeli), jak i zamkniętej (zadania wielokrotnego wyboru), 4 zadania otwarte krótkiej odpowiedzi oraz 1 zadanie rozszerzonej odpowiedzi, tj. streszczenie.

W drugiej części arkusza egzaminacyjnego zamieszczono trzy tematy, z których zdający wybierał i realizował jeden. Temat 1. (*Czy ambicja ułatwia człowiekowi osiągnięcie zamierzonego celu? Rozważ problem, odwołując się do fragmentu „Lalki” Bolesława Prusa, całego utworu oraz do wybranego tekstu kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 wyrazów.*) oraz temat 2. (*Miasto – przestrzeń przyjazna czy wroga człowiekowi? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do fragmentu „Ziemi obiecanej” Władysława Stanisława Reymonta oraz do wybranych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 wyrazów.*) wymagały napisania wypowiedzi argumentacyjnej w formie rozprawki problemowej. Temat 3. (*Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i ją uzasadnij. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 wyrazów.*) wymagał napisania interpretacji wiersza pt. *Strych* Beaty Obertyńskiej. Zdający musiał przedstawić koncepcję interpretacyjną i ją uzasadnić.

Za rozwiązanie wszystkich zadań można było uzyskać 70 punktów (20 punktów za test oraz 50 punktów za wypracowanie).

¹ Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz.493, z późn. zm.).

Poziom podstawowy. Dane dotyczące populacji zdających

TABELA 1. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZU STANDARDOWYM*

Liczba zdających		42990
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	30096
	z techników	12894
	ze szkół na wsi	1338
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	7201
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	11234
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	23217
	ze szkół publicznych	37998
	ze szkół niepublicznych	4992
	kobiety	23019
	mężczyźni	19971
	bez dysleksji rozwojowej	37171
	z dysleksją rozwojową	5819

* Dane w tabeli dotyczą tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 27 osób – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

TABELA 2. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZACH DOSTOSOWANYCH

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	343
	słabowidzący	52
	niewidomi	7
	słabosłyszący	67
	niesłyszący	33
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	9
	Ogółem	511

Poziom podstawowy. Przebieg egzaminu

TABELA 3. INFORMACJE DOTYCZĄCE PRZEBIEGU EGZAMINU

Termin egzaminu			4 maja 2021
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego			170 minut
Liczba szkół			694
Liczba zespołów egzaminatorów*			34
Liczba egzaminatorów*			680
Liczba obserwatorów ² (§ 8 ust. 1)			32
Liczba unieważnień ³	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	81
	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	0
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenie naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu maturalnego	1
	art. 44zzy ust. 10	niemożność ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	0
Liczba wglądów ³ (art. 44zzz)			829

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

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016 r. poz. 2223, z późn. zm.).

³ Ustawa o systemie oświaty (Dz.U. z 2020 r. poz. 1327, z późn. zm.).

Poziom podstawowy. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających

WYKRES 1. ROZKŁAD WYNIKÓW ZDAJĄCYCH

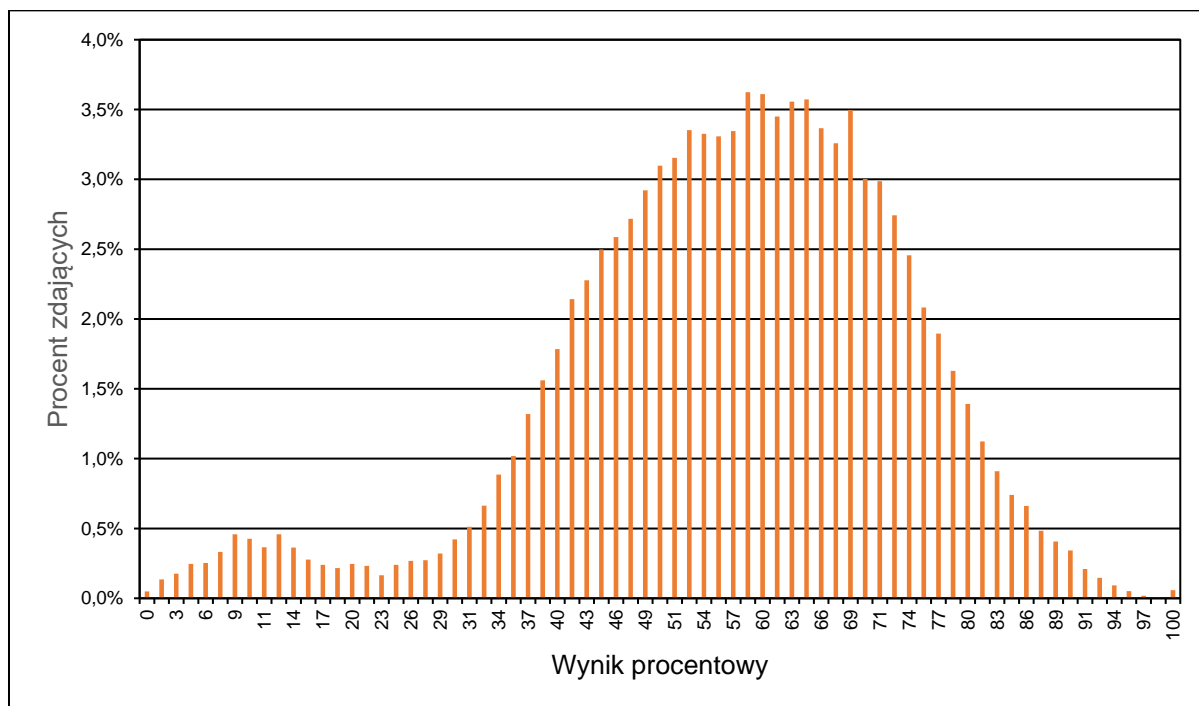


TABELA 4. WYNIKI ZDAJĄCYCH – PARAMETRY STATYSTYCZNE*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)	Odsetek sukcesów (%)
ogółem	42990	0	100	59	59	57	17	94
w tym:								
z liceów ogólnokształcących	30096	0	100	61	69	60	16	96
z techników	12894	0	94	51	50	51	16	91

* Dane dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów. Parametry statystyczne są podane dla grup liczących 30 lub więcej zdających.

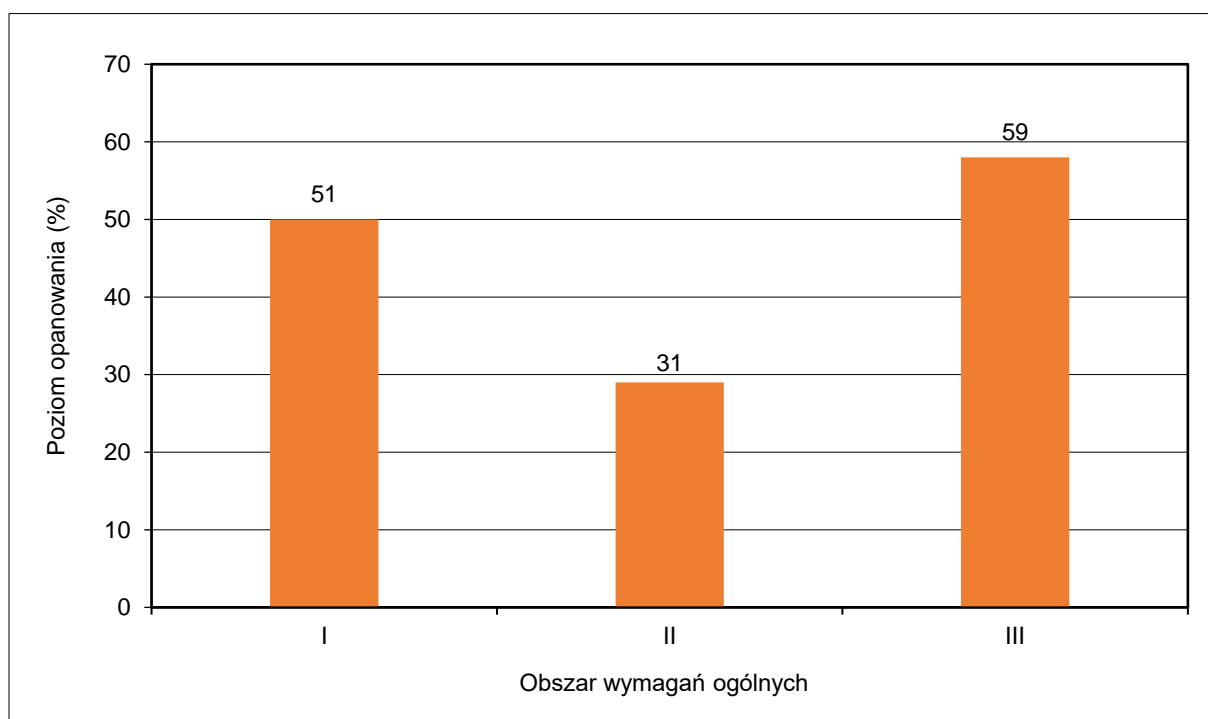
Poziom wykonania zadań

TABELA 5. POZIOM WYKONANIA ZADAŃ

Wymagania egzaminacyjne 2021			
Nr zad.	Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
1.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte; 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym [...].	60
2.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów [...]; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte; 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym [...].	39
3.1.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów [...]; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte; 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym [...].	52
3.2.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów [...]; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte; 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym [...].	80
4.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów [...]; 1.4) [...] rozpoznaje zastosowane [...] środki językowe i ich funkcje w tekście. Zdający: 2.1) wskazuje zastosowane [...] środki wyrazu artystycznego i ich funkcje [...]: [...] hiperbole [...].	53
5.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.4) wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe [...].	30
6.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte.	80
7.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte.	90

8.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych przez siebie fragmentów [...]; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte.	48
9.1	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	Zdający: zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela.	56
9.2	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...]; 1.2) [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte [...]. Zdający: zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela.	18
10.1.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens [...] wydzielonych przez siebie fragmentów; potrafi objaśnić ich [...] funkcje na tle całości; 1.4) rozpoznaje zastosowane [...] środki językowe i ich funkcje w tekście.	25
10.2.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu [...] oraz wydzielonych [...] fragmentów; potrafi objaśnić ich sens oraz funkcję na tle całości; 1.4) [...] rozpoznaje zastosowane [...] środki językowe i ich funkcje w tekście.	10
11.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. III. Tworzenie wypowiedzi.	Zdający: 1.1) odczytuje sens całego tekstu (a w nim znaczenia [...] związków frazeologicznych [...]). Zdający: 1.6) wykonuje różne działania na tekście cudzym [...]. Umiejętność z III etapu edukacyjnego Zdający: 2.2) sprawnie posługuje się oficjalną [...] odmianą polszczyzny [...].	54
12.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji. III. Tworzenie wypowiedzi.	Zdający: 1.5) wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym, dokonuje jego logicznego streszczenia. Zdający: 1.7) wykonuje różne działania na tekście cudzym ([...] streszcza [...]).	42
13.	Wypracowanie (poziom spełnienia wymagań w zakresie tworzenia dłuższego tekstu pisanego ujęty łącznie dla rozprawki problemowej oraz interpretacji utworu literackiego)		
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 [...].	53

Poprawność rzeczowa	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	Zdający: 1.2) określa problematykę utworu; 2.2) rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera ([...] sytuacja liryczna, akcja); 3.2) wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...]; 3.3) porównuje funkcjonowanie tych samych motywów w różnych utworach literackich.	77
Zamysł kompozycyjny	III. Tworzenie wypowiedzi.	Zdający: 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 [...] 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).	66
Spójność lokalna			84
Stosowność stylu	III. Tworzenie wypowiedzi.	Zdający: 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).	84
Poprawność językowa		Zdający: 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).	50
Poprawność zapisu		Zdający: 1.4) dokonuje starannej redakcji tekstu napisanego, poprawia ewentualne błędy [...] ortograficzne oraz interpunkcyjne (gimnazjum); 2.2) sprawnie posługuje się oficjalną [...] odmianą polszczyzny (gimnazjum); 2.6) wykorzystuje wiedzę o składni w stosowaniu reguł interpunkcyjnych [...] (gimnazjum).	56

WYKRES 2. POZIOM WYKONANIA ZADAŃ W OBSZARZE WYMAGAŃ OGÓLNYCH

Poziom rozszerzony. Opis arkusza egzaminu maturalnego

W roku 2021 egzamin maturalny z języka polskiego był przeprowadzany na podstawie wymagań egzaminacyjnych określonych w załączniku nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 grudnia 2020 r.⁴

Egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym polegał na napisaniu wypracowania na jeden z dwóch tematów zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym.

Temat 1. (*Określ, jaki problem podejmuje Jan Błoński w podanym tekście. Zajmij stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autora, odwołując się do tego tekstu oraz innych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 wyrazów.*) wymagał od zdającego napisania wypowiedzi argumentacyjnej związanej z dołączonym fragmentem tekstu teoretycznoliterackiego Jan Błońskiego *Dramat i przestrzeń*.

Temat 2. (*Dokonaj interpretacji porównawczej podanych tekstów. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 wyrazów.*) wymagał napisania wypowiedzi zawierającej interpretację porównawczą utworów poetyckich Krzysztofa Kamila Baczyńskiego oraz Wisławy Szymborskiej o takim samym tytule – *Labirynt*.

Za napisanie wypracowania można było uzyskać 40 punktów.

⁴ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. poz.493, z późn. zm.).

Poziom rozszerzony. Dane dotyczące populacji zdających

TABELA 6. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZU STANDARDOWYM*

Liczba zdających		10272
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	8805
	z techników	1467
	ze szkół na wsi	193
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	1535
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2579
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	5965
	ze szkół publicznych	9376
	ze szkół niepublicznych	896
	kobiety	7710
	mężczyźni	2562
	bez dysleksji rozwojowej	8981
	z dysleksją rozwojową	1291

* Dane w tabeli dotyczą tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 27 osób – 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	58
	słabowidzący	11
	niewidomi	3
	słabosłyszący	17
	niesłyszący	7
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	3
	Ogółem	99

Poziom rozszerzony. Przebieg egzaminu

TABELA 8. INFORMACJE DOTYCZĄCE PRZEBIEGU EGZAMINU

Termin egzaminu		10 maja 2021	
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego		180 minut	
Liczba szkół		573	
Liczba zespołów egzaminatorów*		8	
Liczba egzaminatorów*		165	
Liczba obserwatorów ⁵ (§ 8 ust. 1)		10	
Liczba unieważnień ⁶	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	3
	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	stwierdzenie naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu maturalnego	1
	art. 44zzy ust. 10	niemożność ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	0
Liczba wglądów ⁶ (art. 44zzz)		514	

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

⁵ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016 r., poz. 2223, z późn. zm.).

⁶ Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2020 r. poz. 1327, z późn. zm.).

Poziom rozszerzony. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających

WYKRES 3. ROZKŁAD WYNIKÓW ZDAJĄCYCH

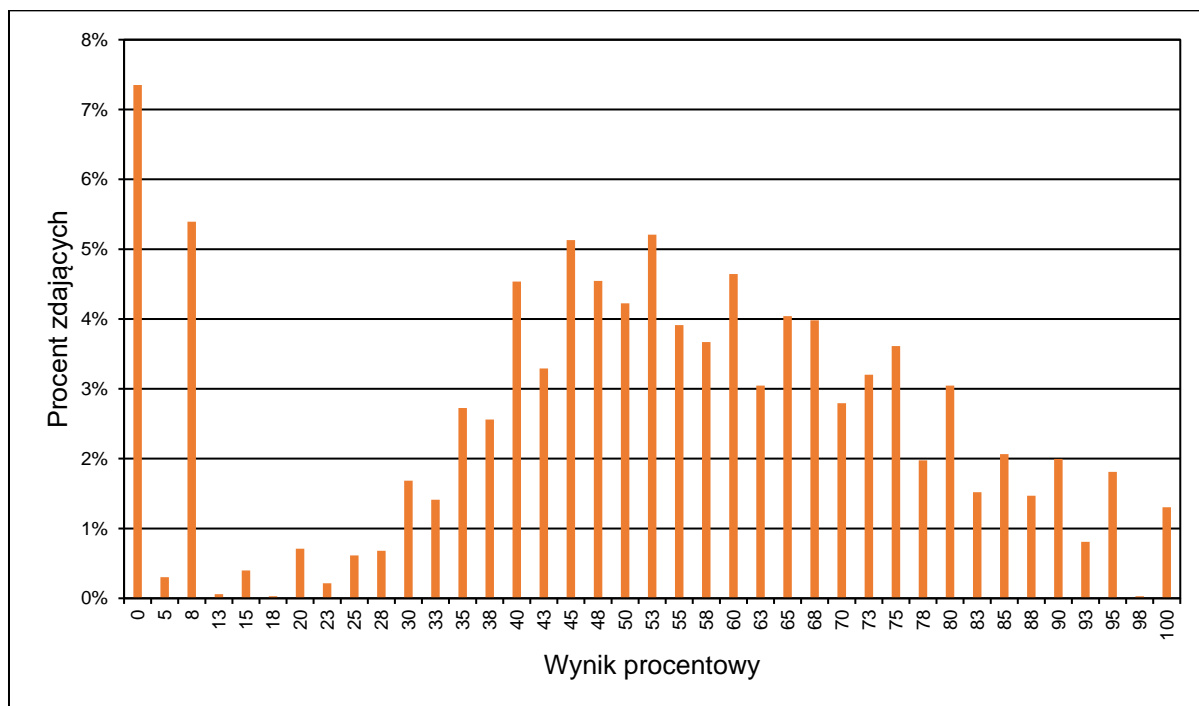


TABELA 9. WYNIKI ZDAJĄCYCH – PARAMETRY STATYSTYCZNE*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
ogółem	10272	0	100	53	0	52	25
w tym:							
z liceów ogólnokształcących	8805	0	100	55	0	54	24
z techników	1467	0	100	40	0	37	25

* Dane dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów. Parametry statystyczne są podane dla grup liczących 30 lub więcej zdających.

Poziom wykonania zadań

TABELA 10. POZIOM WYKONANIA ZADANIA (poziom spełnienia wymagań w zakresie tworzenia dłuższego tekstu pisanego ujęto łącznie dla wypowiedzi argumentacyjnej i interpretacji porównawczej)

Wymagania egzaminacyjne 2021			
Kryt.	Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania (%)
Treść	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	Zdający: 1.1. odczytuje sens całego tekstu [...]; 1.2. [...] odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte [...]; 1.4) wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe i ich funkcje w tekście; 1.7) rozpoznaje w wypowiedzi ironię, objaśnia jej mechanizm i funkcję; PR 1.2) twórczo wykorzystuje wypowiedzi krytycznoliterackie i teoretycznoliterackie (np. recenzja, szkic, artykuł, esej).	46
Poprawność rzeczowa	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	Zdający: 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; 2.2) rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera ([...] sytuacja liryczna [...]); 2.3) 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 [...];	58
Zamysł kompozycyjny		3.1) wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (np. słowa-klucze, wyznaczniki kompozycji); 3.2) wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...]; 3.3) porównuje funkcjonowanie tych samych motywów w różnych utworach literackich; 3.4) odczytuje treści alegoryczne i symboliczne utworu; PR 3.1) dostrzega i komentuje estetyczne wartości utworu literackiego; 3.2) przeprowadza interpretację porównawczą utworów literackich; PR 4.1) wskazuje różne sposoby wyrażania wartościowań w tekstach.	56

Spójność lokalna	III. Tworzenie wypowiedzi.	Zdający: 1.1) tworzy dłuższy tekst pisany [...] (rozprawka, [...]) interpretacja utworu literackiego [...] zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej; 1.2) przygotowuje wypowiedź (wybiera formę gatunkową i odpowiedni układ kompozycyjny, analizuje temat, wybiera formę kompozycyjną, [...] dobiera właściwe słownictwo); 1.3) tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki i retoryki [...].	66
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).	75
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).	36
Poprawność zapisu		1.4) dokonuje starannej redakcji tekstu napisanego, poprawia ewentualne błędy [...] ortograficzne oraz interpunkcyjne (gimnazjum); 2.2) sprawnie posługuje się oficjalną [...] odmianą polszczyzny (gimnazjum); 2.6) wykorzystuje wiedzę o składni w stosowaniu reguł interpunkcyjnych [...] (gimnazjum).	47

Komentarz

Analiza jakościowa rozwiązań

POZIOM PODSTAWOWY

Poziom wykonania zadań w obszarze wymagań ogólnych

Egzamin maturalny z języka polskiego w 2021 roku na poziomie podstawowym sprawdzał stopień opanowania umiejętności uczniów w trzech obszarach wymagań ogólnych, które są określone w podstawie programowej i zostały zachowane w wymaganiach egzaminacyjnych obowiązujących tegorocznych maturzystów:

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
- II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.
- III. Tworzenie wypowiedzi.

