



<i>Rodzaj dokumentu:</i>	Sprawozdanie za rok 2026
<i>Egzamin:</i>	Egzamin maturalny
<i>Przedmiot:</i>	Język polski
<i>Poziom:</i>	Poziom podstawowy Poziom rozszerzony
<i>Terminy egzaminów:</i>	4 maja 2026 r. – poziom podstawowy 20 maja 2026 r. – poziom rozszerzony
<i>Data publikacji dokumentu:</i>	25 września 2026 r.

Sprawozdanie zostało opracowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi.

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 Gdańsku (województwa: kujawsko-pomorskie, pomorskie)

ul. Na Stoku 49, 80-874 Gdańsk
tel. 58 320 55 90
www.oke.gda.pl komisja@oke.gda.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie (województwo śląskie)

ul. Adama Mickiewicza 4, 43-600 Jaworzno
tel. 32 784 16 00
www.oke.jaworzno.pl sekretariat@oke.jaworzno.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie (województwa: lubelskie, małopolskie, podkarpackie)

os. Szkolne 37, 31-978 Kraków
tel. 12 683 21 01
www.oke.krakow.pl oke@oke.krakow.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży (województwa: podlaskie, warmińsko-mazurskie)

Al. Legionów 9, 18-400 Łomża
tel. 86 473 71 20
www.oke.lomza.pl sekretariat@oke.lomza.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi (województwa: łódzkie, świętokrzyskie)

ul. Ksawerego Praussa 4, 94-203 Łódź
tel. 42 664 80 50
lodz.oke.gov.pl sekretariat@lodz.oke.gov.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu (województwa: lubuskie, wielkopolskie, zachodniopomorskie)

ul. Gronowa 22, 61-655 Poznań
tel. 61 854 01 60
www.oke.poznan.pl sekretariat@oke.poznan.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

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu (województwa: dolnośląskie, opolskie)

ul. Tadeusza Zielińskiego 57, 53-533 Wrocław
tel. 71 785 18 94
www.oke.wroc.pl sekretariat@oke.wroc.pl

Serwis Komisji Egzaminacyjnych: egzaminy.gov.pl



**Serwis
Komisji
Egzaminacyjnych**

Spis treści

Poziom podstawowy	4
Opis arkusza maturalnego	4
Dane dotyczące populacji zdających	5
Przebieg egzaminu	6
Podstawowe dane statystyczne	7
Poziom rozszerzony	18
Opis arkusza maturalnego	18
Dane dotyczące populacji zdających	19
Przebieg egzaminu	20
Podstawowe dane statystyczne	21
Komentarz	26
Wnioski i rekomendacje	98

Poziom podstawowy. Opis arkusza egzaminu maturalnego

W roku szkolnym 2025/2026 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), a także umiejętności z obszaru III.I. *Elementy retoryczne*.

Zadania w teście *Język polski w użyciu* dotyczyły tekstów: *Kamień, papier, chmura* Agnieszki Krzemińskiej oraz *Biblioteka w kieszeni* Olafa Szewczyka. Test zawierał 6 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 10 zadań: 1 zadanie zamknięte wielokrotnego wyboru, 1 zadanie w pierwszej części otwarte, a w drugiej części zamknięte wielokrotnego wyboru oraz 8 zadań otwartych krótkiej odpowiedzi. Większość zadań zawierała wyposażenie – najczęściej w postaci fragmentu utworu literackiego, lecz także fragmentu tekstu nieliterackiego albo tekstu ikonicznego.

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

- **Temat 1. Wpływ pracy na człowieka i na otaczającą go rzeczywistość.**
- **Temat 2. Kiedy dla człowieka jest ważne, jak postrzegają go inni?**

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. poz. 1019).

Poziom podstawowy. Dane dotyczące populacji zdających

TABELA 1. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZU STANDARDOWYM*

Liczba zdających (Formuła 2023)		18 005
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	11 935
	z techników	6 019
	z branżowych szkół II stopnia	51
	ze szkół na wsi	790
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4 644
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	8 750
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	3 821
	ze szkół publicznych	17 233
	ze szkół niepublicznych	772
	kobiety	10 064
	mężczyźni	7 941
	bez dysleksji rozwojowej	15 622
	z dysleksją rozwojową	2 383

* Dane w tabeli dotyczą tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 19 osób – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

TABELA 2. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZACH DOSTOSOWANYCH

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	297
	słabowidzący	22
	niewidomi	0
	słabosłyszący	50
	niesłyszący	3
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	7
	z zaburzeniem widzenia barw	3
	Ogółem	382

Poziom podstawowy. Przebieg egzaminu

TABELA 3. INFORMACJE DOTYCZĄCE PRZEBIEGU EGZAMINU

Termin egzaminu			4 maja 2026
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego			240 minut
Liczba szkół			255
Liczba zespołów egzaminatorów*			18
Liczba egzaminatorów-weryfikatorów*			18
Liczba egzaminatorów*			277
Liczba obserwatorów ² (§ 8 ust. 1)			6
Liczba unieważnień ³			
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	-
	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	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożność ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	-
Liczba wglądów ³ (art. 44zzz)			905

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

² 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.).

³ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2025 r. poz. 881, z późn. zm.).

Poziom podstawowy. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających

WYKRES 1. ROZKŁAD WYNIKÓW ZDAJĄCYCH

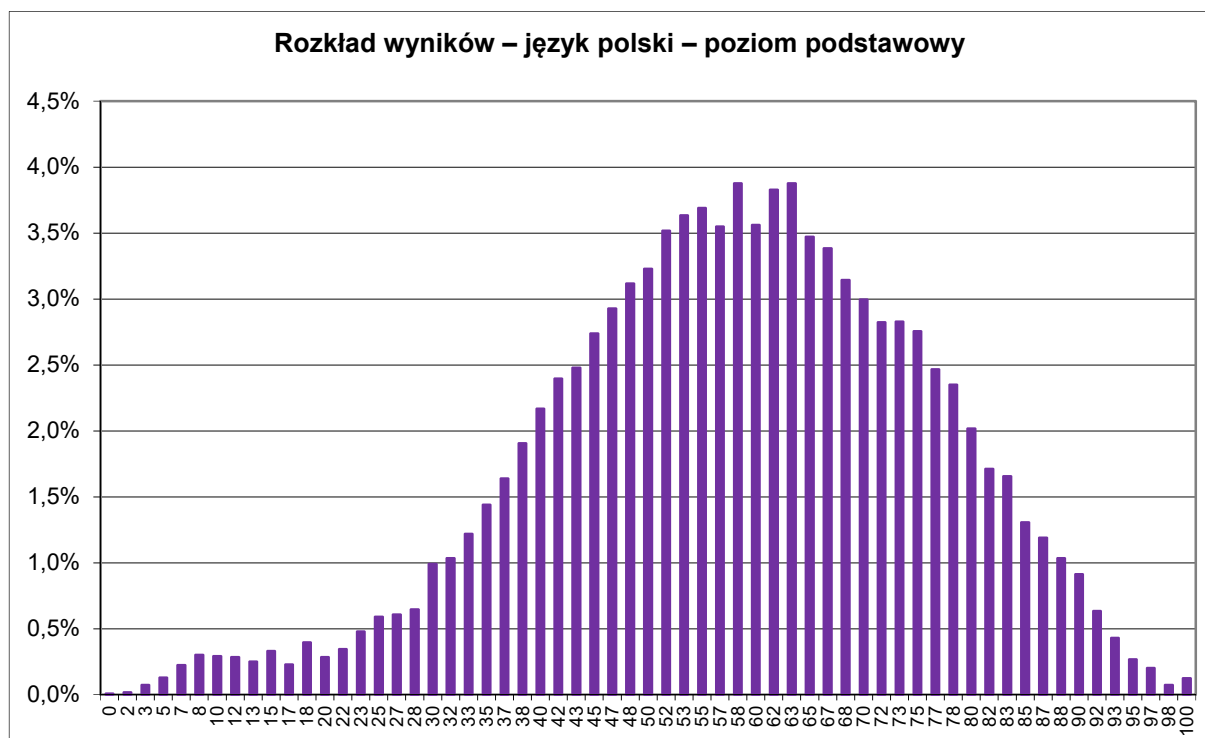


TABELA 4. WYNIKI ZDAJĄCYCH – PARAMETRY STATYSTYCZNE*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)	Odsetek sukcesów** (%)
Ogółem Formuła 2023	18 005	0	100	58	58	58	18	95
w tym:								
z liceów ogólnokształcących	11 935	2	100	63	63	62	17	97
z techników	6 019	0	98	50	53	50	17	90
z branżowych szkół II stopnia	51	3	72	32	23	33	16	62

* 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.

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 [...] 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 [...].	69
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 i ukryte [...]. SP, klasy VII i VIII I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 1) wyszukuje w tekście potrzebne informacje [...].	87
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 [...]. SP, klasy VII i VIII I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 1) wyszukuje w tekście potrzebne informacje [...].	87
4.	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

5	I. Kształcenie literackie i kulturowe. II. Kształcenie językowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 3) [...] rozpoznaje środki językowe [...] zastosowane w tekstach [...]. SP, klasy VII i VIII I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Uczeń: 4) rozpoznaje w tekście [...]: neologizm [...]. II. Kształcenie językowe. 3. Komunikacja językowa i kultura języka. Zdający: 4) rozpoznaje zjawiska powodujące niejednoznaczność wypowiedzi [...]. SP, klasy VI–VI II. Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka. Uczeń: 4) [...] rozpoznaje wyrazy wieloznaczne, rozumie ich znaczenie w tekście [...]. SP, klasy VII i VIII II. Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka. Uczeń: 3) zna sposoby wzbogacania słownictwa; 5) rozróżnia treść [...] wyrazu.	43
6.	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.	47

Część 2. Test historycznoliteracki			
7.	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 [...]).	58
8.	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 oraz ich związek z[e] [...] zjawiskami [...] historycznymi, egzystencjalnymi [...]. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 1) przetwarza [...] informacje z tekstów, np. [...] naukowych.	51
9.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...]; 14) wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, szczególnie kontekst [...] filozoficzny [...]. 2. Odbiór tekstów kultury Zdający: 4) charakteryzuje główne prądy filozoficzne [...].	82
10.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 5) interpretuje treści alegoryczne [...] utworu literackiego; 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, klasy VII–VIII 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 3) interpretuje dzieła sztuki ([...] grafika [...]); 7) znajduje w tekstach współczesnej kultury [...] nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych.	63
11.1.	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. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 1) przetwarza [...] informacje z tekstów [...]; 3) [...] odczytuje informacje i przekazy jawne i ukryte [...].	74

11.2.	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: 1) przetwarza [...] informacje z tekstów [...]; 3) [...] odczytuje informacje i przekazy jawne i ukryte [...].	58
12.1.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów oraz ich związek z programami epoki literackiej, zjawiskami społecznymi, historycznymi, egzystencjalnymi [...].	63
12.2.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 4) rozpoznaje w tekście literackim środki wyrazu artystycznego [...].	39
13.1.	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 [...]. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 2) analizuje strukturę tekstu: odczytuje jego sens, główną myśl [...].	47
13.2.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. III. Tworzenie wypowiedzi.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Zdający: 2) analizuje strukturę tekstu: odczytuje [...] sposób prowadzenia wywodu oraz argumentację. III. Tworzenie wypowiedzi 1. Elementy retoryki. Zdający: 5) rozróżnia typy argumentów, w tym argumenty pozamerytoryczne (np. odwołujące się do [...] groźby, autorytetu, argumenty <i>ad personam</i>); 6) rozumie, na czym polega logika i konsekwencja toku rozumowania w wypowiedziach argumentacyjnych [...].	86
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 [...].	48
15.1.	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 oraz ich związek z[e] [...] zjawiskami [...] historycznymi [...].	65

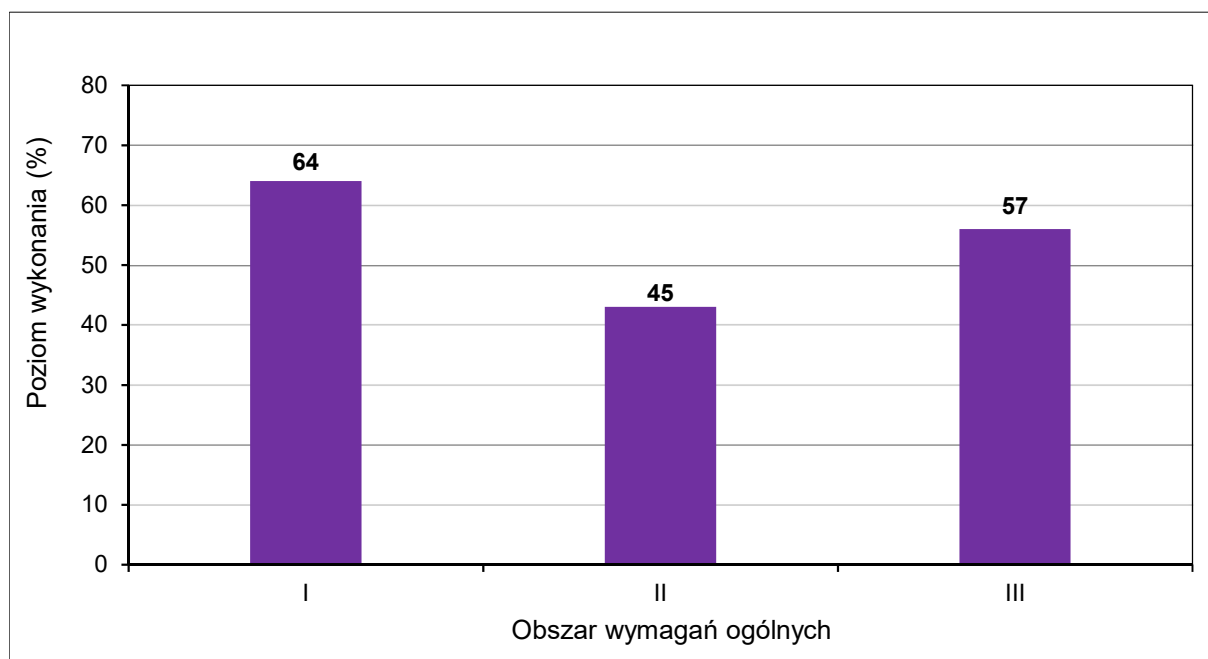
15.2.	I. Kształcenie literackie i kulturowe.	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Zdający: 7) wykazuje się znajomością i zrozumieniem treści utworów wskazanych w podstawie programowej jako lektury obowiązkowe; 8) rozpoznaje tematykę i problematykę poznanych tekstów [...].	44
16.		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 [...]; 13) przedstawia propozycję interpretacji utworu, wskazuje w tekście miejsca, które mogą stanowić argumenty na poparcie propozycji interpretacyjnej.	82

Część 3. Wypracowanie (Zadanie 17.)			
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: 5) 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;	52

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 [...].	76
Spójność wypowiedzi	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Mówienie i pisanie. Zdający: 5) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym; 9) [...] przeprowadza logiczny wywód służący uprawomocnieniu formułowanych sądów.	77

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.	96
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.	45
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.	47
----------------------------------	--	---	-----------

WYKRES 2. POZIOM WYKONANIA ZADAŃ W OBSZARZE WYMAGAŃ OGÓLNYCH

Poziom rozszerzony. Opis arkusza egzaminu maturalnego

W roku szkolnym 2025/2026 egzamin maturalny z języka polskiego został przeprowadzony na podstawie wymagań podstawy programowej określonej w rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r.⁴

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

Temat 1.

Tak łatwo i tak bardzo przyzwyczajamy się do tego, co stale słyszymy lub oglądamy, że nieraz dopiero groteskowe udziwnienie rzeczywistości otwiera nam oczy.

Na podstawie: Stefan Garczyński, *Anatomia komizmu*, Poznań 1989.

Kreowanie świata przedstawionego za pomocą groteski i funkcja tego zabiegu w danym utworze literackim. Punktem wyjścia do rozważań uczyń powyższy cytat.

W pracy odwołaj się do:

- *Mistrza i Małgorzaty* Michaiła Bułhakowa
- innych utworów literackich
- wybranego kontekstu.

Temat 2.

Demitologizacja 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 400 wyrazów. Za napisanie wypracowania można było uzyskać 35 punktów.

⁴ 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. poz. 1019).

Poziom rozszerzony. Dane dotyczące populacji zdających

TABELA 1. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZU STANDARDOWYM*

Liczba zdających (Formuła 2023)		3 314
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	z liceów ogólnokształcących	2 948
	z techników	361
	z branżowych szkół II stopnia	5
	ze szkół na wsi	124
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	878
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	1 615
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	697
	ze szkół publicznych	3 222
	ze szkół niepublicznych	92
	kobiety	2 789
	mężczyźni	525
	bez dysleksji rozwojowej	2 949
	z dysleksją rozwojową	365

* Dane w tabeli dotyczą tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 19 osób – laureatów i finalistów Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

TABELA 2. ZDAJĄCY ROZWIĄZUJĄCY ZADANIA W ARKUSZACH DOSTOSOWANYCH

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	58
	słabowidzący	7
	niewidomi	0
	słabosłyszący	7
	nieśłyszący	1
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	2
	z zaburzeniem widzenia barw	1
	Ogółem	76

Poziom rozszerzony. Przebieg egzaminu

TABELA 3. INFORMACJE DOTYCZĄCE PRZEBIEGU EGZAMINU

Termin egzaminu			20 maja 2026
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego			210 minut
Liczba szkół			203
Liczba zespołów egzaminatorów*			18
Liczba egzaminatorów-weryfikatorów*			18
Liczba egzaminatorów*			277
Liczba obserwatorów ⁵ (§ 8 ust. 1)			6
Liczba unieważnień ⁶			
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenie naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu maturalnego	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożność ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	-
Liczba wglądów ⁶ (art. 44zzzz)			412

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

⁵ 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.).

⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2025 r. poz. 881, z późn. zm.).

Poziom rozszerzony. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających

WYKRES 1. ROZKŁAD WYNIKÓW ZDAJĄCYCH

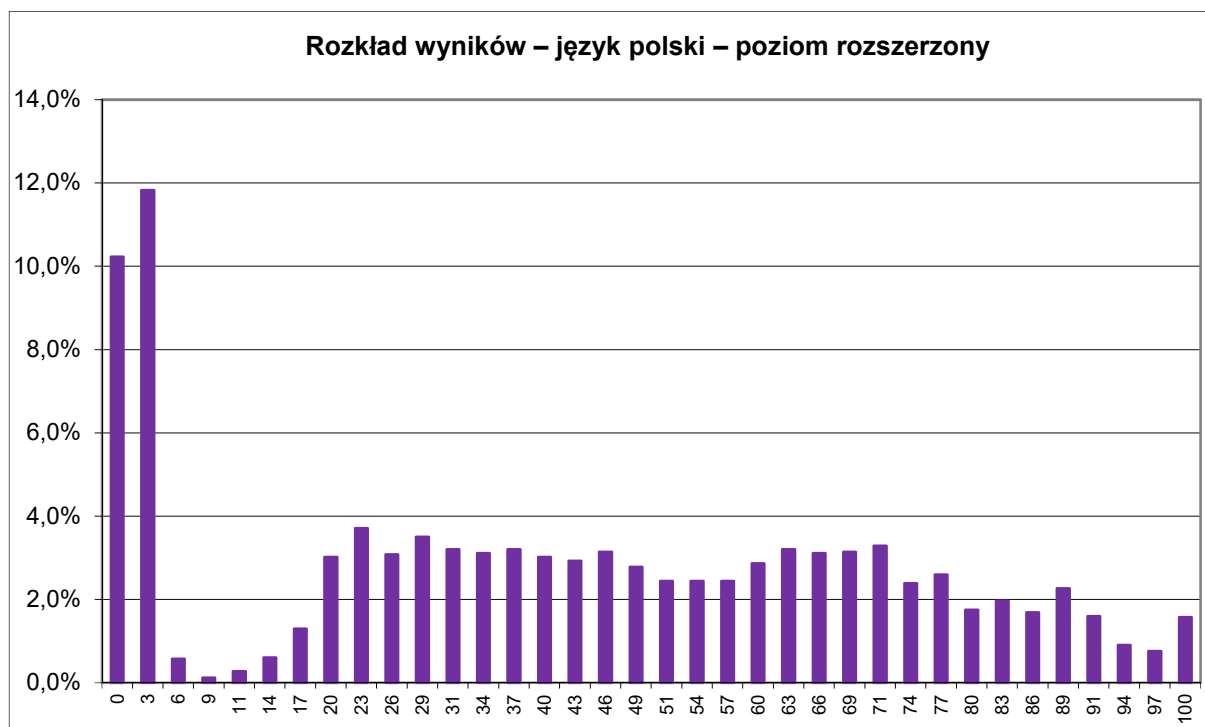


TABELA 4. WYNIKI ZDAJĄCYCH – PARAMETRY STATYSTYCZNE*

Zdający	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Ogółem Formuła 2023	3 314	0	100	40	3	42	30
w tym:							
z liceów ogólnokształcących	2 948	0	100	43	3	44	29
z techników	361	0	94	20	0	24	25
z branżowych szkół II stopnia	5	–	–	–	–	–	–

* 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.	89
	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;	77

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: [...] groteskową i określa [jej] 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; 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 biblijnej i antycznej w kulturze współczesnej; 4) porównuje teksty kultury, uwzględniając różnorodne konteksty; 6) odczytuje poglądy filozoficzne zawarte w różnorodnych dziełach.	77
--	--	---	----

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 [...];	67
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.	65
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.	77

Zakres i poprawność środków językowych	II. Kształcenie językowe.	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 [...].	25
	III. Tworzenie wypowiedzi.	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.	
Poprawność ortograficzna	II. Kształcenie językowe.	4. Ortografia i interpunkcja. Zdający: Zakres podstawowy 1) stosuje zasady ortografii [...].	32
	III. Tworzenie wypowiedzi.	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.	

Komentarz

1. Analiza jakościowa zadań

1.1. POZIOM PODSTAWOWY

Poziom wykonania zadań w obszarze wymagań ogólnych

Egzamin maturalny z języka polskiego w 2026 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 przedstawia się następująco:

- wymagania z zakresu kształcenia literackiego i kulturowego – poziom wykonania: 64%
- wymagania z zakresu kształcenia językowego – poziom wykonania: 45%
- wymagania z zakresu tworzenia wypowiedzi – poziom wykonania: 57%.

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 umiejętności 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. Zdający byli zobowiązani do wykazania się umiejętnością rozumienia tekstów nieliterackich i literackich, w tym znajomością lektur obowiązkowych, umiejętnością odczytywania tekstów ikonicznych oraz dokonywania złożonych operacji myślowych.

Część 1. Test Język polski w użyciu

Zadania 1.–6. odnosiły się do tekstów *Kamień, papier, chmura* Agnieszki Krzemińskiej oraz *Biblioteka w kieszeni* Olafa Szewczyka.

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 ukierunkowanej tematycznie. Maturzyści musieli wykazać się umiejętnościami: wyszukiwania w tekstach publicystycznych informacji wyrażonych wprost i pośrednio (ukrytych), wyciągania wniosków wynikających z przesłanek zawartych w tekstach, a także umiejętnością przetwarzania i hierarchizowania informacji z tekstów. Dodatkowo w zadaniu 5. wymagane było wykazanie się wiedzą i umiejętnościami z zakresu kształcenia językowego (zdający miał uzasadnić, że wskazany wyraz jest neologizmem znaczeniowym).

Zadanie 1. było zadaniem zamkniętym typu prawda-fałsz i sprawdzało umiejętności przetwarzania oraz odczytywania informacji z tekstów. Należało rozpoznać prawdziwość trzech podanych stwierdzeń w odniesieniu do tekstu Agnieszki Krzemińskiej oraz do tekstu Olafa Szewczyka:

1. W tekście Agnieszki Krzemińskiej zauważono rolę nowoczesnych technologii w odczytywaniu rękopisów.
2. W tekście Olafa Szewczyka przedstawia się skutki wynalezienia pisma i druku.
3. W każdym z tekstów jest mowa o mnogości informacji wytwarzanych współcześnie.

Zadanie było umiarkowanie trudne dla maturzystów (poziom wykonania – 69%). Aby uzyskać 2 punkty za zadanie, należało wskazać trzy poprawne odpowiedzi. Za dwie poprawne odpowiedzi przyznawano 1 punkt.

Zadanie 2. było zadaniem otwartym krótkiej odpowiedzi, sprawdzającym umiejętność odczytania informacji zawartych w tekście Olafa Szewczyka. Maturzyści mieli wyjaśnić, czym pod względem dostępu do wiedzy różnią się cyfrowe nośniki informacji od dawnych nośników informacji, co wymagało następujących umiejętności pracy z tekstem: wyszukiwania, przetwarzania i hierarchizowania informacji, a także odczytywania informacji oraz przekazów jawnych i ukrytych. Rozwiązanie zadania było dla zdających łatwe (poziom wykonania – 86%). Większość zdających udzieliła poprawnych odpowiedzi, wskazujących na to, że za pomocą tradycyjnych nośników informacji wiedza nie była upowszechniana tak łatwo, jak jest rozpowszechniana z wykorzystaniem nowoczesnych urządzeń. Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 2. ocenione na 1 punkt⁷.

Przykład 1.

Autor zaznacza, że wiedza z tradycyjnych form papierowych nie miała szans rozprzestrzeniać się tak efektywnie jak dzisiaj. Z kolei dzisiejsza publikacja za pomocą mediów społecznościowych cechuje się ogromem wiedzy i informacji.

⁷ Prezentowane w sprawozdaniu przykładowe rozwiązania do zadań otwartych krótkiej odpowiedzi oraz wypracowania są oryginalnymi pracami zdających.

Przykład 2.

Według Olafa Szewczyka dawne nośniki informacji sprawiały, że wiedza nie była ogólnie dostępna, tylko nieliczni mieli do niej dostęp. Natomiast cyfrowe nośniki informacji sprawiają, że wiedza jest ogólnie dostępna dla każdego zainteresowanego.

Niepoprawne odpowiedzi w pracach maturzystów wynikały przede wszystkim z tego, że zdający podawali cechy nośników niezwiązane z kwestią dostępu do wiedzy, a np. z trwałością nośnika (przykłady 3. i 4.) czy bezpieczeństwem przechowywania danych (przykład 5.). Ponadto błędne odpowiedzi często ograniczały się do podania cech cyfrowych nośników informacji zamiast porównania tych nośników z nośnikami tradycyjnymi pod względem dostępu do wiedzy (przykłady 4. i 5.).

Przykład 3.

Olaf Szewczyk w tekście wykazuje, że cyfrowe nośniki są skuteczniejsze od starszych. Autor zwraca uwagę na nowoczesne systemy ochrony danych oraz możliwość tworzenia wielu kopii.

Przykład 4.

Nośniki cyfrowe są bezpieczne i trwałe. Jedna awaria nie sprawi, że informacje zostaną usunięte.

Przykład 5.

Cyfrowe nośniki różnią się tym, że możemy przechowywać na nich co chcemy i nic się nie stanie.

Umiejętności wyszukiwania potrzebnych informacji, przetwarzania i hierarchizowania informacji oraz odczytywania informacji i przekazów jawnych i ukrytych sprawdzano również w **zadaniach 3. i 4.** Jednak – w odróżnieniu od zadania 2. – zdający musieli wykazać się tymi umiejętnościami w odniesieniu nie do jednego, lecz do obu tekstów zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym.

Zadanie 3. wymagało rozstrzygnięcia, czy w tekście Agnieszki Krzemińskiej i w tekście Olafa Szewczyka wyrażono taką samą ocenę papieru jako nośnika informacji. W uzasadnieniu odpowiedzi należało odwołać się do każdego z tekstów. Zadanie okazało się dla zdających łatwe (poziom wykonania – 87%). Zazwyczaj udzielano poprawnych odpowiedzi, uzasadniających w odniesieniu do obu tekstów różnicę w ocenie papieru jako nośnika informacji – wskazujących na zalety papieru, o których pisała Agnieszka Krzemińska, oraz jego wady zauważone przez Olafa Szewczyka. Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 3. ocenione na 1 punkt.

Przykład 6.

W tekście Agnieszki Krzemińskiej ocena papieru jako nośnika informacji różni się od tej z tekstu Olafa Szewczyka. Krzemińska twierdzi, że papier jest lepszy niż cyfrowe nośniki z powodu możliwych awarii urządzenia lub prądu. Szewczyk ma inne zdanie. Uważa, że papier bardzo łatwo może ulec zniszczeniu lub zaginięciu. Cyfrowe nośniki są pewniejsze.

Przykład 7.

Nie, w obu tekstach wyrażono inne zdanie na temat papieru jako nośnika informacji. Krzemińska w przeciwieństwie do Szewczyka uważa, że papier jest trwałym oraz łatwiejszym w użyciu. Za to autor tekstu nr 2 twierdzi, że jest nietrwały i mało pojemny.

Przykład 8.

W obu tekstach wyrażono odmienną ocenę. W tekście Krzemińskiej, jest napisane, że kartki są trwałe i mogą przetrwać wiele lat. Natomiast Olaf Szewczyk twierdzi o nietrwałości dawnych nośników informacji, ponieważ łatwo mogą się zatracić, poprzez na przykład pożar w bibliotece.

Polecenie dotyczyło oceny papieru jako nośnika informacji, a nie – pisma, dlatego poprawne były wyłącznie rozstrzygnięcia wykazujące, że ocena w obu tekstach jest inna. Nie otrzymali punktu zatem ci zdający, którzy rozstrzygali na „tak” i w uzasadnieniu odnosili się do pisma lub ręcznego pisanie, a nie papieru (przykłady 9. i 10.) lub przedstawiali uzasadnienia niezgodne z wymową tekstów (przykład 11. – zawiera falsyfikację tekstu A. Krzemińskiej).

Przykład 9.

Tak, ponieważ Olaf Szewczyk pisze, że gdyby nie wynalezienie pisma i pisane rękodzieła przez naszych przodków to nasza cywilizacja nie rozwinęła by się do takiego stopnia w jakim jest w dzisiejszych czasach. Agnieszka Krzemińska również zauważa że papier jest bardzo trwały i może przetrwać nawet 400 lat jeśli nie spłoną.

Przykład 10.

Tak, ponieważ Krzemińska jak i Szewczyk stwierdzają fakt, że gdyby nie pożary, mieliby szansę przeczytać oraz dowiedzieć się dużo nowych rzeczy. Lecz Autorka tekstu pierwszego bardziej docenia rzeczy pisane ręcznie i w swoim tekście bardziej się na tym skupia.

Przykład 11.

Tak, ponieważ w obu tekstach uważa się, że nowe nośniki informacji (cyfrowe) są lepsze od tych tradycyjnych.

W rozwiązaniu **zadania 4.** należało rozstrzygnąć, czy myśl wyrażona w sentencji rozpoczynającej tekst Agnieszki Krzemińskiej jest zgodna z odczytaniem sentencji Newtona zawartym w 1. akapicie tekstu Olafa Szewczyka, oraz uzasadnić odpowiedź, odwołując się do każdego z tekstów. Maturzysta otrzymywał punkt, gdy poprawnie uzasadniał w odniesieniu do obu tekstów rozstrzygnięcie na „tak” lub na „nie”. Zadanie okazało się dla maturzystów umiarkowanie trudne (poziom wykonania – 68%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 4. ocenione na 1 punkt.

