



<i>Rodzaj dokumentu:</i>	Sprawozdanie za rok 2025
<i>Egzamin:</i>	Egzamin maturalny
<i>Przedmiot:</i>	Język polski
<i>Poziom:</i>	Poziom podstawowy Poziom rozszerzony
<i>Terminy egzaminów:</i>	5 maja 2025 r. – poziom podstawowy 21 maja 2025 r. – poziom rozszerzony
<i>Data publikacji dokumentu:</i>	19 września 2025 r.

Sprawozdanie zostało opracowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Warszawie.

Centralna Komisja Egzaminacyjna

ul. Józefa Lewartowskiego 6, 00-190 Warszawa

tel. 22 536 65 00

www.cke.gov.pl sekretariat@cke.gov.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie (województwo mazowieckie)

ul. Józefa Bema 87, 01-233 Warszawa

tel. 22 457 03 35

www.oke.waw.pl info@oke.waw.pl

Spis treści

Poziom podstawowy.....	4
Opis arkusza maturalnego	4
Dane dotyczące populacji zdających	5
Przebieg egzaminu	6
Podstawowe dane statystyczne	7
Poziom rozszerzony	16
Opis arkusza maturalnego	16
Dane dotyczące populacji zdających	17
Przebieg egzaminu	18
Podstawowe dane statystyczne	19
Komentarz	26
Wnioski i rekomendacje	101

Poziom podstawowy. Opis arkusza egzaminu maturalnego

W roku szkolnym 2024/2025 egzamin maturalny z języka polskiego został przeprowadzony na podstawie wymagań podstawy programowej określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r.¹

Egzamin z języka polskiego na poziomie podstawowym polegał na rozwiązaniu dwóch arkuszy.

Arkusz pierwszy zawierał dwie części: test *Język polski w użyciu* i test historycznoliteracki. Zadania w teście *Język polski w użyciu* sprawdzały umiejętności odczytywania, porównywania, analizowania, syntetyzowania i uogólniania problematyki dwóch tekstów nieliterackich, a także umiejętności z zakresu kształcenia językowego i tworzenia wypowiedzi. Zadania w teście historycznoliterackim sprawdzały poziom opanowania przez uczniów umiejętności określonych w obszarze I. *Kompetencje literackie i kulturowe* (zwłaszcza znajomość zagadnień z historii literatury i rozumienia procesów w niej zachodzących).

Zadania w teście *Język polski w użyciu* dotyczyły tekstów: *Błękitna kropka* Carla Sagana oraz *Ziemia 2.0 – poszukiwania nadal trwają* Marty Trepczyńskiej. Test zawierał 5 zadań: 1 zadanie zamknięte typu prawda-falsz oraz 4 zadania otwarte krótkiej odpowiedzi, w tym zadanie wymagające zredagowania notatki syntetyzującej na podstawie dwóch tekstów.

Na test historycznoliteracki składało się 9 zadań: 1 zadanie zamknięte na dobieranie, 1 zadanie zamknięte wielokrotnego wyboru oraz 7 zadań otwartych krótkiej odpowiedzi. Większość zadań zawierała wyposażenie – najczęściej był to fragment utworu literackiego, w jednym zadaniu był to tekst ikoniczny.

W drugim arkuszu egzaminacyjnym zamieszczono dwa tematy wypracowania, tj.:

- **Temat 1. Źródło nadziei w czasach trudnych dla człowieka.**
- **Temat 2. Jak błędna ocena sytuacji wpływa na życie człowieka?**

Zdający wybierał i realizował jeden z tematów w dowolnej formie wypowiedzi, pod warunkiem że była to wypowiedź argumentacyjna. Realizacja każdego tematu wymagała od zdającego odwołania się w wypracowaniu do:

- lektury obowiązkowej – wybranej spośród lektur zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym
- innego utworu literackiego – mógł to być również utwór poetycki
- wybranych kontekstów.

Praca zdającego powinna liczyć co najmniej 300 wyrazów.

Za rozwiązanie wszystkich zadań w obu arkuszach można było uzyskać 60 punktów: 25 punktów za część testową (test *Język polski w użyciu* – 10 punktów, test historycznoliteracki – 15 punktów) oraz 35 punktów za wypracowanie.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2024 r. poz. 1019).

Poziom podstawowy. Dane dotyczące populacji zdających

TABELA 1. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZU STANDARDOWYM*

Liczba zdających (Formuła 2023)		45 925
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	31 142
	z techników	11 605
	z branżowych szkół II stopnia	178
	ze szkół na wsi	1 316
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	7 015
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	10 578
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	27 016
	ze szkół publicznych	36 159
	ze szkół niepublicznych	9 766
	kobiety	24 588
	mężczyźni	21 337
	bez dysleksji rozwojowej	39 040
	z dysleksją rozwojową	6 885
	obywatele Ukrainy ²	73

* Dane w tabeli dotyczą tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 24 osoby – 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	1 427
	słabowidzący	60
	niewidomi	5
	słabosłyszący	91
	niesłyszący	33
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	21
	z zaburzeniem widzenia barw	11
	Ogółem	1 648

² Zdający – obywatele Ukrainy przystąpili do egzaminu maturalnego na podstawie § 3c ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2023 r. poz. 2094 z późn. zm.).

Poziom podstawowy. Przebieg egzaminu

TABELA 3. INFORMACJE DOTYCZĄCE PRZEBIEGU EGZAMINU

Termin egzaminu			5 maja 2025
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego			240 minut
Liczba szkół			714
Liczba zespołów egzaminatorów*			39
Liczba egzaminatorów-weryfikatorów*			39
Liczba egzaminatorów*			806
Liczba obserwatorów ³ (§ 8 ust. 1)			25
Liczba unieważnień ⁴			
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	9
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	0
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	14
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenie naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu maturalnego	2
	art. 44zzy ust. 10	niemożność ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	0
Liczba wglądów ⁴ (art. 44zzz)			3 035

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

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. w sprawie egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2024 r. poz. 302, z późn. zm.).

⁴ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2025 r. poz. 881).

Poziom podstawowy. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających

WYKRES 1. ROZKŁAD WYNIKÓW ZDAJĄCYCH

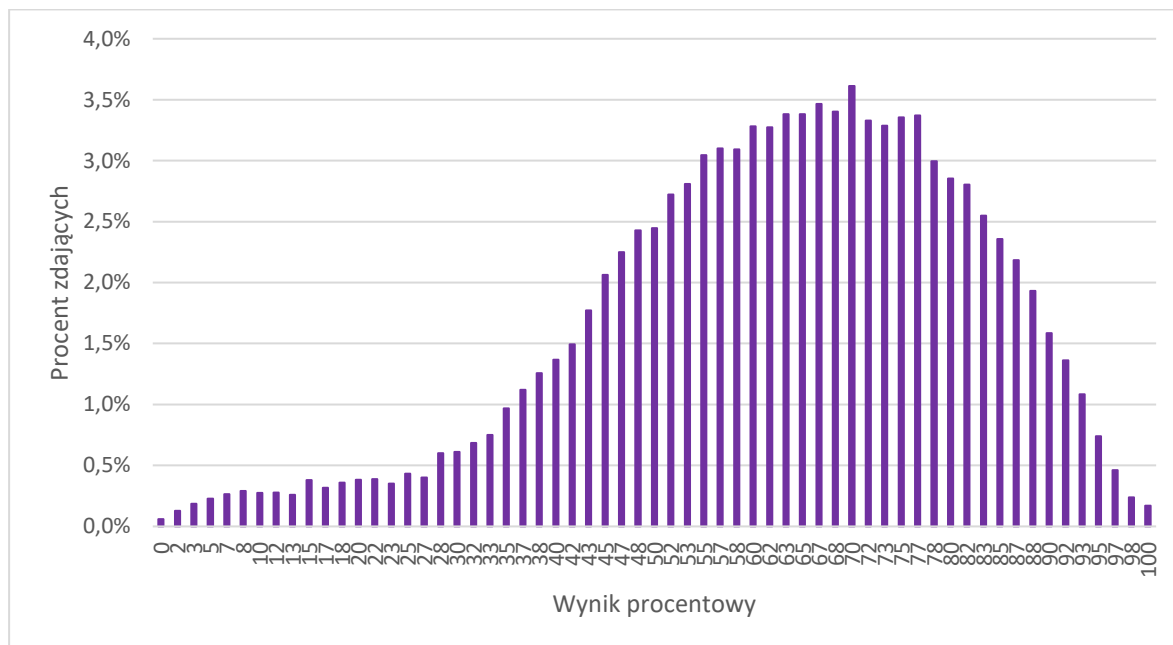


TABELA 4. WYNIKI ZDAJĄCYCH – PARAMETRY STATYSTYCZNE*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)	Odsetek sukcesów** (%)
Ogółem Formuła 2023	45 925	0	100	65	70	63	19	94
w tym:								
z liceów ogólnokształcących	31 142	0	100	68	70	65	19	95
z techników	11 605	0	100	57	57	55	18	92
z branżowych szkół II stopnia	178	0	78	35	45	33	19	57
Obywatele Ukrainy	73	0	82	47	42	46	19	78

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

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

^a Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą.

Poziom wykonania zadań

TABELA 5. POZIOM WYKONANIA ZADAŃ

Wymagania podstawy programowej			
Nr zad.	Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe <i>Wymagania szczegółowe z podstawy programowej dla szkoły podstawowej poprzedzono skrótem SP.</i>	Poziom wykonania zadania (%)
Część 1. Test Język polski w użyciu			
1.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 1) przetwarza i hierarchizuje informacje z tekstów [...]; 3) [...] odczytuje informacje i przekazy jawne i ukryte [...]. SP, klasy VII i VIII I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 1) wyszukuje w tekście potrzebne informacje [...].	68
2.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 1) przetwarza i hierarchizuje informacje z tekstów [...]; 3) [...] odczytuje informacje i przekazy jawne [...]. SP, klasy VII i VIII I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 1) wyszukuje w tekście potrzebne informacje [...].	82
3.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 1) przetwarza i hierarchizuje informacje z tekstów [...]; 3) [...] odczytuje informacje i przekazy jawne i ukryte [...]. SP, klasy VII i VIII I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 1) wyszukuje w tekście potrzebne informacje [...].	86
4.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. II. Kształcenie językowe	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 3) [...] rozpoznaje środki językowe i ich funkcje zastosowane w tekstach [...]. II. Kształcenie językowe. 1. Gramatyka języka polskiego. Zdający: 1) wykorzystuje wiedzę z dziedziny fleksji [...] w analizie i interpretacji tekstów [...]. 2. Zróżnicowanie języka. Zdający: 7) rozpoznaje słownictwo o charakterze wartościującym [...]. SP, kl. IV–VI II. Kształcenie językowe. 1. Gramatyka języka polskiego. Uczeń: 1) rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, [...] przymiotnik [...]) i określa ich funkcje w tekście. 4) rozpoznaje [...] liczby, osoby [...] czasownika [...] oraz określa ich funkcje w wypowiedzi.	58

5.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. II. Kształcenie językowe. III. Tworzenie wypowiedzi.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 1) przetwarza [...] informacje z tekstów [...]; 3) [...] odczytuje informacje i przekazy jawne i ukryte [...]. SP, kl. IV–VI I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 2) wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio; 5) odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od drugorzędnych. II. Kształcenie językowe. 1. Gramatyka języka polskiego. Zdający: 1) wykorzystuje wiedzę z dziedziny fleksji, słowotwórstwa, frazeologii i składni w [...] tworzeniu własnych wypowiedzi. 4. Ortografia i interpunkcja. Zdający: 1) stosuje zasady ortografii i interpunkcji [...]. III. Tworzenie wypowiedzi. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: 2) buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej [...]; 5) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: [...] notatka syntetyzująca.	50
Część 2. Test historycznoliteracki			
6.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 12) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty, dostrzega kontynuacje i nawiązania w porównywanych utworach [...].	67
7.1.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...]; 12) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty, [...] określa cechy wspólne i różne.	72
7.2.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 1) [...] sytuuje utwory literackie w poszczególnych okresach: [...] średniowiecze [...]; 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów oraz ich związek z programami epoki literackiej, zjawiskami społecznymi, historycznymi, egzystencjalnymi i estetycznymi.	48
8.1.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...].	62

8.2	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 4) rozpoznaje w tekście literackim środki wyrazu artystycznego [...].	41
9.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 12) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty, [...] określa cechy wspólne i różne; 13) [...] wskazuje w tekście miejsca, które mogą stanowić argumenty na poparcie propozycji interpretacyjnej.	67
10.1.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe.	66
10.2.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 5) interpretuje treści [...] symboliczne utworu literackiego; 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...].	66
11.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 5) interpretuje treści [...] symboliczne utworu literackiego; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...].	47
12.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...]. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 5) odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki. SP, kl. VII–VIII 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 3) interpretuje dzieła sztuki ([...] grafika [...]).	83
13.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 6) rozpoznaje w tekstach literackich: [...] groteskę [...]; 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...].	53
14.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...]; 12) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty, dostrzega kontynuacje i nawiązania w porównywanych utworach, określa cechy wspólne i różne.	41

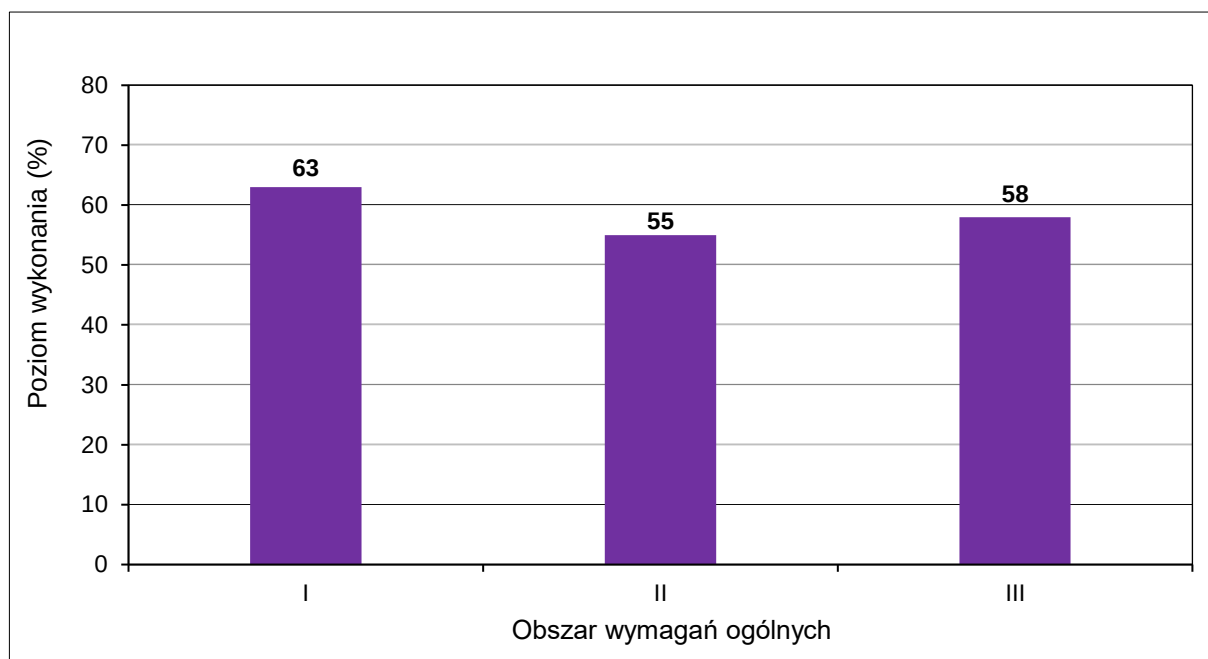
Część 3. Wypracowanie (Zadanie 15.)			
Wymagania podstawy programowej			
Kryterium	Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
Spełnienie formalnych warunków polecenia	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe.	98
	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Mówienie i pisanie. Zdający: 4) tworzy [...] wypowiedź o charakterze argumentacyjnym.	
Kompetencje literackie i kulturowe (w tym poziom argumentacji i poprawność rzeczowa)	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 5) interpretuje treści alegoryczne i symboliczne utworu literackiego; 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów oraz ich związek z programami epoki literackiej, zjawiskami społecznymi, historycznymi, egzystencjalnymi i estetycznymi; 9) rozpoznaje w utworze i interpretuje sposoby kreowania: świata przedstawionego (fabuły, bohaterów, akcji, wątków, motywów), narracji, sytuacji lirycznej; 10) rozumie pojęcie motywu literackiego i toposu; rozpoznaje podstawowe motywy i toposy oraz dostrzega żywotność motywów biblijnych i antycznych w utworach literackich; określa rolę motywów i toposów w tworzeniu znaczeń uniwersalnych; 11) w interpretacji utworów literackich odwołuje się do tekstów poznanych w szkole podstawowej, w tym: [...] bajek Ignacego Krasickiego, <i>Dziadów</i> cz. II oraz <i>Pana Tadeusza</i> (księgi: I, II, IV, X, XI, XII) Adama Mickiewicza, <i>Zemsty</i> Aleksandra Fredry, <i>Balladyny</i> Juliusza Słowackiego; 12) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty, dostrzega kontynuacje i nawiązania w porównywanych utworach, określa cechy wspólne i różne; 13) przedstawia propozycję interpretacji utworu, wskazuje w tekście miejsca, które mogą stanowić argumenty na poparcie propozycji interpretacyjnej;	58

Kompetencje literackie i kulturowe (w tym poziom argumentacji i poprawność rzeczowa)	III. Tworzenie wypowiedzi. IV. Samokształcenie.	14) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, szczególnie kontekst historycznoliteracki, historyczny, polityczny, kulturowy, filozoficzny, biograficzny, mitologiczny, biblijny, egzystencjalny; 15) rozpoznaje obecne w utworach literackich wartości uniwersalne i narodowe; określa ich rolę i związek z problematyką utworu oraz znaczenie dla budowania własnego systemu wartości. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 4) charakteryzuje główne prądy filozoficzne oraz określa ich wpływ na kulturę epoki. 5) odczytuje pozaliterackie teksty kultury, stosując kod właściwy w danej dziedzinie sztuki. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: 1) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie; 2) buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, z uwzględnieniem celu i adresata, z zachowaniem zasad retoryki; 5) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym [...]; 9) w interpretacji przedstawia propozycję odczytania tekstu, formułuje argumenty na podstawie tekstu oraz znanych kontekstów, w tym własnego doświadczenia [...]. IV. Samokształcenie. Zdający: 2) porządkuje informacje w problemowe całości poprzez ich wartościowanie; syntetyzuje poznawane treści wokół problemu, tematu, zagadnienia oraz wykorzystuje je w swoich wypowiedziach.	
Struktura wypowiedzi	III. Tworzenie wypowiedzi.	1. Elementy retoryki. Zdający: 3) rozumie i stosuje w tekstach retorycznych zasadę kompozycyjną (np. teza, argumenty, apel, pointa); 6) rozumie, na czym polega logika i konsekwencja toku rozumowania w wypowiedziach argumentacyjnych i stosuje je we własnych tekstach. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: 2) buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, z uwzględnieniem celu i adresata, z zachowaniem zasad retoryki; 8) stosuje retoryczne zasady kompozycyjne w tworzeniu własnego tekstu [...].	77
Spójność wypowiedzi	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Mówienie i pisanie. Zdający: 4) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym; 9) [...] przeprowadza logiczny wywód służący uprawomocnieniu formułowanych sądów.	82

Styl wypowiedzi	II. Kształcenie językowe.	2. Zróżnicowanie języka. Zdający: 2) rozróżnia style funkcjonalne polszczyzny oraz rozumie zasady ich stosowania. 3. Komunikacja językowa i kultura języka. Zdający: 4) [...] dba o jasność i precyzję komunikatu; 5) posługuje się różnymi odmianami polszczyzny w zależności od sytuacji komunikacyjnej; 7) stosuje zasady etyki wypowiedzi [...]; 9) stosuje zasady etykiety językowej w wypowiedziach [...] pisemnych odpowiednie do sytuacji.	95
Zakres i poprawność środków językowych	II. Kształcenie językowe. III. Tworzenie wypowiedzi.	1. Gramatyka języka polskiego. Zdający: 1) wykorzystuje wiedzę z dziedziny fleksji, słowotwórstwa, frazeologii i składni w [...] tworzeniu własnych wypowiedzi; 2) rozumie zróżnicowanie składniowe zdań wielokrotnie złożonych, [...] i wykorzystuje je w budowie wypowiedzi o różnym charakterze; 3) rozpoznaje argumentacyjny charakter różnych konstrukcji składniowych [...]; wykorzystuje je w budowie własnych wypowiedzi; 4) rozumie rolę szyku wyrazów w zdaniu [...]. 1. Elementy retoryki. Zdający: 1) formułuje tezy i argumenty w wypowiedzi [...] pisemnej przy użyciu odpowiednich konstrukcji składniowych. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: 10) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.	49
Poprawność ortograficzna	II. Kształcenie językowe. III. Tworzenie wypowiedzi.	4. Ortografia i interpunkcja. Zdający: 1) stosuje zasady ortografii [...]. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: 10) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.	52

Poprawność interpunkcyjna	II. Kształcenie językowe. III. Tworzenie wypowiedzi.	4. Ortografia i interpunkcja. Zdający: 1) stosuje zasady interpunkcji [...]; 2) wykorzystuje składniowo-znaczeniowy charakter interpunkcji do uwypuklenia sensów redagowanego przez siebie tekstu. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: 10) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.	60
---------------------------	---	--	----

WYKRES 2. POZIOM WYKONANIA ZADAŃ W OBSZARZE WYMAGAŃ OGÓLNYCH



Poziom rozszerzony. Opis arkusza egzaminu maturalnego

W roku szkolnym 2024/2025 egzamin maturalny z języka polskiego został przeprowadzony na podstawie wymagań podstawy programowej określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r.⁵

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

Temat 1.

Każdy tekst słowny sytuuje się w polu innych tekstów, naśladując je, przekształcając.

Na podstawie: *Słownik terminów literackich*, red. Janusz Sławiński, Wrocław 2002.

Na czym mogą polegać relacje między tekstami i jakie mogą być funkcje tych relacji w danym utworze literackim? Punktem wyjścia do rozważań uczyni powyższy cytat.

W pracy odwołaj się do:

- *Antygony w Nowym Jorku* Janusza Głowackiego
- innych utworów literackich
- wybranego kontekstu.

Temat 2.

Konwencja oniryczna jako sposób kreowania świata przedstawionego i jej funkcja w tworzeniu znaczeń w danym utworze literackim.

W pracy odwołaj się do:

- lektury obowiązkowej – wybranej spośród lektur wymienionych na stronach 3 i 4 tego arkusza egzaminacyjnego
- innych utworów literackich
- wybranego kontekstu.

Każdy temat wymagał napisania wypowiedzi argumentacyjnej, liczącej co najmniej 500 wyrazów. Za napisanie wypracowania można było uzyskać 35 punktów.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2024 r. poz. 1019).

Poziom rozszerzony. Dane dotyczące populacji zdających

TABELA 1. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZU STANDARDOWYM*

Liczba zdających (Formuła 2023)		9 374
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	8 504
	z techników	845
	z branżowych szkół II stopnia	25
	ze szkół na wsi	153
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	1 394
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2 166
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	5 661
	ze szkół publicznych	7 229
	ze szkół niepublicznych	2 145
	kobiety	7 271
	mężczyźni	2 103
	bez dysleksji rozwojowej	8 050
	z dysleksją rozwojową	1 324
	obywatele Ukrainy ⁶	2

* Dane w tabeli dotyczą tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 24 osoby – 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	291
	słabowidzący	8
	niewidomi	2
	słabosłyszący	28
	nieśłyszący	9
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	7
	z zaburzeniem widzenia barw	3
	Ogółem	348

⁶ Zdający – obywatele Ukrainy przystąpili do egzaminu maturalnego na podstawie § 3c ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. z 2023 r. poz. 2094 z późn. zm.).

Poziom rozszerzony. Przebieg egzaminu

TABELA 3. INFORMACJE DOTYCZĄCE PRZEBIEGU EGZAMINU

Termin egzaminu			21 maja 2025
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego			210 minut
Liczba szkół			617
Liczba zespołów egzaminatorów*			39
Liczba egzaminatorów-weryfikatorów*			39
Liczba egzaminatorów*			806
Liczba obserwatorów ⁷ (§ 8 ust. 1)			25
Liczba unieważnień ⁸			
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	0
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	2
	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 ⁸ (art. 44zzzz)			1 298

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

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. w sprawie egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2024 r. poz. 302, z późn. zm.).

⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2025 r. poz. 881).

Poziom rozszerzony. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających

WYKRES 1. ROZKŁAD WYNIKÓW ZDAJĄCYCH

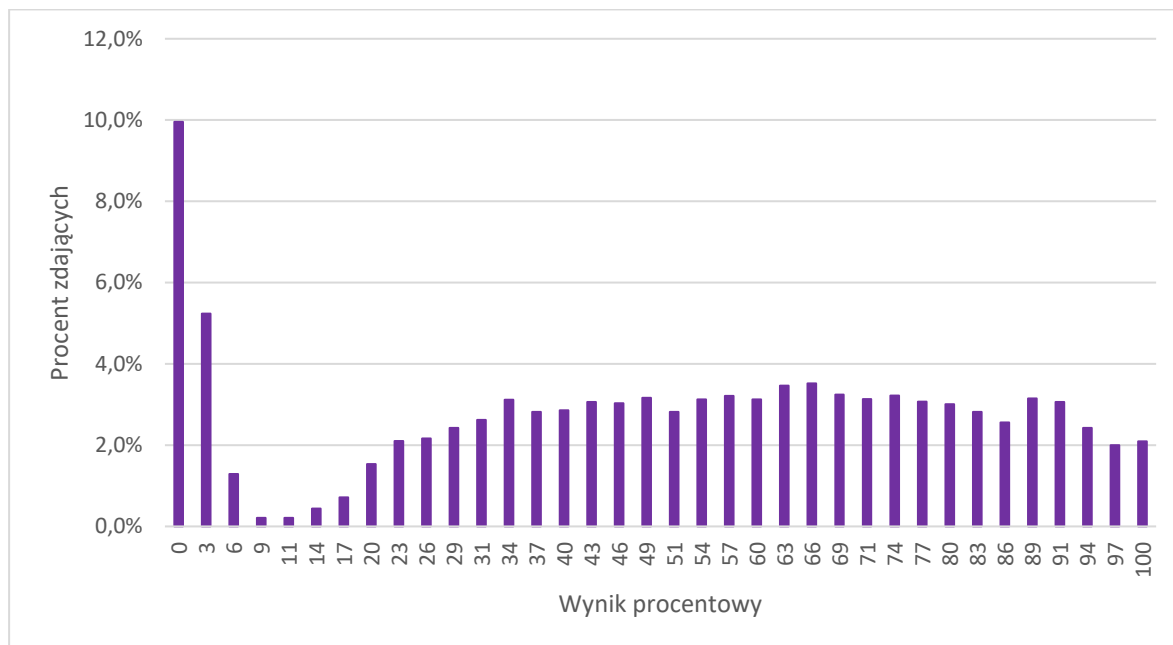


TABELA 4. WYNIKI ZDAJĄCYCH – PARAMETRY STATYSTYCZNE*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Ogółem Formuła 2023	9 374	0	100	54	0	50	30
w tym:							
z liceów ogólnokształcących	8 504	0	100	54	0	52	30
z techników	845	0	100	29	0	31	29
z branżowych szkół II stopnia	25	0	57	9	0	8	18
Obywatele Ukrainy	2	3	40	22	3	22	26

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

Poziom wykonania zadań

TABELA 5. POZIOM WYKONANIA ZADAŃ

Wymagania podstawy programowej			
Kryterium	Wymagania ogólne	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
Spełnienie formalnych warunków polecenia	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	1. Czytanie utworów literackich. Zdający: Zakres podstawowy 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe.	90
	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Mówienie i pisanie. Zdający: Zakres podstawowy 4) tworzy [...] wypowiedź o charakterze argumentacyjnym.	
Kompetencje literackie i kulturowe (w tym poziom argumentacji i poprawność rzeczowa)	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	1. Czytanie utworów literackich. Zdający: Zakres podstawowy 1) rozumie podstawy periodyzacji literatury, sytuuje utwory literackie w poszczególnych okresach: starożytność, średniowiecze, renesans, barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, dwudziestolecie międzywojenne, literatura wojny i okupacji, literatura lat 1945–1989 krajowa i emigracyjna, literatura po 1989 r.; 2) rozpoznaje w utworze literackim elementy fantastyki, symbolizmu, realizmu; 5) interpretuje treści alegoryczne i symboliczne utworu literackiego; 6) rozpoznaje w tekstach literackich: ironię i autoironię, komizm, tragizm, humor, patos, groteskę; określa ich funkcje w tekście oraz rozumie wartościujący charakter; 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów oraz ich związek z programami epoki literackiej, zjawiskami społecznymi, historycznymi, egzystencjalnymi i estetycznymi; 9) rozpoznaje w utworze i interpretuje sposoby kreowania: świata przedstawionego (fabuły, bohaterów, akcji, wątków, motywów), narracji, sytuacji lirycznej; 10) rozumie pojęcie motywu literackiego i toposu; rozpoznaje podstawowe motywy i toposy oraz dostrzega żywotność motywów biblijnych i antycznych w utworach literackich; określa rolę motywów i toposów w tworzeniu znaczeń uniwersalnych;	47

Kompetencje literackie i kulturowe (w tym poziom argumentacji i poprawność rzeczowa)		11) w interpretacji utworów literackich odwołuje się do tekstów poznanych w szkole podstawowej, w tym: [...] bajek Ignacego Krasickiego, <i>Dziadów</i> cz. II oraz <i>Pana Tadeusza</i> (księgi: I, II, IV, X, XI, XII) Adama Mickiewicza, <i>Zemsty</i> Aleksandra Fredry, <i>Balladyny</i> Juliusza Słowackiego; 12) porównuje utwory literackie lub ich fragmenty, dostrzega kontynuacje i nawiązania w porównywanych utworach, określa cechy wspólne i różne; 13) przedstawia propozycję interpretacji utworu, wskazuje w tekście miejsca, które mogą stanowić argumenty na poparcie propozycji interpretacyjnej; 14) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, szczególnie kontekst historycznoliteracki, historyczny, polityczny, kulturowy, filozoficzny, biograficzny, mitologiczny, biblijny, egzystencjalny; 15) rozpoznaje obecne w utworach literackich wartości uniwersalne i narodowe; określa ich rolę i związek z problematyką utworu [...]. Zakres rozszerzony 1) odczytuje tekst w jego warstwie semantycznej i semiotycznej; 2) rozumie pojęcie tradycji literackiej i kulturowej, rozpoznaje elementy tradycji w utworach, rozumie ich rolę w budowaniu wartości uniwersalnych; 3) rozpoznaje w utworach cechy prądów literackich i artystycznych; 4) [...] rozpoznaje założenia programowe w utworach literackich różnych epok; 5) rozpoznaje mitologizację i demitologizację w utworach literackich, rozumie ich uniwersalny charakter oraz rolę w interpretacji; 6) rozpoznaje w utworach literackich konwencje: fantastyczną, symboliczną, realistyczną, naturalistyczną, groteskową, baśniową, oniryczną, nadrealistyczną i określa ich cechy w utworach; 9) rozumie pojęcie archetypu; rozpoznaje archetypy w utworach literackich i określa ich rolę w tworzeniu znaczeń uniwersalnych; 10) rozumie pojęcia parafrazy, parodii i trawestacji, wskazuje ich wzorce tekstowe; wykorzystuje te pojęcia w interpretacji utworu literackiego; 12) rozumie pojęcie aluzji literackiej, rozpoznaje aluzje w utworach i określa ich znaczenie w interpretacji utworów; 13) rozumie i określa związek wartości poznawczych, etycznych i estetycznych w utworach literackich. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: Zakres podstawowy 4) charakteryzuje główne prądy filozoficzne oraz określa ich wpływ na kulturę epoki. Zakres rozszerzony 3) rozpoznaje nawiązania do tradycji [...] antycznej w kulturze współczesnej; 4) porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty; 6) odczytuje poglądy filozoficzne zawarte w różnorodnych dziełach.	
--	--	--	--

II. Kształcenie językowe.	2. Zróżnicowanie języka. Zdający: Zakres rozszerzony 3) rozpoznaje i charakteryzuje styl indywidualny (dzieła literackiego, autora) oraz styl typowy (gatunku literackiego, prądu literackiego, epoki) i wykorzystuje tę wiedzę w interpretacji utworu literackiego; 4) określa rolę języka jako narzędzia wartościowania w tekstach literackich. 3. Komunikacja językowa i kultura języka. Zdający: Zakres rozszerzony 4) określa rolę języka w budowaniu obrazu świata.	
III. Tworzenie wypowiedzi.	1. Elementy retoryki. Zdający: Zakres rozszerzony 2) stosuje różne typy dowodzenia w wypowiedzi (indukcyjne, dedukcyjne). 2. Mówienie i pisanie. Zdający: Zakres podstawowy 1) zgadza się z cudzymi poglądami lub polemizuje z nimi, rzeczowo uzasadniając własne zdanie; 2) buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, z uwzględnieniem celu i adresata, z zachowaniem zasad retoryki; 5) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym [...]; 9) w interpretacji przedstawia propozycję odczytania tekstu, formułuje argumenty na podstawie tekstu oraz znanych kontekstów, w tym własnego doświadczenia [...].	
IV. Samokształcenie.	IV. Samokształcenie. Zdający: Zakres podstawowy 2) porządkuje informacje w problemowe całości poprzez ich wartościowanie; syntetyzuje poznawane treści wokół problemu, tematu, zagadnienia oraz wykorzystuje je w swoich wypowiedziach.	

Struktura wypowiedzi	III. Tworzenie wypowiedzi.	1. Elementy retoryki. Zdający: Zakres podstawowy 3) rozumie i stosuje w tekstach retorycznych zasadę kompozycyjną (np. teza, argumenty, apel, pointa); 6) rozumie, na czym polega logika i konsekwencja toku rozumowania w wypowiedziach argumentacyjnych i stosuje je we własnych tekstach. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: Zakres podstawowy 2) buduje wypowiedź w sposób świadomy, ze znajomością jej funkcji językowej, z uwzględnieniem celu i adresata, z zachowaniem zasad retoryki; 8) stosuje retoryczne zasady kompozycyjne w tworzeniu własnego tekstu [...];	70
Spójność wypowiedzi	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Mówienie i pisanie. Zdający: Zakres podstawowy 5) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym [...]; 9) [...] przeprowadza logiczny wywód służący uprawomocnieniu formułowanych sądów.	69
Styl wypowiedzi	II. Kształcenie językowe.	2. Zróżnicowanie języka. Zdający: Zakres podstawowy 2) rozróżnia style funkcjonalne polszczyzny oraz rozumie zasady ich stosowania. 3. Komunikacja językowa i kultura języka. Zdający: Zakres podstawowy 4) rozpoznaje zjawiska powodujące niejednoznaczność wypowiedzi [...], dba o jasność i precyzję komunikatu; 5) posługuje się różnymi odmianami polszczyzny w zależności od sytuacji komunikacyjnej; 7) stosuje zasady etyki wypowiedzi [...]; 9) stosuje zasady etykiety językowej w wypowiedziach [...] pisemnych odpowiednie do sytuacji.	82

Zakres i poprawność środków językowych	II. Kształcenie językowe. III. Tworzenie wypowiedzi.	1. Gramatyka języka polskiego. Zdający: Zakres podstawowy 1) wykorzystuje wiedzę z dziedziny fleksji, słowotwórstwa, frazeologii i składni w [...] tworzeniu własnych wypowiedzi; 2) rozumie różnicowanie składniowe zdań wielokrotnie złożonych [...] i wykorzystuje je w budowie wypowiedzi o różnym charakterze; 3) rozpoznaje argumentacyjny charakter różnych konstrukcji składniowych [...]; wykorzystuje je w budowie własnych wypowiedzi; 4) rozumie rolę szyku wyrazów w zdaniu [...]. 1. Elementy retoryki. Zdający: Zakres podstawowy 1) formułuje tezy i argumenty w wypowiedzi [...] pisemnej przy użyciu odpowiednich konstrukcji składniowych; 2. Mówienie i pisanie. Zdający: Zakres podstawowy 10) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.	34
Poprawność ortograficzna	II. Kształcenie językowe. III. Tworzenie wypowiedzi.	4. Ortografia i interpunkcja. Zdający: Zakres podstawowy 1) stosuje zasady ortografii [...]. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: Zakres podstawowy 10) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.	41

Poprawność interpunkcyjna	II. Kształcenie językowe. III. Tworzenie wypowiedzi.	4. Ortografia i interpunkcja. Zdający: Zakres podstawowy 1) stosuje zasady interpunkcji [...]; 2) wykorzystuje składniowo-znaczeniowy charakter interpunkcji do uwypuklenia sensów redagowanego przez siebie tekstu. 2. Mówienie i pisanie. Zdający: Zakres podstawowy 10) wykorzystuje wiedzę o języku w pracy redakcyjnej nad tekstem własnym, dokonuje korekty tekstu własnego, stosuje kryteria poprawności językowej.	37
---------------------------	--	---	----

Komentarz

1. Analiza jakościowa zadań

1.1. POZIOM PODSTAWOWY

Poziom wykonania zadań w obszarze wymagań ogólnych

Egzamin maturalny z języka polskiego w 2025 roku na poziomie podstawowym sprawdzał stopień opanowania przez zdających umiejętności w trzech z czterech obszarów wymagań ogólnych określonych w podstawie programowej:

- I. Kształcenie literackie i kulturowe.
- II. Kształcenie językowe.
- III. Tworzenie wypowiedzi.