Abiturienti najlepiej opanowali wymagania ogólne z zakresu tworzenia wypowiedzi (poziom wykonania: 59%), słabiej umiejętności z zakresu odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji (poziom wykonania: 51%), natomiast umiejętności z obszaru II, tj. analiza i interpretacja tekstów kultury, okazały się dla zdających najtrudniejsze – wskaźnik łatwości wyniósł 31%.

Poziom wykonania zadań w obszarze wymagań szczegółowych

Stopień opanowania umiejętności sprawdzanych w zadaniach testowych

Zadania testowe znajdujące się w pierwszej części arkusza egzaminacyjnego sprawdzały stopień rozumienia tekstów nieliterackich na poziomie znaczeń struktury oraz komunikacji, weryfikowały umiejętność wykonywania działań na tekście (włącznie z redagowaniem streszczenia), badały świadomość językową abiturientów. Wszystkie zadania układały się w dwie wiązki przypisane do różnych tekstów źródłowych. Warto wspomnieć, że w zestawie zadań dotyczących artykułu Bohdana Dziemidoka pojawiło się zadanie, w którym zdający, udzielając odpowiedzi, musiał odnieść się do tekstu nieliterackiego oraz fragmentu, a także całości tekstu literackiego – *Zemsty* Aleksandra Fredry. Wymieniony utwór jest lekturą obowiązkową na III etapie edukacyjnym, zatem – zgodnie z zasadą kumulatywności przyjętą w podstawie programowej oraz obowiązującymi wymaganiami egzaminacyjnymi – wiedzy o nim oczekuje się także na egzaminie maturalnym. Stąd zadanie w sposób funkcjonalny sprawdzało rozumienie tekstu źródłowego oraz znajomość i rozumienie *Zemsty*.

Należy zauważyć, że zadania były zróżnicowane w formie, a przy tym w sposób zintegrowany badały poziom opanowania umiejętności złożonych.

Zadania 1.–5. odnosiły się do tekstu Ewy Kołodziejek *Czy zwrot „ciężko powiedzieć” zasługuje na potępienie?*. Artykuł dotyczył zagadnienia obecności w polszczyźnie natrętów językowych.

Rozumienie sensów oraz rozpoznawanie struktury tekstu na różnych jego poziomach

Zadanie 1. było zamknięte. Zdający miał ocenić prawdziwość podanych stwierdzeń dotyczących tekstu źródłowego. Czytając tekst, powinien zauważyć, że autorka w artykule:

- rozważa problem używania wyrazów modnych z perspektywy poprawności językowej
- twierdzi, że natręty językowe trudno usunąć ze słownictwa współczesnych Polaków
- nie dowodzi, że zmiany zachodzące we współczesnej polszczyźnie są zawsze zgodne z normą językową.

Rozwiązanie zadania okazało się dla zdających **umiarkowanie trudne** (poziom wykonania – 60%).

Zadanie 2. polegało na określeniu przez maturzystę postawy zajmowanej przez autorkę tekstu wobec mody językowej oraz sformułowaniu argumentu potwierdzającego tę postawę. Prawidłowe rozwiązanie wymagało zauważenia, że Ewa Kołodziejek unika kategorycznej oceny lub zajmuje postawę ambiwalentną. Tylko trafne określenie postawy dawało możliwość zdobycia kolejnego punktu za spójną z przyjętym stanowiskiem argumentację, np.: *Ewa Kołodziejek w swoim tekście pisze, że nie wypowiada się kategorycznie⁷ (określenie postawy). Autorka twierdzi, że w każdej chwili nieatrakcyjne słowa mogą zacząć być często używane przez Polaków. Moda językowa jest zmienna i zaskakująca (argument).*

Rozwiązanie zadania okazało się dla zdających **trudne** (poziom wykonania – 39%). Błędy polegały na akcentowaniu jednoznaczności stanowiska Ewy Kołodziejek, np.:

- *Autorka w tekście przyjmuje postawę negatywną do opisywanego problemu.*
- *Autorka uważa, że mody językowej się nie potępia.*
- *Krytyczna postawa.*
- *Postawa autorki wobec mody językowej z biegiem czasu zmienia perspektywę widzenia w polszczyźnie potocznej.*

Zdarzały się też odpowiedzi, w których uzasadnienie postawy autorki było нефункционалне, np.:

- *Argumentem jest cytata: „Czy zatem ciężko powiedzieć zasługuje na potępienie? Moim zdaniem – już nie...”.*
- *Moda językowa utrwaliła się w polszczyźnie, nie jest potępiana w poradnikach językowych, a życie ludzi staje się coraz bardziej ciężkie.*

W rozwiązaniu **zadania 3.1.** należało podać dwie przyczyny używania natrętów językowych wynikające z tekstu źródłowego. Mogły to być odpowiedzi uogólnione (np. atrakcyjność nowinek językowych, emocjonalizacja języka) bądź szczegółowe (np. tendencja do niestaranego wypowiadania się), np.: *Natręty językowe wydają się być atrakcyjniejsze, bardziej nowoczesne dla środowiska ludzi. Ułatwiają wyrażenie przeżywanych emocji.*

⁷ Cytowane w komentarzach rozwiązania zadań zdających lub ich fragmenty zapisano kursywą i zgodnie z oryginałem (zachowano stylistykę, składnię, ortografię i interpunkcję).

Zadanie okazało się dla maturzystów **umiarkowanie trudne** (poziom wykonania – 52%). Nieprawidłowości w odpowiedziach często polegały na kategoryzowaniu przyczyny bez podania stosownej egzemplifikacji (np. *Przyczyna to powód systemowy, wewnątrzjęzykowy*).

Zadanie 3.2 obligowało zdającego do wyjaśnienia, na czym polega szkodliwość natrętów językowych (np. zakłócają one komunikatywność, ekonomię, piękno, poprawność języka). Za poprawne uznawane były rozwiązania, które zawierały trafne wyjaśnienie zgodne z tekstem Ewy Kołodziejek, np.: *Częste nadużywanie natrętów językowych skutkuje ograniczeniem poprawnego słownictwa, przez co polszczyzna ubożeje; Szkodliwość natrętów językowych polega na tym, iż mogą one źle wpływać na zrozumienie przekazu.*

Zadanie było **łatwe** i zdecydowanej większości maturzystów nie sprawiło trudności (poziom wykonania – 80%). Niepoprawne odpowiedzi wynikały z niezrozumienia tekstu bądź polecenia, np.: *Jest to wyolbrzymienie własnych przeżyć, któremu służą różne metaforyczne przymiotniki.*

Świadomość językowa i stylistyka

Zadanie 4. poza rozumieniem sensu tekstu sprawdzało również umiejętność rozpoznawania funkcji zastosowanych w tekście środków językowych. Maturzyści musieli wytłumaczyć, dlaczego – zdaniem Ewy Kołodziejek – słowa *ciężki i ciężko* można uznać za określenia hiperbolizujące wypowiedź. Poprawne były odpowiedzi, z których wynikało, że te wyrazy pozwalają użytkownikowi języka przesadnie opisać np. doświadczenia niebędące w rzeczywistości dla niego aż tak dotkliwe, np.: *Zdaniem Ewy Kołodziejek słowa ciężki i ciężko uznawane są za słowa wyolbrzymiające pewne odczucia.*

Zadanie okazało się dla zdających **umiarkowanie trudne** (poziom wykonania – 53%). Źródłem błędów była nieznanostwość pojęcia ‘hiperbola’, np.:

- *Można je uznać za wyrazy hiperbolizujące, ponieważ opisywana przez nie „ciężkość” jest nieograniczona.*
- *Kiedyś dobór środków językowych wymagał większej staranności, teraz dominuje mowa potoczna.*
- *Słowa ciężki i ciężko można uznać za określenia hiperbolizujące wypowiedź, ponieważ według autorki wyrazy mogą zostać użyte w znaczeniu dosłownym i metaforycznym.*

Rozwiązując **zadanie 5.**, maturzyści musieli wykazać się umiejętnością rozpoznawania różnych stylów językowych – naukowego i potocznego. Opanowanie tej umiejętności poświadczali, wypisując z tekstu źródłowego przykłady sformułowań właściwych dla każdego z ww. stylów, np.: *emocjonalizacja języka* (styl naukowy), *życie staje się coraz cięższe* (styl potoczny).

Zadanie postawiło zdających przed **trudnym** wyzwaniem (poziom wykonania – 30%). Nie potrafili przypisać określeń do właściwych stylów językowych, np. termin naukowy *natręty językowe* łączyli ze stylem potocznym, a frazeologizm *ciężkie powieki* – z naukowym. Dwie trzecie zdających nie udzieliło poprawnej odpowiedzi także dlatego, że zamiast zacytowania sformułowań – co wynikało z polecenia – przepiszywało całe zdania (np. *Unikanie wyrazów modnych zalecane przez wydawnictwa poprawnościowe wynika z przekonania, że słowa*

nadmiernie eksploatowane zakłócają ekonomiczność i komunikatywność przekazu, niszą urodę tekstów.) lub wyłącznie wyrazy (np. *ekstra!*, *mega*).

Druga wiązka zadań w teście dotyczyła tekstu Bohdana Dziemidoka *O komizmie*. W tym artykule autor poruszył zagadnienie wpływu poczucia humoru na życie człowieka. Siedem zadań tworzących wiązkę sprawdzało w sposób zintegrowany umiejętności ze wszystkich obszarów wymagań ogólnych podstawy programowej.

Rozumienie sensów tekstu na różnych jego poziomach

W rozwiązaniu **zadania 6**, zdający miał określić, odnosząc się do tekstu B. Dziemidoka, dwie cechy człowieka obdarzonego zmysłem komizmu. W artykule badaczka mowa o wielu przymiotach takiego człowieka i maturzyści w zdecydowanej większości trafnie je wymieniali, np.:

- *zadowolenie z życia*
- *[ludzie] potrafią żartować z innych i siebie*
- *dostrzeganie pozytywnych rzeczy tam gdzie inni ich nie dostrzegają*
- *taki człowiek potrafi wszystko obrócić w żart*
- *dystans do własnej osoby*
- *jest świadom imperfekcji świata w którym żyje jak i własnych wad.*

Zadanie okazało się **łatwe** (poziom wykonania – 80%). Popelniane przez zdających błędy wynikały z niezrozumienia tekstu źródłowego, co skutkowało podawaniem w odpowiedzi cech niewskazanych przez B. Dziemidoka, np.: *skromność i wytrwałość; człowiek nie jest pesymistą ani optymistą; zbyt dumny*.

Bardzo łatwe zadanie 7. (poziom wykonania – 90%), najprostsze w całym teście, polegało na wyjaśnieniu, jak zmysł komizmu pomaga ludziom w szczególnie trudnych sytuacjach. Maturzyści mogli zauważyć, że zmysł komizmu bywa formą samoobrony przed złem lub pomaga znaleźć człowiekowi dystans do własnych słabości bądź przezwyciężyć przeciwieństwa losu. Zdający w zdecydowanej większości wykonywali polecenie prawidłowo, formułując takie odpowiedzi, jak np.:

- *Zmysł komizmu ustrzeże posiadaczy przed przejmowaniem się trudnościami.*
- *Potrafią żartobliwie patrzeć na te najgorsze sytuacje, co łagodzi trudne emocje.*

Jeśli pojawiały się błędne realizacje zadania, to wynikały najczęściej z tego, że maturzyści nie wyjaśniali, dlaczego zmysł komizmu pomaga człowiekowi w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach, natomiast charakteryzowali osoby z poczuciem humoru, np.: *Ludzie posługujący się zmysłem komizmu są w stanie żartować nawet z siebie*.

Zadanie 8. to kolejne w teście zadanie zamknięte typu prawda-falsz. W rozwiązaniu zadania zdający powinien zauważyć, że:

- wypowiedź Władysława Tatarkiewicza została przywołana przez B. Dziemidoka w celu wytłumaczenia, czym jest humorystyczna postawa wobec życia
- słowa przypisywane Immanuelowi Kantowi można rozumieć tylko w świetle zacytowanej w teście *O komizmie* wypowiedzi Woltera

- kontekst historyczny wykorzystany w ostatnim akapicie tekstu B. Dziemidoka nie służy zilustrowaniu zmian w sposobie rozumienia komizmu.

Zadanie okazało się dla zdających **trudne** (poziom wykonania – 48%).

Rozumienie sensu tekstu nieliterackiego i znajomość tekstu literackiego

W **zadaniu 9.** zamieszczony był fragment *Zemsty* Aleksandra Fredry. W **części 9.1.** wymagano od maturzysty rozpoznania autora oraz tytułu tego dzieła. Zadanie okazało się **umiarkowanie trudne** (poziom wykonania – 56%). W nieprawidłowych rozwiązaniach niewłaściwie podawano nazwisko autora utworu, tytuł dzieła bądź błędnie wskazywano oba te elementy, np.: *H. Sienkiewicz „Zemsta”, Juliusz Słowacki „Balladyna”, Adam Mickiewicz „Dziady”, Aleksander Fredro „Dziady” cz. II., W. Szekspir „Spór o mur”, Papkin „Rzucając się na krzesło*”. Ostatni przykład jest o tyle niepokojący, że zdający uznał nazwę osoby dramatu za autora, a zapisane pod tą nazwą didaskalia – za tytuł. Oznacza to, że nie tylko nie znał *Zemsty*, ale również nie wiedział, jak zbudowany jest tekst dramatyczny.

W **części 9.2.** zadanie zdającego polegało na rozstrzygnięciu, czy Papkin przyjmuje humorystyczną postawę wobec życia oraz uzasadnieniu swojego stanowiska w odwołaniu do artykułu Bohdana Dziemidoka, podanego fragmentu *Zemsty* oraz całego utworu, np.: *Moim zdaniem Papkin nie przyjmuje humorystycznej postawy wobec życia. Bardzo podejrzliwie podchodzi do działań innych. Wyolbrzymiając rozpacza, myśląc, że został podstępem otruty przez Rejenta. Kiedy dostaje polecenie przyniesienia krokodyla, dramatyzuje, skąd ma go wziąć. Wszystkie działania bierze na poważnie, bez odrobiny dystansu. Nie ma zmysłu komizmu, przez co trudno mu przetrwać trudne sytuacje.*

Jak wynika z zacytowanej wyżej poprawnej odpowiedzi, tekst źródłowy (*O komizmie*) nie musiał być przywołany poprzez wymienienie tytułu lub nazwiska autora. Wystarczyło, że z wypowiedzi maturzysty wynikało, że rozumie on, czym jest poczucie humoru według B. Dziemidoka.

Rozwiązanie **zadanie 9.2.** okazało się dla maturzystów **bardzo trudne** (poziom wykonania – 18%). Wynikało to z kilku przyczyn:

- braku odwołania w odpowiedzi do całej fabuły komedii Fredry, np.: *Papkin nie przyjmuje humorystycznej postawy wobec życia, o której mowa w tekście Bohdana Dziemidoka, gdyż bohater był człowiekiem skłonny do egzaltacji, nie miał dystansu do swojej osoby oraz świata. We wskazanym fragmencie pesymistycznie patrzy na swoją przyszłość – spodziewa się rychłej śmierci i sporządza testament;*
- błędu rzeczowego znajdującego się w rozwiązaniu zadania, np.: *Papkin nie przyjmuje humorystycznej postawy wobec życia, ponieważ popełnia on samobójstwo coś czego osoba z tekstu „O komizmie” by nie popełniła. Taka osoba nie ma żadnych zmartwień i cieszy się życiem;*
- niezrozumienia, na czym polega zmysł komizmu przedstawiony w tekście źródłowym, np.: *Myślę, że tak przyjmuje humorystyczną postawę wobec życia ponieważ mówi o śmierci. Przykładem jest „Potem ...requiescat in pace” mówi o tym, żeby najlepiej umarł i spoczywał w pokoju.*

Świadomość językowa

W **zadaniu 10.1.** zdający musieli uzupełnić tabelę. Wypełniając ją, mieli określić funkcję przywołanego z tekstu sformułowania (*Nie ulega wątpliwości...*) oraz zacytować z tekstu B. Dziemidoka sformułowanie wskazujące na pozorną sprzeczność elementów. W pierwszym przypadku chodziło o funkcję retoryczną lub, bardziej szczegółowo, zaakcentowanie pewności autora tekstu co do wyrażanych sądów. Poprawne odpowiedzi zdających brzmiały następująco, np.:

- *przywołuje coś, z czym według autora nie można się nie zgodzić*
- *wskazuje na oczywistość danego stwierdzenia*
- *podkreśla prawdziwość przedstawionego zdania*
- *wskazuje na pewność w wypowiedzi.*

Natomiast w drugim wierszu tabeli należało podać sformułowanie z tekstu źródłowego: *To paradoksalne.*

Poziom wykonania tego zadania wyniósł 25%, co oznacza, że było ono **trudne**. Maturzyści najczęściej nie potrafili nazwać funkcji, jaką pełni w tekście sformułowanie *Nie ulega wątpliwości*. Pisali np.:

- *wyrażenie stosunku autora tekstu wobec podejmowanego tematu*
- *wskazuje na poprawność elementów*
- *wprowadzenie do tematu*
- *zaciekawienie odbiorcy*
- *dominuje zdanie*
- *zapowiada powszechnie znaną myśl.*

Zdający o wiele lepiej radzili sobie z wypisaniem z tekstu źródłowego cytatu wskazującego na pozorną sprzeczność elementów, choć zdarzały się pomyłki, takie jak np.: *To nie tyle wesołość, ile humor przyczynia się wybitnie do szczęścia; Spojrzeć żartobliwie na rzeczy nie zawsze wesołe; niezbyt ściśle nazywany.*

Zadanie 10.2. było zadaniem zamkniętym wielokrotnego wyboru. Rozwiązując je, należało wskazać, jakie funkcje w tekście Bohdana Dziemidoka pełni akapit 4., tj. zaznaczyć, że stanowi wprowadzenie kontekstu (werstraktor B.) i wzmocnienie argumentacji (werstraktor D.). Poprawnie zadanie wykonało zaledwie 10% maturzystów – był to najniższy poziom poprawnej realizacji w całym teście. Zadanie okazało się **bardzo trudne**, gdyż zdający często nieuważnie czytali polecenie, w związku z czym wybierali wyłącznie jeden werstraktor (zazwyczaj D.) lub po prostu nie potrafili rozpoznać funkcji akapitu 4. w tekście, co skutkowało zaznaczeniem kilku dystraktorów.

