

dr Beata Udzik

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kryteria egzaminu maturalnego z języka polskiego a ocenianie wewnątrzszkolne

W tym roku po raz szósty już odbył się egzamin maturalny według nowych zasad, na początku określanych wspólnym terminem Nowa Matura. Przez tych kilka lat Nowa Matura przestała być nowa, uczniowie zdający ją to już dziś absolwenci szkół podstawowych i gimnazjów, którzy wcześniej przystępowali do sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego. Poznali więc już reguły zdawania egzaminów zewnętrznych, przez kolejne lata nauki w szkołach poszczególnych poziomów uświadamiano im standardy i kryteria egzaminacyjne. W zakresie oceniania i sprawdzania w polskiej szkole przez ostatnich 10 lat dokonała się prawdziwa rewolucja. Czy w każdym aspekcie wpłynęła ona pozytywnie na jakość procesu dydaktycznego, zwłaszcza w zakresie wewnątrzszkolnej diagnozy wiadomości i umiejętności uczniów?

Kilka lat funkcjonowania systemu egzaminów zewnętrznych pozwala już dziś na dokonywanie wielu analiz w ramach diagnozy formalnej. Corocznie publikowane raporty Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz okręgowych komisji egzaminacyjnych, corocznie odbywająca się Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, publikacje CKE i OKE dowodzą, jak bardzo rozwinęła się diagnoza formalna. Tym bardziej zasadne wydaje się w takiej sytuacji zadawanie pytań o wpływ egzaminów zewnętrznych, wypracowanych w ramach systemu narzędzi sprawdzania i oceniania na codzienność polskiej szkoły. Pytanie na tyle szerokie, że mogłoby się stać podstawą tematyki obszernej pokonferencyjnej publikacji. Spróbujmy tymczasem wykonać zadanie znacznie skromniejsze i przyjrzeć się problemowi na wybranym obszarze. Będzie nim sprawdzanie i ocenianie prac pisemnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Koncepcja egzaminu maturalnego z języka polskiego zakłada, że największą wagę przypisuje się w nim umiejętności pisania w związku z tekstem literackim zamieszczonym w arkuszu (50 na 70 możliwych do zdobycia punktów, co daje ponad 70% punktacji). Nie dziwi więc fakt, że nauczyciele przywiązują tak dużą wagę do kształtowania zarówno umiejętności analizy i interpretacji tekstu literackiego, jak i pisania wypracowań (rozprawek interpretacyjnych, esejów interpretacyjnych, interpretacji tekstu - forma gatunkowa nie została bowiem jednoznacznie dookreślona ani w standardach wymagań egzaminacyjnych, ani w dydaktyce polonistycznej).

Kryteria oceniania mają charakter analityczny, wyodrębnia się bowiem kryteria szczegółowe, które pozostają względem siebie niezależne: rozwinięcie tematu, styl, kompozycja, język, zapis. Oczywiście owa niezależność jest tutaj rozumiana poprzez literalne odczytywanie kryteriów, za których spełnienie przyznaje się odpowiednią liczbę punktów (np. liczba błędów składniowych wpływa na punktację za język, ale nie za rozwinięcie tematu). Trudno jednak uznać, że

sposób wyrażania myśli ujawniający się w poziomie stylistyczno-językowym wypowiedzi nie ma wpływu na poziom sądów analityczno-interpretacyjnych, że od składni nie zależy kompozycja, skoro spójność jest ważną cechą jednej i drugiej. Ocena pracy wyraża się wynikiem punktowym.

Mimo corocznej fali krytyki formuły egzaminu maturalnego z języka polskiego niewątpliwym osiągnięciem pozostaje wypracowanie i, jak się zdaje, uwewnętrznienie przez egzaminatorów kryteriów prowadzących do obiektywizmu i porównywalności wyników. Pozostaje jednak pytanie, jak dalece kryteria egzaminacyjne powinny być stosowane w codziennej szkolnej praktyce, czy w ogóle, a jeśli tak, to w jakim zakresie powinny się stawać częścią wewnątrzszkolnych systemów oceniania.