Poziom wykonania zadań w każdym z obszarów wymagań ogólnych był porównywalny:

- wymagania z zakresu kształcenia literackiego i kulturowego – poziom wykonania: 63%
- wymagania z zakresu kształcenia językowego – poziom wykonania: 55%
- wymagania z zakresu tworzenia wypowiedzi – poziom wykonania: 58%.

Poziom wykonania zadań w obszarze wymagań szczegółowych

CZĘŚĆ TESTOWA

Arkusz egzaminacyjny nr 1 zawierał dwie części testowe. Pierwszą był test *Język polski w użyciu* złożony z zadań przypisanych do dwóch tekstów źródłowych. Zadania w tej części sprawdzały umiejętność odczytywania, porównywania, analizowania, syntetyzowania, a także uogólniania problematyki dwóch tekstów nieliterackich. Drugą częścią arkusza był test historycznoliteracki, na który składały się zadania sprawdzające znajomość zagadnień z historii literatury i rozumienia procesów w niej zachodzących.

Zadania znajdujące się w obu częściach testowych arkusza maturalnego charakteryzowały się zróżnicowaną formą. Abiturienti byli zobowiązani do wykazania się umiejętnością rozumienia tekstów literackich i nieliterackich, znajomością lektur obowiązkowych oraz umiejętnością dokonywania złożonych operacji myślowych.

Część 1. Test Język polski w użyciu

Zadania 1.–5. odnosiły się do fragmentów tekstów Carla Sagana *Błękitna kropka* i Marty Trepczyńskiej *Ziemia 2.0 – poszukiwania nadal trwają*.

Zadania egzaminacyjne w teście *Język polski w użyciu* wymagały od zdających zrozumienia każdego z tekstów zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym, a także skonfrontowania tych tekstów, w tym napisania notatki syntetyzującej. Maturzyści musieli wykazać się następującymi umiejętnościami: wyszukiwania w tekstach publicystycznych informacji wyrażonych wprost i pośrednio (ukrytych), wyciągania wniosków wynikających z przesłanek zawartych w tekstach, przetwarzania i hierarchizowania informacji z tekstów, uzasadniania przyjętych rozstrzygnięć. Dodatkowo w zadaniu 4. wymagane było wykazanie się wiedzą i umiejętnościami z zakresu kształcenia językowego (rozpoznawanie słownictwa o charakterze wartościującym, wykorzystywanie wiedzy z dziedziny fleksji [...] w analizie i interpretacji tekstów [...] oraz rozpoznawanie części mowy i ich funkcji).

Zadanie 1. było zadaniem otwartym krótkiej odpowiedzi. Maturzyści mieli poprawnie wyjaśnić sens zdania *Rozpoczęliśmy wędrówkę pośród wędrowców* na podstawie tekstu Carla Sagana *Błękitna kropka*, co wymagało następujących umiejętności pracy z tekstem: wyszukiwania, przetwarzania i hierarchizowania informacji, a także odczytywania informacji oraz przekazów jawnych i ukrytych. Zadanie okazało się umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 68%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 1. ocenione na 1 punkt⁹.

Przykład 1.

W tym zdaniu chodzi o odkrywanie kosmosu. Cały czas czegoś szukamy w nim nowego. Przenosimy się z miejsca na miejsce, aby odkrywać różne rzeczy – przemieszczamy się między planetami, których nazwa wywodzi się od wędrowania.

Przykład 2.

Wędrowcami są wszystkie planety. One wędrują po kosmosie a badacze wyruszają za pomocą lotów kosmicznych za nimi w drogę, by je poznać, zbadać.

Przykład 3.

Carl Sagan uważa, że w naturze człowieka jest wędrowanie, przemieszczanie się w celach poznawczych. Wędrujemy wiedzeni ciągłą ciekawością świata i wszechświata, ale wędrują też planety, które w przeciwieństwie do gwiazd nieustannie poruszają się. Badając kosmos, prowadząc loty kosmiczne wędrujemy więc pośród "wędrowców".

Przykład 4.

Pierwsze zdanie odnosi się do wypraw w kosmos i oznacza eksplorowanie kosmosu i ciał niebieskich, którymi są też planety, a te są w przeciwieństwie do gwiazd ruchome, więc też są, jak ludzie, wędrowcami.

⁹ Prezentowane w sprawozdaniu przykładowe rozwiązania do zadań otwartych krótkiej odpowiedzi oraz wypracowania są oryginalnymi pracami zdających.

Punktów za odpowiedzi w tym zadaniu nie przyznawano, jeśli maturzyści nie wyjaśnili sensu całego zdania zacytowanego w poleceniu, np. w odpowiedzi brakowało wyjaśnienia, czym są „wędrowcy” (przykład 5.) albo wyjaśnienia – kto „rozpoczął wędrowkę” (przykład 6.).

Przykład 5.

Rozpoczęliśmy wędrowkę pośród wędrowców oznacza, że zaczęliśmy organizować loty kosmiczne, by poznać planety i inne ciała niebieskie.

Przykład 6.

Według Sagana kilka gwiazd dziwnie się zachowywało – jakby wędrowały. Okazały się być planetami, które zaintrygowały człowieka, bo poruszały się jak wędrowcy.

Umiejętności wyszukiwania potrzebnych informacji, przetwarzania i hierarchizowania informacji oraz odczytywania informacji i przekazów jawnych i ukrytych sprawdzano również w **zadaniach 2. i 3.** Jednak – w odróżnieniu od zadania 1. – zdający musieli wykazać się ww. umiejętnościami w odniesieniu nie do jednego, lecz do obu tekstów.

W **zadaniu 2.** maturzyści mieli rozstrzygnąć, czy w tekście Carla Sagana i w tekście Marty Trepczyńskiej jest mowa o takiej samej przyczynie zainteresowania kosmosem oraz uzasadnić swoje zdanie, odwołując się do obu tekstów. Zadanie okazało się łatwe (poziom wykonania – 82%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 2. ocenione na 2 punkty (przykłady 7.–9.).

Przykład 7.

Rozstrzygnięcie: *Nie.*

Uzasadnienie: *W tekście Carla Sagana ludzie interesują się kosmosem z powodu fascynacji nieznanym, a niebo fascynowało i ciekawiło ich od dawna. Z kolei w tekście Marty Trepczyńskiej powodem zainteresowania kosmosem jest chęć kolonizacji planet, bo to ważne dla przyszłości ludzkości.*

Przykład 8.

Rozstrzygnięcie: *Nie*

Uzasadnienie: *W tekście 1. Carl Sagan jako przyczynę zainteresowania kosmosem podaje chęć zgłębienia tajemnic kosmosu i poszukiwanie innego życia. W tekście 2. Marta Trepczyńska jako powód zainteresowania kosmosem podaje chęć znalezienia planety innej niż Ziemia, na której mogliby zamieszkać ludzie.*

Przykład 9.

Rozstrzygnięcie: *Tak*

Uzasadnienie: *W obu tekstach przyczyną zgłębienia kosmosu jest ciekawość - naturalna cecha człowieka. W tekście 1. ciekawość ta wynika z chęci dowiedzenia się, czy istnieje gdzieś poza ziemią życie, zaś w tekście drugim ciekawość wynika z chęci dowiedzenia się, czy gdzieś poza Ziemią można żyć.*

Jeżeli rozstrzygnięcie nie było zapisane w wyznaczonym miejscu, ale w sposób wyraźny wynikało z uzasadnienia, które było logicznie poprawne i odnosiło się do obu tekstów – zdający także otrzymywali 2 punkty (przykład 10.).

Przykład 10.

Rozstrzygnięcie:

Uzasadnienie: *Carl Sagan jako przyczynę zainteresowania kosmosem podaje pragnienie poznania kosmosu, poszukiwanie innego życia także po to, by lepiej poznać Ziemię, zaś Marta Trepczyńska pisze o innej przyczynie: pragnieniu znalezienia miejsca w kosmosie dla zasiedlenia.*

1 punkt za odpowiedź w zadaniu 2. otrzymali ci zdający, którzy rozwiązali poprawnie tylko część zadania, czyli dokonali rozstrzygnięcia, ale trafnie wskazali przyczynę zainteresowania kosmosem tylko w jednym z tekstów (przykłady 11.).

Przykład 11.

Rozstrzygnięcie: *Nie*

Uzasadnienie: *W tekście Carla Sagana zainteresowanie kosmosem było spowodowane odmiennym zachowaniem pięciu „gwiazd”. W tekście Marty Trepczyńskiej natomiast, ludzie interesują się kosmosem, by sprawdzić czy inne planety nadają się do osiedlenia, zamieszkania.*

Niepoprawne określenie przyczyny zainteresowania kosmosem w odniesieniu do tekstu C. Sagana, ponieważ według tekstu ludzie wykazywali zainteresowanie kosmosem, zanim zaobserwowali ruch pięciu „gwiazd”.

Wśród odpowiedzi punktowanych na 0 znalazły się odpowiedzi nieprecyzyjne, w których uzasadnienie było niejasne i przeczyło rozstrzygnięciu (przykład 12.), odpowiedzi niezgodne z tekstami i nielogiczne (przykład 13.), odpowiedzi złożone z cytatów z tekstów źródłowych (przykład 14.) czy odpowiedzi ograniczające się do powtórzenia fragmentu polecenia (przykłady 15.).

Przykład 12.

Rozstrzygnięcie: *Tak*

Uzasadnienie: *W obu tekstach jest taka sama przyczyna zainteresowania kosmosem – Sagan pisze o znalezieniu życia, natomiast Marta Trepczyńska o zasiedleniu.*

Przykład 13.

Rozstrzygnięcie: *Nie*

Uzasadnienie: *Carl Sagan przywołuje rywalizację między USA a Związkiem Radzieckim czyli czasy zimnej wojny gdzie chodziło o dominację kto pierwszy osiągnie więcej. Natomiast drugi tekst fascynuje się życiem w kosmosie i kolonizacja co pokazuje, że te dwa teksty mają różne podejście i inne zainteresowania kosmosem.*

Przykład 14.

Rozstrzygnięcie: *Nie*

Uzasadnienie: *Carl Sagan pisze, że poszukujemy ich mieszkańców – taka już nasza natura, że życie szuka innego życia, zaś Marta Trepczyńska, że chcemy wiedzieć, czy na jakiegokolwiek innej planecie mogły w przeszłości bądź mogą w przyszłości istnieć warunki dla przetrwania roślin i ludzi*

Przykład 15.

Rozstrzygnięcie: *Tak.*

Uzasadnienie: *W obu tekstach jest mowa o takiej samej przyczynie zainteresowania kosmosem. Przyczyną jest zainteresowanie tym co poza ziemią.*



Jeżeli w rozwiązaniu zadania wskazano taką samą przyczynę zainteresowania kosmosem (rozstrzygnięcie: *tak*), jednak odwołanie do któregośkolwiek z tekstów było niezgodne z tym rozstrzygnięciem, to za odpowiedź przyznawano 0 pkt, ponieważ stawała się ona nielogiczna (przykład 16.).

Przykład 16.

Rozstrzygnięcie: *Tak*

Uzasadnienie: *W obu tekstach jest taka sama przyczyna zainteresowania kosmosem. Carl Sagan twierdzi, że chcemy dowiedzieć się czegoś o kosmosie o istotach w nim żyjących. Marta Trepczyńska też zakłada, że pragnienie dowiedzenia się, czy na innych planetach można zamieszkać budzi zainteresowanie kosmosem.*

Uzasadnienie jest niezgodne z rozstrzygnięciem, ponieważ wskazuje na różne przyczyny zainteresowania kosmosem.

W rozwiązaniu **zadania 3.** należało wyjaśnić na podstawie tekstu Carla Sagana, dlaczego *nie możemy po prostu spakować się i wyruszyć na Marsa*, oraz rozstrzygnąć, czy o takim samym ograniczeniu w eksplorowaniu kosmosu jest mowa w tekście Marty Trepczyńskiej, a następnie uzasadnić odpowiedź. Zadanie było łatwe (poziom wykonania – 86%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 3. ocenione na 2 pkt.

Przykład 17.

Sagan pisze, że nigdzie nie czekają na człowieka dogodne warunki, a koszty wypraw są ogromne, więc nie możemy ruszyć na Marsa. Trepczyńska z kolei podkreśla, że na innych planetach, w tym na Marsie, warunki nie sprzyjają życiu.

Przykład 18.

Zgodnie z tekstem Carla Sagana nie możemy „po prostu spakować się i wyruszyć na Marsa”, ponieważ na takie wyprawy potrzeba funduszy, a nikogo na to nie stać. Natomiast w tekście Marty Trepczyńskiej jest mowa o braku odpowiedniej wiedzy oraz niesprzyjających człowiekowi warunkach w kosmosie, tak więc mowa o innych ograniczeniach od tych w tekście Carla Sagana.

Na 1 punkt oceniano rozwiązania zdających zawierające poprawne wyjaśnienie, o jakim ograniczeniu w eksplorowaniu kosmosu mowa w tekście C. Sagana, ale niepoprawne rozstrzygnięcie, czy o takim samym ograniczeniu mowa w tekście M. Trepczyńskiej, a tym samym – uzasadnienie falsyfikujące tekst 2. (przykład 19.)

Przykład 19.

Według Sagana ogranicza nas brak warunków do życia na innej planecie, które umożliwiłyby nam dłuższe przetrwanie tam oraz koszty, jakie taka podróż generuje. Takie same ograniczenia są wymienione w tekście Marty Trepczyńskiej, która podkreśla, że obecnie zasiedlenie innej planety jest niemożliwe i niebezpieczne ze względu na wiedzę.

Zero punktów przyznawano za odpowiedź stanowiącą zafałszowanie treści tekstu Carla Sagana lub za udzielenie odpowiedzi nieprecyzyjnej albo pozbawionej prawidłowego wyjaśnienia w odniesieniu do tekstu 1. (przykłady 20. i 21.).

Przykład 20.

Tak Carl Sagan pisze, że nie możemy ruszyć w kosmos bo jesteśmy uzależnieni od ziemi – od jej atmosfery, warunków. Trepczyńska też wspomina trudności z przebywaniem na innych planetach – temperatura.

Przykład 21.

Tak Carl Sagan pisze, że ludzie już w starożytności interesował kosmos, ale od starożytności był nieosiągalny dla człowieka i tak jest nadal. Podobnie nieosiągalny jest w świetle tekstu 2., bo na żadnej planecie nie ma warunków, aby mógł żyć człowiek.

Zadanie 5. wymagało od maturzystów zredagowania notatki syntetyzującej informacje z tekstów *Błękitna kropka* Carla Sagana oraz *Ziemia 2.0 – poszukiwania nadal trwają* Marty Trepczyńskiej ukierunkowanej tematycznie: *odkrywanie kosmosu jako potrzeba człowieka*. Zadanie sprawdzało stopień opanowania przez maturzystów wielu umiejętności określonych w podstawie programowej. Z zakresu kształcenia literackiego i kulturowego zdający musiał wykazać się umiejętnościami przetwarzania informacji z tekstów nieliterackich, odczytywania informacji oraz przekazów jawnych i ukrytych, a także – opanowanymi w szkole podstawowej – umiejętnościami wyszukiwania w tekście potrzebnych informacji i odróżniania informacji ważnych od informacji drugorzędnych. Z kolei z zakresu kształcenia językowego maturzysta wykazywał się znajomością gramatyki języka polskiego i umiejętnością wykorzystania wiedzy z dziedziny fleksji, słowotwórstwa, frazeologii i składni w redagowaniu tekstu. Do poprawnego napisania notatki potrzebna była także umiejętność stosowania zasad ortografii i interpunkcji. Wreszcie – z zakresu tworzenia wypowiedzi weryfikowano umiejętność budowania wypowiedzi w sposób świadomy, ze znajomością funkcji językowej notatki syntetyzującej, której długość powinna liczyć od 60 do 90 wyrazów.

W maju 2025 r. napisanie notatki syntetyzującej okazało się zadaniem umiarkowanie trudnym (poziom wykonania – 50%). Warto jednak dodać, że w poprzednich latach maturzyści gorzej sobie radzili z poprawnym wykonaniem tego zadania (w 2023 poziom wykonania – 43%, a w 2024 – 46%).

Prawidłowa realizacja notatki syntetyzującej powinna zawierać określenie stanowisk zawartych w każdym z tekstów oraz zestawienie stanowisk autorów obu tekstów. W przypadku pierwszego tekstu należało podkreślić, że potrzeba odkrywania kosmosu wynika z naturalnej ciekawości człowieka, zaś w przypadku drugiego tekstu – z konieczności znalezienia planety do zamieszkania przez ludzi. W zestawieniu stanowisk autorów tekstów zdający powinni zwrócić uwagę na podobieństwa i różnice w postrzeganiu problemu odkrywania kosmosu jako potrzeby człowieka, tj.:

- wskazać punkty wspólne, np.:
 - ciekawość jako motywacja do odkrywania kosmosu
 - chęć zbadania warunków w kosmosie
 - istnienie ograniczeń w odkrywaniu kosmosu
- uwzględnić punkty rozbieżne, np.:
 - tekst 1.: potrzeba odkrywania kosmosu wynika z natury człowieka; tekst 2.: potrzeba odkrywania kosmosu wynika z konieczności zapewnienia ludzkości przetrwania
 - tekst 1.: ludzie badają kosmos w celu znalezienia w nim śladów innego życia; tekst 2.: ludzie badają kosmos w celu znalezienia rozwiązań umożliwiających człowiekowi życie w niesprzyjających warunkach

- tekst 1.: ograniczenia finansowe dotyczące wysyłania ludzi w kosmos; tekst 2.:
niesprzyjające warunki do życia / ograniczenia fizyczne człowieka.

Kompozycja notatki jest dowolna, dlatego zdający mogli zacząć np. od zestawienia stanowisk autorów tekstów albo od przedstawienia stanowiska każdego z nich. Równocześnie notatka powinna być spójna, stanowić logiczną i zorganizowaną całość oraz mieścić się w przedziale 60–90 wyrazów.

W notatce oceniana jest poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna, za którą zdający mogli otrzymać 1 punkt, pod warunkiem że zdobyli co najmniej jeden punkt za treść.

Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 5. ocenione na 4 pkt – 3 pkt za treść i 1 pkt za język (przykłady 22. i 23.).

Przykład 22. (3 punkty za treść i 1 punkt za poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną)

Oba teksty poruszają temat odkrywania kosmosu jako potrzeby człowieka wynikającej z jego ciekawości, choć źródła tej ciekawości są inne. Carl Sagan jest przekonany, że człowiek pragnie odkrywać kosmos, bo jest zainteresowany warunkami w nim panującymi i istnieniem w nim istot żywych. Z kolei Marta Trepczyńska wskazuje na inne powody zainteresowania kosmosem: ludzie pragną znaleźć planetę, na której możliwe byłoby osiedlenie się, bo to ważne dla naszej przyszłości. Autorzy widzą też ograniczenia w eksplorowaniu kosmosu: dla Sagana są nimi niewystarczające finanse, zaś dla Trepczyńskiej niesprzyjające warunki panujące na innych planetach. [89 wyrazów]

Miejsce dla
egzaminatora

jęz.

Przykład 23. (3 punkty za treść i 1 punkt za poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną)

W obu tekstach podkreślono, że człowiek pragnie odkrywać kosmos, organizować wyprawy kosmiczne, ale napotyka ograniczenia, które według Carla Sagana uniemożliwiają mu odwiedzenie innych planet, a według Marty Trepczyńskiej – zamieszkanie na nich. W pierwszym tekście autor zaznacza, że ludzie chcieliby posiąść wiedzę na temat warunków panujących na innych planetach, ale koszty im na to nie pozwalają, zaś w drugim tekście autorka przekonuje, że pragnienie odkrycia planety, na której można byłoby żyćX na razie jest niemożliwe do zrealizowania, bo nie pozwalają nam na to bariery fizyczne. [84 wyrazy]

Miejsce dla
egzaminatora

ort.

int.

Część zdających poprawnie odtworzyła stanowiska każdego z autorów i właściwie je zestawiała, miała jednak problem ze zredagowaniem tekstu notatki na odpowiednim poziomie uogólnienia (przykład 24.) lub zachowaniem spójności – notatka nie zawsze stanowiła logiczną i zorganizowaną całość (przykład 25.). Wówczas za treść przyznawano 2 pkt. Jeżeli zdający w realizacji notatki ograniczali się do przedstawienia stanowisk obu autorów, lecz nie zestawiali tych stanowisk, otrzymywali 1 punkt za notatkę.

Przykład 24. (2 punkty za treść)

Teksty Carla Sagana i Marty Trepczyńskiej podkreślają, że potrzebą człowieka jest odkrywanie kosmosu, ale przyczyny tej potrzeby są różne. Według Carla Sagana wynika ona z ciekawości i chęci sprawdzenia, jakie warunki panują w kosmosie, zaś według Marty Trepczyńskiej – z odkrycia, czy da się zasiedlić jakąś inną planetę. Autorzy piszą też o różnych czynnikach niesprzyjających wyprawom na inne planety – według Sagana są to za duże koszty, według Trepczyńskiej przeszkodą są warunki panujące na planetach. Choć wskazują na różne przyczyny, to oboje autorzy są jednak przekonani, że odkrywanie kosmosu jest potrzebne człowiekowi. [90 wyrazów]

Zaburzony poziom uogólnienia – treści ze zdania pierwszego i ostatniego się pokrywają.

Przykład 25. (2 punkty za treść)

W obu tekstach został poruszony problem odkrywania kosmosu jako potrzeby człowieka. Zarówno w tekście pierwszym jak i w tekście drugim występują różnice odnoszące się do tematu. Sagan w swoim tekście ukazuje nam, że naturalne jest, że ludzie chcą odkryć kosmos, że szukają w nim innego życia, a Trepczyńska dowodzi, że naturalne jest, że chcą poznać kosmos, by znaleźć miejsce do zamieszkania poza Ziemią. Ich poglądy różnią się w kwestii ograniczeń: dla Sagana jest to brak środków pieniężnych, dla Trepczyńskiej niesprzyjające warunki na innych planetach niż Ziemia.

Zdający przedstawił stanowisk każdego z autorów i zestawiał stanowiska. Zaburzona została spójność wypowiedzi – zdający założył, że w obu tekstach są różnice dotyczące eksploracji kosmosu, lecz wskazał też na podobieństwa.

Warunkiem napisania poprawnej notatki jest wnikliwa lektura obu tekstów nieliterackich, a także uważne przeczytanie polecenia. Niektórzy zdający pominęli kluczowy element polecenia, tj. temat notatki, i streszczali teksty, czego konsekwencją było często nietrafne zestawienie stanowisk autorów (przykład 26.). Inni nie otrzymywali punktów za notatkę syntetyzującą, ponieważ ich realizacje były z wielu powodów niepoprawne: nie zachowano formy notatki syntetyzującej (przykłady 27.), nietrafnie przedstawiano stanowiska któregoś z autorów – fałszowano treści tekstów (przykład 28.). Zdarzało się także, że w notatkach ocenionych na 1 punkt za treść przekroczono limit słów, co skutkowało wyzerowaniem rozwiązania (przykład 29.). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 5. ocenione na 0 pkt za treść.

Przykład 26. (0 punktów za treść)

Carl Sagan pisze, że już w starożytności interesowano się kosmosem, bo zauważono dziwny ruch pięciu gwiazd. Potem odkryto, że to planety i zaczęto je badać. Dzisiaj latamy w kosmos, poszukując innego życia, ale na razie nie stać nas na to, by wyruszyć na Marsa. Na Ziemi są ważniejsze sprawy do załatwienia. Marta Trepczyńska z kolei ukazuje warunki panujące na innych planetach i pisze, że nauka robi wszystko, by można było żyć poza ziemią. [73 wyrazy]

Zdający nie napisał notatki syntetyzującej ukierunkowanej tematycznie – streścił oba teksty.

Przykład 27. (0 punktów za treść)

Kosmos jest dla nas czymś bardzo tajemniczym, nie do końca odkrytym. Na temat kosmosu wiemy jako społeczeństwo bardzo dużo, jednak wciąż za mało. Niektórzy robią wszystko, by zapoczątkować loty komercyjne w kosmos by zarabiać ogromne pieniądze i tylko to ich interesuje. Drugim ważnym aspektem jest odkrywanie pod kątem naukowym kosmosu, w tym przypadku powinniśmy robić jak najwięcej, by odkrywać kosmos. Nauka jest rzeczą najważniejszą wiedza o kosmosie a nie zarobek ludzi majątnych, Uważam, że kosmos zawsze będzie skrywał jakieś tajemnice pod względem naukowym i to właśnie jest najciekawsze i najważniejsze. [90 wyrazów]

Rozwiązanie nie jest notatką syntetyzującą – to luźne dywagacje zdającego na temat kosmosu i jego eksplorowania.

Przykład 28. (0 punktów za treść)

Oba teksty mówią o potrzebach człowieka, którymi są wyprawy kosmiczne i odkrywanie ciał niebieskich. Według Sagana jest to potrzeba odwieczna, bo człowieka już w starożytności interesował kosmos i warunki w nim panujące. Marta Trepczyńska z kolei pisze o chęci poznania innych planet pod kątem możliwości życia na nich i krytycznie ocenia naukę, ponieważ nauka nie jest w stanie sprostać tym potrzebom. [61 wyrazów]

Zdający zafalszował stanowisko autorki tekstu 2. – Marta Trepczyńska nie krytykuje nauki.

Przykład 29. (0 punkt za treść)

Teksty Carla Sagana i Marty Trepczyńskiej, mówią o potrzebie odkrywania kosmosu przez człowieka. Carl Sagan zaznacza, że potrzeba ta wynika z chęci poznania warunków panujących na innych planetach i poszukiwania innego życia na nich, ale człowiek ma ważniejsze sprawy do załatwienia na ziemi i ponad to ograniczają go koszty, które wiążą się z odkrywaniem planet, a które trzeba poświęcić na te ważne sprawy na ziemi. Marta Trepczyńska uważa, że potrzeba odkrycia kosmosu wynika z ciekawości ludzkiej, bo człowiek chce koniecznie wiedzieć czy da się żyć na innych planetach, co jest niezmiernie ważne dla przyszłości rodzaju ludzkiego. [96 wyrazów]

Zdający przedstawił stanowisko każdego z autorów, jednak nie zestawiał tych stanowisk. Ponadto przekroczona została liczba wyrazów, co powoduje, że nie można przyznać nawet 1 punktu za treść.

Kompetencjami w zakresie kształcenia językowego zdający mogli się wykazać nie tylko w rozwiązaniu zadania 5., lecz także – **zadania 4.** Było to zadanie zamknięte typu prawda-falsz i sprawdzało następujące umiejętności: rozpoznawanie przymiotników o charakterze wartościującym, rozpoznawanie form gramatycznych czasowników oraz

określanie ich funkcji w wypowiedzi. Należało ocenić prawdziwość stwierdzeń odnoszących się do tekstu C. Sagana albo do tekstu M. Trepczyńskiej, tj:

1. Czasowniki w pierwszej osobie liczby mnogiej, obecne w tekście Carla Sagana, służą zmniejszeniu dystansu między autorem a czytelnikami.
2. W sformułowaniu z tekstu Marty Trepczyńskiej *dzień na Księżycu trwa dwa ziemskie tygodnie* zastosowano przymiotnik wartościujący.

Aby uzyskać punkt za zadanie, należało wskazać dwie poprawne odpowiedzi. Poziom wykonania zadania (58%) sygnalizuje, że zdający słabo opanowali ww. umiejętności z zakresu kształcenia językowego.

Część 2. Test historycznoliteracki

Zadania 6.–14. sprawdzały znajomość zagadnień z historii literatury oraz rozumienie procesów w niej zachodzących. Były to zadania dotyczące każdej z wymienionych poniżej grup okresów literackich:

- a) starożytność (antyk i Biblia), średniowiecze, renesans, barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm – za rozwiązanie zadań 6.–9., które dotyczyły tych okresów, można było uzyskać maksymalnie 7 punktów
- b) Młoda Polska, 20-lecie międzywojenne, literatura wojny i okupacji, literatura lat 1945–1989 krajowa i emigracyjna, literatura po 1989 r. – za rozwiązanie zadań 10.–14., które dotyczyły tych okresów, można było uzyskać maksymalnie 8 punktów.

Zadanie 6. wymagało wykazania się znajomością i zrozumieniem treści *Mitologii*, cz. I *Grecja* Jana Parandowskiego oraz umiejętnościami porównywania utworów literackich lub ich fragmentów, dostrzegania kontynuacji i nawiązań w porównywanych utworach. Zadaniem zdających było przyporządkowanie zacytowanym fragmentom wierszy Adama Asnyka i Zbigniewa Herberta po jednym bohaterze mitologicznym wybranym spośród czterech podanych pod tabelą. Maturzyści nie zawsze trafnie przypisywali bohaterów mitologicznych do przytoczonych fragmentów poezji. Najczęstsze pomyłki wiązały się z myleniem Heraklesa z Charonem. Zadanie było umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 67%).

W **zadaniu 14.** sprawdzano te same umiejętności, co w zadaniu 6., a ponadto umiejętność określania cech wspólnych i różnych w porównywanych utworach. Zdający mieli rozstrzygnąć, czy postawa Prometeusza przedstawiona w utworze *Stary Prometeusz* Zbigniewa Herberta jest zgodna z mitologicznym pierwowzorem, a następnie uzasadnić odpowiedź, odwołując się do obu utworów. Zadanie okazało się dla maturzystów trudne (poziom wykonania – 41%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania (przykłady 30.–31.) zadania 14. ocenione na 2 pkt.

Przykład 30.

Postawa starego Prometeusza w utworze Zbigniewa Herberta różni się od postawy mitologicznego pierwowzoru. Po pierwsze – w micie Prometeusz to bohaterski buntownik, który z miłości do ludzi wykrađa bogom ogień i ponosi straszną karę. Pozostaje jednak wierny swoim wartościom. W wierszu Herberta widzimy Prometeusza starego, zmęczonego i pogodzonego z losem, a jego postawa wyraża rezygnację i dystans wobec dawnych ideałów, nie ma w nim nic z dawnego buntownika.

Przykład 31.

W utworze Herberta Prometeusz jest przedstawiony jako słaby, starzejący się człowiek, typowy sybaryta, który woli wygodne domowe pielesze niż działanie (demitologizacja), z kolei w „Mitologii” Parandowskiego jest inny – to odważny, silny tytan, który podejmuje bunt, naraża się bogom, bo chce pomóc słabemu człowiekowi, którego sam stworzył.

Na 1 punkt były oceniane rozwiązania zawierające poprawne określenie postawy starego Prometeusza, ale nietrafne określenie postawy mitologicznego pierwowzoru albo porównywanie losów bohaterów obu utworów zamiast ich postaw (przykład 32.), albo pominięcie postawy mitologicznego Prometeusza w odpowiedzi (przykład 33.).

Przykład 32.

Nie są zgodne. Prometeuszowi z „Mitologii” orzeł wydziobywał wątrobę – Stary Prometeusz z wiersza Herberta nie przeżywa tej strasznej kary, a orzeł wisi na ścianie. Ten Prometeusz wie, że wygodne, spokojne życie u boku żony, nie przejmując się krzywdą ludzi.

Przykład 33.

Mitologiczny Prometeusz wykazał się inną postawą niż ten z utworu Herberta, który nie działa – jest bierny, siedzi spokojnie w domu, los ludzkości go nie obchodzi.

Z zadaniem nie radzili sobie maturzyści, którzy nie znali postawy mitologicznego Prometeusza, więc nie potrafili wykazać podobieństwa lub różnicy postaw bohaterów. Przyczyny błędów były różne: mylono Prometeusza z innymi bohaterami mitologicznymi (przykład 34.), niepoprawnie odczytywano postawę starego Prometeusza z wiersza Zbigniewa Herberta (przykłady 35. i 36.) albo pomijano omówienie postawy tego bohatera (przykłady 37. i 38.), wreszcie – porównywano losy bohaterów zamiast ich postawy (przykład 39.). Na 0 pkt oceniane były także odpowiedzi nieprecyzyjne i nielogiczne (przykłady 40. i 41.).

Przykład 34.

Nie przypomina mitologicznego Prometeusza. Jest spokojny, żona jest przy nim – nie musi schodzić po nią do piekła jak mitologiczny Prometeusz.

Przykład 35.

Uważam, że nie. Prometeusz działał dla dobra ludzkości, a Prometeusz z tekstu Herberta działa na jej szkodę, jego wynalazek sieje zniszczenie, z czego on się cieszy.

Przykład 36.

Nie, ponieważ mitologiczny Prometeusz dał człowiekowi ogień, żeby mu pomóc, a nie żeby tyrani palili miasta. Prometeusz z „Mitologii” nie pochwałaby takiego zachowania.

Przykład 37.

Postawa starego Prometeusza jest inna. Prometeusz z mitologii cierpi, ponieważ został ukarany za pomoc ludziom – orzeł wydziobuje mu wątrobę.

Przykład 38.

Tekst nie jest zgodny z mitologią, gdyż mitologiczny Prometeusz miał zdecydowanie inny i bardziej okrutny los po podarowaniu ludziom ognia niż zostało to przedstawione.

Przykład 39.

Tak, jest zgodna, gdyż Prometeusz z „Mitologii” nie miał dzieci. W utworze Herberta żona starego Prometeusza również nie mogła mieć dzieci.

Przykład 40.

Pomijając fakt tego, że w przytoczonym tekście Prometeusz mieszka w domu z żoną, co jest niezgodne z mitem, to wydaje mi się jego postawa jest taka sama, chciał uczynić coś dobrego, lecz zaczął dostrzegać konsekwencje tego podarowania ludziom ognia.

Przykład 41.

Nie, postawa starego Prometeusza nie jest zgodna z mitologicznym pierwowzorem. Herbert opisuje, że stary Prometeusz posiada zmarłe zwierzę, które w „Mitologii” Jana Parandowskiego wyżerało mu wątrobę. Nie jest bogiem, który może wszystko.

Stopień opanowania przez zdających umiejętności porównywania utworów literackich lub ich fragmentów weryfikowano nie tylko w zadaniu 14., lecz także w **zadaniu 7.1**. Zadanie wymagało wyjaśnienia, czym różni się postawa życiowa zalecana we fragmencie *Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią* od postawy zalecanej we fragmencie wiersza Jana Andrzeja Morsztyna *Wiosna*. Zdający mieli w odpowiedzi odwołać się do każdego z tekstów. Zadanie okazało się łatwe (poziom wykonania – 72%). Oto przykład odpowiedzi ocenionej na 1 punkt:

Przykład 42.

W „Rozmowie Mistrza Polikarpa ze śmiercią” zaleca się życie skromne, bogobojne, a we fragmencie wiersza „Wiosna” mowa jest o konieczności czerpania z życia, wykorzystywania każdej chwili, która jest dana człowiekowi, bo szybko one – te chwile – przemijają.

Błędy w rozwiązaniu zadania, skutkujące przyznaniem 0 punktów, polegały najczęściej na braku określenia postaw życiowych, co zastępowano relacjonowaniem, o czym jest mowa we fragmentach, albo charakteryzowaniem życia w nich ukazanego (przykłady 43. i 44.). Na 0 punktów oceniano także odpowiedzi stanowiące nieuprawnioną interpretację któregoś z fragmentów utworów (przykłady 45. i 46.).

Przykład 43.

Postawa życiowa zalecana we fragmencie „Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią” różni się od postawy życiowej zalecanej we fragmencie wiersza Morsztyna tym, że w wierszu Morsztyna pośpiech jest wskazany, a we fragmencie „Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią” jest powiedziane, że dzień Sądu ostatecznego jest nieunikniony.

Przykład 44.

W pierwszym tekście anonimowy autor pisze o życiu pobożnym, dobrym, w drugim tekście Jan Andrzej Morsztyn pisze o życiu radosnym, przyjemnym.

Przykład 45.

W „Rozmowie Mistrza Polikarpa ze Śmiercią” potrzebna jest postawa stoicka polegająca na przygotowaniu się do życia wiecznego. Człowiek powinien skupić się na wartościach duchowych. W utworze „Wiosna” Morsztyna przeważać ma postawa epikurejska czyli carpe diem.

Przykład 46.

W pierwszym utworze Polikarp modlił się i Śmierć do niego przemówiła, że żyje właściwie, a w wierszu „Wiosna” Morsztyna zalecany jest pośpiech, pęd życiowy, żeby wszystko zrobić, co się ma do zrobienia przed śmiercią.

Zadanie 7.2. z kolei sprawdzało umiejętności sytuowania utworów w poszczególnych okresach, w tym przypadku w średniowieczu, wykazywania się zrozumieniem treści lektury obowiązkowej – fragmentu *Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią* – a także rozpoznawania i wykazywania związku postawy zalecanej w tym utworze ze światopoglądem epoki literackiej, w której powstał. Zadanie okazało się trudne (poziom wykonania – 48%). Poniżej zamieszczono odpowiedzi ocenione na 1 punkt (przykłady 47.–49.).

Przykład 47.

Nazwa epoki: *średniowiecze*.

Zgodność postawy ze światopoglądem epoki: *W „Rozmowie Mistrza Polikarpa ze Śmiercią” mowa jest o konieczności pobożnego życia, bo w średniowieczu kładziono nacisk na to, że Bóg jest najważniejszy, a człowiek powinien tak żyć, by zasłużyć na życie wieczne w niebie.*

Przykład 48.

Nazwa epoki: *średniowiecze*.

Zgodność postawy ze światopoglądem epoki: *We fragmencie 1. anonimowy autor radzi, by żyć skromnie, wręcz ascetycznie, bo w wiekach średnich nie liczyło się życie na ziemi, którą określano jako padół łez, człowiek miał powtarzać memento mori – pamiętaj, że umrzesz – a surowe życie miało zapewnić łaskę Boga, który był ważny dla ludzi średniowiecza, i szczęśliwość pośmiertną.*

Przykład 49.

Nazwa epoki: *średniowiecze*.

