

**BOŻENA MLONKA**

Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących w Katowicach

## **MODEL CZYNNOŚCIOWY ANALIZY I INTERPRETACJI UTWORU POETYCKIEGO**

Rozwój badań nad pomiarem dydaktycznym w myśli pedagogicznej postawił przed reformującym się systemem edukacyjnym w polskim szkolnictwie ostatniego dziesięciolecia nowe wyzwania.

Dość oczywiste rozwiązania w tym obszarze dydaktyk szczegółowych przedmiotów ścisłych szybko okazały się daleko bardziej niejednoznaczne w naukach humanistycznych. Szczególnie w dyscyplinach filologicznych pełna obiektywizacja (punktowa!) oraz jednolitość kryteriów i ich interpretacja, uwolnienie od subiektywnych motywacji i intuicyjnych rozstrzygnięć (trafne/ nietrafne) stały się problematyczne. Ocena uczniowskiej interpretacji literatury pozostawiała – i nadal pozostawia nauczyciela z jego własnym systemem preferencji i gustów. Jak bowiem sprawdzić znajomość dyskusyjnych treści, jak zmierzyć umiejętności funkcjonalnego komponowania dłuższego tekstu oraz stopień podejmowania sugestii lirycznych, niuansów aluzji, rozległości konotacji wywołanych przez metaforę? Jak zmierzyć to, co tak bardzo wymyka się spod wszelkich narzędzi służących pomiarowi, a mianowicie doświadczenie osobiste odbiorcy-interpretatora – ucznia?

Treścią niniejszego artykułu jest prezentacja modelu czynnościowego analizy i interpretacji tekstu kultury oraz uzasadnienie wprowadzenia modelowego ujęcia oceny poziomu merytorycznego interpretacji uczniowskiej.

### **1. Model czynnościowy analizy i interpretacji tekstu poetyckiego.**

Czynnościowy model analizy i interpretacji tekstu poetyckiego uwzględnia polimetodologiczność odbioru dzieła literackiego; staje się tym samym narzędziem bardziej elastycznym, pozwalającym użytkownikowi na wykorzystanie najbardziej przystającej do tekstu metodologii literaturoznawczej. Wykorzystuje on dotychczasowe sposoby obcowania z dziełem: fenomenologię Ingardena,

strukturalizm, rozumienie tekstu w ujęciu hermeneutycznym i intertekstualność dzieła literackiego. Jest swego rodzaju zapisem procedur wtajemniczenia w sztukę interpretacji. Poprzez charakterystyczny dla tej dziedziny nauki język, w sposób precyzyjny doprowadza się odbiorcę – ucznia – do odczytania znaczeń tekstu kultury.

Konstruowanie narzędzia odwołuje się do obowiązujących obecnie w liceum aktów prawnych; wykorzystuje polimetodologiczność oraz dopuszcza posługiwanie się różnymi kluczami interpretacyjnymi. Te ostatnie zdeterminowane są przede wszystkim przez sam tekst, którego wewnętrzne skomplikowanie wymusza niejako na odbiorcy decyzje interpretacyjne i wybór metodologii zapewniających jego odczytanie. Wybór klucza jest również zależny od indywidualnych predyspozycji czytelnika.

Skonstruowany model jest strukturą bardzo rozbudowaną, gdyż uwzględnia wielość rozwiązań. Składa się na niego ponad pięćdziesiąt zoperacjonalizowanych działań, podejmowanych przez ucznia w czasie pracy nad tekstem, a wygenerowanych z dokumentów oświatowych. Czynności wchodzące w skład skonstruowanego narzędzia uwzględniają cztery kategorie taksonomiczne celów nauczania<sup>1</sup>.

Model w swej najszerszej wersji ma strukturę pełną, to znaczy zawiera wszystkie czynności, które mogą zostać podjęte przez odbiorcę tekstu podczas jego konkretyzacji. O kształcie modelu decyduje poziom edukacyjny, na którym model jest wykorzystywany. Czynnościowy charakter modelu, w którym wyszczególniono konkretne umiejętności ucznia – odbiorcy tekstu, pozwala na jego modyfikację, na dokonywanie zmian w obrębie jego struktury.