Przykład 12.

Rozstrzygnięcie: *Jest niezgodna.*

Uzasadnienie: *Obydwie sentencje mówią o zupełnie innych rzeczach. Krzemińska podkreśla swoją sentencją znaczenie słowa pisanego a Szewczyk to że bez dawnych badań i rozważań mądrych ludzi nie poszlibyśmy do przodu.*

Przykład 13.

Rozstrzygnięcie: *Tak*

Uzasadnienie: *Myśl rozpoczynająca pierwszy tekst ukazuje, że zapis jest niezbędny do utrwalenia jakiejś informacji, w tym wiedzy. Sentencja Newtona przytoczona w drugim tekście oznacza, że aby rozwijać dalej wiedzę, trzeba mieć jakieś podstawy, na których można bazować. Oznacza to, że one również zostały zapisane, czyli to zapis umożliwia utrwalenie większej ilości niezbędnej do rozwoju nauki wiedzy.*

Zdający, którzy podawali odpowiedzi niezgodne z treścią jednego lub obu tekstów (przykłady 14. i 15.) lub odpowiedzi niejasne i nieprecyzyjne (przykład 16. i 17.) bądź też podawali uzasadnienie niezgodne z rozstrzygnięciem (przykład 17.), otrzymywali 0 pkt. Pojawiały się odpowiedzi niepełne, tj. bez rozstrzygnięcia albo z uzasadnieniem odnoszącym się do sentencji tylko z jednego tekstu (przykład 18.). Zdarzały się odpowiedzi, w których błędnie odczytywano metaforę „stoję na ramionach olbrzymów” – czasem dosłownie albo jako wzniesienie (z którego widać więcej), albo jako rodzaj nowoczesnego nośnika danych. Jest to zaskakujące o tyle, że sentencja zawierająca tę metaforę nie tylko była objaśniona w tekście O. Szewczyka, lecz także polecenie wyraźnie określało, że w rozwiązaniu zadania trzeba odnieść się do tego objaśnienia.

Przykład 14.

Rozstrzygnięcie: *Jest zgodna.*

Uzasadnienie: *Krzemińska mówi, że wszystko się zaczęło od skalnych rysunków, które były dla naszych przodków pismem. Olaf Szewczyk również twierdzi, że to było naszym początkiem postępu.*

Przykład 15.

Rozstrzygnięcie: *Nie*

Uzasadnienie: *W sentencji rozpoczynającej tekst Krzemińskiej dowiadujemy się o ulotności słów a pozostaniu pisma. W 1. akapicie tekstu Szewczyka jest mowa, o tym że wiele zapisanych rzeczy przodków spłonęło lub przepadło dlatego, że zapiski były na papierze więc pismo ulotniło się jak słowa.*

Przykład 16.

Rozstrzygnięcie: *Tak,*

Uzasadnienie: *ponieważ oboje twierdzą, że wszystko zaczęło się od naszych przodków.*

Przykład 17.

Rozstrzygnięcie: *Tak,*

Uzasadnienie: *myśl w tekście Krzemińskiej pokazuje, że pismo jest trwałe czy też nieulotnym fundamentem, a w sentencji Newtona mamy potwierdzenie, że człowiek opiera swoją wiedzę na czymś ogromnym i dzięki temu zawdzięcza mu to co ma teraz.*

Przykład 18.

Rozstrzygnięcie: *Nie*

Uzasadnienie: *W tekście Agnieszki Krzemińskiej jest mowa, że słowa na papierze nigdy nie przepadną i każdy będzie mógł je odczytać bez znaczenia ile czasu minie od ich napisania.*

Zadanie 5. było zadaniem sprawdzającym rozumienie pojęcia *neologizm*. W odpowiedzi należało uzasadnić, że wyraz *chmura* użyty w tekście Agnieszki Krzemińskiej jest neologizmem znaczeniowym. Zadanie było trudne dla maturzystów (poziom wykonania – 45%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 5. ocenione na 1 punkt.

Przykład 19.

Wyraz chmura, który tradycyjnie oznacza chmurę na niebie, dostaje nowe znaczenie jako zbiór usług internetowych w szczególności przechowywania danych. Jest to nadanie nowego znaczenia istniejącemu słowu, więc jest to neologizm znaczeniowy.

Przykład 20.

Wyraz chmura jest neologizmem znaczeniowym, ponieważ nie jest to nowe słowo w języku polskim lecz nadano mu nowe znaczenie. Może znaczyć chmurę na niebie i taką co zbiera informacje online.

Nie można było uznać odpowiedzi, które ograniczały się do zdefiniowania znaczenia wyrazu *chmura* w odniesieniu do technologii informatycznej (przykład 21.), do wskazania tylko na wieloznaczność słowa (przykład 22.) lub do próby wyjaśnienia, dlaczego miejsce przechowywania danych cyfrowych nazwano chmurą (przykłady 23. i 24.). Takie rozwiązania były nieadekwatne do polecenia, ponieważ nie zawierały uzasadnienia, że wyraz *chmura* określający zjawisko atmosferyczne zyskał nowe znaczenie w dziedzinie informatyki.

Przykład 21.

Wyraz „chmura” odnosi się do baz danych przechowywujących kopie plików cyfrowo, by ułatwić ich odzyskanie.

Przykład 22.

Wyraz chmura użyty w tekście Agnieszki Krzemińskiej jest neologizmem znaczeniowym, gdyż chmura może oznaczać zjawisko na niebie, jak i chmurę cyfrową w której przetrzymywane są informacje (tak, jak to zostało użyte w tekście).

Przykład 23.

Wyraz chmura odnosi się do serwerów, które przechowują dane ludzi, które do takowej chmury te dane przesyłają. Zostało to nazwane chmurą, gdyż nie posiadamy dostępu do całego serwera a dane są rozmieszczane na wielu serwerach co przypomina połączenia chmur na niebie.

Przykład 24.

Wyraz chmura użyty w tekście pierwszym ma znaczenie cyfrowego magazynu danych, oznacza ona również, prawdziwe zjawisko jakim jest chmura. Owy magazyn został nazwany chmurą, ze względu na jej niematerialność, wielkość i niedosięgalność.

Błędne odpowiedzi zdających w zadaniu 5. wynikały przede wszystkim z nieznamomości pojęcia *neologizm* – mylono je z pojęciem *przenośnia* (przykład 25.). Pojawiały się też odpowiedzi odnoszące się do tytułu artykułu i opierające się na dostrzeżeniu analogii między tytułem tekstu A. Krzemińskiej a nazwą gry *Papier, kamień, nożyce* – niepoprawnie wnioskowano, że słowo *chmura* jest neologizmem znaczeniowym, ponieważ zostało użyte w tytule tekstu zamiast wyrazu *nożyce* (przykład 26.)

Przykład 25.

Znaczenie słowa chmura jest przenośnią, ale też znaczeniem prawdziwym, w którym rzeczywiście możemy przechowywać wiedzę – dosłownie jak i w przenośni.

Przykład 26.

„Chmura” występuje (nawiązując do tytułu) jako zamiennik słowa „norzyce” czyli tradycyjnego narzędzia. Chmura oznacza miejsce, w którym można przechowywać informacje w dzisiejszym świecie. Jest to neologizm znaczeniowy, który podkreśla zastąpienie tradycyjnych sposobów i sugeruje, że rozwój technologii sprawia, że zapominamy o podstawach.

Zadanie 6. wymagało od maturzystów napisania notatki syntetyzującej informacje z tekstów *Kamień, papier, chmura* Agnieszki Krzemińskiej oraz *Biblioteka w kieszeni* Olafa Szewczyka, ukierunkowanej tematycznie: *tradycyjne a cyfrowe sposoby przechowywania informacji*.

Prawidłowa realizacja notatki syntetyzującej powinna zawierać określenie stanowisk zawartych w każdym z tekstów oraz zestawienie stanowisk autorów obu tekstów.

Zdający, przedstawiając stanowisko autorki pierwszego tekstu, mógł zwrócić uwagę na to, że powinno się sięgać po tradycyjne sposoby przechowywania informacji ze względu na korzyści, których nie zapewniają nośniki cyfrowe. Autorka zauważała także, że warto korzystać z tradycyjnych sposobów przechowywania informacji, mimo że używanie cyfrowych nośników informacji jest nieuniknione. Z kolei prezentacja stanowiska autora drugiego tekstu powinna uwzględniać, że według niego cyfrowe sposoby przechowywania informacji są lepsze od tradycyjnych. Wymienienie wyłącznie wad i zalet nośników tradycyjnych i cyfrowych albo wskazanie, które z nich mają więcej wad lub zalet, nie stanowiło przedstawienia pełnego stanowiska autora danego tekstu.

W zestawieniu stanowisk autorów tekstów należało zwrócić uwagę na podobieństwa i różnice w postrzeganiu kwestii sposobów przechowywania informacji, tj.:

a) wskazać punkty wspólne, np.:

- potrzeba utrwalania informacji jako przyczyna powstania nośników informacji
- nieuchronność korzystania z cyfrowych nośników informacji
- związek rozwoju sposobów przechowywania informacji z postępem cywilizacyjnym
- konieczność rozwijania cyfrowych sposobów przechowywania informacji ze względu na rosnące zasoby treści

b) uwzględnić punkty rozbieżne, np.:

- tekst 1.: tradycyjne nośniki informacji mają zalety, których nośniki cyfrowe są pozbawione; tekst 2.: tradycyjne nośniki informacji mają wady, których nośniki cyfrowe są pozbawione
- tekst 1.: używanie nośników cyfrowych wiąże się z ograniczeniami; tekst 2.: używanie nośników cyfrowych daje większe możliwości.

Kompozycja notatki jest dowolna, dlatego zdający mógł zacząć np. od zestawienia stanowisk autorów tekstów albo od przedstawienia stanowiska każdego z nich. Równocześnie notatka

powinna być spójna oraz stanowić logiczną i zorganizowaną całość, a także mieścić się w przedziale 60–90 wyrazów.

W notatce oceniana jest poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna, za którą zdający mógł otrzymać 1 punkt, pod warunkiem że uzyskał co najmniej jeden punkt za treść. Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązanie zadania 6. ocenione na 3 punkty za treść.

Przykład 27. 3 punkty za treść i 0 punkt za poprawność językową, ortograficzną i interpunkcyjną

Oba teksty porównują ze sobą tradycyjne oraz cyfrowe sposoby przechowywania informacji. Tekst 1. zdecydowanie podkreśla przewagę tradycji – zwłaszcza papieru i jego paradoksalnie większej trwałości niż wirtualnych nośników. Ważne są również walory estetyczne rękopisów i magia doświadczenia pracy ludzkich rąk. Autor tekstu 2. utrzymuje, że to wirtualne sposoby przechowywania danych są trwalsze, a na pewno wygodniejsze w użyciu niż papier. Przede wszystkim umożliwiają zapisywanie i upowszechnianie informacji na skalę globalną. Teksty przedstawiają odmienne zdania na temat tradycyjnych i cyfrowych sposobów przechowywania informacji, lecz oba podkreślają wagę ich utrwalania.

[87 wyrazów]

Miejsce dla egzaminatora
jęz.
int.
jęz.

Umiejętności tworzenia notatki i streszczenia, nabyte przez uczniów na wcześniejszym etapie edukacyjnym (w szkole podstawowej), powinny ułatwiać maturzystom zredagowanie notatki syntetyzującej ukierunkowanej tematycznie. Zadanie okazało się jednak trudne (poziom wykonania – 47%), aczkolwiek analiza wyników egzaminów z poprzednich lat pozwala dostrzec prawidłowość, że stopień opanowania przez zdających umiejętności w zakresie redagowania notatki syntetyzującej stopniowo wzrasta (w 2023 poziom wykonania – 39%, w 2024 – 42%, a w 2025 – 46%).

Jeżeli zdający w realizacji notatki ograniczali się do przedstawienia stanowisk obu autorów, lecz nie zestawiali tych stanowisk, otrzymywali 1 punkt w kryterium *Treść*. Jeśli odtworzenie stanowiska autora było niepełne, czyli nie przedstawiono stosunku autora wobec obu sposobów przechowywania informacji, za treść przyznawano 1 punkt.

W wielu notatkach nie zestawiano stanowisk lub zrobiono to jedynie pobieżnie, z kolei w zestawieniu stanowisk nierzadko brakowało wskazania punktów wspólnych.

Pojawiały się problemy ze spójnością – notatka nie zawsze stanowiła logiczną i zorganizowaną całość. Prezentacji stanowisk często towarzyszył niewłaściwy poziom uogólnienia.

Ponadto zdający tracili często punkt w kryterium *Treść* za niespełnianie określonego limitu słów.

Pojawiły się też odpowiedzi, które nie miały formy notatki syntetyzującej – były streszczeniami tekstów lub zapisami refleksji zdającego związanych z tematem.

Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 6. ocenione na 2 punkty, na 1 punkt albo na 0 punktów za treść.

Przykład 28. (2 punkty za treść)

Autorka 1. tekstu opisuje rozwój sposobów przechowywania informacji. Zauważa, że tradycyjne formy mają, w niektórych aspektach, m.in. trwałość, przewagę nad cyfrowymi. Autor 2. tekstu wychwala ogrom możliwości, które posiadają formy elektroniczne, w porównaniu z papierowymi. Podkreśla ich pojemność i dostępność dla wielu osób jednocześnie. Oboje autorów dostrzega, że cyfrowe metody gromadzenia informacji stają się coraz bardziej popularne. Mają odmienne zdanie w kwestii papieru. A. Krzemińska zauważa jego trwałość i trudności w podrobieniu. O. Szewczyk podkreśla natomiast jego łatwopalność, przy minimalnej ilości egzemplarzy. [82 wyrazy]

Pierwsze zdanie notatki jest niespójne z kolejnym. Brak także spójności między zdaniem trzecim, a czwartym wynikający z błędu językowego (użycie w zdaniu czwartym zaimka *ich* w odniesieniu się do treści wprowadzonej podrzędnie w zdaniu trzecim). Zaburzony poziom uogólnienia.

Przykład 29. (1 punkt za treść)

Autorzy obu tekstów podejmują temat tradycyjnych a cyfrowych sposobów przechowywania informacji. Autorka pierwszego tekstu uważa tradycyjne sposoby za lepsze, ponieważ są one prostsze, trwalsze oraz lepsze dla środowiska, a cyfrowe nośniki mogą ulec awarii, tracąc przy tym informacje. Autor drugiego tekstu natomiast, mówi że cyfrowe sposoby na przechowywanie informacji są mniej zawodne, dają łatwiejszy dostęp do informacji i pozwalają je dużo łatwiej pomieścić oraz rozpowszechniać. Autorzy tekstów nie zgadzają się co do tego, które sposoby przechowywania informacji są lepsze. [79 wyrazów]

Zdający przedstawił stanowisko każdego z autorów, jednak nie zestawiał tych stanowisk – wskazano różnice, ale nie dostrzeżono podobieństw.

Przykład 30. (1 punkt za treść)

Krzemińska w swoim tekście bardzo zaznacza rolę pisma, jako fundament naszej dzisiejszej wiedzy. Przywołuje historyczne wydarzenia by podkreślić jaką ewolucję ono przeszło. Autorka zaznacza też, że cyfrowe nośniki informacji, mogą być zawodne i nieoptyczne. Natomiast Szewczyk twierdzi, że elektroniczne nośniki są bardziej efektywniejsze i trwalsze od tradycyjnych. Autor mówi o zwykłym piśmie w sposób negatywny. Twierdzi, że jest ono nietrwałe i ograniczające wiedzę. Obaj autorzy przyjmują różne stanowiska na temat tradycyjnych i cyfrowych sposobów przechowywania informacji. [76 wyrazów]

Odtworzenie stanowiska Krzemińskiej jest niepełne, ponieważ zdający nie przedstawia stosunku autorki do tradycyjnych nośników. Ze względu na niepełne stanowisko nie można przyznać za treść więcej niż 1 punkt.

Przykład 31. (0 punktów za treść)

Krzemińska oraz Szewczyk porównują w swoich tekstach tradycyjne oraz cyfrowe sposoby przechowywania informacji. Autorzy wyrażają zupełnie sprzeczne opinie. Agnieszka Krzemińska nie popiera używania cyfrowych nośników. Podkreśla, że są one nie trwałe a dzięki jednej awarii można stracić wszystko co mieliśmy zapisane. Autorka uważa, że papier jest prostszy w użyciu oraz trwalszy. Olaf Szewczyk preferuje nośniki cyfrowe. Podkreśla, że dzięki nim można łatwo zrobić dużą ilość kopii a zapisywanie danych w chmurze jest bezpieczniejsze niż zapis na glinie czy papierze. Dla autora tradycyjne nośniki są niezwykle kłopotliwe i proste do zgubienia oraz zniszczenia. [92 wyrazy]

Zdający przedstawił stanowisko każdego z autorów, jednak nie zestawił tych stanowisk – wskazano różnice, ale nie dostrzeżono podobieństw. Przekroczona została dozwolona liczba wyrazów, co powoduje, że nie można przyznać 1 punktu za treść.

Przykład 32. (0 punktów za treść)

Na podstawie obu tekstów można zauważyć tradycyjne jak i cyfrowe sposoby przechowywania informacji. Z obu tekstów, wiemy że człowiek pisał na wszystkim co miał pod ręką. Czy to na pergaminie czy glinie. Jednakże w tekście Szewczyka jest mowa, że cyfrowe przechowywanie informacji jest o wiele lepsze ponieważ cała, wiedza która była zapisana tysiące lat temu mogła nam nie zostać przekazana z wielu przyczyn na przykład przez pożar lub rozpadnięcie się ze starości. Oba teksty różnią się pod innym względem, dla jednego tradycja to tradycja, a dla drugiego cyfrowa to wygoda. [89 wyrazów]

W notatce nie przedstawiono stanowiska autorki tekstu 1. względem tematu notatki syntetyzującej.

Przykład 33. (0 punktów za treść)

W obu tekstach poruszony został temat tradycyjnych i cyfrowych sposobów przechowywania informacji oraz różnic między nimi. W tekście Agnieszki Krzemińskiej tradycyjny sposób jest prosty, dostępny i nie przyczynia się do produkcji elektro śmieci. Dodatkowo tradycyjny zapis jest trudniejszy do podrobienia. A technologia jest tylko narzędziem do odszyfrowania zapisu analogowego z dawnych lat. Tekst Szewczyka kładzie duży nacisk na cyfrowy sposób pokazując jego pozytywne strony. Mówi o wygodzie, bezproblemowym przechowywaniu i sortowaniu informacji, oraz trwałości, jaką gwarantuje cyfrowy sposób. [78 wyrazów]

W notatce nie przedstawiono stanowisk autorów względem tematu notatki. Przywołano wady i zalety obu sposobów przechowywania informacji z tekstu 1. oraz zalety zapisu cyfrowego z tekstu 2. Z notatki nie wynika, który sposób jest preferowany przez danego autora.

Przykład 34. (0 punktów za treść)

Tradycyjne a cyfrowe sposoby przechowywania informacji. Tradycyjnymi metodami można nazwać pisanie na: papierze, papirusie, jedwabiu, pergaminie, kamieniu czy glinie. Wadą tych rozwiązań jest stosunek ilości potrzebnego materiału do ilości zapisanych informacji, lecz są i plusy: Trwałość, prostota zapisu i odczytu oraz ciężko taką informację podrobić. Natomiast cyfrowe przechowywanie danych wygrywa w ilości zajętego miejsca do ilości informacji. Odczyt też jest nieco trudniejszy, ponieważ trzeba mieć urządzenie służące do tego, ale nadrabia tym, że w bardzo szybkim sposobem możemy przeszukać wszystkie informacje. Tak jeden jak i drugi sposób ma swoje plusy i minusy dlatego zastosowanie zależy od warunków. [97 wyrazów]

Rozwiązanie nie jest notatką syntetyzującą – zdający wymienia wady i zalety tradycyjnych i cyfrowych sposobów przechowywania informacji. Streszcza informacje obecne w tekstach, ale nie formułuje stanowisk autorów.

Przykład 35. (0 punktów za treść)

Tradycyjne przechowywanie informacji jest bardzo proste w udokumentowaniu, wystarczy tylko papier, coś do pisania i ręka. Człowiek od wielu lat używał tego sposobu na zapisywanie danych. Dlaczego? Bo jest to najprostszy najtańszy sposób. Niestety żyjemy w czasach gdzie cyfryzacja zaczyna zastępować różne dziedziny, w tym także pismo i przechowywanie danych. Każde dane w internecie mogą mieć swoje kopie, co pokazuje, że cyfryzacja ułatwia zabezpieczyć informacje. Dlatego właśnie informacje w chmurze są bezpieczniejsze i łatwiejsze do przechowywania. Natomiast warto też wracać do pisania na papierze, bo człowiek nie zapisał jeszcze wszystkiego w chmurze. [92 wyrazy]

Rozwiązanie nie jest notatką syntetyzującą – to luźne dywagacje zdającego na temat tego, który ze sposobów przechowywania informacji jest współcześnie lepszy.

Część 2. Test historycznoliteracki

Zadania 7.–16. sprawdzały znajomość zagadnień z historii literatury oraz rozumienie procesów w niej zachodzących. Były to zadania dotyczące wymienionych poniżej grup okresów literackich:

- a) starożytność, średniowiecze, renesans, oświecenie, pozytywizm – za rozwiązanie zadań 7.–11.2., 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 – za rozwiązanie zadań 12.1.–16., które dotyczyły tych okresów, można było uzyskać maksymalnie 8 punktów.

Znajomość głównych prądów filozoficznych sprawdzało **zadanie 9**. Było to zadanie zamknięte wielokrotnego wyboru. Maturzysta miał rozpoznać, w którym z czterech przytoczonych fragmentów pieśni Jana Kochanowskiego znajduje się nawiązanie do stoicyzmu. Rozwiązanie zadania było dla maturzystów łatwe (poziom wykonania – 83%).

Zadania 10. i zadanie 7. wymagały wykazania się umiejętnością czytania, analizowania i interpretowania literatury oraz innych tekstów kultury, a także ich wzajemnej korespondencji.

Zadanie 10. sprawdzało umiejętność rozpoznawania tematyki i problematyki bajki Krasickiego oraz interpretowania treści alegorycznych tego utworu literackiego. Ponadto wymagało interpretacji grafiki przedstawionej na załączonym zdjęciu. Maturzysta miał rozstrzygnąć, czy w bajce *Jagnię i wilcy* Ignacego Krasickiego oraz na muralu *Człowieczy los* wyrażono taką samą refleksję o życiu człowieka, oraz uzasadnić odpowiedź, odwołując się do każdego z tekstów. Zadanie było umiarkowanie trudne dla maturzystów (poziom wykonania – 65%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 10. ocenione na 1 punkt.

Przykład 36.

Tak. W obu dziełach ukazano taką samą refleksję o życiu człowieka. W bajce Krasickiego autor podkreśla bezradność jagnięcia wobec wilków, a na muralu można zauważyć wilka prowadzącego owcę za rękę. Postać wilka jest o wiele większa od owcy, co odzwierciedla jego siłę i dominację. Obie wizje pokazują refleksję, że ludzie są słabi, nie posiadający wpływu są zdani na łaskę ludzi silnych, wpływowych.

Przykład 37.

W obu tekstach wyrażono inną refleksję o życiu człowieka. Tekst pierwszy ukazuje zwycięstwo silniejszych nad słabszymi. Natomiast tekst drugi pokazuje równość, jagnię i wilk trzymają się za ręce. Zatem refleksje o życiu są inne. Jedni snują, że życie nie jest sprawiedliwe, drudzy uważają, że w życiu każdy jest sobie równy.

Zdający otrzymywali 0 punktów za:

- brak uzasadnienia sformułowanej refleksji o życiu człowieka w odniesieniu do bajki oraz do muralu (przykład 38.)
- opisywanie postaw lub cech zwierząt w utworze i na muralu bez dostrzeżenia ich alegoryczności i w konsekwencji brak sformułowania refleksji o życiu człowieka (przykłady 39.–41.).

Przykład 38.

W tekście i na ilustracji możemy zobaczyć refleksję że niby wszyscy jesteśmy równi lecz przetrwają najsilniejsi.

Przykład 39.

*Nie, w bajce *Jagnię i wilcy* Ignacego Krasickiego jest mowa o tym, że dwa wilki spotkały jagnię w lesie, natomiast na muralu widać jednego wilka, który prowadzi jagnię za rękę.*

Przykład 40.

Wyrażono taką samą myśl. W bajce Krasickiego wilk jest pokazany jako siła większa od jagnięcia. Zaatakował go i bez wahania zjadł. Pokazano dominację wilka nad jagnięciem. Na muralu możemy również zauważyć wielkość i dominację wilka nad słabym jagnięciem.

Przykład 41.

W obydwu dziełach wyrażono podobną refleksję. Mogłaby ona brzmieć samotna owieczka zostanie zawsze porwana przez wilki. Na muralu jest napisane „Owiec los” i owieczka jest porwana przez wilka a w tekście Krasickiego zjadana przez nie.

Zadanie 7. wymagało wykazania się umiejętnością odczytywania pozaliterackich tekstów kultury podobnie jak zadanie 10., a ponadto sprawdzało znajomość tematyki i problematyki lektury obowiązkowej. Zdający po zapoznaniu się z plakatem do przedstawienia teatralnego mieli wybrać dwa elementy graficzne i wyjaśnić ich sens w kontekście problematyki *Antygony* Sofoklesa. Za poprawne rozwiązanie zadania maturzyści otrzymywali 2 punkty. Zadanie okazało się dla maturzystów umiarkowanie trudne. Poziom wykonania zadania wyniósł 58%. Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązanie zadania 7. ocenione na 2 punkty.

Przykład 42.

Waga, której szalki są na równi przedstawia równorzędność racji, w której i Antygona i Kreon mają swoje powody, Antygona chce pochować Polinejkesa, gdyż tak nakazuje prawo boskie, a Kreon, jako dobry władca, nie chce pozwolić na pochówek zdrajcy. Czarne tło może przedstawiać Antygonę jako dramat tragiczny, który musiał się skończyć tragicznie przez fatum ciążyącym na rodzie Labdakidów, oraz przez hybris Kreona. Symbolizuje zawłość sytuacji, w której znaleźli się bohaterowie, w której Antygona musiała umrzeć.

Za rozwiązania zawierające trafne wyjaśnienie sensu tylko jednego elementu graficznego w kontekście problematyki utworu przyznawano 1 punkt.

Rozwiązanie musiało zawierać logiczny związek między symboliką elementu graficznego a problematyką utworu. Nie przyznawano punktu, gdy zdający:

- nie wyjaśniał sensu wybranego elementu graficznego w kontekście problematyki utworu, a ograniczał się np. do wskazania elementu graficznego i odniesienia jedynie do treści utworu – maturzyści, którzy popełniali ten błąd zazwyczaj wybierali nagrobek widoczny na plakacie i przywoływali fakt pogrzebu Polinejkesa lub śmierć innych bohaterów (przykłady 43. i 44.)
- popełniał błędy rzeczowe dotyczące m.in. miejsca akcji, imion bohaterów (np. król Herod zamiast Kreon) czy polegające na odnoszeniu postawy Antygony do religii chrześcijańskiej (przykład 44.)
- popełniał błędy rzeczowe polegające na mieszaniu fabuły *Antygony* z fabułą innej lektury – najczęściej mylono treść *Antygony* i *Balladyny* (przykład 45.), ale też utożsamiano Antygonę z Karusią (przykład 46.)
- wyjaśniał symbolikę elementów graficznych plakatu bez odniesienia do *Antygony* Sofoklesa (przykład 47.).

Przykład 43.

Nagrobek oznacza liczną śmierć w utworze, którą najpierw ponoszą bracia głównej bohaterki, a końcowo sama Antygona a także syn króla i jego żona.

Przykład 44.

Nagrobek symbolizuje pogrzebanie Polinejkesa przez Antygonę, która chciała pochować brata w sposób chrześcijański.

Przykład 45.

Jednym z wielu elementów plakatu będą jagody, które były zebrane w lesie przez kobietę, ale również grób który świadczy o brutalnej śmierci siostry z którą zbiera jagody.

Przykład 46.

Szalki – podział ludzi na tych, co wierzą, że Antygona widziała zmarłego i tych, co nie wierzą i uznają ją za chorą.

Przykład 47.

Waga to nasze dobre i złe uczynki, które są oceniane na przestrzeni naszego całego życia.

Zadania 8., 11.1., 11.2., 15.1. i 15.2. badały poziom opanowania przez zdających umiejętności w zakresie czytania, analizowania i interpretowania literatury, a także rozpoznawania tematyki i problematyki poznanych lektur obowiązkowych oraz ich związku ze zjawiskami historycznymi i egzystencjalnymi. Zadania 8., 11.1., i 11.2. wymagały ponadto interpretowania treści lektur obowiązkowych w odniesieniu do załączonych fragmentów tekstów nieliterackich.

Zadanie 8. wymagało zestawienia fragmentu tekstu *Duchowość średniowiecza* André Vaucheza z fragmentem *Pieśni o Rolandzie*. Zdający miał rozstrzygnąć, czy w przytoczonym fragmencie *Pieśni o Rolandzie* została odzwierciedlona relacja między człowiekiem a Bogiem opisana przez André Vaucheza oraz uzasadnić swoją odpowiedź. Zadanie było dla zdających umiarkowanie trudne – poziom wykonania wyniósł 51%. Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązanie zadania 8. ocenione na 1 punkt.

Przykład 48.

Tak. Roland umierając wypowiada słowa które świadczą, że uważa się za poddanego Boga (on jako wasal a Bóg jako król). Składając hołd Bogu podczas swojej śmierci i ofiarując Mu prawą rękawicę można zauważyć pomiędzy nimi osobistą więź i nierozzerwalność nawet po śmierci, gdyż dusza Roland jest niesiona do raju.

Maturzysta otrzymywał 0 punktów, gdy:

- streszczał fragment *Pieśni o Rolandzie* – przedstawienie relacji Rolanda z Bogiem bez nawiązania do myśli Vaucheza (przykład 49.)
- udzielał odpowiedzi niezgodnej z cytatem z *Duchowości średniowiecza* (przykłady 50. i 51.), świadczącej często o niezrozumieniu pojęć *wasal*, *hołd* czy *więź* – np. wskazywał, że przedstawiona relacja jest analogiczna do relacji ojca z synem (przykłady 51. i 52.)
- nie uzasadniał odpowiedzi (najczęściej powtarzał sformułowania z tekstu Vaucheza) lub formułował nielogiczne uzasadnienie (przykłady 53. i 54.) albo uzasadniał nieadekwatnie do polecenia i bez związku z cytatem z Vaucheza (przykład 55.).

Przykład 49.

Hrabia Roland umierając błaga Boga o ocalenie oraz szczerze błaga o przebaczenie.

Przykład 50.

W Pieśni o Rolandzie została odzwierciedlona relacja między człowiekiem a Bogiem. Ludzie, gdy czują się źle, zwracają się do Boga po pomoc i wsparcie. To samo widzimy w przytoczonym fragmencie pomiędzy Hrabią Rolandem a Bogiem.

Przykład 51.

Tak, przytoczony fragment przedstawia ciepłą i wręcz ojcowską relację Rolanda z królem, mówią, że go wychował. Podobną postawę ma Roland do boga, który nazywa go prawdziwym ojcem i którego prosi o przebaczenie. Tak jak i król, Bóg jest bliski jego sercu i w ostatnich swoich chwilach prosi o jego przebaczenie.