Zgodność postawy ze światopoglądem epoki: *W średniowieczu wzorcem był asceta, czyli ktoś, kto wybrał surowy tryb życia, wyrzekał się dóbr doczesnych. Do tego nawiązuje fragment „Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią”. Taki sposób bycia, zalecany we fragmencie, miał zbliżyć człowieka do Boga i zapewnić człowiekowi zbawienie.*

Zdający otrzymywali 0 punktów za:

- niepoprawne określenie epoki literackiej, w której powstała *Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią* – najczęstszymi błędnymi odpowiedziami były: starożytność, barok, romantyzm
- nietrafne wykazanie zgodności postawy zalecanej we fragmencie *Rozmowy*... ze światopoglądem średniowiecza
- odwołanie się w odpowiedzi do motywów popularnych w średniowieczu, np. *tańca śmierci*, *sztuki umierania*, z pominięciem postawy propagowanej we fragmencie *Rozmowy*...

Poniżej zamieszczono rozwiązania zadani 7.2. ocenione na 0 punktów (przykłady 50.–52.).

Przykład 50.

Nazwa epoki: *barok*

Zgodność postawy ze światopoglądem epoki: *Ludzie w baroku interesowali się tematami śmierci i przemijania. Te tematy były często poruszane w literaturze.*

Przykład 51.

Nazwa epoki: *średniowiecze*.

Zgodność postawy ze światopoglądem epoki: *Ludzie żyjący w średniowieczu uważali, że warto żyć ascetycznie, surowo.*

Przykład 52.

Nazwa epoki: *średniowiecze*.

Zgodność postawy ze światopoglądem epoki: *We fragmencie „Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią” pojawia się odniesienie do danse macabre – śmierć w korowodzie wiedzy wszystkich – niezależnie od wieku, stanu, bogactwa – ku życiu wiecznemu.*

W **zadaniu 9.** poza umiejętnością porównywania fragmentów utworów literackich i określania cech wspólnych i różnych sprawdzano również umiejętność wskazywania w tekście miejsc, które mogą stanowić argumenty na poparcie propozycji interpretacyjnej. Zdający powinni rozstrzygnąć, czy obraz matki we fragmencie *Dziadów* cz. III Adama Mickiewicza jest podobny do obrazu matki we fragmencie wiersza *Stabat Mater* Józefa Wittlina, a także poprawnie uzasadnić odpowiedź za pomocą dwóch argumentów, z których każdy musiał odnosić się do obu tekstów zawartych w arkuszu egzaminacyjnym. Zadanie okazało się umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 67%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 9. ocenione na 2 pkt.

Przykład 53.

Rozstrzygnięcie: *Są różne.*

Argument 1.: *Różni ich wiedza na temat losów dziecka. Rollisonowa chce wierzyć, że jej syn żyje, zapewnia ją o tym Ksiądz Piotr. Matka ze „Stabat Mater” jest pewna śmierci syna – widzi go powieszonoego na własne oczy.*

Argument 2.: *Matka w tekście Wittlina wydaje się sparaliżowana na widok swojego martwego syna, który został powieszony przez Niemców. Kobieta jest strauumatyzowana wydarzeniem i tak ciężko przeżywa stratę syna, że nie jest w stanie się ruszyć. Rollisonowa cierpi głośno, jest pełna emocji: wykrzykuje, błaga o litość Senatora.*

Przykład 54.

Rozstrzygnięcie: *podobne*

Argument 1.: *Obie matki cierpią niemożebnie. Cierpienie Rollisonowej widać po tym jak krzyczy, błaga o litość dla syna, zaś cierpienie matki ze „Stabat Mater” przejawia się zamknięciem w sobie – matka jest oniemiała z bólu.*

Argument 2.: *Obie matki kochają swoich synów i nie opuszczają ich. Pani Rollison pozostaje samotnie przy murach katorżni, wsłuchując, czy jej syn żyje. Matka w „Stabat Mater” tkwi samotnie przy szubienicy, gdzie powieszono jej syna.*

Rozwiązania zawierające jeden poprawny argument w odniesieniu do każdego z tekstów były oceniane na 1 punkt. Błędy maturzystów polegały najczęściej na:

- porównywaniu sytuacji synów we fragmentach utworów zamiast obrazów matek (argument 2. w przykładzie 55.)
- niepoprawnej interpretacji jednego z tekstów, np. założeniu, że syn Pani Rollison nie żyje, a matka z fragmentu wiersza Wittlina nie cierpi (argument 2. w przykładzie 56.).

Przykład 55.

Rozstrzygnięcie: *tak*

Argument 1.: *Obydwie matki straszliwie cierpią. We fragmencie Dziadów pani Rollisonowa rozpacza, płacze głośno, natomiast we fragmencie wiersza Stabat Mater matka przeżywa swój ból w milczeniu.*

Argument 2.: *We fragmencie „Dziadów” cz. III Mickiewicza syn pani Rollison jeszcze żyje, jest skatowany i okrutnie pobity, natomiast we fragmencie wiersza Wittlina syn matki jest martwy został powieszony.*

Przykład 56.

Rozstrzygnięcie: *tak i nie*

Argument 1.: *Obie matki są bezradne w obliczu cierpienia syna jak Matka Boska. Rollisonowa próżno miota się – nic nie może zrobić, a matka ze „Stabat Mater” nawet nie próbuje – stoi zboląta.*

Argument 2.: *Obie matki są osierocone lecz nie cierpią tak samo – matka z „Dziadów” nie może pogodzić się ze śmiercią syna, dlatego jest emocjonalna, krzyczy, a matka z wiersza Wittlina nie cierpi – po prostu stoi.*

Na 0 punktów oceniano odpowiedzi:

- będące falsyfikacją obu tekstów źródłowych
- stanowiące streszczenia tekstów źródłowych, a nie argumenty
- złożone z cytatów z tekstów źródłowych
- nieprecyzyjne bądź nielogiczne
- zawierające argumenty, z których każdy został sformułowany na podstawie tylko jednego z tekstów źródłowych, a nie – jak wynikało z polecenia – na podstawie obu tekstów.

Oto przykłady rozwiązań zadania 9. ocenionych na 0 punktów.

Przykład 57.

Rozstrzygnięcie: *nie*

Argument 1.: *Matka w tekście Mickiewicza zwraca się do Senatora w sprawie tego, że jej syn jest przez kogoś bity, lecz potem kobiecie udaje się skontaktować z Bogiem, nie wspominając o sytuacji ze swoim synem jak gdyby nic się nie stało.*

Argument 2.: *Tak w III części Dziadów A. Mickiewicza matka przejęła się losem swojego dziecka i była przy nim. W wierszu Wittlina nie.*

Przykład 58.

Rozstrzygnięcie: *tak*

Argument 1.: *Rollisonowa mówi „Panie!” – matka z wiersza Wittlina nic nie mówi, wzrok w ziemię wbiła.*

Argument 2.: *Rollisonowa siadła pod murem i przyłożyła ucho i słyszała głos syna, matka z wiersza Wittlina stała na rynku – nie słyszała syna, bo był powieszony.*

Przykład 59.

Rozstrzygnięcie: *Tak, są podobne.*

Argument 1.: *Obie matki cierpią, bo cierpią ich dzieci.*

Argument 2.: *Obie kobiety są bezsilne – nie mogą zapobiec cierpieniu synów.*

Przykład 60.

Rozstrzygnięcie: *Obraz matki z Dziadów cz. III różni się od obrazu matki w wierszu Wittlina Stabat Mater.*

Argument 1.: *Matka w Dziadach jest pełna odwagi i determinacji, gotowa stawić czoła władzy, walczy o życie syna. Działanie i sprzeciw wobec zła, wyraża jej miłość.*

Argument 2.: *Matka w Stabat Mater jest bezsilna, cierpiąca, przeżywa ból po utracie dziecka. Jest pełna pokory i żalu.*

Umiejętność rozpoznawania tematyki i problematyki tekstu weryfikowało **zadanie 8.1.**

Poprawne rozwiązanie zadania wymagało od zdających podania argumentów, którymi podmiot liryczny we fragmencie *Pieśni 14* (z *Ksiąg wtórych*) Jana Kochanowskiego przekonyuje rządzących, że ich obowiązkiem jest zawsze mieć na względzie dobro społeczeństwa. Zadanie okazało się umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 62%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 8.1. ocenione na 1 pkt.

Przykład 61.

Argument 1.: *Występkі rządzących mogą zgubić kraje wraz z ludźmi, którzy je zamieszkują.*

Argument 2.: *Podmiot liryczny uważa, że rządzący powinni się troszczyć tak, jak Bóg troszczy się o swoich wiernych.*

Przykład 62.

Argument 1.: *Rządzący powinni być sprawiedliwi i traktować obywateli jak ludzi a nie jak stado zwierząt – powierzono im zadanie wyjątkowe i powinni mu sprostać.*

Argument 2.: *Rządzący powinni dbać o bezpieczeństw obywateli i ojczyzny, a występkі rządzących, niestety, często prowadzą do upadku państwa.*

Poza streszczaniem fragmentu pieśni Kochanowskiego lub stosowaniem cytatów (przykład 63.) przyczynami 0 punktów za odpowiedź były: powtarzanie tego samego argumentu (przykład 64.) oraz parafrazowanie polecenia (przykład 65.).

Przykład 63.

Argument 1.: *Zasiedli miejsce Boga na ziemi.*

Argument 2.: *Ich występkі mogą zgubić miasta i zniszczyć carstwa.*

Przykład 64.

Argument 1.: *To od nich zależy bezpieczeństwo kraju.*

Argument 2.: *Ich błędy mogą prowadzić kraj do zagrożenia a nawet zguby.*

Przykład 65.

Argument 1.: *Obowiązkiem rządzących jest troszczyć się o dobro społeczeństwa.*

Argument 2.: *Ich błędy mogą przynieść krzywdę społeczeństwu.*

W **zadaniu 8.2.** sprawdzano umiejętność rozpoznawania w tekście literackim środków wyrazu artystycznego. Rozwiązanie zadania było dla większości maturzystów trudne (poziom wykonania – 41%). W zacytowanym fragmencie tekstu Jana Kochanowskiego *Wy, mówię, którym ludzi paść poruczono* większość zdających trafnie rozpoznawała występowanie apostrofy, jednak byli też tacy maturzyści, którzy wskazali – także prawidłowo – na wtrącenie, przenośnię czy inwersję. Większość odpowiedzi na 0 punktów była spowodowana wypisaniem z fragmentu *Pieśni 14* sformułowania niebędącego przykładem epitetu.

Zadanie 11. – podobnie jak zadanie 8.1. – badało umiejętności rozpoznawania tematyki i problematyki utworu literackiego. Ponadto w tym zadaniu sprawdzano umiejętność interpretowania treści metaforycznych. Zadanie okazało się trudne dla maturzystów (poziom wykonania – 47%). Tylko niektórzy zdający potrafili trafnie wyjaśnić sens sformułowania *przejdziem w mit* w kontekście przytoczonego fragmentu wiersza *Ten czas* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego. Poniżej zamieszczono przykłady rozwiązania zadania 11. ocenione na 1 pkt.

Przykład 66.

Podmiot liryczny to przedstawiciel Pokolenia Kolumbów, który widzi grozę wojny i ma świadomość, że jego pokolenie czeka śmierć, więc słowa „przejdziem w mit” oznaczają, że ma on świadomość tego, że przestaną istnieć, ale pamięć o nich będzie trwała tak, jak trwa pamięć o mitycznych bohaterach.

Przykład 67.

To sformułowanie oznacza, że młodzi ludzie w czasie wojny cierpią, ich miłość rozkwita w smutku i grozie, a na koniec czeka ich śmierć – umrą za ojczyznę, ale pokolenia następne ich życia nie zapomną.

Przykład 68.

Mit oznacza ponadczasową pamięć. Podmiot liryczny podkreśla, że przejdą do legendy, choć ich los jest przesądzony – przedwcześnie zginą podczas straszliwej wojny.

Najczęstsze przyczyny 0 punktów za rozwiązanie zadania 11. to:

- parafrazowanie fragmentu wiersza zamiast wyjaśnienia sformułowania *przejdziem w mit*
- błędne interpretacje fragmentu wiersza wynikające z braku wiedzy historycznoliterackiej (Krzysztof Kamil Baczyński jako autor wierszy wojennych).

Przykłady 69.–72. to odpowiedzi ocenione na 0 punktów.

Przykład 69.

Sensem sformułowania "przejdziem w mił" jest, że jeżeli Polska nie zawalczy o swoją wolność to zniknie ze świata i stanie się tylko mitem, czymś nieprawdziwym.

Przykład 70.

„Przejdziem w mił” oznacza, że podmiot liryczny i jego ukochana, choć ciężko im się żyje, bo współcześnie panuje znieczulica i ludzie są dla siebie obojętni lub wrody, nie zostaną zapomniani – jedno o drugim będzie pamiętać.

Przykład 71.

Trwa wojna, bohaterowie są otoczeni zewsząd złem, wokół panuje śmierć i podmiot liryczny przemawiający do ukochanej mówi o tym strasznym czasie i o tym, że przejdą w mił.

Przykład 72.

Baczyński pisze o wojnie jako ciemnej nocy, porównuje siebie i swoją miłą do chmurek, które staną się mitem.

Znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe mogli wykazać się zdający w rozwiązywaniu **zadania 10.1**. Było to zadanie zamknięte wielokrotnego wyboru wymagające wskazania postaci dramatu *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego, której ukazał się Rycerz. Zadanie okazało się dla maturzystów umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 66%), co świadczy o nieznanomości lub słabej znajomości lektury obowiązkowej – maturzyści najczęściej błędnie wskazywali na Dziennikarza czy Gospodarza.

Z kolei **zadanie 10.2** wymagało nie tylko wykazania się znajomością tematyki i problematyki *Wesela*, lecz także umiejętnością interpretowania treści symbolicznych utworu literackiego. Zdający mieli wyjaśnić symbolikę Rycerza w dramacie. Zadanie okazało się umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 66%). Poniżej zamieszczono trzy przykładowe rozwiązania zadania 10.2. ocenione na 1 pkt.

Przykład 73.

W „Weselu” Wyspiańskiego postać rycerza symbolizuje wspaniałą przeszłość oraz narodową chwałę i dumę. Ta postać średniowieczna akcentuje brak działania Poety i namawia go do zmiany sposobu tworzenia.

Przykład 74.

Rycerz jest symbolem siły i działania – chce, by Poeta (którym jest Kazimierz Przerwa-Tetmajer) zachęcał w swej twórczości do walki za ojczyznę.

Przykład 75.

Rycerz, który ukazuje się poecie namawia do walki, jednak pod przyłbicą niczego nie ma – tylko ciemność, więc jest on symbolem postawy dekadencej Poety.

Na 0 punktów oceniano najczęściej rozwiązania zawierające błędy rzeczowe (przykłady 76. i 77.), a także odnoszące się do cech rycerza jako takiego bez wyjaśnienia, czego symbolem jest Rycerz w *Weselu* (przykład 78.).

Przykład 76.

Jest symbolem zdrady – opowiada o swej zdradzie i zarzuca poecie zdradę.

Przykład 77.

Jest on symbolem walki – zachęca Gospodarza do działania.

Przykład 78.

Symbolizuje honor i odwagę.

Znajomość tematyki i problematyki lektury obowiązkowej (*Roku 1984* George’a Orwella) sprawdzano również w **zadaniu 12**. Rozwiązanie zadania wymagało także wykazania się umiejętnością odczytywania pozaliterackich tekstów kultury. Zdający po zapoznaniu się z okładką książki *Rok 1984* mieli wybrać dwa elementy graficzne i wyjaśnić ich sens w kontekście problematyki tej powieści. Zadanie okazało się łatwe (poziom wykonania – 83%). Maturzyści za poprawne wyjaśnienie sensu dwóch elementów graficznych w kontekście powieści otrzymywali 2 punkty. Poniżej zamieszczono dwa przykładowe rozwiązania zadania 12. ocenione na 2 pkt.

Przykład 79.

Rysunek oka w centrum okładki sugeruje, że organ rządzący, w tym przypadku Wielki Brat ma kontrolę nad całym społeczeństwem, w Oceanii panuje dyktatura. Widoczne zasięgi wskazują, że poddani reżimowi Wielkiego Brata są zniewoleni, Wielki Brat kontroluje nawet ich myśli.

Przykład 80.

Wielkie oko, które ma na wszystkich baczenie – jest ogromne – to nawiązanie do sytuacji w Oceanii, gdzie obywatele byli cały czas obserwowani, kontrolowani i manipulowani przez Wielkiego Brata i partię. Drut kolczasty, który otacza małego człowieka symbolizuje brak wolności. Takim zniewolonym człowiekiem był Smith, bo choć się buntował (postawa z rękami w kieszeniach), to ostatecznie został złamany – nawet pokochał Wielkiego Brata.

1 punkt przyznawano za rozwiązania zawierające trafne wyjaśnienie sensu tylko jednego elementu graficznego w kontekście problematyki utworu (przykłady 81. i 82.).

Przykład 81.

Kolory czerwony kojarzy się z czymś groźnym – taki pełen grozy był świat w utworze – opresje i przemoc były na porządku dziennym. Stosowano je wobec społeczeństwa – takiej przemocy poddany był Smith, który umęczony zdradził i pogroził Julię.

Przykład 82.

Zębate koło sugeruje mechaniczność systemu – człowiek staje się trybikiem w państwie totalitarnym, nic nie znaczy, jest bezsilny jak Smith.

Żadnego punktu za zadanie nie przyznawano wówczas, gdy zdający nie wyjaśniał sensu elementów graficznych w kontekście problematyki utworu, a ograniczał się np. do wskazania elementu graficznego okładki i odniesienia jedynie do treści utworu (przykład 83.). Inne przyczyny 0 pkt to błędy rzeczowe (przykład 84.) lub zbyt duży stopień uogólnienia odpowiedzi (przykład 85.).

Przykład 83.

Ciemna postać na plakacie to Smith, a wielkie oko to oko Wielkiego Brata.

Przykład 84.

Bohater książki Orwella nie jest w stanie wrócić do swojego kraju, co jest reprezentowane przez drut kolczasty widoczny na okładce. Wielkie oko reprezentuje ciągłe uczucie bycia obserwowanym przez mieszkańców miasta, którzy są na niego gapią, wiedząc, że jest obcokrajowcem, a czerwony kolor symbolizuje komunizm, który w tamtych czasach panował w Polsce. Na okładce bohater jest bardzo mały w porównaniu do reszty elementów co przedstawia jak bardzo jest „bezbronny” w tej sytuacji.

Przykład 85.

Druty kolczaste to symbol zniewolenia, a kolor czerwony to symbol totalitaryzmu.

Zadanie 13. Weryfikowało umiejętność rozpoznawania groteski w tekstach literackich. Maturzyści mieli poprawnie wyjaśnić, na czym polega groteskowy charakter sytuacji przedstawionej w zawartym w arkuszu egzaminacyjnym fragmencie *Tanga* oraz zilustrować odpowiedź trafnym przykładem z tego fragmentu. Zadanie okazało się umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 53%). Poniżej zamieszczono cztery przykładowe rozwiązania ocenione na 1 pkt., w których zdający trafnie zilustrowali przykładem różne sposoby osiągania efektu groteskowości w zaprezentowanej scenie: łączenie tragizmu z komizmem (przykład 86.), absurd i nieadekwatność sytuacji do zachowania bohaterów (przykłady 87. i 88.), groteska realizowana na poziomie języka (przykłady 89. i 90.).

Przykład 86.

Groteskowy charakter sytuacji przedstawionej we fragmencie polega na połączeniu komizmu z tragizmem podczas momentu umierania Eugenii. Nikt z bohaterów nie bierze jej słów na poważnie, a wypowiedzi bohaterów są, w kontekście sytuacji, komiczne i szokujące.

Przykład 87.

Groteskowy charakter sceny polega na tym, że śmierć w przytoczonym fragmencie została obdarta z należytej powagi i godności – bohaterowie postępują niedorzecznie. Babcia umiera, a inni zachowują się tak, jakby popełniała jakąś ekstrawagancję, jakby się wygłupiała.

Przykład 88.

Groteska we fragmencie polega na nienaturalnym, nonszalanckim podejściu do czegoś tak poważnego i dramatycznego jak śmierć. Bohaterowie reagują na umieranie Eugenii, jakby to było zwykłe zachowanie bohaterki świadczące o jej złośliwości, niewychowaniu. Artur zarzucił jej brak powagi.

Przykład 89.

Polega na nonsensownych wypowiedziach bohaterów, np. Eleonora mówi do matki, by nie “dziwaczyła”, a śmierć, bądź co bądź coś poważnego, deprecjonuje, mówiąc: “jakąś śmierć”, zaś Eugeniusz nazywa śmierć “ekstrawagancją”.

Przykład 90.

Groteska polega na skonstruowaniu wypowiedzi bohaterów – babcia o śmierci mówi poważnie, Artur określa ją nawet jako wspaniałą formę, “inni mówią” o niej jakby była byle czym, a Stomil w obliczu umierania babci dodaje nedorzeczny tekst o noszeniu niekrępującej odzieży (można powiedzieć, że wysoki styl wypowiedzi łączy się z niskim).

Błędne rozwiązania polegały na:

- wyłącznie streszczeniu fragmentu *Tanga* (przykłady 91. i 92.)
- pominięciu konieczności zilustrowania wyjaśnienia przykładem z fragmentu *Tanga* (przykład 93.)
- popełnieniu w odpowiedzi błędu rzeczowego w odniesieniu do *Tanga*, co świadczyło o nieznajomości lektury obowiązkowej (przykład 94.).

Przykład 91.

Groteskowy charakter utworu polega na położeniu się babci na katafalku po czym odejściu z tego świata. Kobieta decyduje się na śmierć i nie rozumie niezgody na to domowników. Uważa śmierć za coś normalnego.

Przykład 92.

Groteska polega na tym, że Eugenia zaplanowała swoją śmierć. Położyła się i umarła.

Przykład 93.

Groteska polega na tym, że cała sytuacja w powyższym fragmencie „Tanga” jest absurdalna, bezsensowna.

Przykład 94.

Polega na zderzeniu tego, co dramatyczne z tym, co komiczne. Podczas ślubu zaczęła umierać babcia Eugenia, inni woleli dokończyć ślub niż zająć się babcią.

Podsumowanie komentarza do części testowej

Wyniki części testowej egzaminu maturalnego z języka polskiego pokazały, że zdający dobrze poradzi sobie z odczytywaniem informacji zawartych w tekstach nieliterackich. Jedynym zadaniem trudnym w części *Język polski w życiu* było zredagowanie notatki syntetyzującej, jednak zaobserwowano stopniowy wzrost umiejętności tworzenia tej formy wypowiedzi.

Z kolei w teście historycznoliterackim pięć zadań okazało się dla maturzystów trudnych – to zadania wymagające:

- poprawnego podania nazwy epoki oraz trafnego wykazania zgodności postawy zalecanej w utworze ze światopoglądem tej epoki (zadanie 7.2.)
- rozpoznania w tekście literackim środków wyrazu artystycznego (zadanie 8.2)

- wyjaśnienia sensu sformułowania metaforycznego w kontekście interpretowanego wiersza (zadanie 11.)
- wyjaśnienia, na czym polega groteskowy charakter sytuacji przedstawionej w utworze oraz zilustrowania odpowiedzi trafnym przykładem z fragmentu (zadanie 13.)
- dostrzegania kontynuacji i nawiązań w porównywanych utworach (w tym lekturze obowiązkowej), określania cechy wspólnych i różnych (zadanie 14.).

Pozostałe zadania były dla zdających umiarkowanie trudne lub łatwe.

Przy sprawdzaniu zadań otwartych krótkiej odpowiedzi zaobserwowano niedbałość o:

- precyzję komunikatu (wiele odpowiedzi było niejasnych, niejednoznacznych)
- poprawność językową (niektóre błędy powodowały nielogiczność odpowiedzi, co skutkowało nieprzyznaniem punktów)
- czytelność zapisu (liczne odpowiedzi trudne do odczytania, z niejasnymi poprawkami, skreśleniami).

WYPRACOWANIE na poziomie podstawowym

Zadanie 15., znajdujące się w arkuszu egzaminacyjnym nr 2., sprawdzało poziom opanowania umiejętności związanych z tworzeniem własnego tekstu o charakterze argumentacyjnym na jeden z dwóch tematów do wyboru przez zdających. Większość maturzystów (ok. 67%) wybrała temat 1.

Poprawna realizacja wybranego tematu wiązała się z koniecznością rozważenia problemu podanego w poleceniu oraz przedstawienia własnego stanowiska. Kluczowym komponentem wypowiedzi było sformułowanie co najmniej dwóch argumentów, odnoszących się do dwóch utworów literackich, z których jeden musiał stanowić lekturę obowiązkową – wybraną z listy zamieszczonej na stronach 3 i 4 arkusza egzaminacyjnego. Dodatkowo należało przywołać dwa dowolne konteksty, które rozwijają i pogłębiają omawiane zagadnienie. Wybór formy wypowiedzi zależał od decyzji osoby zdającej – mogła to być: rozprawka, szkic krytyczny, przemówienie, list otwarty, artykuł publicystyczny czy esej, pod warunkiem że wybrana forma gatunkowa miała charakter argumentacyjny.

Zgodnie z zapisami w *Zasadach oceniania rozwiązań zadań* praca egzaminacyjna powinna być poprawna pod względem merytorycznym oraz w sposób logiczny i spójny realizować przyjęty zamysł kompozycyjny, respektować językowe normy poprawnościowe. Niezbędnym warunkiem formalnym, wynikającym ze specyfiki dłuższej formy wypowiedzi, było również zachowanie limitu objętościowego – co najmniej 300 wyrazów. W przypadku prac niespełniających wymogu objętości, tj. liczących mniej niż 300 wyrazów, oceniane były jedynie dwa kryteria: *Spełnienie formalnych warunków polecenia* oraz *Kompetencje literackie i kulturowe*. Pozostałe kryteria nie podlegały ocenie.

Spełnienie formalnych warunków polecenia oraz kompetencje literackie i kulturowe

Poziom realizacji merytorycznej wypracowań egzaminacyjnych w bieżącym roku osiągnął wysoki wskaźnik skuteczności w zakresie spełniania wymagań formalnych oraz umiarkowany w zakresie kompetencji literackich i kulturowych.

W ramach kryterium 1. **Spełnienie formalnych warunków polecenia** możliwe było uzyskanie 1 punktu, przy czym taka punktacja była przyznawana wyłącznie wówczas, gdy wypowiedź spełniała następujące warunki:

- nie zawierała błędu kardynalnego (rozumianego jako poważne uchybienie rzeczowe, świadczące o nieznajomości lektury obowiązkowej)
- zawierała odniesienie do wskazanej lektury obowiązkowej
- odnosiła się wprost do problemu określonego w temacie
- miała przynajmniej częściowo charakter argumentacyjny.

Prace, które nie realizowały powyższych założeń – przykładowo: rozwijały treści niezwiązane z tematem wypracowania, ograniczały się do streszczenia utworu literackiego, pomijały obowiązkową lekturę bądź zawierały błąd kardynalny świadczący o nieznajomości treści lektury obowiązkowej omawianej w całości – oceniano na 0 punktów.

Znakomita większość wypowiedzi egzaminacyjnych charakteryzowała się poprawnością formalną i zgodnością z wymogami kryterium *Spełnienie formalnych warunków polecenia* – pozytywną weryfikację uzyskało **98%** prac. Realizacja tego kryterium okazała się dla zdających zadaniem bardzo łatwym.

W kryterium 2. **Kompetencje literackie i kulturowe** możliwe było przyznanie maksymalnie 16 punktów. Uzyskanie pełnej punktacji wymagało od zdających sprawności analitycznej, argumentacyjnej oraz wiedzy kulturowej. Praca musiała zatem:

- zawierać wywód argumentacyjny oparty na dwóch w pełni funkcjonalnie wykorzystanych utworach literackich, w tym jednej lekturze obowiązkowej
- integrować dwa funkcjonalnie wykorzystane konteksty interpretacyjne (np. historyczne, filozoficzne, biograficzne, literackie lub inne)
- prezentować bogatą i pogłębioną argumentację
- odznaczać się erudycją oraz pełną poprawnością rzeczową.

Analiza materiału egzaminacyjnego wskazuje, że większość zdających wykazywała się umiejętnością konstruowania wywodu w odniesieniu do odpowiednio dobranego materiału literackiego. Odwołania do lektur obowiązkowych – zarówno z poziomu szkoły ponadpodstawowej, jak i podstawowej – były w ocenianych wypracowaniach powszechną praktyką, uzupełnianą o inne teksty literackie, pochodzące zarówno z kanonu lektur, jak i spoza niego.

Podobnie jak w roku ubiegłym, poziom kompetencji polonistycznych manifestował się świadomym i trafnym wykorzystaniem różnorodnych kontekstów, co wskazuje na pogłębione rozumienie tekstów kultury oraz umiejętność ich funkcjonalnego zastosowania w strukturze wypowiedzi argumentacyjnej.

Poziom realizacji kryterium *Kompetencje literackie i kulturowe* wyniósł **58%**.

Warto odnotować, że ogląd wypowiedzi egzaminacyjnych wskazuje na obniżanie się poziomu graficznego pisma zdających. Coraz częściej obserwuje się nieczytelność zapisu, co stanowi utrudnienie w procesie oceny merytorycznej prac pisemnych. To zjawisko może

być efektem ograniczonego kształcenia umiejętności kaligraficznych oraz rosnącej dominacji narzędzi cyfrowych w procesie dydaktycznym.

Temat 1. – analiza przykładowych wypracowań lub ich fragmentów w kryteriach 1. i 2.

Zadaniem zdającego, który zdecydował się na realizację tematu 1., było rozważenie kwestii źródła nadziei dla człowieka doświadczającego sytuacji trudnych. Poprawna realizacja tematu zakładała konieczność sformułowania autorskiego stanowiska wobec wskazanego w temacie problemu oraz zaprezentowania argumentacji spójnej z przyjętym rozstrzygnięciem i logicznie uporządkowanej, potwierdzającej zrozumienie problemu, i opartej na analizie dwóch utworów literackich (w tym obligatoryjnie jednej lektury obowiązkowej) oraz uzupełnionej odniesieniem do dwóch wybranych kontekstów.

Sformułowanie tematu **Źródło nadziei w czasach trudnych dla człowieka** nie przesądzało kierunku interpretacyjnego i pozostawiało szerokie pole dla indywidualnych rozstrzygnięć. Pojęcia kluczowe – *źródło, nadzieja, czasy trudne* – wymagały od zdających nie tylko ich trafnego rozpoznania semantycznego, lecz także precyzyjnego osadzenia w konkretach analizy literackiej. W większości wypowiedzi zdający we wstępie definiowali pojęcie *nadziei* jako wartości umożliwiającej przetrwanie, odbudowę tożsamości, wiarę w sens działania lub przynoszącą duchowe ocalenie oraz wskazywali różne czynniki budujące przekonanie o możliwości przezwyciężenia trudnych okoliczności. Nieliczni odnosili się także do ujęć filozoficznych lub religijnych (np. chrześcijańskich).

W analizach literackich najczęściej wskazywanymi przykładami *czasów trudnych* były sytuacje zagrożenia egzystencjalnego (np. wojna, choroba, represje polityczne), momenty przełomowe w biografii postaci (np. utrata bliskich, zawody miłosne, samotność, kryzys moralny) lub doświadczenia zbiorowe (np. historyczne okresy zniewolenia, katastrofy społeczne).

Za w pełni funkcjonalne wykorzystanie utworu literackiego uznawano te realizacje, które jednoznacznie identyfikowały zarówno **nadzieję oraz jej źródło**, jak i określały trudności doświadczane przez bohatera, czyli definiowały **czasy trudne**.

W analizowanych pracach często przywoływano *Dżumę* Alberta Camusa jako przykład egzystencjalnego dramatu jednostki i wspólnoty w obliczu śmierci i absurdu, kiedy źródłem nadziei staje się solidarność, praca i poczucie odpowiedzialności moralnej. Równie często sięgano po *Rok 1984* George'a Orwella, w którym figura Winstona Smitha była ukazywana jako wyraz wiary w możliwość buntu przeciwko opresjom totalitarnego systemu państwa. Wśród lektur obowiązkowych chętnie wykorzystywano także *Lalkę* Bolesława Prusa, *Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego, *Zbrodnię i karę* Fiodora Dostojewskiego, *Inny świat* Gustawa Gerlinga-Grudzińskiego, *Dziady* cz. III Adama Mickiewicza czy teksty biblijne, w tym *Księgę Hioba* – w tych odniesieniach często dostrzegano nadzieję zakorzenioną w uczuciach międzyludzkich, ideach społecznych czy w wierze. Odwoływano się także do utworów spoza kanonu lektur m.in.: *Latarnika* Henryka Sienkiewicza, *Wieżę* Gustawa Gerlinga-Grudzińskiego, *Szyfówkach* prac Stefana Żeromskiego.

Abiturienti, uzasadniając swoje stanowisko, często właściwie dobierali materiał literacki służący jego egzemplifikacji, jednakże nie zawsze z trafnie przywołanego tekstu literackiego wybierali te elementy fabuły, wydarzenia, wątki czy postaci, by za ich pomocą w sposób wyczerpujący omówić problem źródła nadziei w trudnych czasach. W części prac poprzestawali na wskazaniu nadziei bohatera powiązanej z różnymi niekorzystnymi dla niego okolicznościami i nie określali źródeł tej nadziei. Zdarzały się też wypowiedzi, w których piszący przedstawiali w czym/kim bohater upatrywał nadziei, ale nie podawali sytuacji, które wymagały sięgnięcia po tę wartość. Niekiedy również nie formułowali opinii/refleksji wiążącej tekst z tematem. Rozwijanie w wypowiedzi tylko jednego aspektu merytorycznego polecenia skutkowało uznaniem utworu za wykorzystany jedynie częściowo funkcjonalnie. Z kolei za niefunkcjonalne uznawano takie odwołania do utworu literackiego, w których nie uwzględniono *źródła nadziei*, skupiając się wyłącznie na opisie trudności życiowych postaci literackiej, oraz takie, w których ograniczono się do przywołania w toku streszczeniowym wydarzeń fabularnych bez pogłębionej analizy ich znaczenia w kontekście problemu.

Odwołania kontekstowe, zgodnie z wymaganiami egzaminacyjnymi, miały wspierać i pogłębiać analizę literacką. Zdający sięgali po konteksty historyczne (np. czasy II wojny światowej, totalitaryzmy), biograficzne (losy autorów lub bohaterów), religijne (chrześcijańskie rozumienie cierpienia i zbawienia), filozoficzne (np. egzystencjalizm) lub intertekstualne (np. inne utwory literackie czy dzieła filmowe). W wypracowaniach o wysokim poziomie merytorycznym konteksty stanowiły integralną część argumentacji i umożliwiały osadzenie omawianych postaw i motywacji w szerszym wymiarze kulturowym. W pracach ocenionych niżej konteksty pojawiały się wprawdzie w strukturze wypowiedzi, lecz miały charakter informacyjny – nie wzbogacały wyводу, a ich obecność nie wpływała na pogłębienie rozważań.

Zacytowane poniżej wypracowanie (przykład 95.) stanowi **właściwą realizację tematu 1. – spełnia wszystkie formalne wymogi polecenia, zawiera funkcjonalnie wykorzystane utwory literackie i konteksty**, a także odznacza się przejrzystością struktury kompozycyjnej, adekwatnym stylem wypowiedzi oraz wysokim poziomem kompetencji kulturowych.

Przykład 95.

Każdy człowiek miewa kryzysy. W zależności od wieku i doświadczenia nabytego wraz z życiem, inaczej będziemy definiować tragedię. Jednak, mimo jednostkowych różnic, wszyscy pragną znaleźć siły, by dotrzeć do „lepszego jutra”. Źródłem takiej mocy może być nadzieja – niczego nie gwarantuje, ale uświadamia, że rozwiązań danego kryzysu jest kilka, co skłania do podejmowania działań i równoważy pesymistyczne czy katastroficzne podejście. W trudnych czasach człowiek czerpie taką nadzieję z różnych źródeł.

Wielu ludzi poszukuje komfortu, porównuje swoją sytuację do przeszłych historii, ich przebiegu, ale i zakończenia. Takie pocieszenie znaleźli bohaterowie powieści autobiograficznej „Inny świat” autorstwa Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. Natalia Lwowna i sam Grudziński znaleźli się w łagrze, rosyjskim obozie pracy. Mężczyzna został niesłusznie skazany za szpiegostwo, zarzuty były sfabrykowane, nigdy nie praktykował takich działań. Mimo to, został uwięziony w bezwzględny, katorżniczym systemie obozu. Źródłem nadziei w tak trudnej dla niego sytuacji stała się książka pożyczona od Natalii – „Wspomnienia z martwego domu” napisana przez Fiodora Dostojewskiego. Są to wspomnienia fikcyjnej

postaci napisane na bazie doświadczeń samego Dostojewskiego, który został skazany za konspirację przeciw caratowi na cztery lata pracy w Twierdzy. Rosyjski autor opisuje wiele przykrych dni, ale także momenty, w których była odrobina optymizmu: wyczekane, nieliczne dni wolne od pracy podczas świąt, odpoczynek w ambulatorium pozwalający odzyskać tożsamość, a ostatecznie wyjść z katorgi. Natalia i Grudziński utożsamiali się z nakreślonymi przeżyciami. Choć każdy dzień ich niewoli naznaczony był cierpieniem własnym i współwięźniów, to jednak powieściowi świadkowie dawali nadzieję. W obliczu niezmienności opresyjnego systemu łagrów mieli oni dowód, że więzienie można opuścić, pozostając żywym. Ponadto o wpływie „Wspomnień...” na autora świadczy także tytuł utworu – „Inny świat”, który jest cytatem z dziewiętnastowiecznej powieści.