Z ankiet przeprowadzonych wśród pięćdziesięciu polonistów, z których 96% posiadało uprawnienia egzaminatora, większość kilkakrotnie brała udział w sprawdzaniu zewnętrznym (średnia dla całej grupy wynosi 4,08 na 6 sesji egzaminacyjnych) wynika, że wszyscy deklarują stosowanie kryteriów egzaminacyjnych w ocenianiu prac klasowych. Zawsze czyni to 74%, a często 26%. Podobnie rzecz wygląda z wypracowaniami domowymi, choć nieco inaczej kształtują się relacje między częstotliwością stosowania owych kryteriów.

Nauczyciele poloniści deklarują także wykorzystywanie arkuszy egzaminacyjnych przygotowywanych przez komisje egzaminacyjne do przeprowadzania prac klasowych. Zawsze czyni to 42%, a często 58%. 32% deklaruje, że zawsze wykorzystuje dostępne na rynku wydawniczym pomoce dydaktyczne przygotowywane na wzór arkuszy egzaminacyjnych do przeprowadzania sprawdzianów i prac klasowych, często czyni to 60%. Tylko 8% deklaruje, że zawsze samodzielnie przygotowuje narzędzia sprawdzania, 46% - często, rzadko - 38%. Poloniści również, sprawdzając wypracowania uczniowskie, stosują typową dla egzaminatora technikę pracy.

Deklaracje ankietowanych mogą świadczyć o tym, że arkusze i kryteria egzaminacyjne na dobre zadomowiły się w pracy polonistów, choć nie daje to jeszcze obrazu jakości ich stosowania. Jeśli jedną z miar (ciągle mam nadzieję, że nie jedyną) sukcesu ucznia jest wynik egzaminu, to obowiązkiem nauczyciela staje się jak najlepsze przygotowanie swoich uczniów do owego egzaminu. Nie dziwi więc stosowanie udostępnianych przez komisje egzaminacyjne materiałów, wprowadzanie uczniów w technikę pracy z arkuszem egzaminacyjnym czy uświadamianie kryteriów oceniania prac maturalnych.

Pytaniem zasadniczym pozostaje jednak problem relacji między ocenianiem sumującym a ocenianiem kształtującym w sytuacji, gdy kryteria tego pierwszego zostają niejako automatycznie zastosowane w praktyce szkolnej. Egzamin maturalny, będąc egzaminem doniosłym, ma przede wszystkim dostarczyć informacji o wyniku uczenia się. W takim przypadku sumowanie osiągnięć jest ważniejsze od kształtowania umiejętności. Tymczasem w egzaminach powszednich, jakimi niewątpliwie są prace klasowe czy domowe, chodząc powinno przede wszystkim o komentarz dydaktyczny, ważniejszy w tym przypadku od wyniku uczenia się, o przewagę kształtowania nad sumowaniem.¹

¹ Za: Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 252.

„Jeszcze raz okazało się – pisze Bolesław Niemierko, relacjonując rozpoczętą w latach sześćdziesiątych XX wieku dyskusję świata pedagogicznego wokół rodzajów ewaluacji – że kształcenie jest głównym, a ocenianie osiągnięć uczniów – pomocniczym zadaniem nauczycieli i że wpływające na przebieg czynności uczenia się jest dla nich najważniejsze”²

W jaki sposób, wykorzystując kryteria egzaminu maturalnego w ocenie wypracowań, dotarczać uczniom rzetelnej i zindywidualizowanej informacji zwrotnej? Poloniści znają go doskonale i od wielu lat. Pisała o nim już Stefania Skwarczyńska w dwudziestoleciu międzywojennym, a cytują ją zarówno Józef Bar, jak i Stanisław Bortnowski:

„Tylko recenzja zdoła wszechstronnie, a przynajmniej z najważniejszych punktów widzenia ocenić pracę ucznia. (...) Tylko recenzja zdoła uczniem kierować we wszystkich pożądanym kierunkach. (...) Tylko recenzja w zestawieniu z zadaniem może być poważną i serdeczną wymianą myśli nauczyciela i ucznia, wymianą wyrabiającą wzajemne zaufanie i pewien indywidualny stosunek. (...) Recenzja, którą młodzież odczuwa jako wyraz indywidualnego zajęcia się nią ze strony nauczyciela...”³

Mało „pomiarowy” może się wydawać język sprzed niespełna 80 lat, ale jakże bliski jest zaleceniom, jakie znajdujemy we współczesnej pozycji dotyczącej oceniania.