Przykład 52.

Nie, w fragmencie „Pieśni o Rolandzie” relacja z Bogiem jest zbliżona do relacji syna z ojcem.

Przykład 53.

Tak ponieważ jest ukazana nierozzerwalna więź.

Przykład 54.

Roland przeprasza Boga za swe grzechy, Bóg mu przebacza, co świadczy o nierozzerwalnej relacji.

Przykład 55.

Tak ponieważ to jest typowe dla średniowiecza, sztuka pięknego umierania, tak żył i umierał prawdziwy rycerz.

Zadanie 11.1. polegało na rozpoznaniu, który bohater *Lalki* Bolesława Prusa został opisany w przytoczonym fragmencie *Lalki i perły* Olgi Tokarczuk. Zadanie było łatwe dla maturzystów (poziom wykonania – 74%). Zdający zazwyczaj poprawnie wymieniali postać Ignacego Rzeckiego. Pomyłka w imieniu lub nazwisku bohatera skutkowałą przyznaniem 0 pkt za rozwiązanie zadania. Niektórzy zdający, zamiast nazwiska bohatera, pisali „stary subiekt” lub „subiekt” lub wskazywali na innych bohaterów literackich – najczęściej na Stanisława Wokulskiego.

Zadanie 11.2. wymagało wykazania, że bohater *Lalki* Bolesława Prusa, opisany w przytoczonym fragmencie *Lalki i perły* Olgi Tokarczuk, to człowiek przywiązany do ludzi. W odpowiedzi należało odwołać się do relacji tego bohatera z wybranym bohaterem powieści Bolesława Prusa. Rozwiązanie zadania było dla maturzystów umiarkowanie trudne (poziom wykonania 59%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 11.2. ocenione na 1 punkt.

Przykład 56.

Ignacy Rzecki był przywiązany do ludzi ponieważ gdy poznał swojego przyjaciela Katza na wiośnie ludów bardzo sobie ceni ich znajomość przeżywa później jego śmierć, w późniejszych latach wraca do niego wspomnieniami i opisuje go w swoim pamiętniku.

Przykład 57.

Ignacy Rzecki jest człowiekiem przywiązanym do ludzi, ponieważ pomimo wielu spontanicznych i nieuzasadnionych decyzji Stanisława Wokulskiego, stał się jego przyjacielem. Wspierał go i dawał rady w trudnych chwilach. Rzecki chciał dla Wokulskiego jak najlepiej, dlatego liczył, że Wokulski ożeni się z Heleną Stawską.

Rozwiązanie zadania 11.2. było oceniane, nawet jeżeli przyznano 0 pkt za rozwiązanie zadania 11.1. Nie przyznawano punktu, gdy odpowiedź:

- nie dotyczyła Ignacego Rzeckiego (przykład 58.)
- nie zawierała wskazania bohatera, z którym Rzecki pozostawał w relacji (przykład 59.)
- zawierała tylko wskazanie bohatera, z którym Rzecki był w relacji, bez wykazania – na podstawie faktów z utworu – że bohaterów łączyła więź (przykład 60.)
- stanowiła zaprzeczenie słuszności stwierdzenia, że Rzecki był przywiązany do ludzi (przykład 61.)
- zawierała błędy rzeczowe (przykład 62.)

Przykład 58.

Stanisław Wokulski był bardzo przywiązany do ludzi. Świadczy o tym może na przykład jego przyjaźń z Rzeckim. Pamięć o przyjacielu podczas wyjazdów (pisanie listów) czy zawierzenie sklepu. Mimo odmiennego zdania na temat relacji z Łęcką wciąż pamiętał o przyjacielu i ufał mu.

Przykład 59.

Rzecki był bohaterem przywiązanym do ludzi, ponieważ zawsze wracał do swoich najbliższych znajomych, nie wyobrażał sobie wyjazdów na stałe w inne miejsce.

Przykład 60.

Stary subiekt jest oddany swojemu przyjacielowi Stanisławowi Wokulskiemu oraz prowadzonego przez głównego bohatera sklepu.

Przykład 61.

Ignacy Rzecki to indywidualista żyjący w swojej bańce bojący się wyjść ze strefy komfortu.

Przykład 62.

Rzecki przywiązany był do Stanisława Wokulskiego. Był jego przyjacielem oraz wspierał go w sytuacjach trudnych to on uratował go przed próbą samobójczą.

W **zadaniu 15.1.** na podstawie przytoczonego fragmentu *Innego świata* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego należało wyjaśnić, jak życie w łagrze wpłynęło na postawę Jewrieja.

Rozwiązanie zadania było umiarkowanie trudne dla zdających (poziom wykonania 64%).

Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 15.1. ocenione na 1 punkt.

Przykład 63.

W sowieckich łagrach każdy dzień to walka o przetrwanie. Katorżnicza praca (szczególnie ta w lesie), głodowe raje żywnościowe, potworne warunki sanitarne, czy atmosfera ciągłej inwigilacji z czasem zabijają w człowieku typowo ludzkie odruchy, które zastępuje instynkt przetrwania. I to właśnie on głównie kierował postawą Jewrieja.

Przykład 64.

Życie w łagrze doprowadziło do zaniku jakichkolwiek norm moralnych w postawie Jewrieja. W konsekwencji patrzył on na swoje dobro i liczyło się dla niego przetrwanie.

Zero punktów za rozwiązanie zadania otrzymywali zdający, którzy jedynie streszczali fragment utworu zamieszczony w arkuszu egzaminacyjnym i opisywali decyzję Jewrieja bez określenia postawy (przykład 65.). Wśród odpowiedzi niepoprawnych znalazły się też rozwiązania nieadekwatne do polecenia, tzn. stanowiące próbę zinterpretowania postawy czy zachowania Jewrieja na wolności zamiast w łagrze – zazwyczaj także niezgodne z fragmentem – i często wynikające z mylenia Jewrieja z narratorem (przykłady 66. i 67.). Okazuje się zatem, że zdający w stopniu niewystarczającym opanowali umiejętność czytania ze zrozumieniem krótkiego tekstu.

Przykład 65.

Życie w łagrze wpłynęło na postawę Jewrieja tak, że postanowił skłamać na temat czterech Niemców jednocześnie skazując ich na pewną śmierć. Jednocześnie ratując sobie tym życie.

Przykład 66.

Postawa Jewrieja przez życie w łagrze sprawiła, że wybierając swoje życie a nie kolegów ma ogromne wyżuty sumienia lecz po czasie to przechodzi i cieszy się życiem.

Przykład 67.

Życie w łagrze wpłynęło na postawę Jewrieja bardzo mocno. Po przeżyciu w obozie sowieckim, w którym musiał decydować o losie czterech Niemców a także o własnym losie, wychodząc na wolność nie wiedział jak się zachowywać, ponieważ doświadczył uczuć takich jak miłość, przyjaźń czy życzliwość a będąc w łagrze tylko marzył o nich.

W **zadaniu 15.2.** maturzyści na podstawie przytoczonego fragmentu *Innego świata* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego mieli wyjaśnić, dlaczego narrator nie okazał zrozumienia Jewriejowi. Rozwiązanie zadania było trudne dla maturzystów (poziom wykonania 46%). Taki wynik sugeruje, że nie tylko wykazanie się umiejętnością czytania ze zrozumieniem stanowiło wyzwanie, lecz także – umiejętnością analizowania i interpretowania fragmentu utworu literackiego. Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 15.2. ocenione na 1 punkt.

Przykład 68.

Narrator nie okazał zrozumienia, gdyż po powrocie na wolność ponownie dostosował się do zasad moralnych i je uważał za słuszne. Nie mógł okazać zrozumienia Jewriejowi, gdyż w obozie panowała inna moralność, której po powrocie należy się wyzbyć i nie przyznawać jej słuszności.

Przykład 69.

Nie. Ponieważ narrator sam ma za sobą życie w obozie i od trzech lat jest już na wolności, gdzie zdążył już odwrócić proces złagrowania, a okazując zrozumienie Jewriejowi postąpiłby tak samo jakby był w obozie.

Błędne odpowiedzi wynikały z niedostrzeżenia powrotu narratora do świata wartości, a co za tym idzie – braku akceptacji dla zachowania nieetycznego. Zdający, którzy udzielali odpowiedzi niezgodnych z treścią lektury (przykłady 70.–72.) lub ograniczali się do opisu czynu Jewrieja (przykład 73.), otrzymywali 0 punktów.

Przykład 70.

Bał się, że, jeżeli okaże zrozumienie, zostanie odtrącony przez społeczeństwo.

Przykład 71.

W przytoczonym fragmencie „Innego świata” Gustawa Herlinga narrator nie okazał zrozumienia Jawriewiowi ponieważ sam nie doświadczył życia w łagrze, więc nie wiedział z czym się to wiąże.

Przykład 72.

Nie okazywał zrozumienia ponieważ Jewriei i narrator to ta sama osoba.

Przykład 73.

Narrator nie okazał zrozumienia Jewriewiowi ponieważ on dla własnego dobra zgodził się żeby złożył fałszywe zeznania na 4 więźniów których potem rozstrzelali.

Zadanie 12.1. wymagało wykazania się umiejętnością rozpoznawania tematyki i problematyki tekstu oraz jej związku z programami epoki literackiej, zjawiskami społecznymi, historycznymi i egzystencjalnymi. Maturzyści mieli stwierdzić, czy w przytoczonym wierszu Antoniego Langego podmiot liryczny wyraża postawę dekadencją, i uzasadnić swoją odpowiedź. Zadanie było umiarkowanie trudne dla maturzystów (poziom wykonania 64%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 12.1. ocenione na 1 punkt.

Przykład 74.

Tak, podmiot liryczny wyraża postawę dekadencją. Użala się on nad swoim życiem, bezsensem w nim, jak i w jego końcu, co jest zgodne z dekadencją wizją świata., obrazującą schyłek, bezsens istnień i nierówność walki z tym bezsensem.

Przykład 75.

Podmiot liryczny w przytoczonym wierszu wyraża postawę dekadencją, charakteryzuje się ona głębokim smutkiem i rozpaczą nad życiem, jego nieszczęściem i brakiem sensu. Tak jak dekadenci podważa sens życie i uważa je za błąd.

Zdający otrzymywali 0 punktów, jeśli nie uzasadniali odpowiedzi (przykład 76.), nie zauważyli w tekście cech postawy dekadencją (przykłady 77. i 78.) lub wskazywali na inną postawę (np. stoicyzm czy epikureizm – przykład 79.) albo jeśli z ich uzasadnienia wynikało, że nie wiedzą, czym charakteryzuje się postawa dekadencją (przykłady 80. i 81.).

Przykład 76.

Tak, w przytoczonym wierszu Antoniego Langego podmiot liryczny wyraża postawę dekadencją.

Przykład 77.

Moim zdaniem nie. Podmiot liryczny za swoją sytuację nie obwinia innych ludzi bądź całego świata tylko wie że jest to tylko jego wina co jest sprzeczne z postawą dekadencją.

Przykład 78.

Postawa dekadenceńska charakteryzowała się poczuciem schyłkowości i bezsensu świata, a tu podmiot liryczny nie ma refleksji o otaczającej go rzeczywistości.

Przykład 79.

Nie, podmiot liryczny wyraża postawę epikurejczyka. Pisze o swoich uczuciach i o tym, jakie są jego odczucia w tejże sytuacji.

Przykład 80.

Tak, bo opisuje siebie, skupia uwagę na sobie.

Przykład 81.

Podmiot liryczny nie przedstawia postawy dekadenceńskiej, ponieważ ta postawa cechuje się zrozumieniem i akceptacją sytuacji, czego podmiot w tym wierszu nie robi.

Zadanie 12.2. sprawdzało umiejętność rozpoznawania środków wyrazu artystycznego.

Maturzyści musieli podać nazwy środków wyrazu artystycznego, których przykłady – z zacytowanego wiersza Antoniego Langego – zamieszczono w tabeli.

Rozwiązanie zadania było dla maturzystów trudne (poziom wykonania 40%) – najtrudniejsze w arkuszu egzaminacyjnym. Zdający nie udzielali odpowiedzi lub wpisywali niepoprawne nazwy środków artystycznego wyrazu. Często zamiast nazw środków pojawiały się nazwy części mowy i zdania, nazwy przypadków lub nazwy różnych pojęć teoretycznoliterackich.

Zadania 14. i 16. sprawdzały znajomość i zrozumienie treści lektur obowiązkowych oraz rozpoznawanie problematyki poznanych tekstów.

W **zadaniu 14.** na podstawie przytoczonego fragmentu *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza należało wyjaśnić, na czym polega koncepcja formy. Zadanie okazało się dla zdających trudne (poziom wykonania – 48%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 14. ocenione na 1 punkt.

Przykład 82.

Forma wg Gombrowicza to pewien wzorzec zachowań i odruchów charakterystycznych dla danej roli społecznej, jak na przykład rola ucznia, jak w przypadku Józia. Wepchnięty w daną formę (w daną rolę), musi się jej podporządkować, mimo że jest ona sprzeczna z nim samym.

Przykład 83.

Forma to narzucony przez społeczeństwo i nas samych schemat działań i zachowań. W tym przypadku Józef ma narzuconą przez jego otoczenie formę ucznia zachowuje się tak jak od ucznia się tego oczekuje.

Zdający, którzy jedynie streszczali fragment lub relacjonowali zachowanie bohatera (przykład 84.) albo nie wyjaśniali prawidłowo, na czym polega koncepcja formy, otrzymywali 0 punktów. Maturzyści nieznający tej koncepcji odnosili ją do przebywania w różnych miejscach, sposobu wypowiadania się, zachowania (przykład 85.) czy ubierania się, a nawet do formy fizycznej. Mylili ją z konformizmem, utożsamiali ze stanem snu bohatera lub z tzw. upupieniem (przykład 86.), często łączyli z groteską (przykład 87.) lub absurdem. Pojawiały

się też odpowiedzi, w których koncepcję formy wiązano z formą utworu literackiego (warstwą językową, stylem – przykład 88.).

Przykład 84.

W przytoczonym fragmencie ukazany jest uczeń, który jest posłuszny i nie odzywa się bez zgody nauczyciela.

Przykład 85.

Józio Kowalski, dorosły człowiek postawiony w roli zgłasza się jako przeciętny uczeń w szkole. Jego zachowanie zmienia się w zależności od miejsca i okoliczności. Na każdą okazję przyjmuje inną formę, inaczej się zachowuje.

Przykład 86.

Koncepcja Formy polegała na upupieniu czyli zdziecinnieniu.

Przykład 87.

Koncepcja formy polega na karykaturalnym i groteskowym przedstawieniu informacji albo problemów w społeczeństwie.

Przykład 88.

Koncepcja formy polega na nowoczesnej koncepcji utworu. Pojawia się dynamika, język potoczny, neologizmy.

Zadanie 16. sprawdzało znajomość i zrozumienie treści lektury obowiązkowej oraz wymagało wykazania się umiejętnościami interpretacyjnymi i argumentacyjnymi. Należało rozstrzygnąć, czy nazwa Ministerstwo Prawdy jest adekwatna do działań tego urzędu opisanych w powieści *Rok 1984* George'a Orwella i uzasadnić swoją odpowiedź. Rozwiązanie zadania nie sprawiło zdającym problemu, było łatwe (poziom wykonania 81%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązania zadania 16. ocenione na 1 punkt.

Przykład 89.

Rozstrzygnięcie: *Nie jest adekwatna.*

Uzasadnienie: *Ministerstwo Prawdy jak nazwa wskazuje, powinno zajmować się prawdą i doszukiwaniem się prawdziwych informacji, a zamiast tego fałszuje fakty na korzyść partii rządzącej.*

Przykład 90.

Rozstrzygnięcie: *Nie, nie jest adekwatne do działań tego urzędu.*

Uzasadnienie: *Ministerstwo Prawdy zajmowało się fałszowaniem historii i faktów, zatuszowali prawdę o tym, co się dzieje, o ludziach, którzy znikali, bo przeszkadzali systemowi.*

Zero punktów za rozwiązanie zadania otrzymywali zdający, którzy udzielali odpowiedzi niezgodnych z treścią lektury (najczęściej przypisywanie Ministerstwu Prawdy zadań wykonywanych przez Ministerstwo Miłości) – przykłady 91. i 92., lub niezawierających adekwatnego uzasadnienia (np. ograniczających się do podania informacji, czym zajmowało się ministerstwo, bez wykazania adekwatności użycia wyrazu *prawda* w jego nazwie – przykład 93.).

Przykład 91.

Rozstrzygnięcie: *Tak.*

Uzasadnienie: *Uważam, że nazwa Ministerstwa Prawdy jest adekwatna do urzędu opisanego w Roku 1984 ponieważ i tu i tu na celu jest wyjawienie prawdy.*

Przykład 92.

Rozstrzygnięcie: *Nie.*

Uzasadnienie: *Ministerstwo Prawdy nie zajmowało się prawdą, lecz torturowaniami mieszkańców oraz zmuszaniem do fałszywych zeznań.*

Przykład 93.

Rozstrzygnięcie: *Nie jest adekwatna,*

Uzasadnienie: *ponieważ Ministerstwo prawdy zajmowało się propagandą.*

Kompetencje argumentacyjne zdających były weryfikowane nie tylko w zadaniu 16, lecz także w zadaniach 13.1. i 13.2.

Zadanie 13.1. sprawdzało umiejętności odczytywania sensu i argumentacji zawartej we fragmencie lektury obowiązkowej. Aby otrzymać punkt, należało wyjaśnić, z jakim poglądem komunistów polemizował Cezary Baryka w przytoczonym fragmencie *Przedwiośnia* Stefana Żeromskiego. Zadanie było dla maturzystów trudne (poziom wykonania – 49%). Poniżej zamieszczono przykładowe rozwiązanie zadania 13.1. ocenione na 1 punkt.

Przykład 94.

Cezary Baryka polemizował z poglądem jako iż zwyrodniona i pozbawiona kultury klasa robotnicza, mogłaby wziąć na siebie rolę odrodzicielki całego narodu.

Zdający, którzy udzielali odpowiedzi niezgodnych z fragmentem (przykłady 95. i 96.) lub dotyczących tylko przejęcia władzy przez klasę robotniczą – bez wskazania na cel sprawowania tej władzy, czyli odrodzenie społeczeństwa (przykład 97.) – uzyskiwali 0 punktów. Zdarzało się, że w odpowiedziach zdający nazywali robotników chłopami. Wiele odpowiedzi wskazywało, że jest to polemika z ideą „pracy u podstaw” (przykład 98.).

Przykład 95.

Polemizował z poglądem, który sugerował, że klasa robotnicza jest zagrożeniem dla komunistów, ponieważ może ona wykazać chęć odrodzenia.

Przykład 96.

Cezary Baryka polemizował z poglądami, że klasa robotnicza jest przeżarta nędzą i chorobami. Cezary się z tym nie zgadza i że jest to propaganda.

Przykład 97.

Cezary polemizował z chęcią komunistów, by po rewolucji to klasy najniższe, czyli np. robotnicy, objęły władzę w państwie.

Przykład 98.

Z pracą u podstaw, czyli pokładaniem nadziei w aktywizacji niższej warstwy społecznej, co miało doprowadzić do odbudowy państwa, przez co zwiększono liczbę rąk do ciężkiej pracy nad odradzającym się krajem.

Zadanie 13.2. to zadanie zamknięte, które sprawdzało umiejętność rozróżniania typów argumentów. Należało wskazać, jakim typem argumentu posłużył się Cezary Baryka w przytoczonym fragmencie *Przedwiośnia* Stefana Żeromskiego. Zadanie było łatwe dla maturzystów (poziom wykonania – 86%).

Podsumowanie komentarza do części testowej

Wyniki części testowej egzaminu maturalnego z języka polskiego pokazały, że zdający dobrze poradzili sobie z odczytywaniem informacji zawartych w tekstach nieliterackich. Jak co roku trudnym zadaniem w części *Język polski w użyciu* było zredagowanie notatki syntetyzującej, chociaż zaobserwowano stopniowy wzrost umiejętności tworzenia tej formy wypowiedzi. Największą trudność sprawiło maturzystom zadanie 5. – problematyczny okazał się brak znajomości pojęcia *neologizm*.

Najtrudniejszym zadaniem w teście historycznoliterackim było zadanie 12.2. wymagające rozpoznania w tekście literackim środków wyrazu artystycznego. Trudne okazały się również zadania 13.1, 14. i 15.2. Wprowadzie każde z nich zawierało fragment lektur obowiązkowej, jednak poprawne rozwiązanie wymagało uważnego przeczytania i przeanalizowania danego fragmentu. Poziom wykonania ww. zadań wskazuje, że maturzyści w niewystarczającym stopniu opanowali następujące umiejętności w zakresie kształcenia literackiego i kulturowego:

- rozpoznawanie w tekście literackim środków wyrazu artystycznego (zadanie 12.2.)
- interpretowanie utworu literackiego z wykorzystaniem potrzebnej terminologii (koncepcja formy w zadaniu 14.)
- rozpoznawanie tematyki i problematyki lektury obowiązkowej (zadania 14., 13.1 i 15.2.)
- analizowanie struktury tekstu, odczytywanie jego głównej myśli (zadanie 13.1).

Pozostałe zadania w częściach testowych były dla zdających umiarkowanie trudne lub łatwe.

Przy sprawdzaniu zadań otwartych krótkiej odpowiedzi zaobserwowano także brak dbałości o:

- precyzję komunikatu (wiele odpowiedzi było niejasnych, niejednoznacznych)
- poprawność językową (popelniane błędy powodowały nielogiczność i niezrozumiałość odpowiedzi, co skutkowało nieprzyznaniem punktów)
- czytelność zapisu (liczniejsze niż w ubiegłym roku odpowiedzi trudne do odczytania, z niejasnymi poprawkami, skreśleniami).

WYPRAWOWANIE na poziomie podstawowym

Zadanie 17., 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. 62%) 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, a także 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 (SFWP)* oraz *Kompetencje literackie i kulturowe (KLik)*. W pozostałych kryteriach przyznawano 0 pkt.

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 łącznie następujące warunki:

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

Prace, które nie realizowały przywołanych wyżej warunków – przykładowo: dotyczyły treści niezwiązanych z tematem wypracowania, ograniczały się do streszczania utworu literackiego, pomijały obowiązkową lekturę bądź zawierały błędy kardynalne wskazujące na nieznajomość treści lektury obowiązkowej omawianej w całości – oceniano na 0 punktów.

Większość tegorocznych wypowiedzi egzaminacyjnych charakteryzowała się poprawnością formalną i zgodnością z wymogami kryterium **1. Spełnienie formalnych warunków polecenia** – pozytywną ocenę 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 liczby punktów wymagało sprawności analitycznej, argumentacyjnej oraz wiedzy kulturowej. Taka 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)
- prezentować bogatą i pogłębioną argumentację
- odznaczać się erudycyjnością
- cechować się poprawnością rzeczową.

Analiza prac egzaminacyjnych wskazuje, że w większości wypracowań poprawnie konstruowano wywód argumentacyjny. Odnoszono się przy tym do na ogół trafnie dobranego materiału literackiego. Ten materiał ten stanowiły niemal zawsze lektury obowiązkowe i nieobowiązkowe ze szkoły ponadpodstawowej wymienione w arkuszu egzaminacyjnym. Sięgano także po lektury ze szkoły podstawowej, jednak w takich przypadkach w pracach dość często można było zauważyć uproszczone lub jednostronne rozważanie problemu zawartego w wybranym temacie.

Poziom kompetencji polonistycznych ocenia się także ze względu na dobór i sposób wykorzystania kontekstów. Były one dosyć różnorodne, choć najczęściej jako kontekst przywoływano kolejny utwór literacki. Konsekwencją odwołania się do tego rodzaju kontekstu na ogół było zwiększenie liczby przykładów ilustrujących stawiane tezy, a w pełniejszych realizacjach poszerzenie problemu wynikające z porównania różnych sytuacji czy postaw. Tylko w części prac można mówić o w pełni świadomym i trafnym odwołaniu się do różnorodnych kontekstów w celu poszerzenia omawianego problemu lub pokazania go z różnych punktów widzenia. Częste posługiwanie się kontekstem innego utworu literackiego rzadko sprzyjało wykazaniu się pogłębionym rozumieniem tekstów kultury oraz umiejętnością innego niż linearny sposobu wprowadzenia kontekstów do struktury wypowiedzi argumentacyjnej.

Poziom realizacji kryterium *Kompetencje literackie i kulturowe* wyniósł 52% (był niższy o 4% od wyniku uzyskanego w tym zakresie na egzaminie w 2025 r.).

Należy zauważyć, że z roku na rok obniża się jakość grafii wypowiedzi egzaminacyjnych. Coraz częściej zapis bywa nieczytelny, co znacząco ogranicza komunikatywność wypracowań i negatywnie wpływa na uzyskiwane wyniki.

Temat 1. – analiza sposobów realizacji i przykładowych wypracowań

Maturzysta, który zdecydował się na realizację tematu 1., powinien rozważyć problem wpływu pracy na jednostkę (np. na jej kondycję psychiczną, moralną, na status społeczny) oraz wpływu pracy na kształt obiektywnej rzeczywistości (np. na rozwój cywilizacji, na zmiany społeczne, na relacje międzyludzkie).

Różnice w sposobie realizacji tematu 1. były determinowane rozumieniem tego, czym jest praca, przyjętym przez piszących, niestety nie zawsze konsekwentnie utrzymywanym w całej wypowiedzi. W wielu wypowiedziach pracę była definiowano jako fundament ludzkiej egzystencji, który zapewnia środki do życia, a także kształtuje tożsamość i system wartości lub pozwala odnaleźć sens życia, bez którego jednostka może czuć się zagubiona albo skazana na samotność. Zdający widzieli też często pracę jako kluczowe dla ludzkiego istnienia aktywne działanie w konkretnym celu, które może być świadectwem charakteru człowieka. Nie brakowało także wypowiedzi, w których zagadnienie pracy rozważano w aspekcie psychologicznym lub emocjonalnym. W takich wypracowaniach pisano o pracy jako pasji i najwyższej wartości, dla której człowiek jest w stanie poświęcić relacje z innymi ludźmi. Traktowano ją jako swoisty motor napędowy, będący źródłem głębokiego poczucia satysfakcji i spełnienia. Zauważano, że praca może być źródłem ambicji i szczęścia, a także uniwersalną wartością pozwalającą czuć się potrzebnym we wspólnocie. Dostrzegano, że dla niektórych ludzi praca jest niemalże świętością, do której szacunek wyraża się przez skrupulatne podejście do realizowanych obowiązków zawodowych. Zdarzały się także wypowiedzi, w których odwoływano się do głębszych, kulturowych definicji pracy, osadzonych w kontekście filozoficznym lub religijnym. Pojawiały się więc ujęcia problemu ukazujące człowieka pracującego jako istotę porządkującą chaos świata i kształtującą swoje środowisko (*homo faber*). Definiowano pracę także jako biblijny „trud” – wskazywano, że takie rozumienie pracy można wywieść z *Księgi Rodzaju*, określającej pracę jako wysiłek podejmowany „w pocie czoła”, nierozzerwalnie związany z cierpieniem, ale i z odkupieniem. W niektórych wypracowaniach pracę traktowano także jako swego rodzaju manifest światopoglądowy, konkretyzujący się w sytuacjach granicznych (np. w obliczu epidemii), gdy praca mogła stać się wyrazem postawy życiowej i etycznej. Dosyć często w wypowiedziach rozważano problematykę pracy w aspekcie społecznym i historycznym. Wówczas, zwłaszcza w kontekście epoki pozytywizmu, praca była definiowana jako praca u podstaw i praca organiczna, które realizują społeczne postulaty dbania o wykształcenie niższych klas i wspólny rozwój narodu. Z kolei w kontekście literatury obozowej i wojennej praca była widziana jako narzędzie zniewolenia i kontroli (w systemach totalitarnych praca to forma niewoli i znak upadku jednostki) lub przeciwnie – jako narzędzie wolności i niezależności (gdy stosunek do pracy staje się wyrazem oporu, własnej woli, formą, która daje faktyczną możliwość decydowania o sobie). Społeczny lub historyczny pryzmat widzenia pracy w niektórych wypowiedziach skutkował także rozumieniem jej jako formy wyrażającej służbę i poświęcenie (np. postawa prometejska, gdy praca staje się formą niesienia pomocy bez względu na własne cierpienie) czy jako symbolu dorosłości, gdy podjęcie pracy stawało się oznaką wejścia jednostki w dojrzałe życie społeczne.

W wielu wypracowaniach na temat 1. pracę rozumiano także jako narzędzie pragmatyczne. W tym ujęciu ukazywano ją po prostu jako źródło dochodu i środek do zapewnienia sobie godnego bytu materialnego; drogę do odniesienia sukcesu, sposób na przełamanie barier stanowych i awans społeczny.

Zdarzało się niestety, że pojęcie pracy rozumiano opacznie, także w sposób kontrowersyjny. W takich przypadkach jako pracę postrzegano czyny moralnie naganne, np. zbrodnie popełniane przez Makbeta czy mordowanie ludzi w obozach zagłady.

Zaproponowana w arkuszu redakcja tematu umożliwiała przyjmowanie w realizacji zarówno wąskiej, jak i szerokiej perspektywy rozumienia problemu, łączącej np. wymiar egzystencjalny z wymiarem społecznym lub historycznym. Sformułowanie tematu *Wpływ pracy na człowieka i na otaczającą go rzeczywistość* nie przesądzało o kierunku interpretacji, pozostawiając piszącym swobodę w doborze argumentów. Temat zawierał jednak supozycję, że przynajmniej minimalny wpływ pracy na człowieka i na rzeczywistość istnieje, więc w realizacjach zawierających rozstrzygnięcia polemiczne (np. *praca nie wpływa na człowieka*) utwory literackie przytaczane dla potwierdzenia takiego sądu uznawano za wykorzystane co najwyżej częściowo funkcjonalnie.

Otwarta formuła tematu sprawiała, że maturzyści mogli rozpatrywać problem pracy w różnych ujęciach, na przykład wykazywać, że praca jest wartością uszlachetniającą i umożliwiającą tworzenie czegoś, a zatem kształtującą człowieka i rzeczywistość, albo że może nadawać rytm życiu lub sens egzystencji. Maturzyści mogli też dostrzegać i udowodniać, że praca wpływa na człowieka jako siła niszcząca i dehumanizująca, zwłaszcza gdy jest pracą niewolniczą, ponad siły lub narzędziem opresji. W realizacjach tematu 1. można było także podejmować różne kwestie związane z wpływem pracy na rzeczywistość, tzn. dostrzegać, jak praca kształtuje tę rzeczywistość albo zmienia, gdy staje się fundamentem społeczeństwa, państwowości, postępu technicznego lub – źródłem podziałów klasowych czy przyczyną napięć i konfliktów społecznych.