Podobny skutek osiągnął Henryk Sienkiewicz, pisząc powieść historyczną pod tytułem „Potop”. Pragnął pokrzepić serca Polaków w czasie zaborów, przypominając im, że to nie po raz pierwszy Rzeczpospolita została zaatakowana przez silnego wroga. Gdy takie sytuacje działy się w przeszłości, na przykład podczas potopu szwedzkiego, dzielni i szlachetni patrioci obronili ojczyznę, pomimo zdrad i konspiracji. Świadczy o tym moralna przemiana Kmicica z awanturnika i zdrajcy w człowieka honoru oddanego królowi i usiłującego wesprzeć ojczyznę w potrzebie, czego dokonał m.in. broniąc klasztoru na Jasnej Górze. Dzieło Sienkiewicza służyło jako przypomnienie o uśpionej sile rodaków, a także dawało wizję na to, że odzyskanie wolności jest możliwe, więc Polacy powinni wspólnie dążyć do niepodległości.

Choć przeszłość może inspirować do działania, to niektórzy ludzie czerpią nadzieję z przekazywanych im wierzeń i prawd. To pozwala kształtować siłę i niezłomność, tak jak w przypadku Żegoty, jednego z bohaterów dramatu „Dziady” cz. III autorstwa Adama Mickiewicza. Opowiedział on bajkę o szatanie, który, by zrobić na złość Bogu, wdeptuje w ziemię rozsypane ziarna. Osiąga jednak skutek odwrotny niż chciał: ziarna kiełkują i wyrasta zboże. Diabeł zaszkodził sam sobie – w rzeczywistości pomógł boskim planom. Opowiedziana bajka to odniesienie do opresyjnego systemu carskiego – represjonując Polaków walczących o wolność, tylko potęguje siłę i determinację pozostałych konspiratorów. Uzurpator myśli, że pozbył się problemu, jednak jego działania ostatecznie zaowocują odrodzeniem Polski. Żegota w tym wypadku odwołał się do prawd religijnych, by wzmocnić wiarę w wolną ojczyznę.

Podobnie Sonia, bohaterka powieści „Zbrodnia i kara” autorstwa Fiodora Dostojewskiego, poszukuje ukojenia w Piśmie Świętym, szczególnie w Ewangelii. Czerpie nadzieję na zbawienia za grzechy swoje i innych ze słów Jezusa. Sama jest prostytutką: trudna sytuacja życiowa, przede wszystkim materialna, zmusiła ją do wybrania takiej profesji. Gdy poznaje Rodiona Raskolnikowa, zabójcę dwóch kobiet, namawia go do przyznania się do zbrodni i odbycia kary, by mógł odkupić swoje winy. Sonia czyta fragment Biblii o wskrzeszeniu Łazarza, mając nadzieję, że tak jak Jezus uratował mężczyznę, tak uratuje i tych, którzy zgrzeszyli. Dziewczyna, analogicznie do Żegoty, czerpie nadzieję z opowieści osadzonych w religii, które niosą pokrzepienie i wizję lepszej przyszłości.

A zatem nadzieja zapewnia siłę do przetrwania w czasach kryzysu. Niezależnie od jej źródła: czy opierając się na doświadczeniach poprzedników, jak Grudziński, czy wierząc w prawdę boskich racji, jak Sonia i Żegota, każda jest słuszna. Szukamy potwierdzenia w tym, co znamy – możemy traktować nauki przeszłości jak drogowskazy, jednak należy poprzeć dążenie do nich realnym działaniem. Osadzenie w tradycji, jako znajomej przestrzeni, zdecydowanie pokrzepia człowieka, a optymistyczne wnioski pomagają przetrwać czas próby.

Komentarz do przykładu 95.

Wypracowanie **spełnia formalne warunki polecenia:**

- nie zawiera błędu kardynalnego
- odnosi się do problemu określonego w poleceniu
- ma formę argumentacyjną
- zawiera odwołanie do lektury obowiązkowej (*Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, *Dziady* cz. III Adama Mickiewicza, *Potop* Henryka Sienkiewicza).

Kompetencje literackie i kulturowe

Wypracowanie stanowi spójną analizę problemu sformułowanego w poleceniu. Trafnie wykorzystano znajomość czterech utworów literackich, w tym lektur obowiązkowych, w sposób funkcjonalny i przemyślany. W każdym przypadku precyzyjnie wskazano, w jakich okolicznościach pojawia się kryzys, jakie jest źródło nadziei oraz w jaki sposób nadzieja oddziałuje na człowieka i kształtuje jego postawę w obliczu trudności.

W analizie *Innego świata* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego nadzieja zostaje odnaleziona przez bohaterów w literaturze – w tym przypadku w dziele Dostojewskiego *Wspomnienia z martwego domu*. Umieszczenie tego wątku w wypracowaniu świadczy o dobrej orientacji w kontekstach kulturowych. Trudne czasy to rzeczywistość sowieckiego łagru – miejsca cierpienia i systematycznego niszczenia człowieczeństwa. W obliczu tak skrajnych warunków nadzieja zyskuje szczególną wagę, jest nie tyle ukojeniem, co koniecznością umożliwiającą psychiczne przetrwanie. Dostrzeżono, że utożsamienie się bohaterów z losem więźniów – opisanych przez Dostojewskiego – stanowi formę duchowego zakorzenienia w doświadczeniu przeszłości i uświadamia im, że cierpienie można przetrwać, a powrót do życia jest możliwy. Interpretacja ma solidne podstawy w tekście literackim, a sposób jej wprowadzenia świadczy o dojrzałości analitycznej.

Równie przekonująco został wykorzystany drugi przykład – *Potop* Henryka Sienkiewicza, użyty jako dopełniający kontekst literacki. Odniesiono się do społecznej funkcji literatury, przypominając, że ta powieść, zgodnie z intencją autora, miała charakter pokrzepiający wobec narodu pozostającego pod zaborami. Trudnym czasem była tu nie tylko fabularna rzeczywistość najazdu szwedzkiego, lecz także epoka, w której żył i tworzył autor. Zauważono, że Sienkiewicz, odwołując się do chwały dawnej Rzeczypospolitej i moralnej przemiany Kmicica, ukazał możliwość odbudowy siły narodu poprzez wiarę w honor i patriotyzm. Źródłem nadziei nie jest tu jednostkowe doświadczenie, lecz zbiorowa pamięć historyczna. Takie ujęcie problemu w pracy świadczy o rozumieniu literatury jako narzędzia kulturowego i politycznego wpływu.

Ważkie miejsce zajmuje w wypracowaniu przywołany dramat Adama Mickiewicza *Dziady* cz. III. W postaci Żegoty, opowiadającego alegoryczną bajkę o ziarnach rozspanych przez szatana, odnaleźć można metaforę nadziei zakorzenionej w wierze i opatrności. Uwzględniony kontekst historyczny – represje zaborców wobec narodu polskiego – zostaje połączony z ideowym przesłaniem romantyzmu. Opowieść Żegoty odczytano jako przekazującą głębszą prawdę: zło, choć pozornie triumfujące, w istocie przyczynia się do wzrostu dobra, gdyż budzi jeszcze silniejszą determinację do walki. Źródłem nadziei jest przekonanie, że nawet działania wroga mogą służyć ostatecznemu zwycięstwu narodu.

Uzupełnieniem rozważań dotyczących dramatu Mickiewicza jest przywołana kontekstowo powieść *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego. Ukazano postać Soni jako kogoś, kto żyje w skrajnym upokorzeniu, a mimo to zachowuje duchową czystość. Sonia znajduje nadzieję w *Piśmie Świętym* w opowieści o wskrzeszeniu Łazarza, która staje się symbolem duchowego odrodzenia. Jej wiara umożliwia przemianę Raskolnikowa, który decyduje się wziąć odpowiedzialność za swoje czyny. Nadzieja ma tu więc wymiar zbawczy – jej źródłem jest religia, ale także drugi człowiek, który staje się narzędziem dobra. Trudne czasy w pracy rozumiane są jako sytuacja moralna i egzystencjalna – sytuacja upadku człowieka i wartości.

W każdym z przywołanych przykładów trafnie wskazano, że nadzieja nie jest ucieczką od rzeczywistości, lecz aktywną siłą wspierającą człowieka w walce z przeciwnościami. Zwrócono uwagę na różnorodność jej źródeł – literatura, historia, religia – i powiązano je z konkretnymi kontekstami (historycznym i egzystencjalnym). Nie popełniono błędów rzeczowych, a dobór lektur i ich analiza wskazują na erudycyjny walor pracy.

Kompozycja wypowiedzi

Wypowiedź cechuje się przemyślaną strukturą kompozycyjną. Elementy treściowe zostały zorganizowane problemowo. We wstępie sformułowano klarowną tezę dotyczącą znaczenia nadziei w sytuacjach kryzysowych. Poszczególne akapity rozwijają argumentację w sposób uporządkowany, każdy z nich dotyczy odrębnego źródła nadziei zilustrowanego tekstem kultury. Wyraźna struktura kompozycyjna przejawia się w osadzaniu omawianych lektur obowiązkowych w kontekście powiązanym z tematem. Podsumowanie spaja wszystkie przywołane przykłady, potwierdzając trafność założenia wstępnego.

Tok argumentacyjny jest spójny. Wykorzystano językowe wskaźniki zespolenia tekstu (np.: *zatem, jednocześnie, choćby, niemniej jednak, tak samo*).

Wypowiedź zawiera struktury charakterystyczne dla oficjalnej odmiany polszczyzny pisanej. Styl jest stosowny do wybranej formy oraz sytuacji komunikacyjnej, pozbawiony kolokwializmów, a jednocześnie obrazowy tam, gdzie wymaga tego charakter interpretacji.

Zakres środków językowych

Wypracowanie odznacza się swobodą językową, co przejawia się w precyzyjnym doborze słownictwa i różnorodności struktur składniowych. Posłużono się terminologią humanistyczną, tworząc wypowiedź spójną, logicznie uporządkowaną i stylistycznie jednolitą. Język wypowiedzi nie tylko spełnia funkcję komunikacyjną, ale też wzmacnia argumentację i realizuje funkcję retoryczną.

W wypracowaniu występuje szeroki zakres środków językowych, tj.: zróżnicowana składnia, poprawne struktury składniowe:

- zdania pojedyncze, np.: *Każdy człowiek miewa kryzysy; Dziewczyna, analogicznie do Żegoty, czerpie nadzieję z opowieści osadzonych w religii;*
- zdania złożone, np.: *Są to wspomnienia fikcyjnej postaci napisane na bazie doświadczeń samego Dostojewskiego, który został skazany za konspirację przeciw caratowi na cztery lata pracy w Twierdzy;*
- zdania wielokrotnie złożone, np.: *Dzieło Sienkiewicza służyło jako przypomnienie o uśpionej sile rodaków, a także dawało wizję na to, że odzyskanie wolności jest możliwe, więc Polacy powinni wspólnie dążyć do niepodległości;*

- konstrukcje z imiesłowowym równoważnikiem zdania, np.: *Podobny skutek osiągnął Henryk Sienkiewicz, pisząc powieść historyczną o tytule „Potop”.*

W pracy zastosowano także bogatą leksykę, np.: *opresyjny system, utożsamienie się z doświadczeniem, symboliczny wymiar, pokrzepienie serc.*

Funkcjonalność wykorzystania w wypracowaniu utworów literackich i argumentowanie, w tym wykorzystanie kontekstów

W poniższych fragmentach wypracować na temat 1. (przykłady 96.–98.) zaprezentowano w pełni funkcjonalne wykorzystanie lektury obowiązkowej i przedstawiono bogatą argumentację, tj. wieloaspektową, popartą trafnymi przykładami z utworu i uwzględniającą kontekst.

Przykład 96.

Człowiek w swoim życiu doświadcza niekiedy okresów ciemności i mroku. Ich źródłem często jest jakieś osobiste doświadczenie, jak strata bliskiej osoby. Zdarza się jednak, że straszne wydarzenia dotyczą całe zbiorowości, z czym mieliśmy do czynienia chociażby podczas drugiej wojny światowej czy – jako Polacy – w okresie zaborów. Gdy zło triumfuje, łatwo jest popaść w rozpacz lub zdradzić swoje ideały i zacząć współpracować z oprawcami. Jednakże jest wartość, dzięki której wielu ludzi się nie poddało, która utrzymała ich przy życiu i pozwoliła zachować człowieczeństwo nawet w najbardziej nieludzkich warunkach. Tą wartością jest nadzieja, która według świętego Pawła z Tarsu, „zawieść nie może”. Ludzie czerpią ją z różnych źródeł, od sprzyjających wydarzeń zewnętrznych po miłość do drugiego człowieka. Literatura różnych epok ukazuje, w czym ludzie ją widzieli i jak ona na nich wpływała.

Czy nadzieja może być silniejsza niż śmierć? Literatura pokazuje, że tak. Za przykład niech posłuży historia Orfeusza i Eurydyki, opisana między innymi w „Mitologii” Jana Parandowskiego. Orfeusz był królem – śpiewakiem Tracji, zaś nimfa Eurydyka jego żoną. Kiedy ukochana króla umiera ukąszona przez żmiję, Orfeusz nie godzi się na jej odejście. Nadzieja na odzyskanie Eurydyki jest tak ogromna, że śpiewak decyduje się na pójście do Hadesu, krainy umarłych. Głęboko ufa, że uda mu się odzyskać żonę. Niestraszne są przepełnionemu nadzieją bohaterowi ani trójgłowy pies Cerber, ani boginie zemsty Erynie. Waży się on podejść do samego władcy krainy i błagać go o oddanie Eurydyki. Niemożliwe staje się faktem – Hades pozwala nimfie odejść. Niestety z powodu swojej lekkomyślności Orfeusz później straci ukochaną, tym razem bezpowrotnie. Można jednak stwierdzić, że w trudnej, przepełniającej żalem chwili bohater się nie poddał. Jego wielka miłość do ukochanej stała się źródłem nadziei tak wielkiej, że pozwoliła mu przekroczyć bramy śmierci i wydrzeć jej zdobycz.

Bogaty zbiór greckich mitów dostarcza nam jeszcze jednego przykładu nadziei motywowanej miłością. Parandowski przytacza opowieść o Odyseuszu, królu Itaki, sprytnym wojowniku, który po dziesięciu latach walki o Troję pragnie wrócić do domu. Kocha on swe rodzinne gniazdo, podobnie jak żonę i syna, których zostawił, wyruszając na wojnę. Przez kolejne dziesięć lat tułaczki, które bez wątpienia są czasem dłużącym się, deprymującym i pełnym tęsknoty, usiłuje on wrócić do Itaki, wiedziony ufnością, że w końcu mu się uda. Nie mylił się – ostatecznie trafia do celu i po zabiciu zalotników ubiegających się o rękę jego żony, znów może cieszyć się życiem z rodziną. [...]

Jak widać już starożytni zauważyli, że życie człowieka nie może być pozbawione cierpień i trudów. By przetrwać czas mroku, przezwyciężyć trudne chwile i znaleźć wyjście nawet z pozornie beznadziejnej sytuacji człowiek musi odnaleźć nadzieję i ufać, że przyjdą lepsze dni. Jej źródła można upatrywać w uczuciach: tęsknocie czy miłości do bliskich, czego dowiedli mitologicznie bohaterowie – Orfeusz i Odyseusz.

Komentarz do przykładu 96.

Zacytowany fragment wypracowania prezentuje **rzeczowe i pogłębione** rozważania, które prowadzone są w oparciu o **bogatą argumentację** oraz **funkcjonalnie wykorzystane przykłady** z mitologii greckiej. We wstępie wprowadzono **kontekst egzystencjalny i historyczny**, odwołując się zarówno do doświadczeń jednostkowych (strata bliskiej osoby), jak i zbiorowych (druga wojna światowa, okres zaborów). Tak zarysowana perspektywa zakorzenienia motyw nadziei w realiach doświadczeń pokoleniowych. Ponadto wprowadzenie cytatu z *Listu św. Pawła z Tarsu* dodaje refleksji wymiaru uniwersalnego, podkreślając ponadczasową wartość nadziei jako siły podtrzymującej człowieka w sytuacjach granicznych. Przywołując wybrane mity, ukazano wieloaspektowość zagadnienia nadziei, wydobywając jego znaczenia na poziomie indywidualnym i egzystencjalnym. Odwołanie do mitu o Orfeuszu i Eurydyce pozwoliło omówić zagadnienie nadziei jako siły przekraczającej granice życia i śmierci, wypływającej z miłości i determinacji jednostki. Z kolei odwołanie do postaci Odyseusza poszerza perspektywę analizy o wymiar rodzinny i wspólnotowy – nadzieja bohatera zakorzeniona jest w miłości do bliskich i w tęsknocie za ojczyzną. W każdym z przywołanych tekstów określono także trudną sytuację, w jakiej znaleźli się bohaterowie. Obydwa przykłady zostały dobrane trafnie i rozwinięte w sposób wspierający przyjęte stanowisko. Dostrzeżono, że choć źródła nadziei mogą być odmienne (uczucie, tęsknota, wytrwałość), to wspólną cechą bohaterów jest siła duchowa pozwalająca im przezwyciężać przeciwności losu. Argumentacja uwzględnia różnorodne aspekty analizowanego zjawiska, a zestawienie dwóch mitologicznych postaci prowadzi do spójnej konkluzji. Wywód wspiera funkcje retoryczne tekstu i świadczy o pogłębionej refleksji nad problemem wpisany w temat wypracowania.

Przykład 97.

Nadzieja jest człowiekowi niezbędna. Wiara w lepszą przyszłość motywuje nas do działania w najgorszych chwilach. W greckich mitach nadzieja była tym, co pozostało na dnie puszek Pandory, gdy uwolniono z niej smutki i cierpienia tego świata. Bez nadziei bowiem wszelka egzystencja w świecie pełnym okrucieństwa traci sens. Źródeł nadziei może być wiele. Jedni odnajdują ją w prawie do wszelkiego buntu, w działaniu dla innych. Nadzieję może nieść także sztuka i idee w niej zawarte.

Utwarem, który ukazuje rolę buntu w podtrzymywaniu nadziei, jest „Rok 1984” Orwella. W świecie, w którym społeczeństwo jest zniewolone przez władze totalitarne i stale kontrolowane bardzo trudno jest odnaleźć w sobie nadzieję. Jednak dla głównego bohatera, Winstona, nadzieją staje się właśnie bunt. Mężczyzna nie wierzy w propagandę Wielkiego Brata, zaczyna więc potajemnie prowadzić dziennik, co już samo w sobie było zakazane przez władze. Dzieli się w nim swoimi myślami, stwierdza między innymi, że cała nadzieja jest w proletariacie, który był przecież znacznie liczniejszy od władz i mógłby zawalczyć o wolność. Bohater szuka jakiegokolwiek źródła buntu, jakiegokolwiek działania, które może nieść nadzieję na lepszą przyszłość. Wraz z Julią, swoją ukochaną, postanawia przyłączyć się do ruchu oporu Goldsteina. Nie było pewności, czy ruch istnieje, czy jest tylko częścią propagandy, jednak jakiegokolwiek próby działania były lepsze niż żadne. Robienie

czegokolwiek, co było zakazane w Oceanii, było pewnym rodzajem buntu dla Winstona – lektura zakazanej książki Goldsteina, spotkanie się z Julią, to wszystko dawało mu nadzieję na przyszłość i chociaż ruch oporu faktycznie nie istniał, a do żadnej poprawy nie doszło, można stwierdzić, że czas buntu był najlepszym czasem w życiu Winstona, właśnie dzięki nadziei, którą potem brutalnie mu odebrano.

Komentarz do przykładu 97.

W powyższym fragmencie wypracowania **w pełni funkcjonalnie** odwołano się do lektury obowiązkowej, prezentując **wieloaspektową argumentację** popartą trafnie dobranymi przykładami literackimi. Rozważania koncentrują się wokół idei nadziei jako siły napędowej jednostki w zmaganiu z opresją, przy czym perspektywa interpretacyjna wzbogacona została odniesieniem do poziomu ideowego i egzystencjalnego. Z omawianego tekstu (*Rok 1984* George’a Orwella) wydobyto fundamentalny wymiar buntu jako formy zachowania człowieczeństwa i zarazem źródła nadziei. Działania Winstona, mimo że skazane na porażkę, niosą głęboki sens, ponieważ pozwalają bohaterowi doświadczyć chwilowej wolności, która staje się przestrzenią nadziei. Interpretacji postawy bohatera nie sprowadzono do oczywistego sprzeciwu wobec systemu, lecz pokazano, że dla jednostki pozbawionej wpływu na rzeczywistość, nadzieją staje się już sam akt działania, nawet jeśli jego skuteczność jest złudna. W analizie powieści Orwella wskazano na dwa czynniki przynoszące bohaterowi nadzieję:

- bunt jako wewnętrzną potrzebę działania i zachowania tożsamości w świecie totalitarnego zniewolenia
- miłość jako przestrzeń wolności intymnej, która – choć krótkotrwała – daje bohaterowi poczucie sensu i siłę do oporu.

Oba te wymiary zostały osadzone w realiach świata przedstawionego, co służy wzmocnieniu argumentacji i ukazuje wieloaspektowość motywu nadziei. Wywód dowodzi dobrej znajomości utworu literackiego oraz umiejętności podjęcia refleksji nad losem jednostki w systemie totalitarnym.

Kolejny fragment pracy również zawiera odwołanie do powieści *Rok 1984*, jednak prezentuje stosunkowo rzadkie ujęcie wykorzystania tego utworu.

Przykład 98.

Nadzieja może się jednak okazać nietrwała w konfrontacji z systemem totalitarnym. Bardziej pesymistyczny pogląd na możliwość zachowania nadziei w takich warunkach wyraził George Orwell w swojej powieści o tytule „Rok 1984”. Winston od początku poszukuje w swoim otoczeniu bratniej duszy, kogoś, kto podobnie jak on, cicho buntuje się wobec Wielkiego Brata. Wydaje mu się, że nawiązał nić porozumienia z O’Brienem. Wierzył w istnienie Bractwa, które potajemnie zrzesza się, planując walkę z systemem. Nawiązuje romans Julią, a uczucie między nimi jest szczere. Łączy ich nienawiść do Wielkiego Brata i do wszelkich form inwigilacji, które wprowadziła Partia. Rządzący doskonale zdają sobie sprawę z tego, jak autentyczne i bezinteresowne relacje międzyludzkie dają poczucie wolności i nadzieję. To dlatego w Oceanii funkcjonuje Liga Antyseksualna czy Gumowe Ucho. Pierwsza z tych organizacji sprowadza stosunek seksualny do obowiązku wobec Partii, zaprzeczając istnieniu miłości cielesnej, druga natomiast niszczy relacje codzienne, kształtując dzieci tak, by donosiły na wszelkie podejrzone zachowania swoich rodziców. Miłości Julii i Winstona pozwala im przeżyć wspólne szczęśliwe chwile, jednak dobiega końca, gdy ostatnią rzeczą, jakiej Winston wyrzeka się podczas tortur prowadzonych przez

O'Briena (który też go zdradził), jest właśnie uczucie do Julii. Wtedy umiera nadzieja na wolność, którą ich związek dawał.

Orwell tworzył „Rok 1984” jako przestrożę przed rozpowszechnianiem się systemów totalitarnych w Europie. Pracując jako dziennikarz na wojnie, zobaczył na własne oczy, jak brutalnie wygląda wprowadzenie takiego ustroju. W tej dystopijnej powieści udowodnił, że szczere relacje międzyludzkie mogą dać ludziom chwilową nadzieję. Taka nadzieja nie jest jednak w stanie przezwyciężyć dehumanizującego systemu. Jest to niewątpliwie smutna refleksja jednak ma ona uzasadnienie, gdy rozumiemy dydaktyczny charakter utworu.

Komentarz do przykładu 98.

W przytoczonym fragmencie wypracowania **w pełni funkcjonalnie** wykorzystano powieść *Rok 1984* George'a Orwella jako lekturę obowiązkową, podejmując rzeczowe i pogłębione rozważania na temat znaczenia nadziei w opresyjnym świecie. **Argumentacja ma charakter wieloaspektowy** – z jednej strony ukazana zostaje nadzieja jako siła płynąca z autentycznej relacji międzyludzkiej, która daje bohaterom chwilowe poczucie wolności i sensu, z drugiej jednak – nadzieja okazuje się krucha i nietrwała, poddana presji totalitarnego systemu.

Ujęcie tematu jest nietypowe: rola nadziei nie jest idealizowana – ukazano jej ograniczenia w konfrontacji z dehumanizującym ustrojem, co stanowi cenne pogłębienie interpretacji problemu. Dowiedziono, że miłość Julii i Winstona jest próbą zachowania człowieczeństwa, ale zarazem pokazano, jak ta więź zostaje ostatecznie złamana przez przemoc systemu. Analiza została przeprowadzona z uwzględnieniem zarówno sytuacji fabularnej, jak i szerszego kontekstu historyczno-politycznego – odniesienie do intencji Orwella jako pisarza i publicysty wzbogaca refleksję na temat funkcji przestrogi wyrażonej w utworze. Przykład został trafnie dobrany i konsekwentnie rozwinięty, a argumentacja wspiera tezę o nieoczywistej roli nadziei w doświadczeniu człowieka.

Przykład 99. to fragment wypracowania z utworem literackim spoza kanonu lektur wykorzystanym w pełni funkcjonalnie oraz z zadowalającą argumentacją i kontekstem wykorzystanym częściowo funkcjonalnie.

Przykład 99.

Ludzkość od wieków poszukuje remedium na ciężkie sytuacje, spowodowane z różnorodnych przyczyn. Już starożytni zauważyli, że Fortuna jest zmienna, a szczęście i radość nie są czymś stałym. Stoicy leku na niesprzyjające zdarzenie upatrywali w stałości wewnątrz człowieka i samokontroli. Zalecali tak samo reagować na pozytywne i negatywne sploty wydarzeń. Jednakowoż każdy szuka oparcia zewnętrznego. Źródła nadziei potrafią być różnorodne, gdyż każdemu w zależności od specyfiki zła, które mu się przydarza, co innego pomaga. [...]

Zdarza się, że ludzie są zmuszeni opierać się tylko i wyłącznie na swoim kręgosłupie moralnym. Zwłaszcza w realiach świata zateizowanego, w którym coraz bardziej popularny staje się model człowieka nietzscheańskiego, który stwarza się poprzez trudy i musi decydować o swoim miejscu we wszechświecie. Sztuka „Ambasador” Sławomira Mrożka przedstawia właśnie dzieje osoby, która zostaje postawiona sama w sytuacji kryzysowej. Tytułowy ambasador zachodniego świata w państwie niedemokratycznym w realiach ciągłego podsłuchu zostaje postawiony przed wyborem, czy powinien wydać proszącego o azyl polityczny mężczyznę. Gdy próbuje on nawiązać połączenie z rządem, w słuchawce odzywa się gdakanie kur. W toku rozmów pełnomocnik władzy totalitarnej udowadnia mu, że rząd tego państwa już nie istnieje. Składa on gospodarzowi propozycję dalszego

udawania pracownika ambasady w zamian za oddanie uciekiniera. Główny bohater staje przed dylematem, czy jego dotychczasowy schemat postępowania jest słuszny, jeśli jego kraj nie istnieje. Ostatecznie postanawia zawierzyć swoje dalsze działania wyznawanym zachodnim wartościom i gdy naród atakuje budynek, z bronią w ręku broni nie tylko uchodźcy, ale też, metaforycznie, swojego systemu wartości. Pomimo wytrwałości prezentowanej przez postać z „Ambasadora”, wiara w sprawczość wyższej instancji jest znacznie bardziej wspierająca. Przekonał się o tym Hiob z biblijnej Księgi Hioba. Na skutek „zakładu” między Bogiem a Szatanem o to, że najpobożniejszy z ludzi jest taki tylko ze względu na łaski, jakich doświadcza, diabeł sieje w jego życiu spustoszenie. Odebrał mu on rodzinę, zwierzęta a również dobrostan fizyczny. Doświadczony wszelkim złem wyznawca, mimo ogromnego cierpienia nie przeklął swojej wiary, dzięki której wytrwał w bólu, za co został wynagrodzony.

Komentarz do przykładu 99.

W powyższej wypowiedzi **funkcjonalnie** wykorzystano utwór *Ambasador* Sławomira Mrożka, czyli tekst spoza kanonu lektur obowiązkowych. Odwołanie do postaci tytułowego bohatera stanowi trafną egzemplifikację tezy, że źródłem nadziei w sytuacjach granicznych może być wewnętrzny system wartości i moralna niezależność jednostki. Argumentacja została uznana za **zadowalającą** – przedstawione rozważania są logiczne i spójne, jednak choć właściwie zidentyfikowano główny problem etyczny postawiony w utworze i poprawnie zrekonstruowano sytuację bohatera, to skupiono się przede wszystkim na końcowej decyzji ambasadora. Mimo obecności **kontekstu filozoficzno-religijnego** – odniesień do stoicyzmu, modelu człowieka nietzscheańskiego oraz postaci biblijnego Hioba – jego wykorzystanie jest **częściowo funkcjonalne**, nie zostaje bowiem bezpośrednio powiązane z analizowaną postacią literacką – nie wpływa na interpretację decyzji ambasadora ani nie pogłębia refleksji nad jego postawą, przez co nie wzmacnia w sposób istotny argumentu.

Zacytowany w przykładzie 100. fragment prezentuje częściowo funkcjonalne wykorzystanie utworu literackiego z uzasadnieniem opartym na trafnej argumentacji.

Przykład 100.

Czasami zdarza się, że nadzieja przychodzi do nas sama, a my musimy jedynie w nią uwierzyć. Nie oznacza to, że powinniśmy ufać przypadkowi, ale są momenty, w których los nam pomaga. Taka sytuacja miała miejsce w powieści Stefana Żeromskiego pod tytułem „Przedwiośnie” Stefana Żeromskiego. Główny bohater po latach rozłąki łączy się na nowo ze swym ojcem. Wyruszają w podróż do Polski, bardzo odległej, do której droga wiąże się z wieloma trudnościami. Seweryn opowiada Cezaremu o szklanych domach, przedstawia utopijną wizję państwa. Jego ostatnim życzeniem jest, aby syn wrócił do kraju. Młodemu Baryce dało to siłę, chciał zobaczyć odrodzoną Polskę i kontynuował podróż. Bohaterowi źródło nadziei dała bliska osoba. Nawet jeśli mit o Polsce okazał się nieprawdziwy, to dał Cezaremu powód do kontynuowania drogi. Jest to argument za tym, że my sami możemy być dla innej osoby powodem do posiadania nadziei.

Komentarz do przykładu 100.

W przykładzie odwołano się do powieści *Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego, wskazując na moment, w którym bohater odnajduje nadzieję dzięki bliskości z ojcem i jego opowieści o Polsce. Utwór został wykorzystany **częściowo funkcjonalnie** – wskazano, co dla Cezarego było źródłem nadziei, jednak z rozważań nie wynika, w jakich okolicznościach historycznych odbywa się powrót Cezarego do Polski, co oznacza, że nie określono czasów trudnych. **Argumentacja jest trafna** – poprawnie powiązana z tematem.

Z kolei w przykładzie 101. argumentacja jest powierzchowna.

Przykład 101.

Mówi się, że nadzieja „umiera ostatnia”. To właśnie ona w trudnych chwilach motywuje człowieka do działania, daje mu siłę do walki. Jednak skąd ją czerpać w trudnych czasach, pełnych wątplenia i tragedii? Co może być źródłem, tak cennej w takich momentach, nadziei?

Człowiek, słysząc słowa „trudne czasy” najprawdopodobniej wyobrazi sobie obraz wojny. Konflikty zbrojne niosą ze sobą ogrom bólu i cierpienia oraz bezradność. Siłę do działania i nadzieję daje wtedy miłość do ojczyzny. Taką sytuację można zaobserwować w utworze Aleksandra Kamińskiego „Kamienie na szaniec”. Alek, Rudy i Zośka, młodzi bohaterowie, którzy dopiero skończyli szkołę, zostali postawieni przed dramatem wojny. Mieli świadomość, że gra toczy się o najwyższą stawkę – ludzkie życie, jednak wizja niepodległej Polski nie pozwalała im się poddać. Ogromna miłość do ojczyzny motywowała ich do działania i dała im nadzieję, że razem pokonają wroga.

Komentarz do przykładu 101.

Argumentacja przedstawiona w powyższym przykładzie ma charakter **powierzchowny**. Odwołano się do utworu spoza kanonu lektur obowiązkowych – *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Wskazano, że źródłem nadziei bohaterów była miłość do ojczyzny, lecz nie rozwinięto tego wątku. Przedstawiono fakty znane z lektury, ale nie wnikięto w istotę problemu – nie poparto twierdzeń właściwymi przykładami oraz nie ukazano, jak nadzieja wpływała na konkretne wybory czy działania bohaterów. Wywód opiera się na uogólnieniach i pobieżnych obserwacjach.

Funkcjonalność wykorzystania w wypracowaniu kontekstów

Poniżej zacytowane fragmenty prac stanowią egzemplifikację **funkcjonalnego wykorzystania kontekstów**. W wypracowaniach zdający odwoływali się do różnorodnych kontekstów pogłębiających problem lub odnoszących się do omawianego utworu w sposób celowy.

Przykład 102.

Ciężka i systematyczna praca potrafi spełnić rolę opoki i umocnienia w czasie kryzysu czy klęski. Szymon Gajowiec, jeden z głównych postaci powieści „Przedwiośnie”, jest przedstawicielem rządowego programu odbudowy Polski z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Bohater postuluje o zjednoczenie się narodu polskiego i podjęcie przez niego działania w sprawie przywrócenia ojczyźnie stabilności gospodarczej. A aktywność

polityczna, której regularnie oddaje się Gajowiec, jest dla niego źródłem nie tylko satysfakcji, ale także nadziei na przyszły rozkwit państwa.

Niektóre elementy postawy Szymona Gajowca odnaleźć można w osobie samego Stefana Żeromskiego. Niezwykle zaangażowany w kwestie narodowe, napisał „Przedwiośnie”, aby skompromitować idee rewolucji bolszewickiej, a wręcz by odstraszyć czytelników od komunizmu i jego założeń. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku powstało wiele pomysłów na to, jak zapewnić jej bezpieczeństwo oraz siłę, jednak jako osoba niesamowicie inteligentna i rozsądna Żeromski do wszystkich programów podchodził z odpowiednim dystansem, co znalazło swoje odzwierciedlenie w kreacji powieściowego bohatera.

Komentarz do przykładu 102.

W zamieszczonym fragmencie **w pełni funkcjonalnie wykorzystano kontekst biograficzny** – odniesienie do społecznikowskich działań Stefana Żeromskiego. Powiązanie postawy Szymona Gajowca z zaangażowaniem ideowym autora *Przedwiośnia* wzbogaca interpretację postaci i ukazuje źródła jej determinacji w działaniu. Dostrzeżono zbieżność między krytycznym podejściem Żeromskiego do rewolucji a przekonaniami jego bohatera, co pozwoliło na wyeksponowanie przesłania powieści. Kontekst biograficzny został zatem powiązany z zagadnieniem nadziei i tym, co stanowi jej źródło w trudnych momentach.

Przykład 103.

Wiara to cnota, która bezpośrednio łączy się z nadzieją. Sprawia, że człowiek czuje się bezpieczny. Wiara jest silnie związana z nadzieją na odkupienie. Warto zaznaczyć, że ludzie w trudnych czasach zwracają się do Boga z prośbą. Taka postawa nie wyklucza jednak działania, które podejmuje człowiek w celu osiągnięcia tego, co jest dla niego najważniejsze. W podobnej sytuacji często można się spotkać z wyznawaniem jakiejś idei. Podążanie za jej programem może dawać poczucie wspólnoty, nadawać sens życiu, budować nadzieję na zmianę. Wielu romantyków zgadzało się z ideą mesjanizmu. Dzięki temu czuli, że ich wysiłki to część działań prowadzących do odkupienia Europy. Postawa mesjanistyczna w romantyzmie zakładała cierpienie i poświęcenie Polaków dla dobra innych krajów. Było to nawiązanie do Mesjasza, który oddał życie na krzyżu za całą ludzkość. Dzięki tej idei ludzie żyli nadzieją i odczuwali, że ich cierpienie ma większy sens. W opozycji do niej staje winkelriedyzm – idea, którą proponował Juliusz Słowacki. Według niej Polacy musieli działać. Nie mogli się poddać. Ta postawa zakładała walkę o Polskę i daje nadzieję na lepszą przyszłość. To piękne, z jaką mocą wierzył w tę ideę Kordian. Chciał dokonać heroicznego czynu i zabić cara. Miał nadzieję, że dzięki temu działaniu uwolni Polskę od władzy zaborcy. Jego nadzieję można nazwać cnotą, która przyświecała mu w chwilach zmartwienia. Choć głównemu bohaterowi dramatu Juliusza Słowackiego nie udało się dokonać zamachu, to młodzieniec jest przykładem wiary w ideę, która daje nadzieję na lepszą przyszłość.

Według Słowackiego działanie w obliczu ucisku narodu było najważniejsze. To też starał się przekazać w swojej poezji. Wiersz „Testament mój” jest przykładem poezji tyrtejskiej, czyli zagrzewającej do walki. Wieszcz głosił, że ludzie powinni stawić opór zaborcy i działać w myśl idei. Celem walki miało być odzyskanie niepodległości przez Polskę. Ta nadzieja miała wypełnić serca Polaków, którzy rzucali się w wir walki dla odkupienia narodu. Widać zatem, że źródłem nadziei może być także sam w sobie cel. Przypomnienie sobie o nim ma zmuszać człowieka do postawienia kolejnego kroku przybliżającego go do marzeń.

Komentarz do przykładu 103.