Model jest wzorcotwórczy, tworzy optymalny zespół czynności analitycznych ucznia, niezbędnych do zanalizowania i interpretacji każdego utworu lirycznego. Składa się z czterech warstw<sup>2</sup>, z których pierwsza i trzecia są wewnętrznie zróżnicowane. Warstwa pierwsza obejmuje znaczenia dosłowne i metaforyczne; na warstwę drugą składają się zasady organizacji tekstu wraz z funkcjami środków poetyckich wykorzystanych w utworze. Trzecia, to nawiązania kontekstowe i intertekstualne. Warstwę ostatnią budują wartości.

W każdej z wymienionych warstw wyróżnione zostały czynności ucznia niezbędne do wykonania zadania, którym jest analiza i interpretacja tekstu poetyckiego. Poszczególne warstwy skonstruowanego modelu odpowiadają poziomom analizy tekstu.

Pojedynczy utwór został potraktowany jako reprezentant pewnego systemu możliwości literackich. Zawierają się w nim właściwe reprezentowanej wypowiedzi lirycznej elementy, które mimo pewnych podobieństw nie są identyczne.

<sup>1</sup> W pracy uwzględniono *Taksonomię celów kształcenia ABC* B. Niemierki.

<sup>2</sup> Na warstwowość procesu interpretacji zwrócił uwagę Janusz Sławiński, który wyróżnił w nim cztery poziomy: poziom opisu, poziom analizy, poziom interpretacji, poziom wartościowania. Podaję za: Sławiński J., *Analiza, interpretacja wartościowanie dzieła literackiego*, [w:] *Próby teoretycznoliterackie*, PEN, Warszawa 1992, s.11–38.

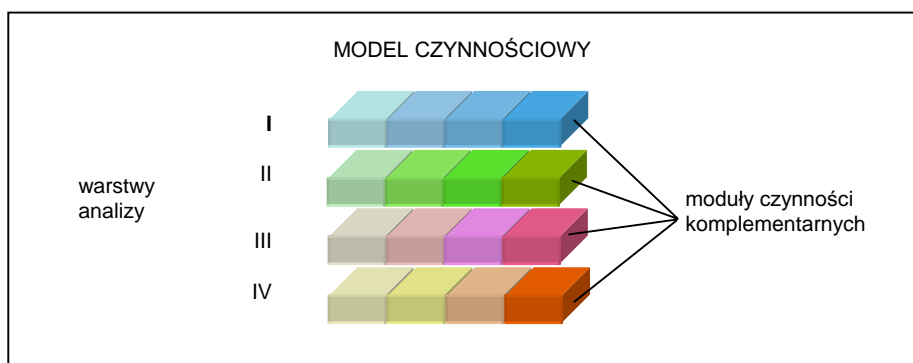
W obrębie analizowanych tekstów dokonują się przesunięcia i zmiany, które polegają na wyborze tylko niektórych składników budujących tekst<sup>3</sup>.

W proponowanym modelu czynnościowym wyszczególniono tzw. czynności odbiorcy dzieła literackiego, których realizacja gwarantuje pełne wykonanie zadania. Przyjęto, iż dokonanie około dwudziestu operacji na tekście<sup>4</sup> wystarcza, aby został on odczytany<sup>5</sup>. Powyższe ograniczenie jest konieczne, gdyż w sytuacji szkolnej realizacja wszystkich wymienionych w modelu czynności nie jest możliwa, istnieje bowiem szereg różnorodnych ograniczeń, których autor zadania nie może przewidzieć. Najważniejsze z nich to:

- ograniczenia czasowe – w określonej jednostce czasowej uczeń może wykonać ograniczoną ilość czynności analityczno-interpretacyjnych;
- ograniczenia emocjonalno-intelektualne – na danym poziomie edukacyjnym uczeń może wykonać tylko niektóre czynności analityczno-interpretacyjne;
- ograniczenia merytoryczne – w analizowanym tekście brak znajdującego się w modelu elementu, albo pojawia się taki, którego nie uwzględni zespół czynności wzorcowych.

W obrębie zbudowanego modelu proponowane czynności wzorcowe połączone zostały w mniejsze jednostki zwane modułami czynności komplementarnych. Składają się na nie czynności interpretatora tekstu, które mogą być wykonywane zamiennie, gdy czynności wzorcowe nie zdołają uchwycić jakiejś części sensu.