W realizacjach dotyczących tematu 1. najczęściej przywoływanymi lekturami były *Dżuma* Alberta Camusa i *Lalka* Bolesława Prusa. W przypadku pierwszej najczęściej odwoływano się do postaci doktora Bernarda Rieux jako wzoru wykonawcy pracy ofiarnej i bezinteresownej. W sytuacji gdy odwołania do powieści były nieco bardziej wnikliwe, wskazywano na pracę Rieux jako źródło wartości i kontrastowano jego postawę z postawami innych postaci. W przypadku drugiego tekstu aspekt wpływu pracy na człowieka i rzeczywistość analizowano na przykładzie postaci Stanisława Wokulskiego jako „pozytywisty warszawskiego” oraz na przykładzie Ignacego Rzeckiego jako człowieka, dla którego praca stała się istotą i sensem życia – podkreślano oddanie bohatera pracy w sklepie i to, że jego praca kształtuje zarówno rzeczywistość materialną, jak i społeczną.

Nieco rzadziej odwoływano się do *Roku 1984* George’a Orwella oraz do *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego. Powieść Orwella najczęściej służyła do przedstawienia pracy jako narzędzia zniewolenia i kontroli w systemie totalitarnym, natomiast w przypadku powieści Dostojewskiego pracę ukazywano jako źródło utrzymania – podkreślano, że była ona zarazem formą niesienia ratunku dla zagrożonej ubóstwem rodziny. Tego rodzaju sądy najczęściej ilustrowano przywołaniem postaci Soni Marmieladowej i jej poświęcenia. Tu zauważano, że praca może także poniżać godność człowieka, ale jej podejmowanie jest usprawiedliwione szlachetną intencją. W realizacjach tematu 1. przywoływano, choć znacznie rzadziej, również utwory takie jak: *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej (tu pracę ukazywano jako fundament egzystencji i czynnik uszlachetniający człowieka, np. ród Bohatyrowiczów); *Chłopi* Władysława Reymonta (zwracano uwagę, że praca na roli

stanowiła o rytmie życia i statusie społecznym bohaterów); *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego lub *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego (jako przykład pracy niszczącej jednostkę w warunkach obozowych); *Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego (najczęściej wspomniane w kontekście pracy związanej z ideą budowania nowej rzeczywistości czy reinterpretacją mitu odzyskania utraconej ojczyzny).

Zgodnie z wymaganiami egzaminacyjnymi w wypowiedziach maturalnych konieczne było przywoływanie wybranych kontekstów. Powinno ono służyć pogłębieniu problemu wyrażonego w temacie i wspieraniu argumentacji zawartej w wypracowaniu, opartej o teksty literackie. Konteksty należy rozumieć tu jako celowe odwołanie się w wypracowaniu do szerszej perspektywy (np. literackiej, historycznej, filozoficznej czy społecznej) służącej pogłębionemu odczytaniu sensów tych tekstów.

W wypracowaniach na temat 1. dominującym kontekstem były założenia programowe pozytywizmu. Przywoływano je niemal w każdym wypracowaniu zawierającym analizę *Lalki* Bolesława Prusa oraz *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej. Odwoływano się wówczas do pracy organicznej oraz do pracy u podstaw. Pozytywistyczny kontekst pozwalał na pogłębioną interpretację motywacji i działań bohaterów. Analizowano postawę Stanisława Wokulskiego (jego dążenie do unowocześnienia krajowego handlu, pomoc najuboższym, np. Mariannie czy Węgiełkowi) oraz prezentowano gospodarstwo prezesowej Zasławskiej jako modelowe realizacje założeń epoki, w której praca była uznawana za patriotyczny obowiązek i jedyną właściwą drogę do rozwoju narodu.

Nieco rzadziej w wypracowaniach przywoływano kontekst filozoficzny i egzystencjalny. Najczęściej był on funkcjonalny przy omawianiu *Dżumy* Alberta Camusa oraz w wypracowaniach skupionych na psychologicznym wymiarze pracy. W wypowiedziach tego rodzaju zdający przywoływali założenia filozofii egzystencjalnej (w szczególności koncepcję absurdu i wolności wyboru) oraz konstruowali człowieka jako istoty tworzącej i definiującej się poprzez pracę. Wpływ pracy widziany w kontekście filozoficznym i egzystencjalnym był przedstawiany jako świadomy wybór człowieka: w obliczu absurdu świata i nieuchronności śmierci codzienna praca staje się jedynym sposobem na zachowanie godności i nadanie życiu sensu.

Problem wpływu pracy dosyć często ukazywany był także w kontekście historycznym i politycznym (totalitaryzmy XX wieku). Maturzyści chętnie sięgali po ten kontekst, gdy jako drugi utwór literacki wybierali literaturę łagrową, łagrową lub antyutopię (*Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego, *Rok 1984* George'a Orwella). Odwołanie do tragicznych realiów polityczno-historycznych XX wieku – funkcjonowania sowieckiego systemu łagrów, niemieckich obozów koncentracyjnych czy mechanizmów państwa totalitarnego – najczęściej służyło do ukazania skrajnie negatywnego wpływu pracy na człowieka jako narzędzia zniewolenia, odhumanizowania i eksterminacji.

Inne dosyć często przywoływane konteksty miały charakter społeczny. Dotyczyły one na ogół uwarunkowań problematyki wpływu pracy związanych ze strukturą społeczną, podziałami klasowymi oraz ekonomicznymi panującymi w opisywanych realiach. Często służyły np. skonstrastowaniu etosu ciężkiej pracy jednych z bezużytecznością i próżniactwem drugih, traktujących pracę jako zajęcie hańbiące. Bywało też, że wprowadzenie takiego kontekstu

służyło wykazaniu, że wspólna fizyczna praca może być czynnikiem jednoczącym społeczność i budującym zbiorową tożsamość.

W wypracowaniach na temat 1. bardzo często posługiwano się kontekstem innego utworu literackiego (kontekst literacki). Tego rodzaju kontekst zazwyczaj sprowadzał się do porównania np. postaw bohaterów z różnych dzieł. Tu warto zauważyć, że kontekst innego utworu literackiego najczęściej był tylko częściowo funkcjonalny lub nawet niefunkcjonalny. Nierzadko nie poszerzał rozważanego problemu ani nie służył pogłębionemu odczytaniu sensu innego utworu. Bywało, że paradoksalnie, przez poszerzanie materiału lekturowego, prowadził do powierzchownego odczytywania utworów literackich przywołanych w wypracowaniu.

Zacytowane poniżej wypracowanie stanowi **realizację tematu 1., która spełnia formalne wymogi polecenia, funkcjonalnie wykorzystuje utwory literackie, przywołuje konteksty**, charakteryzuje się przejrzystością struktury kompozycyjnej, adekwatnym stylem wypowiedzi oraz wysokim poziomem kompetencji kulturowych. Można uznać, że jest to praca dosyć typowa dla tegorocznych dobrych realizacji tematu 1.

Przykład 99.

Od zarania dziejów praca jest nieodłącznym elementem funkcjonowania człowieka. Życie i społeczeństwo wymagają jej od nas. Musimy pracować, jeżeli chcemy mieć środki niezbędne do życia i spełniania swoich celów i marzeń. Jednakże zapewnienie pieniędzy nie jest jedyną funkcją pracy. Często pozwala nam ona czuć się potrzebnymi w społeczeństwie. Odczuwamy to zwłaszcza, gdy działamy z innymi ludźmi i jesteśmy częścią wspólnoty. Pracując wspólnie, jesteśmy zdolni do wielkich rzeczy, takich, które realnie zmieniają otaczającą nas rzeczywistość. Praca ma więc wpływ zarówno na samą jednostkę, jak i jej otoczenie.

Przykłady jej wagi oraz wpływu widać chociażby w powieści „Dżuma” Alberta Camusa. Bohaterowie tego utworu zostają skonfrontowani ze śmiertelnością zarazą, która powoduje odcięcie ich od świata zewnętrznego i podważa większość obowiązujących do tej pory norm. By odnaleźć się w nowej rzeczywistości i przetrwać, postaci z dzieła Alberta Camusa muszą wykazać się niezwykłą wytrzymałością i nieustępliwością. Większość z nich odnajduje ratunek i poczucie sprawczości w pracy polegającej na ratowaniu oraz leczeniu osób chorych na tyfułową zarazę.

Główny bohater powieści – lekarz Bernard Rieux, jako jeden z pierwszych rozpoczyna walkę z dżumą. Praca jest dla niego bardzo ważna i poświęca na nią niemalże każdą chwilę. Został lekarzem z powodów, których nie jest w stanie dokładnie wytłumaczyć, po prostu wybrał taką ścieżkę kariery jako młody człowiek. W czasach zarazy jednak czuje do niej przywiązanie i bardzo zależy mu na tym, aby dobrze wykonywać swoją pracę. Dzięki niej czuje się potrzebny. Leczenie ludzi pozwala Bernardowi przetrwać zarazę psychicznie. Jego działania realnie zmieniają też brutalną, pandemiczną rzeczywistość. Podczas walki z zarazą Bernard Rieux znajduje przyjaciela – Jeana Tarrou. Człowiek ten jest synem prokuratora, który widząc, jak jego ojciec żąda dla oskarżonego kary śmierci, postanowił zawsze stawać po stronie ofiar i pokrzywdzonych oraz walczyć o ich los.

W trakcie pandemii dżumy Tarrou rezygnuje z przywilejów, jakie daje mu status i włącza się do walki z zarazą. To on proponuje, żeby oddziały sanitarne składały się z ochotników a nie więźniów. Uważa, że praca ta ma wynikać z przekonania i chęci, nie zaś z przymusu. Bohater ten umiera, gdy dżuma jest już w odwrocie, lecz jego wysiłek włożony w walkę

z chorobą niewątpliwie zmienił otaczający go świat. Praca Tarrou poprawiła los mieszkańców miasta, a jemu samemu pozwoliła żyć i umrzeć zgodnie z ideałami, poświęcając się dla potrzebujących.

Inną powieścią, w której został przedstawiony wpływ pracy na człowieka i jego otoczenie jest „Lalka” Bolesława Prusa. Głównym bohaterem utworu jest Stanisław Wokulski, człowiek, który dzięki ciężkiej pracy zgromadził ogromny majątek. Zaczynał od pracy w winiarni, a skończył jako właściciel nieruchomości, handlarz i liczący się w Warszawie kupiec. Praca stanowiła bardzo ważny element w pozytywistycznej filozofii życia Wokulskiego. Postrzegał on ją jako środek do sukcesu. Spacerując po niezwykle biednej dzielnicy – Powiślu, główny bohater „Lalki” myślał o tym, jak bardzo uczciwa, odpowiednio płatna praca mogłaby zmienić życie najbiedniejszych osób. Teorię tę udowadnia, oferując pomoc finansową i pracę furmanowi Wysockiemu, realnie odmieniając jego życie. Krewny Wysockiego świadomy siły wsparcia, jakiego udzielił mu Wokulski, ratuje później życie głównemu bohaterowi „Lalki”, wyciągając go z torów. Dzięki Stanisławowi Wokulskiemu wielu ludzi w stolicy Polski może cieszyć się stabilną i uczciwie wynagradzaną pracą. Wokulski, poświęcając wiele wysiłku i czasu, odmienił swoje życie i zmienił na lepsze swoje otoczenie.

„Lalka” Bolesława Prusa jest powieścią pozytywistyczną, a co za tym idzie przywołuje idee pozytywizmu. W tej epoce bardzo ważną rolę odgrywały postulaty pracy organicznej oraz pracy u podstaw. Pozytywiści uważali, że należy wspólnie dbać o wykształcenie i wiedzę społeczeństwa. Sądziło się, że ich rolą jest kształcenie niższych klas, walka o emancypację kobiet i asymilację mniejszości, głównie Żydów. Ciężko pracując, dążyli do zmniejszenia różnic społecznych, ponieważ uważali, że każda klasa i warstwa ma swoją rolę w społeczeństwie, tak jak każdy organ ma swoje zadanie w ludzkim ciele.

To, jak praca wpływa na człowieka i otaczającą go rzeczywistość, możemy dostrzec także w utworze „Zdażyć przed Panem Bogiem” Hanny Krall. Marek Edelman – człowiek, z którym autorka przeprowadzała wywiad, był uczestnikiem powstania w getcie warszawskim. Skrajne sytuacje, których doświadczył i traumy po nich spowodowały, że nie mógł on odnaleźć w sobie chęci do życia po wojnie. Miesiącami leżał w łóżku i nie miał motywacji, by się podnieść. Zmieniły to dopiero słowa wykładowcy usłyszane niemalże przypadkowo na studiach medycznych, na które Edelmana zapisała żona. Zmieniły one postrzeganie zawodu lekarza przez byłego powstańca. Zaczął on patrzeć na zawód lekarza jak na misję do wykonania, łamigłówkę do rozwiązania. Edelman został świetnym kardiologiem, który za zadanie obrał sobie ratowanie ludzi przed śmiercią, tak jak to robił, ratując osoby idące do wagonów w getcie. Dzięki pracy odnalazł w sobie siłę do życia.

Praca ma ogromny wpływ na człowieka i otaczającą go rzeczywistość. Dzięki niej możemy odmienić swoje życie nie tylko w kontekście materialnym, ale i duchowym. Często pozwala ona ludziom odnaleźć motywację do działania lub jest ostoją w ciężkich momentach. Nasza praca jest też w stanie zmienić życie otaczających nas ludzi, a nawet je uratować. Siła jej wpływu jest znacząca i świadomość tego, daje nam ogromne możliwości.

Komentarz do przykładu 99.

Spełnienie formalnych warunków polecenia

Wypracowanie spełnia wszystkie formalne warunki zadania:

- jest poprawne merytorycznie (w pracy nie występuje błąd kardynalny, czyli sfalsyfikowanie fabuły lub losów głównych bohaterów lektury obowiązkowej omawianej w całości)
- odnosi się do problemu określonego w poleceniu

- ma charakter argumentacyjny (tekst odnosi się wprost do problemu wpływu pracy na człowieka i rzeczywistość, a sformułowana we wstępie teza (*Praca ma więc wpływ zarówno na samą jednostkę, jak i jej otoczenie*) organizuje logiczny wywód argumentacyjny
- zawiera odwołanie do lektury obowiązkowej: *Lalki* Bolesława Prusa, *Dżumy* Alberta Camusa oraz *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall.

Ponadto wypracowanie spełnia wymagania dotyczące objętości: liczy 813 wyrazów, co znacznie przekracza wymagane minimum 300 wyrazów.

Kompetencje literackie i kulturowe

Zgodnie z uszczegółowieniem zasad oceniania dla tematu 1. utwór literacki uznaje się za wykorzystany w pełni funkcjonalnie, jeśli w pracy omówiono zarówno wpływ pracy na człowieka, jak i wpływ pracy na otaczającą go rzeczywistość.

W przypadku odwołania do *Dżumy* Alberta Camusa wpływ pracy na człowieka wykazano poprzez argumentowanie, że dla doktora Rieux praca i leczenie ludzi stanowią psychiczne oparcie, które pozwala mu przetrwać czas epidemicznego kryzysu egzystencjalnego. Odnosząc się do Jeana Tarrou, wyjaśniono, że praca oparta na wolnym wyborze pozwala mu żyć i umrzeć w zgodzie ze swoimi ideałami moralnymi. Z kolei uzasadniając istnienie wpływu pracy na rzeczywistość, wskazano, że działania Rieux realnie przekształcają pandemiczną rzeczywistość Oranu, a wysiłek sanitarny podjęty przez Tarrou bezpośrednio poprawia los mieszkańców i ogranicza siłę zarazy. Zatem *Dżumę* przywołano w pełni funkcjonalnie i zrealizowano oba wymagane aspekty polecenia.

W przypadku odwołania do *Lalki* Bolesława Prusa wpływ pracy na człowieka zilustrowano, przedstawiając postać Stanisława Wokulskiego oraz dowodząc, że ciężka praca u podstaw i praca organiczna stanowiły dla tego bohatera fundament osobistego sukcesu materialnego oraz ukształtowały jego pozytywistyczną filozofię życiową. Rozwijając aspekt wpływu pracy na rzeczywistość, w wypracowaniu ukazano, jak praca i kapitał Wokulskiego zmieniają rzeczywistość społeczną Warszawy (przywołane konkretne działania bohatera to filantropia, poprawa bytu mieszkańców Powiśla, pomoc udzielona furmanowi Wysockiemu, tworzenie stabilnych miejsc pracy dla uboższych warstw). Zatem i drugi utwór literacki został przywołany w pracy w pełni funkcjonalnie, ponieważ realizuje oba człony tematu.

Warto zauważyć, że obecne w pracy odwołania do utworów literackich mają w przeważającej mierze charakter analityczny, choć w pracy widoczna jest pewna skłonność do wprowadzania dygresji o charakterze streszczeniowym, np. w akapicie poświęconym *Dżumie* niepotrzebnie przytoczono biografię ojca Tarrou (prokuratora żądającego kary śmierci). Choć w pracy obecność tego fragmentu uzasadniana jest koniecznością scharakteryzowania moralnej postawy bohatera, w kontekście tematu pracy (wpływ pracy na rzeczywistość i na człowieka) szczegół ten jest mało funkcjonalny i nosi znamiona dygresji informacyjnej. Podobnie w akapicie o *Lalce* drobiazgowo opisywanie relacji rodzinnych Wysockich i faktu uratowania Wokulskiego z torów kolejowych zbędnie obciąża wywód szczegółami fabularnymi kosztem głębszej refleksji nad samym mechanizmem pracy jako wartości. Mimo tych drobnych usterek, przywołanie lektur zdecydowanie wykracza poza zwykłe, linearne streszczenie i z powodzeniem służy udowodnieniu przyjętej tezy.

Zgodnie z wymaganiami egzaminacyjnymi właściwa realizacja zadania wymaga przywołania co najmniej dwóch kontekstów. W omawianej pracy zastosowano dwa odmienne konteksty, które zostały wplecione w strukturę wywodu. Pierwszy z nich to kontekst historycznoliteracki związany z epoką pozytywizmu: w akapicie 6. pracy postawę Wokulskiego osadzono w szerszej perspektywie ideowej epoki. Wyjaśniono postulat pracy organicznej oraz pracy u podstaw, odwołując się do metafory społeczeństwa jako jednego organizmu. Ten kontekst jest w pełni funkcjonalny – nie ogranicza się do notki informacyjnej, lecz tłumaczy ideowe motywacje działań bohatera i pozwala głębiej zrozumieć sens utworu. Drugim kontekstem zastosowanym w wypracowaniu jest kontekst literacki (zgodnie z zasadami oceniania, jeśli zdający przywołuje więcej niż dwa utwory literackie, pozostałe utwory mogą być traktowane jako kontekst). W omawianej pracy to *Zdażyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall.

Rozwinięcie tego kontekstu zawarto w akapicie 7. Ukazano w nim postać lekarza Marka Edelmana, którego praca staje się egzemplifikacją czynnika terapeutycznego i egzystencjalnego, pozwalającego powstańcowi przezwyciężyć powojenną apatię i traumę, nadając jego życiu nowy sens. Ten kontekst jest w pełni funkcjonalny – bezpośrednio wspiera argumentację i poszerza refleksję nad wpływem pracy na psychikę ludzką w sytuacjach ekstremalnych.

Argumentacja zaprezentowana w pracy jest bogata. Wywód jest logiczny, uporządkowany i konsekwentny. Sprawnie łączone są przykłady literackie z wnioskami. Wypowiedź charakteryzuje się dojrzałą refleksją nad moralnym, społecznym i psychologicznym wymiarem pracy (praca jako ratunek egzystencjalny w *Dżumie*, jako siła napędowa postępu w *Lalce* oraz jako misja ocalenia w reportażu Krall). Wypowiedź jest erudycyjna – sprawnie posłużono się np. terminologią epoki (*praca u podstaw*, *praca organiczna*).

Praca jest całkowicie poprawna rzeczowo – nie popełniono w niej błędu merytorycznego w zakresie faktografii lektur, biografii postaci czy terminologii historycznoliterackiej. Postacie (Wokulski, Rieux, Tarrou, Edelman, bracia Wysoccy) oraz realia historyczne, społeczne czy epidemiczne zostały przedstawione w sposób w pełni zgodny z treścią utworów.

Kompozycja wypowiedzi

Struktura wypowiedzi

Zgodnie z zasadami oceniania, najwyższą punktację w tym zakresie (3 punkty) przyznaje się, gdy elementy treściowe pracy są zorganizowane problemowo, a podział tekstu (zarówno w skali ogólnej, jak i w strukturze akapitów) jest poprawny, funkcjonalny i pomaga w zrozumieniu tez zdającego (dopuszczalna jest maksymalnie jedna usterka).

Przywołane wyżej wypracowanie charakteryzuje uporządkowanie elementów treściowych w sposób problemowy z zachowaniem trójdzielnego zamysłu kompozycyjnego (wstęp – część zasadnicza – zakończenie). Widoczny jest zamysł kompozycyjny – każdy utwór służy uszczegółowieniu innego, konkretnego aspektu wpływu pracy na człowieka i na rzeczywistość. W przypadku odniesienia do *Dżumy* praca zostaje przedstawiona jako ratunek egzystencjalny dla jednostki w obliczu kryzysu (zarazy) oraz jako świadomy, dobrowolny wysiłek na rzecz ratowania wspólnoty. W odniesieniu do *Lalki* zagadnienie pracy jest analizowane w wymiarze społecznym i ekonomicznym (jako narzędzie osobistego sukcesu, walki z nędzą Powiśla oraz jako wyraz pozytywistycznego postulat pracy organicznej). Natomiast w przywołaniu reportażu Hanny Krall praca zyskuje wymiar

psychologiczno-terapeutyczny (jako misja ocalenia pozwalająca przezwyciężyć powojenną traumę i odnaleźć chęć do życia).

W przypadku przywołanego wyżej wypracowania można mówić także o świadomym zarysowaniu swoistej klamry kompozycyjnej. We wstępie (akapit 1.) płynnie przechodzi się od ogólnej refleksji nad rolą pracy do sformułowania jasnego stanowiska (tezy): *Praca ma więc wpływ zarówno na samą jednostkę, jak i jej otoczenie*, a z kolei w zakończeniu (akapit 8.) nawiązano do tego stanowiska, co stanowi funkcjonalne podsumowanie. Zakończenie nie jest jedynie formalną formułą, lecz trafną syntezą wyводу, wskazującą na duchowy i materialny wymiar pracy oraz jej rolę jako motywacji i ostoji w trudnych momentach życia.

W pracy zaproponowano także trafny podział na akapity. Są one właściwie wyodrębnione graficznie i odzwierciedlają logikę wyводу. Każdy z nich zawiera jedną, zamkniętą myśl (np. logiczne i uzasadnione wydzielenie akapitu 6., stanowiącego wprowadzenie kontekstu, czy – akapitu 4., w którym dopełniono wątek walki z dżumą poprzez przywołanie postaci Tarrou).

Spójność wypowiedzi

To kryterium służy ocenie, czy praca stanowi logiczną i uporządkowaną całość zarówno wewnątrz zdań, jak i pomiędzy akapitami (na pełną ocenę 3 punktów są dopuszczalne 2 zaburzenia spójności).

W analizowanym wypracowaniu występują zaledwie 2 zaburzenia spójności (niefunkcjonalne dygresje wskazane powyżej w komentarzu do KLiK-u), co jest rzadkością w pracach maturalnych. Wywód cechuje właściwa kohezja i koherencja. W pracy bardzo sprawnie zastosowano metatekstowe i leksykalne wykładniki spójności międzyakapitowej (np. przejście od wstępu do *Dżumy*: *Przykłady jej wagi oraz wpływu widać chociażby w powieści „Dżuma”...* – bezpośrednie powiązanie z tezą; przejście od *Dżumy* do *Lalki*: *Inną powieścią, w której został przedstawiony wpływ pracy na człowieka i jego otoczenie jest „Lalka”...* – klasyczne, poprawne nawiązanie; przejście od analizy postaci Wokulskiego do kontekstu pozytywistycznego: *„Lalka” Bolesława Prusa jest powieścią pozytywistyczną, a co za tym idzie przywołuje idee pozytywizmu...* – logiczne osadzenie bohatera w realiach epoki; przejście do trzeciego argumentu: *To, jak praca wpływa na człowieka i otaczającą go rzeczywistość, możemy dostrzec także w utworze „Zdażyć przed Panem Bogiem”...* – powtórzenie słów kluczowych z tematu, spinające wywód przed zakończeniem). Zadbano również o spójność wewnątrz akapitów – tu zdania łączą się w zwykle nienaganne ciągi przyczynowo-skutkowe (np. w akapicie 7., opisującym Marka Edelmana, precyzyjnie ukazano zachodzący proces psychologiczny: skrajne sytuacje wojenne → powojenna apatia i trauma → impuls ze studiów medycznych → zmiana postrzegania zawodu jako misji → odzyskanie siły do życia dzięki pracy). W wypracowaniu w zasadzie nie ma skrótów myślowych.

Styl wypowiedzi

Styl wypracowania maturalnego powinien być stosowny (dostosowany do sytuacji oficjalnej, jaką jest egzamin państwowy), jasny, prosty i jednolity.

Analizowane wypracowanie jest napisane w całości oficjalną odmianą polszczyzny pisanej. W tekście nie występują kolokwializmy, sformułowania potoczne czy struktury

charakterystyczne dla języka mówionego. Tekst cechuje się dojrzałością językową i adekwatnością stylistyczną.

Zakres środków językowych

Wypracowanie, w którym występuje szeroki zakres środków językowych, powinno charakteryzować się zróżnicowaną leksyką (precyzyjne słownictwo, terminologia, synonimia) oraz zawierać poprawnie wykorzystane co najmniej 4 różne struktury składniowe.

Analizowana praca prezentuje szeroki zakres środków językowych, co ilustrują poniższe przykłady różnorodnych struktur składniowych wybranych z tekstu:

- zdanie pojedyncze (z podmiotem szeregowym), np.: *Życie i społeczeństwo wymagają jej od nas*;
- zdanie złożone podrzędnie (warunkowe), np.: *Musimy pracować, jeżeli chcemy mieć środki niezbędne do życia i spełniania swoich celów i marzeń*;
- zdania wielokrotnie złożone (o wysokim stopniu kondensacji myśli), np.: *Ciężko pracując, dążyli do zmniejszenia różnic społecznych, ponieważ uważali, że każda klasa i warstwa ma swoją rolę w społeczeństwie, tak jak każdy organ ma swoje zadanie w ludzkim ciele*;
- konstrukcja z imiesłowowym równoważnikiem zdania (imiesłów współczesny): *Pracując wspólnie, jesteśmy zdolni do wielkich rzeczy...; Teorię tę udowadnia, oferując pomoc finansową i pracę furmanowi Wysockiemu, realnie odmieniając jego życie*.

Do szerokiego zakresu środków językowych zastosowanych w wypracowaniu przyczynia się również bogata leksyka, w tym – precyzyjne słownictwo o charakterze humanistycznym i literaturoznawczym (np. *śmiercionośna zaraza, poczucie sprawczości, pozytywistyczna filozofia życia, emancypacja kobiet, asymilacja mniejszości, skrajne sytuacje, kontekst materialny i duchowy*).

Przykład 100. to fragment wypracowania, w którym obydwa utwory wykorzystano **częściowo funkcjonalnie**.

Przykład 100.

Kardiochirurdzy, to lekarze, którzy wykonują jeden z najcięższych zawodów. Można by pomyśleć, że aby wykonywać tę pracę trzeba być nadczłowiekiem. Można byłoby również sądzić, iż lekarze wypełnieni są pychą i dumą. Marek Edelman udzielił wywiadu Hannie Krall w dziele „Zdażyć przed Panem Bogiem”. Opowiedział między innymi o swej pracy. Jest skromny, uważa siebie za zwykłego człowieka, który wypełnia jedynie swój obowiązek. Edelman nie był od zawsze chirurgiem, lecz zawsze zależało mu na życiu innych. Brał udział w powstaniu w Getcie, już wtedy uważał, iż to co robi to jego powinność. Następnie posiadał umiejętności medyczne, których nie miał każdy, a mimo to nie doprowadził do tego, aby się tym chwalić czy wyróżniać. Bohater chciał tylko wypełniać swoje obowiązki, za które uważał właśnie uzdrawianie. Potrafił to robić, więc tym się zajmował, bez zbędnej pychy. Zachował swą naturalną skromność, nie pozwolił na to, aby jego zawód go zmienił.

Nie zawsze praca, którą wykonujemy jest z nami zgodna. Sonia z lektury „Zbrodni i kara” autorstwa Fiodora Dostojewskiego, była wierzącą, młodą i bardzo dobrą, empatyczną dziewczyną. Żyła lecz w biedzie i nędzy. Zmuszona była do podjęcia się pracy jako prostytutka. Nie miała innego wyjścia, gdyż Pettersburg, czyli miasto, w którym żyła nie miało innych perspektyw, a musiała utrzymać dom rodzinny. Mimo tego, iż bycie dziewczę lekkich

obyczajów zupełnie nie zgadzało się z jej przekonaniem, wierzeniami oraz moralnością. To był jej obowiązek, który musiała spełnić. Ta powinność, mimo iż przykra, nie zmieniła jej dobroci. Dowiedziawszy się o zbrodni Rodiona Raskolnikowa, która był barbarzyńska, Sonia współczuła mu. Nie przeklnęła go, a obdarowała komfortem i współczuciem, co ukazuje jej szczerą empatię. Mimo swego upadającego zawodu, kojarzącego się z najniższym poziomem upadku człowieka, dziewczyna została dobrą, wierzącą osobą.

Komentarz do przykładu 100.

W przytoczonym wypracowaniu obydwie utwory wykorzystano **tylko częściowo funkcjonalnie**. Przede wszystkim – wbrew tematowi – rozważano brak wpływu pracy na człowieka, tj. próbowano wykazać, że praca wykonywana przez Edelmana i Sonię nie wpłynęła na zmianę ich systemów wartości i na ich charaktery. Ponadto w odniesieniu do żadnego z utworów nie podjęto zagadnienia wpływu pracy na otaczającą rzeczywistość.

W poniższym fragmencie wypracowania również utwór literacki został wykorzystany **częściowo funkcjonalnie**.

Przykład 101.

Dziełem, które pokazuje pozytywne skutki pracy z podkreśleniem jej wpływu na rzeczywistość jest „Lalka” Bolesława Prusa. Postać Ignacego Rzeckiego pokazuje, że praca może być największą pasją człowieka – bohater jest oddany swojej roli subiekta, rzetelnie wypełnia swoje obowiązki. Dla przyjaciela Wokulskiego sklep, w którym pracuje, jest bardzo ważny – to miejsce, gdzie bohater spędza całe swoje życie, tam również umiera.

„Lalka” pokazuje również, że praca może być sposobem na odbudowę państwa polskiego w czasie kryzysu, który jest spowodowany np. zaborami. W utworze Bolesława Prusa wiernie odwzorowane zostają hasła „pracy u podstaw” zakładającej konieczność zaangażowania ludzi z wyższych klas społecznych na rzecz pomocy najuboższym w podjęciu pracy, która byłaby korzystna dla całego społeczeństwa oraz „pracy organicznej”, mówiącej o państwie jako organizmie, w którym do sprawnego funkcjonowania potrzebne jest dobre działanie każdej jego części. Te założenia programowe epoki pozytywizmu są prezentowane głównie przez Stanisława Wokulskiego, który pomaga najuboższym, np. Mariannie, Węgiełkowi czy braciom Wysockim i daje im pracę, dzięki której stają się użyteczni dla społeczeństwa i mogą poprawić jakość swojego życia. Przykładem może być wspomniany Wysocki, któremu po śmierci jego konia Wokulski podarował nowego, bo był on potrzebującym konieczny do pracy.