We fragmencie **funkcjonalnie wykorzystano kontekst historycznoliteracki**, posługując się ideowymi podziałami w obrębie polskiego romantyzmu (mesjanizm i winkelriedyzm), by pogłębić refleksję nad rolą nadziei w momentach narodowego kryzysu. Zestawienie tych postaw ideowych umożliwiło ukazanie **różnorodnych źródeł nadziei** – zarówno biernej, zakorzenionej w cierpieniu i przekonaniu o metafizycznym sensie ofiary, jak i aktywnej, nacechowanej działaniem i wiarą w możliwość zmiany. Analiza postawy Kordiana i nawiązanie do *Testamentu mojego* pozwoliło na osadzenie omawianego zjawiska w kontekście epoki romantycznej, a także ukazanie, że nadzieja może wynikać nie tylko z wiary w Boga, ale również z idei narodowowyzwoleńczych i celu, który człowiek uznaje za wyższy od siebie. Tego rodzaju odwołania poszerzają rozumienie pojęcia nadziei o ujęcia zbiorowe i indywidualne. Kontekst został więc zastosowany nie tylko poprawnie, lecz także w sposób integralny z przyjętą argumentacją.

Przykład 104.

Odmienным podejściem do tematu wykazał się Albert Camus w eseju pod tytułem „Mit Syzyfa”. Autor dokonuje rozważania na temat hipotetycznych losów postaci mitycznego króla. Camus uważa, że pomimo iż znajduje się on w sytuacji z góry zdefiniowanej, wbrew pozorom może czuć się szczęśliwym. W kontekście eseju, stanowiącego wykładnię egzystencjalnej filozofii autora, nadzieję należy rozumieć nie tylko jako oczekiwanie na zmianę, lecz jako odnalezienie komfortu w codziennym trudzie i zwykłej sytuacji. Nadzieja w przypadku Syzyfa ukazuje się w krótkim momencie zejścia w dół góry po kamień. Odczuwa on wtedy spokój i pewność, co stanowi o trumfie jego woli nad wolą bogów.

Podobnymi cechami charakteryzuje się stworzony przez egzystencjalistę doktor Rieux z „Dżumy”. Oczywiście Bernard poszukuje nadziei w swoich przyjaciółach i w rodzinie, ale nie jest to jego główną siłą napędową do podjęcia walki z chorobą. Podobnie jak u Syzyfa, nadzieja i chęć działania rodzą się w nieustępliwym rozpoczynaniu walki na nowo, każdego dnia nawet, gdy nie ma on pewności, że zakończy się ona pokonaniem przez Rieux choroby.

Komentarz do przykładu 104.

W zamieszczonym fragmencie **funkcjonalnie wykorzystano kontekst filozoficzny**, odwołując się do egzystencjalizmu Alberta Camusa. Reinterpretacja mitu o Syzyfie w duchu filozofii egzystencjalnej została trafnie powiązana z pojęciem nadziei rozumianej jako wewnętrzna postawa wobec świata pozbawionego sensu. **Kontekst filozoficzny pogłębia odczytanie sensu utworu literackiego oraz poszerza rozumienie problemu wpisanego w temat wypracowania**, ukazując alternatywny sposób pojmowania nadziei. Zestawiono figurę Syzyfa z postawą doktora Rieux z *Dżumy*, podkreślając ich codzienny trud, wynikający z niezgody na absurd i cierpienie. Tak ujęta nadzieja staje się wyborem moralnym i wyrazem niezłomności, a nie tylko emocjonalną reakcją. Dobór kontekstu jest zatem świadomy i dowodzi pogłębionej refleksji nad problemem.

Przykład 105.

Jan Kochanowski podejmuje motyw nadziei w czasach trudnych dla człowieka w swojej „Pieśni IX”. Już pierwsze słowa: „Nie porzucaj nadzieje, / Jakoć się kolwiek dzieje” świadczą o pozytywnym charakterze utworu. Autor zachęca człowieka do zachowania spokoju w codziennym życiu. Zaznacza, że wyroki Fortuny są nie do przewidzenia, dlatego powinniśmy cieszyć się z każdego dobrego dnia, ale też przygotowywać się na te złe. W obliczu zła i przeciwności, które nas dotykają nie możemy porzucać nadziei, a jedynie

zaufać Bogu. Kochanowski nawiązuje do filozofii stoickiej, która w odróżnieniu od filozofii epikurejskiej, zachęcała, by żyć z umiarem i radością. Autor pieśni namawia, by, wyznając zasadę „carpe diem” Horacego, pamiętać o zachowaniu złotego środka. W obliczu cierpienia należy zaufać Bogu i to jemu się powierzyć.

Komentarz do przykładu 105.

W powyższym fragmencie **trafnie i funkcjonalnie wykorzystano konteksty literacki i filozoficzny**, by wzmocnić refleksję nad rolą nadziei w trudnych chwilach. Odwołanie do *Pieśni IX* Jana Kochanowskiego stanowi punkt wyjścia do ukazania postawy opartej na równowadze duchowej, która ma swoje zakorzenienie zarówno w tradycji literackiej, jak i filozoficznej. Wydobyto obecny w utworze dialog z filozofią stoicką i epikurejską, wskazując, że Kochanowski nie tylko głosi pochwałę nadziei, ale również formułuje uniwersalną receptę na przezwyciężanie trudnych chwil poprzez zachowanie spokoju, umiaru i zaufanie Bogu. Zestawienie wzbogaca rozważania o aspekt mądrości życiowej, wynikającej z doświadczenia i refleksji nad ludzką kondycją.

Przykład 106.

Realia nazistowskich obozów koncentracyjnych były trudne do przetrwania bez silnego źródła nadziei. Doskonale zostało to ukazane w filmie „Triumf ducha” z Willemem Dafoe w głównej roli. Grek z Salonik po trafieniu do Auschwitz stara się przetrwać. Z racji na swoje umiejętności bokserskie, staje się on walczącym na ringu dla uciechy Niemców wojownikiem. Podobnie jak wiele osób nadzieję i siłę do przetrwania czerpie z wizji życia z narzeczoną, jednakże bezpośrednio jego nadzieja bierze się z walki. Siła, jaką prezentuje Salamo staje się bezpośrednim powodem, dzięki któremu nie zostaje on szybko stracony i udaje mu się przetrwać obóz aż do jego wyzwolenia w 1945 roku.

Innym przykładem filmowego bohatera prezentującego wybitną umiejętność zachowania nadziei w trudnych czasach jest także Laszlo Toth, główny bohater filmu „Brutalista” w reżyserii B. Corbeta. Toth, podobnie jak Salamo, ocalał z obozów koncentracyjnych, lecz akcja filmu pokazuje jego nadzieję właśnie po nich. Emigrując do Stanów Zjednoczonych, architekt żyje myślą rychłego spotkania ze swoją żoną Erzsebet. Pieczołowicie trzyma listy i zdjęcia, które od niej otrzymuje. Nadzieja na spotkanie ożywiła w nim zapał do twórczych działań. Architektowi udaje się zaangażować w projekt i realizację niesamowitej budowli, dzięki której pośrednio udaje mu się sprowadzić do siebie ukochaną. Toth czerpie nadzieję z zobaczenia swojej żony, które jeszcze silniej odbija się później echem w jego projekcie – wzniesiona budowla może być interpretowana jako wyraz miłości, nadziei i szczęścia po spotkaniu ocalałych.

Komentarz do przykładu 106.

Fragment ilustruje **w pełni funkcjonalnie wykorzystanie kontekstów filmowych**, rozszerzając argumentację o nowe perspektywy rozumienia nadziei w trudnych okolicznościach. Odwołania do dwóch odmiennych filmów – *Triumf ducha* i *Brutalista* – służą nie tylko zilustrowaniu tematu, ale przede wszystkim pogłębiają refleksję nad różnorodnymi źródłami nadziei, takimi jak miłość, pasja czy fizyczna siła w obliczu zagrożenia życia. Przywołane przykłady są nieprzypadkowe, a ich analiza wskazuje na świadome odczytanie symboliki obu filmów. Bohaterowie reprezentują odmienne postawy: Salamo odnajduje nadzieję w przetrwaniu i fizycznym oporze, Toth – w miłości i tworzeniu. Zestawienie tych postaci pozwala na wielowymiarowe ujęcie tematu, ilustrujące zarówno nadzieję „tu i teraz”,

jak i tę, która wyraża się poprzez dążenie do przyszłości. Konteksty filmowe zostały więc użyte jako integralna część argumentacji, wspierającej stanowisko maturzysty.

Przykład 107.

Przykłady nadziei na poprawę losu jednostki lub całego narodu odnajdujemy nie tylko w literaturze. Bezpośredni związek z Mickiewiczowskimi „Dziadami” mają wystąpienia studentów, które miały miejsce w II połowie XX wieku. Młodzi ludzie w trudnych czasach komunizmu także znajdowali motywację do działania w buncie. Przykładem są studenci, którzy zorganizowali bunt w marcu 1968 roku. Władze w Polsce zabroniły surowo wystawiania przedstawienia III części „Dziadów” Mickiewicza, co nie podobało się młodym rodakom, ponieważ redukowało wolność słowa i zdecydowanie ograniczało rozwój kulturalny społeczeństwa. Studenci organizowali protesty, ponieważ uważali, że to stanowi szansę na odrodzenie Polski. Mieli nadzieję na przywrócenie całkowitej wolności narodu i możliwość edukowania współobywateli, a motywację czerpali z przekonania, że ich wspólny bunt ma sens. Do dziś studenci z tamtego okresu stanowią wzór do naśladowania dla młodszego pokolenia.

Komentarz do przykładu 107.

Również w powyższym przykładzie w sposób **funkcjonalny** wykorzystano **kontekst historyczny**, aby pogłębić rozważania o nadziei w sytuacjach społecznego zniewolenia. Odniesienie do wydarzeń Marca 1968 roku oraz zakazu wystawiania *Dziadów* Adama Mickiewicza uwydatnia rolę literatury jako źródła inspiracji i nadziei dla kolejnych pokoleń. Kontekst wzmacnia argumentację, ukazuje, że nadzieja na wolność i godność narodową może wynikać z poczucia wspólnoty oraz wiary w sens buntu, nawet w trudnych realiach politycznych.

Temat 2. – analiza przykładowych wypracowań lub ich fragmentów w kryteriach 1. i 2.

Zdający, który wybrał temat 2. – ***Jak błędna ocena sytuacji wpływa na życie człowieka?*** – miał za zadanie sformułować wypowiedź argumentacyjną dotyczącą konsekwencji niewłaściwego osądu w życiu człowieka. Poprawna realizacja tematu powinna uwzględniać powiązanie błędnej oceny sytuacji / fałszywego przekonania o okolicznościach/wydarzeniach z ich wpływem na wybory, postawy, działania lub dalsze losy jednostki bądź zbiorowości. Po sformułowaniu własnego stanowiska, należało przedstawić spójny z przyjętym rozstrzygnięciem wywód argumentacyjny, egzemplifikujący zrozumienie tematu, oparty na wybranym tekście lektury obowiązkowej, innym tekście literackim oraz wybranych kontekstach.

Temat można było interpretować i realizować na różne sposoby – np. jako pytanie o: skutki konkretnego błędu w rozpoznaniu sytuacji, psychologiczne lub społeczne konsekwencje błędnego postrzegania świata lub jako proces, w wyniku którego fałszywa ocena sytuacji prowadzi do tragicznych albo przełomowych wydarzeń w życiu bohatera. Najczęściej zdający przedstawiali przykłady postaci literackich, które – pozostając w błędnym przekonaniu o sytuacji/wydarzeniu/okolicznościach – podejmowały decyzje wpływające dramatycznie na ich dalszy los, determinowały ich życie lub kształtowały charakter, wywierały wpływ na psychikę, wybory, relacje z innymi ludźmi.

W pełni poprawna realizacja tematu zakładała, że w wypowiedzi zdający odniesie się do dwóch aspektów merytorycznych polecenia, czyli uwzględni zarówno **błędną ocenę sytuacji**, jak i omówi jej **wpływ na życie człowieka**. Zawężenie tematu wyłącznie do wskazania błędnej oceny lub do opisania jedynie skutków popełnionego przez bohatera błędu skutkowało uznaniem realizacji tematu za dotyczącą problemu jedynie częściowo.

W argumentacji poświadczającej rozumienie problemu abiturienti odwoływali się do utworów literackich, w tym do lektur obowiązkowych (podobnie, jak w przypadku tematu 1. obligatoryjnym było odwołanie się do jednego tekstu z listy lektur obowiązkowych zamieszczonej w arkuszu egzaminacyjnym). Wśród lektur wybieranych przez zdających pojawiły się następujące utwory: *Makbet* oraz *Romeo i Julia* Williama Szekspira, *Rok 1984* George’a Orwella, *Dziady* cz. III Adama Mickiewicza, *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego, *Lalka* Bolesława Prusa, *Antygona* Sofoklesa, *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego, *Tango* Sławomira Mroźka, *Mitologia* Jana Parandowskiego, *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, *Potop* Henryka Sienkiewicza oraz *Mistrz i Małgorzata* Michaiła Bułhakowa. Z kolei jako „inny utwór literacki” przywoływano np. *Cierpienia młodego Wertera* Johanna Wolfganga Goethego, *Igrzyska Śmierci* Suzanne Collins, powieści Stanisława Lema. Argumentację pogłębiały różnorodne konteksty (kulturowe, filozoficzne, historycznoliterackie, filmowe, społeczne lub historyczne).

Zdający, realizując temat 2., choć trafnie dobierali materiał literacki i kontekstowy, stosunkowo często poprzestawali na powierzchownej analizie sytuacji przedstawionej w utworze, nie rozpoznawali w pełni mechanizmu błędnej oceny rzeczywistości przez bohatera. Najczęstsze przyczyny trudności w realizacji prac wynikały z niepełnego zrozumienia problemu zawartego w temacie – zdający nie różnicowali błędu i błędnej oceny sytuacji jako kategorii różnorodnych semantycznie, niesynonimicznych (popełnienie błędu, rozumiane jako działanie niezgodne z przyjętymi normami lub zamierzonym celem, nie jest tożsame z błędną oceną sytuacji, rozumianą jako nieprawidłowa interpretacja rzeczywistości, polegająca na niewłaściwym rozpoznaniu faktów, intencji lub okoliczności, często prowadzących do błędnych decyzji). O częściowym niezrozumieniu tematu świadczyły te realizacje, w których zdający nazywali błędy popełnianie przez bohatera lub wskazywali jego błędne decyzje i ich konsekwencje, bagatelizując **błędną perspektywę oceny sytuacji** (np., niewłaściwe oszacowanie przez bohatera swoich możliwości, jego niewłaściwy osąd innej postaci lub błędną ocenę intencji swoich czy cudzych). W takich przypadkach odniesienia do tekstów źródłowych miały często charakter streszczenia, a nie interpretacji ukierunkowanej na zrozumienie, w jaki sposób niewłaściwy osąd sytuacji wpłynął na decyzje i losy postaci (piszący ograniczali się do stwierdzenia, że dana postać popełniła błąd, bez analizy, czy jej działania były wynikiem świadomych wyborów, czy raczej konsekwencją fałszywego przekonania). Tego typu uproszczone odczytania skutkowały wywodzeniem błędnych wniosków zniekształcających sens utworu.

Przywołana poniżej praca (przykład 108.) ilustruje pełne zrozumienie przez zdającego tematu wypracowania oraz pogłębioną analizę problemu.

Przykład 108.

Przedstawiciele jednego z najbardziej pesymistycznych nurtów filozoficznych – egzystencjalizmu, twierdzili, że największą tragedią człowieka jest to, że tworzy w głowie wyobrażenia dotyczące drugiej osoby, niemające wiele wspólnego z rzeczywistością.

Prowadzi to wyłącznie do rozczarowań, gdyż przeważnie okazują się one zupełnie błędnymi. Ludzie mają tendencję do kierowania się własnym instynktem, zdając się wyłącznie na własne sądy. Moim zdaniem jest to ryzykowne zachowanie, bowiem błędna ocena sytuacji może mieć ogromny wpływ na życie człowieka, a nawet stać się przyczyną jego upadku.

Gdy jednostka ma przekonanie o własnym geniuszu, rzadko liczy się ze zdaniem innych. W celu oceny sytuacji odwołuje się wyłącznie do własnego światopoglądu. Podobnie postąpił bohater powieści pod tytułem „Zbrodnia i kara” Fiodora Dostojewskiego, Rodion Raskolnikow. Młody mężczyzna w obliczu biedy dopuścił się morderstwa dwóch kobiet. Jednak największym błędem okazała się nie sama zbrodnia, lecz postawa, jaką wobec niej przyjął Raskolnikow. Mężczyzna był wyznawcą teorii, że jednostka wybitna ma prawo do popełnienia czynu obiektywnie niemoralnego, jeśli jej zdaniem przyczyni się tym dla dobra ogółu. Raskolnikow podzielił ludzi na zwykłych i niezwykłych. Sam siebie zaliczał do drugiej grupy, usprawiedliwiając w ten sposób okrutne zabójstwo, jakiego dopuścił się na lichwiarce – Alonie Iwanownej oraz jej siostrze – Lizawiecie. W jego działaniu można odnaleźć analogię do poglądów późniejszego filozofa Fryderyka Nietzschego, który również zakładał istnienie tak zwanych „nadludzi”. Filozof potępiał także bierność i narzucał konieczność działania. Rodion nietrafnie ocenił jednak sytuację. Sądził, że zabójstwo „wszy”, którą uważał za szkodliwą dla społeczeństwa, nie powinno wywoływać w nim wyrzutów sumienia. Bardzo szybko przekonał się o tym, że jego teoria jest błędna. Podupadł na zdrowiu, chorował, popadł wręcz w obłęd. W ostateczności nie uniknął także odpowiedzialności – został zesłany na Syberię. Poniósł zatem porażkę, gdyż nie tylko został ukarany, ale także musiał zmierzyć się z faktem, że jego życie potoczyło się w ten sposób ze względu na błąd w ocenie własnych predyspozycji.

Równie wysoką cenę, tym razem za nietrafne odczytanie intencji drugiej osoby, płaci główny bohater utworu „Rok 1984” Orwella – Winston Smith. Mężczyzna jest urzędnikiem Partii Zewnętrznej, który już na początku utworu wyraża bunt przeciwko rzeczywistości, jaka go otacza, a konkretnie przeciwko Wielkiemu Bratu stojącemu na czele Partii i całego państwa. Smith poszukuje osób, które tak jak on nie godzą się na warunki panujące w Oceanii, w której żyje. Znajduje sojuszniczkę w Julii, która również czuje niechęć wobec panującego w państwie porządku. Jednak w pewnym momencie główny bohater popełnia zasadniczy błąd. Obserwując jednego z obywateli, O'Briana, dostrzega w nim wolę buntu. Smithem kieruje jednak wyłącznie przecucie – nie ma żadnych dowodów na to, że O'Brien działa w opozycji. Wykazuje się brakiem ostrożności, gdy wchodzi z nim w interakcję. Początkowo O'Brien udaje zbieżność poglądów z przekonaniami głównego bohatera, lecz niebawem okazuje się urzędnikiem Partii Wewnętrznej. Smith musi zapłacić za nieposłuszeństwo wobec Wielkiego Brata. Zostaje aresztowany. Trafia nawet do Ministerstwa Miłości, gdzie poddawano go przesłuchiwanym torturom. Ostatecznie zostaje wypuszczony, lecz złamano w nim wolę buntu, o czym świadczy wyznanie miłości do Wielkiego Brata. Za błędną ocenę sytuacji zapłacił zatem najwyższą cenę, a jego porażkę można odczytywać jako triumf systemu totalitarnego nad wolnością jednostki.

Życie człowieka może się zmienić także wtedy, gdy okaże się, że obdarzył zaufaniem osobę, która na to nie zasługuje. Taka błędna ocena może mieć równie katastrofalne skutki. Postąpił tak główny bohater powieści pod tytułem „Lalka” Bolesława Prusa – Stanisław Wokulski. Pomylił się on, uznając, że różnymi zabiegami może zdobyć serce kobiety z wyższej klasy społecznej – Izabeli Łęckiej. Mężczyzna pozwala, aby arystokratka stała się przyczyną wszystkich jego działań. Wyjeżdża do Bułgarii, aby pomnożyć majątek, kupuje konia wyścigowego oraz kamienicę baronowej Krzeszowskiej – wszystko po to, aby przypodobać się wybrance. Jego błąd polega na tym, że nie rozumie, iż nie jest w stanie

przebić szklanego sufitu dzielącego go od arystokracji. W oczach jej przedstawicieli pozostaje zwykłym kupcem. Obiektywne stwierdzenie, że cel, jaki sobie wyznaczył, jest nieosiągalny, oszczędziłoby mu z pewnością wielu zmartwień. Wokulski, który łączy w sobie cechy romantyka i pozytywisty, nie jest jednak zdolny właściwie ocenić sytuacji, co prowadzi go do dużego rozczarowania, a być może i do śmierci.

Ofiarą własnych nietrafionych wyobrażeń staje się także główny bohater opowiadania Olgi Tokarczuk pod tytułem „Profesor Andrews w Warszawie”. Mężczyzna przyjeżdża do Polski w przeddzień wybuchu stanu wojennego, 12 grudnia 1981 roku. Polkę, która miała być jego przewodniczką, romantycznie określa mianem Beatrycze. Jest zatem dalece nieświadomy sytuacji panującej w kraju. Beatrycze była przewodniczką Dantego po niebie w „Boskiej Komedii”, tymczasem Polska w czasie stanu wojennego jest miejscem niesprzyjającym obcokrajowcom. Profesor Andrews przyjechał nad Wisłę w celu propagowania nauki, a musi zmierzyć się z sytuacją niebezpieczną i zupełnie dla niego niezrozumiałą. Wspomina o śnie, w którym bawi się z wroną jak z psem. W jego ocenie jest to zwiastun pozytywnych wydarzeń. Tymczasem w Polsce tamtego okresu wrona kojarzyć mogła się z hasłem: „Wrona orła nie pokona”, a w polskiej kulturze kojarzy się z nieszczęściem. Mężczyzna nie potrafi więc właściwie rozpoznać okoliczności, w jakich się znalazł. Gubi się w nieznanym mu mieście jak w labiryncie. Pada ofiarą nie tylko tragicznego zdarzenia w historii, ale także własnej, błędnej oceny sytuacji.

Błędna ocena sytuacji może również posłużyć do wyrażenia krytycznej oceny rzeczywistości. Postacią ukazującą tragedię, jaka może z takiej niewłaściwej oceny wyniknąć, jest Artur z „Tanga” Mrożka. Podejmuje on próbę walki z chaosem reprezentowanym przez starsze pokolenie, które odrzuciło wszelkie normy i zasady społeczne. Chce powrócić do starego porządku, czego symbolem ma być ślub z Alą. Gdy jednak dowiaduje się, że dziewczyna go zdradziła, mężczyzna załamuje się i zostaje zabity przez Edka, jedną z postaci, która nie jest członkiem rodziny (Edek symbolizuje bezwzględną siłę, która w konfrontacji z nawet najpiękniejszą ideą, zawsze triumfuje). Artur sądził, że powrót do starego porządku przyczyni się do polepszenia sytuacji, w jakiej się znalazł i przywróci utracony w świecie ład. Jednak błędnie ocenił rzeczywistość, licząc na to, że szlachetna idea intelektualisty zwycięży z przemocą chama. Potwierdzeniem, że szczytne idee przegrywają w starciu z prymitywną siłą są totalitaryzmy XX wieku, do których Mrozek pośrednio nawiązuje w swoim dramacie.

Błędna ocena sytuacji wcale nie musi wynikać z zaślepienia jednostki czy jej niewielkich możliwości intelektualnych, przeciwnie, często błędnych ocen dokonują jednostki wybitne i inteligentne, o czym świadczą przykłady Winstona, Artura czy Raskolnikowa. Konsekwencje tych błędów bywają różne, niemniej jednak, sądzę, że zwykle wpływają na życie człowieka negatywnie, prowadząc go do utraty poczucia sensu czy nawet śmierci, jak w przypadku Winstona Smitha czy Stanisława Wokulskiego.

Komentarz do przykładu 108.

Zamieszczone powyżej wypracowanie **spełnia wszystkie formalne warunki polecenia:**

- nie zawiera błędu kardynalnego
- znajduje się w nim odwołanie do lektury obowiązkowej (np. „Zbrodnia i kara” Fiodora Dostojewskiego)
- dotyczy problemu wskazanego w poleceniu
- ma formę argumentacyjną.

Kompetencje literackie i kulturowe

Wypowiedź świadczy o wysokim poziomie kompetencji interpretacyjnych oraz dobrej znajomości przywołanych tekstów literackich. Trafnie rozpoznano problem zawarty w temacie – skoncentrowano się na błędnej ocenie rzeczywistości jako mechanizmie prowadzącym do egzystencjalnego kryzysu jednostki. Stanowisko sformułowane we wstępie przybiera postać tezy mającej formę refleksji – człowiek, błędnie interpretując rzeczywistość i własną sytuację, naraża się na wewnętrzne rozbitcie, dezintegrację tożsamości lub życiową porażkę.

W pełni funkcjonalnie wykorzystano znajomość przywołanych różnorodnych tekstów z literatury polskiej (*Lalki* Bolesława Prusa, *Tanga* Sławomira Mrożka, *Profesora Andrews* w *Warszawie* Olgi Tokarczuk) oraz powszechnej (*Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego, *Roku 1984* George’a Orwella), które służą pogłębieniu argumentacji, a nie tylko zilustrowaniu ogólnej tezy. Taki dobór utworów wskazuje na umiejętność budowania dialogu między tekstami z różnych epok i tradycji literackich. W wypracowaniu skupiono się na mechanizmach poznawczych i emocjonalnych, które prowadzą bohaterów do błędnych decyzji. Dostrzeżono zróżnicowanie przyczyn fałszywych ocen (przecucie, pycha, naiwność, wiara w idee) i ich skutków (porażka moralna, cierpienie, rozczarowanie, śmierć). Wskazano, w jaki sposób błędna ocena rzeczywistości wpływa na psychikę bohatera (Raskolnikow, Winston Smith), jego relacje społeczne (Wokulski) czy decyzje (Artur). Dostrzeżono także kulturowe znaczenie symboli (np. interpretacja symboliki „wrony” w opowiadaniu Olgi Tokarczuk jako metafory stanu wojennego i opresyjnej rzeczywistości PRL-u). Wypowiedź świadczy o dojrzałości interpretacyjnej i umiejętności krytycznego czytania tekstów literackich.

Analiza problemu w przywołanych utworach ma charakter wieloaspektowy – omówiono zarówno uwarunkowania psychologiczne decyzji bohaterów, jak i konsekwencje etyczne oraz społeczne tych decyzji. Dzieła literackie potraktowano jako głosy w uniwersalnej dyskusji o ludzkiej kondycji, o błędach poznawczych, o złudzeniach oraz o tragizmie egzystencji. Płaszczyzna rozważań pozostaje zgodna z dominującym problemem – ograniczeniami ludzkiego poznania i podatnością jednostki na iluzje poznawcze. Wywód dowodzi, że kompetencje literaturoznawcze zostały sprawnie połączone z kulturowymi i filozoficznymi, dzięki czemu argumentacja jest pogłębiona, spójna oraz niepozbawiona krytycznego namysłu nad dziełami literackimi oraz ukrytymi w nich sensami.

Kompozycja wypowiedzi

Wypowiedź ma wyraźną strukturę problemową. We wstępie sformułowano tezę dotyczącą wpływu błędnej oceny sytuacji na los człowieka, co stanowi dobre otwarcie toku argumentacyjnego.

Całość wypowiedzi jest spójna, poprawnie uporządkowana – każda część jest podporządkowana stanowisku i rozwija je poprzez odwołanie do nowego przykładu literackiego. Wyraźnie zaznaczone akapity i przemyślana kolejność argumentów wzmacniają logikę wyводу. W argumentacji przedstawiono różne konsekwencje błędnych decyzji wynikających z fałszywego postrzegania rzeczywistości. Pomiedzy kolejnymi częściami pracy występuje logiczne powiązanie. Podsumowanie jest funkcjonalne i zawiera wnioski płynące z toku argumentacyjnego.

Wypowiedź utrzymana jest w stylu stosownym dla formy rozprawki. Rejestr językowy jest zgodny z normami oficjalnej odmiany polszczyzny. Zachowano formalny charakter wyводу, unikając kolokwializmów i posługując się językiem adekwatnym do sytuacji komunikacyjnej.

Zakres środków językowych

Zastosowany zakres środków językowych jest szeroki i pozwala na swobodne wyrażenie myśli. Wypowiedź jest zróżnicowana składniowo, a słownictwo precyzyjne, właściwe dla tematu (wykorzystano takie sformułowania jak, np. *nietrafna ocena sytuacji*, *wyobcowanie*, *tragedia idei*, *symboliczna przewodniczka*).

Funkcjonalność wykorzystania w wypracowaniu utworów literackich i argumentowanie, w tym wykorzystanie kontekstów

Kolejne wypracowanie (przykład 109.) oparte jest na w pełni funkcjonalnym wykorzystaniu lektury obowiązkowej oraz wnikliwej, pogłębionej i wieloaspektowej – na poziomie poszczególnych akapitów – argumentacji.

Przykład 109.

Często bardzo trudno jest nam ocenić daną sytuację. Okoliczności wydają się niejasne, nie mamy pewności co do prawdziwej postawy innych ludzi. Wtedy często podejmujemy złe decyzje, które rzutują na naszą przyszłość. Może też zdarzyć się, że jesteśmy pewni jakiejś rzeczy, tymczasem okazuje się ona być nieprawdziwą. Wówczas bardzo trudno jest przyznać się do pomyłki. Błędna ocena sytuacji najczęściej kończy się skrucą człowieka i chęcią poprawy, ale może również okazać się powodem upadku, skutkować poczuciem porażki, o której nie da się zapomnieć.

Błędna ocena sytuacji może być wynikiem zbyt wysokiego mniemania o sobie. Tak zaszło się w przypadku Rodiona Raskolnikowa – głównego bohatera powieści „Zbrodnia i kara” Fiodora Dostojewskiego. Raskolnikow wyznawał teorię, według której na świecie istnieją jednostki wybitne, które mogą dopuszczać się czynów zabronionych, jeśli te otworzą im drogę do wielkości. Za taki czyn Raskolnikow uznał zabicie starej lichwiarski, która według niego, była „wszą” społeczeństwa, a jej pieniądze mogły pomóc mu w wydostaniu się z nędzy. Oczywiście główny bohater „Zbrodni i kary” uważał siebie za lepszego od innych ludzi i właśnie dlatego dał samemu sobie przyzwolenie na popełnienie morderstwa. Rodion źle ocenił sytuację – społeczeństwo nie dzieli się na jednostki lepsze oraz gorsze, jego teoria była więc błędna. Jednak zrozumiał to dopiero pewien czas po zabiciu Alony i Lizawiey, kiedy poznał Sonię, a na zesłaniu na katorgę zaczął studiować Biblię. Przykład ten pokazuje, że zła ocena sytuacji może prowadzić do katastrofalnych decyzji, jaką niewątpliwie jest zabicie drugiego człowieka.

Często popełniamy błąd, ponieważ inni ludzie posłużyli się kłamstwem lub podstępem, aby przekonać nas do swoich racji. Andrzej Kmicic uległ takiej manipulacji, gdy pragnął zrehabilitować się w oczach Oleńki Billewiczówny. Główny bohater „Potopu” Henryka Sienkiewicza wierzył Januszowi Radziwiłłowi, że ten pragnie dobra Rzeczypospolitej. Właśnie dlatego złożył przysięgę na krucyfiks, że będzie mu wierny. Wierzył w prawdziwość słów magnata litewskiego, a tak naprawdę ten okazał się zdrajcą. Kmicic po poznaniu jego prawdziwych intencji, wpadł w szal, zrozumiał, że szlachta, która odwróciła się od Janusza Radziwiłła, miała rację. Ta sytuacja stała się punktem zwrotnym w jego postępowaniu. Od tego momentu Kmicic niejednokrotnie udowodnił swój patriotyzm – czy to podczas obrony

Jasnej Góry, czy ratując króla w wąwozie w Tatrach. Konsekwencją złej oceny sytuacji przez Kmicica, czyli wiary w dobre intencje Radziwiłła, stała się jego przemiana. Porywczy wielbiciel Oleńki nie załamał się tą sytuacją, tylko postanowił udowodnić swoją wartość i zmaść ciężącą na nim hańbę.

Może zdarzyć się także, że konsekwencją złej oceny sytuacji nie jest poprawa postępowania czy zrozumienie własnego błędu prowadzące do pogodzenia się ze światem i uznania własnych win, co miało miejsce w przypadku Kmicica i Raskolnikowa. Równie dobrze taki stan może psychicznie zniszczyć jednostkę, a gdy pozna ona całą prawdę – doprowadzić ją do próby samobójczej. W takiej sytuacji znalazł się Stanisław Wokulski, czyli główny bohater „Lalki” Bolesława Prusa. Wokulski wyidealizował swoją wybrankę serca – Izabelę Łęcką i nie potrafił spojrzeć na nią w sposób krytyczny. Żle ocenił jej osobę, ponieważ Izabela okazała się próżną arystokratką, a nie najcudowniejszą ze wszystkich kobiet, za jaką ją uważał. To istne zaćmienie umysłu Wokulskiego doprowadziło do jego zguby. Gdy zrozumiał, że Izabela go nie kocha, a nawet nim gardzi, podjął próbę samobójczą, udaremnioną jednak przez dróżnika Wysockiego. Nie wiadomo, jak dokładnie potoczyły się losy kupca. Możliwe, że udało mu się później doprowadzić do końca podjętą już próbę samobójczą. Przykład Wokulskiego pokazuje, jak zgubna może okazać się błędna ocena postawy drugiej osoby, jej idealizacja.

Gdy znajdujemy się w sytuacji krytycznej, jeden błąd może kosztować nas życie, dlatego szczególnie wówczas należy racjonalnie ocenić daną sytuację i nie dać ponieść się nierozważnym marzeniom, czego przykładem jest mit o Dedalu i Ikarze. Ikar wiedział, że podczas lotu nie powinien wznieść się zbyt wysoko, ponieważ skutkuje to stopieniem się wosku na jego skrzydłach, a w konsekwencji – upadkiem. Mimo to, poleciał do słońca, by następnie spaść. Żle ocenił swoją sytuację, ponieważ poczuł się bezpiecznie. Możliwe, że rady Dedala wydawały mu się zbyt surowe albo w ogóle o nich nie pomyślał, pchany w górę poczuciem szczęścia i wolności.

Prawidłowa ocena sytuacji może więc okazać się trudna, gdy jesteśmy zaślepieni miłością lub odurzeni szczęściem albo gdy błędnie oceniamy siebie i innych ludzi. Podejmujemy wówczas złe decyzje, których często później żałujemy. Może to skutkować zarówno poprawą naszego zachowania, jak i całkowitym poddaniem się zaistniałym okolicznościom. Literatura wyraźnie pokazuje, że błędna interpretacja rzeczywistości to doświadczenie powszechne, często wpisane w dojrzewanie jednostki. Uczy nas też, że nie każda pomyłka musi prowadzić do upadku – niektóre stają się początkiem samopoznania i przemiany. Dlatego warto w sytuacjach granicznych zachować czujność, ale również gotowość do przyjęcia błędu – nie jako ostatecznej porażki, lecz jako szansy na wewnętrzny rozwój.

Komentarz do przykładu 109.

Zagadnienie błędnej oceny sytuacji przeanalizowano z różnych perspektyw psychologicznych i moralnych. W wypracowaniu można zauważyć przemyślaną strukturę kompozycyjną. We wstępie zarysowano główny problem, a kolejne akapity stanowią rozwinięcie argumentacji z wykorzystaniem czterech utworów literackich – każdy został poprawnie dobrany i funkcjonalnie włączony w tok rozważań. Szczególnie trafnie ukazano kontrast między postaciami, które potrafią wyciągnąć wnioski z popełnionych błędów (Raskolnikow, Kmicic), a tymi, których błędna interpretacja rzeczywistości prowadzi do upadku (Wokulski, Ikar).

Analiza tekstów literackich została przeprowadzona rzeczowo i w sposób dowodzący dobrej znajomości lektur. Dokonano interpretacji motywacji działań bohaterów, wskazując na ich przemianę wewnętrzną, uwarunkowania decyzji i konsekwencje błędów. Przykłady są zróżnicowane pod względem epok i gatunków, co świadczy o szerokich kompetencjach literackich zdającego. Warte zauważenia jest umiejętne łączenie refleksji psychologicznej z analizą fabularną – np. w interpretacji postawy Wokulskiego czy motywów działania Raskolnikowa.

Wypowiedź wyróżnia się spójnością logiczną i konsekwencją wyводу. Zakończenie nie tylko domyka kompozycję pracy, ale też podkreśla rolę czujności i autorefleksji w procesie podejmowania decyzji, co stanowi trafną syntezę wcześniejszych rozważań. Praca stanowi wyczerpującą odpowiedź na pytanie sformułowane w temacie wypracowania. **Argumentacja jest wieloaspektowa, poparta trafnie dobranymi i funkcjonalnie omówionymi przykładami literackimi.**

Fragment wypracowania zacytowany poniżej (przykład 110.) zawiera w pełni funkcjonalne wykorzystanie wybranego utworu literackiego oraz rzeczową argumentację, popartą trafnymi przykładami.

Przykład 110.