„Uczeń potrzebuje nie tyle stopnia, ile twojego kometarza do stopnia szkolnego. Stopień jest informacją wysoce zgeneralizowaną, a najbardziej pomocne są trafne uwagi szczegółowe. (...) Nie sprowadzaj oceniania osiągnięć uczniów do algorytmów punktowania. Wygoda oceniającego prawie nigdy nie prowadzi do podniesienia jakości ocen. Gdy ułatwienia spływają analizy przebiegu uczenia się, uczeń otrzyma tylko „papierową” ocenę”⁴

Powstaje zatem pytanie, czy informacja w postaci punktów odnotowanych na marginesach i zsumowanych pod pracą, nawet jeśli odsyłają one do znanych i omówionych z uczniami kryteriów oceniania, jest wystarczającą informacją zwrotną kierowaną do ucznia. Spośród ankietowanych nauczycieli tylko 16% deklaruje wpisywanie zawsze recenzji pod wypracowaniem, 34% czyni to często, ale aż połowa rzadko bądź wcale. A pamiętać należy, że są to deklaracje nauczycieli nieskonfrontowane z opiniami uczniów.

Aby podkreślić znaczenie recenzowania prac dla indywidualizacji nauczania oraz kształtowania umiejętności, odwołajmy się do kilku przykładów. Pochodzić one będą z prac klasowych uczniów pierwszej klasy liceum.⁵ Fragmenty zostały tak dobrane, aby można było omówić pewne cechy uczniowskich wypowiedzi w odniesieniu do kilku aspektów oceniania. Będą nimi rozwinięcie tematu, język i styl.

² Ibidem, s. 187-188.

³ Skwarczyńska S., *O formułowaniu oceny wypracowań polskich*, „Polonista” 1934, z. 5. s. 162-163, 164-165. Cytuję za: Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa, s. 429; Bar J., *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu*, Opole 1975, s. 93.

⁴ Niemierko B., op.cit., s. 204-205.

⁵ Ze względu na objętość publikacji nie przytaczam całych prac, ale jedynie ich ważne dla poruszanego problemu fragmenty.

Praca Hanny⁶

„Urszula Kochanowska” Bolesława Leśmiana, to utwór, w którym występuje liryka narracyjna. Podmiotem lirycznym jest Urszula Kochanowska. Opowiada o tym, co ją spotkało po śmierci. W monologu podmiotu lirycznego są przytoczone kwestie wypowiedziane przez samego Boga.

Urszula mówi, że gdy przybyła do nieba, poprosiła Boga, by sprawił, żeby Jego królestwo stało się jej dawnym domem - czarnoleskim. Nie była pewna, czy Pan się zgodzi i czy się nie będzie gniewać, ale On uśmiechnął się i spełnił jej życzenie. Zapowiedział także przybycie jej rodziców i swoje, więc ona zaczęła przygotowania; ubrała się najładniej i posprzątała. Po długim oczekiwaniu usłyszała kroki, bardzo ucieszyła się, była naprawdę przejęta. Biegła na spotkanie z rodzicami, gdy się okazało, że to Bóg przyszedł ją odwiedzić, a nie oni.

Leśmian przedstawia dziecko, Urszulkę jako niewinną, radosną, ufną, skromną, tęskniącą za swoim domem i rodzicami dziewczynkę. Urszulka posiada tutaj wszystkie cechy dziecka. Jest niepewna, ale pełna nadziei - prosi o ukazanie dawnego domu. Bardzo się cieszy ze spełnionego życzenia oraz wyczekuje przybycia najbliższych z „wypiekami na twarzy”, ufnością i nadzieją. Pała od niej siła czystej, niewinnej, dziecięcej miłości.

Kreacja innego bohatera w utworze to kreacja Boga, który gości podmiot liryczny - Urszulkę w niebie i rozmawia z nią. Leśmian przedstawia Go jako dobrego, miłosiernego Ojca, który głaszcze po główce swoje dzieci, pragnie ich szczęścia i spełnia ich pragnienia.