Model sprawdza przede wszystkim umiejętności ucznia, ale umożliwia także sprawdzenie stopnia opanowania wiadomości.



Legenda: I. Znaczenia dosłowne i przenośne; II. Zasady organizacji tekstu; III. Konteksty; IV. Wartości

Rys.1. Schemat modelu czynnościowego

<sup>3</sup> Analiza porównawcza czynności niezbędnych do zanalizowania testu barokowego i awangardowego wykazała, iż dominują w nich zadania reprezentujące pierwszą warstwę, warstwę znaczeń dosłownych i przenośnych.

<sup>4</sup> Powyższe dane mają postać przybliżoną, są różnicowane stopniem złożoności tekstu.

<sup>5</sup> Obserwacja została dokonana po przeanalizowaniu wyników testów osiągnięć uczniów biorących udział w projekcie badawczym. Poprawne rozwiązanie zadań z poziomu podstawowego pozwalało uczniom na skonstruowanie poprawnej pod względem merytorycznym dłuższej wypowiedzi, będącej podsumowaniem wcześniejszych czynności analityczno-interpretacyjnych [uzupełn. B.M.].

Jednym z głównych zadań stojących przed konstruktorem narzędzia jest maksymalne zbliżenie procesu odbioru dzieła literackiego w szkole do procesu badawczego. Jednakże nawet najbardziej zbliżonej interpretacji szkolnej nie należy utożsamiać z interpretacją naukową. Wśród czynników różniących te dwie interpretacje są:

- zakres wiedzy i doświadczenia życiowego ucznia i badacza,
- kompetencja czytelnicza – tu szczególnie dostrzeganie intertekstualnych odniesień i umiejętność ich sfunkcjonalizowania w głębokiej strukturze tekstu i jego wyrazu,
- ukształtowanie systemów aksjologicznych,
- świadomość metodologiczna.

Na kształt szkolnej interpretacji wywierają wpływ także:

- **sytuacja dydaktyczna, kształtująca odbiór czytelniczy**

Uczeń, chcąc sprostać postawionym przez nauczyciela zadaniom, zapomina o swoich pierwotnych odczytaniach, wpisuje się w schemat: muszę to zrobić, aby zostać pozytywnie ocenionym. Pierwotność przeżyć związana z odbiorem tekstu często zostaje zagłuszona przez motywację intelektualną.

- **organizacja procesu dydaktycznego**

Badania nad odbiorem liryki w szkole<sup>6</sup> wykazały, iż stopień kompetencji odbiorczych uczniów zależy od tego, jakimi metodami kształci się umiejętność odbioru dzieła literackiego oraz jakie miejsce zajmuje dzieło w procesie nauczania.

- **umiejętności analityczno-interpretacyjne uczniów**

Rezultaty pogłębionej, czy płytkiej lektury poznawanych utworów zależą od jakości dokonanych ćwiczeń analityczno-interpretacyjnych. Odbiorca w procesie konkretyzacji dokonuje znacznych uproszczeń, gdyż nie posiada instrumentarium analitycznego oraz wystarczających umiejętności samodzielnej interpretacji. W takiej sytuacji odbiorca-uczeń często ucieka się do działań prowadzących do nadinterpretacji. Indywidualne interpretacje uwzględniające konkretyzację odbiorcy są akceptowane, jednakże tylko wówczas, gdy mieszczą się w kręgu sensów i kontekstów przywoływanych przez tekst.

- **sytuacja osobista odbiorcy**

Odczytanie – zrozumienie wiersza przez odbiorcę nie jest nigdy takie samo i zależy od elementów kontekstowych, wśród których wyróżnić należy: nabycie nowych, umiejętności analizy, poszerzenie bazy informacyjnej, zmianę sytuacji osobistej. Bo jak pisze B. Myrdzik, *W samym tekście są zawarte jego projekty odczytania, ale to odbiorca w zależności od swojej osobowości, doświadczenia osobistego, wiedzy i dojrzałości podejmuje lub niweluje gry proponowane przez utwór*<sup>7</sup>.

---

6 Chrzastowska B., *Modele odbioru literackiego*, [w:] *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Ossolineum, Wrocław 1979.