Błędy w ocenie sytuacji nie muszą być powodowane jedynie złymi cechami charakteru. Mogą one występować przez brak doświadczenia bohatera, który zostaje postawiony w obcej dla niego sytuacji. Na początku XX w. wybuchła rewolucja komunistyczna na terenie Rosji. Cezary Baryka z „Przedwiośnia” Stefana Żeromskiego mieszkał ze swoją matką w Baku, gdzie ta ideologia również dotarła. Był on bardzo energicznym i ciekawym świata chłopcem, ale również łatwym do zmanipulowania. Ekscytowała go myśl o rewolucji, aktywnie brał w niej udział, uważając, że niesie ona ze sobą szczytny cel pomocy wszystkim ludziom. Wydał nawet miejsce, w którym jego matka ukrywała kosztowności. Z czasem jednak zaczął zauważać wady komunizmu – brak jedzenia oraz wszechobecną biedę. Ostatecznie Cezary odchodzi od komunistycznej idei, a głównym czynnikiem w tej decyzji jest śmierć jego matki. Umiera ona z wycieńczenia przez przymusową pracę. Młodość głównego bohatera „Przedwiośnia” pokazuje, że człowiek uczy się na swoich błędach. Pozwalają one na refleksje i zmianę postępowania. Sam tytuł powieści Żeromskiego nawiązuje do etapu pomiędzy zimą a wiosną, który można odczytać także jako metaforę tego, że błędy ludzkie mogą prowadzić do pozytywnych wydarzeń.

Komentarz do przykładu 110.

Powyższy fragment stanowi przykład utworu wykorzystanego **w pełni funkcjonalnie i argumentacji zadowalającej**, ponieważ spełnia podstawowe wymogi poprawnie sformułowanego argumentu i jest poparta rzeczowymi odniesieniami do fabuły *Przedwiośnia*, ale nie stanowi pogłębionej analizy postawy bohatera.

W argumentacji trafnie zauważono, że błędna ocena sytuacji Cezarego wynika z młodzieńczej naiwności i braku doświadczenia, a także pokazano, że postawa bohatera ulega zmianie pod wpływem bolesnych doświadczeń – śmierci matki i obserwacji skutków rewolucji. Jednak odczytanie znaczenia tytułu powieści jako *metafory tego, że błędy ludzkie mogą prowadzić do pozytywnych wydarzeń*, nie zostało zestawione z losem bohatera

i stanowi wniosek niewynikający bezpośrednio z rozważań przeprowadzonych w zacytowanym akapicie wypracowania.

Przykład 111. to fragment wypracowania, w którym utwór literacki został wykorzystany częściowo funkcjonalnie.

Przykład 111.

Bohaterem, którego błędna decyzja miała tragiczny wpływ na jego los, jest tytułowy bohater „Makbeta” Williama Szekspira. Podczas powrotu wraz z Bankiem z wojny z Norwegami, mężczyznom objawiają się trzy czarownice, które przepowiadają Makbetowi, że zostanie on królem Szkocji. Z początku odważny, waleczny, oddany swemu królowi, przestrzegający etosu rycerskiego bohater za namową swojej żony – Lady Makbet oraz wiedziony chęcią spełnienia własnych ambicji, zabija Dunkana, dokonując królobójstwa. Decyzja ta pociągnęła ze sobą lawinę zbrodni, za które odpowiedzialny był Makbet, między innymi: zlecenie zamordowania Banka czy rodziny Makdufa. Główny bohater stał się jedynie żądny władzy, która nadała sens jego życiu, a wszystko inne – nawet śmierć Lady Makbet – było dla niego obojętne. Ostatecznie poniósł on śmierć z rąk swojego wroga – Makdufa. Historia Makbeta pokazuje, jak jedna tragiczna w skutkach błędna ocena sytuacji pociągnęła za sobą lawinę złych decyzji, prowadzących do stopniowej degradacji i demoralizacji jednostki i zakończyła się klęską bohatera.

Komentarz do przykładu 111.

W zamieszczonym odniesieniu do Makbeta Williama Szekspira poprawnie osadzono tekst w kontekście problemu i ukazano tragiczne skutki błędnej decyzji, nie sprecyzowano jednak, na czym dokładnie polegała błędna ocena sytuacji. Skoncentrowano się na przebiegu wydarzeń oraz moralnej degradacji bohatera, pomijając analizę tego, co Makbet zinterpretował fałszywie lub czego nie rozpoznał właściwie – np. błędne odczytanie przepowiedni czarownic, przekonanie, że los mu sprzyja lub że zbrodnia zapewni mu bezpieczeństwo i władzę. Brak eksplikacji mechanizmu błędnej oceny sytuacji powoduje, że utwór został **wykorzystany częściowo funkcjonalnie**.

Przykład 112. zawiera fragment wypracowania z utworem literackim spoza kanonu lektur.

Przykład 112.

Natomiast w powieści „Fiasko” Stanisława Lema, jednym z wątków jest próba kontaktu ziemskiej ekspedycji kierowanej przez SETI z odległą planetą Kwintą, na której ludzie podejrzewają istnienie inteligentnego życia. Załoga „Hermesa” – statku kosmicznego wysłanego do nawiązania pierwszego kontaktu, przybywa do swojego celu i zastaje ciszę. Pomimo widocznych śladów istnienia na Kwincie cywilizacji, jak szczątki kosmiczne czy lodowy pierścień, nikt nie odpowiada na ziemskie próby nawiązanie łączności. Załoga nie jest w stanie zrozumieć tego, co się dzieje. Ludzie starają się, dość antropocentrycznie, nadać wszystkiemu sens swoją miarą. Oceniają sytuację po ludzku. Mnożą hipotezy, dlaczego Kwintanie nie chcą się porozumieć. Uważają, że może na ich planecie toczy się wojna (jaka ludzka rzecz!) lub że cywilizacja jest do nich wrogo nastawiona. Na podstawie swoich ocen (ludzkich ocen!) podejmują coraz agresywniejsze kroki, aby zdobyć swój upragniony kontakt z obcymi. Najpierw rozłamują jeden z kwintańskich księżyców, później grożą planecie i jej mieszkańcom, że spuszczą na ich głowy lodowy pierścień. Kiedy w końcu nadchodzi odpowiedź zezwalająca na lądowanie jednego członka załogi, Ziemianie wysyłają

Marka Tempe, jednego z pilotów. Ten niestety, w swoim poszukiwaniu mieszkańców planety, po wylądowaniu zapomina w pewnym momencie nadać sygnał do „Hermesa”. Załoga uznaje wtedy w swej niewłaściwej ludzkiej ocenie, że Kwintanie zabili pilota i bombarduje orbitalnie Kwintę – ironicznie – zabijając przy tym Marka.

Przykład ten jasno pokazuje, że niewłaściwa ocena sytuacji czy przez nieporozumienie, czy przez własną niewiedzę, popchnęła ludzi do podjęcia niszczycielskich kroków, które skończyły się cierpieniem i tragedią dla wszystkich.

Komentarz do przykładu 112.

Fragment dotyczący *Fiaska* Stanisława Lema cechuje się wysokim poziomem **funkcjonalnego wykorzystania utworu** – dobrze dobrany przykład literacki został trafnie powiązany z tematem błędnej oceny sytuacji. Konsekwentnie ukazano mechanizm myślenia ludzi z załogi „Hermesa”, oparty na antropocentrycznym spojrzeniu i niewłaściwych założeniach, co skutkuje katastrofalnymi decyzjami. Opis wydarzeń posłużył do zbudowania argumentu i pokazania przyczyn oraz skutków błędu w ocenie. Argumentacja jest **przemyślana, logiczna i pogłębiona interpretacyjnie**, dzięki czemu przykład wzmacnia sformułowaną we wstępie tezę i poszerza ją o wymiar filozoficzny oraz etyczny.

Przykład 113. to fragment wypracowania z utworem literackim wykorzystanym niefunkcjonalnie.

Przykład 113.

Każdy z nas ocenia daną sytuację inaczej, czasami dochodzi do jej błędnej interpretacji. Wynika to między innymi z ograniczonych informacji, co zmusza do snucia domysłów, które niekoniecznie są zgodne z faktami. Błędna ocena sytuacji może nieść za sobą przykre konsekwencje, które mogą wpłynąć negatywnie na los człowieka. Na własnej skórze przekonał się o tym chociażby pochodzący z „Mitologii” Jana Parandowskiego główny bohater mitu o Edypie.

Rodzice Edypa, władcy Teb, usłyszeli przepowiednię, że ich syn zabije własnego ojca i poślubi matkę. Chcąc zapobiec takiemu rozwojowi wydarzeń, postanowili porzucić chłopca na śmierć, jednak został on adoptowany i wychowany, nie mając pojęcia o swoim pochodzeniu. Pewnego dnia dowiaduje się jednak o swojej przepowiedni. Błędnie interpretuje sytuację, sądząc, że jego adopcyjni rodzice są w niebezpieczeństwie. Opuszcza dom, jak można się domyślić, ostatecznie zabija biologicznego ojca, spotykając go przypadkowo i wchodząc z nim w kłótnię podczas podróży. Rękę swojej własnej matki otrzymuje w nagrodę za rozwiązanie zagadki sfinksa. Cała ta sytuacja nie miałaby miejsca, gdyby Edyp miał świadomość swojego pochodzenia. Niewiedza doprowadziła bohatera do złej oceny sytuacji bohatera, który, kiedy w końcu dowiaduje się prawdy, wytlubuje sobie oczy i skazuje się na wygnanie.

Komentarz do przykładu 113.

Przyjęte we fragmencie stanowisko brzmi: *Błędna ocena sytuacji może nieść za sobą przykre konsekwencje*. Przywołany tekst – mit o Edypie z *Mitologii* Jana Parandowskiego wykorzystano **niefunkcjonalnie**. W akapicie dominuje tok streszczeniowy. Ponadto rozważania dotyczące działania Edypa oparto na błędnym założeniu interpretacyjnym – stwierdzono, że wynikały one z niewiedzy na temat pochodzenia i chęci uchronienia swojej rodziny przed tragicznym losem. Sformułowany wniosek jest niefunkcjonalny, ponieważ los

Edypa wynikał z przepowiedni i roli fatum, a nie z błędnej oceny sytuacji dokonanej przez bohatera.

Funkcjonalność wykorzystania w wypracowaniu kontekstów

Formuła tematu 2. (tak jak tematu 1.) wymagała od zdających odwołania się do wybranych kontekstów. Poniżej zamieszczono fragmenty wypracowań (przykłady 114., 115., 116.) prezentujące różny poziom funkcjonalności wykorzystanych kontekstów.

Przykład 114.

Niepoprawna ocena sytuacji prowadzi do niezamierzonych rezultatów. Nawet dobre intencje mogą, przez ten drobny błąd, doprowadzić do tragedii. Szczytna chęć poprawienia warunków społeczności jest w stanie stworzyć idealne okoliczności do przejęcia władzy przez nieodpowiednią jednostkę. Taka sytuacja została ukazana w utworze pod tytułem „Tango” Sławomira Mrożka. W przedstawionym świecie panuje całkowity brak wartości oraz tradycji. Jest to konsekwencja rewolucji Stomila i Eleonory. Ich celem było dążenie do wolności. Wyzbycie się zasad doprowadziło jednak do wszechobecnego nieładu oraz bierności. Wobec takiej sytuacji buntuje się Artur. Mężczyźnie doskwiera bałagan i nihilizm rodziny. Uważa, że przywrócenie dawnych wartości zbuduje lepszy świat. Pragnie to osiągnąć poprzez tradycyjny ślub z kuzynką Alą. Jego plan okazuje się jednak nieskuteczny. W obliczu porażki Artur postanawia przejąć władzę. Mężczyzna nie dostrzega, że osiąga odwrotny cel. Władza zdobyta siłą prowadzi bowiem do utraty wolności, a nie jej zyskania. Udowadnia to Edek, który zabija Artura. Brutalną siłą zdobywa kontrolę nad jego rodziną i podporządkowuje ją sobie. Zatem wyraźnie widać, że Artur błędną oceną swojego zachowania doprowadza do przejęcia władzy przez okrutnego prostaka.

Do podobnego zdarzenia dochodzi w „Kosogłosie” Suzanne Collins. Główna bohaterka pragnie poprawić tragiczną sytuację mieszkańców Panem. Wierzy, że jest w stanie to osiągnąć, współpracując z Dystryktem 13. Staje się więc symbolem rewolucji. Dzięki niej udaje się zjednoczyć mieszkańców innych dystryktów w walce z Capitołem. Bohaterka wierzy, że pozbawienie władzy prezydenta Snowa pozwoli na eliminację Igrzysk Śmierci, strachu oraz głodu wśród mieszkańców Panem. Okazuje się jednak, że Katniss błędnie ocenia intencje prezydenta Coin. Na szczęście udaje jej się dostrzec złe zamiary kobiety na czas i na zawsze położyć kres okrutnej władzy. Swoją błąd uświadamia sobie, kiedy prezydent Coin proponuje igrzyska z udziałem dzieci poprzednich osób sprawujących władzę. Katniss zabija kobietę, dzięki czemu w Panem może zapanować nowy, lepszy porządek. W tym wypadku bohaterka wyciąga poprawne wnioski, gdyby jednak w porę nie dostrzegła, że błędnie oceniła sytuację, historia zatoczyłaby koło.

Komentarz do przykładu 114.

Zaprezentowany w powyższym fragmencie wypracowania kontekst filmowy **został wykorzystany w pełni funkcjonalnie**, ponieważ wspiera główną tezę akapitu – błędna ocena sytuacji, nawet przy dobrych intencjach, może prowadzić do tragicznych skutków. Odwołanie do postaci Katniss nie pełni jedynie roli ilustracyjnej, lecz pokazuje zniuansowany proces rozpoznania i korekty błędu. Zestawienie działań Katniss Everdeen z postępowaniem bohatera dramatu Mrożka pozwala ukazać przeciwne konsekwencje błędnej oceny sytuacji – podczas gdy Artur nie dostrzega w porę skutków swoich działań i doprowadza do własnej klęski, Katniss potrafi zareagować, korygując swój błąd i ratując społeczeństwo przed kolejną tyranią. Kontekst pogłębia interpretację problemu i pozostaje zgodny z tokiem wyводу.

Przykład 115

W „Weselu” Stanisława Wyspiańskiego spotykamy się z innym powodem niewłaściwego osądu – z niewiedzą. Gospodarz, który dostał złoty róg od Wernyhory, postanawia dać go Jaśkowi. Ten, choć dostaje ostrzeżenie, by go nie zgubić, nie dostrzega powagi sytuacji i rozprasza się, gubiąc róg przez pogoń za czapką z pawimi piórami. Jasiek błędnie ocenia wagę przedmiotu oraz znaczenie powierzonej mu misji, co prowadzi do symbolicznej klęski – nieświadomego zatracenia szansy na niepodległość. Kontekst historyczny związany z epoką zaborów pogłębia wydźwięk tej sceny – Wyspiański, pisząc dramat na początku XX wieku, odwoływał się do doświadczeń Polaków po klęsce powstania. Krytycznie oceniał romantyczne uniesienia oraz brak realnej gotowości narodu do walki o wolność. Jasiek i pozostali goście weselni, uśpieni przez chocholi taniec, symbolizują społeczeństwo pogrążone w marazmie, które nie potrafi odpowiednio rozpoznać momentu dziejowego i zmobilizować się do działania.

Komentarz do przykładu 115.

Powyższy przykład dowodzi **funkcjonalnego wykorzystania kontekstu historycznego** – oceny przez Wyspiańskiego gotowości społeczeństwa polskiego do wszczęcia powstania. Odniesienie do realiów po klęsce romantycznych zrywów niepodległościowych pozwala pogłębić interpretację postaci Jaśka i znaczenia jego błędnej oceny sytuacji. Kontekst ten służy zrozumieniu, dlaczego utrata złotego rogu ma wymiar symboliczny, oraz ukazuje, jak dramat diagnozuje historyczną i mentalną niegotowość Polaków do odzyskania niepodległości. Kontekst wzmacnia argumentację i łączy analizę utworu z realiami epoki, w której powstał.

Przykład 116.

Przykładem bohatera, na którego życie wpłynęła błędna ocena sytuacji, jest Rodion Raskolnikow - główny bohater „Zbrodni i kary” Fiodora Dostojewskiego. Student, mieszkający w Petersburgu, dokonuje zbrodni na starej lichwiarce – Alonie Iwanownej, aby przekonać się, czy zgodnie z wyznawanymi przez niego ideałami, jest jednostką wybitną (konceptę nadczłowieka można również odnaleźć w twórczości Nietzschego). Ostatecznie przyznaje się do morderstwa i zostaje zesłany na Syberię. Ponosi klęskę, ponieważ przez błędną ocenę sytuacji (popętnienie zbrodni), dowiaduje się, że nie jest Napoleonem, nie może stanąć ponad prawem oraz stanowić o życiu innych ludzi. Daleko idącym skutkiem tego czynu jest przemiana wewnętrzna Rodiona, która zaszła w bohaterze dzięki Soni Marmieladow. Zbrodnia na starej lichwiarce oraz droga, jaką musiał przejść po jej dokonaniu, może pomóc mu w odrzuceniu swoich ideałów, co stanowiłoby o moralnym zwycięstwie bohatera i miało pozytywny wpływ na jego życie.

Komentarz do przykładu 116.

W powyższym fragmencie przedstawiono postać Rodiona Raskolnikowa z powieści *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego jako przykład bohatera, którego błędna ocena sytuacji – przekonanie o własnej wybitności i prawie do popełnienia zbrodni – prowadzi do jego moralnej klęski, a następnie wewnętrznej przemiany. Zamieszczona w akapicie wzmianka dotycząca filozofii Nietzschego (*Konceptę nadczłowieka można również odnaleźć w twórczości Nietzschego*) nie stanowi rozszerzającego interpretację kontekstu, ponieważ nie została ona powiązana z dalszą analizą postawy bohatera. W akapicie nie wyjaśniono, jak czyny Raskolnikowa miałyby się odnosić do koncepcji nadczłowieka. Brak tego powiązania sprawia, że przywołanie koncepcji Nietzschego nie pogłębia rozważań

dotyczących postawy bohatera. Kontekst jest poprawny, jednak ma charakter wyłącznie informacyjny, dlatego został oceniony jako **wykorzystany częściowo funkcjonalnie**.

Poprawność rzeczowa

Ostateczną ocenę w kryterium *Kompetencje literackie i kulturowe* determinuje dbałość o poprawność merytoryczną wypowiedzi. Pojawiające się w pracach błędy rzeczowe najczęściej wynikały z:

a) niedostatecznej znajomości lektury obowiązkowej albo innego utworu literackiego, np.:

- *Kordian z dramatu Adama Mickiewicza ma nadzieję, że uda mu się zabić cara;*
- *Sprawy narodowe mają dla nich ogromne znaczenie. Właśnie Ci ludzie są, jak określił Cichocki, gorącą częścią lawy, płynną i gotową rozpaść wielki ogień;*
- *Źródłem nadziei [doktora Rieux] jest serum, które przylatuje z Paryża, ma ono pomóc w walce z dżumą;*
- *Makbet zabija króla Kreona, a następnie swojego przyjaciela Banka, by ten nie wyjawiał tajemnicy przepowiedni;*
- *Warunki w getcie były tak straszne, że pielęgniarki dopuszczały się ludożerstwa;*
- *Doktor Rieux planował wyjechać z Oranu, ale umarła mu żona;*
- *W utworze przejawia się także motyw mesjanizmu, który można zauważyć w Widzeniu Ks. Piotra – Polska jest mesjaszem Europy, odkupi jej grzechy, jednak przyjdzie tajemniczy mściciel 44;*

b) nieuprawnionej interpretacji fragmentu lub całego utworu, np.:

- *I Antygona, i Kreon błędnie ocenili sytuację. Antygona źle zrobiła dokonując pochówku swojego brata Polineksesa, a Kreon popełnił błąd, że ją ukarał. Obydwoje ponieśli konsekwencje swoich czynów* – nie wzięto pod uwagę kluczowego dla interpretacji problemu faktu, że losami tytułowej bohaterki rozporządzało fatum obciążające ród Labdakidów, a błąd Kreona był drogą do dopełnienia losu Antygony;
- *Bohater stracił wszystko co miał, łącznie ze swoją rodziną i dziećmi. Oprócz tego zachorował na trąd i wszyscy się od niego odwrócili. Jednak Hiob nie poddał się i cały czas miał nadzieję na odzyskanie wszystkiego co stracił* – postawa Hioba jest przykładem bezinteresownej wiary w Bożą opatrzność; Hiob trwa w wierze, mimo cierpienia i nie ma nadziei na to, że za zaufanie Bogu zostanie w jakikolwiek sposób wynagrodzony;

c) nieznaności zagadnień z zakresu teorii i historii literatury, np.:

- *Błędnie ocenia sytuację także Antygona z powieści Sofoklesa;*
- *Narratorem w trenie jest zrozpaczony ojciec, któremu umarła córka;*
- *W „Pieśni IX” Kochanowski stosuje narrację pierwszoosobową, by ukazać emocje podmiotu lirycznego;*

d) braku wiedzy dotyczącej wybranego kontekstów, np.:

- *Zachowanie Raskolnikowa ma związek z filozofią Friedricha Nietzschego, myśliciela epoki pozytywizmu* – Nietzsche był związany z nurtem modernizmu i odrzucał pozytywistyczne schematy;
- *Raskolnikow uznaje się za nadczłowieka, w czym przejawia się idea filozofii Nietzschego, którą znał Dostojewski* – przypisywanie bohaterowi idei Nietzschego jest błędne z powodów historycznych i filozoficznych. Koncepcja nadczłowieka została opublikowana w tekście *Tako rzecze Zaratustra* w 1883 r., Fiodor Dostojewski zmarł w 1881 r., a zatem nie mógł jej znać i inspirować się ideami Friedricha Nietzschego.

Kompozycja wypowiedzi

Od abiturienta przystępującego do egzaminu maturalnego oczekuje się nie tylko poprawnej realizacji tematu i odwołania do lektury obowiązkowej, ale również tego, by sformułowana wypowiedź miała charakter argumentacyjny i była właściwie zorganizowana pod względem kompozycyjnym. Kompozycja wypowiedzi oceniana jest w trzech aspektach: **struktura**, **spójność** oraz **styl**.

W zakresie kryterium **Struktura wypowiedzi** istotne jest, by treści były uporządkowane według omawianych w określonym porządku różnych aspektów rozważanego problemu, a nie według kolejno przywoływanych tekstów. Wywód argumentacyjny należało zatem wyraźnie podporządkować głównej myśli wypowiedzi, z zachowaniem koherencji wstępu, części zasadniczej i zakończenia pracy.

Funkcjonalne uporządkowanie tekstu było dla zdających łatwe – poziom wykonania zadania w kryterium 3a wyniósł **77%**. W znakomitej większości dominowały wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, mające charakter typowej rozprawki, z trójdzielną segmentacją tekstu.

Najczęściej we wstępach, po ogólnym (nierzadko schematycznym) wprowadzeniu w temat, pojawiała się wyraźnie sformułowana teza. W pracach dobrze skonstruowanych wszystkie części wypracowania były podporządkowane przyjętemu stanowisku. Abiturienti przeważnie podejmowali próbę problemowej organizacji elementów treściowych wypowiedzi w całości albo w przeważającej części pracy. Zazwyczaj jeden akapit poświęcony był analizie jednego tekstu. Popełniane błędy polegały przede wszystkim na:

- niefunkcjonalności zasadniczych części wypowiedzi
- niespójności argumentów z przyjętym stanowiskiem
- dysproporcjach między częściami pracy (np. rozbudowany wstęp, skrócone, formalne zakończenie).

Spójność wypowiedzi (kryterium 3b) oceniania jest na podstawie kohezji i koherencji tekstu. Dotyczy zarówno poziomu gramatycznego i logicznego pomiędzy zdaniami, jak i sensu wypracowania. Warunkiem koniecznym spójności tekstu jest jednolitość tematyczna sekwencji wypowiedzeń.

Prace tegorocznych abiturientów w kryterium 3b zwykle cechowały się zachowaniem kohezji zarówno na poziomie zdań, jak i całych akapitów. Zdający zazwyczaj wykorzystywali językowe środki spajające tekst, co miało istotny wpływ na przejrzystość wyводу. Parametr łatwości w tym kryterium wyniósł **82%**. Pojawiające się naruszenia spójności polegały przede wszystkim na konstruowaniu, zwłaszcza w rozwinięciu, wyliczeniowego układu kompozycyjnego – omawianiu kolejnych tekstów. Popełniane w pracach naruszenia spójności wynikały z:

- braku logicznych powiązań pomiędzy akapitami
- wprowadzania treści niepowiązanych z tematem np. poprzez streszczanie utworu
- nieumiejętnego wprowadzania kontekstu.

Ostatnim ocenianym obszarem w kryterium kompozycji jest **Styl wypowiedzi** (kryterium 3c). Wypracowanie powinno być napisane stylem stosownym do sytuacji komunikacyjnej, jaką jest egzamin maturalny. Egzaminatorzy sprawdzali, czy praca nie została zredagowana przy użyciu słownictwa charakterystycznego dla stylu potocznego w odmianie mówionej oraz czy zdający zachowywali jednorodność konwencji stylistycznej, odpowiadającej treści i formie wypowiedzi. Zazwyczaj zdający umiejętnie posługiwali się zwrotami i wyrażeniami charakterystycznymi dla leksyki i składni wypowiedzi argumentacyjnej. Parametr łatwości w tym kryterium wyniósł **95%**.

Przytoczone poniżej wypracowanie jest reprezentatywne dla realizacji, które uzyskały niepełną punktację w kryterium **Kompozycja wypowiedzi**

Przykład 117.

Błędy w kompozycji			Komentarz
	01	<i>Na ludzkie życie wpływa wiele czynników. Mogą to być</i>	Brak wyraźnego stanowiska – ogólna refleksja.
	02	<i>małe rzeczy które nie zmieniają naszego życia, lecz mogą</i>	
	03	<i>to być decyzje, przez które życie obróci się o 180°.</i>	
	04	<i>Niestety często przez niezrozumienie lub złe odczytanie</i>	
	05	<i>sytuacji, życie może się nawet skończyć śmiercią.</i>	
str.	06	<i>[Możemy zauważyć ten przypadek w lekturze pod tytułem</i>	Brak powiązania zdania wprowadzającego ze wstępem.
	07	<i>„Romeo i Julia” autorstwa Williama Szekspira. Jest tu</i>	
	08	<i>opisana relacja miłosna pomiędzy tytułowymi bohaterami.</i>	
	09	<i>Ich miłość była zakazana przez konflikt ich rodzin.</i>	
	10	<i>Natomiast oni za każdą cenę chcieli być razem. Matka</i>	
	11	<i>Julii chciała aby córka wyszła za mąż, za wybranego</i>	Skrót myślowy.
	12	<i>przez nią kandydata. Julia musiała coś wymyślić, aby tego</i>	
sp.	13	<i>uniknąć. Wypiła napój który uśpi ją na krótki okres</i>	
	14	<i>czasu. Uznała, że w ten sposób nie będzie mogła ożenić</i>	
sp.	15	<i>się z mężczyzną, którego nie kocha. Gdy Romeo znalazł</i>	
	16	<i>śpiącą Julię myślał, że ją stracił, ponieważ nie wiedział o</i>	Zaburzony ciąg przyczynowo-skutkowy.
	17	<i>jej planie. Przez to zabił się, bo nie potrafił żyć bez swojej</i>	
sp.	18	<i>ukochanej. Julia po przebudzeniu ujrzała zmarłego</i>	
	19	<i>Romea i również popełniła samobójstwo. Gdyby Romeo</i>	
	20	<i>nie myślał impulsywnie i gdyby nie ocenił błędnie sytuacji,</i>	
	21	<i>mogliby żyć razem.</i>	Brak wskazania mechanizmu błędnej oceny, co zaburza spójność treści z tematem.
sp.	22	<i>[W następnym utworze literackim złe ocenienie sytuacji</i>	
	23	<i>nie wpłynęło na śmierć dwóch osób, lecz na praktycznie</i>	
	24	<i>całe państwo. Mowa tu o „Konradzie Wallenrodzie” Adama</i>	
sp.	25	<i>Mickiewicza. Bohater podszywał się pod Krzyżaka, choć</i>	
	26	<i>tak naprawdę był z Litwy i nazywał się Walter. Krzyżacy</i>	Nie ma wyjaśnienia związku między oceną a skutkiem; przypadek jest raczej przykładem niesprawiedliwości niż błędnej oceny sytuacji.
	27	<i>nie wiedzieli o podstępie więc mianowali, aby Konrad nimi</i>	
	28	<i>przewodził. Nie skończyło się to dla Krzyżaków dobrze.</i>	
	29	<i>Przegrali wojnę, ponieważ zaufali złej osobie.</i>	
sp.	30	<i>[W lekturze Gustawa Herlinga-Grudzińskiego</i>	
	31	<i>obserwujemy jak błąd kogoś innego może zniszczyć życie</i>	Odwołanie do kolejnego tekstu bez powiązania międzyakapitowego.
	32	<i>drugiej osobie. Główny bohater Gustaw został oskarżony</i>	

	33	<i>przez Rosjan za szpiegostwo. Przez jego nazwisko uznali,</i>	
	34	<i>że musi być Niemcem. Oczywiście Gustaw wcale nic</i>	
	35	<i>złego nie zrobił. Rosjanie jednak wysłali go do obozu</i>	
	36	<i>i zniszczyli jego życie.</i>	
	37	<i>[Kolejnym przykładem jest „Rok 1984”. Mieszkańcy żyją</i>	
sp.	38	<i>w państwie totalitarnym. Na każdym kroku są</i>	
	39	<i>obserwowani przez „Wielkiego Brata”. Nawet w własnych</i>	
	40	<i>domach mają teleekrany, które obserwują ludzi. Główny</i>	
	41	<i>bohater Winston nienawidzi Partii. Buntuje się pisząc</i>	
	42	<i>pamiętnik w kącie mieszkania myśląc, że tak teleekrany</i>	
	43	<i>go nie osiągną. Jest jednak w błędzie. ☹ Takich sytuacji</i>	
sp.	44	<i>jest więcej. Zaprzyjaźnia się z o'brienem, który okazuje się</i>	
	45	<i>pracować dla Partii. Niestety główny bohater wierzy we</i>	
	46	<i>wszystko co mu jego przyjaciel mówi.] Następną sytuacją</i>	
str.	47	<i>gdzie błędna ocena sytuacji wokół niego jest, gdy razem</i>	
	48	<i>z jego ukochaną idą do hotelu nad sklepikiem, myśląc, że</i>	
	49	<i>właściciel jest po ich stronie. Okazuje się, że stamtąd</i>	
	50	<i>zostają zabrani do aresztu, bo zaufał nie temu komu</i>	
	51	<i>powinien. Przechodzi tortury i pokochuje „Wielkiego</i>	
	52	<i>Brata”.</i>	
	53	<i>[We wszystkich powyższych przykładach ukazane jest</i>	
sp.	54	<i>jak ważne jest zrozumienie i dobre ocenienie sytuacji.</i>	
	55	<i>W przeciwnym razie może to powodować zniszczenie</i>	
	56	<i>w sobie lub komuś życia a nawet śmierć.</i>	
	57		

Kolejny tekst wprowadzony w toku wyliczeniowym.

Duże zagęszczenie przykładów i chaotyczne streszczanie wybranych elementów biografii bohatera; niektóre są słabo powiązane z główną tezą akapitu.

Formalne zakończenie niemające charakteru syntezy wcześniejszych rozważań.

Komentarz do przykładu 117.

3a. Struktura wypowiedzi

Wypracowanie zachowuje formalnie trójdzielną kompozycję – wstęp, część zasadnicza, zakończenie. Struktura wypowiedzi zawiera jednak usterki, które wymieniono poniżej.

- **Elementy treściowe wypowiedzi są zorganizowane wyłącznie pod względem formalnym, a nie problemowym.** Tok wypowiedzi jest skonstruowany według kolejno wyliczanych tekstów literackich, a nie według aspektów problemu wpisanego w temat – błędnej oceny sytuacji czy jej skutków.
- **Wstęp zawiera ogólne stwierdzenie** będące obserwacją życiową (*Na ludzkie życie wpływa wiele czynników. Mogą to być małe rzeczy które nie zmieniają naszego życia, lecz mogą to być decyzje, przez które życie obróci się o 180°*), zamiast np. wyraźnego stanowiska.
- **Rozwinięcie opiera się na referowaniu kolejnych utworów**, co prowadzi do wyliczeniowej organizacji akapitów, a nie do analitycznego rozwijania problemu. Argumentację oparto na mechanicznej prezentacji tekstów *Romeo i Julia* → *Konrad Wallenrod* → *Inny świat* → *Rok 1984*. Każdy akapit omawia jeden utwór, bez próby pogrupowania ich problemowo (np. błędna ocena z powodu niewiedzy, manipulacji, emocji).
- **Zakończenie ma charakter wyłącznie formalny** – powtarza ogólną myśl bez syntezy argumentów i podsumowania wniosków cząstkowych. Fragment *We wszystkich powyższych przykładach ukazane jest jak ważne jest zrozumienie i dobre ocenienie*

sytuacji stanowi rodzaj uproszczonego uogólnienia opartego na powszechnym przekonaniu o potrzebie właściwej oceny sytuacji, które można powiązać z wieloma tematami bez uwzględnienia problemu wpisanego w temat wskazany w arkuszu

3b. Spójność wypowiedzi

Każdy akapit poświęcono osobnemu utworowi. W toku argumentacyjnym występują jednak błędy spójności wewnątrz akapitów i pomiędzy nimi. Problemy ze spójnością wewnątrz akapitów wskazać można np. w akapicie poświęconym *Romeo i Julii*, w którym ciąg zdarzeń jest opisany chaotycznie, ponieważ nie zachowano wyraźnych związków przyczynowo-skutkowych.

Pomiędzy sąsiadującymi ze sobą akapitami nie wprowadzono zdań łączących ani językowych wskaźników spójności tekstu, co powoduje, że wypowiedź przypomina luźny zbiór streszczeń i nie stanowi logicznie rozwijającej się argumentacji. Nie zastosowano również sformułowań podsumowujących poszczególne akapity, które porządkowałyby wywód.

Zarówno zaburzenia w łączeniu elementów tekstu na poziomie kolejnych zdań, jak i konstruowanie niepoprawnych relacji formalnych i syntaktycznych na poziomie akapitów świadczą o niepełnych kompetencjach tekstotwórczych.

3c. Styl wypowiedzi

Styl w przeważającej części wypowiedzi jest stosowny, tj. adekwatny do odmiany pisanej języka oraz do sytuacji komunikacyjnej, choć bywa nierówny, pozbawiony słownictwa charakterystycznego dla języka wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym (np. *gdyby nie myślał impulsywnie, mogliby żyć razem* – zamiast np.: *dowodzi to, że błędna ocena prowadzi do tragedii*).

Język wypowiedzi

Zakres i poprawność środków językowych

Analizując warstwę językową wypowiedzi, egzaminatorzy rozstrzygali, w jakim zakresie zdający posłużył się wykorzystanymi środkami językowymi, oraz oceniali poprawność posługiwania się nimi. Ostateczną liczbę punktów ustalali na podstawie oceny obu tych aspektów.

Zdający, którzy w swojej wypowiedzi zaprezentowali szeroki zakres środków językowych, umożliwiając pełną i swobodną realizację tematu, i nie popełnili więcej niż 5 błędów językowych, otrzymali w kryterium 4a. *Zakres i poprawność środków językowych* maksymalną liczbę punktów – 7 pkt. Wykazali się oni umiejętnością stosowania zróżnicowanej składni, bogatej frazeologii, precyzyjnego słownictwa. Maturzyści, którzy zastosowali odpowiedni do realizacji tematu zakres środków językowych, ale popełnili 6–8 błędów językowych, w tym kryterium otrzymali 6 punktów. Aby otrzymać 0 punktów w powyższym kryterium, zdający musiał popełnić 26 lub więcej błędów językowych, lub powyżej 21 błędów jeśli egzaminator ocenił zastosowany zakres środków językowych jako zadowalający oraz powyżej 17 błędów, gdy zakres zastosowanych środków językowych był wąski.