Praca Marty

„Bolesław Leśmian w wierszu „Urszula Kochanowska” zupełnie inaczej przedstawia miejsce bytowania Urszulki. Jest on bowiem pewien, że po śmierci została wyniesiona do nieba i otoczona szczególną opieką samego Boga. Podmiotem lirycznym wiersza jest dziewczynka, Urszulka. Świadczą o tym chociażby czasowniki w pierwszej osobie, czy dalej bezpośrednia apostrofa Boga do dziewczynki. Wiersz jest zbudowany z dwunastu dwuwersowych strof. W obrębie zwrotki można doszukać się dokładnych rymów. Adresatem utworu są czytelnicy, bowiem wiersz jest jakby opisem spotkania Urszulki i Boga. W „Urszuli Kochanowskiej” odnaleźć można liczne wykrzyknienia, pytania retoryczne, czy apostrofy do bohaterów owego spotkania. Pan wszechmogący zachowuje się jakby chciał zastąpić dziewczynce ojca, ponadto jest gotowy zrobić bardzo wiele, aby dziewczynka była szczęśliwa. Dlatego też jej niebo wygląda dokładnie tak jak dom rodzinny i okolica w Czarnolesie. Dziecko ma nadzieję, że jeśli wszystko jest jak przed śmiercią to niebawem ujrzy swoich rodziców. Dlatego też starannie przygotowuje się na to spotkanie sprzątając dom i wkładając najpiękniejszą ze swoich sukienek. Niestety gdy Urszulka usłyszy głosy i cieszy się na spotkanie z rodzicami, okazuje się, że zamiast nich odnajdzie Boga”.

⁶ Fragmenty prac zgodne z oryginalnym zapisem (z błędami popelnionymi przez autorów).

Praca Magdaleny

„W utworze Bolesława Leśmiana - „Urszulka Kochanowska” wizja zaświatów ukazuje pierwsze chwile Urszulki w niebiosach. Podmiotem lirycznym jest sama Orszulka, opowiadająca o pobycie w niebie - liryka wyznania, rozmowie z Bogiem. Występuje wiele zdań wykrzyknikowych, które wyrażają emocje, porównania i uosobienie.

Orszulka w wierszu nie jest wcale tak szczęśliwa, jakby się mogło wydawać, Bóg odtwarza dla niej ukochany dom w Czarnolesie, by uczynić ją szczęśliwszą, jednak nie dokońca sprostą temu zadaniu. Uradowana Orszulka nie mogąc się doczekać, aż ujrzy rodziców, założyła specjalnie piękną sukienkę, posprzątała, do stołu nakryła. Czekając usłyszała pukanie do drzwi, jednak tam ukazał się Bóg zamiast ukochanych rodziców.

Bóg nie chce, by Urszula była nieszczęśliwa, dlatego postanawia spełnić jej życzenie - chęć, by wszystko było jak w rodzinnym domu. Jednak nie zdaje sobie sprawy, że nie może jej dać najważniejszego - rodziców, ponieważ oni w przeciwieństwie do niej są w świecie żywych”.

Oto mamy trzy fragmenty prac, których tematem było porównanie wizji zaświatów oraz charakterystyka portretu dziecka i kreacji pozostałych bohaterów lirycznych w „Trenie X” Jana Kochanowskiego i „Urszuli Kochanowskiej” Bolesława Leśmiana. Analizujemy tylko część dotyczącą wiersza Leśmiana. Każda z autorek starała się sprostac temu zadaniu w nieco inny sposób. Hanna określiła najpierw sytuację liryczną, później odtworzyła treść wiersza. Nie ustrzegła się przy tym jego streszczania. Następnie starała się uogólnić cechy dziecka i kreację Boga. Nie wyszła jednak poza wprost podane informacje, eksponując radość dziecka i dobroć Boga. Nie dostrzegła natomiast ani samotności bohaterki lirycznej, ani jej rozczarowania. Całość napisana jest dość sprawnym językiem, ale odpowiednim bardziej dla streszczenia czy opowiadania niż analizy i interpretacji.