Zadanie 11. polegało na zastąpieniu w zdaniu zacytowanym z tekstu źródłowego dwóch podkreślonych frazeologizmów (*wszystko widzieć w czarnych kolorach* i *martwić się na zapas*) innymi środkami językowymi właściwymi dla oficjalnej odmiany polszczyzny z zachowaniem pierwotnego sensu wypowiedzi. Poprawne odpowiedzi formułowane przez zdających brzmiały następująco:

Przykład 1.



Ludzie o takiej postawie wobec życia nie mają nadmiernie wygórowanych wymagań wobec innych i świata, nie mają także skłonności do tego, by *być pesymistycznym wobec życia i przejmować się bez potrzeby*.

Przykład 2.

Ludzie o takiej postawie wobec życia nie mają nadmiernie wygórowanych wymagań wobec innych i świata, nie mają także skłonności do tego, *by zawsze znajdować problem i troszczyć się o to co ma dopiero nadejść*.

Zadanie było **umiarkowanie trudne** dla maturzystów (poziom wykonania – 54%). Do typowych błędów w realizacji zadania trzeba zaliczyć:

- zniekształcenie pierwotnego sensu zdania poprzez zastosowanie niepoprawnych określeń synonimicznych, tj. zastąpienie frazeologizmu wszystko widzieć w czarnych kolorach takimi sformułowaniami, jak np. *zamartwiać się życiem widząc wszystko na kolorowo, zobaczyć w smutnym, złym świecie*, a frazeologizmu martwić się na zapas – np. sformułowaniem *rozważać co przyniesie następny dzień*
- użycie w odpowiedziach wyrazu/wyrazów składających się na frazeologizmy, które trzeba było zastąpić innymi środkami językowymi, np. *wszystko widzieć pesymistycznie, oglądać świat w kolorze czarnym, martwić się o coś co się nie wydarzyło*.

Streszczenie

Zadanie 12. obligowało maturzystów do napisania streszczenia tekstu Bohdana Dziemidoka *O komizmie*. Prawidłowa realizacja powinna zawierać wyraźnie określony temat artykułu badacza i wskazywać, co na ten temat napisano w tekście. Ponadto powinna być spójna, zachowywać odpowiedni poziom uogólnienia oraz mieścić się w przedziale 40–60 wyrazów. Zdający w streszczeniu powinien zauważyć, że tekst B. Dziemidoka dotyczy zmysłu komizmu; wyjaśnić, na czym polega poczucie humoru oraz w jaki sposób kształtuje ono postawę człowieka, np.: *Bohdan Dziemidok w swoim tekście przedstawia nam, jak ważną rolę w życiu człowieka odgrywa zmysł komizmu. Autor twierdzi, że osoba z poczuciem humoru potrafi śmiać się z siebie i z innych, z rzeczy wesołych i smutnych. Dzięki temu zmysł komizmu pomaga lepiej znosić porażki w życiu i jest formą samoobrony przed niepowodzeniami* [52 wyrazy].

Maturzyści mieli poważne kłopoty z udzieleniem poprawnej odpowiedzi. Poziom wykonania zadania wyniósł 42%, zatem należy uznać je za **trudne**. Typowymi błędami w streszczeniach były zaburzenia na poziomie spójności i uogólnienia, co ilustrują poniższe przykładowe odpowiedzi:

Przykład 1.

Tekst Bohdana Dziemidoka traktuje o tym, czym tak naprawdę jest humorystyczna postawa wobec życia i ukazuje dlaczego ludzie jej potrzebują. Autor wyjaśnia nam, że takie nastawienie stanowi równowagę, pomiędzy nadmiernym pesymizmem oraz naiwnym optymizmem, oraz pozwala, nie przejmować się zbytnio trudnościami i wieść szczęśliwsze życie. Utwór ma charakter filozoficzny. Przytoczone są w nim cytaty wielkich myślicieli, co sprawia, że jest bardziej interesujący. Do tematu humoru autor podszedł wszechstronnie, co powinno zaspokoić ciekawość każdego czytelnika [74 wyrazy].

Przykład 2.

Tematem tekstu Bohdana Dziemidoka jest komizm i łączący się z nim humor człowieka. Autor przedstawia w jaki sposób humor wpływa na nasze życie oraz jak pomaga on osiągnąć szczęście nawet w najtrudniejszych sytuacjach. Cytowana jest książka Władysława Tatarkiewicza „O szczęściu”, przytaczana jest opinia autora, wykorzystywany jest także cytat Woltera oraz Kanta. Autor używa przykładu historycznego [55 wyrazów].

Przykład 3.

Bohdan Dziemidok w tekście „O komizmie” skupia się na zmyśle komizmu oraz humorystycznej postawie wobec życia. W pierwszym akapicie autor opisuje przykładowego człowieka posiadającego zmysł komizmu. Następnie Dziemidok przywołuje cytat Władysława Tatarkiewicza, w którym opisany jest humor oraz zdolności człowieka, który posiada humor. Na końcu autor wyjaśnia dlaczego humorystyczna postawa wobec życia jest skuteczną formą samoobrony [56 wyrazów].

Jak wynika z zacytowanych streszczeń, zdający mieli kłopot z problematyzowaniem treści, kondensowaniem jej oraz porządkowaniem, czyli z działaniami, które świadczyłyby o ich sprawności w przekształcaniu tekstu. Natomiast zazwyczaj potrafili sformułować temat tekstu źródłowego. Zdarzały się jednak realizacje – jak zamieszczony poniżej przykład 4. – w których nawet ten warunek nie został spełniony:

Przykład 4.

W życiu mamy z górki albo pod górkę. „O komizmie” Bohdana Dziemidoka mówi się o szczęściu i wojnie. Humor przyczynia się do drastycznych czy szczęśliwych sytuacji. Humorystyczna postawa może być przyczyną przed atakiem z zewnątrz, a także w trakcie depresji, załamania nerwowego. W sytuacji zagrożenia człowiek może śmiać się, albo płakać.

Ze streszczenia nie wynika, jaki jest temat tekstu i co na ten temat powiedziano. Mamy za to do czynienia z nieuporządkowanymi uwagami, luźno związanymi z tekstem Dziemidoka; popełniono wiele błędów językowych utrudniających zrozumienie wypowiedzi.

Podsumowanie komentarza do części testowej

Wyniki części testowej egzaminu maturalnego z języka polskiego pokazały, że zdający dobrze poradzili sobie z odczytywaniem informacji zawartych w tekstach nieliterackich. Na niższym poziomie opanowali jednak umiejętności z zakresu rozpoznawania struktury tekstu źródłowego, wyróżniania znajdujących się w nim argumentów, kluczowych pojęć i twierdzeń a w konsekwencji formułowania własnych uzasadnień. Stąd zapewne wzięły się trudności w redagowaniu streszczenia. Zdający zazwyczaj prawidłowo formułowali temat tekstu, ale mieli duże problemy z adekwatnym stopniem uogólnienia pojawiających się w artykule treści i ich spójną prezentacją tak, by zachować pierwotny sens wypowiedzi. Większość zadań weryfikujących świadomość językową maturzystów okazała się trudna. Ogromnym wyzwaniem dla absolwentów szkół ponadgimnazjalnych było również wykazanie się znajomością *Zemsty* A. Fredry, choć jest to lektura obowiązkowa na III etapie edukacyjnym.

WYPRACOWANIE

Stopień opanowania umiejętności sprawdzanych w wypracowaniu

Zadanie 13. dotyczyło opanowania umiejętności związanych z tworzeniem własnego tekstu w odniesieniu do dzieła literackiego zamieszczonego w arkuszu maturalnym. Zdający mieli do wyboru sformułowanie rozprawki problemowej na jeden z dwóch zadanych tematów lub napisanie interpretacji tekstu poetyckiego. Każda z form wypowiedzi zaproponowanych w arkuszu egzaminacyjnym musiała spełniać wymagania stawiane dłuższej wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym.

Niezależnie od wybranego tematu wypracowanie maturalne powinno być poprawne merytorycznie, w sposób logiczny i spójny realizować zamysł kompozycyjny zaproponowany przez piszącego, być poprawne pod względem stylistycznym i językowym. Powinno także spełniać wymagania stawiane dłuższymi wypowiedziami, czyli liczyć minimum 250 wyrazów. W wypracowaniach krótszych oceniano jedynie zaprezentowane stanowisko piszącego, poziom jego uzasadnienia i poprawność rzeczową – pozostałe kryteria nie podlegały ocenie. W całości na 0 punktów oceniano prace niemające charakteru argumentacyjnego (pozbawione stanowiska wobec problemu lub koncepcji interpretacyjnej, np. będące streszczeniem tekstu, biografią autora, rozwijające myśli niezwiązane z poleceniem) oraz zawierające kardynalne błędy rzeczowe, świadczące o nieznajomości lektury obowiązkowej lub kontekstu interpretacyjnego, do którego odwoływał się zdający.

Formułowanie i uzasadnianie stanowiska

Podobnie jak w latach ubiegłych umiarkowanie trudne okazało się dla zdających formułowanie i uzasadnianie stanowiska (w przypadku redagowania rozprawki problemowej) czy przedstawianie zgodnej z zamieszczonym w arkuszu egzaminacyjnym wierszem koncepcji interpretacyjnej i uzasadnianie tezy interpretacyjnej (w przypadku interpretacji utworu poetyckiego).

Maturzyści najchętniej wybierali pierwszy temat wypracowania, który brzmiał: *Czy ambicja ułatwia człowiekowi osiągnięcie zamierzonego celu? Rozważ problem, odwołując się do fragmentu „Lalki” Bolesława Prusa, całego utworu oraz do wybranego tekstu kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 wyrazów.*

Wypracowanie musiało dotyczyć problemu postawionego w temacie, czyli roli ambicji w osiągnięciu przez człowieka zamierzonego celu. Zadaniem maturzysty było sformułowanie własnego stanowiska oraz przedstawienie spójnego z przyjętym rozstrzygnięciem wyводу argumentacyjnego wynikającego ze zrozumienia dołączonego do polecenia fragmentu *Lalki* Bolesława Prusa, całości tej lektury obowiązkowej oraz wybranego tekstu kultury. Maturzysta mógł sformułować swoje stanowisko na różne sposoby.

Przykład 1. to realizacja tematu, w której stanowisko jest w pełni adekwatne do problemu podanego w poleceniu, a uzasadnienie – trafne i szerokie. Zabrakło pogłębionej analizy zarówno fragmentu *Lalki*, jak i całości tej powieści.

Przykład 1.

Aby zacząć rozważania na temat ambicji oraz jej wartości, należy wpierv odpowiedzieć na pytanie – czym ona właściwie jest? W moim rozumieniu, ambicja to ukierunkowanie swoich trudów, marzeń oraz pracy w konkretnym celu. Człowiek ambitny nie skończy swoich planów w sferze teoretycznej, tylko będzie działał, wcielał owe plany w życie. Przy takim rozumieniu ambicji oczywistym jest, że stanowi ona nie tylko ułatwienie, ale i klucz do osiągnięcia niecodziennego celu.

Jedną z najważniejszych zalet omawianej wartości jest odporność, którą daje bohaterowi. Ambicja jest tarczą przeciwko ludziom, którzy podcinają nam skrzydła. Idealną ilustracją tej cechy jest przytoczony fragment pamiętnika starego subiekta, w którym Ignacy Rzecki opisuje początki kariery swojego przyjaciela, Stanisława Wokulskiego. Stanisław od zawsze wykazywał wielkie możliwości naukowe oraz zamiłowanie do rozwoju. Niestety, jego otoczenie nie chciało mu pozwolić na wyróżnienie się z tłumu, w imię sztucznej hierarchii społecznej. Rzecki słusznie zauważył, że obraz Wokulskiego wydobywającego się z piwnicy można interpretować dosłownie, jak i symbolicznie. Gdyby aspirujący naukowiec opierał się tylko na otaczających go ludziach, którzy ciągle podbierają mu drabinę, niczego by nie osiągnął. Jednak Stanisław ma coś w zamian – siłę własnych rąk, symbol ambicji. To dzięki niej poznajemy głównego bohatera „Lalki” jako bogatego pasjonata nauki, który osiągnął wiele sukcesów.

Ambicja jest również mocą, która pomaga zwalczać przeciwności losu oraz umożliwia zdobycie popleczników. Nikt nie jest samotną wyspą – zatem i w spełnianiu marzeń, w większości przypadków będzie nam potrzebna pomoc z zewnątrz. Wiedział o tym Geist, trochę szalony naukowiec, którego Wokulski poznała w Paryżu. Paradoksalnie, jego ekscentryczne podejście do nauki i osobliwe pomysły na wynalazki odsunęły go od paryskiego towarzystwa naukowego. Poskutkowało to brakiem funduszy na badania wizjonera. Mimo to, jego zaciekłość utrzymała go w profesji, dzięki czemu wynalazł np. metal lżejszy od wody. Dziwactwo Geista nie odstręczyło Wokulskiego, gdyż połączyła ich ambicja naukowa. Dzięki temu, naukowiec mógł otrzymać fundusze na rozwój jego dalszych badań, w celu wynalezienia metalu lżejszego od powietrza. Gdyby nie jego ambicja, przejawiająca się w wytrwałości i zawziętości, nigdy nie dostałby takiej szansy.

Patrząc na przytaczane przykłady można zauważyć, jak bardzo dają się we znaki inni ludzie podczas naszych osobistych zmagania. Mają oni przeróżne podstawy do działania w naszym życiu – zarówno negatywne (podcinanie skrzydeł, żerowanie na nieszczęściach), jaki i pozytywne (pomoc, inspiracja). Należy jednak pamiętać, że mimo zmiennego szczęścia, nasze spełnienie zależy w głównej mierze od nas samych – od ambicji, która wypływa z nas.

Autor poniższego wypracowania słabo opanował umiejętność uzasadniania stanowiska.

Przykład 2.

Ambicja często jak możemy się przekonać w życiu codziennym jak i zagłębiając losy bohaterów literackich, jest cechą kluczową do osiągnięcia postawionego sobie celu. Co nie zawsze dobrze się kończy.

W przytoczonym fragmencie poznajemy człowieka nadwyraz ambitnego bohatera „Lalki” Stanisława Wokulskiego. Narrator podkreśla ciężką pracę Wokulskiego nad rozwojem samego siebie, podkreśla jego zacięcie do stawania się lepszym. Przytoczone „wydobywanie się”

towarzyszy Wokulskiemu przez całe życie z syna zubożającego szlachcica staje się wpływowym kupcem.

Postacią która również cechuje się niebywałą ambicją jest Izabela Łęcka, która posiadała wielkie ambicje zostania kimś mimo słabszych wpływów jej rodziny, nadal miała wysokie oczekiwania wobec potencjalnych partnerów. Jej ambicja w odróżnieniu od ambicji Wokulskiego nie cechowała się sumienną pracą nad sobą, lecz przejawiała się poprzez pychę. Gardziła miłością innych za nic miała uczucia drugiej osoby liczyło się dla niej tylko pozostanie w salonowym towarzystwie, by dalej liczyła się na salonach. Co jak wiemy nie skończyło się korzystnie dla Izabeli.

Na to jak ambicja wpływa na osiągnięte przez nas wyniki jest Syfon z dzieła „Ferdynand”. Chłopiec ten ma jasno ustalony cel chce być najlepszy dzięki swojej niepodlegającej wątpliwości ponadprzeciętnej wiedzy oraz specyficznemu zachowaniu. Syfon przez swoje zachowanie ciągle podlizywanie się nauczycielom jest nie lubiany w środowisku rówieśników. Jednak dla niego jest to nie istotne dla niego liczą się wyniki, ambicja pomaga mu przetrwać trud dnia codziennego. Dzięki swej naukowej ambicji nie jest tak piętnowany przez nauczycieli jak pozostali. Skrupulatnie robi to, co wobec niego otworzy mu nowe możliwości i pomoże lepiej funkcjonować w dorosłym społeczeństwie. Syfon z pewnością głównie dzięki ambicji wytrzymał tempo nauki zawsze był przygotowany na lekcje łaciny i znosił szyderstwa rówieśników.

Ambicja ma wiele przejawów, motywuje ludzi do dbania o swoje potrzeby, sprawia że ludzie zaczynają do czegoś dążyć zmieniać się na lepsze. Ambicja na pewno ułatwia osiągnięcie zamierzonego celu ale na pewno tego nie gwarantuje. Jak w przypadku Syfona oraz Wokulskiego ambicja musi być poparta ciężką pracą.

W żadnym z przytoczonych w powyższym wypracowaniu argumentów nie udało się zdającemu wykazać, że ambicja – jak założył – jest cechą kluczową do osiągnięcia postawionego sobie celu. Co nie zawsze dobrze się kończy. Akapit odnoszący się do fragmentu *Lalki* zamknięto wnioskiem: *Przytoczone „wydobywanie się” towarzyszy Wokulskiemu przez całe życie z syna zubożającego szlachcica staje się wpływowym kupcem*, ale maturzysta pomija fakt, że losy głównego bohatera powieści nie skończyły się dobrze. Warto też zauważyć, że zamieszczony w arkuszu fragment dotyczy przede wszystkim ambicji naukowych Wokulskiego, o czym zdający nie wspomina. Również argument odnoszący się do postaci Izabeli Łęckiej z powieści Prusa nie może być uznany za logicznie poprawny. Zdanie: *Jej [Łęckiej] ambicja w odróżnieniu od ambicji Wokulskiego nie cechowała się sumienną pracą nad sobą, lecz przejawiała się poprzez pychę* świadczy o niepełnym zrozumieniu problemu. Zdający co prawda pisze, że dążenie do celu *nie skończyło się korzystnie dla Izabeli*, ale nie precyzuje, co ma na myśli. Akapit odnoszący się do *Ferdynanda* Witolda Gombrowicza również nie zawiera uzasadnienia stwierdzenia, że ambitne dążenie do celu nie zawsze dobrze się kończy, ponieważ z pracy nie wynika, jakie były konsekwencje działań bohatera literackiego – Syfona.

Maturzyści wybierali również temat 2: *Miasto – przestrzeń przyjazna czy wroga człowiekowi? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do fragmentu „Ziemi obiecanej” Władysława Stanisława Reymonta oraz do wybranych tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 wyrazów.*

Problemem postawionym w temacie był wpływ miasta na życie człowieka. Poprawna realizacja wymagała rozstrzygnięcia tego zagadnienia i przedstawienia pogłębionej

argumentacji poświadczającej zrozumienie przez maturzystę zarówno fragmentu *Ziemi obiecanej* Władysława Stanisława Reymonta, jak i wybranych tekstów kultury. Zdający w uzasadnieniu swojego stanowiska odwoływali się często do takich tekstów, jak: *Lalka* Bolesława Prusa, *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego, *Dżuma* Alberta Camusa, *Joker* w reż. Todda Phillipsa, serial *Gra o tron*.

Cytowane w przykładzie 1. wypracowanie jest bardzo dobrą realizacją tematu drugiego. Jednocześnie prezentuje typowe rozstrzygnięcie obecne w bardzo wielu pracach zdających.

Przykład 1.