Analiza wypracowań wykazała, że poprawność językowa sprawiła maturzystom duże trudności. Współczynnik łatwości w tym kryterium wynosi **49%**, co oznacza, że maturzyści ze wszystkich kompetencji polonistycznych najslabiej opanowali zasady poprawności językowej. Abiturienti popełniali różnego typu błędy w zakresie:

- a) składni – dotyczące użycia niepoprawnych konstrukcji składniowych zarówno w zdaniach pojedynczych, jak i złożonych, w tym niepoprawnych konstrukcji z imiesłowowym równoważnikiem zdania, niepoprawnego wprowadzania zdań podrzędnych, budowania niepoprawnych konstrukcji przy podmiocie zbiorowym, np.:
- *Gdy Paneloux towarzyszy przy jego śmierci, coś w nim pęka;*
 - *Błędnie ocenia wagę złotego rogu i powierzonemu mu zadania, co kończy się tragicznie;*
 - *W takiej sytuacji, podejmując działania bazowane na niewłaściwej wcześniejszej ocenie, możemy działać na swoją lub czyjąś niekorzyść, co skutkuje cierpieniem;*
 - *Para chce obalić Wielkiego Brata i Partię, w czym wierzą że pomoże im Braterstwo – rzekoma organizacja antypartyjna, na której czele stoi wróg Partii – Emmanuel Goldstein;*
 - *Myśląc o nich, nie tylko miarą wieku, czy osiągniętych etapów jak zdanie matury lub zawarcie małżeństwa, można spojrzeć na nie klasyfikując je według wymagalności wysiłku i siły, jakie one na nim wymagają;*
 - *Nadzieje do spotkania z nią napętnia go zapalam;*
 - *Pochłonęła go chwila, za której ceną było niestety życie;*
 - *Błędna ocena w tej sprawie może spowodować poczucie odrzucenia i złamanego serca, co może mieć katastrofalne konsekwencje;*
- b) stosowania niepoprawnego szyku wyrazów w zdaniu, np.:
- *Syn i ojciec pragnęli się z wyspy wydostać;*
 - *Główny bohater został oskarżony za szpiegostwo przez Rosjan;*
 - *Pewnej nocy jednak nawiedził go duch jego zmarłego współnika Jakuba Marley'a, który przepowiedział mu, że jeśli dalej będzie się tak zachowywał, to skończy tak samo jak on i będzie się tulał po świecie jako zjawa z przykutymi łańcuchami do siebie;*
- c) leksyki, np.: *finalnie* (zamiast *końcowo*); *redukował wolność* (zamiast *ograniczał wolność*), *fabuła utworu skupia się na...* (zamiast *fabuła utworu dotyczy*);
- d) frazeologii, np.:
- *Pod wpływem różnych emocji oraz stresujących sytuacji, człowiek nie zawsze trzeźwo patrzy na sytuację, przez co często dokonuje złej oceny i złych decyzji;*
 - *Bohater zmagał się z ciężkim problemem* (zamiast *trudnym problemem*);
 - *Realia nazistowskich obozów koncentracyjnych były ciężkie do przetrwania bez silnego źródła nadziei;*
 - *Błędna ocena sytuacji bardzo często nie wynika zatem z niskiego intelektu jednostki;*
- e) stylistyki, np.:
- powtórzenie wyrazów w bliskim sąsiedztwie;
 - nadużywanie zaimków wskazujących (*ten, ta, te, to*) oraz dzierżawczych;
- f) fleksji – niepoprawnej odmianie wyrazów, w tym nazwisk obcych, lub błędnej odmianie wyrazów w konstrukcji składniowej zdania, np.:
- *Inną perspektywę zyskujemy dzięki Georgowi Orwelowi;*
 - *Powyższa sytuacja została ukazana w „Romeo i Julia” Szekspira.*

Poprawność ortograficzna

Podobnie jak w latach ubiegłych, za poprawne stosowanie reguł ortograficznych w kryterium 4b. *Poprawność ortograficzna* zdający mogli uzyskać maksymalnie 2 punkty. Aby uzyskać taki wynik, abiturient musiał napisać wypracowanie bezbłędnie albo popełnić tylko jeden błąd ortograficzny. Jeśli w wypracowaniu pojawiły się 2–4 błędy ortograficzne, maturzyści otrzymywali 1 punkt. Poziom realizacji kryterium 4b. *Poprawność ortograficzna* wyniósł **52%**.

Uczniowie najczęściej popełniali błędy w zakresie pisowni:

- wyrazów z *u – ó*, *ż – rz*, *h – ch*,
- wielkiej i małej litery, w tym również w zapisie nazw własnych
- samogłosek nosowych *ą*, *ę* w końcówkach fleksyjnych rzeczowników
- zakończeń *-ji*, *-ii*, *-i*
- partykuły *nie* z różnymi częściami mowy
- nieuzasadnionej pisowni łącznej wyrazów

Poprawność interpunkcyjna

Tegorocznym maturzystom interpunkcja sprawiła spore trudności. Współczynnik łatwości zadania w zakresie poprawności interpunkcyjnej to **60%**. Zdający mógł w swojej pracy popełnić nie więcej niż 8 błędów interpunkcyjnych, aby otrzymać 2 punkty, oraz – nie więcej niż 16 błędów, aby otrzymać 1 punkt.

Z analizy wypracowań wynika, że zdający:

- a) nie stawiali przecinków w wypowiedzeniach złożonych, w tym z imiesłowowymi równoważnikami zdań, np.:
 - *Biorąc pod uwagę wszystkie argumenty stwierdzam, że człowiek jest istotą pełną sprzeczności;*
 - *Osobą która błędnie oceniła sytuację w której się znalazła jest Balladyna;*
 - *Mężczyzna nie mając innego wyboru, stwierdza, że wygrała pojedynek;*
 - *Dają nam one siłę i chęci do uporania się z problemami jakie napotykamy;*
 - *Kiedy mówimy o nadziei nie można zapomnieć o dzielnych żołnierzach, chociażby tych walczących w II wojnie światowej o niepodległość Polski;*
 - *Utworem, który ukazuje rolę buntu w podtrzymywaniu nadziei jest „Rok 1984” Orwella;*
 - *Sama Stella widzi jak jej najlepszy przyjaciel umiera;*
 - *Aby to udowodnić zabija starą lichwiarkę, którą nazywa „pasożytem” i planuje lepiej rozdysponować jej majątkiem (rozdać ludziom);*
 - *Bohater „Dziadów” cz. III kwestionuje sposób w jaki Bóg opiekuje się Polakami i uważa, że to on powinien pełnić jego rolę;*
- b) nadużywali przecinków, np.:
 - *Jedną z nich jest często wizja lepszego jutra, lub generalnie przyszłości;*
 - *Pod wpływem różnych emocji oraz stresujących sytuacji, człowiek nie zawsze trzeźwo patrzy na sytuację, przez co często dokonuje złej oceny i złych decyzji;*
 - *Stanął przed wyborem własnych, gnębiących go idei, a wyborem rzeczywistości;*
 - *Wokulski myślał, że wykupując kamienicę, klacz oraz, gdy spłaci długi jej ojca, dziewczyna uzna go za godnego jej miłości;*
 - *W jego postępowaniu widzimy, więc cechy legendarnego Winkelrieda.*

1.2. POZIOM ROZSZERZONY

Poziom wykonania zadań w obszarze wymagań szczegółowych

Arkusz egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie rozszerzonym zawierał dwa tematy, z których zdający wybierał i realizował jeden. Zdecydowana większość zdających (ok. 75%) realizowała temat 2.

W zamieszczonej w arkuszu instrukcji poprzedzającej tematy określono warunki formalne takiej realizacji polecenia, aby wypowiedź spełniała wymogi egzaminacyjne. Wskazano, że w pracy egzaminacyjnej należy:

- rozważyć problem podany w temacie
- sformułować argumenty
- odwołać się do lektury obowiązkowej – wybranej lub wskazanej – zgodnie z treścią wybranego tematu.

Jeżeli wypowiedź nie spełniała jednego lub kilku z wymienionych wyżej warunków w zakresie kryterium 1. *Spełnienie formalnych warunków polecenia (SFWP)*, przyznawano za jej realizację 0 punktów.

Wypowiedź powinna liczyć co najmniej 400 wyrazów – realizacje krótsze oceniano w kryterium 1. *Spełnienie formalnych warunków polecenia (SFWP)* oraz w kryterium 2. *Kompetencje literackie i kulturowe (KLiK)*, a w pozostałych kryteriach przyznawano 0 punktów.

Spełnienie formalnych warunków polecenia oraz kompetencje literackie i kulturowe

Realizacja tematu 1. wymagała odniesienia się do przywołanego w poleceniu cytatu, określenia możliwych relacji między tekstami i ich funkcji w utworze literackim. Z cytatu, który wyznaczał kierunek rozważań, wynikało, że relacje intertekstualne odbywają się na zasadzie naśladowania, przekształcania jednego utworu przez drugi.

W temacie wskazano tytuł lektury obowiązkowej – *Antygonę w Nowym Jorku* Janusza Głowackiego. Warto zatem zwrócić uwagę, że wypracowanie spełniało formalne warunki polecenia, jeśli zawierało choćby jedno zdanie analityczne dotyczące tego dramatu.

Poniżej zamieszczono przykłady zdań analitycznych i informacyjnych z wypracowań zdających – zachowano oryginalny zapis.

Przykłady zdania analitycznego

- *W utworze pod tytułem „Antygona w Nowym Jorku” Głowacki unowocześnił starożytną tragedię Sofoklesa.*
- *Odwołanie do innego tekstu możemy zauważyć już w samym tytule dzieła Janusza Głowackiego „Antygona w Nowym Jorku”.*

Przykłady zdania informacyjnego

- *Książka „Antygona w Nowym Jorku” toczy się w amerykańskim mieście.*
- *Słowa możemy porównać do ludzi w lektórze „Antygony z Nowego Jorku” gdzie każdy człowiek jest inny.*

Utwór literacki przywołany w wypracowaniu uznawano za wykorzystany w pełni funkcjonalnie, jeżeli w argumentacji poprzez odwołania do struktury dzieła i do problematyki utworu omówiono, na czym polega relacja między tekstami oraz określono funkcję tych relacji.

Realizacja tematu 2. wymagała rozważenia, jak konwencja oniryczna kreuje świat przedstawiony w utworach literackich oraz jaką rolę odgrywa taki zabieg artystyczny w tworzeniu znaczeń w danym utworze.

Zgodnie z definicją słownikową¹⁰ sen w literaturze występuje w czterech podstawowych postaciach:

1. w literaturze epok dawniejszych jako figura alegoryczna (alegoria);
2. jako swego rodzaju motywacja wątków, ujęć, struktur fabularnych, które nie mieszczą się w uznawanych w danej społeczności granicach racjonalności;
3. jako zasada budowy świata przedstawionego, obejmująca bądź jego fragmenty, bądź całość, świat przedstawiony rządzi się wówczas swoistymi prawami, zacierają się w nim granice między tym, co ma być traktowane jako realne, a tym, co wyobrażone;
4. jako zapis snu, polegający na podporządkowaniu budowy tekstu jego swoistym regułom; wyraża się to w luźności związków między elementami, w kwestionowaniu zasad logiki i racjonalności.

Pojęcie *oniryzm* zrodziło się w XX wieku, jednak – w zgodzie z praktyką badawczą – jest stosowane również w odniesieniu do utworów z epok wcześniejszych.

Wobec powyższego w wypowiedzi argumentacyjnej zagadnienie konwencji onirycznej mogło być rozważane jako analiza motyw snu w jednej z wymienionych wcześniej postaci lub też jako zasada konstrukcyjna świata przedstawionego zgodna z logiką śnienia.

Utwór literacki przywołany w wypracowaniu uznawano za wykorzystany w pełni funkcjonalnie, jeżeli w argumentacji omówiono konwencję oniryczną jako sposób kreowania świata przedstawionego, określono funkcję konwencji onirycznej w kreowaniu znaczeń utworu oraz odwołano się do struktury dzieła i problematyki utworu.

Spełnienie formalnych warunków polecenia oznacza, że w wypracowaniu znajduje się odwołanie do lektury obowiązkowej oraz że w pracy nie występuje błąd kardynalny. Oprócz tego wypowiedź przynajmniej częściowo dotyczy problemu wskazanego w poleceniu i przynajmniej częściowo jest wypowiedzią argumentacyjną. Warto podkreślić, że na tym etapie nie ocenia się wartości merytorycznej wypracowania.

¹⁰ Na podstawie: *Oniryczna literatura*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2002.

Poziom wykonania kryterium *Spełnienie formalnych warunków polecenia* wyniósł 90%. Było to zadanie bardzo łatwe dla zdających, ale w niektórych wypracowaniach zdarzały się uchybienia skutkujące przyznaniem 0 pkt:

- brak odwołania do wymienionej w poleceniu lektury obowiązkowej (temat 1.);
- niezrozumienie pojęcia konwencja oniryczna (temat 2.);
- błędy kardynalne (temat 1. i temat 2.);
- praca niedotycząca problemu wskazanego w poleceniu (temat 1. i temat 2.);
- wypowiedź nieargumentacyjna (temat 1. i temat 2.).

Kompetencje literackie i kulturowe to kryterium weryfikujące merytoryczną wartość wypowiedzi. W jego zakresie ocenia się: funkcjonalność wykorzystania utworów, poziom argumentacji, a także odwołania do kontekstów oraz erudycyjność wypowiedzi. Sprawdzeniu podlega również, czy w pracy nie popełniono błędów rzeczowych. W tej kategorii można zdobyć w sumie 16 pkt. Jednakże z *Zasad oceniania rozwiązań zadań* wynika, że jeżeli wypracowanie w tym kryterium otrzyma 0 pkt, to w pozostałych kategoriach przyznaje się także 0 pkt.

Okazuje się, że poziom wykonania wypracowania w tym kryterium wyniósł 47%. Zatem sprawiało ono trudność dużej części zdających.

W wypowiedzi argumentacyjnej z języka polskiego na poziomie rozszerzonym należy wykazać się zrozumieniem, że utwór literacki ma określoną formę artystyczną, która – w połączeniu z problematyką – buduje sens danego dzieła. Innymi słowy zdający musi zauważyć metatekstowy poziom utworu i odczytać znaczenia, które on ze sobą niesie. Wymaga to biegłej znajomości stosownej terminologii oraz wiedzy na temat procesu historycznoliterackiego. W wielu tegorocznych realizacjach tematów wypracowania poprzestawano na analizie problematyki utworu literackiego wynikającej z treści, właściwe pojęcia teoretycznoliterackie pojawiały się rzadko, a czasem były błędnie używane.

W wypowiedziach na temat 1. błędy polegały zazwyczaj na zestawianiu podobieństw fabularnych dwóch dzieł literackich bez wyjaśnienia, na czym polegało przekształcenie artystyczne w tej relacji. Innym uchybieniem było streszczanie utworów zamiast ich sfunkcjonalizowanej analizy. Z kolei w pracach na temat 2. błędy wynikały najczęściej z niezrozumienia pojęcia konwencja oniryczna, co bardzo często kończyło się streszczaniem dzieł, w których pojawiał się motyw snu.

Wartość argumentacyjną wywodu obniżały zdarzające się błędy rzeczowe. Dotyczyły one:

- nieznajomości lektury obowiązkowej, np.: *Julia pochodziła z Montekich*; *Wokulski brał udział w powstaniu listopadowym*; *Baryka krzyczy na Hipolita Cegielskiego*;
- nieznajomości zagadnień z zakresu teorii i historii literatury, np.: *Tragedia grecka była bardzo ekspresjonistyczna*; *powieść „Antygona w Nowym Jorku”*;
- braku wiedzy o wybranym przez zdającego kontekście, np. *mimo że PRL trwał dwadzieścia lat, Raskolnikow fascynował się poglądami filozofa Nietzsche*.

Temat 1. – analiza przykładowych wypracowań lub ich fragmentów w kryteriach 1. i 2.

Zaprezentowane poniżej wypracowanie stanowi przykład modelowej realizacji tematu 1.

Przykład 118.

Odniesienia do innych utworów znacząco wpływają na sposób interpretacji danego tekstu, a także służą pogłębieniu jego przesłania. Jak stwierdza autor cytatu, żadne dzieło nie powstaje w kulturowej próżni. Jego wypowiedź sugeruje, że artyści zawsze czerpią inspirację z różnych autorów, naśladując lub przekształcając niektóre elementy świata przedstawionego. Intertekstualność pozwala na powielenie określonych idei bądź stanowcze zerwanie z ubiegłą tradycją literacką, co służy ukazaniu wielowymiarowego i ponadczasowego charakteru tekstu.

Przed wszystkim nawiązania do innych dzieł literackich mają na celu podkreślenie podobieństw między różnymi utworami. Twórcy „sytuując tekst słowny w polu innych tekstów”, uwypuklają analogiczne aspekty oraz powielają koncepcje obecne w minionych epokach. Zabieg ten często ujawnia się za pomocą aluzji literackich, czyli środków służących ukazaniu relacji między utworami. Doskonałym potwierdzeniem takiego przejawu intertekstualności jest „Antygona w Nowym Jorku” Janusza Głowackiego. Już w tytule można dostrzec nawiązanie do innego dzieła. Za pomocą nazwy utworu autor sugeruje jego podobieństwo do tragedii antycznej Sofoklesa. W dramacie Głowackiego również obowiązuje zasada trzech jedności. Akcja „Antygony w Nowym Jorku” rozgrywa się w ciągu jednego dnia w Tompkins Square Park i jego okolicach oraz dotyczy jasno określonego wątku, którym jest problem ludzi bezdomnych. Użycie wspomnianej koncepcji świadczy o obecności odniesień do „Antygony” powstałej w epoce antyku. Relacje międzytekstowe są jednak bardziej widoczne w kreacji głównej postaci utworu – Anity. Kobieta zostaje ukazana jako bohaterka tragiczna, gdyż wszystkie jej działania kończą się klęską. Zostaje wyrzucona z pracy, jest zmuszana do prostytucji w zamian za użytkowanie mieszkania, pragnie miłości, lecz nigdy jej w pełni nie zaznaje, a także pada ofiarą zbiorowego gwałtu i popełnia samobójstwo. W postępowaniu Anity widać analogię do historii tytułowej bohaterki dramatu Sofoklesa, która również pod wpływem przykrych doświadczeń decyduje się na zakończenie własnego życia. Antygona pragnie pochować zmarłego brat – Polinika jednak jest to niezgodne z wolą władcy Teb – Kreona. Kobieta postanawia sprzeciwić się władzy i dokonać symbolicznego pogrzebu. Tragizm bohaterki polega na tym, że mimo, iż Antygona chce dochować wierności prawom boskim, co powinno być powodem do chluby a nie hańby, zostaje skazana na zamurowanie w grocie skalnej. Anita również pragnie dokonać pochówku ciała ukochanej osoby, którą w jej przypadku jest John. Ostatecznie jednak czyn nie przynosi oczekiwanych rezultatów, gdyż pod koniec utworu czytelnik dowiaduje się o zbezczeszczeniu zwłok. Przedstawienie Anity na wzór bohaterki – Antygony wpisuje się w założenia intertekstualności oraz pokazuje pewne powiązania z dziełem Sofoklesa. Głowacki ukazuje jednak odmienne źródło tragizmu. Odchodzi od motywu fatum obecnego w „Antygonie” lecz podkreśla, że nieszczęście postaci wynika z ich codziennej trudnej sytuacji. W przypadku Saszy i Pchełki przyczyną upadku staje się uzależnienie od alkoholu, natomiast tragizm Anity jest uwarunkowany okrucieństwem ze strony innych. Powyższe elementy przedstawiają obecność relacji międzytekstowych w „Antygonie w Nowym Jorku”, potwierdzają słowa w cytacie mówiące, że twórcy naśladują lub przekształcają aspekty innych utworów w swoich dziełach, a także pokazują wpływ intertekstualności na odczytanie sensu danego tekstu.

Nawiązania do różnych dzieł oprócz podkreślenia potrzebnych elementów mogą również pogłębiać charakterystykę bohaterów oraz powielać ubiegłe tradycje kulturowe. Wspomnianą rolę intertekstualności można dostrzec w „Tangu” Sławomira Mrożka. Główny bohater utworu: Artur to 25-letni student medycyny, który pragnie zmiany porządku świata. Mężczyzna posiada cechy bohatera romantycznego, chce powrotu do hierarchii wartości, zasad oraz tradycji. Celem Artura jest przywrócenie przestrzegania norm moralnych i społecznych. Bohater pragnie poświęcić się idei, jaką jest władza nad życiem i śmiercią, lecz ostatecznie ponosi klęskę, gdyż zostaje zabity przez Edka. Mrozek w ten sposób wykorzystuje aluzję literacką do bohatera „Dziadów” cz. III Adama Mickiewicza. Ukazuje podobieństwa między Konradem a Arturem, co służy utrwaleniu tradycji romantycznej w „Tangu”. Mickiewiczowski Konrad również cierpi, nie mogąc osiągnąć wyznaczonego celu. Buntuje się przeciwko Bogu oraz, podobnie jak bohater dzieła Mrożka, pragnie podporządkować swe życie określonej misji. Chce uzyskać kontrolę nad ludzkimi umysłami i sprawić, że rodacy odczuwają szczęście. Podkreślenie podobieństw w kreacji obu bohaterów pokazuje relacje międzytekstowe oraz służy powieleniu idei charakterystycznych dla epoki romantyzmu. O intertekstualności utworu Mrożka świadczy również nawiązanie do teorii formy w „Ferdydurke”. Gombrowicz definiuje ten aspekt jako zbiór zasad, według których człowiek postępuje w zależności od sytuacji. W „Tangu” natomiast odwołania do formy można dostrzec, analizując postępowanie poszczególnych postaci. Artur jawi się jako jednostka tradycyjna, przestrzegająca jasno określonych zasad, natomiast rodzice – Eleonora i Stomil oraz babcia przyjmują postawę nowoczesną, swobodną. Taka kreacja bohaterów pokazuje odniesienia do „Ferdydurke”, gdyż postaci dramatu Mrożka także tkwią w różnych formach postępowania. Warto również wspomnieć o analogii elementów „Tanga” do „Wesela” Stanisława Wyspiańskiego. W obu utworach obecny jest motyw tańca. Chocholi taniec służy negatywnej ocenie polskiego społeczeństwa, natomiast tango w dziele Mrożka uwypukla triumf siły nad inteligencją, o czym świadczy dominacja Edka nad Eugeniuszem podczas tej sceny. Obaj autorzy krytycznie oceniają inteligencję, co składa się na obecność podobieństw między opisywanymi dziełami. Wspomniane przejawy relacji międzytekstowych potwierdzają istotny wpływ tego zabiegu na ułatwienie interpretacji utworu oraz pokazują, że autorzy nawiązują do ubiegłych tradycji obecnych w innych dziełach, „naśladując je”.

Warto jednak także zauważyć, że celem funkcjonowania danego utworu między innymi tekstami może być uwypuklanie różnic w kreacji świata przedstawionego różnych dzieł, a nie powielanie idei obecnych w odmiennych utworach. Niektórzy twórcy zdecydowanie odrzucają ubiegłe założenia, a także przedstawiają swój krytyczny stosunek do koncepcji przedstawianych przez innych autorów. Funkcją takich odniesień do literatury jest przekształcanie charakteru utworu, co doskonale ilustrują słowa cytatu, a także podkreślenie ewolucji przekonań na przestrzeni epok. Taką rolę zabiegu intertekstualności znakomicie przedstawia wiersz Antoniego Słonimskiego „Czarna wiosna”. Podmiot liryczny jest poetą, przedstawia idee według których zamierza postępować. Odrzuca jednak tradycję romantyczną, o czym świadczą wypowiedziane przez niego słowa: „więc zrzucam z ramion płaszcz Konrada”. Słonimski w tej wypowiedzi wykorzystuje aluzję literacką do głównego bohatera „Dziadów” cz. III Adama Mickiewicza, co służy podkreśleniu krytyki założeń romantyzmu. Osoba mówiąca pragnie wyrazić sprzeciw wobec tego, jak do tej pory traktowano poetę. Nie chce być jedynie natchnionym twórcą, tak jak Mickiewiczowski bohater, lecz sądzi, że artysta powinien kierować się odmiennymi założeniami. Nawiązanie do postaci z epoki romantyzmu wpisuje się w zastosowanie intertekstualności oraz podkreśla przemiany zachodzące w kulturze. Podmiot liryczny sugeruje również, że jego celem jest odejście od tematów narodowych oraz poezji tytejskiej. Nie powiela zachowania poetów

romantycznych, zamierza podążać w innym kierunku. O opisywanej postawie twórcy świadczy cytat: „Gdzie indziej żagiew moja pada”. Osoba mówiąca stąpa mocno po ziemi, zwraca uwagę na wartości, takie jak nowoczesność, dynamizm życia oraz fascynacja teraźniejszością. Przesłanie wiersza może być również interpretowane jako manifest idei wyznawanych przez grupę poetycką Skamander, do której należał sam autor utworu – Antoni Słonimski. Cechami charakterystycznymi dla tego ugrupowania jest odejście od wartości romantycznych, skupienie się na codziennych zwyczajnych aspektach, a także chęć zmiany roli poety, który ma być rzemieślnikiem, a nie natchnionym romantycznym wieszczem. Takie przedstawienie twórcy znajduje swoje potwierdzenie w wierszu oraz uwypukla różnicę między aspektami w porównywanych dziełach. Odrzucenie romantycznych idei w tekście „Czarna wiosna” pokazuje wyraźne aluzje do innych utworów, a także służy odzwierciedleniu przekonań epoki.

Należy stwierdzić, iż każdy tekst słowny sytuuje się w polu innych tekstów”. Oznacza to, że literatura zawsze powstaje w wyniku inspiracji poprzednimi tekstami, co ma na celu utrwalenie lub odejście od minionych idei. Niektóre dzieła, jak chociażby „Antygona w Nowym Jorku”, zawierają odniesienia do antycznych koncepcji, co przejawia się poprzez kreację bohaterów oraz powielanie motywów epoki. „Tango” natomiast pokazuje, że funkcją intertekstualności może być uwypuklanie nawiązań do tradycji literackiej, a „Czarna wiosna” stanowi przykład zerwania z poprzednimi założeniami za pomocą relacji międzytekstowych. Wspomniane przejawy tego zabiegu w kulturze potwierdzają istotną rolę odniesień do różnych utworów w odczytaniu przesłania danego dzieła.

Komentarz do przykładu 118.

Spełnienie formalnych warunków polecenia

- W wypracowaniu nie ma błędu kardynalnego. Analiza przedstawionych utworów literackich jest zgodna z głównymi wątkami tych tekstów oraz losami pierwszoplanowych bohaterów.
- W pracy jest odwołanie do lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu.
- Wypracowanie dotyczy problemu, na czym polegają relacje między tekstami i jakie mogą być funkcje tych relacji w danym utworze literackim.
- Tekst jest wypowiedzią argumentacyjną zawierającą akapity o charakterze analitycznym.

Kompetencje literackie i kulturowe

Wszystkie trzy utwory: *Antygona w Nowym Jorku* Janusza Głowackiego, *Tango* Sławomira Mrożka, *Czarna wiosna* Antoniego Słonimskiego zostały wykorzystane w pełni funkcjonalnie. W dramacie Głowackiego nawiązanie do tragedii Sofoklesa przejawia się w konstrukcji sztuki w oparciu o zasadę trzech jedności, a także poprzez analogię do imienia w tytule utworu i losów Anity przypominających perypetie Antygony. Obie kobiety są też postaciami tragicznymi, choć źródła tragizmu są różne. Intertekstualna gra ze starożytnym tekstem jest twórczym rozwinięciem dawnych koncepcji, ma podkreślać wymowę utworu Głowackiego. *Tango* Sławomira Mrożka jest usytuowane w polu innych tekstów (*Dziady* cz. III, *Ferdynand*, *Wesele*), dzięki czemu – według zdającego – kreację postaci należy interpretować w kontekście tradycji literackiej. Podobieństwa pomiędzy konstrukcją głównego bohatera *Tanga* a Konradem są elementem utrwalania tradycji romantycznej. Spojrzenie na postaci z utworu Mrożka przez pryzmat teorii formy obecnej w *Ferdynandzie* pozwala lepiej zrozumieć postawy Stomila, Eleonory czy Artura. Natomiast reinterpretacja motywu tańca w *Weselu* i w *Tangu* jest sposobem na wyrażenie oceny społeczeństwa polskiego.

Analiza wiersza *Czarna wiosna* w odniesieniu do kreacji Konrada w dramacie *Dziady* cz. III służy ukazaniu polemiki, jaką prowadzi w utworze Słonimski z romantyczną koncepcją poety wieszczą.

W pracy obecne są konteksty: filozoficzny (teoria formy Gombrowicza), literacki (przypomnienie założeń programowych grupy Skamander).

Argumentacja jest bogata, wieloaspektowa, o czym świadczy pogłębiona analiza utworów literackich służąca udowodnieniu, że dialog między tekstami polega nie tylko na podobieństwach w kreacji świata przedstawionego, lecz także na różnicach.

W pracy są elementy erudycyjne, gdyż zdający funkcjonalnie wykorzystał wiedzę przedmiotową, co przejawia się w użyciu terminologii teoretycznoliterackiej, np.: *intertekstualność*, *poezja tyrtejska*, *zasada trzech jedności*.

Kompozycja wypowiedzi

Struktura wypowiedzi ma układ problemowy, a nie formalny. Teza sformułowana we wstępie jest konsekwentnie omawiana w różnych aspektach w każdym z akapitów, co ułatwia zrozumienie omawianych zagadnień.

Wypowiedź jest spójna, a elementy ją tworzące stanowią logicznie uporządkowaną całość.

Styl wypracowania jest stosowny do sytuacji komunikacyjnej.

Zakres środków językowych

Zakres środków językowych w wypowiedzi jest szeroki. Pojawiają się różne struktury składniowe:

- zdanie pojedyncze, np.: *Już w tytule można dostrzec nawiązanie do innego dzieła*;
- zdanie złożone, np.: *Osoba mówiąca pragnie wyrazić sprzeciw wobec tego, jak do tej pory traktowano poetę*;
- zdanie wielokrotnie złożone, np.: *Chocholi taniec służy negatywnej ocenie polskiego społeczeństwa, natomiast tango w dziele Mrożka uwypukla triumf siły nad inteligencją, o czym świadczy dominacja Edka nad Eugeniuszem podczas tej sceny*;
- poprawne wprowadzanie cytatu, np.: *O opisywanej postawie twórcy świadczy cytat: „Gdzie indziej żagiew moja pada”*.

W wypracowaniu występuje zróżnicowana leksyka.

Funkcjonalność wykorzystania w wypracowaniu utworów literackich i argumentowanie, w tym wykorzystanie kontekstów

Przykłady 119. i 120 to fragmenty wypracowań, w których utwór literacki został wykorzystany w pełni funkcjonalnie.

Przykład 119.

Nawiązanie relacji ze wcześniejszym tekstem służy usytuowaniu późniejszego dzieła w tradycji literackiej oraz zwrócenie uwagi na jej ciągłość. Takie odniesienia szczególnie istotne są w utworach pisanych w państwach totalitarnych, których władze cenzurowały wszelką sztukę niezgodną z linią partii. Michaił Bułhakow tworzył powieść „Mistrz i Małgorzata” w okresie stalinizmu w ZSRS. Lata dwudzieste i trzydzieste XX wieku to okres rozwoju socrealizmu, czyli nurtu podporządkowanego propagandzie partii rządzącej. Bułhakow w swojej powieści, w wyraźny sposób nawiązał do „Fausta” Goethego. Takie nawiązanie jest manifestem sprzeciwu pisarza wobec narzuconej techniki pisarskiej. Intertekstualność „Mistrza i Małgorzaty” widoczna jest już w motcie, które jest bezpośrednim cytatem z utworu Goethego. Informuje ono o tym, jaka będzie rola diabła Wolanda w wydarzeniach fabularnych. Postać szatana będzie siłą, która czyniąc zło paradoksalnie czyni dobro. Motto sygnalizuje, że diabeł i jego świta będą wymierzać sprawiedliwość. Nawiązania do „Fausta” uwidaczniają się również w kreacji Wolanda, który przypomina faustowskiego Mefistofelesa. Diabeł posiada laskę z czarnym pudłem, która odsyła czytelnika do postaci, pod jaką Mefistofeles objawił się w utworze Goethego. Obie postacie mają taki sam charakter – nie wprowadzają chaosu samodzielnie, ale poprzez wpływanie na ludzi i na swoich wysłanników. Samo imię „Woland” ma swoją genezę w języku niemieckim i kojarzy się z siłami nieczystymi. Intertekstualność powieści Bułhakowa jest obecna zarówno w budowie utworu, jak i w kreacji świata przedstawionego. Autor staje się kontynuatorem mitu faustowskiego, przez co wyznacza miejsce swojej twórczości. Nie jest ona tworzona w duchu realizmu socjalistycznego, tylko stanowi przetworzenie kultury europejskiej. Wykreowanie Wolanda na wzór Mefistofelesa, skłania czytelnika do niekonwencjonalnej interpretacji postaci diabła. Uwydatnia jego rolę, którą jest obnażenie fałszywości i konformizmu moskiewskiego społeczeństwa. Bułhakow w mistrzowski sposób wchodzi w dialog z „Faustem”, który nie tylko staje się manifestem jego poglądów, ale również stanowi element, którego odczytanie jest niezbędne do zrozumienia sensu utworu.

Komentarz do przykładu 119.

Utwór *Mistrz i Małgorzata* Michaiła Bułhakowa został wykorzystany **w pełni funkcjonalnie**. Analiza odnosi się do związków powieści z *Faustem* Goethego zarówno na poziomie problematyki (paradoks zła), jak i struktury (motto, konstrukcja bohatera – Wolanda). Nawiązania do tekstu niemieckiego poety służą wpisaniu się w tradycję europejskiej kultury dzięki kontynuowaniu mitu faustowskiego, a także mają za zadanie obnażyć konformizm ludzi radzieckich.

We fragmencie pojawia się kontekst historyczny (socrealizm, realia życia w Związku Radzieckim). Argumentacja jest bogata, wieloaspektowa. Dotyczy wymiaru politycznego, społecznego i literackiego. Są w nią wpisane elementy erudycyjne, czego poświadczeniem jest celowe i trafne użycie terminologii (*intertekstualność, mit faustowski*).

Przykład 120.

Juliusz Słowacki w utworze pt. „Kordian” wchodzi w polemikę z ideą narodowowyzwoleńczą przyjętą przez innego polskiego pisarza epoki romantyzmu – Adama Mickiewicza, który swoje poglądy co do wizji wyzwolenia narodu spod władzy cara opisał w „Dziadach” cz. III. Mickiewicz przedstawił ideę mesjanizmu. Zgodnie z jej założeniem naród polski jest Chrystusem narodów – jego cierpienie doprowadzi do wolności innych. Dzieło „Dziady” cz. III pokazuje cierpienie Polaków, na których Senator sprowadza represje, które głównie dotyczą młodzieży. Martyrologia takich jednostek jak m.in.: Cichowski, Rollison czy Wasilewski ma się przysłużyć w przyszłości do wyzwolenia narodu. Juliusz Słowacki już w Prologu utworu pokazuje Pierwszą osobę jako tę reprezentującą mesjanistyczne poglądy Mickiewicza. Trzecia osoba Prologu natomiast reprezentuje zupełnie inną wizję odzyskania niepodległości – tą, której zwolennikiem jest Słowacki. Tytułowy bohater podróżując po Europie stara się znaleźć ideę, której będzie w stanie poświęcić życie. Podczas monologu na górze Mont Blanc Konrad przedstawia wizję winkelriedyzmu, w której pokazuje drogę do wyzwolenia narodu spod władzy zaborcy poprzez aktywne działanie. Nawołuje on do poświęcenia w walce, co jest przeciwne do ukazanego przez Mickiewicza cierpienia. Słowacki opisując inną koncepcję odzyskania niepodległości pozwala odbiorcy wybrać tę bardziej własną – aktywną lub bierną. Skłania czytelnika do refleksji na temat wyboru innych wizji, jednak jest to możliwe, gdy zna on oba dzieła. Odwołanie się do utworu Mickiewicza mogło pomóc wielu Polakom, którzy w XIX w. nie wiedzieli jak mogą dążyć do wolności.

Obaj autorzy – Słowacki i Mickiewicz swoje dzieła napisali w oparciu o klęskę powstania listopadowego, które wybuchło 29 listopada 1830 r. Chcieli oni wzbudzić patriotyzm Polaków. Adam Mickiewicz nie uczestniczył w powstaniu listopadowym, gdyż przebywał na emigracji, a dramat pt. „Dziady” cz. III jest rachunkiem sumienia poety za brak fizycznej walki o ojczyznę w tym czasie. Skutkami niepowodzeń powstania było m. in. wcielenie Polaków do armii rosyjskiej, a także liczne represje i zsyłki na Syberię. Poezja dająca Polakom wiarę w wolność była bardzo ważna dla podtrzymania wspólnoty i jedności narodu.

Komentarz do przykładu 120.

Utwór *Kordian* Juliusza Słowackiego został wykorzystany **w pełni funkcjonalnie**. Wykazano, na czym polega relacja między tekstami (polemiczność *Kordiana* wobec *Dziadów* cz. III uwydatniona w konstrukcji Prologu dramatu Słowackiego) oraz czemu to służy (polemika idei narodowowyzwoleńczych). **Argumentacja jest zadowalająca** z trafnymi przykładami z dzieł Mickiewicza i Słowackiego. Funkcjonalnie przywołano kontekst historyczny (sytuacja polskiego społeczeństwa pod zaborami po upadku powstania listopadowego). W tekście znajdują się również elementy erudycyjne – pojęcia *mesjanizm* i *winkelriedyzm*.

Z kolei przykłady 121. i 122 to fragmenty wypracowań, w których utwór literacki został wykorzystany częściowo funkcjonalnie.

Przykład 121.

Twórcy nawiązują do innych utworów z przeszłości, aby pokazać czytelnikowi, że problemy jednostki nie zmieniły się na przełomie wieków. Przykładem takiego zastosowania jest dzieło Janusza Głowackiego pt. „Antygona w Nowym Jorku”. Autor już samym tytułem nawiązuje do dramatu antycznego pod tytułem „Antygona”, zrobił to, aby na wstępie określić problematykę całego dramatu, w której również występuje sytuacja tragiczna. Utwór Głowackiego opiera się na historii kilku bezdomnych przesiadujących w jednym z Nowojorskich parków, główna bohaterka Anita, podobnie jak Antygona chce pochować

bliską dla siebie osobę, na jej drodze staje jednak policja. Obie bohaterki postępują zgodnie ze swoim sumieniem, łamią prawo, obie decydują się popełnić samobójstwo. Te dwie podobne historie osadzone w całkowicie innym czasie i realiach, jednak problemy jednostki są zbliżone do siebie. Janusz Głowacki wykorzystał ten zabieg nie tylko po to, aby ukazać fatalną sytuację bezdomnych, ale również po to, aby pokazać, że we współczesnym świecie ludzie potrafią poświęcić się dla drugiej osoby i postąpić zgodnie z własnymi wartościami. Nawiązanie do „Antygony” Sofoklesa rozszerza rozumienie całego utworu i ukazuje, że Anitą może być każdy z nas.

Komentarz do przykładu 121.

W podanym fragmencie wypracowania utwór *Antygona w Nowym Jorku* jest wykorzystany **częściowo funkcjonalnie**, ponieważ ograniczono się do określenia funkcji relacji między tekstami. Co prawda wskazano płaszczyzny przekształcenia (tytuł dzieła, konflikt tragiczny), jednak nie wyjaśniono, na czym to przekształcenie polega. **Argumentacja jest powierzchowna**. Sprowadza się do zestawienia kilku zbieżności fabularnych (*Obie bohaterki postępują zgodnie ze swoim sumieniem, łamią prawo, obie decydują się popełnić samobójstwo.*).