Komentarz do przykładu 101.

W powyższym fragmencie na przykładzie postaci Ignacego Rzeckiego pokazano, na czym polegała praca bohatera oraz jego zaangażowanie. Z prowadzonych rozważań wynika, że stary subiekt rzetelnie wykonywał swoje obowiązki. W wypracowaniu nie pokazano jednak, jak praca wpłynęła na niego. Ponieważ w pracach maturalnych funkcjonalność tekstu oceniana jest w odniesieniu do utworu, a nie – do bohatera literackiego, to każdy z wymienionych aspektów problemu określonego w temacie można rozważyć w odniesieniu do przykładów różnych postaci z tego samego utworu. Zaprezentowane w powyższej realizacji odwołanie do *Lalki* jest zatem tylko częściowo funkcjonalne, ponieważ omówiono, w jaki sposób praca Wokulskiego przyczyniła się do zmiany w jego otoczeniu.

W przykładach 102. i 103. zaprezentowano fragmenty wypracowań z **niefunkcjonalnym wykorzystaniem utworu literackiego**.

Przykład 102.

Praca jest częstym motywem w literaturze. Często obrazuje ona motywacje bohatera oraz wartości jakimi się kieruje. Pracę jednak można rozumieć na różne sposoby. Pracować można nie tylko w celu zarobkowym. Człowiek wkłada dużo pracy, by osiągnąć osobiste cele lub marzenia. Lecz, bez wątpienia ciężka praca ma pozytywny efekt na otaczającą nas rzeczywistość. [...]

Przemiana bohatera również wymaga dużego nakładu pracy. Przykład takiej postaci można wskazać w „Potopie” Henryka Sienkiewicza. Kmicic, bo o tej postaci mowa, z początku był bardzo butnym i impulsywnym szlachcicem. Efektem jego wybuchowej osobowości było odrzucenie przez wybrankę bohatera. Lecz od tamtego momentu możemy zauważyć przemianę kmicica. Postanowił on wesprzeć obronę jasnej góry przed Szwedami z którymi nieświadomie pracował. Podczas tej obrony jesteśmy świadkami bohaterskiego czynu kmicica, który ryzykował swoim życiem aby wsadzić szwedzką armatę. W odróżnieniu od poprzednich zachowań bohatera czyn ten nie był egoistyczny, lecz wręcz przeciwnie. Był on gotowy poświęcić swoje życie w imię wyższej idei. Za heroiczny czyn podczas walki kmicic został mianowany bohaterem narodowym. Odnowiło to relację bohatera z oleńką u której odkupił swoje winy. Przemiana bohatera bez wątpienia jest pozytywna a co więcej pozytywnie wpływa ona również na jego relację z otoczeniem.

Na powyższych argumentach przedstawiłem pozytywny wpływ pracy, nie tylko zarobkowej ale również pracy nad samym sobą. Praca ta ma pozytywny wpływ na człowieka oraz jego otoczenie. Chodzi nie zawsze bohater odnosi sukces w swoim wybranym celu, efekt pracy którą wykonuje zawsze jest pozytywny.

Komentarz do przykładu 102.

W przykładzie odwołano się do powieści *Potop* Henryka Sienkiewicza. Celowo wprowadzono pojęcie pracy nad sobą i odniesiono je do postaci Kmicica. Nie wykazano jednak, że przemiana Kmicica wymagała od niego *dużego nakładu pracy*. Nie wyjaśniono, na czym polegał wysiłek Kmicica w czasie przemiany. Zamiast tego streszczono utwór. Stąd odwołanie do *Potopu* należy uznać za niefunkcjonalne.

Przykład 103.

Moim następnym argumentem będzie utwór literacki „Lalka” Bolesława Prusa, w której główny bohater Stanisław Wokulski podjął pracy, a mianowicie próby rozkochania w sobie Izabeli Łęckiej czyli tak jak tytuł tego utworu, pustej lalki, która była piękna lecz nie miała żadnych wartości, o które mógł zabiegać Stanisław Wokulski. Bohater ten podjął wszelkiej pracy w celu zarobku i pokazania się z najlepszej strony dla Izabeli co wpłynęło na Stanisława dobrze lecz obrał on zły cel swojej pracy, o czym dowiedział się dopiero, gdy wykonał wszystko w swojej mocy, aby kobietą, o którą się ubiegał zaczęła chcieć jego miłości. Ukształtowało to jego rzeczywistość pozytywnie ponieważ na przykład nauczył się angielskiego. Moim zdaniem to co wybrał Wokulski odniosło się dobrze na nim oraz jego rzeczywistości, mimo tego że wybrał on nieprawidłowy cel tej ścieżki, którą obrał.

Komentarz do przykładu 103.

Omówienie *Lalki* jest niefunkcjonalne. Przede wszystkim trudno uznać, że starania o względy kobiety są pracą. Ponadto, nie podjęto rozważań, jak praca zarobkowa Wokulskiego wpłynęła na niego i na otaczającą go rzeczywistość.

Temat 2. – analiza sposobów realizacji i przykładowych wypracowań

Zdający, który wybrał do realizacji temat 2. – ***Kiedy dla człowieka jest ważne, jak postrzegają go inni?*** – miał za zadanie sformułować wypowiedź argumentacyjną podejmującą problem relacji między jednostką ludzką a zbiorowością lub, w innym ujęciu, psychologicznych uwarunkowań związanych z postrzeganiem samego siebie.

Realizując temat 2., zdający powinien podjąć dwa aspekty tematu. Po pierwsze, w pracy powinien rozwinąć zawarte w temacie sformułowanie z zaimkiem przysłówkowym: *kiedy jest ważne*. W wypracowaniu powinien odnieść je do konkretnych okoliczności (np. czasu, uwarunkowań społecznych, sytuacji życiowej, kryzysowej lub relacji z konkretnymi osobami), które sprawiają, że dla danej postaci opinia otoczenia ma, lub zaczyna mieć, kluczowe znaczenie. Po drugie, zdający powinien rozwinąć sformułowanie *jak postrzegają go inni*. To rozwinięcie, mogło sprowadzać się do przedstawienia oceny czy klasyfikacji dokonywanej przez innych, albo do tego, jak człowiek sam chciałby lub mógłby być postrzegany (kreowanie wizerunku, aspiracje psychologiczne lub społeczne).

Warto zauważyć, że temat nie sugerował zajmowania stanowiska polemicznego, zatem formułowanie tezy sprzecznej z tematem (np. *dla człowieka nigdy nie jest ważne, jak postrzegają go inni*) skutkowało realizacjami, w których utwory, przywołane do uzasadnienia takiej tezy, były uznawane za wykorzystane co najwyżej częściowo funkcjonalnie. Podobnie działo się, gdy w rozwiązaniu skupiano się wyłącznie na samym opisie postrzegania postaci, pomijając wyjaśnienie okoliczności, które to postrzeganie czynią dla danej postaci istotnym.

W pracach maturalnych realizujących temat drugi za kluczowe pojęcie uznawano *postrzeganie* (czyli w kontekście tematu to, jak człowieka widzą, odbierają i oceniają inni). Maturzyści różnorodnie je rozumieli – od czysto fizycznej czynności konkretyzującej się przez obyczajowe sceny, nierzadko służące tworzeniu stereotypowych ocen społecznych, po skomplikowane uwikłania psychologiczne, egzystencjalne i metafizyczne. W ten sposób, z dosyć często dużą dojrzałością, odkrywali w wyniku rozważań wieloaspektowość problemu *postrzegania* człowieka.

Zagadnienie *postrzegania* rozumiano przede wszystkim jako widzenie człowieka przez pryzmat jego statusu społecznego (od społecznych nizin po przynależność do elity), posiadanego prestiżu (od bycia pogardzanym po bycie cenionym i szanowanym) i stopnia społecznej akceptacji (od pełnej akceptacji aż po widzenie człowieka jako obcego lub wroga). Przy takim, najpowszechniejszym ujęciu *postrzegania*, było ono najczęściej utożsamiane z oceną wartości człowieka ze względu na jego pochodzenia, pozycję towarzyską oraz szacunek budzony w danej grupie. Tego rodzaju rozumienie *postrzegania* najczęściej ilustrowano odwołaniami do *Lalki* Bolesława Prusa. Argumentowano, że dla Stanisława Wokulskiego bycie postrzeganym jako „zwykły kupiec” stanowiło barierę nie do

pokonania w oczach arystokracji i jego ukochanej Izabeli Łęckiej. Zatem *postrzeganie* staje się tu źródłem reputacji i opinii, od której zależy życiowe szczęście, miłość oraz możliwość awansu. Podobne pragmatyczne dążenie do zyskania dobrego wizerunku w oczach wybranki przywoływano w raczej okazjonalnych odwołaniach do *Chłopów* Władysława Reymonta (widać je np. w takim geście Macieja Boryny jak kupienie Jagnie drogiej chustki).

Inne rozumienie postrzegania w pracach wiązało się ze sferą etyczną i dotyczyło reputacji moralnej człowieka, a także kwestii odkupienia popełnionych win. W takim ujęciu tematu postrzeganie człowieka przez innych stawało się miarą moralnej oceny funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Tu zwykle pokazywano, że postrzeganie człowieka jako niemoralnego prowadzi do utraty dobrego imienia (złej sławy), co – w szczególności w dawnych kulturach honoru – wymuszało na bohaterze podjęcie trudnej walki o zmianę tego, jak odbiera go otoczenie. W przypadku etycznego widzenia problemu *postrzegania* jako ilustrację najczęściej przywoływano losy Andrzeja Kmicica w *Potopie* Henryka Sienkiewicza. Na początku utworu jest on *postrzegany* przez Oleńkę i szlachtę jako awanturник, zdrajca i człowiek o złej sławie. Jednak jego późniejsze losy to walka pod przybranym nazwiskiem Babinicza o zmianę negatywnego wizerunku i rehabilitację moralną w oczach narodu, szlacheckiej społeczności oraz ukochanej. Analogicznie, choć znacząco rzadziej, w podobny sposób przywoływano postać Jacka Soplicy z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza.

W pewnej grupie prac problem postrzegania był ukazywany jako forma zewnętrznego zniewolenia, w którym człowiek rezygnuje z własnej autentyczności na rzecz sztucznie wykreowanego wizerunku, wymuszonego przez panującą modę lub oczekiwania otoczenia. Tego rodzaju ujęcia problemu postrzegania człowieka przez innych (społeczeństwo) były nacechowane krytycyzmem wobec konwencji społecznych jako narzucających człowiekowi określone role czy zachowania. Typową egzemplifikacją takiego ujęcia problemu były odwołania do *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza: obrazu szkoły i zachowania rodziny Młodziaków. Postrzeganie staje się tu gombrowiczowską „gębą” – formą, w którą włącza nas otoczenie. Ceną za akceptowany wizerunek staje się dla człowieka przyjęcie narzuconych groteskowych masek i zachowań sprzecznych z jego prawdziwymi przekonaniami.

W wypracowaniach maturalnych na temat 2. podejmowano problem postrzegania także w kontekście osób sprawujących władzę. W tego rodzaju polityczno-psychologicznym ujęciu zauważano, że to, jak postrzegają rządzących poddani lub konkurenci, jest kluczem do utrzymania panowania. Postrzeganie staje się tu narzędziem rządzenia, budowania respektu i strachu. Podając właściwe przykłady, najczęściej sięgano po postaci Kreona (lęk przed okazaniem słabości paraliżuje go, prowadząc do pychy [*hybris*], zaślepienia [*ate*] i ostatecznej katastrofy), Makbeta (potrzeba ochrony własnego wizerunku prawego rycerza pcha do popełniania kolejnych zbrodni) czy Nowosilcowa (pragnienie bycia postrzeganym przez cara jako wierny i lojalny urzędnik służy zaspokojeniu jego pychy i daje mu szacunek na salonach).

Jeszcze inną perspektywę widzenia problemu znaczenia postrzegania człowieka przez innych przedstawiano w pracach, w których zauważano, że w pewnych okolicznościach ten problem nabiera charakteru egzystencjalnego. Tak dzieje się, gdy określone postrzeganie staje się warunkiem fizycznego przetrwania i nie jest związane tylko z kwestią prestiżu,

ambicji czy miłości, ale nierzadko umożliwia ochronę przed śmiercią w opresyjnym systemie. Tu przywoływano świat permanentnej inwigilacji, w którym Winston Smith musi dbać o to, by postrzegano go jako prawomyślnego obywatela. Troska o właściwe postrzeganie wymaga od bohatera maskowania buntu i pełnego kontrolowania swoich gestów, słów, a nawet myśli i jest kwestią życia lub śmierci.

Mniej typowym rozumieniem problemu *postrzegania człowieka przez innych* były rozwinięcia, w których uzasadniano, że troska o wizerunek może służyć samodoskonaleniu (to zewnętrzne zwierciadło, które pozwala na autorefleksję i naprawę własnego postępowania).

Sporadycznie zdarzały się też rozwiązania, w których wymiar transcendentny otrzymywali „inni” – upatrywano w nich Boga (np. Roland umiera z dumną świadomością, że jest dobrze postrzegany przez Stwórcę, który przyjmuje jego duszę do nieba) lub przez pryzmat moralnego kodeksu (np. honoru).

W realizacjach na temat 2. najczęściej przywoływaną lekturą obowiązkową była *Lalka* Bolesława Prusa, którą to powieść – także w kontekście jej popularności w realizacjach tematu 1. – całkowicie zasadnie można nazwać królową lektur na egzaminie maturalnym z języka polskiego w 2026 roku. Najczęściej przywoływanym elementem świata przedstawionego jest postać Stanisława Wokulskiego i opis jego desperackich starań o zdobycie uznania arystokracji i miłości Izabeli Łęckiej, opatrzoney związanym z tematem komentarzem. Nie zabrakło także, często niezbyt funkcjonalnych, odwołań do postaci Ignacego Rzeckiego.

Kolejne pod względem częstości występowania lektury to: *Makbet* Williama Szekspira i *Antygona* Sofoklesa. Odwołania do tych utworów na ogół były trafne i charakteryzowały się pogłębionym rozumieniem i wielowymiarowością podejmowanej problematyki. Zwłaszcza odwołania do *Antygony* wymagały tu wnikliwszego, często związanego z koniecznością zrozumienia kontekstu tragedii greckiej, zwrócenia uwagi na postać Kreona.

Raczej sporadycznie odwoływano się w pracach do takich tekstów jak: *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza (maski, „gęba”, forma, konwenanse), *Kordian* Juliusza Słowackiego (konfrontacja postrzegania człowieka przez innych z widzeniem samego siebie i swojego miejsca w świecie), *Chłopi* Władysława Reymonta (troska o postrzeganie siebie przez społeczność wiejską i kwestia społecznego odrzucenia związanego z negatywnym wizerunkiem), *Rok 1984* George’a Orwella (postrzeganie w systemie totalitarnym), *Ludzie bezdomni* Stefana Żeromskiego (postrzeganie Tomasza Judyma przez środowisko lekarskie i przez inne osoby z otoczenia), *Dżuma* Alberta Camusa (jednostka postrzegana przez innych jako nośnik niezłomnej postawy wobec zła).

Jak już wspomniano przy omówieniu realizacji tematu 1., konteksty, których wprowadzanie jest konieczne w wypowiedziach maturalnych, stanowią celowe i funkcjonalne nakreślenie szerszej perspektywy, pozwalającej na wzbogacenie możliwości interpretacyjnych tekstów literackich i pogłębienie analizowanego problemu. W wypracowaniach maturalnych na temat 2. najczęściej przywoływano kontekst społeczny i obyczajowy, co wydaje się naturalne w świetle rozważania problematyki, której istotę stanowi sposób postrzegania jednostki przez grupę. Te konteksty najczęściej wiązały się z powszechnym przywoływaniem *Lalki*

Bolesława Prusa. Maturzyści szeroko charakteryzowali relacje społeczne w XIX wieku, wskazując na klasowy podział ówczesnego społeczeństwa. Pokazywali bariery klasowe, konserwatyzm i hermetyczność środowiska arystokracji, wspominali o narastających konfliktach narodowościowych i rosnących aspiracjach mieszczaństwa. Zdarzało się także, że dylematy dawnych bohaterów *Lalki* porównywano do sytuacji współczesnych ludzi. Wskazywano przy tym, że współczesne realia narzucają presję dbania o sztucznie wykreowany wizerunek, co objawia się np. publikowaniem starannie wyselekcjonowanych momentów ze swojego życia w mediach społecznościowych w celu zyskania aprobaty otoczenia.

Zdający często poszerzali swoją argumentację poprzez celowe przywołanie dodatkowych tekstów kultury, najczęściej literackich, które obrazowały problem wizerunku i oceny zewnętrznej. Przykładem mogą tu być odwołania do *Skąpca* Moliera (Harpagon chce być postrzegany jako człowiek niemający) czy *Balladyny* Juliusza Słowackiego (przywołanie losów bohaterki, która – mimo bycia morderczynią – za wszelką cenę chce być postrzegana jako sprawiedliwa i szlachetna, by legitymizować swoją władzę). Warto zauważyć, że w realizacji tematu 2., podobnie jak przy realizacji tematu 1., konteksty literackie były dobierane dosyć przypadkowo, nierzadko nie poszerzały rozważanego problemu i nie wzbogacały argumentacji – raczej powielały już użyte argumenty i mnożyły przykłady.

Zdarzało się także, że jako kontekst wprowadzano dzieła innych sztuk niż literatura. Zwykle były to filmy, najczęściej współczesne, nierzadko o charakterze fantastycznym, podejmujące problem postrzegania człowieka w czasach wysoko rozwiniętej cywilizacji (np. zabiegi ludzi, by nie być uważanymi za produkty inżynierii genetycznej lub AI). Te filmowe odniesienia miały wprowadzić w tok dowodzenia zuniwersalizowane metafory walki człowieka o własną podmiotowość i prawo do bycia traktowanym z godnością przez społeczeństwo.

Dość rzadko w pracach przywoływano konteksty filozoficzne. Jeżeli już, to wspomniano np. teorię determinizmu czy behawioryzmu, z których wynikało określone przekonanie na temat roli postrzegania człowieka przez innych.

Przywołana poniżej praca ilustruje taką realizację tematu 2., w której **spełniono formalne wymogi polecenia, podjęto problem zawarty w temacie w wymaganym zakresie i zawarto jego pogłębioną analizę. Ponadto funkcjonalnie wykorzystano utwory literackie i przywołane konteksty**. Wywód charakteryzuje się przejrzystością struktury kompozycyjnej, adekwatnym stylem wypowiedzi oraz świadczy o wysokim poziomie kompetencji kulturowych zdającego.

Przykład 104.

Każdy człowiek posiada pewne wyobrażenia o samym sobie. Zdaje nam się, że doskonale znamy swoje mocne i słabe strony, zarówno cechy wyglądu, jak i charakteru. Jednak w sytuacjach, w których stajemy przed drugim człowiekiem, chcemy się otworzyć lub uzewnętrznić swoje uczucia, musimy liczyć się z tym, że cudza percepcja naszej osoby może być odmienna od tej, z którą żyjemy. Również w sytuacjach granicznych, kiedy zmuszeni jesteśmy do podejmowania pewnych wyborów, patrzeć innych ludzi na nasze decyzje może okazać się niezwykle ważne. Uważam, że istnieje wiele sytuacji w życiu człowieka, w których to właśnie określone postrzeganie przez innych ludzi staje się motorem

napędowym do zmiany lub motywacją do udowodnienia prawdy o samym sobie, a tym samym stanowi niezwykle ważną wartość.

W epoce głębokiego realizmu zaistniała teoria zwana determinizmem. Taine uważał, że to jaki jest człowiek determinują: rasa, społeczeństwo i moment dziejowy. Czy zatem postrzeganie jednostki przez społeczeństwo mogło ulec zmianie? Czy była ona w stanie wyrwać z ograniczających ją ram i zmienić to, jak widzą ją inni? Stanisław Wokulski, bohater powieści panoramicznej pt. „Lalka” Bolesława Prusa ze wszystkich sił próbował zerwać z tą koncepcją. Niezwykle ważne było dla niego to, jak postrzega go Izabela Łęcka – młoda arystokratka, która nie była zainteresowana zwyczajnym kupcem galanterijnym. Wokulski dla akceptacji Izabeli poświęcił wiele: kupił powóz, nauczył się języka angielskiego. Ostatecznie jednak piękna kobieta nigdy nie zaakceptowała pochodzenia Stanisława. Mimo iż wywodził się ze szlachty wysadzonej z siodła, jego spracowane, czerwone ręce odpychały Izabelę, a wszelkie starania okazały się bezskuteczne. Dla Wokulskiego niezwykle ważne było to, jak postrzega go Łęcka, bardzo ją kochał. Pragnął wieść z nią szczęśliwe życie, jednak wizja młodej arystokratki była całkiem inna. Wokulski to przykład postaci, która w imię miłości pragnie dostosować się do oczekiwań innych, i dla którego niezwykle ważne jest to, jak widzi go otoczenie.

W podobnej sytuacji znalazł się Andrzej Kmicic – bohater „Potopu” Henryka Sienkiewicza. Przybywając do Wodoktów daje się poznać Oleńce jako awanturnik. Postanawia jednak zrehabilitować się w oczach kobiety. W Oleńce dostrzega miłość swojego życia, co sprawia, że niezwykle ważnym jest dla niego to, jak ona go postrzega.

Kiedy człowiek opowiada o trudnych, ale niezwykle ważnych wydarzeniach z przeszłości, chce, aby świat postrzegał go takim, jakim rzeczywiście jest. Marek Edelman, czyli bohater reportażu Hanny Krall pt. „Zdążyć przed Panem Bogiem” opowiada pisarce o wydarzeniach z getta warszawskiego. Sam był jednym z przywódców powstania, które wybuchło 19 kwietnia 1943 roku., jednak nie chce być postrzegany jako heroiczny bohater, a człowiek, który każdego dnia zmuszony był dokonywać niezwykle trudnych wyborów. Zdaje sobie sprawę, że wiele faktów o powstaniu zostało uwznioślonych, a nawet zakłamanych, wskazuje, że ofiar było mniej niż podają niektórzy historycy. Dlatego niezwykle ważne jest dla niego utrwalenie prawdy o tamtych wydarzeniach, ale również o przywódcach powstania. Marek Edelman na Umschlagplatzu ratował tylko tych, którzy mogliby pomóc w czasie powstania, co jak sam zauważył, nie czyni go bohaterem, a zwyczajnym człowiekiem, który musiał robić to, co konieczne. Marek Edelman to przykład postaci, dla której niezwykle ważne jest to, jak widzą go inni, gdyż stanowi istotny element historii całego kraju. To od tego jaką prawdę przedstawi i jak zostanie zapamiętany będzie zależał obraz powstania w oczach przyszłych pokoleń. Dlatego istotnym było dla niego to, jak postrzegają go inni ludzie.

Podobną myślą kierował się Baczyński pisząc wiersz pt. „Pokolenie”. Poeta należał do pokolenia Kolumbów, czyli pokolenia „apokalipsy spełnionej”, któremu wojna odebrała młodość. Baczyński utrwał w wierszu kontrastową wizję świata, z jakim przyszło mu się mierzyć, aby podkreślić cierpienie młodych ludzi. Ważnym było dla niego, aby nie został zapamiętany jako przypadkowy żołnierz, a człowiek odarty z najwspanialszych lat życia. Chciał być postrzegany jako sprawca wielkiej ofiary, a nie wyłącznie jeden z wielu z bronią w ręku, co miało pokazać następnym pokoleniom jak okrutna był II wojna światowa.

Podsumowując moje rozważania, często wydaje nam się, że najlepiej wiemy, co przeżyliśmy i jakimi ludźmi jesteśmy. Są jednak w życiu sytuacje, w których to nie wystarcza i należy również zastanowić się nad tym, jak widzą nas inni. Niezależnie czy budowanie relacji międzyludzkich, czy ważne wydarzenie dziejowe, wizja nas samych w oczach innych

staje się niezwykle ważna, bo determinuje nasze dalsze losy, a niekiedy nawet losy całej społeczności. Dlatego nie należy zamykać się na to, co sądzą o nas inni, a z uwagą zastanowić się nad tym, jak jesteśmy postrzegani, ponieważ wyciągnięte wnioski mogą prowadzić do interesujących i ważnych refleksji.

Komentarz do przykładu 104.

Spełnienie formalnych warunków polecenia

Wypracowanie w pełni realizuje wszystkie formalne warunki zadania:

- jest poprawne merytorycznie (w pracy nie występuje błąd kardynalny, czyli sfalsyfikowanie fabuły lub losów głównych bohaterów lektury obowiązkowej omawianej w całości)
- dotyczy problemu wskazanego w poleceniu (w końcowej części wstępu postawiono tezę ściśle związaną z tematem *Kiedy dla człowieka jest ważne, jak postrzegają go inni?*, a następnie uzasadniano tę tezę)
- ma charakter argumentacyjny (tekst ma strukturę wypowiedzi argumentacyjnej: zawiera wstęp z tezą, cztery rozbudowane akapity argumentacyjne oraz zakończenie stanowiące syntezę wyводу)
- zawiera odwołanie do lektury obowiązkowej (wykorzystano *Lalkę* Bolesława Prusa, *Potop* Henryka Sienkiewicza oraz *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall).

Ponadto wypracowanie spełnia wymagania dotyczące objętości: liczy 716 słów, co znacznie przekracza wymagane minimum 300 wyrazów.

Kompetencje literackie i kulturowe

Zgodnie z uszczegółowieniem zasad oceniania dla tematu 2. utwór literacki uznaje się za wykorzystany w pełni funkcjonalnie, jeśli w pracy omówiono oba konieczne aspekty: jak inni postrzegają człowieka oraz okoliczność, ze względu na którą to postrzeganie ma dla niego kluczowe znaczenie.

W pracy przywołano cztery utwory literackie. W takiej sytuacji, zgodnie z obowiązującymi zasadami oceniania, w zakresie funkcjonalności ocenia się dwa utwory (co najmniej jeden z nich musi być lekturą obowiązkową), natomiast pozostałe teksty można traktować jako kontekst literacki.

W przywołanej wyżej pracy funkcjonalnie wykorzystano następujące utwory: *Lalkę* Bolesława Prusa i *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall. W przypadku *Lalki* w pracy omówiono, w jaki sposób postrzegany jest Stanisław Wokulski przez Izabelę Łęcką i jej społeczne otoczenie. Zauważono, że Izabela oraz salony arystokratyczne widzą w nim wyłącznie „zwyčajnego kupca galanteryjnego”, dorobkiewicza ze spracowanymi rękami, negatywnie oceniają jego pochodzenie i status społeczny. W pracy zwrócono także uwagę na okoliczności, w których opinia Izabeli i jej środowiska stała się dla Wokulskiego ważna. Wskazano, że był to moment pojawienia się idealistycznej miłości. To właśnie uczucie skłoniło bohatera do działania – postanowił zmienić swoje życie i swoją sytuację, aby wpłynąć na sposób postrzegania siebie przez ukochaną i stać się jej godnym. W wypracowaniu, właściwie i celowo dobierając fakty z powieści, wskazano, że Wokulski przede wszystkim stara się pozbyć etykiety kupca i zauważono, że w istocie jego działania odnoszą przeciwny skutek: zamiast zyskać miłość i szacunek bohater przeżywa kryzys własnej tożsamości, ma poczucie przegranej – związane z rezygnacją z tego, co jego

zdaniem naprawdę wartościowe – i zmierza do ostatecznej klęski. Tego rodzaju odwołanie do lektury należy uznać za w pełni funkcjonalne.

Drugim tekstem, który stanowił w pracy podstawę budowania toku argumentacyjnego był reportaż Hanny Krall *Zdążyć przed Panem Bogiem*. Ten tekst przywołano, odwołując się do motywacji głównego bohatera. Zauważono, że pragnął on być postrzegany jako zwykły człowiek, który w nieludzkich czasach próbuje ratować ludzkie życie, a nie jako heroiczny bojownik. Edelman chce więc odrzucić postrzeganie pełne patosu na rzecz zwyczajności. W pracy zauważono także, że troska o sposób postrzegania, a zatem odpowiedź na zwarte w temacie pytanie o okoliczności, u Edelmana pojawia się, gdy zauważa on, że heroizacja uczestników powstania i patos przekazów na ich temat mogą prowadzić do zafałszowania przeszłości. Uprawniony jest zatem wniosek: troska o to, jak się jest postrzeganym, może być po prostu troską o historyczną prawdę. Zawarte w pracy odwołanie należy ocenić jako analityczne, w pełni funkcjonalne i szczególnie ważne w realizacji toku rozumowania przyjętego w pracy. Warto też zwrócić uwagę na dojrzałość wypowiedzi, z której wynika zrozumienie, że prawda powinna być dla człowieka ważniejsza niż zaspokojenie własnej próżności.

Pozostałe dwa z czterech przywołanych w pracy utworów literackich pełnią funkcję kontekstów. Pierwszym z nich jest powieść *Potop* Henryka Sienkiewicza, stanowiąca kontekst do omówienia *Lalki* Bolesława Prusa. W nawiązaniu pokazano, że główny bohater jest postrzegany negatywnie (Oleńka Billewiczówna oraz ogół szlachty widzą w Kmicicu awanturnika, zdrajcę ojczyzny i człowieka bez zasad), wskazano okoliczności, w których to postrzeganie stało się dla bohatera ważne (zły wizerunek jego osoby spowodował odrzucenie przez ukochaną kobietę) i określono konsekwencje tego faktu (negatywne postrzeganie stało się dla bohatera punktem zwrotnym i motywacją do zmiany). Należy uznać, że krótkie i analityczne przywołanie sytuacji Kmicica sprawnie i precyzyjnie wspiera tezę o postrzeganiu i opinii innych jako siłę stymulującą moralny rozwój. Warto też zwrócić uwagę, że przywołanie *Potopu* po odwołaniu do *Lalki* ma charakter komparatywny: tworzy pomost pomiędzy postawami Kmicica i Wokulskiego – dwóch bohaterów, dla których miłość do kobiety staje się impulsem do przebudowy własnego życia i własnego wizerunku.

Drugim, równie świadomie wykorzystanym kontekstem, odnoszącym się do *Zdążyć przed Panem Bogiem*, jest wiersz Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *Pokolenie*. Tu przywołano pokolenie Kolumbów, które jest postrzegane przez pryzmat tragizmu wojennego losu (ci, którym wojna odebrała młodość i zmusiła do zabijania). Zwrócono uwagę, że dla młodego twórcy staje się ważne, żeby jego pokolenie było sprawiedliwie oceniane przez potomnych. Zatem opinia innych to także kwestia ocalenia człowieczeństwa i wrażliwości. Bez wątpienia tego rodzaju kontekst wpisuje się w określoną przez temat problematykę i w sposób dojrzały ją poszerza.

W pracy pojawiają się także inne niż literackie nawiązania kontekstowe. To przede wszystkim nawiązanie do teorii determinizmu społecznego (triada Taine'a: rasa, środowisko, moment dziejowy), aby wyjaśnić, jak uwarunkowania klasowe polskiej arystokracji ograniczały awans Wokulskiego i determinowały to, jak był postrzegany, oraz przywołanie tragicznych realiów okupacyjnych i sytuacji młodego pokolenia, aby pogłębić odczytanie sensu utworu Baczyńskiego.