Miasto niezwykle często stawało się inspiracją dla pisarzy oraz poetów. Przestrzeń miejska jest bardzo ważnym elementem składowym świata przedstawionego wielu wybitnych dzieł literackich. Niekiedy zaprezentowana zostaje jako miejsce pełne dobrobytu i dostatku, w innym zaś przypadku – jako przestrzeń mroczna, tajemnicza, czasem wręcz budząca grozę. Sposobów postrzegania metropolii – tempa jej życia, zachowań mieszkańców, warunków bytowych – znajdziemy naprawdę bardzo wiele. Jednak w mojej opinii wizja miasta w literaturze jest najbardziej przekonująca, gdy pokazuje się je jako przestrzeń wrogą człowiekowi, niebezpieczną, mroczną i nieprzyjazną dla swoich mieszkańców.

Pierwszym z tekstów, w którym widzimy taki obraz miasta jest zacytowany fragment utworu „Ziemia obiecana” Władysława Stanisława Reymonta. Łódź przedstawiona w tekście jawi się czytelnikom jako niemalże miasto-potwór. Porównana zostaje ona do „potężnego wiru” czy „rozpętanego żywiołu”. Metropolia ta rozrasta się w błyskawicznym tempie, tętni ona życiem i jest niezwykle potężna. Nie zapewnia to jednak dobrobytu i bezpieczeństwa mieszkańcom tegoż miasta. Występują tu przede wszystkim ogromne dysproporcje społeczne i majątkowe. Bogactwo miesza się tu z nędzą – występują ludzie żyjący w dostatku, których egzystencja opływa w luksusy, oraz nędzarze, którzy każdego dnia muszą walczyć o swoje przetrwanie. Mieszkańcy Łodzi nie troszczą się o siebie wzajemnie, nie dbają o dobro drugiej osoby i nie wspierają się. Liczą się jedynie ich partykularne interesy. Ludzie rywalizują tutaj ze sobą, dążą jedynie do zaspokojenia swoich potrzeb i namiętności za wszelką cenę i bez względu na wszystko. Autor tekstu określa to jako „ryk walki wszystkich przeciwko wszystkim i wszystkiemu”. Możemy więc jednoznacznie stwierdzić, iż człowiek w tej nieprzyjaznej sobie przestrzeni zdany jest tylko i wyłącznie na siebie. Ludzie wypełnieni są nienawiścią i kierują się wyłącznie swoimi ambicjami i pragnieniami. Ponadto mieszkaniec Łodzi nie może czuć się w miejscu swojego zamieszkania bezpiecznie. Miasto pełne było „rozpusty i głodu wiecznego”, pośpiechu i niepokoju. W nocy często można było usłyszeć ludzki płacz, szlochanie oraz inne tajemnicze odgłosy, a także dostrzec „błyski tajemnicze”. Czasem – dla odmiany – zapanuje w nim cisza określona jako przerażająca. Walka ludzi ze sobą sprawiała, iż mieszkańcy czuli się zagrożeni na każdym kroku. W tym miejscu nie może być mowy o zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. To miasto – „wirujące z szalonym pośpiechem” – budzi grozę i wstręt. Widzimy wyraźnie, że nie ma tu zastosowania tradycyjny system wartości. Łódź jawi się zatem jako miasto zdecydowanie nieprzyjazne człowiekowi, niebezpieczne i mroczne.

Obraz miasta jako przestrzeni wrogiej człowiekowi wykorzystuje również Adam Mickiewicz w Ustępie do III części „Dziadów”. Poeta przedstawia w swoim dziele Petersburg – miasto budowane na życzenie i według kaprysów cara. Metropolia ta ma – według niego – stać się symbolem potęgi i wielkości tego kraju. Sam proces powstawania tego miasta jawi się jednak

tragicznie. Śmierć podczas jego budowy poniosło bardzo wielu ludzi. Dla cara nie były bowiem istotne niekorzystne uwarunkowania terenowe i geograficzne – chociażby konieczność osuszenia terenu. Każda zachcianka władcy musiała zostać bezwzględnie spełniona – miasto miało stanąć dokładnie w tym miejscu i nie akceptował on innej możliwości. Petersburg staje się więc symbolem ludzkiego cierpienia i bezmyślnego okrucieństwa cara i całego aparatu władzy. Rosyjska metropolia jest również świadectwem wpływu różnych kultur i bezrefleksyjnego naśladownictwa – władca nakazywał bowiem wznosić budowle niemal identyczne jak te, które widział podczas swoich podróży po świecie. Adam Mickiewicz opisuje to miasto jako „budowane przez szatany”. Ludzie w Petersburgu są do siebie wrogo nastawieni, brakuje wzajemnego wsparcia i zaufania. Przechadzają się oni ulicami ze spuszczoneymi głowami, bojąc się spojrzeć sobie w oczy. Panuje wszechobecny strach przed aparatem cara, donosicielstwem i represjami ze strony bezwzględnego i okrutnego władcy. Po raz kolejny widzimy więc, iż miasto nie jest miejscem przyjaznym człowiekowi – panuje w nim strach, każdy dzień jest walką o przetrwanie, a drugiego człowieka należy postrzegać jako wroga.

Kolejnym tekstem, w którym miasto ukazane zostaje jako przestrzeń wroga człowiekowi, jest powieść „Zbrodnia i kara” autorstwa Fiodora Dostojewskiego. W tym utworze również przedstawiony jest Petersburg. Stanowi on w dziele doskonały przykład miasta-potwora. Człowiek nie troszczy się tutaj o innych ludzi – liczy się dla niego wyłącznie jego przetrwanie. Morderstwa, napady czy rozboje są przerażającą i smutną „codziennością” tej metropolii. Mieszkańcy nie wahają się przed niczym, aby zapewnić sobie lepszy byt – trudnią się lichwiarstwem (Alona) czy prostytutką (Sonia). Warunki mieszkaniowe w Petersburgu są niezwykle trudne: w mieszkaniach podzielonych na pokoje mieszka często po kilka rodzin. Nie można więc zapewnić poczucia prywatności czy właściwych warunków do życia i rozwoju. Samo miasto również stanowi niejako labirynt i budzi grozę: autor opisuje chociażby wiele przerażających, ciemnych zaułków. Nie podaje on konkretnych nazw ulic i miejsc. Ta ponura wizja metropolii napawa czytelnika ogromnym niepokojem. Petersburg to w powieści Dostojewskiego miasto, w którym zagrożenie czyha na nas na każdym kroku i można polegać wyłącznie na sobie. Z całą stanowczością można więc stwierdzić, iż jest to miejsce niebezpieczne, groźne i pełne budzącej niepokój tajemniczości.

Podsumowując moje rozważania, z całą stanowczością stwierdzam, iż miasto stanowi przestrzeń wrogą człowiekowi, niebezpieczną dla niego i negującą tradycyjny system wartości. Istota ludzka jest w nim jednostką słabą, bezsilną i pozbawioną wyłącznie siebie. Tak negatywny obraz metropolii budzi często niepokój czytelnika. Sądzę, iż powinno to skłonić do refleksji i przydawać chęci, aby każdy z nas dbał o drugiego człowieka. Tylko w ten sposób bowiem tak przerażający obraz miasta może zostać zmieniony.

Sformułowane stanowisko ma postać wyrazistej tezy zaprezentowanej we wstępie wypracowania, będącej udaną próbą rozwiązania problemu postawionego w poleceniu. Przyjęte stanowisko stanowi podstawę wywodu argumentacyjnego i konsekwentnie jest obecne w różnych częściach pracy. Uzasadnienie stanowiska należy uznać za trafne, szerokie i pogłębione. Zwraca uwagę funkcjonalne wykorzystanie fragmentu *Ziemi obiecanej* oraz pozostałych tekstów kultury.

W drugim przykładzie wypracowania zdający wykazuje się zrozumieniem problemu, ale uzasadnienie nie jest wnikliwe.

Przykład 2.

Miasta od wieków fascynowały ludzi. Wiele osób porzuciło wiejskie życie w nadziei na możliwość rozwoju kariery i zdobycia atrakcyjnych zarobków w obszarach zurbanizowanych. Miasto, wbrew pozorom, jest przestrzenią wrogą człowiekowi, gdyż narzuca pęd życia, za którym tylko nieliczni są w stanie nadążyć, a nawet ci, którym się to nie udaje tracą wartości, które powinny być bliskie człowiekowi. [...]

Władysław Reymont w dziele „Ziemia obiecana” opisuje Łódź w czasie jej rozwoju. Omawia jej destrukcyjny wpływ na społeczeństwo. Wyścig o pieniądze sprawił, że ludzie nie przejmowali się innymi. Najważniejszą wartością było zapewnienie sobie majątku bez względu na sposób. W Łodzi słychać było płacze i szlochania. Nie były to odgłosy szczęśliwych ludzi, a tych, na których psychikę negatywnie wpłynęło miasto. Dla nich Łódź już nie była utopią. Ci ludzie nie nadążyli za pędem życia w dynamicznie rozwijającym się mieście. Pomimo że niektórym ludziom udaje się odnieść sukces w miastach, zapominają oni o drodze, którą przebyli. Zarabianie pieniędzy w mieście wymaga ogromnych poświęceń. Ludzie nie zdają sobie sprawy, w którym momencie zaczynają zaniedbywać rodzinę, przyjaciół. Miasto jest przestrzenią wrogą, zarówno dla tych, którzy odnieśli zawodowy sukces, jak i dla osób wciąż poszukujących pracy, gdyż przez narzucony pęd życia ludzie zatracają więzi społeczne i skupiają się wyłącznie na karierze lub jej poszukiwaniu.

Człowiek potrzebuje poczucia bezpieczeństwa. Należy ono do podstawowych potrzeb, dlatego przy wyborze miejsca zamieszkania powinno się zwrócić uwagę, na to, czy wyjście na ulicę nie będzie groziło utratą życia lub uszczerbkiem na zdrowiu. Miasto, ze względu na swoją wielkość nie sprawia wrażenia bezpiecznego miejsca, gdyż pozwala na zachowanie anonimowości niektórych sprawców przestępstw. Jocker, bohater filmu Todda Phillipsa o tym samym tytule, zmaga się z chorobą psychiczną, która objawia się nagłymi napadami śmiechu. Arthur marzy o zastaniu komikiem i liczy, że miasto pomoże mu spełnić marzenia. Rzeczywistość okazuje się inna. Główny bohater został kilkakrotnie pobity, pomimo, że niczym nie zawinił. W mieście próżno szukać sprawiedliwości. Pobicie klauna w czasie jego pracy nie wzbudza zainteresowania policji, podobnie, jak w przypadku zastosowania przemocy wobec osoby jadącej metrem. W mieście rzadko można liczyć na pomoc, gdyż przez pęd życia każdy skupia się wyłącznie na swoich sprawach. W trudnych sytuacjach człowiek jest pozostawiony sam sobie, gdyż obszary zurbanizowane nie są mu przyjazne.

Zdawałoby się, że, aby miasto prawidłowo funkcjonowało, niezbędny jest jego zrównoważony rozwój, jednak często założenie to nie pokrywa się z rzeczywistością. Powstają ogromne dysproporcje społeczne, które sprawiają, że nie można użyć sformułowania, że miasto jest przestrzenią przyjazną człowiekowi. Bolesław Prus w dziele „Lalka” opisał warszawskie Powiśle jako obraz ubóstwa. Główny bohater – Stanisław Wokulski – przechadzając się ubogim rejonem Warszawy, dostrzegł wiele dysproporcji społecznych. Ludziom, zamieszkującym Powiśle, brakowało pieniędzy na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Nie mieli funduszy na jedzenie czy ubrania. Byli zmuszeni głodować i nosić podartą odzież. Inaczej wyglądał obraz chociażby Krakowskiego Przedmieścia. Ludzie zamieszkujący ten rejon zazwyczaj byli schludnie ubrani i posiadali pracę. Żyli swoim życiem. Nie interesował ich los ubogich, gdyż miasto sprawiło, że myśleli jedynie o własnym zysku. Nie dostrzegli, że Warszawa wymaga zrównoważonego rozwoju, by prawidłowo funkcjonować. O miastach, w których występują ogromne dysproporcje społeczne, trudno mówić, że są przestrzenią przyjazną człowiekowi, gdyż część społeczeństwa żyje w ubóstwie, a zamożni ludzie obawiają się, że pewnego dnia też mogą skończyć w ten sposób. [...]

Z powyższej pracy wynika, że zdający zrozumiał postawiony w poleceniu problem i potrafił przyjąć wobec niego adekwatne stanowisko. Natomiast w uzasadnieniu nie odniósł się wnikliwie do wszystkich elementów polecenia, czego dowodzi choćby akapit poświęcony *Lalce* B. Prusa.

Przykład 3. to wypracowanie zawierające istotne błędy w sformułowaniu i uzasadnieniu stanowiska.

Przykład 3.

Miasto to przestrzeń, w której człowiek może znaleźć spełnienie, szacunek i spokój. Jednak nie zawsze się tak dzieje. Czasem zdarzają się sytuacje, w których człowiek traci serce do miejsca, które kochał i staje się ono dla niego przestrzenią, będącą źródłem nieszczęść. Każda osoba potrzebuje do życia bezpiecznego miejsca, z którym będzie się mogła utożsamić i dobrze w nim czuć.

W przedstawionym fragmencie utworu „Ziemia obiecana” Władysława Stanisława Reymonta pokazano jak bardzo zmieniło się miasto. Powstało w nim wiele fabryk i ulic. Jednak miejscu temu daleko było od spokoju, a wręcz przeciwnie panował w nim chaos i głód. Nawet, gdy miasto spało, to panowała w nim przerażająca cisza. Dla „ziemi obiecanej” ludzie potrafili poświęcić swoje zdrowie i siły oraz młodość i wolność. Miasto, potrafiło to człowiekowi odebrać. Przestrzeń ta potrafiła nie być przyjazna, a wręcz przeciwnie napawać niepokojem. Dla wielu osób pozostał tylko głód i wysiłek.

Jednak istnieją ludzie, którzy do końca nie tracą miłości do miasta. Tak było z Ignacym Rzeckim, który jest bohaterem „Lalki” Bolesława Prusa. Mieszkał on w Warszawie, którą darzył szczególnym uczuciem. Tam również pracował jako subiekt. Był bardzo przywiązany do tego miejsca i przyzwyczajony do przebywania w nim. Pewnego razu chciał pojechać na wycieczkę do innego miasta, jednak w ostatniej chwili zrezygnował. Nie potrafił opuścić Warszawy. Była to przestrzeń, w której czuł się dobrze i nie miał potrzeby jej zmieniać. [...]

Sformułowanie stanowiska jest niejasne, bardziej odnosi się do określenia roli przestrzeni w życiu człowieka niż wpływu miasta na człowieka. Akapit poświęcony *Ziemi obiecanej* w dużym stopniu ma charakter nieuporządkowanego streszczenia tekstu Reymonta. Odnosząc się do *Lalki* B. Prusa, zdający nie wskazał konkretnych przykładów z powieści, które pozwoliłyby potwierdzić przyjęte stanowisko.

Maturzyści najrzadziej wybierali temat 3., który wymagał interpretacji wiersza Beaty Obertyńskiej *Strych*.

Prawidłowa realizacja zadania polega na nieukierunkowanym przez polecenie (*Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i ją uzasadnij. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 wyrazów.*) odczytaniu utworu poetyckiego. Maturzysta powinien przedstawić spójną koncepcję interpretacyjną wynikającą z całościowego zrozumienia tekstu i mającą postać tezy lub hipotezy interpretacyjnej. Sfunkcjonalizowana argumentacja wspierająca koncepcję interpretacyjną musi opierać się na prezentacji znaczeń dosłownych i niedosłownych utworu poetyckiego. Cechą takiego wywodu jest również przywołanie kontekstów interpretacyjnych pogłębiających odczytanie sensu wiersza.

Przykład 1. to wypracowanie, w którym koncepcja jest niesprzeczna z utworem, spójna i obejmująca sensy niedosłowne, uzasadnienie trafne, ale niepogłębione.

Przykład 1.

W życiu każdego człowieka mają miejsce liczne przeżycia. Niektóre są przykre, inne wesołe, są codzienne, a bywają też nadzwyczajne. Wszystkie zapisują się w naszej pamięci. Jednak wraz z upływem czasu, wspomnienia te coraz bardziej zanikają, aż w końcu wydaje się, że całkowicie zniknąły. W wierszu pt. „Strych” Beata Obertyńska rozważa ten temat, porównując różne wspomnienia do starych przedmiotów na strychu.

Już w pierwszych słowach widać główną myśl utworu: „Pamięć jest jak strych mroczny” – strych to miejsce, gdzie często przechowuje się różne przedmioty, zwłaszcza te, które nie są już nam potrzebne w codziennym życiu. Rzadko wchodzi się na strych, tak samo jak żadko przeszukuje się pamięć w poszukiwaniu nieistotnych już wspomnień. To opuszczenie i porzucenie strychu podkreśla przymiotnik „mroczny”, jak i inne liczne epitety użyte w tekście, takie jak „siwy kurz”, „wyplówałe nadzieje”. Jest on jednak „pełny starzyzny” i to właśnie ją opisuje autorka w dalszej części wiersza.

Jako pierwsze, Beata Obertyńska wymienia „przypomnień nietoperze” mieszkające pod dachem. Choć teraz śpią w ciszy, to przebudzą się, gdy tylko nastanie zmierzch. Jest to wspaniały obraz naszych wspomnień, zwłaszcza tych przykrych. Może się wydawać, że już o nich zapomnieliśmy, ale gdy w naszym życiu przyjdzie „zmierzch”, trudne chwile, to wspomnienia te powrócą, znów żywe i „żałosne” w naszej pamięci. Myślę, że warto porównać tę metaforę z ilustracją gniazd osich z drugiej strofy. One też są pozostałościami po dawnych przykrościach, które nam wyrządzono. Jednak w nich osy już nie mieszkają, ponieważ krzywdy te zostały już przebaczone. Można to zinterpretować jako spokój, który daje nam wybaczenie.

Na strychu panuje ciemność, ale jest jeden wyjątek – przez dziurę w dachu przedostaje się promień słońca. Poetka opisuje „kroplę szczęścia” spływającą z niego na zakurzoną podłogę. Być może jest to obraz radosnych wspomnień, które choć są wątle i nietrwałe, mogą rozjaśnić szarość pamięci, pomóc dostrzec szczęście w dawno zapomnianych przeżyciach.

W ostatniej zwrotce autorka wylicza kolejne przedmioty, odpowiadające różnym rodzajom wspomnień. Są to nadzieje i zachcianki, które się nie spełniły, tęsknoty za tym, co już nie wróci, jest potłuczone; „okulałe wzloty” i „połamane skrzydła” nasuwają na myśl sytuacje, w których osiągnęliśmy sukcesy, ale które również zostały po jakimś czasie porzucone na strychu. Wszystkie te wspomnienia nie są już istotne w naszym życiu. Mimo, że kiedyś wydawały nam się tak ważne, to teraz ledwo o nich pamiętamy.

Wiersz „Strych” to bardzo interesujące spojrzenie na to, jak działa nasza pamięć. Beata Obertyńska pokazuje, jak różnorodne mogą być wspomnienia ukryte głęboko w kątach strychu pamięci. Są takie, które, choć wydają się nieistotne, mogą powrócić do nas w trudnych chwilach, są też inne, które udało się nam na dobre pozostawić za sobą. W końcu są takie, które po pewnym czasie same stały się nieważne. Być może warto czasem zerknąć do swojej pamięci, by zobaczyć, jakie graty się tam kryją.