7 Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999, s. 51.

## 2. Moduły czynności komplementarnych<sup>8</sup>

Na każdą z wyodrębnionych warstw analizy tekstu poetyckiego składa się kilkanaście czynności. Stosunkowo duża ich ilość spowodowała, iż konieczne stało się wyznaczenie zbiorów czynności wzorcowych, to jest takich, które stosowane są przy każdym analizowanym utworze i wchodzi w skład analizy tej samej warstwy tekstu, dotyczą tej samej kategorii, mają tę samą wagę w utworach, oraz takich, które mogą być wykonywane zamiennie, gdy tamte okażą się niewystarczające dla analizy i interpretacji, a od tego, czy zostaną w utworze dostrzeżone, zależy odczytanie tekstu. Gdy jakiś tekst nie otwiera się przy zastosowaniu czynności wzorcowych, wkraczamy zamiennie ze zbiorem czynności komplementarnych wobec nich, gdyż inaczej analiza będzie niepełna<sup>9</sup>.

Owe zbiory czynności, zwane modułami czynności komplementarnych, są 3-4-składnikowymi częściami czynności, o podobnym miejscu w działaniach analitycznych ucznia<sup>10</sup>. Stopień ich ogólności pozwala zastosować skonstruowany model do analizy różnych utworów literackich<sup>11</sup>.

Czynności zebrane w modułach, blokach budujących warstwy analizy tekstu poetyckiego, zostały podzielone na dwa poziomy wymagań programowych; przy każdej z nich uwzględniono kategorię taksonomiczną.

Na warstwę pierwszą znaczeń dosłownych i przenośnych składają się czynności związane z jednym z podstawowych standardów edukacyjnych, jakim jest czytanie tekstów kultury na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym. Należą do nich przede wszystkim:

- dostrzeżenie elementów składających się na świat kreowany utworu oraz zrozumienie jego fikcjonalnego statusu; wskazanie możliwości innego odczytania tekstu,
- wskazanie i odczytanie sensu metafory jako środka stylistycznego służącego kreacji świata; wykrycie związku metafory z realnym światem,

<sup>8</sup> Termin „czynności komplementarne”, czyli wzajemnie się uzupełniające, oznacza czynności interpretatora tekstu, które są warunkowane przez tekst poddany zabiegom analityczno-interpretacyjnym.

<sup>9</sup> Czynnością komplementarną będą np. próby odkrycia parabolicznej wymowy utworu, głęboko zaszyfrowanej i niesygnalizowanej żadnymi wyznacznikami tekstu. Czynności wzorcowe dają się szeregować od ważnych do najważniejszych, choć do rozwiązań analitycznych są niezbędne wszystkie. Czynności komplementarne, używane nierównie mniej często, są znaczeniowo równoważne dla otwarcia tekstów, w których występują, co czynności wzorcowe (konieczne).

<sup>10</sup> Podobną klasyfikację taksonomiczną do opracowania taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury wykorzystał T. Patrzałek., *Zarys taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury*, [w:] M. Inglot (red.), *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej, cz. I*, Wrocław 1977, s.139–168.

<sup>11</sup> Znaczną część wyszczególnionych w modelu czynności wykorzystywano wcześniej do konstruowania testów sprawdzających umiejętność analizy i interpretacji tekstu nielirycznego. Zob. Mlonka B., *Test polonistyczny jako narzędzie przydatne do sprawdzania i kształcenia umiejętności analizy i interpretacji eseju literackiego*, „Język Polski w Liceum” 2003/2004, nr 1; też, *Wykorzystanie wyników testów sprawdzających z języka polskiego do ewaluacji własnego procesu dydaktycznego*, „Język Polski w Liceum”, 2003/2004, nr 4.

- dostrzeżenie, wskazanie i odczytanie miejsc nacechowanych znaczeniowo (tytuł, pointa),
- wskazanie podmiotu lirycznego i adresata wypowiedzi lirycznej oraz analiza sytuacji podmiotu lirycznego,
- określenie relacji między podmiotem lirycznym a adresatem.