Wywód argumentacyjny przeprowadzony w pracy jest rzeczowy, pogłębiony, poparty trafnymi przykładami i wieloaspektowy. Nie ograniczono się do prostych uogólnień, ale starano się budować dialog między tekstami z różnych epok i różnych tradycji literackich (od pozytywizmu po powojenny reportaż i poezję okupacyjną). Praca trafnie ukazuje wieloraką naturę postrzegania człowieka przez innych – jako siły budującej i motywującej (Kmicic), niszczącej (Wokulski), chroniącej przed kłamstwem (Edelman) lub budzącej lęk przed niesprawiedliwym osądem (Baczyński). Zatem należy uznać, że argumentacja jest bogata. Wypowiedź ma także charakter erudycyjny, m.in. w pracy swobodnie stosowane są terminy literaturoznawcze i historyczne (np. *determinizm*, *pokolenie Kolumbów*, *patos*).

Kompozycja wypowiedzi

Struktura wypowiedzi

Przywołane wyżej wypracowanie wykracza poza schematyczną kompozycję liniową (polegającą na mechanicznym streszczaniu następujących po sobie utworów – bez podporządkowania ich myśli przewodniej). Choć autor dedykuje poszczególne akapity konkretnym dziełom (*Lalka* → *Potop* → *Zdążyć przed Panem Bogiem* → *Pokolenie*), ich dobór i kolejność są podporządkowane zamysłowi kompozycyjnemu: w akapitach 2. i 3. przedstawiono bohaterów, dla których opinia innych jest siłą stymulującą i motywującą do zmiany (Stanisław Wokulski oraz Andrzej Kmicic podejmują próbę zmiany własnego wizerunku pod wpływem miłości), natomiast akapity 4. i 5. służą ukazaniu sytuacji, w których określone postrzeganie przez innych stanowi zagrożenie dla historycznej prawdy (Edelman sprzeciwia się mitologizacji powstania w getcie, natomiast pokolenie Kolumbów u Baczyńskiego mierzy się z lękiem przed niesprawiedliwym osądem potomnych). Dzięki takiemu układowi zachodzi sytuacja, w której zorganizowanie problemowe wypowiedzi pokrywa się z podziałem na omówienia utworów, ponieważ każdy kolejny tekst służy uszczegółowieniu i pogłębieniu omawianego aspektu tematu. Podział wypowiedzi w skali ogólnej respektuje klasyczną, trójdzielną kompozycję (wstęp – część zasadnicza – zakończenie). Zachowane zostały także właściwe proporcje funkcjonalne między poszczególnymi blokami tekstu: wstęp (akapit 1.) wprowadza w problematykę zderzenia postrzegania człowieka przez samego siebie z zewnętrznym odbiorem i kończy się związaną z tematem tezą; rozwinięcie składa się z czterech obszernych akapitów argumentacyjnych; zakończenie (akapit 6.) stanowi syntezę wniosków częściowych i domyka wywód klamrą kompozycyjną, unikając uproszczonych uogólnień. Logika wyvodu została także odzwierciedlona w podziale graficznym tekstu. Każdy akapit stanowi zamkniętą, spójną myślowo całość, skupioną wokół jednego argumentu wspierającego tezę główną.

Spójność wypowiedzi

Przeprowadzony w pracy wywód cechuje się pełną koherencją (spójnością logiczną, myślową) oraz kohezją (językowym spoiwem tekstu). Kolejne akapity rozwinięcia łączone są ze sobą za pomocą logicznych pomostów i struktur metatekstowych. Zachowana jest w pracy także spójność wewnątrz akapitów. Są one konstruowane bez większych skrótów myślowych, nagłych przeskoków tematycznych czy nieuzasadnionych dygresji.

Styl wypowiedzi

Omawiana praca została napisana odmianą oficjalnej polszczyzny. Tekst jest jasny, precyzyjny i wyrazisty. Swobodnie operuje się w nim leksyką z zakresu terminologii humanistycznej, filozoficznej i literaturoznawczej. Można więc powiedzieć, że styl

wypracowania nie tylko pełni funkcję informacyjną, ale wzmacnia retoryczną wartość argumentacji.

Zakres środków językowych

Wypracowanie spełnia także warunek związany z szerokością zastosowanych struktur składniowych. W pracy obecne są zdania pojedyncze (*Każdy człowiek posiada pewne wyobrażenia o samym sobie*), zdanie złożone podrzędnie (*Uważam, że istnieje wiele sytuacji w życiu człowieka...*), zdanie wielokrotnie złożone (*Jednak w sytuacjach, w których stajemy przed drugim człowiekiem, chcemy się otworzyć lub uzewnętrznić swoje uczucia, musimy liczyć się z tym, że cudza percepcja naszej osoby może być odmienna od tej, z którą żyjemy*), konstrukcje z imiesłowowym równoważnikiem zdania (imiesłów współczesny, np. *Podobną myślą kierował się Baczyński pisząc wiersz pt. „Pokolenie”*), zdanie pytające (*Czy zatem postrzeganie jednostki przez społeczeństwo mogło ulec zmianie?*).

Szeroki zakres środków potwierdza również bogata i urozmaicona leksyka humanistyczna (*percepcja, sytuacja graniczna, zrehabilitować, uwznioślonych, apokalipsa spełniona*).

Poniżej zamieszczono fragment wypracowania, w którym **funkcjonalnie wykorzystano utwory literackie**.

Przykład 105.

Człowiek jest istotą, która zazwyczaj lubi być doceniana przez resztę społeczeństwa. Czasami wynika to z potrzeby dowartościowania, a czasami z roli, którą pełni dana jednostka – przy zajmowaniu ważnych urzędów informacja zwrotna nierzadko jest kluczowa, by działać zgodnie z wolą reszty społeczności. Jednakże istotne jest też to, że ludzka natura w wielu przypadkach wiąże się z emocjonalnością, toteż jednym z czynników, przez które danej osobie może zależeć na czyjejś opinii, jest uczucie, którym kogoś darzy. W takim przypadku niejednokrotnie nie chodzi już jedynie o zdanie drugiego człowieka, ale także o chęć zaimponowania mu, by owo zdanie było jak najlepsze i pochlebne. [...]

Jednakże jest więcej przyczyn tego, że danej osobie zależy na sposobie, w jaki jest postrzegana. Jak zauważyłam powyżej uwikłane są w to także emocje. Kiedy darzymy kogoś pozytywnym uczuciem, takim jak miłość, chcemy, by ten „ktoś” myślał o nas w jak najlepszy sposób. Często zależy nam na tym, by obiekt naszych „westchnień” w ogóle nas zauważył i z tego powodu chcemy dorównać jego poziomowi, zaimponować mu. Podobnymi motywacjami kierował się Stanisław Wokulski, bohater „Lalki” Bolesława Prusa. Kupiec ten, zakochując się w Łęckiej, przybrał postawę niemal petrarkiczną – idealizował wybrankę, choć tak naprawdę jej nie znał, przypominając pod tym względem Petrarkę, który zobaczywszy Laurę w kościele, zakochał się w niej i stworzył na jej cześć cykl sonetów. Wokulski, chociaż nie pisze sonetów na cześć Izabeli, jest oczarowany wykreowaną przez siebie wizją arystokratki i pragnie zdobyć jej rękę. W tym celu udaje się na wojnę, by pomnożyć majątek i zwrócić na siebie uwagę Łęckiej, chce jej zaimponować. Wokulski jako kupiec w XIX w. nie był poważany przez część arystokracji – uważano wtedy, że kupcy są gorsi, „leżą” niżej w hierarchii niż arystokracja. Z tego powodu Stanisław musiał sprawić, by otoczenie Izabeli choć częściowo zmieniło o nim zdanie – wszystko po to, by znajdować się blisko niej. Zatem dla człowieka jest ważne, jak postrzegają go inni, nie tylko ze względu na żywione przez siebie uczucia, ale też z powodu celu, do którego dąży. Wówczas emocje prowodyrem, elementem całego mechanizmu – chcemy zaimponować danej jednostce, ale

przy okazji jej otoczeniu, ponieważ czasami wymagają od nas tego czasy, w których żyjemy lub narzucona obyczajowość.

Różne normy społeczne mogą również tworzyć atmosferę tajemnicy wokół drugiego człowieka, a wówczas to, jak dana osoba nas postrzega, jest dla nas tak niedostępne, że aż intrygujące. Taką zależność możemy znaleźć w powieści „Madame” Antoniego Libery, w której tytułowa bohaterka jest tak osnuta „narzuconą” przez siebie tajemnicą, że jej uczniowie praktycznie nigdy nie wiedzą, co ona uważa. To doprowadza ich do szaleństwa, nie dość bowiem, że kobieta jest ich dyrektorką, to jeszcze jest młodą i atrakcyjną kobietą. Dbą ona o to, by nie zdradzać szczegółów ze swego życia i nie spoufalać się ze swoimi podopiecznymi, co dodatkowo czyni ją niedostępną. Młodzi chłopcy chcieliby wyglądać w jej oczach bardzo dobrze; niemal fantazjują o niej. Przez to, że nauczycielka nikogo nie wyróżnia, uczniowie chcieliby dowiedzieć się, co o nich tak naprawdę sądzi. Z tego wynika, że sprawowana przez kogoś funkcja może czynić daną osobę bardziej tajemniczą – przez to jego myśli na nasz temat są niedostępne, dlatego chcielibyśmy je znać (działa to ponieważ na zasadzie „zakazanego owocu”).

Jak wynika z powyższej analizy, to, jak ktoś jest postrzegany przez innych, może być dla człowieka istotne z różnych powodów. Wpływa na to wiele czynników, np. stanowisko przez nas pełnione czy żywione przez nas uczucia. Powodów może być tyle, ile ludzi na świecie, bowiem każdy człowiek jest inny i ma odmienne motywacje. Jednak można stwierdzić, że u podstaw tego, że liczymy się ze zdaniem innych, leżą chęci – chęć bycia poważanym, sprawiedliwym, chęć dorównania pewnemu obrazowi, chęć zaimponowania drugiej osobie lub chęć dotarcia do głęboko skrywanych przez kogoś myśli. Zatem odpowiedź na to pytanie jest wielowymiarowa – każdy ma inne priorytety, motywacje, jednak w pewnym sensie wszystkie się ze sobą łączą.

Komentarz do przykładu 105.

Zawarte w pracy odwołanie do postaci Stanisława Wokulskiego posłużyło do pokazania, że inni postrzegają go jako kupca i dorobkiewicza, który stoi niżej w hierarchii społecznej niż arystokracja. Wskazano, że dla bohatera to, jak postrzegają go inni, stało się ważne, kiedy zakochał się w Izabeli Łęckiej. Aby zbliżyć się do wybranki i wejść w jej środowisko, musiał zmienić panującą o nim opinię kupca – stąd jego wyjazd na wojnę, pomnażanie majątku i próby zaimponowania salonowi. Przywołanie postaci Wokulskiego w kontekście tematu należy uznać za pogłębione i w pełni funkcjonalne.

Argumentacyjny charakter ma także przywołanie powieści *Madame* Antoniego Libery. Tu pokazano jak młodzi chłopcy (uczniowie) pragną wyglądać w oczach atrakcyjnej, niedostępnej i owianej tajemnicą dyrektorki. Zauważono, że waga opinii innych, widoczna w relacji uczeń-nauczyciel, rośnie w warunkach obyczajowej konwencji (kobieta swoim zdystansowaniem prowokuje zainteresowanie chłopców i chęć rozwikłania intrygującej ich tajemnicy). Odwołanie do *Madame* staje się dobrym przykładem ilustrującym mechanizmy społeczne i psychologiczne (zasada *zakazanego owocu*). Zatem odwołanie do utworu także jest w pełni funkcjonalne.

Przywołanie postawy petrarkicznej w omówieniu sposobu postrzegania Izabeli Łęckiej przez Wokulskiego stanowi w pełni funkcjonalny kontekst. To odwołanie pogłębia odczytanie motywacji psychologicznych bohatera powieści Prusa.

Poniżej zamieszczono fragment pracy, w której jeden z utworów wykorzystano **w pełni funkcjonalnie**, a drugi – **częściowo funkcjonalnie**.

Przykład 106.

Czasami ludzie postrzegają nas źle ponieważ sądzą, że zjawiska paranormalne nie występują, nie chcą w nie wierzyć. Przykładem tego jest Karusia z romantycznej ballady Adama Mickiewicza. Bohaterka tęskniła za swoim zmarłym ukochanym. Karusia widziała swojego Jaśka, była przerażona ale z drugiej strony bardzo za nim tęskniła. Był dzień, a ona twierdziła, że jest noc. Starzec, który miał typowe oświeceniowe cechy, nie wierzył Karusi. Postrzegał ją jako nienormalną, ponieważ wydawało mu się, że Karusia wymyśliła to sobie. [...]

Bardzo ważne jest Prawo Boskie, ponieważ każdy z nas spotka się w sądzie ostatecznym.

Udowadnia to Hiob z Księgi Hioba, który za wszelką cenę chciał, aby Bóg postrzegał go dobrze. Hiob bardzo wielbił Boga, lecz w jednym momencie Bóg zabrał mu wszystko. Zachorował na trąd oraz stracił wszystkie swoje dzieci, zwierzęta oraz dobytek, który posiadał. Żona Hioba dziwiła się, że on po wszystkich odebranych rzeczach dalej go czci. Hiob twierdził, że trzeba przyjmować dobro i zło. Jego przyjaciele sugerowali, że może to jest kara za grzechy, dlatego teraz bardzo cierpi. Hiob nie zmienił swojego zachowania po mimo wystawienia na próbę, nie zmienił swojej wiary. Było dla niego ważne jak postrzega go Bóg.

Komentarz do przykładu 106.

W odwołaniu do *Księgi Hioba* wskazano, że dla Hioba ocena zewnętrzna staje się ważna w momencie skrajnej próby życiowej i cierpienia (utrata dzieci, majątku, choroba na trąd). Dodatkową okolicznością jest perspektywa eschatologiczna (*każdy z nas spotka się w sądzie ostatecznym*). W pracy przyjęto, że Hiob dba o to, aby być dobrze postrzeganym przez Boga (jako człowiek wierny i sprawiedliwy mimo nieszczęść). Ponieważ postać postrzegająca (*inni*) nie musi być człowiekiem (zgodnie z uszczegółowieniami do tematu 2. zawartymi w zasadach oceniania może być także instancją transcendentną – Bogiem), odwołanie do utworu należy uznać za powierzchowne, ale funkcjonalne.

Odwołanie do *Romantyczności* Adama Mickiewicza zawiera opis Karusi i starca, który postrzegał ją jako *nienormalną*. Nie wykazano jednak w żaden sposób, aby dla samej Karusi opinia starca lub ludu miała jakiegokolwiek znaczenie (napisano, że jej uwaga skupiona była wyłącznie na zmarłym ukochanym). Jest to zatem utwór wykorzystany częściowo funkcjonalnie.

Kolejny przykład zawiera **niefunkcjonalne omówienie utworu literackiego**.

Przykład 107.

Ważnym aspektem jak postrzega ją brat było ważne dla bohaterki „Antygony” Sofoklesa. Dla Antygony bardzo ważną rolę pełniły prawa boskie jak i ludzkie. Wiedziała, że jeśli nie pochowa swojego brata to dusza Polinejesa nie trafi do nieba. Mimo zakazu Kreona Antygona nie poddaje się i pochowała brata. Kiedy została skazana na karę, popełniła samobójstwo a za nią Hajmon oraz jego matka czyli żona Kreona. Kreon zostaje całkowicie sam bez nikogo.

Komentarz do przykładu 107.

Odwołanie do dramatu Sofoklesa należy uznać za całkowicie niefunkcjonalne ze względu na błędy rzeczowe. Przede wszystkim brat Antygony nie żyje, a zatem nie ocenia siostry, a ponadto w sposób nieuprawniony pomieszano kategorie antyczne z chrześcijańskimi (niebo).

Poprawność rzeczowa wypowiedzi

Ocena wypracowania maturalnego w kryterium *Kompetencje literackie i kulturowe* jest ściśle powiązana z poprawnością merytoryczną wypowiedzi (każdy popełniony błąd rzeczowy jest równoznaczny z utratą jednego punktu, a pośrednio, w zależności od charakteru tego błędu, wpływa także na ocenę wartości argumentacyjnej – błąd rzeczowy może obniżać, a nawet unieważniać wartość argumentu, który jest oparty na nieprawdziwym stwierdzeniu). W wielu wypracowaniach nie popełniono błędów rzeczowych. Pojawiające się w pracach błędy najczęściej polegały na:

a) falsyfikacji treści utworu literackiego lub związanej z tym utworem faktografii, np.:

- *Widzimy też, że* [Wokulski] *jest skąpcem i nie lubi wydawać pieniędzy* – kardynalne zniekształcenie dotyczące postaci Stanisława Wokulskiego. Ten bohater był człowiekiem niezwykle hojnym – wspierał finansowo biednych na aukcjach charytatywnych, rzemieślników (np. Węgiełka), prostytutkę Mariannę, Ochockiego, profesora Geista; kamienicę Łęckich kupił po zawyżonej cenie specjalnie po to, by podreperować budżet rodziny Izabeli;
- *Zostali zaaresztowani przez Doktora O'Briena i zaproszeni do ministerstwa miłości.* – O'Brien nie jest lekarzem („doktorem”), lecz wysokim urzędnikiem Partii Wewnętrznej; ponadto osadzenie w Ministerstwie Miłości (będącym de facto katownią) nie miało charakteru „zaproszenia”, lecz było brutalnym, przymusowym aresztowaniem przez Policję Myśli;
- przywołanie opowiadania Charlesa Dickensa o Ebenezerze Scrooge'u jako „*Powieść Wigilijna*” – poprawnie *Opowieść wigilijna*;
- *W „Zdążyć przed panem Bogiem” Hanny Krall widzimy głównego bohatera Marka Edelmana który został złapany i trafił do obozów. Mężczyzna, widząc jak wygląda życie w obozach, starał się chronić ludzi którzy przyjechali z łapanek. Wiedział że musiał chronić ludzi żeby nie trafiali do komór gazowych i to była walka z bogiem, żeby zdążyć ochronić tych ludzi przed śmiercią czuł się odpowiedzialny za nich. Ludzie widząc jego postawę dziękowali mu, żeby mógł ich w jakiś sposób ochronić.* – falsyfikacja utworu wynikająca prawdopodobnie z kontaminacji dwóch różnych utworów literackich;
- [Wokulski] *...dorobił się majątku pomagając innym ludziom...* – Wokulski nie zdobył swojego wielkiego kapitału poprzez bezinteresowną pomoc innym. Majątek zdobył na dostawach dla wojska podczas wojny rosyjsko-tureckiej na Bałkanach oraz wcześniej poprzez małżeństwo z wdową po Janie Minclu – Małgorzatą;
- *Winston powiedział, że za całą jego zdradę stoi Julia i kazał ukarać ją* – Winston Smith w Pokoju 101 nie oskarżył Julii o zaplanowanie zdrady rządu, ani nie próbował rzucić na nią winy za spisek. Pod wpływem panicznego lęku przed rozszarpaniem twarzy przez szczury, krzyczał: „Zróbcie to Julii! Nie mi! Julii!”, co

- stanowiło zdradę ich uczucia i obietnicy, że Partia nie zdoła wdrzeć się do ich wnętrza (falsyfikacja tragicznego sensu zakończenia powieści);
- b) podawaniu nieprawdziwych informacji z zakresu teorii i historii literatury, np.:
- *Sytuacja z powieści tragicznej autora Sofoklesa pt. „Antygona” – Antygona*
Sofoklesa to klasyczna tragedia antyczna (gatunek należący do dramatu). Określenie jej mianem „powieści tragicznej” (gatunku synkretycznego, epickiego) jest rażącym błędem teoretycznoliterackim;
- c) podawaniu nieprawdziwych informacji kontekstowych (np. z zakresu historii, sztuki, socjologii czy psychologii).

Kompozycja wypowiedzi

Od abiturienta przystępującego do egzaminu maturalnego oczekuje się nie tylko poprawnej realizacji tematu i odwołania do lektury obowiązkowej, lecz także 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 **3a. Struktura wypowiedzi** istotne jest, by treści były uporządkowane według omawianych w określonym porządku różnych aspektów rozważanego problemu, a nie wyłącznie 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 sprawiło zdającym umiarkowaną trudność – poziom wykonania zadania w kryterium 3a wyniósł 76%. 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:

- dominacji „toku liniowego” (szablonowość kompozycji) – w większości wypracowań realizowany jest schematu: akapit 1. – lektura obowiązkowa, akapit 2. – inna lektura, akapit 3. – kontekst. Na ogół rzadko podejmowane są udane próby zastosowania kompozycji problemowej, w której to myśl przewodnia (np. motyw pracy organicznej) organizuje strukturę akapitu, a lektury służą jedynie jako materiał egzemplifikacyjny;
- zaburzenia proporcji kompozycji (trójdzielności) – w wielu słabszych pracach wstęp ogranicza się do jednego lub dwóch zdań (często będących jedynie parafrazą polecenia), a zakończenie jest нефunkcjonalne, lakoniczne i nie wynika z przeprowadzonego wcześniej wywodu;
- konstruowanie wielowątkowych akapitów (niespójność wewnętrzna) – częstym błędem jest brak graficznego wydzielania nowych myśli (np. łączenie w jednym bloku tekstowym

analizy losów bohatera z ogólnymi refleksjami o współczesności, co tworzy chaos strukturalny i utrudnia zrozumienie intencji piszącego);

- sztuczne dzielenie tekstu na akapity jednozdaniowe, które nie stanowią rozwiniętej całości.

Spójność wypowiedzi (kryterium 3b) oceniania jest na podstawie kohezji i koherencji tekstu. Dotyczy zarówno poziomu gramatycznego i logicznego pomiędzy zdaniami, jak i sensu całego 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. Poziom wykonania zadania w tym kryterium wyniósł 77%. Popełniane w pracach naruszenia spójności wynikały z:

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

Obszarem podlegającym ocenie w zakresie kryterium *Kompozycja* jest także **Styl wypowiedzi** (kryterium 3c). Wypracowanie powinno być napisane stylem stosownym do sytuacji komunikacyjnej, jaką jest egzamin maturalny. Egzaminatorzy oceniali, czy praca nie została zredagowana przy użyciu słownictwa charakterystycznego dla stylu potocznego w odmianie mówionej oraz czy zachowywano jednorodność konwencji stylistycznej, odpowiadającej treści i formie wypowiedzi. Zazwyczaj zdający umiejętnie posługiwali się zwrotami i wyrażeniami charakterystycznymi dla leksyki i składni wypowiedzi argumentacyjnej, niemniej prace, w których w sposób funkcjonalny stosowano styl żywy i obrazowy, zdarzały się rzadko. Uzyskany w tym kryterium wynik wyniósł 95%.

Warto zauważyć, że redagowane na egzaminie wypracowania były wyraźnie rozwarstwione pod względem charakteru stylu wypowiedzi. Z jednej strony liczne były prace, w których zastosowano styl stosowny, często zindywidualizowany, dążący do obiektywizmu. Słownictwo w takich pracach było dopasowane do powagi rozważanego problemu, np. przez stosowanie precyzyjnych sformułowań (*przez pryzmat uczucia, instrumentalizacja*). Zdania były zróżnicowane syntaktycznie (składniowo). Nawet jeśli pojawiały się w nich pojedyncze potknięcia stylistyczne, nie dominowały one nad całością tekstu. Z drugiej strony zdarzały się także prace o stylu niestosownym i kolokwialnym. Były one pełne struktur potocznych, kalk myślowych z języka codziennego oraz rażących nieporadności stylistycznych, co sprawiało, że tekst tracił charakter wypowiedzi argumentacyjnej. Można powiedzieć, że styl tych wypracowań zbliżał się do ustnych opowieści.

Język wypowiedzi

Poprawność językowa

Analizując warstwę językową wypowiedzi, egzaminatorzy rozstrzygali, w jakim zakresie w danej pracy stosowano różne środki językowe. Oceniali także poprawność posługiwania się nimi.

Zdający, którzy w swojej wypowiedzi zaprezentowali szeroki zakres środków językowych, umożliwiając pełną i swobodną realizację tematu, i nie popełnili więcej niż 5 błędów językowych, otrzymywali 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, jeżeli zakres środków językowych został uznany za szeroki,
- powyżej 21 błędów, jeśli zakres środków językowych oceniono jako zadowalający
- powyżej 17 błędów, gdy zakres środków językowych był wąski.

Analiza tekstów wypracowań wykazała, że zachowanie wysokiej poprawności językowej sprawiało maturzystom duże trudności. Współczynnik wykonania zadania w tym kryterium wyniósł 45%, jest zatem wyraźnie niższy niż współczynniki dotyczące innych kryteriów ocenianych w realizacji zadania 17.

Kategorie i przykłady błędów popełnianych w wypracowaniach:

a) składniowe – dotyczące użycia niepoprawnych konstrukcji składniowych, czyli m.in. błędy w zakresie związków zgody, rzędu, anakoluty, brak spójności logiczno-składniowej, błędy związane ze stosowaniem imiesłowowych równoważników zdań, np.:

- *ich działanie mogą być inspiracją* – błąd w związku zgody; użycie orzeczenia w liczbie mnogiej *mogą* do podmiotu w liczbie pojedynczej *działanie*);
- *pracował by zdobyć pieniądze* – błąd w związku rzędu czasownika; czasownik *zdobyc* wymaga dopełnienia w bierniku (*zdobyc* co? – *pieniądze*), a nie w dopełniaczu;
- *z wielu rzeczy, nad którą człowiek nie ma tej kontroli* – błąd zgody; zaimek *którą* (liczba pojedyncza) odnosi się do rzeczownika *rzeczy* (liczba mnoga); poprawnie: *rzeczy, nad którymi*;
- *często osoby uzależniają się tylko za pieniędzmi* – błąd w składni rzędu (*uzależniają się* od czego?, a nie – *uzależniają się* za czym?), a zarazem wybór niewłaściwego wyrazu funkcyjnego (przyimka);
- *która mówiła dla Stanisława miłe słowa* oraz *nie udało się dla Stanisława zrobić tak aby...* – błąd w składni rzędu; poprawnie: *mówiła Stanisławowi / do Stanisława* oraz *nie udało się Stanisławowi*;
- *opinii opartej o bezwzględne zaufanie* – błąd w składni rzędu (*opartej* na czym?, a nie – *opartej* o co?), a zarazem wybór niewłaściwego wyrazu funkcyjnego (przyimka); poprawnie: *opartej na bezwzględnym zaufaniu*;

- *nie stoi dążenie bycia uznanym* – błąd w składni rzędu, polegający na opuszczeniu przyimka *do*, którego wymaga rzeczownik odczasownikowy *dążenie* (*dążenie do czegoś*);
 - *cele, dla których dąży bohater* – błąd w składni rzędu (*dąży do czego?*, a nie – *dąży dla czego?*), a zarazem wybór niewłaściwego wyrazu funkcyjnego; poprawnie: *cele, do których dąży bohater*;
 - *ludzie mają do Niego ogromny szacunek i podziw* – błędny skrót składniowy; można mieć *szacunek do kogoś*, ale *podziw dla kogoś* (błąd polega na podporządkowaniu obu rzeczowników przyimkowi *do*);
 - *swoją tezę udowodnię w następujących przykładach* – błąd w wyborze przyimka; poprawnie: *na następujących przykładach*;
 - *uważam, że człowiek poprzez pracę, człowiek może pracować i pomagając innym ludziom* – chaos składniowy, powtórzenie podmiotu i nielogiczne zestawienie formy osobowej czasownika z imiesłowem;
 - *nie chcąc, aby siostra ma więcej malin w koszyku* – błąd w kompozycji zdania złożonego; po spójniku *aby* jest wymagana forma czasu przeszłego (poprawnie: *aby siostra miała*);
 - *Na przykładzie „Lalki” Bolesława Prusa zwracając uwagę na Stanisława Wokulskiego widzimy ile był w stanie zrobić...* – imiesłów *zwracając* odnosi się gramatycznie do podmiotu zdania głównego (*my widzimy*), ale powinien odpowiadać czynności jednoczesnej z tą wyrażoną orzeczeniem – powstaje sztuczna i niezręczna konstrukcja, ponadto pozbawiona interpunkcji wydzielającej;
 - *Człowiek aby mógł rozwijać się dalej wysłuchuje opinii innych aby jeszcze bardziej mogło by to go motywować...* – błąd w kompozycji wypowiedzenia (wielokrotnie) złożonego, polegający na dwukrotnym użyciu spójnika podrzędnego „aby” i prowadzący do monotonii składniowej;
- b) leksykalne – wyrazy użyte niezgodnie ze swoim znaczeniem słownikowym (błędy semantyczne) oraz potwierdzenia redundancji idącej za daleko, np.:
- *czynią się do zdrowia wielu ludzi* – niewłaściwe użycie formy zwrotnej czasownika; prawdopodobnie autorowi chodziło o czasownik *przyczyniają się*;
 - *świat przestaje dowodzić* – użycie czasownika *dowodzić* w kontekście, w którym prawdopodobnie chodziło o to, że świat przestaje dla bohatera (Wertera) istnieć lub mieć znaczenie (błąd semantyczny, polegający na przypisaniu wyrazowi niewłaściwego znaczenia);
 - *nie spełnił ordynansu swojej rodziny* – słowo *ordynans* (oznaczające rozkaz wojskowy lub żołnierza służbowego) zostało błędnie użyte zamiast słów: *wola*, *oczekiwania*, *nakaz* lub *zasady*;
 - *jest to bardzo karny krok...* oraz *czy jest to na pewno aż tak karne?* – wielokrotne użycie przymiotnika *karny* (oznaczającego *podlegający karze* lub *zdyscyplinowany*) w znaczeniu *istotny*, *kluczowy*, *zdecydowany* lub *surowy*;
 - *bohaterka wyznaczyła prawa boskie wyżej niż przekazy Kreona* – czasownik *wyznaczyła* użyty niewłaściwie; poprawnie np. *przedłożyła prawa boskie ponad rozkazy Kreona*;
 - *tytułowy bohater „Lalki” – Wokulski* – błąd rzeczowo-leksykalny; Wokulski jest głównym bohaterem, ale nie tytułowym;
 - *praca daje mu spełnienie, sens, poczucie sensu* – tautologia (i bezpośrednie powtórzenie słowa w jednym fragmencie);