Zdający dostrzega, że wiersz *Strych* B. Obertyńskiej jest o pamięci i jej funkcjonowaniu, o doświadczeniach, które przechowywane są w pamięci. Uzasadnienie jest trafne, ale niepogłębione, ponieważ znajduje potwierdzenie tylko w interpretowanym utworze – zdający nie przywołuje żadnego kontekstu.

Kolejne wypracowanie oparte jest na koncepcji częściowo sprzecznej z utworem, a przez to uzasadnienie pozostaje tylko częściowo trafne.

Przykład 2.

Wiersz Beaty Obertyńskiej pt. „Strych” zaczyna się od porównania, że „pamięć jest jak strych mroczny” co według mnie ma bardzo duże znaczenie w tym wierszu, mimo że lepszym określeniem była by dusza.

W wierszu dominuje smutek co widać na pierwszy rzut oka. Moim zdaniem autorka pisze o najgłębszych i niechętnie odwiedzanych zakamarki pamięci zapewne osoby starej, porzuconej, niedocenionej, bardzo skrzywdzonej lub cierpiącej na depresję [...]. Takie spostrzeżenia pojawiają się po kilku szczególnych fragmentach tego wiersza. Twierdę tak ponieważ autorka pisze o tęsknocie, złudzeniach oraz połamanych skrzydłach co może być nawiązaniem do tzw. „podcinania skrzydeł” co również należy do przykrych emocji. Stwierdzenie, że „pamięć jest jak strych mroczny” może przywołać na myśl osobę z depresją, zagubioną, taką, którą przytłacza otaczający ją świat i ludzie, więc zamyka wszystkie najgorsze uczucia w jak najgłębszych zakamarkach tego metaforycznego mrocznego strychu, aby uciec od nich jak najdalej i nie musieć z nimi walczyć, ponieważ życie z tak ogromnym bagażem emocjonalnym i to złych przeżyć jest naprawdę ciężkie i przykre. Ludzie często spychają emocje i trudne uczucia w najdalsze zakamarki pamięci, ale ból emocjonalny pozostaje co widać w wierszu, ale i tak najbardziej cierpi dusza. Strych jest dobrym określeniem na ludzką pamięć ponieważ zazwyczaj jest to miejsce gdzie ludzie przechowują rzeczy, których nie używają lub nie mogą się ich pozbyć z różnych powodów. Jednak w wierszu chodzi o bagaż emocjonalny, z którym ludzie nie dają sobie rady i starają się go ukryć w miejscu, które rzadko odwiedzają.

Koncepcja interpretacyjna jest częściowo sprzeczna z utworem, ponieważ jedynie w fragmentach znajduje potwierdzenie w utworze B. Obertyńskiej. O ile można zgodzić się z wyrażonym w pracy przekonaniem, że wiersz podejmuje tematykę pamięci i trudnych doświadczeń w niej zapisanych, o tyle żadne zdanie czy sformułowanie występujące w wierszu nie uzasadnia twierdzenia, że są to wspomnienia osoby cierpiącej na depresję czy też opisującej ból duszy. Uzasadnienie interpretacji jest częściowo trafne, ponieważ w pracy można wskazać zarówno argumenty niepowiązane z tekstem (np. dotyczące tego, jak osoba cierpiąca na depresję postrzega rzeczywistość), jak i argument powiązany z tekstem, pokazujący jak funkcjonuje pamięć.

Przykład 3. stanowi wypracowanie, w którym koncepcja interpretacyjna jest sprzeczna z utworem *Strych*.

Przykład 3.

Wiersz autorstwa Beaty Obertyńskiej pod tytułem „Strych” zbudowany jest z trzech czterowersowych strof. Rymy, które tu występują dodają płynności i rytmu tekstu. Tezą utworu jest umysł człowieka, który dawno umarł. Autorka porównuje pamięć do starego strychu, wypełnionego kurzem i starociami.

[...]

Z drugiej strofy można wywnioskować, że osoba, której pamięć jest opisywana, została pogrzebana. Słoneczną kroplą szczęścia jest pamięcią bliskich o jego śmierci. Szpara w gontach symbolizuje dziurę w grobie, przez którą wpadają promienie słoneczne do trumny. Każdy z elementów opisywanego strychu jest opustoszały. Może to oznaczać, że opisywana w przenośni osoba nie żyje już od bardzo dawna.

Ostatnia strofa opisuje wszystkie najsmutniejsze momenty z pamięci. Autorka pisze o nich jak o przedmiotach codziennego użytku. Wygląda na to, że życie osoby, do której należał opisywany umysł, było przepełnione rozpaczą i różnymi tragediami. Biorąc pod uwagę lata, w których żyła Beata Obertyńska, mógł być to ktoś kto umarł podczas wojny.

Interpretowany wiersz ma bardzo smutny wydźwięk, przez co trudno się go czyta. Opisuje on umysł człowieka. Którego życie było wypełnione nieszczęściami. Porównanie strychu do pamięci nieżywego od dawna człowieka bardzo dobrze oddaje to jak taki umysł mógłby wyglądać. Osobiście uważam, że wiersz „Strych” powinien każdy przeczytać, aby zrozumieć trochę lepiej jak mógłby zachować się umysł po śmierci.

Koncepcja interpretacyjna sformułowana w pracy – *Tezą utworu jest umysł człowieka, który dawno umarł* – nie znajduje potwierdzenia w wierszu B. Obertyńskiej, co przekłada się na przeprowadzenie błędnego wyводу interpretacyjnego.

Poprawność językowa i poprawność zapisu

Umiejętność stosowania w wypracowaniu reguł poprawnościowych dotyczących gramatyki języka polskiego (kryterium G) sprawia zdającym najczęściej kłopotów; nie lepiej radzą sobie z zastosowaniem poprawnej ortografii i interpunkcji (kryterium H).

Maturzyści posługiwali się najczęściej zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi, podrzędnie złożonymi, rzadziej – zdaniami wielokrotnie złożonymi. W wypracowaniach dominowały **błędy składniowe**. Bardzo często błąd składniowy polegał na niepoprawnym użyciu imiesłowowego równoważnika zdania. W konstrukcjach tego typu uczniowie nie zwracali uwagi na konieczność zachowania tego samego podmiotu w zdaniu nadrzędnym i równoważniku imiesłowowym (np. *Złościło go to najbardziej przebywając na stacji u państwa Młodziaków; Odnosząc się do przykładu podanego w tekście którym jest Stanisław Wokulski będący wzorem człowieka ambitnego zaczynając od chęci studiowania, lecz z braku pieniędzy chodził na nie jedynie jako wolny słuchacz*).

W pracach zdających pojawiały się również błędy składniowe polegające na naruszeniu związku rządu (np. *na rzecz najuboższym; motywował i pomagał innym*) bądź związku zgody. Uczniowie m.in. nieprawidłowo łączyli podmiot z orzeczeniem (np. *Wraz z szalonym pośpiechem i rykiem maszyn szalała głód i rozpusta* – czasownik pełniący funkcję orzeczenia w zdaniu został użyty w innej liczbie gramatycznej niż rzeczowniki pełniące funkcję podmiotu).

Kolejny typ błędów składniowych dotyczył niepoprawnego stosowania przyimków lub wyrażeń przyimkowych (np. *podczas jednej z wizyt do teatru; Przygotowuje on rodzinne strony do przybycia Napoleona*).

Kłopotliwe dla maturzystów okazało się także konstruowanie zdań złożonych i wielokrotnie złożonych. Zdający nie panowali nad językiem. Zdania składowe nie łączyły się w spójną całość, zakłócona była łączliwość między wyrazami (np. *Gdyby nie jego postawa zdobywa swój cel*). W przypadku niektórych wypowiedzi można wręcz mówić o tzw. potoku składniowym, wynikającym z niewyznaczenia granic zdań składowych. Ponadto zauważa się

zakłócenia w konstrukcjach nadrzędno-podrzędnych. Treść takich wypowiedzi stawała się niejasna, ich komunikatywność była zaburzona (np. *Odnosząc się do przykładu podanego w tekście którym jest Stanisław Wokulski będący wzorem człowieka ambitnego zaczynając od chęci studiowania, lecz z braku pieniędzy chodził na nie jedynie jako wolny słuchacz*).

Niektóre błędy składniowe wynikały z niedopowiedzeń lub skrótów myślowych (np. *I ambicja może utrudnić, ponieważ człowiek może samodzielnie się wykształcić i nie prosząc ze strony innych*) albo polegały na niewłaściwym szyku wyrazów w zdaniu (np. *W średnim wieku Stanisław nic a nic nie daje od siebie by ta realizacja planu przebiegła pomyślnie*).

W wypracowaniach maturzystów pojawiały się także kalki językowe, głównie z języka angielskiego (np. *okazała się być*).

Drugim typem błędów ze względu na częstotliwość ich występowania były **błędy leksykalne**. Maturzyści mylili wyrazy podobne brzmieniowo (np. *Stanisława również ambicja pcha do Izabeli Łęckiej, tytułarnej Lalki; Zaprzyjaźnił się z arystokracją by jej się upodobać*), używali wyrazów w niewłaściwym znaczeniu (np. *zaserwowane zdania; Dowiadujemy się o początkach szkolnictwa Wokulskiego*), posługiwali się pleonazmami i tautologiami (np. *całkowita degrengolada, podczas czasu wolnego, z rasizmem na tle rasowym*), naruszali łączliwość wyrazów (np. *przepelnia ich [inteligentów] martyrologia*), nadużywali wyrazów modnych (np. *strasznie pomocna ambicja, ciężko nazwać*). Wśród błędów leksykalnych wskazać należy także błędy frazeologiczne (np. *Stawiamy sobie cele, których chcemy dokonać; zaspokoić marzenie; Jezus [...] ubrał to sobie za cel; Stanisław zaznaje depresji; placą za to grubą cenę; wlewać ambicję w serca bohaterów) oraz błędy słowotwórcze (np. *sprzeczności losu*).*

Maturzyści popełniali również **błędy stylistyczne**. Zazwyczaj polegały one na nieumiejętnym doborze środków językowych, niedostosowanym do stylu wypracowania maturalnego, przez co traci on swoją jasność, prostotę, np.: *prawdziwe piekło zrodziło się wśród zakłamania, ustrukturyzowane źródło obfitości, oświecony nowinkami technicznymi, pole emocjonalne [Wokulskiego] pozostawia jednak wiele do życzenia, w amoku słów zaczynają się bić*). W tej kategorii błędów znalazły się również nieuzasadnione składniowo i stylistycznie powtórzenia (np. *Bohaterem [...] była Balladyna [...]. Jej celem było osiągnięcie władzy [...]. Aby osiągnąć swój cel, skłonna była ...*).

Zdający rzadko popełniali błędy fleksyjne. Polegały one głównie na użyciu niewłaściwej końcówki fleksyjnej (np. *osiągania celi; w celu pomnożeniu majątku*) oraz nieadekwatnej względem rodzaju rzeczownika postaci zaimka wskazującego (*te miejsce*).

Ponadto maturzyści bardzo często nie stosowali obowiązujących zasad poprawnościowych, co zakłócało komunikatywność wypowiedzi pisemnych oraz zaburzało wywód argumentacyjny.

POZIOM ROZSZERZONY

Stopień opanowania umiejętności sprawdzanych wypracowaniem

Arkusz egzaminacyjny zawierał dwa tematy wypracowań do wyboru. Każdy z tematów wymagał zastosowania odpowiedniej formy: wypowiedzi argumentacyjnej (np. esej, rozprawka) lub interpretacji porównawczej. Integralnymi częściami tematów były zamieszczone pod poleceniami teksty i to one stanowiły dla zdającego podstawę wypowiedzi pisemnej. Do tematu pierwszego został załączony tekst o charakterze teoretycznoliterackim, natomiast temat drugi wymagał od zdających zapoznania się z dwoma utworami poetyckimi, pochodzącymi z różnych okresów historycznoliterackich.

Zadania egzaminacyjne na poziomie rozszerzonym posłużyły do sprawdzenia umiejętności interpretacji tekstu teoretycznego oraz analizy i interpretacji porównawczej utworów literackich, a także umiejętności tworzenia własnego tekstu. W przypadku wypowiedzi argumentacyjnej (temat 1.) przedmiotem interpretacji był tekst Jana Błońskiego *Dramat i przestrzeń*. Natomiast przedmiotem interpretacji porównawczej (temat 2.) były dwa utwory poetyckie: *Labirynt* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego oraz *Labirynt* Wisławy Szymborskiej. Wybrana przez zdającego forma musiała spełniać wymagania stawiane dłuższej wypowiedzi, w której zobowiązany był do wykorzystania innych tekstów kultury (wypowiedź argumentacyjna) lub odwołania się do szerszych kontekstów interpretacyjnych (interpretacja porównawcza). Szczegółowe wymagania i zasady oceniania zawarte są w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*.

Rozumienie tekstów załączonych do polecenia, formułowanie stanowiska/koncepcji porównywania utworów, uzasadnianie stanowiska/tezy interpretacyjnej

Najważniejszymi kryteriami, zgodnie z którymi ocenia się wypracowanie napisane na wybrany temat, są A (określenie problemu – w przypadku wypowiedzi argumentacyjnej; przyjęcie koncepcji porównywania utworów literackich – w przypadku interpretacji porównawczej) oraz B (sformułowanie stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora i uzasadnienie stanowiska – w przypadku wypowiedzi argumentacyjnej; uzasadnienie tezy interpretacyjnej – w przypadku interpretacji porównawczej). Zgodnie z obowiązującymi zasadami oceniania wartość merytoryczną wypracowania ustala się za realizację treści (czyli kryteria A i B), za które łącznie można uzyskać 18 punktów. Poziom wykonania zadania w tych kryteriach wyniósł 45%. Kryterium C, choć także odnosi się do merytorycznej wartości pracy, dotyczy poprawności rzeczowej i jest jednym z kryteriów wspomagających przy ocenie wypracowania.

Ważnymi założeniami, decydującymi o uzyskanej przez zdającego liczbie punktów, są cztery ustalenia sformułowane w zasadach oceniania:

- jeśli w kryterium A praca została oceniona na 0 punktów, egzaminator nie przyznaje punktów w pozostałych kryteriach
- jeśli w kategorii A praca została oceniona na 3 punkty (temat 1.) lub 2 punkty (temat 2.), a w kategorii B odpowiednio na 3 punkty lub 4 punkty, to egzaminator nie przyznaje punktów w pozostałych kategoriach

- w przypadku wypracowań niespełniających wymogu objętości, przyznaje się punkty jedynie w kategoriach A, B i C
- jeżeli w realizacji zadania pojawił się błąd merytoryczny, który sklasyfikowano jako błąd kardynalny, wówczas zdający otrzymuje 0 punktów.

Ustalenia te zaważyły na punktacji uzyskanej przez ok. 15,5% zdających egzamin maturalny z języka polskiego na poziomie rozszerzonym w 2021 r. Co równie ważne, modalna ogółu zdających wyniosła 0 punktów.

Wypowiedź argumentacyjna na poziomie rozszerzonym

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

Przedmiotem interpretacji był fragment tekstu Jana Błońskiego *Dramat i przestrzeń*. Poprawne rozwiązanie zadania wymagało od zdającego zredagowania wypowiedzi argumentacyjnej w związku z tekstem o charakterze teoretycznoliterackim. Pełne rozwiązanie zadania było możliwe, gdy zdający rozumiał tekst dołączony do tematu i poprawnie określił problem przedstawiony w tym tekście (tj. dotyczący przestrzeni dramatu), rozważył i ocenił rozwiązanie problemu, które przedstawił autor tekstu, oraz zajął własne stanowisko wobec tego rozwiązania. Egzemplifikacją sformułowanych sądów powinny być odwołania do tekstu Jana Błońskiego oraz do wybranych przez maturzystę tekstów kultury funkcjonalnie wykorzystanych w toku wywodu argumentacyjnego. Przygotowaną wypowiedź pisemną (np. w formie rozprawki lub szkicu) powinien cechować widoczny zamysł kompozycyjny wyrażający się w funkcjonalnej segmentacji i uporządkowaniu tekstu ze względu na wybrany przez zdającego gatunek wypowiedzi. Wypracowanie powinno liczyć co najmniej 300 wyrazów.

W tekście Jana Błońskiego głównym problemem jest istota przestrzeni dramatu. Zdający musiał rozpoznać, że na przestrzeń w dramacie składa się to, co „przedstawione”, i to, co „współprzedstawione”, zaś relacje między „przedstawionym” a „współprzedstawionym” odkrywają symboliczne znaczenia przestrzeni w dramatach. Tym samym stosunki przestrzenne przekazują wizję świata, którą niesie ze sobą dzieło dramatyczne. Jan Błoński pisze o przestrzeni rozumianej konkretnie jako zbiór właściwości powiązanych z miejscem i usytuowaniem w niej osób oraz przedmiotów, a także rozumianej jako mikro- lub makrokosmos przestrzeni ziemskiej lub pozaziemskiej, którą w literaturze można swobodnie wykreować. Skupił się na przestrzeni dramatu – przedstawionej, czyli zapisanej w tekście (jednak wykraczającej poza przestrzeń sceniczną) i „współprzedstawionej”, tj. żądającej „domyślenia”. Zauważył, że relacja między przestrzenią przedstawioną w utworze a przestrzenią, której odbiorca dzieła może się „domyśleć”, jest obecna również w innych rodzajach literackich tj. w liryce i epice. Jednak wprowadził tę myśl tylko w formie dygresji.

Przykład 1. stanowi dobrą realizację tematu w zakresie treści, tj. określenia problemu podjętego przez J. Błońskiego, sformułowania stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora oraz trafnego odwołania do innych tekstów kultury uzasadniającego stanowisko zdającego (kryterium A i B).

Przykład 1.

Jan Błoński w tekście „Dramat i przestrzeń” podejmuje problem istoty przestrzeni dramatycznej, twierdząc, iż jest ona pojęciem znacznie szerszym niż zewnętrzna przestrzeń sceniczna. Autor „Dramatu i przestrzeni” rozważa ponadto zagadnienie różnic między przestrzenią dramatyczną a sceniczną, a także ich specyficzne cechy. Zastanawia się również nad znaczeniem relacji makro- i mikrokosmosu w dramacie oraz podaje ich wzajemne powiązania i zależności.

Autor tekstu „Dramat i przestrzeń” formułuje w swojej pracy definicję przestrzeni dramatycznej. Wyjaśnia, iż jest ona zupełnie czymś innym niż przestrzeń teatralna czy sceniczna. Przestrzeń dramatu jest bowiem swoistym uniwersum całego dzieła, które jest w swojej istocie niezmiennie, to znaczy niezależne od przestrzeni widowiskowej. Jako przykład przytacza „Dziady” Adama Mickiewicza, uzasadniając swoją tezę, że miejsce, w którym dzieło zostaje wystawione, nie ma istotnego wpływu na samą przestrzeń dramatyczną. II cz. „Dziadów” Adama Mickiewicza mogłaby zostać wystawiona „na pudełkowej scenie”, „w teatralnym foyer”, „na publicznym placu” lub też „w lesie”, a mimo to miejsce akcji dramatu pozostaje wciąż to samo (cmentarna kaplica na Litwie, w której nocą gromadzi się litewski lud, by wziąć udział w tradycyjnym pogańskim obrzędzie dziadów). Jan Błoński podkreśla ponadto nieokreślony charakter przestrzeni dramatycznej, który pozostawia dość szerokie pole dla wyobraźni i twórczej interpretacji widza spektaklu bądź czytelnika dramatu. Wynika to ze specyfiki samego rodzaju literackiego, jakim jest dramat. W przeciwieństwie do utworów epickich, nie posiada on rozbudowanych opisów świata przedstawionego, miejsc akcji, fabuły czy na przykład wyglądu zewnętrznych bohaterów, a jedynie didaskalia, które dają dość szczątkowy i niepogłębiony opis przestrzeni fabularnej. Jan Błoński kładzie również nacisk na swoistą, szczególnie istotną cechę przestrzeni dramatycznej, jaką jest pewna jej dwuwymiarowość, która jest „przeznaczona do jednorazowego zobaczenia i całościowego ogarnięcia”.