Dużą wagę przywiązuje się do rozpoznawania i odczytywania symbolu, przy czym symboliczność rozumiana jest nie tylko jako kategoria poetyki, lecz również jako kategoria epistemologiczna, związana z procesem rozumienia utworu, z fazą interpretacji symbolicznej<sup>12</sup>.

Warstwa ta, mimo iż składa się zaledwie z trzech modułów (eksplicitna semantyka, implicitna semantyka, nadawca–odbiorca), jest najbardziej rozbudowana w modelu, skupia dwadzieścia dwie czynności, z których większość reprezentuje poziom II umiejętności i kategorię taksonomiczną C i D.

Warstwa organizacji tekstu zawiera te czynności ucznia, które R. Ingarden umieścił w dwuwarstwie naocznie ujawniającego się świata przedstawionego, czyli warstwie przedmiotów przedstawionych. Czynności te zebrane zostały w następujące moduły: środki artystycznego wyrazu, zabiegi stylizacyjne, funkcje językowych stylizacji, instancje nadawcze „ja” lirycznego.

Czynności składające się na tę warstwę zdają się najbardziej przystawać do pomiaru poziomu umiejętności analityczno-interpretacyjnych uczniów, ponieważ są mierzalne. Fakt występowania zabiegów stylistycznych, podobnie jak określenie funkcji środka stylistycznego występującego w utworze, jest łatwy do stwierdzenia, bo, jak pisze B. Chrząstowska: *szkolna polonistyka najlepiej się czuje na powierzchni tekstu, chętnie korzysta z rzeczy stałych i niezmiennych: kategorii poetyki czy gramatyki*<sup>13</sup>.

Wyszczególnienie w omawianej warstwie modułu noszącego nazwę *Funkcje językowych stylizacji* stało się zabiegiem niezwykle istotnym, gdyż w działaniach zmierzających do zanalizowania i zinterpretowania tekstu poetyckiego dominacja wiedzy literaturoznawczej bez jej sfunkcjonalizowania mogłaby spowodować nadmierny encyklopedyzm. Zaprezentowana w ten sposób informacja stałaby się bezużyteczna, a jej wpływ na osiągnięcia ucznia byłby znikomy.

Warstwa III: konteksty. Kontekst jest pojęciem wieloznacznym. W niniejszej pracy rozumiany jest jako zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia sensu jakiejś całości literackiej np. pojedynczego dzieła, twórczości pisarza, prądu literackiego<sup>14</sup>. Na warstwę kontekstów składają się następujące moduły: tekst

<sup>12</sup> W testach przeprowadzonych w czasie badania dostrzeżono, iż uczniowie, interpretując wskazane metafory, dokonują odczytań aktualizujących i dosłownych. Opisując ją własnymi słowami, odwołują się do bliskiej i znanej im rzeczywistości, obserwowalnej na co dzień. Nie potrafią oderwać się od materii znaku. Wyjaśnienia metafor, mimo iż bliskie modelowi (nie są błędne), nie wychwytyują quasi-sądów.

<sup>13</sup> Chrząstowska B., *Co mierzyć? O potrzebie badania odbioru symbolicznego*, [w:] H. Kosętko, Z. Uryga (red.), *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, s. 18.

<sup>14</sup> Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1988.

wobec tradycji, tradycja w tekście, intertekstualność utworu, interpretacja wobec konwencji artystycznych.

Znaczące miejsce, wyznaczone w tej warstwie tradycji, uwarunkowane zostało jej rolą w kulturze. Jak pisze B. Myrdzik: *Tradycja nie jest zwykłą przeszłością, jest przeszłością interpretowaną przez współczesnego człowieka i uznaną przez niego za ważny komponent współczesnej kultury, za wartość. [...]. Korzystając z autorytetu tradycji, człowiek nie musi każdorazowo zaczynać wszystkiego od nowa*<sup>15</sup>. Rozumienie dzieł uznanych za klasyczne pozwala nie tylko zrekonstruować miniony świat, ale przede wszystkim wytworzyć poczucie więzi ze światem przeszłości, który w takiej czy innej postaci żyje we współczesności i ją współtworzy. Stąd w warstwie tej dominują czynności polegające na wskazaniu związków z tradycją narodu i dziedzictwem europejskim oraz na odczytaniu wykorzystanych kontekstów i określeniu ich funkcji w utworze.