- *...lekarz dostawał dużo pozytywnych opinii jak i pochwał* – zbędne, dublujące się semantycznie połączenie (tautologia – pochwała jest z natury pozytywną opinią);
 - *mimo że robimy coś nudnego i pasywnego otaczająca nas rzeczywistość...* – niezręczne określenie *nudnego i pasywnego* w odniesieniu do czynności, co przekłada się na tautologię i w połączeniu z dalszą częścią zdania tworzy niejasną konstrukcję logiczno-stylistyczną;
 - *...razem z majątkiem po nieboszczce zmarłej żonie* – połączenie słów *nieboszczka* i *zmarła* obok siebie jest błędem nie tylko logicznym, lecz także leksykalnym (pleonazm);
- c) frazeologiczne (najczęściej kontaminacja dwóch różnych związków frazeologicznych o podobnym znaczeniu lub zniekształcenie ich stałych elementów), np.:
- *dojść do swego* (prawdopodobnie zamiast *postawić na swoim*);
 - *praca [...] nosi za sobą złe skutki* oraz *wpływ pracy [...] niesie za sobą złe skutki* – klasyczna kontaminacja dwóch poprawnych frazeologizmów: *nieść ze sobą [skutki]* oraz *pociągać za sobą [skutki]*;
 - *ułożył wiele pracy w to aby pomóc...* – zniekształcenie stałego związku frazeologicznego; poprawnie: *włożył wiele pracy*;
 - *większość ludzi chce pokazać się innym jak najlepszej strony* – opuszczenie obowiązkowego przyimka we frazeologizmie; poprawnie: *z jak najlepszej strony*;
 - *ważne jest to żeby czuć zgodnie ze sobą* – nieudana próba stworzenia frazeologizmu; skrzyżowanie zwrotów *czuć się dobrze ze sobą* oraz *żyć w zgodzie ze sobą*;
- d) stylistyczne – najczęściej błędy stylistyczne w pracach maturalnych wynikają z ograniczonego zasobu słownictwa i z braku dbałości o synonimikę oraz o urozmaicenie konstrukcji zdaniowych; skutkiem są monotonia stylistyczna i niefunkcjonalne, natrętne powtórzenia; ponadto: szablonowość, werbalizm, kolokwialność, zawłość, np.:
- nadużywanie zaimków wskazujących (*ten, ta, te, to*) oraz dzierżawczych;
 - *doprowadzała się do upadku* – błąd w użyciu formy zwrotnej czasownika prowadzący do kolokwializacji wypowiedzi;
 - *Po wszelkich staraniach [...]. Wokulski zdecydował, że po wszelkich staraniach musi zrezygnować z kobiety...* – bezrefleksyjne powtórzenie tego samego wielowyrazowego określenia niemal bezpośrednio po sobie utrudnia lekturę tekstu;
 - *...w dzisiejszych czasach odpowiednik takiej sytuacji znajdziemy na ulicach miast gdzie policjant próbuje utrzymać ład przez jedną sytuację gdzie jeden policjant zawinił...* – powtarzanie zaimka *gdzie* w różnych funkcjach w obrębie jednej myśli;
 - *praca często może nas „napędzać”, być naszym „paliwem” w rozwoju...* – używanie metafor mechanicznych (*napędzać, paliwo*) i branie ich w cudzysłów to klasyczny przejaw bezradności stylistycznej i ucieczki w styl potoczny;
 - *...iść po trupach...* – użycie zbyt jaskrawego, potocznego frazeologizmu w poważnym wywodzie o etyce pracy;
 - *...główny wyznacznik partnera czy partnerki...* – sformułowanie brzmiące jak zapożyczenie z języka współczesnych portali randkowych, niedostosowane do powagi rozważań o literaturze XIX wieku;
 - *...ludzie się spełniają i czują się dobrze w tym, są spełnieni...* – dwukrotne a nieuzasadnione użycie podobnych form czasownikowych: *zdający najpierw pisze, że ludzie się spełniają*, a chwilę później dodaje, *że są spełnieni*;

- *są ludzie, którzy uzależniają się od pracy, ale też są osoby, niecierpiące pracy* – sztuczny, mechaniczny paralelizm (*są ludzie... ale też są osoby...*) sztucznie zwiększa liczbę wyrazów;
- e) fleksyjne – polegające na niepoprawnej odmianie wyrazów, w tym – nazwisk obcych, lub na błędnej odmianie wyrazów w konstrukcji składniowej zdania; nierzadko przyczyną popełniania błędów fleksyjnych była niestaranność redakcyjna, np.:
- *owy stan rzeczy* (zamiast poprawnej formy zaimka *ów*);
 - *nie mógł przestać myśleć o Izabela* – całkowity brak odmiany imienia; wymagany jest miejscownik (poprawnie: *o Izabeli*);
 - *kupując kamienicę od ojcu Izabeli* – użycie celownika/miejscownika zamiast wymaganego przez przyimek *od* dopełniacza (poprawnie: *od ojca*);
 - *w „Tango” Sławomira Mrożka...* – brak odmiany tytułu dzieła w miejscowniku (poprawnie: *w „Tangu”*);
 - *uzbierał [...] ponad 200 milionów złoty* – użycie formy mianownika liczby pojedynczej zamiast dopełniacza liczby mnogiej (poprawnie: *złotych*);
- f) błędy wynikające z braku elementarnej staranności w redakcji (m.in. konstrukcje językowe powodujące nielogiczności, opuszczanie wyrazów istotnych dla zrozumienia zdania), np.:
- *uważam, jest postrzegany przez innych jest w każdej sytuacji* – błąd polegający na braku spójnika że oraz na niewłaściwej strukturze zdania podrzędnego – brak podmiotu opisowego typu *to, jak...*);
 - *wpływa na jej otoczenie jak i kształtuje ją samą* – błąd w konstrukcji spójnika skorelowanego; brakuje członu *zarówno* (lub ewentualnie *tak*), który powinien poprzedzać frazę *jak i*;
 - *ważna niezależnie naszego wieku* – wyrażenie *niezależnie* wymaga użycia przyimka *od* (*niezależnie od czegoś*);
 - *podejmuje moją na celu dążenie* – konstrukcja całkowicie nielogiczna składniowo, będąca prawdopodobnie zniekształconym zwrotem *mające na celu dążenie*;
 - *niszcząca jednostkę i jej oraz jej otoczenia* – błąd w budowie szeregu i brak spójności; konstrukcja urywa się i zawiera nielogiczne powtórzenia zaimków.

Poprawność ortograficzna

Poprawne stosowanie reguł ortograficznych w kryterium 4b. *Poprawność ortograficzna* pozwalało uzyskać 2 punkty. Aby uzyskać taki wynik, wypracowanie należało zapisać bezbłędnie lub z tylko jednym błędem ortograficznym. Jeśli w wypracowaniu popełniono 2–4 błędy ortograficzne, za pracę w tym kryterium przyznawano 1 punkt. Poziom realizacji kryterium 4b. *Poprawność ortograficzna* wyniósł 52%.

Kategorie najczęściej występujących błędów ortograficznych:

- a) pisownia łączna i rozdzielna (najwięcej błędów):
- pisownia części warunkowych (*-bym, -byś, -by, -byśmy, -byście*) – nagminne rozdzielanie tych części od osobowych form czasowników, z którymi te części powinny być pisane łącznie;
 - pisownia wyrażenia przyimkowych – błędny łączny zapis tych zestawień przyimka z rzeczownikiem, z zaimkiem lub z przysłówkiem, które w polskiej ortografii wymagają zapisu rozdzielnego (rzadziej występuje błąd przeciwny – rozdzielanie utrwalonych zrostów przyimkowych);

- pisownia partykuły przeczącej *nie* z innymi częściami mowy – zwłaszcza błędne łączenie partykuły przeczącej z formami czasownikowymi;
- b) pisownia wielką i małą literą (dużo błędów):
 - zapis wielowyrazowych tytułów utworów literackich – zapisywanie wszystkich wyrazów (oprócz przymków i spójników) wchodzących w skład tytułu wielką literą, podczas gdy reguła nakazuje pisać wielką literą jedynie pierwszy człon tytułu (o ile kolejne nie są nazwami własnymi);
 - nieuzasadnione stosowanie wielkiej litery ze względu na szacunek lub pisanie wielką literą nazw stanowisk, funkcji, godności oraz rzeczowników pospolitych wewnątrz zdania (np. w odniesieniu do bohaterów określanych jedynie mianem wykonywanej profesji lub roli społecznej);
- c) błędy w zapisie wyrazów z „ó”–„o”/„u”, „rz”–„ż”, „ch”–„h” (średnia liczba błędów);
- d) pisownia zakończeń wyrazów oraz końcówek gramatycznych (niewielka liczba błędów):
 - mylenie końcówek z głoskami nosowymi – zapisywanie końcówek narzędnika i biernika liczby pojedynczej przymiotników i zaimków żeńskich bez zachowania właściwych znaków nosowych (zastępowanie ich połączeniami ustnymi lub mylenie końcówek liczby pojedynczej z rzeczownikową końcówką celownika liczby mnogiej);
 - zapis zakończeń wyrazów obcego pochodzenia – błędy w pisowni zapożyczeń z zakończeniami wymagającymi podwojenia litery „i” w dopełniaczu, w celowniku lub w miejscowniku bądź też mylenie zapisu tych zakończeń w zależności od pochodzenia wyrazu i od jego wymowy w języku polskim.

Poprawność interpunkcyjna

Tegorocznym maturzystom zachowanie poprawności interpunkcyjnej sprawiało znaczące trudności. Poziom realizacji wypowiedzi w zakresie poprawności interpunkcyjnej wyniósł 47%. Zdający mógł w swojej pracy popełnić nie więcej niż 8 błędów interpunkcyjnych, aby otrzymać 2 punkty, i nie więcej niż 16 błędów, aby otrzymać 1 punkt.

Typowe błędy interpunkcyjne popełniane w wypracowaniach:

- a) brak przecinków na granicy członów w wypowiedzeniach podrzędnie złożonych, np.:
 - *Dla człowieka ważne jest [X] aby usłyszeć od drugiej osoby zdanie na temat jego...*
 - *...nie udało się dla Stanisława zrobić tak [X] aby kobieta odzajemniła uczucie...*
 - *Praca jest rzeczą [X] która dotknie każdego...*
 - *...zobaczyli [X] że nie...*
 - *...po wszelkich staraniach i upewnieniu się [X] że...*
 - *...znajdziemy na ulicach miast [X] gdzie policjant próbuje utrzymać ład...*
 - *...uczucie [X] jakie on do niej czuł;*
- b) brak wydzielenia przecinkiem zdania podrzędnego rozbijającego zdanie nadrzędne, np.:
 - *Człowiek [X] aby się zmienić [X] potrzebuje rad od kogoś...*
 - *Człowiek [X] aby mógł rozwijać się dalej [X] wysłuchuje opinii innych...;*
- c) brak przecinka przed spójnikami współrzędnymi przeciwstawnymi (*ale*, *lecz*, *a*), np.:
 - *...ludzie płacą [X] ale są...*
 - *...mówiła dla Stanisława miłe słowa [X] a po drugiej stronie wiedziała...*
 - *...nie mógł przestać o niej myśleć [X] lecz musiał zrozumieć...;*

- d) brak przecinka oddzielającego imiesłowy równoważnik zdania, np.:
- *Podsumowując [X] argumenty podane wyżej dowodzą...*
 - *...jednak robiła mu tylko nadzieje [X] uciekając się...*;
- e) błędne stosowanie znaków interpunkcyjnych na końcu zdania (pytajnik w zdaniach z pytaniem zależnym), np.: *Zastanówmy się chwilę, kiedy dla człowieka jest ważne, jak postrzegają go inni?* – całe zdanie złożone ma charakter oznajmujący, dlatego na jego końcu powinna znaleźć się kropka, a nie znak zapytania;
- f) brak (w tekstach ręcznie tworzonych) cudzysłowu w zapisie tytułów utworów literackich.

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. 70%) realizowała temat 1.

Argumentacyjna wypowiedź maturalna na poziomie rozszerzonym powinna liczyć co najmniej 400 wyrazów. Prace krótsze oceniano wyłącznie 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

Spełnienie formalnych warunków polecenia (kryterium 1.) 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.

Temat 1. wymagał od zdającego rozważenia, jak za pomocą groteski kreowany jest świat przedstawiony w utworze literackim i jaka jest funkcja tego zabiegu. Obowiązkiem zdającego było odwołanie się w wypowiedzi do trzech utworów literackich, w tym do *Mistrza i Małgorzaty* Michaiła Bułhakowa jako lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu. Warto przy tym zauważyć, że wypracowanie spełniało formalne warunki polecenia, jeżeli zawierało przynajmniej jedno zdanie o charakterze analitycznym dotyczące tej powieści. Poniżej zamieszczono przykłady zdań analitycznych i informacyjnych z wypracowań zdających – zachowano oryginalny zapis.

Przykłady zdania analitycznego

- *Poprzez mieszanie konwencji fantastycznej z realistyczną oraz deformację obrazu społeczeństwa Moskwy Bułhakow ukazuje nie tylko realia ZSRR, ale też pragnienie zmian.*
- *Absurdalne przedstawienie w teatrze uwypukla diagnozę społeczeństwa w Moskwie lat 30. XX wieku.*

Przykłady zdania informacyjnego

- *Akcja powieści „Mistrz i Małgorzata” rozgrywa się w Moskwie.*
- *Diabły przedstawione w „Mistrzu i Małgorzacie” robią ludziom różne psikusy.*

Realizacje niezawierające odwołania do *Mistrza i Małgorzaty* Michaiła Bułhakowa były oceniane w kryterium 1. na 0 punktów.

Z uwagi na dwuczłonowość tematu 1. (groteska jako narzędzie kreowania świata przedstawionego i funkcja zastosowania tego zabiegu) przyjęto, że wypracowanie **przynajmniej częściowo dotyczyło problemu wskazanego w poleceniu**, jeżeli w pracy zdający:

- a) określił wykorzystanie groteski w kreacji wybranego elementu świata przedstawionego w utworze literackim

ALBO

- b) określił funkcję wykorzystania groteski w kreacji świata przedstawionego w danym utworze literackim.

Temat 2. wymagał od zdającego rozważenia, jak za pomocą demitologizacji kreowany jest świat przedstawiony w utworze literackim i jaka jest funkcja tego zabiegu w tworzeniu znaczeń w danym utworze literackim. Maturzysta musiał odwołać się do trzech utworów literackich, w tym do lektury obowiązkowej – wybranej z listy lektur zamieszczonej w arkuszu egzaminacyjnym.

Ze względu na dwuczłonowość tematu 2. (demitologizacja jako sposób kreowania świata przedstawionego i funkcja tego zabiegu w tworzeniu znaczeń w danym utworze) przyjęto, że wypracowanie **przynajmniej częściowo dotyczyło problemu wskazanego w poleceniu**, jeżeli w pracy zdający:

- a) określił wykorzystanie demitologizacji w kreacji wybranego elementu świata przedstawionego w utworze literackim

ALBO

- b) określił funkcję demitologizacji w tworzeniu znaczeń w danym utworze literackim.

Zarówno w realizacjach tematu 1., jak i tematu 2. spełnienie formalnych warunków polecenia nie stanowiło kłopotu dla zdecydowanej większości zdających – poziom wykonania zadania w kryterium 1. wyniósł 89%. To było łatwe zadanie dla zdających, jednak w niektórych wypracowaniach zdarzały się uchybienia skutkujące przyznaniem 0 pkt:

- brak odwołania do wymienionej w poleceniu lektury obowiązkowej (temat 1.);
- niezrozumienie pojęć groteska (temat 1.) albo demitologizacja (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.).

W zakresie kryterium 2. **Kompetencje literackie i kulturowe**, weryfikującego merytoryczną wartość wypowiedzi, 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.

W przypadku **tematu 1.** utwór literacki przywołany w wypracowaniu uznawano za wykorzystany w pełni funkcjonalnie, jeżeli w argumentacji – poprzez odwołania zarówno do problematyki utworu, jak i do struktury dzieła – omówiono kreowanie świata przedstawionego za pomocą groteski oraz określono funkcję zastosowania tego zabiegu w danym utworze. Konieczność odniesienia się do struktury utworu wynika z koncepcji

egzaminu maturalnego z języka polskiego na poziomie rozszerzonym określone w informatorze o egzaminie⁸; została także zasygnalizowana w instrukcji poprzedzającej temat, zamieszczonej w arkuszu egzaminacyjnym. Zgodnie z zapisami informatora i wymaganiami szczegółowymi podstawy programowej kształcenia ogólnego przez sformułowanie *struktura utworu* rozumie się takie elementy jak np.: kreacja świata przedstawionego (fabuły, bohaterów, akcji, wątków, motywów), kreacja narracji, sytuacji lirycznej, toposy, aluzje literackie, konwencje.

Ponadto realizacja tematu 1. wymagała odniesienia się do przywołanego w poleceniu **cytatu** pochodzącego z książki *Anatomia komizmu* Stefana Garczyńskiego. Cytat zawierał wskazówkę dotyczącą określania funkcji groteski w utworach literackich. Sugerował, że wykreowanie groteskowego świata zwraca uwagę (np. czytelnika) na realne zjawiska w rzeczywistości pozatekstowej. Zadanie zdającego polegało na sprecyzowaniu, na jakich zjawiskach (np. problemach, ideach, prawidłowościach, przekonaniach) skoncentrowano się w danym utworze literackim.

W przypadku **tematu 2.** utwór literacki przywołany w wypracowaniu uznawano za wykorzystany w pełni funkcjonalnie, jeżeli w argumentacji omówiono demitologizację jako sposób kreowania świata przedstawionego, określono funkcję demitologizacji w tworzeniu znaczeń w danym utworze oraz – zgodnie z obowiązującymi kryteriami oceniania prac na poziomie rozszerzonym – odwołano się do problematyki utworu i do struktury dzieła.

Kryterium 2. *Kompetencje literackie i kulturowe* okazało się dla zdających trudne – poziom wykonania wyniósł 42%. To oznacza, że ponad połowa zdających nie opanowała w wystarczającym stopniu umiejętności w zakresie kształcenia literackiego i kulturowego oraz tworzenia wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, wymagającej funkcjonalnego wykorzystania wiedzy historycznoliterackiej i teoretycznoliterackiej.

Największą trudność sprawiło zdającym funkcjonalne wykorzystanie utworu literackiego. W wielu tegorocznych realizacjach tematów wypracowania poprzestawano na analizie problematyki dzieła wynikającej z treści, pomijano strukturę utworu, właściwe pojęcia teoretycznoliterackie pojawiały się rzadko, a czasem były błędnie używane. Dominowało streszczanie tekstów. Ponadto wartość merytoryczną wypowiedzi obniżały błędy rzeczowe – również te w zakresie lektur obowiązkowych.

⁸ [Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego \(część pisemna na poziomie rozszerzonym\) od roku szkolnego 2024/2025.](#)

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

Zgodnie z definicją słownikową⁹ groteska jako kategoria estetyczna to sposób kreowania świata przedstawionego w utworze literackim odznaczający się:

- fantastyką, upodobaniem do dziwaczności, do zjawisk przerażających, monstrualnych i zdeformowanych
- absurdalnością wynikłą z braku jednolitej i logicznej zasady rządzącej światem przedstawionym i równoczesnego wprowadzania różnych porządków motywacyjnych: baśniowego, mitologicznego, religijnego, psychologicznego, naturalistycznego, realistycznego, satyrycznego, w rezultacie czego świat groteskowy nie poddaje się logicznej interpretacji
- łączeniem sprzecznych jakości: np. komizmu z tragizmem, błazenady z powagą i rozpaczą, wzniosłości z trywialnością
- naruszeniem społecznych przekonań, zdroworozsądkowej słuszności, estetycznego decorum, panujących konwencji literackich
- niejednorodnością stylową, niemiarkowaną i prowokacyjną inwencją słowną, mieszaniem mowy wykwinnej z wulgarną.

W wypowiedziach stanowiących realizację tematu 1. zdający najczęściej definiowali groteskę jako połączenie opozycyjnych jakości, np. komizmu z tragizmem, albo jako absurdalność wynikłą z mieszania różnych porządków motywacyjnych. Rzadziej zauważali niejednorodność stylową, chociaż zdarzały się takie ujęcia zagadnienia określonego w temacie – zwłaszcza w odniesieniu do Szewców Stanisława Ignacego Witkiewicza.

Maturzyści zdecydowanie lepiej radzili sobie z określaniem funkcji wykorzystania groteski w kreowaniu świata przedstawionego w utworze, niż z analizą problematyki i struktury utworu świadczących o zastosowaniu w dziele tej kategorii estetycznej. Określenie funkcji przychodziło im prawdopodobnie o tyle łatwiej, że cytat zawarty w temacie wskazywał właściwy kierunek. Z kolei funkcjonalne omówienie przejawów groteski w kreacji świata przedstawionego wymagało swobodnego operowania pojęciami z zakresu poetyki tekstu, co stanowiło znaczną trudność. Nawet jeżeli trafnie wyjaśniano (najczęściej we wstępie wypracowania), że cechą konstytutywną groteski jest chociażby zespolenie elementów przeciwstawnych (np. patosu z trywialnością), to nie wykazywano przeciwstawienia w analizie utworów literackich (np. ograniczano się do wskazania tylko elementów świadczących o patosie).

Zaprezentowane poniżej wypracowanie stanowi przykład wysoko ocenionej realizacji tematu 1.

Przykład 108.

Groteska jest kategorią estetyczną, która charakteryzuje się deformacją świata przedstawionego. Twórcy wykorzystujący konwencję groteskową w swoich utworach w kreacji świata przedstawionego charakteryzują się zamiłowaniem do form dziwnych. Są to m.in. hiperbola, absurd, parodia, ironia, mieszanie komizmu z tragizmem, fantastyki z realizmem, czy patosu z wulgarnością. Parafrazując Stefana Garczyńskiego, groteskowe urealnienie rzeczywistości pozwala dostrzec czytelnikowi aspekty życia, których przez

⁹ Hasło: *Groteska*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. Janusz Sławiński, Wrocław 2002.

przyzwyczajenie do form stałych i zwykłych na co dzień nie dostrzega. Groteska często niesie ze sobą głębsze przesłanie, którego odczytanie byłoby niemożliwe, gdyby nie została ona wykorzystana. Groteska może być narzędziem, które ukazuje życie i zmaganie się z realiami państwa totalitarnego i życiem w nim.

Groteską posłużył się Michaił Bułhakow w kreacji świata przedstawionego w „Mistrzu i Małgorzacie”. Warto wspomnieć o ważnym kontekście. Otóż Bułhakow dorastał w carskiej Rosji i był już aktywny politycznie, kiedy wybuchła rewolucja bolszewicka w 1917 r. Był on od początku przeciwnikiem komunizmu i podczas przewrotu wspierał „białych”, a nie „czerwonych”. Bolszewicy zdołali jednak przejąć władzę w kraju, wprowadzając ogrom restrykcji wobec społeczeństwa. Bułhakow za pomocą groteski właśnie stworzył świat, który w absurdalny sposób opisuje jego doświadczenia i obserwacje z życia w ZSRR. Zauważmy, Woland i jego świta często bywają interpretowani jako sowieckie władze. Przy użyciu nieprawdopodobnych sztuczek niedających się logicznie wytłumaczyć naruszają oni mienie obywateli (np. przejęcie mieszkania Berlioza) i ich nietykalność cielesną (konferansjer, któremu kot oderwał głowę, może krzyczeć i płakać) oraz składają ciągle fałszywe obietnice (np. pieniądze rozdane na pokazie czarnej magii w teatrze „Variété”, które zamieniają się w śmieci).

Innym sposobem władz na walkę z opozycją było diagnozowanie tzw. „schizofrenii bezobjawowej” u poszczególnych osób. Diagnoza ta doprowadzała do osadzania niewinnych ludzi w szpitalach psychiatrycznych. W takiej sytuacji znalazł się m.in. Iwan Bezdomny, który trafił do kliniki dra Strawińskiego po śmierci Berlioza przepowiedzianej przez Wolanda. Los takich „schizofreników” został uwypuklony dzięki połączeniu w powieści konwencji fantastycznej z realistyczną. Fantastyczne postaci diabłów z łatwością ingerują w uprzedupodobnione życie moskiewskich literatów – znają ich poglądy, zwyczaje, miejsca zebrań Massolitu i potrafią przewidzieć reakcje.

Michaił Bułhakow poprzez groteskowe mieszanie konwencji oraz absurd tworzy świat przedstawiony, który jest antytezą rzeczywistości, w której żyje.

Podczas gdy Bułhakow za pomocą groteski kreuje polityczny obraz państwa, konwencja groteskowa może być też użyta w celu stworzenia uniwersalnej zasady, obowiązującej każdego człowieka. Tego podjął się Witold Gombrowicz w swojej powieści „Ferdydurke”. Gombrowicz wykorzystuje groteskę przede wszystkim w sferze językowej – za pomocą hiperboli, powtórzeń oraz neologizmów tworzy swoją własną oceną społeczeństwa oraz dokonuje jego analizy.

W powieści Gombrowicza ciągle przewija się „forma”, która polega na wpadaniu w narzucone przez społeczeństwo schematy. Józio na swojej drodze spotyka bohaterów funkcjonujących w niezmiennych formach (Pimko – belfer, Zuta – nowoczesna pensjonarka). Odkrywa on, że nie da się uciec od formy, człowiek jest skazany na wieczne wpadanie w nią. Nawet Waldek z formy parobka wpadnie w formę buntownika, co wywołuje ogólny szok w Bolimowie. Gombrowicz nadaje nowego znaczenia słowom takim jak „gęba”, która jest społeczną maską, „łydka” odpowiadająca młodości i tężyznie fizycznej, oraz „pupa” – symbol infantylności, dziecinnienia. Co ciekawe, „Ferdydurke” odnosi się do estetyki mimetycznej również za pomocą kreacji przestrzeni.

Lecz najważniejsza jest ponura ironia, która kryje się w... wielkiej infantylnej „pupie”. Gombrowicz personifikuje „pupę” – Józio wie, że od pupy nie da się uciec.... Dlatego też w groteskowy sposób opisany jest również system szkolnictwa. Uczniowie zostają poddani procesowi upupiania, profesor Pimko czyta wszystkie prace „belfrem”, a podczas lekcji nauczyciel monotonna powtarza, że „Słowacki wielkim poetą był”. Za pomocą absurdu języka, pełnego przesady i powtórzeń (styl belferski), Gombrowicz tworzy parodię polskiej

szkoły, ukazując jej inne wady. Stąd stwierdzam, że groteska w „Ferdynardzie” służy ukazaniu zachowań i tendencji ludzkich oraz absurdów nie tylko polskiego społeczeństwa.

Groteska jest też sposobem na przekazywanie odbiorcy nie tylko społecznych problemów, ale może też skłaniać go do odczuwania metafizycznych odczuć oraz zgłębienia tajemnic ludzkiej egzystencji. Wtedy, gdy konwencja groteskowa jest elementem teatru „Czystej Formy”, do którego zrealizowania dążył Stanisław Ignacy Witkiewicz w „Szewcach”. Teatr Czystej Formy polega na całkowitym antymimetyzmie, antypsychologizmie postaci oraz maksymalnym odejściu od wszelkich znanych konwencji. Witkacy pisząc „Szewców”, chciał, aby odbiorca skupił się wyłącznie na własnych odczuciach szoku i dezorientacji, dążył do oddzielenia formy od treści. Z tego też powodu bohaterowie „Szewców” zachowują się w sposób zupełnie nieprzewidywalny dla czytelnika. Sajetan Tempe zostaje zamordowany, lecz mimo tego nadal odzywa się i wchodzi w interakcje z innymi bohaterami. Szewcy w pewnym momencie zaczynają zachowywać się jak psy, a Księżna siedzi w klatce, przebrana za papugę. Witkacy łamie wszystkie zasady decorum. Szewcy posługują się jednocześnie wzniosłym językiem pełnym patosu, aby później wrócić do mowy wulgarnej, pełnej fantazyjnych neologizmów. Ukazywane są sceny pełne erotyzmu (Księżna) i brutalności (np. morderstwo Sajetana) przeplatane filozoficznymi rozważaniami i rewolucjami (faszystowska, komunistyczna, technokratyczna). Te zabiegi stosowane przez Witkacego, to czysta groteska – mieszanie konwencji, deformacja, hiperbola, zestawienie komizmu z tragizmem.

Groteska w „Szewcach” wykorzystana jest w celu wywołania w odbiorcy metafizycznych odczuć, wywołania szoku, zdumienia i dezorientacji. Jest ona też wyrazem katastroficznych obaw Witkacego, które wzmogły się po I wojnie światowej. Teatr Czystej Formy nie został jeszcze nigdy w pełni zrealizowany, jednak zastosowanie konwencji groteskowej umożliwiło Witkiewiczowi przynajmniej częściowe spełnienie tej teorii.

Groteska jest konwencją, która umożliwia autorowi pełną swobodę w pisaniu dzieła. Dzięki temu, za pomocą zdeformowanej rzeczywistości, odbiorca może zapoznać się z bardzo szeroką problematyką utworów. Mogą one obrazować problemy polityczne, tak jak w „Mistrzu i Małgorzacie”, opisywać lub krytykować normy społeczne („Ferdynard”) albo skłaniać widza lub czytelnika do przyjrzenia się własnym uczuciom i zgłębienia tajemnic świata („Szewcy”).

Komentarz do przykładu 108.

Spełnienie formalnych warunków polecenia

- W wypracowaniu nie ma błędu kardynalnego.
- W pracy jest odwołanie do lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu.
- Wypracowanie dotyczy problemu wykorzystania groteski w kreacji świata przedstawionego w utworach literackich oraz funkcji zastosowania tego zabiegu.
- Tekst jest wypowiedzią argumentacyjną zawierającą akapity o charakterze analitycznym.

Kompetencje literackie i kulturowe

Wypracowanie zostało ostatecznie ocenione na 16 punktów w kryterium *Kompetencje literackie i kulturowe*. Trzy utwory literackie zostały w nim wykorzystane w pełni funkcjonalnie.

W przypadku *Mistrza i Małgorzaty* Michaiła Bułhakowa funkcjonalnie omówiono sposób kreowania świata przedstawionego za pomocą kategorii groteski. Poddano interpretacji konstrukcję świata przedstawionego, w którym dochodzi do świadomego przenikania się konwencji realistycznej i fantastycznej. Ten zabieg prowadzi do ukazania realnych działań

władzy w państwie totalitarnym. Usytuowanie powieści w określonym kontekście historycznym dodatkowo pogłębia interpretację utworu, pozwalając dostrzec w nim odniesienia do rzeczywistości politycznej i społecznej Związku Radzieckiego lat 30. XX wieku, a zarazem sensy uniwersalne, wykraczające poza konkretną epokę historyczną.

Analogicznie, w sposób funkcjonalny, omówiono *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza. Wskazano na kreowanie świata przedstawionego za pomocą celowo zdeformowanego, absurdalnego języka, charakteryzującego się m.in. licznymi powtórzeniami i stylizacją na tzw. *styl belferski*. Zauważono, że zastosowanie groteski nie pełni wyłącznie funkcji estetycznej, lecz służy refleksji nad mechanizmami ludzkich zachowań, nad procesem narzucania jednostce określonych ról oraz nad funkcjonowaniem społecznych schematów. Tym samym analiza groteskowej deformacji rzeczywistości prowadzi do wniosków o charakterze uniwersalnym, wskazujących na obecność absurdu nie tylko w społeczeństwie polskim, lecz także w relacjach międzyludzkich jako takich.

Z kolei w przypadku *Szewców* Stanisława Ignacego Witkiewicza omówiono kreowanie świata przedstawionego za pomocą groteski, uwzględniając zarówno jej wymiar językowy, jak i konstrukcyjny. Zwrócono uwagę na deformację języka szewców, a także na hiperbolizację i celowe przerysowanie w sposobie kreowania postaci. Określono także funkcję groteski – okazuje się wyrazem katastroficznych obaw Witkiewicza. Istotnym elementem interpretacji stały się również obserwacje dotyczące doświadczenia metafizycznego *dreszczu*, którego odbiorca może doświadczyć w kontakcie z osobliwym, groteskowo zdeformowanym światem Witkacego.