Zgadzam się ze stanowiskiem autora, że przestrzeń dramatu jest pojęciem zdecydowanie szerszym niż „naoczna” przestrzeń sceniczna. Jest ona bowiem jedynie „częstką uniwersum nieporównanie bardziej pojemnego”. Aby poprzeć moją tezę odwołam się do dramatu symbolicznego Stanisława Wyspiańskiego pod tytułem „Wesele”. Bronowicka chata, w której rozgrywa się niezwykle misterium weselnej nocy, jest w rzeczywistości jedynie częścią znacznie szerszej przestrzeni dramatycznej. Pojawienie się na weselu tajemniczych zjaw i duchów skłania czytelnika czy widza do zadania istotnego pytania o ich pochodzenie oraz związku między światem realnym (uroczystość weselna w bronowickiej chacie) a nadprzyrodzonym, irracjonalnym. Do Gospodarza przybywa Wernyhora, który wręcza mu złoty róg oraz nakazuje rozpocząć przygotowania do zrywu narodowowyzwoleńczego. Nie wiemy jednak, skąd i w jaki sposób w Bronowicach pojawił się ten legendarny bohater. Jego imię „otwiera” jednak liczne i różnorodne konteksty oraz symbole. W „Weselu” pojawiają się także liczne aluzje historyczne, przenoszące odbiorcę dramatu w przeszłość, która nie została wprost, wizualnie ujęta na kartach dzieła dramatycznego. Przykładem może być chociażby postać Upiora, która uosabia Jakuba Szelę, przywódcę rabacji chłopskiej z 1846 r. (zbrojnego powstania chłopów przeciwko szlachcie). Przybywa on do Dziada, przedstawiciela najstarszego pokolenia chłopów, który pamięta tragiczne wydarzenia rabacji. Wydarzenia rozgrywające się w bronowickiej chacie znacznie wykraczają zatem poza sceniczną przestrzeń, a nawet czas właściwy akcji dramatu.

Jan Błoński podejmuje także problem różnic, jakie zachodzą między przestrzenią dramatyczną a sceniczną, wskazując na ich istotne, specyficzne cechy. Przywołuje m.in. opinię O. Zicha, który przestrzeń sceniczną zdefiniował jako „miejsce spotkania działań postaci, działań, które mogły zostać zapoczątkowane gdzie indziej”. Jak zaważył E. Souriau, mikrokosmos sceny stanowi bowiem „zwierciadło makrokosmosu świata”. Jan Błoński podkreśla ponadto, iż zwłaszcza w dramacie zachodzi wyraźny podział na przestrzeń możliwą do zobaczenia” oraz „żądaną domyslenia”. Przestrzeń sceniczną daje nam zatem pewien szczerkowy obraz, z którego w wyobraźni odbiorcy powstać może rozbudowany makrokosmos całego dzieła, czyli właśnie przestrzeń dramatyczną.

Nie ulega wątpliwości, że pomiędzy przestrzenią sceniczną (elementem węższym) a przestrzenią dramatyczną (elementem szerszym) zachodzi istotna różnica. Pierwsza bowiem jest nam dana, druga – stanowi wyzwanie rzucone odbiorcy przez autora. Dobrą tego ilustracją może być na przykład „Kartoteka” Tadeusza Różewicza. Wydarzenia dramatu awangardowego rozgrywają się w pokoju Bohatera, który przekształca się jednak w ulicę, kawiarnię czy szkołę. Zabieg ten sugeruje zatem, że opisywane wątki i podejmowane problemy wybiegają daleko poza pierwotną przestrzeń sceniczną, zmuszając widza bądź odbiorcę do dostrzeżenia w niej „zwierciadła makrokosmosu świata”.

Autor „Dramatu i przestrzeni” zastanawia się także nad wzajemnymi powiązaniem mikro- i makrokosmosu w dramacie. Jan Błoński rozważa problem tego, „czy w przestrzeni przedstawionej obowiązują te same prawa, co we „współprzedstawionej” oraz „czy skupia ona i reprezentuje to wszystko, co dzieje się «gdzie indziej», czy też nie”? Odwołuje się do historii literatury, podkreślając, że w starożytnych tragediach miejscem akcji były przestrzenie, które nie budziły żadnych wątpliwości (były bowiem konwencjonalne) – Agora czy plac przed pałacem władcy. Były to miejsca ku czci bogów, a zatem ściśle podporządkowane samej wymowie utworu. W XIX wieku można było również spotkać się z dramataми, których miejsce akcji wprost sugerowało podejmowaną problematykę, stawało się swoistą wskazówką interpretacyjną („zobaczenie salonu implikowało niejako dramat [czy komedię] rodzinny”).

Miejsce akcji dramatycznej z pewnością mogło wskazywać na istotne zagadnienia podejmowane w dziele. Na przykład w „Królu Edypie”, antycznej tragedii Sofoklesa, wydarzenia rozgrywają się przed pałacem królewskim w Tebach (zachowana jest jedność miejsca, zgodnie z klasyczną zasadą trzech jedności), ponieważ jest to podporządkowane nadrzędnej idei dzieła, jaką jest zagadnienie fatum, boskiej sprawiedliwości oraz ich wyroków. Podobnie w „Antygonie”, która traktuje o konflikcie między prawem boskim a prawem ustanowionym przez człowieka, fakt, że akcja dramatu rozgrywa się przed pałacem królewskim wskazuje, że utwór podejmuje zagadnienia związane z religią i sprawami publicznymi.

Dramatem, w którym przestrzeń opisywanych zdarzeń pełni szczególną funkcję, jest także młodopolskie dzieło Gabrieli Zapolskiej „Moralność pani Dulskiej”. Akcja tragifarsy kołtuńskiej dzieje się wyłącznie w mieszkaniu tytułowej bohaterki, która uosabia mieszczańskie przywary – obłudę, zakłamanie, dbałość o reputację kosztem zasad etycznych. W mieszczańskim salonie rozgrywa się zatem dramat rodzinny (niemoralne prowadzenie się Zbyszka, jego romans ze służącą, aprobowany przez matkę, którego konsekwencją jest cięża Hanki). Taki zabieg autora może zatem pomóc w „rozumieniu prawdy o świecie, którą przynosi dzieło dramatyczne”.

Zarówno tekst Jana Błońskiego, jak i przytoczone przeze mnie przykłady dowodzą, iż zagadnienie przestrzeni dramatycznej jest niezwykle złożone. „Stosunek wewnętrznego i zewnętrznego” niejednokrotnie niósł za sobą liczne powiązania obydwu tych sfer, nie da się jednak zaprzeczyć, że przestrzeń sceniczną i dramatyczną znacznie się różnią od siebie, co

służy jednak określonym, konkretnym celom, a także definiuje istotę dramatu jako odrębnego rodzaju literackiego.

Fragment cytowanej niżej pracy to przykład świadczący o dobrym zrozumieniu tekstu J. Błońskiego oraz o poprawnym określeniu głównego problemu przez zdającego, czyli o zrealizowaniu założeń wymaganych w zasadach oceniania w kryterium A.

Przykład 2.

Didaskalia są nieodłączną częścią dramatu już od czasów antycznych, Dookreślają one miejsce akcji, jednocześnie pozwalając widzom, tudzież czytelnikom na właściwy odbiór dzieła dramatycznego. W swoim tekście Jan Błoński podejmuje problem wpływu przestrzeni w dramacie na jego rozumienie. Autor stwierdza, że to właśnie stosunki przestrzenne odślaniają prawdę o świecie i pozwalają na jego głębsze zrozumienie.

Jan Błoński rozpoczyna tekst od zdefiniowania swojego rozumienia przestrzeni. Podkreśla, że mimo różnic w interpretacji przestrzeni scenicznej i teatralnej, przestrzeń dramatyczna pozostaje niezmienna. Ze względu na swoją formę jest ona również o wiele bardziej niedookreślona i enigmatyczna od przestrzeni np. epiki. Autor wskazuje, że jest to przestrzeń do odbioru dla świadka (czytelnika, widza). A na przykładzie bohaterów różnych dramatów ukazuje, jak pojemna może ona być, choćby była ujęta w kilku zaledwie słowach czy znakach. Poprzez przywołanie teorii wybitnych filozofów i estetyków Błoński stwierdza, że mikrokosmos sceny jest swoistym odbiciem makrokosmosu świata. Przestrzeń przedstawiona pozwala na istnienie przestrzeni współprzedstawionej, która wręcz żąda „domyślenia” przez świadka. Pomimo występowania we wszystkich rodzajach literackich, w dramacie nabiera największego znaczenia dzięki relacji zachodzącej między przedstawionym a współprzedstawionym. Autor zadaje sobie również pytania o wagę owego mikro- i makrokosmosu. Jest ona według niego istotniejsza od innych opozycji kierunkowych (np. wertykalizm i horyzontalizm) jako że wiąże się z konstrukcją akcji i przynależnością gatunkową dramatu. W swoich rozważaniach Błoński pokazuje, że w przeszłości – np. teatrze antycznym – widownia nie miała problemu z dokładnym rozumieniem przestrzeni dramatu. Nawet przy okrojonych didaskaliach lub ich braku wystarczyły określone znaki i ustalenia, aby z łatwością pojąć daną sytuację i zrozumieć implikowany przez nią szerszy kontekst. W ten sposób odbiorcy poznawali i rozumieli prawdę o świecie zawartą w dziele dramatycznym. Według Błońskiego to bodaj najważniejsza funkcja spełniana przez przestrzeń dramatu.

Poprawna realizacja kryterium B to sformułowanie stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora tekstu. Przyjęte stanowisko powinno być adekwatne do tekstu J. Błońskiego i pełne, czyli musi zawierać – między innymi – wymagane w temacie odwołanie do innych tekstów kultury. Przykład 3. stanowi akapit z wypracowania zdającego, w którym odwołano się do *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, co potwierdza poprawną realizację kryterium B.

Przykład 3.

Doskonałym przykładem potwierdzającym argumentację Jana Błońskiego jest dramat „Wesele” Stanisława Wyspiańskiego. Jego akcja rozgrywa się w bronowickiej chacie – pełni więc ona rolę mikrokosmosu. Samo określenie chata mówi czytelnikowi, że ma on do czynienia ze społecznością chłopską, ale rekwizyty wykorzystane w scenografii zgodnie z didaskaliami otwierają symboliczne znaczenia przestrzeni współprzedstawionej wymagającej „domyślenia”.

Na weselu chłopki i krakowskiego inteligenta zebrali się przedstawiciele różnych grup społecznych. Co więcej widz/czytelnik uzmysławia sobie, że miejsce akcji nie dotyczy jedynie podkrakowskiej wsi Bronowice, lecz całej Polski. Ma to krytyczne znaczenie dla zrozumienia tego symbolicznego dramatu młodopolskiego. Dzieło, zaczynając się od niewinnej weselnej zabawy, podejmuje problem braku porozumienia się chłopów z inteligencją, a co za tym idzie, ich niemożności podjęcia wspólnego działania niepodległościowego. Odnosi się więc to zatem do wszystkich Polaków, którzy zebrali się „tu jakoś wraz”. Przestrzeń bronowickiej chaty w znaczeniu dosłownym i symbolicznym dopełnia się i służy interpretacji postaci i wymowy dramatu. Przestrzeń ta otwiera się na całą scenę narodową i symbolizuje Polskę, która jawi się jako makrokosmos. Przesłanie dzieła jest stanowcze: Polacy nie są w stanie się ze sobą porozumieć, nie są w stanie się zjednoczyć i nie są w stanie podjąć walkę narodowowyzwoleńczą. To stosunki przestrzenne odsłaniają tę gorzką prawdę o Polsce i Polakach, a niebagatelną rolę odgrywają w tym odczytaniu osoby dramatu otwierające sobą przestrzeń związaną z tym, „co się komu w duszy gra, / co kto w swoich widzi snach”.

W licznych wypracowaniach redagowanych na temat 1. najczęściej literalnie i linearnie próbowano odtworzyć tekst Jana Błońskiego i popełniano błędy świadczące o jego niezrozumieniu. Wielu zdających zamiast określić problem tekstu J. Błońskiego oraz sformułować stanowisko wobec rozwiązania przyjętego przez autora, streszczało tekstu oraz podawało niepełne informacje o przestrzeni w przywoływanych tekstach kultury. Często były to nie tylko dramaty, ale również dzieła prozatorskie czy liryczne (choć Błoński kwestię stosunków przestrzennych w innych rodzajach literackich zasygnalizował dygresyjnie). Przykłady (4.–7.) niżej cytowanych fragmentów prac są reprezentatywne dla omawianych błędów.

Przykład 4.

Autor przedstawia, że dramaty należą do szerszego pojęcia przestrzeni niż pozostałe gatunki literackie. Jako przykłady podaje, że nieważne, w jakiej fizycznej scenie, włączając w to między innymi las czy publiczny plac, przekaz ukazywanego dzieła pozostaje niezmienny. Dramat natomiast pozostaje poddany wienie osoby, która wystawia ją na scenie. W scenariuszach dzieł widać niewiele, jednakże przykładowo epika zawiera większe opisy, przez które przestrzeń zostaje zamknięta. Rzeczywiście, przestrzeń rozumiana jest jako fizyczna, naoczna część oraz jako „przestrzeń dramatu”.

Jan Błoński rozważa nad rozumieniem przestrzeni. Przekonuje, podając przykład „Dziadów” Adama Mickiewicza. Nie jest to aż tak istotne, w jakich aspektach fizycznych przedstawiona zostaje sztuka, lecz jakie pojęcie ma widz o danym dziele. Mimo tego, przedstawienie tekstu na scenie jest urozmaiceniem tego, co na piśmie, ponieważ w dramatach nie jest możliwe zawarcie każdego najdrobniejszego elementu scenografii. [...]

Epika nasiąknięta jest wielorakimi opisami, czy to natury, zachowań i emocji ludzi ale także wszelkich wydarzeń. Nierzadko ekranizacje znanej literatury są prawie identyczne, co ich teksty. Przykładem może być seria „Harrego Pottera” autorstwa J. K. Rowling. [...] Niekiedy reżyserzy celowo zmieniają lub dodają wiele elementów, ponieważ przy przekształcaniu drobne szczegóły nie mają znaczenia lub nie wszystko jest możliwe do ukazania, nagrania przed kamerą. Przykładowo w „Harry Potter i Czara Ognia” główna bohaterka, Hermiona, na balu ma na sobie niebieską sukienkę, natomiast na filmie ukazana jest w różowej. [...]

Dramat, mimo wielu didaskaliów, nie jest do końca spójnym jednoznacznym tekstem. Wielu reżyserów, ukazujących sztuki, czy to na scenach teatralnych czy na filmach, musi dołożyć jakieś elementy od siebie (głównie do scenografii). [...]

William Szekspir jest twórcą znanego na całym świecie dramatu „Romeo i Julia”, k który jest historią dwójki młodych ludzi obdarzonych nieszczęśliwym losem. Poprzez miłość do siebie i nienawiść swoich rodzin umierają. Sztuka ta, zostaje wystawiana na całym świecie. Nie jest możliwe, aby każdy element został przedstawiony identycznie. Pomimo posiadania jednego, tego samego tekstu, reżyserzy nie są w stanie wyczytać najdrobniejszych szczegółów, by każdy spektakl był idealnym odwzorowaniem tego, na drugim końcu planety. [...]

Zgodność z Janem Błońskim jest adekwatnym stanowiskiem, więc każdy powinien spojrzeć na całą sprawę z takimi przemyśleniami.

Przedstawione powyżej fragmenty pracy dowodzą, że wypracowanie maturzysty nie jest wypowiedzią argumentacyjną w myśl wymagań stawianych zdającym maturę z języka polskiego na poziomie rozszerzonym. W realizacji zadania istotne jest odczytanie sensu zamieszczonego w arkuszu tekstu, odkrycie podjętego w nim problemu i zajęcie stanowiska wobec rozwiązania przyjętego przez autora potwierdzone odwołaniami do tekstu autora oraz innych tekstów kultury. Sens wypowiedzi J. Błońskiego nie został odczytany. Odwołania do tekstu badacza są mało trafnymi parafrazami, wskazującymi na brak zrozumienia tego tekstu. Większość zdań odnoszących się do rozważań Błońskiego pozbawiona jest logicznego sensu i nie stanowi spójnej wewnętrznie refleksji.

Przykład 5.

Jako kolejny przykład w temacie przestrzeni dramatu, warto przytoczyć dzieło Adama Mickiewicza – trzecią część „Dziadów”. Jest to niezwykle dzieło, o charakterze patriotycznym, ukazujące ideę mesjanizmu narodowego. Dramat ten ma ogromny ładunek emocjonalny, można dostrzec to m.in podczas gdy Konrad wygłasza „Wielką Improwizację”. Bluźni wówczas wobec Boga i nie jest w stanie zrozumieć jego obojętności na losy Polaków, żąda władzy nad duszami ludzi, by w ten sposób mógł oswobodzić ojczyznę. Pod koniec monologu Konrad pada omdlony i finalnie to nie on wypowiada najgorsze bluźnierstwo, czyni to Szatan, nazywając Boga carem. Nieważne, w jakiej fizycznej przestrzeni, wystawilibyśmy to dzieło, przestrzeń dramatu nie uległaby zmianie, m.in dzięki tak emocjonalnym wypowiedziom bohaterów.

Kolejnym wartym przytoczenia fragmentem z dzieła Mickiewicza, jest ukazanie towarzystwa stolikowego, oraz towarzystwa przy drzwiach, na jednym ze spotkań w Warszawie. Adam Mickiewicz, nie zastosował szczegółowego opisu wszystkich postaci, by ukazać ich postawy. Zastosował za to inne elementy – przedstawił tematy rozmów poszczególnych towarzystw, powiedział w jakim języku się porozumiewali. Gdy odbiorca otrzymuje informację, iż towarzystwo stolikowe zachwalało senatora Nowosilcowa, krytykowało polską literaturę, oraz porozumiewało się w języku francuskim – sam łatwo może wywnioskować, iż w tym towarzystwie znajdowali się konformiści, którym losy prześladowanej młodzieży były obojętne. Przy drzwiach natomiast toczyły się rozmowy m.in o Cichockim, który był ofiarą prześladowań. Zestawienie rozmów tych dwóch grup, kontrast pomiędzy nimi, jasno ukazuje odbiorcy ich cechy oraz postawy. Przestrzeń dramatu trzeciej części „Dziadów” jest swoista, oraz unikatowa, niesie ze sobą ogromny ładunek emocjonalny, oraz przekazuje idee, które odbiorca dostrzeże niezależnie od fizycznej przestrzeni wystawienia dramatu.