Ze względu na stopień skomplikowania czynności składających się na tę warstwę, większość z nich zaliczana bywa do ponadpodstawowego poziomu wymagań, co oznacza, iż wykonanie niektórych z nich może sprawiać uczniom pewną trudność.

Warstwa ostatnia, obejmująca wartości, mimo iż składa się zaledwie z dwóch modułów czynności, pełni w modelu miejsce szczególne, bo, jak mówi S. Sawicki: *świat poezji to świat wartości*<sup>16</sup>.

Model nie wskazuje, które z wartości są propagowane, ani nie ocenia poglądów odbiorcy-ucznia. W module *Systemy wartości* wyeksponowano dwie czynności: wskazywanie i hierarchizowanie wartości narodowych, etycznych i estetycznych, uznając, iż umiejętność dostrzeżenia wartości w świecie współczesnym pomaga młodemu człowiekowi zrozumieć sens życia, wyznacza pośrednio kierunki samorealizacji oraz kryteria oceny świata zewnętrznego. Jednak sama sprawność dostrzeżenia wartości nie znaczy wiele, gdy odbiorca tekstu nie potrafi podać przekonującej argumentacji swoich poglądów, dlatego konieczne staje się zwrócenie uwagi na kształtowanie na lekcjach języka polskiego umiejętności argumentacji własnych opinii na temat rozpoznanych wartości.

Proponowany model czynnościowy ma na celu zbliżenie codziennej praktyki nauczycielskiej do profesjonalnej ewaluacji wypowiedzi ucznia na temat utworu literackiego. Ma szansę stać się narzędziem pozwalającym oceniać osiągnięcia uczniów nie tylko w ocenianiu powszednim, wewnątrzszkolnym, ale także w czasie egzaminów doniosłych. Ujęcie czynnościowe analizy i interpretacji tekstu literackiego może pomóc nauczycielowi precyzyjnie i jasno sformułować oczekiwania co do umiejętności, jakimi powinien wykazać się młody człowiek, aby osiągnąć sukces na miarę swoich możliwości i oczekiwań. Tak przygotowane wymagania programowe mają szansę stać się podstawą do budowania nowych relacji między uczestnikami procesu dydaktycznego, czyli uczniem i nauczycielem.

<sup>15</sup> Myrdzik B., op. cit., s.27.

<sup>16</sup> Sawicki S., *Wartość–Sacrum–Norwid*, RW KUL, Lublin 1994, s.10.

Tabela 1. Moduły czynności komplementarnych wyszczególnione w modelu czynnościowym

<b>WARSTWA I – ZNACZENIA DOSŁOWNE I PRZENOŚNE</b>
<b>MODUŁ I Eksplícitna semantyka</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ odczytanie treści dosłownych ,</li> <li>▪ wskazanie elementów składających się na świat kreowany utworu,</li> <li>▪ zrozumienie fikcjonalnego statusu świata przedstawionego,</li> <li>▪ wskazanie zależności czasowych,</li> <li>▪ wskazanie zależności przyczynowych;</li> </ul>
<b>MODUŁ II Implicitna semantyka</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wskazanie metafory jako środka stylistycznego służącego kreacji świata,</li> <li>▪ odczytanie sensu metafory jako środka stylistycznego służącego kreacji świata,</li> <li>▪ wykrycie związku metafory z realnym światem (podobieństwo wyglądu, znaczeń, brzmień w poezji lingwistycznej), dostrzeżenie niejednoznaczności odczytania utworu.</li> <li>▪ wskazanie możliwości innego odczytania tekstu; wskazanie toposu,</li> <li>▪ rozpoznanie symboli w różnych tekstach kultury; odczytanie przybliżonych symboli w różnych tekstach kultury,</li> <li>▪ określenie funkcji symboli; wskazanie pointy,</li> <li>▪ odczytanie wymowy pointy;</li> </ul>
<b>MODUŁ III Nadawca – Odbiorca</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wskazanie podmiotu lirycznego („ ja” liryczne),</li> <li>▪ określenie cechy charakteryzującej podmiot liryczny,</li> <li>▪ analiza sytuacji podmiotu lirycznego;;</li> <li>▪ wskazanie adresata monologu („ty” liryczne);</li> </ul>
<b>WARSTWA II – ZASADY ORGANIZACJI TEKSTU</b>
<b>MODUŁ I – Środki artystycznego wyrazu</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wskazanie fonetycznych, morfologicznych, leksykalnych i składniowych środków stylistycznych,</li> <li>▪ nazwanie fonetycznych, morfologicznych, leksykalnych i składniowych środków stylistycznych,</li> <li>▪ wskazanie figur stylistycznych; zinterpretowanie związku frazeologicznego,</li> <li>▪ wyjaśnienie znaczenia dosłownego, potocznego, przenośnego wyrazu;</li> </ul>
<b>MODUŁ II – Zabiegi stylizacyjne</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wskazanie zabiegów służących stylizacji ,</li> <li>▪ nazwanie typu stylizacji występującej w tekście np. dialektyzacja, archaizacja ,</li> <li>▪ wskazanie kategorii estetycznych występujących w tekście (np. komizmu, tragizmu, ironii, groteski);</li> </ul>
<b>MODUŁ III – Funkcje językowych stylizacji</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ określenie funkcji środków stylistycznych występujących w tekście,</li> <li>▪ określenie funkcji stylizacji w tekście; określenie funkcji związku frazeologicznego,</li> <li>▪ określenie funkcji zabiegów językowych występujących w tekście,</li> <li>▪ określenie funkcji wykorzystanych w utworze toposów, motywów; określenie funkcji jaką pełnią w/w kategorii estetyczne w utworze;</li> </ul>