Przykład 122.

Posługując się naśladownictwem dzieła autor może również wejść z nim w polemikę. Przykładem takiego zabiegu może być ukazanie arkadyjskiego dworku w Nawłoci w „Przedwiośniu” Stefana Żeromskiego. Cezary Baryka początkowo jest zachwycony życiem polskiej szlachty, lecz po czasie zaczyna dostrzegać drugie dno. Liczne zdrobnienia np. „dzbaneczek” zostają użyte, żeby wyśmiać puste życie w Nawłoci. Dodatkowo, w przeciwieństwie do wizji Soplicowa z „Pana Tadeusza”, poruszana tematyka jest bardziej wielowymiarowa. Przykładem może być sytuacja, w której Cezary Baryka krzyczy na Hipolita Cegielskiego, by ten nie ufał służącym, bo mogą pewnego dnia zorganizować zryw rewolucyjny i zabić swoich Panów. Zostaje również wyśmiana koncepcja polskiej gościnności, która zależy w dużej mierze od pozycji społecznej gościa.

Komentarz do przykładu 122.

We fragmencie wypracowania dostrzeżono, że zachodzą relacje tekstowe pomiędzy *Panem Tadeuszem* Adama Mickiewicza a *Przedwiośniem* Stefana Żeromskiego. Jednak nie określono, na czym polega przekształcenie – poprzestano na ogólnikowym stwierdzeniu (*Dodatkowo, w przeciwieństwie do wizji Soplicowa z „Pana Tadeusza”, poruszana tematyka jest bardziej wielowymiarowa.*) oraz niejasnej aluzji (*Zostaje również wyśmiana koncepcja polskiej gościnności, która zależy w dużej mierze od pozycji społecznej gościa.*). W sposób ogólnikowy określono funkcję przekształcenia obrazu dworu w *Przedwiośniu* – polemika z wizją dworu w *Panu Tadeuszu*. Wszystko to sprawia, że odwołanie do *Przedwiośnia* jest **częściowo funkcjonalne**.

Argumentacja w wypowiedzi jest powierzchowna.

W poniższych fragmentach wypracować (przykłady 123.–125.) utwór literacki został wykorzystany niefunkcjonalnie.

Przykład 123.

Przykładem relacji między tekstami, która nie została pokazana wprost może być relacja między dziełem, a bohaterem innego. Bohater rozdziału „Ręka w ogniu” „Innego Świata” Grudzińskiego jest zagorzałym komunistą. Wypożycza on powieści realistyczne i zdaje sobie sprawę z fałszu sowieckiej propagandy. To właśnie przez wyrażenie tej opinii publicznie trafia do łagru i poznaje głównego bohatera. Mimo tego, że „Inny świat” nie naśladuje ani nie przekształca powieści realistycznej z Francji, to użycie jej było kluczowe dla powieści.

Komentarz do przykładu 123.

W analizie jednego z rozdziałów *Innego świata* pomyłono płaszczyznę dotyczącą treści książki z poziomem metatekstowym, co bezpośrednio wynika z wyprowadzonego wniosku: *Mimo tego, że „Inny świat” nie naśladuje ani nie przekształca powieści realistycznej z Francji, to użycie jej było kluczowe dla powieści.* Taka pomyłka powoduje również, że wykorzystanie *Innego świata* jest **niefunkcjonalne**.

Przykład 124.

Ludzie, a w szczególności dzieci, które wszystko czego zapragną mają „podane na tacy” często nie zdają sobie sprawy jak ciężkie i ofiarne są losy niektórych ludzi. „Antygona w Nowym Jorku” jest idealną lekturą do poznania „trudniejszej” części życia. Książka opowiada o bezdomnych, którzy przebywają w jednym z amerykańskich parków. Jeden z ich grupy umiera. Koleżanka zmarłego, oczywiście również bezdomna podejmuje walkę o godny pogrzeb dla przyjaciela, bowiem miał on zostać pochowany w grobie masowym. Książka ta fenomenalnie opisuje oraz ukazuje jak wygląda życie bezdomnych ludzi oraz, że mimo tak trudnej sytuacji życiowej ludzie nadal są w stanie zadbać o wartościowe relacje między sobą. Myślę, że książka „Antygona w Nowym Jorku” jest godna polecenia.

Komentarz do przykładu 124.

We fragmencie wypracowania streszczono fabułę utworu *Antygona w Nowym Jorku* Janusza Głowackiego. W omówieniu nie pojawiło się odniesienie do dzieła, którego dramat Głowackiego jest przekształceniem, zatem lekturę obowiązkową wykorzystano **niefunkcjonalnie**.

Przykład 125.

Nawiązywanie do tekstów przez tytuł dzieła nie jest wcale rzadkim zabiegiem. Nie znaczy to jednak, że wskazuje ono na podobieństwa między tekstami. „Boska komedia” Dantego i „Nie-boska komedia” Krasieńskiego to idealny przykład. Sam tytuł poprzez użycie słowa „nie” jest zasugerowaniem czytelnikowi, że będzie miał on do czynienia z czymś zupełnie odmiennym. Nie-boska komedia niejako parodiuje oryginalny zamysł utworu Dantego. Taka aluzja również rozjaśnia odbiorcy sens utworu. Stawianie tezy przeciwnej do już znanej jest klarownym i przejrzystym ukazaniem konwencji danego utworu. Oba te zabiegi pozwalają na łatwiejszy odbiór dzieła.

Komentarz do przykładu 125.

Odwołanie do *Nie-Boskiej komedii* Zygmunta Krasińskiego jest **niefunkcjonalne**. Wprawdzie wspomniano, że sam tytuł poprzez użycie słowa „nie” jest zasugerowaniem czytelnikowi, że będzie miał on do czynienia z czymś zupełnie odmiennym, jednak nie pokazano, jak to warunkuje konstrukcję i problematykę utworu. **Argumentacja** jest bardzo ogólnikowa, co świadczy o jej **powierzchnowości**.

Temat 2. – analiza przykładowych wypracowań lub ich fragmentów w kryteriach 1. i 2.

Poniższa wypowiedź argumentacyjna jest przykładem pełnej realizacji tematu 2.

Przykład 126.

Sen stanowi jeden z najbardziej uniwersalnych i ponadczasowych przedstawianych w literaturze na przestrzeni wieków motywów. Od lat ludzie poszukiwali prawdy dotyczącej ich samych poprzez liczne próby interpretowania nawet najbardziej jednoznacznych z narzucających się ich podświadomości sennych wizji. Istnieje wiele interpretacji, dotyczących znaczenia snów w życiu człowieka, najczęściej jednak wierzy się, że obrazy podsuwane nam samym przez nasze umysły błędzące przez meandry nocnych mar i wizji stanowią odzwierciedlenie naszych wewnętrznych pragnień, obaw i lęków. Inspirując się wieloznacznością i tajemniczością sennych projekcji ludzkiego umysłu oraz ich wpływem na postrzeganą przez nas rzeczywistość, twórcy specjalizujący się w odmiennych dziedzinach sztuki, w konwencji snu odnaleźli szereg odpowiedzi na swoje liczne często niejednoznaczne pytania dotyczące nie tylko losów nas samych, ale także i praw rządzących otaczającym nas światem. Nietrudno więc stwierdzić, że konwencja oniryczna zawierająca w sobie całą aurę tajemniczości snu, mnogość jego znaczeń i nieodzowną wagę jego interpretacji na gruncie ludzkiego życia, od lat stanowi sposób kreacji zarysowanej w utworach literackich rzeczywistości a także tworzy i nadaje znaczenia rozgrywającym się na jej tle zdarzeniom.

Wydarzenia zarysowane na tle niewielkiej miejscowości Drohobycz, w której przyszło dorastać Brunonowi Schulzowi, od pierwszych stron tytułowego opowiadania z tomu „Sklepy cynamonowe” nasączone są charakterystycznym dla konwencji onirycznej sennym klimatem. Zachwiane są proporcje między dającymi się jasno odróżnić snem i jawą, wydarzenia tracą swój ciąg przyczynowo-skutkowy, a bohaterowie ulegają licznym zabiegom mitologizacji czy idealizacji, wiernie obrazując postrzeganie świata przez krzywe zwierciadło dziecięcego umysłu. Dotąd znane jak własna kieszeń miasteczko w oczach bohatera staje się niemającym wyjścia labiryntem, niczym ten pochodzący z mitu o nici Ariadny. Podróż po portfel ojca okazuje się dla chłopca wyprawą równie mrozącą krew w żyłach co ta, którą odbył Odyseusz, powracając do ukochanej Itaki. Konwencja oniryczna, stanowiąc sposób kreacji świata przedstawionego w opowiadaniach Schulza, wpływa na wszystkie jego elementy. Czas traci swoją linearność, stając się nieugrupowanym i nieokreślonym obrazem nieskategoryzowanych wspomnień i retrospekcji z dzieciństwa bohatera. Miejsce przestaje współpracować z wcześniej przyjętą na mapie legendą, stając się obszarem nieznanym, pełnym mroku, lęku i czyhających niebezpieczeństw, a rozgrywające się na jego tle wydarzenia w oczach czytelnika mają wymiar przypadkowy i absurdalny, często niemalże groteskowy. Funkcją tych przeprowadzonych w utworze zabiegów jest próba wiernego ukazania przez Schulza świata postrzeganego oczami dziecka, świata obcości, deformacji i wieloznaczności. W podobny sposób obrazowane są wydarzenia w filmie reżyserii Luci Guadagnino „Queer”, w którym w postać głównego bohatera wciela się znany z ról Jamesa

Bonda Daniel Craig. Bohater, będąc starzejącym się w realiach dusznej Ameryki Południowej pisarzem, poprzez liczne insynuacje, aluzje i zabawy z widzem, nawiązuje do własnej przeszłości, utrzymując jej wydarzenia w konwencji przekraczającej granice snu i jawy, które to rozmywają się coraz bardziej wraz z jego postępującą chorobą. Spoglądając na makietę budynku, w którym mieszka, bohater przygląda się swojemu życiu z perspektywy obiektywnego obserwatora, w licznych symbolach i alegoriach zawierając kierujące nim pobudki, w tym strach przed samotnością czy pragnienie osiągnięcia niemalże telepatycznego zrozumienia i bliskości z drugą osobą. Patrząc przez okno budynku, symbolizującego jego własne życie, bohater pokazuje widzowi swoją utraconą przed laty miłość, niespełnione pragnienia i tłumione lęki, a wszystko pod znakiem onirycznej konwencji, która od pierwszych do ostatnich scen filmu, podobnie jak w przypadku „Sklepów cynamonowych” wpływa nie tylko na postrzeganie świata przez bohaterów i ich losy, ale także na dotyczące otaczającej ich rzeczywistości kantowskie kategorie naoczności – czasu i przestrzeni oraz na rządzące nimi prawa.

Podobnie jak w przedstawionych utworach, konwencja oniryczna zdaje się rządzić prawami świata przedstawionego w powieści parabolicznej Franza Kafki „Proces”. Losy Józefa K. stoją pod znakiem niepewności, niczym ta z sennych koszmarów, kierującej rozgrywanymi się w jego życiu wydarzeniami. Józef K. w dniu swoich trzydziestych urodzin zostaje aresztowany przez dwóch strażników, których bezpodstawne zarzuty pozostają dla niego niezrozumiałe. Ciąg przyczynowo-skutkowy zostaje w „Procesie” zaburzony w celu wzbudzenia w czytelniku dezorientacji, podobnej do tej, którą Józef K. odczuwa przez cały czas trwania akcji powieści. Próbuje bronić się przed niesprawiedliwością totalitarnego systemu, która karze go za niedokonaną, nienazwaną zbrodnię Józef K. tylko zagłębia się w meandry labiryntu, z którego nie istnieje droga ucieczki. Zarówno stylizacja postaci Józefa K. na szarą, nieistotną jednostkę, tak zwanego „everymana”, jak i przedstawienie niezrozumiałych dla niego sytuacji, w których się znalazł, a także obrazowanie przestrzeni, która go otacza jako rządzącej się prawami sennej logiki gry, stanowią wyrazy konwencji onirycznej, w której Kafka sytuuje swój utwór, aby podkreślić tragizm jednostki zniewolonej przez system, którego zasady pozostają dla niej niejasne. Równie absurdałne prawa, wpisujące się w definicję sytuacji kafkowskiej, zdają się rządzić rzeczywistością przedstawioną w serialu reżyserii Bena Stillera, pod tytułem: „Rozdzielenie”. W tych przekraczających granice snu i jawy realiach bohaterowie dobrowolnie poddają się zabiegowi tytułowego rozdzielenia, które ma na celu odseparowanie konkretnych obszarów ich jaźni, na tą, którą kierują się podczas przebywania w pracy i tą, która przetwarza ich życie prywatne poza murami firmy. Prowadząc to swego rodzaju podwójne życie, którego pierwotny zamysł stanowi zwiększenie efektywności pracy bohaterów, stają się oni niewolnikami własnego skonfliktowanego umysłu, który kieruje ich decyzjami i postępowaniem wbrew ich własnym zamiarom, przez co tracą oni nie tylko autonomię, ale i poczucie własnej tożsamości. Senna atmosfera, która wiąże się z nietypowymi zdarzeniami mającymi miejsce w firmie, wpływa nie tylko na sposób jej przedstawienia jako składającego się z niezliczonej ilości identycznych korytarzy labiryntu. Jej funkcją jest także ukazanie konsekwencji, wiążących się z często nieświadomie podjętymi przez bohaterów decyzjami, które z pozoru miały ułatwić ich życie, a tak naprawdę sprawiają, że staje się ono dla nich obcą, niemożliwą do rozwiązania łamigłówką. Tym samym, nietrudno jest zauważyć, że podobnie jak w przypadku „Procesu”, konwencja oniryczna, w którą wpisuje się „Rozdzielenie” wpływa nie tylko na losy bohaterów, ale i na każdy z elementów świata przedstawionego z osobna.

Oprócz wpływania na całokształt świata przedstawionego, tak jak ma to miejsce w utworze Kafki czy Schulza, oniryzm przejawia się także przez ukazanie w utworze znaczeń, które mają dla bohaterów ich sny. Te okazują się kluczowe dla bohaterów powieści psychologicznej Fiodora Dostojewskiego „Zbrodnia i kara”. Choć utwór ten utrzymany jest w konwencji realizmu i naturalizmu, wiernie oddającego rzeczywistość uginającego się pod ciężarem ludzkiego grzechu i zepsucia Petersburga, oniryzm wkrada się na łamy powieści poprzez nawiedzające bohaterów sennie mary. Główny bohater Rodion Raskolnikow po dokonanych na lichwiarce i jej siostrze zbrodniach cierpi na nerwową gorączkę, która nasila wybudzające go ze snu wizje. Śni między innymi o ponownym zabójstwie lichwiarki, tym razem na oczach zbierającej się dookoła tego wydarzenia publiczności. Sen ten ma stanowić nie tyle wyraz jego skruchy wobec dokonanej przez siebie zbrodni, co lęk przed karą, której widmo spoczywa na nim nieustannie od momentu podjęcia się planu zabicia lichwiarki. Sny Swidrygajłowa natomiast, w przeciwieństwie do tych wytworzonych przez podświadomość Raskolnikowa, symbolizują jego wyrzuty sumienia związane z czynami, których dopuścił się przed laty. Śni on o wymykającej mu się z rąk myszy, symbolizującej siostrę Raskolnikowa Dunię, jak i o przemieniającej się w kobietę postaci dziewczynki, co nawiązuje do dokonanego przez niego gwałtu. Dowodem realnego wpływu, jaki sny mogą mieć na bohaterów jest popełnione przez Swidrygajłowa samobójstwo, będące wyrazem jego niemożności poradzenia sobie z nękającymi go wyrzutami sumienia, a w przypadku Raskolnikowa – sprawiedliwość, która wcześniej jawiła się tylko w jego sennych koszmarach, która ostatecznie zostaje wymierzona mu także na jawie. Konwencja snu, którą Dostojewski sprawnie wplata w psychologiczne portrety bohaterów wątpliwych moralnie, w sposób niezaprzeczalny wpływa i nadaje znaczenie kreacji przedstawionego w utworze świata. Robi to poprzez wyostrenie przedstawionego w ciemnych barwach Petersburga jako przestrzeni zła i cierpienia, zarysowanie związku między rozgrywającymi się na jego tle wydarzeniami a ich odzwierciedleniem w snach bohaterów, a także przez jeszcze bardziej wnikliwe spojrzenie na bohaterów, przez pogłębienie wielowymiarowości ich psychiki.

Sny stanowią w kulturze motyw, od wieków będący tematem rozważań twórców, pomimo swojej powszechności, wciąż niedający jednoznacznych odpowiedzi na pytania dotyczące naszej psychiki, jak i otaczającego nas świata. Niektórzy wierzą, że mają one charakter proroczy, inni, podobnie jak jeden z naczelników psychoanalitików i filozofów zarazem – Zygmunt Freud, uważają, że sny są projekcją naszych wewnętrznych fantazji, pragnień, traum i lęków. Są też tacy, którzy w narzuconych im przez własną podświadomość wizjach widzą tylko przypadkowe z niczym niezwiązane obrazy. Jednak artyści, filmowcy i pisarze, to właśnie w snach od lat dostrzegają ogrom, często niedostępnych na pierwszy rzut oka znaczeń, grających naczelną rolę w życiu człowieka, które od wieków inspirują ich dzieła, czemu dają wyraz, wpisując swoje dzieła w kategorie konwencji onirycznej. Niezależnie czy zostaje ona wyrażona tylko poprzez wskazanie licznych znaczeń, które w życiu i codzienności bohaterów, mają ich sennie wizje, będące odzwierciedleniem ich lęków i pragnień, czy ma ona charakter całościowy, obejmujący każdy z elementów świata przedstawionego w utworze z osobna, nietrudno stwierdzić, że konwencja oniryczna nie tylko kreuje zarysowaną w dziełach literackich rzeczywistość, ale także tworzy i nadaje rozgrywającym się na jej tle zdarzeniom znaczenie.

Komentarz do przykładu 126.

Spełnienie formalnych warunków polecenia

- W wypracowaniu nie ma błędu kardynalnego. Analiza przedstawionych utworów literackich jest zgodna z głównymi wątkami tych tekstów oraz losami pierwszoplanowych bohaterów.
- W pracy jest odwołanie do lektury obowiązkowej z listy lektur zamieszczonej w arkuszu egzaminacyjnym (*Sklepy cynamonowe* Brunona Schulza *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego, *Proces* Franza Kafki).
- Wypracowanie dotyczy problemu konwencji onirycznej jako sposobu kreowania świata przedstawionego i jej funkcji w tworzeniu znaczeń utworu.
- Tekst jest wypowiedzią argumentacyjną zawierającą akapity o charakterze analitycznym.

Kompetencje literackie i kulturowe

Wypracowanie zawiera trzy utwory wykorzystane w pełni funkcjonalnie.

W akapicie dotyczącym *Sklepów cynamonowych* Brunona Schulza zauważono, że do opowiadania wprowadza się konwencję oniryczną przez zachwianie proporcji snu i jawy, deformację czasu oraz przestrzeni. Zabiegi te służą wykreowaniu rzeczywistości doświadczanej z dziecięcą wrażliwością.

Fragmenty pracy poświęcone *Procesowi* Franza Kafki ukazują, jak za pomocą konwencji onirycznej tworzy się świat przedstawiony przypominający koszmar senny. Dzieje się to na przykład przez zaburzenie związku przyczynowo-skutkowego, co w efekcie pomaga zrozumieć zagubienie Józefa K. i absurdalność sytuacji, w jakiej się znalazł. Funkcją takiej kreacji jest ukazanie *tragizmu jednostki zniewolonej przez system, którego zasady pozostają dla niej niejasne*.

Analiza *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego opiera się na obserwacji, że konwencję oniryczną wprowadza się do powieści dzięki motywowi snu. Śnią bowiem Raskolnikow i Swidrygajłow. W ten sposób zniuansowana zostaje kreacja tych postaci, bowiem w snach ujawniają oni swoje przemyślenia, obawy i wątpliwości.

Argumentacja w wypracowaniu jest bogata, wieloaspektowa, gdyż pokazuje, że różne elementy konwencji onirycznej potrafią tworzyć pogłębione znaczenia utworów literackich (zachwianie proporcji snu i jawy – świat widziany oczami dziecka, deformacja rzeczywistości – zagubienie bohatera, motyw snu – wnikliwy portret psychologiczny postaci). W wypowiedzi argumentacyjnej funkcjonalnie wykorzystano rozmaitego typu konteksty: mitologiczny (opowieść o nici Ariadny), filmowy (*Queer*), filozoficzny (poglądy Kanta, Freuda). Jest to więc praca erudycyjna, o czym świadczy również obecność trafnie użytych terminów teoretycznoliterackich (np. *powieść paraboliczna*, *mimetyczne odwzorowanie*).

Kompozycja wypowiedzi

Elementy treściowe wypowiedzi są zorganizowane problemowo. Każdy akapit omawia jeden z aspektów tematu. Taki sposób uporządkowania treści pomaga w zrozumieniu problemu.

Wypowiedź jest w całości spójna, ponieważ wszystkie elementy pracy stanowią logiczną i uporządkowaną całość. Zachowana została łączliwość między akapitami (np. *Podobnie jak w przedstawionych utworach...*).

Styl wypowiedzi jest stosowny do sytuacji komunikacyjnej.

Zakres środków językowych

W wypracowaniu mamy do czynienia z szerokim zakresem środków językowych. Na uwagę zasługują zwłaszcza swoboda, z jaką wprowadza się do tekstu składnię wypowiedzenia wielokrotnie złożonego, czasem z wykorzystaniem imiesłowowego równoważnika zdania, np.: *Prowadząc to swego rodzaju podwójne życie, którego pierwotny zamysł stanowi zwiększenie efektywności pracy bohaterów, stają się oni niewolnikami własnego skonfliktowanego umysłu, który kieruje ich decyzjami i postępowaniem wbrew ich własnym zamiarom, przez co tracą oni nie tylko autonomię, ale i poczucie własnej tożsamości.* Pracę wyróżnia także bogata leksyka, np.: *axis mundi*, *sytuacja kafkowska*.

Funkcjonalność wykorzystania w wypracowaniu utworów literackich i argumentowanie, w tym wykorzystanie kontekstów

Zamieszczone poniżej dwa fragmenty wypracowań to przykłady w pełni funkcjonalnego wykorzystania utworu literackiego.

Przykład 127.

Gdy świat jest irracjonalny, nie jest możliwe opisanie go racjonalnie. Życie jednostki w systemie opartym na kłamstwach i propagandzie, w którym władza wymaga „zapominania” faktów i „przypominania sobie” fałszerstw może przypominać sen. Bohater „Małej apokalipsy” Konwickiego otrzymuje propozycję samospalenia w akcie buntu i wsparcia dla idei opozycyjnych. Oferta wydaje mu się nierzeczywista, jednak jest jak najbardziej poważna. Elementy oniryczne i nadrealistyczne są niemożliwe do oddzielenia od faktycznych, rzeczywistych zdarzeń, będących codziennością dla ludzi żyjących w tamtych czasach w Polsce. Czy nieustannie zmieniająca się liczba lat na transparentach o jubileuszu komunizmu to fikcja literacka, czy element propagandy? Niemożliwa jest ocena, czy przerażający zastrzyk wstrzyknięty bohaterowi na przesłuchaniu (mający uczynić całe jego ciało nadwrażliwym na bodźce) pochodzi z wyobraźni autora, czy to faktyczna praktyka służb specjalnych. To samo tyczy się stałej nieznamośności aktualnej daty. Konwencja oniryczna, przeplatająca realizm z fantastyką i zaburzająca zależność przyczynowo-skutkową, służy uwypukleniu irracjonalności totalitaryzmów. Obnaża nieuchronny absurd systemów tłamszących jednostkę i konfundujący charakter propagandy. Życie w totalitaryzmie przypomina koszmar sen, a oniryczny opis Tadeusza Konwickiego oddaje to doskonale.

Komentarz do przykładu 127.

Utwór *Mała Apokalipsa* Tadeusza Konwickiego został wykorzystany **w pełni funkcjonalnie**. Analizując powieść, wykazano, jak konwencja oniryczna buduje świat przedstawiony tego tekstu ukazującego koszmar życia w PRL-u. Posłużono się przy tym **zadowalającą argumentacją** z trafnymi odwołaniami do utworu oraz funkcjonalnym kontekstem społecznym zarysowującym realia życia w państwie totalitarnym.

Przykład 128.

Konwencja oniryczna, wykorzystana za pomocą motywu snu, może nie tylko pokazywać słabości bohaterów, ale również pozwalać jednostce na zmierzenie się ze swoimi rozterkami. Ukazana w śnie bliska osoba staje się wtedy kimś, kto przychodzi, aby wspomóc ją i ukoić jej ból i cierpienie. Z takim wykorzystaniem konwencji onirycznej można się spotkać w „Trenie XIX” Jana Kochanowskiego. Twórca, pogrążonemu w żałobie po stracie dziecka, ukazuje się zmarła matka. Przychodzi ona, aby zapewnić pisarza, że Urszulka jest bezpieczna i z tego

względu powinien przestać się zamartwiać. Zachęca go, aby mimo wszystko starał się, żyć dalej, gdyż jego córka ma się dobrze i nie dzieje się jej krzywda. Konwencja oniryczna jest tutaj wykorzystana aby pokazać ostateczne starcie Kochanowskiego ze swoją stratą. Jest to ostatni z trenów należący do cyklu, stąd też można wysnuć wniosek, że jest on świadectwem uporania się z żałobą po śmierci. Dzięki wykorzystaniu motywu snu utwór nabiera szczególnego znaczenia, świadczącego o zakończeniu długotrwałej walki, jaką toczył Kochanowski. W kreowaniu świata przedstawionego również odgrywa ogromną rolę, o czym decyduje ukazanie się matki we śnie, a nie jakiegokolwiek innej osoby. Jej postać podkreśla ogólny wydźwięk utworu, jej pełne bliskości uczucia matczyne, co niezwykle istotne, gdyż świadczą o miłości, nie tylko między nią, a Kochanowskim, ale także między Urszulką, a ojcem.

Komentarz do przykładu 128.

Obecność konwencji onirycznej może się przejawiać w utworze poprzez wprowadzenie motywu snu. Temat wymagał omówienia przez zdającego nie tylko zagadnienia konwencji onirycznej jako sposobu kreowania świata przedstawionego, lecz także przeanalizowania, jak ten zabieg buduje znaczenia utworu literackiego. W *Trenie XIX* przedstawiono proces godzenia się Kochanowskiego ze stratą córki. Zdający sformułował te obserwacje na podstawie analizy wiersza (wykorzystania motywu snu w tworzeniu sensów utworu), co sprawia, że jest to utwór wykorzystany **w pełni funkcjonalnie**. **Argumentacja jest bogata** z trafnymi odwołaniami do dzieła Kochanowskiego. Pojawia się funkcjonalnie wykorzystany konteksty psychologiczny (terapeutyczna rola snów).

Kolejne fragmenty wypracowań (przykłady 129.–131.) przedstawiają częściowo funkcjonalne wykorzystanie utworu literackiego.

Przykład 129.

Podobny portret psychologiczny opisał Adam Mickiewicz w „Dziadach cz. III”. W scenie snu senatora, Nowosilcow doświadcza dwóch obliczy snu. W jego pierwszej wizji widzimy marzenia senatora. Każdy obywatel obdarowuje jego osobę ciepłym uśmiechem, a sam car – Aleksander jest pełen podziwu względem jego postawy i zaangażowania. Ukazuje się nam również druga strona, jaką jest jego największy koszmar. Sytuacja jest zupełną odwrotnością poprzedniej. Ludzie patrzą się na niego krzywym wzrokiem, a car jest nim zawiedziony. Scena ta pokazuje z czym tak naprawę mierzy się senator – pomimo silnej osobowości posiada on swoje lęki, które go przerastają.

Komentarz do przykładu 129.

Dziady cz. III to utwór wykorzystany **częściowo funkcjonalnie**, gdyż nie określono wpływu pojawienia się motywu snu na konstrukcję świata przedstawionego. Za to mamy do czynienia ze zdawkowym opisem jednej ze scen dramatu. Jej funkcję z kolei określono poprzez sformułowanie wewnętrznie sprzecznej obserwacji: *Scena ta pokazuje z czym tak naprawę mierzy się senator – pomimo silnej osobowości posiada on swoje lęki, które go przerastają.*

Argumentacja jest powierzchowna, niewnikająca w istotę rzeczy.

Przykład 130.

Użycie konwencji onirycznej buduje ten magiczny senny świat w opowiadaniach z tomu „Sklepy cynamonowe” Brunona Schulza. W tytułowym opowiadaniu gdzie mały chłopiec wraca się po portwiel taty, towarzyszymy mu podczas tej ciekawej podróży. Chłopiec błądzi między uliczkami miasta – przy okazji zacierają się granice między rzeczywistością a snem. Bruno Schulz stosując oniryzm w swoich opowiadaniach nie tylko tworzy w nich magiczny świat, ale daje nam też bliżej poznać chłopca. Mianowicie podczas jego wędrówki poznajemy dokładnie jego myśli, największe lęki i obawy. To właśnie czyni oniryzm wyjątkowym, bo dzięki niemu możemy zrozumieć bohatera i łatwo jest nam się z nim utożsamić.

Komentarz do przykładu 130.

Odwołanie do opowiadania *Sklepy cynamonowe* należy uznać za **częściowo funkcjonalne**, gdyż w toku wywodu nie pokazano, w jaki sposób konwencja oniryczna kreuje świat przedstawiony w utworze. Treść akapitu pozostaje na poziomie ogólnikowych stwierdzeń: *Chłopiec błądzi między uliczkami miasta – przy okazji zacierają się granice między rzeczywistością a snem*. Określa się co prawda funkcję zastosowania konwencji onirycznej, ale te obserwacje mają charakter deklaracyjny, bo nie wynikają z wywodu analitycznego (To właśnie czyni oniryzm wyjątkowym, bo dzięki niemu możemy zrozumieć bohatera i łatwo jest nam się z nim utożsamić.).

Przykład 131.

W dziele Stanisława Wyspiańskiego pod tytułem „Wesele”, zauważamy wiele zjawisk, które są niezrozumiałe dla osób niedoświadczających takich przeżyć. Duchy, które nawiedzają uczestników Wesela, niosą ze sobą cenne przesłanie. Pierwszy z nich chochół, czyli słomiasta ochrona kwiatu róży, w tamtych czasach można interpretować jako Polskę, która jest stłumiona i schowana, brak jej sił do walki. Chochół porywający wszystkich do tańca w ostatniej scenie, ukazuje marazm Polskiego narodu, uczestnicy tego tańca, chocholego, tańczą w nim, jak we śnie. Tu możemy zauważyć jak Stanisław ukazał, sen jako stan ludzki, w którym sterują nim jego lęki, bezsilność, oraz poddanie się tej słabszej części siebie. Ludzie często uciekają w głąb rzeczywistości sennej, ponieważ jest ona dla nich łatwiejsza, lepsza od zepsutego świata codziennego.

Komentarz do przykładu 131.

Wesele Stanisława Wyspiańskiego zostało wykorzystane jedynie **częściowo funkcjonalnie**. Pominięto pierwszą część tematu – zagadnienie konwencji onirycznej jako sposobu kreowania świata przedstawionego. Zabrakło również odniesień do elementów struktury utworu. Określono jedynie celowość nawiązania do motywu snu w dramacie: [...] *Stanisław ukazał, sen jako stan ludzki, w którym sterują nim jego lęki, bezsilność, oraz poddanie się tej słabszej części siebie.*). **Argumentacja jest powierzchowna.**

Język wypowiedzi

Zakres i poprawność środków językowych

Przy ocenie wypracowania na poziomie rozszerzonym w kryterium 4a – podobnie jak na poziomie podstawowym – bierze się pod uwagę zarówno zakres użytych środków językowych, jak i ich poprawność. Poziom wykonania w tym kryterium wyniósł 34%.

Zaobserwowano popełnianie następujących błędów:

a) składniowych, np.:

- *bohater nadaje utworowi takiego rytmu;*
- *Wszystkie te przykłady na podobny sposób, lecz w nieco innych stopniach pokazują funkcje i sposoby przedstawiania świata;*
- *dźwięk instrumentu posiada w sobie znaczną część fantastyki i wymysłu;*
- *jest w stanie objąć władzę oraz łatwo sterować ludźmi – jak kroki w tangu;*
- *Odwołując się do treści, scena pt. „Sen Senatora” ukazuje odbiorcy wewnętrzne lęki Nowosilcowa boi się, że już wkrótce wypadnie z łask cara;*
- *ogarniający go marazm i ubóstwo;*
- *Wokulski poświęca całe swoje życie dla Izabeli;*
- *Autorzy tej epoki chętnie kreowali świat zgodnie z dualizmem rozumu i sfery duchowej;*
- *Słowacki za pomocą głównego bohatera wyraził swoją opinię na temat sytuacji geopolitycznej;*
- *Autorzy poszukiwali i tworzyli nowe znaczenia;*

b) frazeologicznych, np.: *pozostać w nieprzewidywalności wobec autora; senny wymiar utworu; Łęcka doznaje snu; niezależnie od dokonanej decyzji; pochłonięty pychą; wylać swój żal, niezgodę i smutek na kartkę;*

c) fleksyjnych, np.: *zaczyna nabierać nowych znaczeń i symbolów; szkodząc całemu narodu; tworzenia bali na pokaz;*

d) leksykalnych, np.: *silnie odwołuje się; miejsce duszne, szare i pogrążone w biedocie; Aluzję o podobnym przekazie jednak innej egzekucji; namnażać majątek; rozbudować bohaterów;*

e) stylistycznych, np.: *diabły nabijają się z niego; sytuacja doprowadza go do szału; Wrona jest nawiązaniem historycznym do WRON-u.*

Poprawność ortograficzna

Poziom wykonania w kryterium 4b. *Poprawność ortograficzna* wyniósł 41%. Uczniowie popełniali błędy w zakresie pisowni:

- wyrazów z *u – ó*, *ż – rz*, *h – ch*
- wielkiej i małej litery, w tym również w zapisie nazw własnych
- samogłosek nosowych *ą*, *ę* w końcówkach fleksyjnych rzeczowników
- zakończeń *-ji*, *-ii*, *-i*
- partykuły *nie* z różnymi częściami mowy
- nieuzasadnionej pisowni łącznej wyrazów.

Poprawność interpunkcyjna

Poziom wykonania w zakresie kryterium 4c. *Poprawność interpunkcyjna* to 37%. Zdający najczęściej stosowali niepoprawną interpunkcję w wypowiedzeniach złożonych i wielokrotnie złożonych.

Wnioski i rekomendacje

1. Redagowanie notatki syntetyzującej – formy wypowiedzi wymagającej kompetencji złożonych – jest, mimo stopniowego wzrostu poziomu opanowania tej umiejętności, zadaniem, z którym nie radzi sobie ponad połowa zdających. Warto zatem ćwiczyć tę formę wypowiedzi, zwracając uwagę na kształcenie umiejętności: rozpoznawania głównego problemu podjętego w tekście nieliterackim, odtwarzania stanowiska autora tekstu na właściwym poziomie uogólnienia, porównywania poglądów wyrażanych przez autorów różnych tekstów, a także tworzenia tekstu poprawnego językowo.
2. Trudne dla dużej grupy zdających jest rozwiązywanie takich zadań krótkiej odpowiedzi, które wymagają formułowania i uzasadniania sądów wynikających z odwołania się do utworu literackiego. Wskazane jest więc kształcenie umiejętności odczytywania tekstu literackiego w określonym kontekście, w szczególności teoretycznoliterackim, oraz umiejętności zastosowania wyników tego odczytania w zwięzłej wypowiedzi.
3. Znaczne trudności w zakresie kompetencji kulturowych i literackich sprawia zdającym dobieranie utworów literackich, w tym lektur obowiązkowych, adekwatnych do realizowanego tematu wypracowania. W związku z tym rekomenduje się rozwijanie umiejętności takiego doboru utworów, które najlepiej pozwalają uzasadnić stanowisko przyjęte w pracy.
4. Bardzo często w wypracowaniach zdający przywoływali utwory literackie w sposób niefunkcjonalny wobec tematu. Właściwe jest zatem prowadzenie ćwiczeń, które podwyższą umiejętności odwoływania się do utworu literackiego jako źródła przykładów pozwalających wzmacniać prowadzony w pracy wywód argumentacyjny, a zarazem nauczą rozpoznawania, kiedy odwołanie do tekstu literackiego staje się niefunkcjonalnym streszczaniem i unikania takiego streszczania w pisanej przez siebie wypowiedzi.
5. W wypracowaniach na poziomie rozszerzonym zdający bardzo często, zwykle ze szkodą dla realizacji wybranego przez siebie tematu, ograniczali się do opisywania problematyki utworu literackiego na podstawie analizy jego treści. Wobec powyższego zaleca się intensyfikację ćwiczeń służących zwiększaniu świadomości uczniów, że sensy dzieła literackiego wynikają także z elementów struktury.
6. W wypracowaniach często popełniano błędy językowe, ortograficzne i interpunkcyjne, co powodowało, że znaczne fragmenty tekstu stawały się niekomunikatywne. Zaobserwowano także narastające zjawisko nieczytelnej grafii. Dlatego zaleca się doskonalenie kompetencji językowych uczniów, a także uwrażliwianie ich na dbałość o poziom graficzny pisma. Ważne, by im uświadamiać, że język i grafia to takie elementy wypowiedzi, które – podobnie jak przekonująca argumentacja i poprawność merytoryczna – współtworzą jakość i wartość napisanej pracy.