Odwołanie do III części *Dziadów* Adama Mickiewicza jako przykładu tekstu dramatycznego potwierdzającego stanowisko zdającego wobec rozwiązania przyjętego przez J. Błońskiego, nie zawiera analizy konstrukcji przestrzeni: ani nie odkrywa relacji między przedstawionym a współprzedstawionym, ani nie odkrywa symbolicznych znaczeń przestrzeni dramatu. Brak poprawnej refleksji o znaczeniach i funkcjach przestrzeni w dramacie sprawia, że odwołanie do tego tekstu kultury nie jest trafne. Piszący nie uwzględnili choćby tego, że bohaterowie dramatu Adama Mickiewicza działają w różnych przestrzeniach, np. cela więzienna Konrada, dom wiejski pod Lwowem, cela klasztorna księdza Piotra, sypialnia Senatora, salon warszawski, pałac Nowosilcowa, kaplica cmentarna, a w *Ustępie*: droga do Rosji i Petersburg.

Przykład 6.

Początek wypracowania

Stosunki przestrzenne przynoszą zrozumienie prawdy o świecie. Przez przestrzeń rozumiem przestrzeń dramatu. W przestrzeni dramatu możemy wyodrębnić przestrzeń świadka oraz przestrzeń sceniczną. Relacje mikrokosmosu oraz makrokosmosu są fundamentalne niż opozycje kierunkowe, którymi są na przykład góry i doły.

Jan Błoński uważa że po zobaczeniu otoczenia można stwierdzić sens dramatu. Otoczenie również mówi o uczuciach, które w danej chwili przeżywa autor. [...]

Koniec wypracowania

Każda osoba, miejsce czy rzecz przedstawiona w utworze pełni jakąś funkcję. Przez wygląd i zachowanie osoby lub zwierząt można stwierdzić jakie cechy ma dana postać. Dane miejsce może symbolizować i pokazać co będzie miało w danym otoczeniu miejsce oraz z jakimi osobami będziemy mieli do czynienia. Każda osoba, która pojawia się w utworze pełni jakąś funkcję aby dać czytelnikowi chwilę przemyślenia i wyciągnięcia wniosków na przyszłość.

Przytoczone fragmenty świadczą o braku zrozumienia tematu i tekstu J. Błońskiego. Początek wypracowania to parafrazy zdań z tekstu dołączonego do tematu lub wyliczenia pojęć ujętych w zdania pojedyncze, między którymi brak spójności i związku logicznego. Fragment końcowy można odnieść do jakiegokolwiek tekstu. Przywołanych cytatów nie można uznać za poprawne części wypowiedzi argumentacyjnej na temat 1.

Przykład 7.

Jan Błoński podejmuje w swoim tekście rozważania na temat tego, jak didaskalia wpływają na przesłanie i odbiór utworu. [...]

Autor twierdzi, że zawartość didaskaliów, będąca szeregiem wskazówek dla aktorów, czy też scenarzystów, ma wpływ na postrzeganie dramatu. Zgadzam się ze stanowiskiem Jana Błońskiego, jakie zajął w tekście „Dramat i przestrzeń”. Ponieważ, gdyby dramat został pozbawiony didaskaliów, możliwe że nie oddziaływałby na nas tak silnie i nie skłaniałby do refleksji. [...]

Natomiast w „Weselu” Stanisława Wyspiańskiego, didaskalia pozwalają nam na bliższe poznanie miejsca, w którym rozgrywa się akcja. Wiemy, że owe wesele ma miejsce w Bronowicach nieopodal Krakowa oraz że towarzyszy mu klimat wsi. Dzięki temu jesteśmy w stanie lepiej zobrazować przebieg akcji i wczuć się w panujący klimat, jakże sielankowy.

Reasumując, uważam że didaskalia są niezbędne, by oddać sens utworu, ponieważ niewątpliwie wzbogacają treść jaka ma zostać przekazana odbiorcy. Zrozumienie utworu staje się łatwiejsze i przystępne w odbiorze.

Fragment stanowiący przykład 7. świadczy o podjęciu w wypracowaniu problemu drugorzędowego – J. Błoński nie omawia kwestii wpływu didaskaliów na przesłanie utworu, ale problem kreacji przestrzeni dramatu, która ujawnia rozumienie prawdy o świecie przekazanej w dziele dramatycznym. Nie można zatem uznać, że w powyższej realizacji tematu określenie problemu jest choćby częściowo zgodne z tekstem, a stanowisko częściowo adekwatne do tekstu.

Należy zauważyć, że w zdecydowanej większości realizacji tematu 1. zgadzano się ze stanowiskiem Jana Błońskiego. Rzadkością były prace, w których podejmowano polemikę z tezami wynikającymi z tekstu źródłowego dołączonego do tematu.

Interpretacja porównawcza

Temat 2. (*Dokonaj interpretacji porównawczej podanych tekstów. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 300 wyrazów.*) wymagał od maturzystów napisania interpretacji porównawczej wierszy o tym samym tytule *Labirynt* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i Wisławy Szymborskiej. Należało – zgodnie z przyjętą tezą lub hipotezą interpretacyjną – przedstawić sensy każdego z utworów oraz podobieństwa i/lub różnice. Uzasadnienie zdającego musiało wynikać z analizy treści i/lub formy wierszy oraz znajdować potwierdzenie w funkcjonalnie przywołanych kontekstach, pogłębiających interpretację porównawczą. Zdający musiał porównywać utwory (mógł to robić równoległe lub osobno, ale wówczas, odczytując drugi tekst, powinien nawiązywać do wiersza zinterpretowanego wcześniej). Tworzenie dwóch odrębnych interpretacji wierszy i ograniczenie się do krótkiego porównania tekstów zawartego np. w zakończeniu wypowiedzi nie jest formalną realizacją założeń określonych w temacie 2.

Płaszczyzną porównania dołączonych do tematu 2. wierszy, które należało poddać interpretacji, jest motyw labiryntu jako metafory życia człowieka w sytuacji wyboru. Koncepcja niesprzeczna z utworami to rozpoznanie labiryntu jako metafory sytuacji egzystencjalnej człowieka – odczuwającego samotność, przypadkowość życia; metafizycznej sytuacji człowieka – człowieka mierzącego się ze złem i śmiercią; psychologicznej sytuacji człowieka – odczuwającego lęk, mającego poczucie osaczenia, zagubienia, zawiedzionych nadziei, porażki itp.

Poniższy fragment wypracowania to przykład realizacji, w której w poprawnie sformułowano koncepcję porównywania utworów (kryterium A), a także w sposób trafny i pogłębiony uzasadniono tezę interpretacyjną (kryterium B).

Przykład 1.

Topos labiryntu jest motywem niezwykle istotnym w kulturze europejskiej. Począwszy od mitu o Minotaurze, przez las z „Boskiej komedii” Dantego, aż do niezliczonych współczesnych horrorów, w których labirynt tworzą podziemia, korytarze hotelowe, szeregi sypialni w domach na przedmieściach, jest on stale obecny w zbiorowej świadomości i kulturze. Automatycznie łączymy go z pułapką i poczuciem zagubienia. Motyw ten zdecydowała się wykorzystać

dwójka polskich poetów – Krzysztof Kamil Baczyński oraz Wisława Szymborska w wierszach pod tytułem „Labirynt”. Jednak mimo tego samego tytułu, są to wiersze zdecydowanie różne: podejmujące inną tematykę, wykorzystujące inne środki wyrazu. Wiersz Szymborskiej dotyczy ogólnej kondycji ludzkiej, natomiast utwór Baczyńskiego skupiony jest na sytuacji konkretniejszej – przedstawia realia wojny.

Porównanie obu wierszy należy rozpocząć od porównania przestrzeni, na które wskazują tytuły.

Labirynt w wierszu Baczyńskiego stanowi miasto (wskazują na to słowa „jestem sam w mieście”). Opis tegoż miasta stanowi pierwsze dziesięć wersów, które można uznać za pierwszą część utworu. Rozpoczyna się ona od słów: „Ostatnia jaskółka – pożegnanie urwane z okna”. Na razie trudno wskazać, co oznacza jaskółka, ale możemy zarysować sytuację: ktoś kogoś żegna, prawdopodobnie wygląda przez okno i ta akcja zostaje „urwana”. Kolejny wers nieco ją rozwija: „Jestem sam w mieście otoczony przez zło”. Sugeruje on, że podmiot liryczny, żegnany przez kogoś, wychodzi z mieszkania czy budynku i zaczyna go otaczać przestrzeń obca, złowroga („od ulic pochlebnie nawisłych / odrywam za krokiem krok / martwy”). Opis miasta jest dość enigmatyczny – „pochlebnie nawisłe” ulice nie dają jednoznacznego obrazu, ani nie są prostą do rozszyfrowania metaforą. „Nawisłe” to neologizm, łączący w sobie różne nieoczywiste znaczenia – kojarzy się z czasownikiem „wisieć”, ale i z Wisłą (jak się później okaże, jest to opis Warszawy); „pochlebnie” zaś nie wchodzi w żadną naturalną kolokację ani z nawisłą, ani z ulicą. Być może i tu trzeba szukać innych skojarzeń – może zamiast „pochlebnie” powinniśmy czytać „po-chleb-nie” i wtedy uzyskujemy skojarzenie z chlebem (a jeśli z chlebem, to i – poprzez zaprzeczenie – z głodem). Podmiot odrywa od ulic „krok za krokiem martwy”. Możemy więc powiedzieć, że przemierza się w przestrzeni. Cel jego wędrówki jest nieznany. Wiemy tylko, że dociera do bulwaru („na bulwarze unoszonym przez opar / liście – ciszy zielony bastion / nieporuszone”). Zdaje się, że znajduje tam chwilę wytchnienia – liście są zielone, panuje cisza, jednak jest to chyba wrażenie pozorne: „opar” językowo kojarzy się dość silnie z trucizną, cisza może być związana ze śmiercią, podobnie jak „nieporuszone”. W połączeniu z dwoma kolejnymi wersami („Wszystkimi ulicami naraz świat się okopał. / Pilnuje mnie – rodzinne, wrogie miasto”) tworzy wyraźnie obraz miejskiego labiryntu – wrogiego i martwego, przemierzanego samotnie przez bohatera.

A jaki jest labirynt u Szymborskiej? Zdecydowanie mniej konkretny, opisywany tylko zaimkami. Wiersz rozpoczyna się jak wskazówka, swoista instrukcja dotycząca drogi („– a teraz kilka kroków / od ściany do ściany, / tymi schodkami w górę, / czy tamtymi w dół, / a potem trochę w lewo, / jeżeli nie w prawo, / od muru w głębi muru / do siódmego progu, / skądkolwiek, dokądkolwiek / aż do skrzyżowania, / gdzie się zbiegają, / żeby się rozbiegnąć”). Podmiot liryczny tłumaczy komuś, jak dostać się z punktu A do punktu B. Jednak pojawia się pewien problem – wskazówki te nie mają sensu, wydają się losowe i pozbawione znaczenia (w górę lub w dół, w prawo lub w lewo etc.); najlepiej wyraża je zwrot „skądkolwiek, dokądkolwiek”. Znaczący może być „siódmy próg”, wszak liczba siedem to symbol boskości i doskonałości, ale na razie trudno uogólniać. Ciekawa jest puenta pierwszej strofy – mimo iż wskazówki nie miały sensu, instruowana osoba i tak trafia „do skrzyżowania, / gdzie się zbiegają (...) / twoje nadzieje, pomyłki, porażki, / próby, zamiary i nowe nadzieje”. Nie trafia więc do konkretnego, geograficznego miejsca, a staje w jakiejś sytuacji, w której zbiega się rzeczywistość zewnętrzna i wewnętrzna. Następną strofoida to także opis drogi: „Droga za drogą, / ale bez odwrotu. / Dostępne tylko to, / co masz przed sobą, / a tam, jak na pociechę, / zakręt za zakrętem, / zdumienie za zdumieniem, / za widokiem widok. / Możesz wybierać / gdzie być albo nie być, / przeskoczyć, zboczyć / byle nie przeoczyć”. Tutaj droga jest nieco inna. Mniej w jej opisie prostych wskazówek przestrzennych, pojawiają się słowa odnoszące

się do stanów („zduwienie za zdumieniem”), ale przede wszystkim eksponowany jest ciągły ruch, nieustanne dążenie naprzód, „brak możliwości odrotu”. Pojawia się również wskazówka co do jej egzystencjalnego znaczenia, kiedy Szymborska cytuje „Hamleta” (słynne „być albo nie być”). Opis tej drogi kontynuowany jest w także w trzeciej, najdłuższej strofie (m.in. „tędy albo tędy, (...) na wycucie, przecucie, / na rozum, na przełaj (...) Przez któreś z rzędu rzędy korytarzy, bram, / prędko, bo w czasie”). Mamy wrażenie, że droga się ciągnie. Ponownie pojawiają się stany („radość i nieradość”) i miejsca („ówdzie, gdzie bądź”). W tej części jednak szczególnie dużo jest określeń kojarzących się z labiryntem: korytarze, bramy, zamknięcie, ciemność... Jaki jest ten labirynt? W wierszu Szymborskiej nie jest opisany bezpośrednio, wiąże się z opisem drogi. Jest nieokreślony, uniwersalny, wyraźnie metaforyczny.

Możemy więc uznać go za przeciwieństwo labiryntu z utworu Baczyńskiego, który przybiera konkretną postać miasta. Labirynt Baczyńskiego tworzą ulice, u Szymborskiej droga człowieka jest labiryntem. Ten pierwszy związany jest z obrazem i odczuwaniem zmysłami, drugi – z emocjami związanym z decyzjami i zmieniającą się perspektywą.

Żeby dokładniej przyjrzeć się tym różnicom możemy zwrócić uwagę na język i konstrukcję utworów.

Wiersz Baczyńskiego, jak już stwierdziłem, można podzielić na dwie części. Pierwsza stanowi opis miasta i drogi. Ton jest tu chłodny i zdystansowany, pojawia się słownictwo związane ze śmiercią („martwy”, „bastion”, „cisza”, „nieporuszony”...). Interesująca jest składnia – jeśli spojrzymy na budowę zdań, to rzadko pojawia się standardowe, logiczne połączenie wyrazów: „pożegnanie [jest] urwane”, „odrywam krok”, „bulwar [jest] unoszony przez opar”, „świat okopał się ulicami”, a miasto „pilnuje”. Widzimy więc, że mimo że mamy tu do czynienia z opisem, nie jest on dosłowny czy prosty. W drugiej i trzeciej części, w których silniej ujawnia się podmiot liryczny, język jest podobny, ale bardziej emocjonalny. Mamy „poetyckie” zbitki wyrazów: „gwiazd kolorowy afisz”, „księżycem upływa nieostrożny rok”, „narożny sarkofag”. Język jest silnie metaforyczny, tajemniczy, możemy pokusić się nawet o stwierdzenie, że profetyczny.

Ponownie wiersz Szymborskiej sytuuje się w kontrze do utworu Baczyńskiego. Możemy mówić o typowym przykładzie jej poetyki: są charakterystyczne dla poetki kolokwializmy („na chybił trafił”, „gdzie bądź”, „to więcej niż pewne”), język jest prosty i codzienny, prawie nie ma tu metafor, choć – można powiedzieć – cały jest metaforą (parabolą). Bardzo istotny w wierszu jest także rytm, wyznaczony przez rymy ustawione w pary (często układ wersu to para krótkich, rymowanych wyrazów rozdzielonych spójnikiem), przerzutnie i odpowiedni dobór słów (większość ma mniej niż trzy sylaby). Nieco wyróżnia się puenta – wersy są nieznacznie dłuższe i mniej rytmiczne.

Omawiane wiersze są różne pod względem tonu oraz używanych środków. Oba stanowią dobre przykłady poetyk Baczyńskiego i Szymborskiej i są w jakiś sposób reprezentatywne dla ich twórczości. W obu też stają się sposobem ukazania głównej idei utworu.

Myślę, że możemy przejść do najważniejszej części pracy i porównać przesłanie utworów: wizję świata i człowieka, którą prezentują poeci.

Wizja świata w utworze Baczyńskiego musi być odczytywana przez pryzmat jego biografii. Baczyński był uczestnikiem drugiej wojny światowej i zginął w trakcie powstania warszawskiego. Podmiot liryczny jest w takim wojennym świecie zagubiony, prawdopodobnie się ukrywa: „Głuchnie gwiazd kolorowy afisz / w ścianach / z krwi i marmuru. / Nie pamiętam dzisiejszego świtu, / tak mnie noc, dzień omija.”, a więc spędza większość czasu w zamknięciu

– bez dostępu do światła gwiazd, poza obrębem dnia i nocy. Jedyńm ratunkiem z labiryntu śmierci i wojny jest wyjazd, jednak dworzec jest „zamurowany”, więc to niemożliwe. Jednak poza miejski labirynt śmierci daje się także wy dostać inaczej. „Za uliczką przedmieść czeka / narożny sarkofag, o który roztraskam wzrok.” Miasto można opuścić także umierając, co spełniło się w przypadku Baczyńskiego.

Krzysztof Kamil Baczyński kreuje obraz świata bez Boga – wobec wojny człowiek jest „sam (...) otoczony przez zło”, a z chmury spogląda Szatan. W czasie wojny nie ma normalności („Nie umiem ulic na pamięć, / tylekroć powtarzanych, nie znam zwykłych torów”), człowiek może tylko błądzić jak w labiryntcie i czekać na śmierć.

W wierszu Szymborskiej rzecz wygląda inaczej. Obraz labiryntu jest wyłącznie egzystencjalny – człowiek jest w ciągłym ruchu, prze do przodu, bo nie ma wyboru, szuka wyjścia z labiryntu życia, które jawi się jako ciągła ucieczka. Wyjście to może być metafora śmierci, która od samego początku czeka na człowieka. To nie człowiek szuka wyjścia, „to ono cię szuka”.

Metafora labiryntu jako miejsca, w którym człowiek czuje się zagubiony, obecna jest w obu wierszach. Jednak motyw ten twórcy wykorzystują w innym celu. W „Labiryntcie” Baczyńskiego zagubienie wywołane jest doświadczeniem wojny, w utworze Szymborskiej całe życie człowieka jest przemierzaniem labiryntu.

Zdający, którzy wybrali do realizacji temat 2., zwykle trafnie wskazywali punkty wspólne dla porównywanych utworów (choćby na elementarnym poziomie funkcjonowania w nich tytułowego dla obu wierszy motywu labiryntu). Zdecydowanie słabiej wypadło w wypracowaniach uzasadnienie przyjętej koncepcji oraz wskazanie i funkcjonalne wykorzystanie kontekstów interpretacyjnych. Niżej cytowane fragmenty prac (2.–4.) to przykłady reprezentatywne dla omówionych sprawności zdających.

Przykład 2.

Wiersz Krzysztofa Kamila Baczyńskiego „Labirynt” odzwierciedla nam odczucia postaci wykreowanej poprzez obraz rodzinnego miasta. Autor we wstępie pokazuje, że postać której poczynania obserwujemy za tytułowy labirynt odbiera otoczenie w jakim żyje. Samo pierwsze zdanie świadczy o tym, że dla naszej postaci dom jest jedyną bezpieczną przestrzenią za którą patrzy z utęsknieniem. Przechodząc dalej Baczyński przedstawia miasto jako labirynt w którym bohater czuje się osamotniony oraz wręcz otoczony przez zło. Podąża alejkami dostrzegając w nich jedynie ból i niebezpieczeństwo. Prawdopodobnie postać była świadkiem wielu krzywd ludzkich przez co straciła ufność i łagodne spojrzenie na rodzinne strony. Dodatkowo można wywnioskować, że jedynie dom stanowił bezpieczną przystań dla postaci. Również autor wspomina o braku pamięci nawet nazw ulic co może świadczyć wiecznym poczuciu niebezpieczeństwa przez co bohater nie zwracał aż tak uwagi na otoczenie. Samo określenie „labirynt” odnosi się również do braku możliwości ucieczki z tego otoczenia. Prawdopodobnie rodzina trzyma bohatera przy decyzji o zostaniu co obrazuje zamurwane wyjście.