<b>MODUŁ IV – Instancje nadawcze „ja” lirycznego.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ określenie rodzaju liryki,</li> <li>▪ wskazanie cech gatunkowych analizowanego tekstu literackiego,</li> <li>▪ określenie typu wypowiedzi lirycznej,</li> <li>▪ określenie sposobu ujawniania się podmiotu lirycznego;</li> </ul>
<b>WARSTWA III – KONTEKSTY</b>
<b>MODUŁ I – Tekst wobec tradycji</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wskazanie typu kontekstu wykorzystanego do interpretacji tekstu np. filozoficzny, historyczny, biograficzny, kulturowy, osobisty odbiorcy,</li> <li>▪ wskazanie powiązań analizowanego utworu z europejskim dziedzictwem kulturowym,</li> <li>▪ odczytanie wykorzystanego do interpretacji tekstu kontekstu,</li> <li>▪ określenie funkcji kontekstu interpretacyjnego;</li> </ul>
<b>MODUŁ II – Tradycja w tekście.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wskazanie występujących w utworze nawiązań do przeszłości,</li> <li>▪ wskazanie w utworze cech charakterystycznych dla okresu literackiego;</li> </ul>
<b>MODUŁ III – Intertekstualność utworu.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ określenie typu nawiązań intertekstualnych,</li> <li>▪ wskazanie nawiązań typu tekst- tekst, także pozawerbalnych,</li> <li>▪ wskazanie nawiązań typu tekst- gatunek,</li> <li>▪ wskazanie nawiązań typu tekst- rzeczywistość;</li> </ul>
<b>MODUŁ IV – Interpretacja wobec konwencji artystycznych</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wykorzystanie konwencji gatunku literackiego do interpretacji tekstu;</li> <li>▪ wykorzystanie konwencji prądu artystycznego do interpretacji tekstu;</li> </ul>
<b>WARSTWA IV – Wartości</b>
<b>MODUŁ I - System wartości</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wskazanie wartości narodowych oraz związanych z europejskim dziedzictwem kulturowym,</li> <li>▪ wskazanie wartości charakterystycznych dla epoki literackiej,</li> <li>▪ wskazanie wartości estetycznych; wskazanie wartości etycznych,</li> <li>▪ wskazanie wartości uniwersalnych aprobowanych przez siebie,</li> <li>▪ hierarchizowanie wartości od uniwersalnych do osobistych;</li> </ul>
<b>MODUŁ II – Argumentacja ocen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ uzasadnienie opinii na temat rozpoznanych wartości,</li> <li>▪ posługiwanie się fragmentem tekstu w celu zilustrowania własnego sądu (wskazanie przesłanek własnych ocen).</li> </ul>