Argumentacja zastosowana w całym wypracowaniu jest bogata, wieloaspektowa, a poszczególne tezy zostały poparte trafnie dobranymi przykładami z zakresu poetyki analizowanych utworów. Zdający nie ogranicza się do identyfikowania środków formalnych, lecz konsekwentnie wskazuje ich funkcje oraz znaczenie dla interpretacji utworów.

W pracy funkcjonalnie wykorzystano również konteksty interpretacyjne, w tym koncepcję formy wg Gombrowicza oraz teorię Czystej Formy Witkacego. Dobór utworów, kontekstów i argumentów, a także sposób ich wzajemnego powiązania świadczą o wysokim poziomie erudycji zdającego, jego świadomości literackiej oraz umiejętności prowadzenia pogłębionej analizy interpretacyjnej.

Przykłady 109. i 110. to fragmenty wypracowań, w których **utwór literacki został wykorzystany w pełni funkcjonalnie**.

Przykład 109.

Groteska pozwala przerysować cechy kluczowej postaci w utworze, co umożliwia wyciągnięcie z tego puenty. Taką sytuację można zauważyć w średniowiecznym tekście pt. „Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią”, która przybiera formę dialogu między wysoce uczonym mężczyzną a karykaturalnie przedstawioną śmiercią. Nieznany autor opisuje przybyłą postać, zwracając uwagę czytelnika na jej odstraszący wygląd, a także emanującą pewnością siebie w starciu z Mistrzem. W rozmowie tych bohaterów tragizm sytuacji miesza się z komicznym jej przedstawieniem, co wzbudza refleksję czytelnika, podkreśla nieuchronność końca życia każdego człowieka. Wspomniany dialog powstał w oparciu o średniowieczny motyw danse macabre, który zakłada, że śmierć spotka wszystkich, niezależnie od ich statusu lub majątku. Najczęściej przedstawiano to jako okrąg wesóło tańczących ludzi w towarzystwie diabelskiej postaci, co również opierało się na wyżej opisanej kategorii estetycznej. Wyraźnie widać, że groteska umożliwia karykaturalne zobrazowanie kluczowej postaci, co wzbudza u odbiorcy refleksje, które mogą prowadzić do wysnucia odpowiedniej puenty na dany temat. Również dzięki mieszanii tragizmu z komizmem uwypukla się kluczowy aspekt tekstu kultury w tym przypadku wszechobecność Śmierci.

Komentarz do przykładu 109.

Wskazanie elementów groteski w kreacji postaci przedstawionych w *Rozmowie Mistrza Polikarpa ze Śmiercią* – m.in. karykaturalnego przedstawienia Śmierci oraz połączenia tragizmu sytuacji z jej komicznym ujęciem – stanowi o trafnym odwołaniu do elementów struktury utworu literackiego. Poza wyjaśnieniem, jak za pomocą groteski wykreowano świat przedstawiony, określono również funkcję zastosowania tego zabiegu, którą jest ukazanie „wszechobecności Śmierci”. Utwór został zatem wykorzystany w pełni funkcjonalnie.

Przykład 110.

System edukacji w groteskowym ujęciu opisał Witold Gombrowicz w „Ferdydurke”. Główny bohater Józio zostaje zabrany do szkoły, która narzuciła mu postawę ucznia. Absurdalne jest w tym to, że Józio jest to dorosły mężczyzna, który ukończył edukację bardzo dawno temu. Pomimo tego Józio nie jest w stanie się zbuntować, więc przyjmuje daną formę i zaczyna żyć w społeczeństwie szkolnym. Gombrowicz stara się zmusić czytelnika do refleksji na temat bezwartościowej idei edukacji. W szkole profesor Bładaczka przekazuje puste frazesy odnośnie wielkości i ogromnym znaczeniu poezji Juliusza Słowackiego. Są to tezy przedstawione bez większego uzasadnienia i zrozumienia. Widzimy społeczeństwo, które przyjmuje maski i formy. Groteska jest zawarta w kolokwialnych wymysłach, takich jak „pupa” czy „gęba”, są tak naprawdę apelem o wyjście ludzi z nadanych im form. Autor chce pokazać odbiorcy, jak władza chce „upupić” obywateli i stworzyć jednostkę, która stworzy szarą masę. Za humorem ukryty jest głębszy sens i powaga problemu. Groteska w „Ferdydurke” ma na celu nakłonienie czytelnika do refleksji i wyjścia poza schematy myślenia. Gombrowicz jest świadomy, że jest to skomplikowany proces i pesymistycznie podsumowuje, że nie da się uciec od formy i zawsze będziemy zmuszeni, aby jakąś przyjąć.

Komentarz do przykładu 110.

W swojej wypowiedzi zdający wskazuje elementy konstytuujące groteskę w świecie przedstawionym *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza. Mówi o absurdalności sytuacji ukazywanych w utworze, o maskach i formach, a – co najistotniejsze – zwraca uwagę na język, za pomocą którego kreowany jest świat przedstawiony powieści. Trafnie i problemowo ujęto również funkcję groteski w *Ferdydurke*: ma ona skłonić *czytelnika do refleksji na temat bezwartościowej idei edukacji* oraz zachęcić go do *wyjścia poza schematy myślenia*.

Przykład 111. ukazuje wykorzystanie **lektury obowiązkowej** wskazanej w temacie 1. **w sposób częściowo funkcjonalny.**

Przykład 111.

Za pomocą groteski autor może w karykaturalny sposób przedstawić problemy społeczeństwa, które są na ogół niezauważalne. Dzięki takiemu zabiegowi czytelnik zwraca uwagę na absurd sytuacji i poddaje ją analizie. Można to zauważyć w powieści panoramicznej autorstwa Michała Bułhakowa pt. „Mistrz i Małgorzata”. Autor szczególnie użył groteski przy przedstawieniu wydarzeń w teatrze Varietes, opisując jak społeczeństwo obsesyjnie reaguje na widok wyczarowanych pieniędzy i jak agresywnie do tego podchodzi. Bardziej agresywnie niż na udziwniony widok gadającej oderwanej głowy Bengalskiego, która potem wraca na miejsce. Również sylwetka Wolanda pokazuje, że człowiek jest poddany sile wyższej i nie może podjąć żadnych działań, bo i tak zakończą się one porażką, jak udowadnia to historia Berlioza. Wyraźnie widać, że Bułhakow korzysta z założeń tej kategorii estetycznej.

Komentarz do przykładu 111.

W przywołanym przykładzie nie wskazano w sposób funkcjonalny elementów konstytuujących groteskę w powieści *Mistrz i Małgorzata*. Określono jednak rolę groteski w budowaniu sensu dzieła (absurdalność sytuacji ukazuje wady społeczeństwa), co pozwala ocenić wykorzystanie powieści Bułhakowa jako częściowo funkcjonalne.

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

W wypowiedziach stanowiących realizację tematu 2. zdający zauważali, że przejawem demitologizacji w utworze literackim jest często deheroizacja postaci czy desakralizacja wydarzeń. Podobnie jak w wypracowaniach na temat 1. największą trudność sprawiła zdającym funkcjonalna analiza elementów struktury utworów. Sprawniej określali funkcję demitologizacji w tworzeniu znaczeń w danym utworze. Dowodzili, że zastosowanie tego zabiegu służy obiektywizacji, polemice z utrwalonymi mitami, zweryfikowaniu utrwalonych społecznie wyobrażeń czy przekonań o zjawiskach, wydarzeniach, postaciach itp.

Poniższa wypowiedź argumentacyjna jest przykładem pełnej realizacji tematu 2.

Przykład 112.

Twórcy od lat wykorzystywali różnorodne zabiegi literackie w swoich utworach. Jednym z nich jest demitologizacja, czyli proces dekonstrukcji mitów powstałych wokół pewnych wydarzeń lub grup społecznych i postaw. Zabieg ten odbiera im ich niezwykle i symboliczne znaczenie oraz odziera je z patosu i wzniosłości. W ten sposób autorzy przywracają im ich pierwotne znaczenie, które umożliwia odczytywanie ich w rzeczywisty sposób, tym samym pozwalając na ukazanie obiektywnej krytyki. Proces ten ma fundamentalne znaczenie w kreacji świata przedstawionego, zarówno wpisuje się w tworzenie znaczeń w utworach.

W reportażu Hanny Krall pod tytułem „Zdażyć przed Panem Bogiem” Marek Edelman obala mit o powstaniu w getcie warszawskim. Uczestnik nie podtrzymuje patosu, co więcej Edelman wręcz krytykuje uczestników i wspomina ich wstydlive i niekorzystne dla ich wizerunku historie z życia. Jedną z nich była opowieść o Mordechaju Anielewiczu, który sprzedając ryby, kolorował im skrzela, aby prezentowały się korzystniej. Brak patosu w sposobie opowiadania o Anielewiczu oraz innych postaciach przywoływanych ze wspomnień o wydarzeniach tamtych czasów, narracja która niczym szczególnym nie wyróżnia się od zwykłej codziennej mowy, stanowią o sposobie demitologizacji powstania. Ukazuje to, jaki na co dzień i w dopasowanych sytuacjach niepasujących do mitów był powstaniec, bez zbędnych mitów narosłych wokół jego osoby. Oprócz tego, dzięki mimetycznemu odzwierciedleniu realiów powstania, można lepiej zwizualizować cały jego przebieg, a także dotrzeć głębiej do odbiorcy.

Z procesem demitologizacji mamy do czynienia również w dramacie symbolicznym Stanisława Wyspiańskiego „Wesele”. W tym utworze dokonana została dekonstrukcja mitu o gotowości Polaków do powstania oraz mitu o wzajemnym porozumieniu dwóch klas społecznych. Chłopomania, czyli popularne w tamtym okresie przekonanie o niezwyklej sile tkwiącej w ludzie, zostaje doszczętnie obalona, o czym świadczą dialogi i sposób ich kreacji – rozmowy pomiędzy poszczególnymi przedstawicielami zantagonizowanych klas społecznych, co podkreśla podziały między mieszczaństwem a chłopami, a w konsekwencji brak gotowości całego narodu do odzyskania niepodległości przez Polskę. Zatem widzimy, że pojęcie „chłopomania” jest prymitywne i powierzchowne oraz nie ma realnego przełożenia w utworze, a także fakt, że utwór krytykuje brak zdolności Polaków do pojednania i wspólnej walki o Polskę. Wyspiański szczególnie uwypukla to w ostatniej scenie, w której to obywatele tracą ostatnią symboliczną szansę, czyli złoty róg, który miał zwołać ich wszystkich razem. Wtedy zaczyna się finalny taniec, który ukazuje w prześmiewczy sposób bierność narodu i jego marazm. Taki sposób przedstawienia utworu i kreacji świata przedstawionego ukazuje obywateli w negatywnym świetle oraz ośmiesza ich brak gotowości do działania, wspólnego zrywu.

Demitologizacja dochodzi do głosu także w twórczości Williama Szekspira. W jego dramacie pod tytułem „Makbet” możemy zauważyć demitologizację związaną z kreacją wizerunku rycerza. Szekspir obala bowiem mīt dotyczący postawy honoru wartości rycerza. Mimo iż ten sposób postrzegania rycerza ma swoje korzenie w średniowieczu, to utrwalił się z czasem. W „Makbecie” uległ całkowitej dekonstrukcji, przemieniając archetyp rycerza w jego zaprzeczenie: to chaos, dominacja zła, obsesja. Tytułowy Makbet na początku dramatu jest waleczny, zasługuje na miano rycerza, zostaje mianowany Panem Kawdor. Jednak jego postawa diametralnie się zmieniła od momentu przepowiedni wiedźm, które stały się katalizatorem zbrodni popełnionych przez bohatera w utworze. Szekspir wykorzystuje strukturę tragedii, aby pokazać stopniową przemianę Makbeta – od dzielnego rycerza do bezwzględного tyrana, przez co jego postać zostaje odmitologizowana i ukazana w bardziej ludzki sposób. Ważne jest również zestawienie go z Bankiem i Makdufem, ponieważ pokazuje ono, że Makbet nie jest jedynie ofiarą przepowiedni, ale sam odpowiada za swoje decyzje i popełnione zbrodnie. Dzięki temu utwór powoli i stopniowo ujawnia proces demitologizacji w kreacji bohatera, oprócz zawitej fabuły odsłania podłoże psychologiczne działań bohaterów, dzięki czemu możemy dokładniej zrozumieć – ich – ludzkie motywacje i zachowania.

W literaturze demitologizacji podlegają również wyobrażenia o miłości. W „Lalce” Bolesław Prus przedstawia nieodwzajemnione uczucie Stanisława Wokulskiego do Izabeli Łęckiej, dzięki czemu pokazuje, że miłość nie zawsze prowadzi do szczęścia. Wokulski od pierwszego spotkania z Izabelą jest nią zauroczony i podporządkowuje jej swoje działania, między innymi kupując kamienicę jej ojca oraz próbując zdobyć jej względy. Istotnym elementem struktury dzieła jest tutaj wątek miłosny, który wpływa na rozwój fabuły i motywuje wiele decyzji głównego bohatera. Kolejne wydarzenia pokazują stopniowe narastanie jego zaangażowania, a następnie rozczarowanie i kryzys, dzięki czemu Prus buduje obraz miłości jako uczucia, które może prowadzić do cierpienia i utraty kontroli nad własnym życiem.

Demitologizacja mītu romantycznej miłości jest widoczna nie tylko w przedstawieniu postaci Wokulskiego, ale również w konstrukcji całej fabuły. Sposób prowadzenia jego historii pokazuje, że idealizowanie ukochanej osoby może prowadzić do bolesnego zderzenia marzeń z rzeczywistością. Tym samym elementy struktury utworu, szczególnie rozwój wątku miłosnego i przemiana bohatera, pomagają Prusowi zbudować sens „Lalki” jako powieści, która podważa romantyczne wyobrażenia o miłości i pokazuje ją z bardziej realistycznej, pozytywistycznej perspektywy.

Reasumując, demitologizacja jest procesem, który pozwala spojrzeć na utwory literackie z szerszej perspektywy. Polega ona na pozbawieniu wydarzeń, postaw lub mītów dotyczących relacji międzyludzkich nadmiernej idealizacji, patosu i sakralizacji, a także na poddaniu ich krytycznej ocenie. Dzięki temu literatura może przedstawiać rzeczywistość w sposób bardziej realistyczny i skłaniać odbiorcę do refleksji nad ludzkimi wyborami, emocjami, zachowaniami. Demitologizacja sprawia również, że sens utworu może być odczytywany na różnych płaszczyznach, między innymi emocjonalnej, psychologicznej i społecznej. Pozwala to dostrzec, że literatura nie tylko opowiada o konkretnych wydarzeniach czy bohaterach, ale również podejmuje uniwersalne problemy, które pozostają aktualne dla kolejnych pokoleń czytelników.

Komentarz do przykładu 112.

Spełnienie formalnych warunków polecenia

- W wypracowaniu nie ma błędu kardynalnego.
- W pracy jest odwołanie do lektury obowiązkowej wskazanej w poleceniu.
- Wypracowanie dotyczy problemu demitologizacji jako sposobu kreowania świata przedstawionego w utworach literackich oraz funkcji zastosowania tego zabiegu.
- Praca jest wypowiedzią argumentacyjną zawierającą akapity o charakterze analitycznym.

Kompetencje literackie i kulturowe

W kryterium *Kompetencje literackie i kulturowe* pracę oceniono na 16 punktów, ponieważ zdający w pełni funkcjonalnie wykorzystał przywołane utwory literackie oraz konteksty interpretacyjne.

Zdążyć przed Panem Bogiem Hanny Krall zostało wykorzystane w pełni funkcjonalnie, ponieważ zdający nie ograniczył się do omówienia problematyki demitologizacji powstania w getcie warszawskim, lecz zwrócił uwagę na elementy struktury dzieła. Trafne jest odwołanie do sposobu prowadzenia narracji i jej zbliżenia do języka codziennej mowy, ponieważ rozwiązania te wpływają na sposób przedstawienia bohaterów i współtworzą sens demitologizacji. Wskazanie braku patosu oraz mimetycznego sposobu przedstawiania rzeczywistości pozwala zauważyć, że forma reportażu służy odbrązowieniu postaci uczestników powstania i wzmacnia emocjonalny oraz poznawczy wymiar przedstawionych wydarzeń.

Wesele Stanisława Wyspiańskiego także zostało wykorzystane w pełni funkcjonalnie – proces demitologizacji został powiązany z konkretnymi elementami struktury dramatu. Trafne jest odwołanie do dialogów między przedstawicielami różnych klas społecznych, których sposób konstruowania ujawnia istniejące podziały i brak rzeczywistego porozumienia. Funkcjonalnie wykorzystano również zakończenie dramatu, w tym motyw utraty złotego rogu i chochoły taniec, które symbolicznie podsumowują bierność oraz niezdolność narodu do wspólnego działania. Dzięki temu elementy struktury dzieła służą budowaniu jego sensu i wzmacniają krytyczną wymowę dramatu jako demitologizacji przekonania o jedności społeczeństwa i jego gotowości do walki o niepodległość.

Lalka Bolesława Prusa, lektura z poziomu podstawowego, też została wykorzystana w pełni funkcjonalnie, ponieważ zdający nie ograniczył się do omówienia problematyki nieodwzajemnionej miłości, lecz odwołał się również do wątku miłosnego jako istotnego elementu struktury dzieła. Trafnie zauważono, że jego rozwój wpływa na przebieg fabuły oraz motywuje kolejne działania Wokulskiego, przez co uczucie bohatera staje się ważnym czynnikiem kształtującym jego losy. Wskazanie kolejnych etapów wątku – od zauroczenia Izabelą, przez próby zdobycia jej względów, aż po rozczarowanie i kryzys – pozwala ukazać demitologizację wyobrażenia o szczęśliwej i spełnionej miłości. Element struktury dzieła służy więc budowaniu jego sensu i wzmacnia argument dotyczący realistycznego przedstawienia miłości.

Makbet Williama Szekspira to funkcjonalnie wykorzystany kontekst. Zdający, obok omówienia demitologizacji rycerskiego ideału, wskazał elementy struktury tragedii, które pozwalają ten proces zobrazować. Słuszne jest odwołanie do kompozycji utworu i stopniowej przemiany Makbeta – od walecznego rycerza do bezwzględnego tyrana – ponieważ kolejne

etapy fabuły odsłaniają sens demitologizacji kreacji postaci. Funkcjonalne jest też zestawienie Makbeta z Bankiem i Makdufem, które pozwala ukazać jego wybory i odpowiedzialność za popełnione zbrodnie. Tym samym rozwój wydarzeń oraz konstrukcja postaci służą nie tylko przedstawieniu upadku bohatera, lecz także ukazaniu jego ludzkich motywacji.

Poza kontekstem literackim w pracy funkcjonalnie zastosowano również kontekst historycznoliteracki (zjawisko chłopomanii).

Argumentacja w pracy jest trafna, rzeczowa i pogłębiona, a poszczególne tezy zostały poparte odpowiednio dobranymi przykładami. Wypowiedź ma charakter wieloaspektowy, a funkcjonalne wykorzystanie elementów struktury dzieł pozwala na pogłębienie ich interpretacji.

Warto podkreślić, że sposób wykorzystania utworów, elementów ich struktury oraz kontekstów świadczy o erudycji zdającego i jego świadomości literackiej. Praca jest również pozbawiona błędów rzeczowych.

Przykład 113. dowodzi, że funkcjonalne odwołanie do elementów struktury dzieła może w istotny sposób pogłębić jego interpretację, umożliwiając dostrzeżenie dodatkowych aspektów konstrukcji i znaczenia tekstu literackiego. Analiza sposobu organizacji utworu pozwala wyjść poza jego powierzchniową charakterystykę i dostrzec zależności między zastosowanymi rozwiązaniami formalnymi a problematyką dzieła. Tym samym elementy struktury nie stanowią jedynie przedmiotu opisu, lecz stają się istotnym narzędziem interpretacyjnym, wspierającym formułowanie pogłębionych i merytorycznie uzasadnionych wniosków dotyczących wymowy utworu.

Przykład 113.

Motyw demitologizacji widoczny jest w tragikomedii pt. „Antygona w Nowym Jorku” autorstwa Janusza Głowackiego. Autor w dramacie konfrontuje ze sobą mit o amerykańskim śnie z przygnębiającą rzeczywistością. Miejscem akcji dzieła jest park, który w teorii powinien być miejscem wypoczynku i rekreacji, a w rzeczywistości stał się miejscem opanowanym przez bezdomnych. Bohaterami dramatu Głowackiego są imigranci, którzy wyjechali do Ameryki w poszukiwaniu lepszego życia. Widoczne w utworze didaskalia tworzą obraz miejsca niesprzyjającego rozwojowi. Wszędzie leżą kartony i foliowe torebki. Głowacki czerpie z tradycji teatru antycznego, by ukazać, że nad jego bohaterami wciąż ciąży fatum. Polega ono na determinizmie społecznym i braku możliwości ucieczki od bezdomności. Janusz Głowacki poprzez ukazanie losów m.in. Pchełki i Anity chce przedstawić brutalność realiów Ameryki. Tworząc Anitę na wzór Antygony z tragedii Sofoklesa pt. „Antygona”, pokazuje, że ludzie w nowojorskim parku są wielokrotnie stawiani przed wyborami tragicznymi, a walka o godność stała się dla nich jedyną szansą na zachowanie człowieczeństwa. Autor demitologizuje wizję Ameryki jako państwa utopii, by uświadomić czytelnikowi jego brutalne realia.

Komentarz do przykładu 113.

Analizowany przykład wypowiedzi, w którym przywołano *Antygonę w Nowym Jorku* Janusza Głowackiego, stanowi ilustrację w pełni funkcjonalnego wykorzystania elementów struktury dzieła w wypowiedzi maturalnej z języka polskiego na poziomie rozszerzonym. Zdający nie ograniczył analizy do omówienia problematyki bezdomności i wykluczenia społecznego imigrantów ani do wskazania zależności intertekstualnych między dramatem Głowackiego a *Antygoną* Sofoklesa. Istotnym walorem argumentacji jest także funkcjonalne odwołanie do elementu struktury dzieła poprzez analizę roli i znaczenia didaskaliów. Uwzględnienie tego aspektu konstrukcji dramatu pozwala pogłębić interpretację i wykazać, że sposób organizacji przestrzeni scenicznej nie jest neutralnym elementem utworu, lecz współtworzy jego znaczenie. Przestrzeń przedstawiona przez Głowackiego zostaje ukazana jako ograniczająca, zamknięta i pozbawiona perspektywy rozwoju, co wzmacnia wymowę społeczną dramatu. Tym samym element struktury dzieła staje się integralnym argumentem interpretacyjnym, odnoszącym jednostkową historię bohaterów do szerszego, wciąż aktualnego problemu społecznego.

W wielu realizacjach tematu 2. zdający dobrze dobierali utwory literackie, lecz ich **omówienie było częściowo funkcjonalne z uwagi na pomijanie elementów struktury dzieł**. Przykłady 114. i 115. stanowią ilustrację zaobserwowanej prawidłowości.

Przykład 114.

Kreowanie świata za pomocą demitologizacji ukazuje czytelnikom Mrozek w swoim dziele pod tytułem „Tango”. Demitologizacja wpływa tam na sposób kreowania świata pod wpływem nieoczywistego przedstawienia modelu rodziny i domu. Mrozek w lekturze odbiega od tradycji, przedstawiając zachowania bohaterów jako coś niekonwencjonalnego. Postacie przedstawione w tej powieści przejawiają zachowania w pewien sposób niemoralne. Rodzice oraz babcia nie posiadają zachowań tradycyjnych. Nie są oni przykładem dla swojego syna czy wnuka. Przejawiają oni zachowania nieodpowiednie, jeśli chodzi o wychowanie swojego syna, Artura. Babcia nie jest posiadaczką zachowań tradycyjnych, jakie są znane w świecie współczesnym. Eugenia z „Tanga” Sławomira Mrożka chce być młodzieżową babcią, a nie tą tradycyjną. Mrozek w swoim dziele ukazuje, że demitologizacja wpływa na kreowanie świata przedstawionego w literaturze.

Komentarz do przykładu 114.

W zacytowanym fragmencie wypracowania *Tango* Sławomira Mrożka zostało wykorzystane jedynie częściowo funkcjonalnie. Zdający podejmuje wprawdzie próbę odwołania się do sposobu kreowania świata przedstawionego, wskazując na zastosowanie zabiegu demitologizacji, jednak nie rozwija tej obserwacji w sposób pozwalający uznać ją za pełnoprawny element analizy struktury dzieła. Samo stwierdzenie, że demitologizacja wpływa na „sposób kreowania świata”, okazuje się niewystarczające, ponieważ nie zostaje poparte konkretnymi przykładami z utworu. Brakuje przede wszystkim wyjaśnienia, w jaki sposób zastosowanie tego zabiegu wpływa na konstrukcję świata przedstawionego, jakie elementy rzeczywistości zostają poddane demitologizacji.

Nie można zatem uznać, że w analizowanym fragmencie zdający funkcjonalnie wykorzystał elementy struktury dzieła. Aby takie odwołanie było zasadne, należałoby nie tylko nazwać zastosowany zabieg formalny, lecz również wskazać jego mechanizm, zilustrować go

odpowiednim przykładem oraz określić jego funkcję w budowaniu sensów utworu. Dopiero powiązanie obserwacji dotyczącej konstrukcji świata przedstawionego z problematyką *Tanga* pozwoliłoby wykorzystać element struktury dzieła jako argument wspierający tezę interpretacyjną.

Przykład 115.

Zabieg demitologizacji widoczny jest w reportażu pt. „Zdążyć przed Panem Bogiem”, który przeprowadziła Hanna Krall z uczestnikiem powstania w getcie warszawskim, Markiem Edelmanem. Mężczyznę opowiada o przywódcy powstania, Anielewiczu. Dla narodu Żydowskiego jest on bohaterem i symbolem niezłomności. Edelman mówi o nim w sposób pozbawiony emocji, nadając jego postaci wymiar zwykłego człowieka. Wspomina on o tym, że Anielewicz został przywódcą nie ze względu na jego zasługi, a na prośbę. Zwraca również uwagę na fakt, że Anielewicz wraz z matką malowali ryby, by wyglądały na świeże, a następnie je sprzedawali. Edelman nie robi tego, by obrazić Anielewicza, a po to, by historia nie była zakłamywana. Demitologizując postać przywódcy, mężczyzna pragnie zwrócić uwagę odbiorcy na fakt, że w wojnie brali udział zwykli ludzie, pełni wad, brudni i podobni do nas. Poprzez ten zabieg Edelman ma możliwość przekazać, że dla walczących w tamtym czasie symbole nie miały znaczenia. Rozmówca Krall podkreśla, że mitologizując postaci takie jak Anielewicz zakłamyjemy historię.

Komentarz do przykładu 115.

Przywołany reportaż Hanny Krall został omówiony jedynie częściowo funkcjonalnie. Zdający trafnie rozpoznaje zastosowanie zabiegu demitologizacji oraz prawidłowo wskazuje jego znaczenie dla sposobu przedstawienia wydarzeń historycznych, o których opowiada Marek Edelman. Zauważenie, że demitologizacja służy unikaniu idealizacji i zniekształcania obrazu przeszłości, stanowi wartościową obserwację interpretacyjną.

Nie można jednak uznać, że w analizowanym fragmencie wypracowania przeprowadzono funkcjonalną analizę elementów struktury dzieła, popartą odpowiednimi egzemplifikacjami z utworu. Zdający nie wskazuje przecież – albo nie określa przy użyciu stosownej terminologii z zakresu poetyki tekstu – konkretnych rozwiązań formalnych (np. narracyjnych, kompozycyjnych), za pomocą których demitologizacja zostaje osiągnięta. Brakuje zatem wyjaśnienia, w jaki sposób zastosowane rozwiązania konstrukcyjne wpływają na kreację świata przedstawionego oraz na sposób interpretowania opisywanych wydarzeń.

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 25%.

Poprawność ortograficzna

Poziom wykonania w kryterium 4b. *Poprawność ortograficzna* wyniósł 32%. 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
- partykuły *nie* z różnymi częściami mowy
- nieuzasadnionej pisowni łącznej wyrazów.

Poprawność interpunkcyjna

Poziom wykonania w zakresie kryterium 4c. *Poprawność interpunkcyjna* to 26%. Zdający najczęściej stosowali niepoprawną interpunkcję w wypowiedzeniach złożonych i wielokrotnie złożonych.

Wnioski i rekomendacje

1. Analiza parametrów statystycznych zadania polegającego na zredagowaniu notatki syntetyzującej, uzyskanych w latach 2023–2026, pozwala zauważyć stopniowy wzrost umiejętności maturzystów w tym zakresie. Jednak nadal napisanie notatki, wymagającej wykazania się kompetencjami złożonymi, stwarza trudności. Zaleca się zatem doskonalenie umiejętności odtwarzania stanowiska autora tekstu na właściwym poziomie uogólnienia, porównywania poglądów wyrażanych przez autorów różnych tekstów, a także tworzenia tekstu poprawnego językowo.
2. W częściach testowych błędne rozwiązania w zadaniach otwartych wynikały z formułowania odpowiedzi nieadekwatnie do polecenia albo niezgodnie z tekstem, do którego odnosiło się polecenie. Należy zatem wdrażać uczniów do uważnego czytania poleceń, w tym zwracania uwagi na czasowniki operacyjne sygnalizujące, jakich operacji analityczno-interpretacyjnych wymaga poprawne rozwiązanie zadania.
3. Zaobserwowano brak umiejętności w zakresie poprawnego operowania pojęciami historycznoliterackimi i teoretycznoliterackimi oraz pojęciami z zakresu retoryki, a także wykorzystywania takiej wiedzy w analizie i interpretacji utworów literackich, zwłaszcza lektur obowiązkowych. Postuluje się zatem zintensyfikowanie ćwiczeń analityczno-interpretacyjnych z fragmentami lektur.
4. Bardzo często w wypracowaniach na poziomie podstawowym zdający przywoływali utwory literackie w sposób powierzchowny. Właściwe jest zatem prowadzenie praktycznych zajęć polegających na uzasadnianiu tezy, skonstruowanej na użytek ćwiczeniowy, większą liczbą argumentów opartych o jedną lekturę i kontekst powiązany z tą lekturą. To w dłuższej perspektywie pozwoli uczniom na tworzenie wypowiedzi z argumentacją bogatą i funkcjonalną, a nie uproszczoną, w której pojawia się niefunkcjonalna faktografia lub przeważa streszczenie.
5. W wypracowaniach na poziomie rozszerzonym zdający często opisywali problematykę utworu literackiego wyłącznie na podstawie analizy treści tego utworu. Wobec powyższego zaleca się nadal ćwiczenia służące zwiększaniu świadomości przyszłych maturzystów, że do pełnego odczytania sensów dzieła literackiego konieczne są także rozpoznawanie i analiza elementów struktury tego dzieła.
6. Znaczne trudności sprawia zdającym pisanie wypracowań na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym w sposób poprawny językowo i komunikatywny graficznie. Ważne jest zatem, aby uwrażliwiać uczniów na poprawność języka, konieczność dostosowywania używanych środków językowych do sytuacji komunikacyjnej. Ważne jest również podkreślanie, że troska o komunikatywność językową i graficzną jest obowiązkiem nadawcy komunikatu. Należy również trafnie diagnozować sytuacje, w których uczeń przystępujący do egzaminu maturalnego powinien korzystać z dostosowanych warunków (np. pisać na komputerze).