Przechodząc do części wizualnej Krzysztof Kamil Baczyński w swoim tekście nie używa wykrzykników bądź znaków zapytania co oddaje melancholijny nastrój. Wszelkie podawane ważniejsze informacje, na które autor zwraca szczególną uwagę są zamknięte w krótkich zdaniach. Dodatkowo sam tekst jest wierszem białym a jedynym powtórzeniem pierwszego słowa jest brak pamięci czegoś bądź umiejętności. Co również podkreśla bezsilność tej postaci.

Wiersz Wisławy Szymborskiej „Labirynt” również jest wierszem białym jednak jego nastrój nie tyle jest melancholijny a raczej pośpieszny. Wskazuje na to chociażby sposób w jaki

autorka opisuje przebieg drogi. Wcałym tekście więcej jest przecinków niż kropek. Postać wykreowana z którą również możemy się utożsamić tak jak w tekście Baczyńskiego dzięki opisowi myśli biegnie a wręcz jak w końcowej części jest napisane ucieka.

Pogoń ta odzwierciedla rozterki życia codziennego, wręcz uszczególniłabym to do od wkroczenia w dorosłość do zakończenia życia. Chodź z pozoru jest to zwykła droga usłana jest szybkimi jednak ważnymi decyzjami. Postać wielokrotnie popełnia błędy, wybiera złą drogę jednak przez narzucone tempo nie ma czasu na zbyt długie rozmyślanie o tym i czym prędzej podejmuje decyzję o dalszej drodze. Za wszelką cenę próbując wydostać się z tego labiryntu myśli i decyzji. Na samym końcu postać uświadamia sobie, że to czego poszukuje tak naprawdę nie ucieka a wręcz goni. Można to zinterpretować jako nieunikniony koniec. Każdy biegnie przez swoje życie takim labiryntem poszukując wyjścia jednak i ono okazuje się nieodwrotnym pożegnaniem z tym światem. A choć podczas drogi pojawiają się też ułatwienia np. jak w tekście „mostki” to wciąż nie możemy uniknąć końca przed którym tak naprawdę uciekamy.

W pracy (zacytowanej w całości) nie sformułowano koncepcji interpretacyjnej (kryterium A). Nie jest to zatem interpretacja porównawcza w myśl wymagań stawianych zdającym maturę z języka polskiego na poziomie rozszerzonym. W realizacji zadania istotne jest porównywanie (najlepiej równoległe) obu wierszy. Jeśli maturzysta podejmuje się interpretacji najpierw pierwszego utworu, to, interpretując drugi, powinien nawiązywać w swoim porównaniu do pierwszego. Ponadto ta praca nie zawiera ani wstępu, w którym można by wskazać zasadę porównania tekstów, ani zakończenia podsumowującego podobieństwa i różnice (co mogłoby być podstawą do oceny pracy w kryterium B). Jedyne dwa zdania o charakterze porównawczym znajdują się w środkowej części wypracowania: *Wiersz Wisławy Szymborskiej „Labirynt” również jest wierszem białym, jednak jego nastrój nie tyle jest melancholijny, a raczej pośpieszny oraz: Postać wykreowana, z którą również możemy się utożsamić, tak jak w tekście Baczyńskiego...* Obie interpretacje obarczone są również licznymi i różnorodnymi błędami (w tym błędami rzeczowymi).

Przykład 3.

Zapewne żaden okres nie wydał tylu poetów zainteresowanych historią co dwudziesty wiek. [...] Trudno o lepsze ilustracje dla tej tendencji niż wiersze żyjącego w dwudziestym wieku w czasie wojny Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i wplatającej w swoją twórczość komentarz społeczny Wisławy Szymborskiej. Oboje piszą w swoich wierszach, które noszą tytuł „Labirynt”, o mieście. A miasto, jego psychika i życie w nim to tematy na wskroś dwudziestowieczne. [...]

Miasta w obu wierszach są określane jako labirynty. U Baczyńskiego powiedziane jest to wprost a u Szymborskiej można się tego domyślać z obecności w tytułowym labiryncie elementów miejskiej infrastruktury, np. skrzyżowań. Dlaczego miasto miałoby być labiryntem? W istocie układ współczesnych miast może być bardzo skomplikowany, jednak w wierszu poety czasu wojny mowa o „mieście rodzinnym”, a więc w jakiś sposób znanym. [...]

Taką funkcję miasta jako labiryntu postrzega w pewnym sensie Szymborska. Służy ono do ukrycia czegoś, czy też, jak zostało to ujęte w ostatnich wersach jej utworu, ucieczki przed czymś. Z tego powodu odwrotnie niż w wierszu Baczyńskiego nie zostaje ono przedstawione w sposób jednoznacznie negatywny. [...]

Krzysztof Kamil Baczyński i Wisława Szymborska z pewnością byli wielkimi twórcami w ramach swoich epok. We wierszach o tożsamym tytule „Labirynt” opisali miasto. Ujęli je w różny sposób i w różnych znaczeniach.

Przedstawiona w przytoczonym wypracowaniu koncepcja interpretacji porównawczej jest sprzeczna z utworami: *Oboje* [K. K. Baczyński i W. Szymborska] *piszą w swoich wierszach, które noszą tytuł „Labirynt”, o mieście. Miasto, jego specyfika i życie w nim to tematy na wskroś dwudziestowieczne.* Taka teza interpretacyjna nie znajduje potwierdzenia w utworze W. Szymborskiej i nie może być zasadą zestawienia obu tekstów poetyckich. Nawet jeśli w wierszu występują wyrazy, które mogą odnosić się do przestrzeni zurbanizowanej, to nie są one dominantą treściową i służą do przedstawienia tego, co jest istotą tekstu: różnych perspektyw ujmowania kondycji współczesnego człowieka. Nie można przyznać zdającemu punktów za treść, czyli kryterium A i B. Wywód służący uzasadnieniu tezy jest nietrafny.

Przykład 4.

Motyw labiryntu odnaleźć również możemy w filmie „Więzień labiryntu” Grupa młodych ludzi zostaje zamknięta w labiryncie w celach przeprowadzenia na nich eksperymentu. Dostarczone są im racje żywnościowe, ale na co dzień zmuszeni są do radzenia sobie samemu. Żyją w spokoju i harmonii, jednak jednego dnia przybywa do nich nowy więzień, który zmienia wszystko. Thomas postanawia wydostać towarzyszy z pułapki, w jakiej się znajdują. Zaczyna działać bardziej odważnie, co nie podoba się wszystkim uwięzionym. Jednak dzięki jego odwadze i trzeźwemu myśleniu, bohaterom udaje się uciec z niewoli. Labirynt został przedstawiony tutaj jako przestrzeń ograniczająca normalne życie postaci i uniemożliwiająca ich rozwój. Zostali oni odcięci od świata rzeczywistego oraz odosobnieni od bliskich i reszty społeczeństwa.

Powyższy przykład stanowi egzemplifikację нефункционально przywołanego kontekstu interpretacyjnego. Zdający odniósł się do filmu „Więzień labiryntu”. Należy podkreślić, że bardzo często maturzyści przedstawiali w jednym akapicie wypracowania wybrany tekst kultury, w którym wykorzystano motyw labiryntu, prawdopodobnie sądząc, że dzięki temu spełniają wymóg określony w zasadach oceniania w kryterium B, dotyczący pogłębionego uzasadnienia. Zapominali, że kontekst powinien prowadzić do szerszej refleksji. W cytowanym fragmencie wypracowania zdający nie pogłębił interpretacji. Przywołanie filmu sprowadziło do pokazania labiryntu jako motywu wspólnego dla tekstów kultury. Warto dodać, że w wielu pracach w ogóle nie przywołano ani nie wykorzystano funkcjonalnie żadnego z kontekstów, co skutkowało nieuzyskaniem za kryterium B maksymalnej punktacji.

Poprawność językowa w wypracowaniach na poziomie rozszerzonym

Poziom spełnienia wymagań egzaminacyjnych na egzaminie maturalnym z języka polskiego z zakresu rozszerzonego mieścił się w przedziale od 75% do 36%. Maturzyści najslabiej opanowali umiejętność posługiwania się poprawnym językiem (poziom wykonania zadania – 36%).

W wypracowaniach na poziomie rozszerzonym dominują zdania złożone podrzędnie i zdania wielokrotnie złożone (najczęściej składające się z 3 lub 4 zdań składowych). Zauważa się tendencję do rozbudowywania zdań, co utrudnia zrozumienie ich sensu. Zdający nie dbają o logiczną konstrukcję zdania i poprawność związków składniowych. Dlatego w konstrukcjach

wielokrotnie złożonych pojawiają się liczne **błędy składniowe** w zakresie związków zgody i rządu, **błędy w zakresie spójności logicznej** zdań składowych, **anakoluty**, **błędy stylistyczne** (wielosłowie, zbędne nagromadzenie określeń synonimicznych), a także **błędy interpunkcyjne**.

Przykład 1.

1) *Dramat dzięki temu, że często będący parabolą, używający środków wyrazu, ekspresji scenicznej w sposób nieoczywisty, głęboki, przy użyciu odpowiednich środków pisanych i wyrażanych „przestrzenia” teatralną lub sceniczną, potrafił być narzędziem, przy użyciu którego można najpełniej wyrazić pewne prawdy o świecie, refleksje autora.*

2) *Również później symboliczne elementy, jak choćby sceneria w postaci salonu rodziny, były rozumiane i odczytywane należycie – gdy np. był on utrzymany w przepychu, można było wywnioskować, że ma się do czynienia z nowobogackimi lub gdy był utrzymany w złym stanie, wskazywało to na problemy.*

Ponadto maturzyści nadużywali **konstrukcji składniowych z imiesłowami przysłówkowymi**, w zdaniach nadmiernie rozwiniętych nie zamykali myśli w granicach zdania. Charakterystyczne dla języka wielu wypracowań było także wielokrotne używanie tych samych wyrazów, a także konstrukcji składniowych. Taki język utrudniał przeprowadzenie wyводу jasnego i zrozumiałego dla odbiorcy.

Znacząca jest również liczba zdań **niespójnych semantycznie** (koherencja) i jednocześnie pozbawionych gramatycznych i leksykalnych środków spójności.

Bardzo wiele zdań to anakoluty i zdania pozbawione logicznego sensu. Nagromadzenie tego rodzaju błędów występuje we fragmentach wypracowań będących komentarzem do tekstów naukowych z arkusza egzaminacyjnego – tekstów często trudnych w odbiorze ze względu na ich teoretycznoliteracki lub filozoficzny charakter, język naukowy lub eseistyczny, nasycenie terminami naukowymi lub pojęciami tworzonymi przez badaczy na potrzeby teoretycznego opisu zagadnień z zakresu poetyki, estetyki lub filozofii dzieła literackiego. Zagubienie intelektualne i bezradność maturzystów wobec tych tekstów wyraża się potem w sformułowaniach niejasnych, linearnym streszczaniu i nieudolnym parafrazowaniu wypowiedzi badacza.

Przykład 2.

W dalszej części tekstu Błoński poprzez słowa Otokara Zicha i Etienna Souriau zastanawia się jak można zrozumieć przestrzeń dramatu, jako spotkania i działania, które miały swój początek wcześniej, czy jako zwierciadło makrokosmosu świata. Dzięki słowom Ingardena stwierdza, że szczególny stosunek przestrzeni przedstawionej i współprzedstawionej jest przeciwstawieniem się tej możliwej do zobaczenia i potrzebującej domyślenia się.

W wypracowaniach na poziomie rozszerzonym bardzo liczne są **błędy leksykalne**. Nieodpowiednio dobrane słowa czynią wypowiedź niezrozumiałą lub w sposób niezamierzony humorystyczną.

Przykład 3.

1) *Bohater dramatów postawiony był w sytuacji, której nie rozumiał i nie był w stanie jej zmienić. Te kwestie nieokiełznane, całą symbolikę, tłumaczył chór.*

2) *Dramat wyrażany scenicznie jest indywiduum, każdy spektakl jest inny.*

Zdający często błędnie posługiwali się **wyrazami obcymi, zwrotami obcojęzycznymi, terminami filozoficznymi i literaturoznawczymi**, których znaczenie nie zostało przez nich wystarczająco przyswojone. Wydaje się, że nie znają zakresów występowania tych pojęć w strukturach składniowych i semantycznych. Przykładem pokazującym brak dyscypliny w doborze środków leksykalnych mogą być występujące w tym samym wypracowaniu leksemy: aksjomat, koherencja, monizm (za czysty aksjomat można uznać koherencyjny monizm pomiędzy przestrzenią dramatu a jej merytorycznym odbiorem przez widza), racjonalizm (racjonalistyczne jest utożsamianie wizualnych przedstawień z określoną interpretacją dzieła), eksplikacja, kolektywizacja, merytoryka (eksplikując pojęcie kolektywizacji, wspólnego oddziaływania na siebie przestrzennej konwencji z merytoryką dzieła), konwenansowy (autor przechodzi do dawnych konwenansowych decyzji dotyczących wnętrza dramatów), retardacja (Moment retardacji nadchodzi w momencie przeniesienia się w strony natury i decyzji napisania wiersza), proceder, dychotomia, egzaltacja (Syntetyzując, dostrzegając dychotomię nastroju oraz naprzemienną egzaltację ze spokojnym zamiarem tworzenia procederu), konceptualizm (podzielałam stanowisko Jana Błońskiego jakoby miejsce akcji dzieła oddziaływało na jego nastrojowość i konceptualizm merytorycznej części), a ponadto: ruminacja, dezolacja, dyletancki (dyletancka bezmoc), sceneryczny (wszystkie egzemplifikacje owej syntezy scenerycznej z intelektualnym warsztatem sugerują czytelnym wniosek).

Należy także zauważyć, że maturzyści rzadko stosowali w wypracowaniach terminy literackie, a jeżeli ich używali, to najczęściej błędnie, np. przypisując dramatowi terminy właściwe innym rodzajom literackim.

W wypracowaniach zdających występowały również **wyrazy modne i potoczne** (Początkowo punkując infantylne i nieautentyczne uosobienie jednostki), w tym modne anglicyzmy, np. *destynacja* lub *lokacja*.

Przykład 4.

1) *Sztuka posiada możliwość do bycia wystawioną w dowolnej dla autora destynacji.*

2) *Główny bohater, nastolatek Kordian, podróżował. Z każdą destynacją dowiadywał się o świecie i sobie czegoś nowego.*

3) *Przestrzeń dramatu stanowią tu przeprowadzone dialogi, odwiedzane lokacje i wygląd innych ludzi, świadczący o ich funkcji.*

Maturzyści często popełniali **błędy fleksyjne w użyciu zaimka ów**, np. *owy zabieg, owy wpływ, owy wybór, owy dramat, ów kobieta, ów bohaterka*. Przytoczone przykłady z użyciem tego zaimka świadczą o niewiedzy zdających, że występuje on we wszystkich rodzajach gramatycznych.

Ze względu na występowanie w wypracowaniach na poziomie rozszerzonym dużej liczby pojęć abstrakcyjnych częstymi **błędami słowotwórczymi** są formacje tworzone z użyciem formantu -ość: np. *upartość, głuchość* zamiast *upór, głusza*.

Przyczyną braku precyzji w rozwiązaniu zadania egzaminacyjnego były popełniane błędy językowe i nadmierna ogólnikowość wypowiedzi. W wypracowaniach maturalnych za słabo dostosowywano budowę zdań do toku argumentacyjnego. Prace charakteryzuje niejednoznaczność, co przejawiało się m.in. w stosowaniu słownictwa szerokiego znaczeniowo, abstrakcyjnego oraz języka metaforycznego.

Wnioski i rekomendacje

1. Maturzyści nie mają problemów z odczytaniem tekstów nieliterackich w zakresie ich dosłownej warstwy znaczeniowej. Jednak poważnym wyzwaniem jest dla nich odczytywanie sensów ukrytych, świadczących o głębszym rozumieniu zawartych w tekście treści. Przekłada się to również na niskie kompetencje argumentacyjne zdających. Dlatego zaleca się doskonalenie w szkole takich umiejętności, jak wyróżnianie argumentów, kluczowych pojęć i twierdzeń w tekście argumentacyjnym oraz uzasadnianie poglądów prezentowanych przez uczniów.
2. Wciąż wiele trudności sprawiało zdającym redagowanie streszczenia, czego przyczyną są nie tylko braki umiejętności opisane w punkcie 1., ale również zbyt niskie kompetencje zdających w zakresie przekształcania tekstu, hierarchizowania oraz syntetyzowania posiadanych informacji oraz budowania wypowiedzi spójnej logicznie i komunikatywnej. Wskazane jest zatem, by uczniowie w toku edukacji nabywali biegłości w pisaniu streszczeń.
3. Trudność dla zdających nadal stanowi poprawna konstrukcja wywodu argumentacyjnego, który sprzyjałby pogłębionej realizacji tematu wypracowania na poziomie podstawowym. Uzasadnione jest więc doskonalenie umiejętności tworzenia wypowiedzi, w których precyzyjnie i jasno formułuje się rozważany problem/koncepcję interpretacyjną i poprawnie konstruuje wywód argumentacyjno-egzemplifikacyjny.
4. Znajomość lektur obowiązkowych ogranicza się w wielu przypadkach do powierzchownej wiedzy o ich fabule, co pozwala ją streścić, ale uniemożliwia pogłębioną analizę w oparciu o zrozumienie wpisanej w utwory problematyki.
5. Popełniane przez maturzystów w wypracowaniach błędy językowe obniżają wartość merytoryczną formułowanych na egzaminie maturalnym rozwiązań. Dlatego konieczne jest doskonalenie umiejętności komunikatywnego i zgodnego z obowiązującymi zasadami poprawności językowej wypowiadania się zarówno w mowie, jak i w piśmie. Szczególnie ważne jest kształcenie umiejętności stosowania zasad dobrego stylu, z uwzględnieniem stosowności wypowiedzi. W procesie kształcenia warto zwracać zatem uwagę na to, że rozwijanie umiejętności poprawnego językowo konstruowania zdań powinno być powiązane z określoną sytuacją komunikacyjną.
6. Wypowiedzi pisemne maturzystów potwierdzają przekonanie o konieczności doskonalenia umiejętności uczniów w zakresie stosowania poprawnej terminologii związanej z analizą i interpretacją. Umożliwia to bowiem rzeczowe i trafne określanie właściwości odczytywanych tekstów i pomaga uzasadnić formułowane sądy.
7. W trakcie nauki szkolnej warto pamiętać o doskonaleniu umiejętności doboru i funkcjonalnego wykorzystania kontekstów. Wybór przywołanych kontekstów (zwłaszcza literackich) w pracach na poziomie rozszerzonym wciąż jest niewystarczający i często niestosowny. Nadal typowe jest omawianie przez maturzystę w wypracowaniu na poziomie rozszerzonym fragmentu tekstu naukowego badacza i historyka literatury w zestawieniu z tekstami kultury o niskich walorach artystycznych.