Marta natomiast przyjmuje niejako prespektywę autora wiersza (*Bolesław Leśmian w wierszu „Urszula Kochanowska” zupełnie inaczej przedstawia...*). Nie porządkuje swej wypowiedzi poprzez przedstawienie w kolejnych akapitach sytuacji lirycznej, treści wiersza, cech Urszulki i Boga, ale równocześnie pisze o bohaterach lirycznych, przeplatając te sądy (często także streszczające) z rozpoznaniem z zakresu poetyki. Ujawnia się tutaj podjęta próba omówienia formy wiersza, a nawet jej funkcjonalizacji, jednak odbywa się to w mało sprawny sposób i z błędami. Autorka podkreśla również dziecięcość bohaterki i jej przygotowania na przyjęcie rodziców, troskę i ojcowskie cechy Boga, bardziej eksponuje rozczarowanie dziewczynki. Odbiór wiersza dokonuje się raczej na poziomie konkretności i dosłowności, przy podjętej próbie dostrzeżenia funkcji zastosowanych środków wyrazu.

Najslabiej wypada analiza tekstu w przypadku pracy Magdaleny, zwłaszcza ze względu na jej poziom językowo-stylistyczny oraz udosłownienie treści wiersza. Wydaje się jednak, że tylko ona dostrzegła, iż pobyt w niebie jest jedynie namiastką życia ziemskiego, a jest to ważne rozpoznanie w kontekście kryteriów dotyczących wizji zaświatów.

Wszystkie trzy prace łączy przyjęcie postawy realistycznej wobec tekstu: nastawienie bardziej na świat rzeczy, osób i zdarzeń niż idei i pojęć. Procesy konkretyzacyjne przeważają w nich nad umiejętnością dostrzeżenia głębszych treści. Różnice dotyczą sposobu pisania o formie wiersza, sposobu porządkowania sądów i stylu ich wyrażania.

Praca Natalii

„Wszystkie te sytuacje ewidentnie odbywają się przed zabójstwem, ponieważ Lady Makbet usilnie przekonuje Makbeta, iż morderstwo to można łatwo ukryć, daje mu nawet wiele istotnych wskazówek i przykładów zachowań, ażeby nikt nie zdemaskował ich czynu. Ciągłe mówi, że jeśli czegoś pragnie powinien bez względu na wszystko brnąć do wyznaczonego celu, uświadamia go, że tak robią ludzie ambitni, męscy i silni.(...)”

Fragment czwarty już przedstawia słowa Lady Makbet po zabójstwie, pyta męża czy się lęka po tym co zrobił, a jednocześnie powtórnie uświadamia go, że czynem tym, tylko potwierdził swoje męstwo, że już nie jest tchórzem. Wypowiedzi bohaterki świadczą o jej jedynie materialnym podejściu do życia, o zupełnym braku wyrzutów sumienia, swego męża też traktuje jedynie jako „poddanego”, ponieważ z pewnością zdaje sobie sprawę, że zwłaszcza za jej nieustanną i natrączywą namową dopuścił się zabójstwa”.

Praca Szymona

„W fragmencie drugim, w którym Lady Makbet wypomina mężowi, że chciałby „osiągnąć sukces, być wielkim, ale boi się pomóc” własnemu losowi. Jest pełna obaw o losy i karierę męża, gdyż widzi w nim zbyt wiele łagodności, dobroci, uczciwości.(...)”

W fragmencie szóstym w którym Lady Makbet szydzi z męża, wytyka mu brak męstwa powątpiewa w jego odwagę. Ukazuje się jako przebiegły doradca, który wie, jak podrażnić rycerski honor Makbeta”.

Fragmenty prac Natalii i Szymona zostały przytoczone ze względu na poziom języka, który punktowo w całej pracy został wyceniony podobnie. Tutaj zacytowano tylko te fragmenty (nie wszystkie), w których pojawiły się błędy językowe. Otóż oboje mają problem z konstrukcją składniową dłuższych wypowiedzi, a dokładniej z właściwym podziałem tekstu na zdania. W pracy Natalii polega on na budowaniu długich zdań wielokrotnie złożonych, w których treść dołączana na zasadach współrzędności powinna być wyodrębniona w oddzielne zdania. Pierwsze zdanie zbudowane z pięciu wypowiedzi składowych powinno zostać podzielone na dwa zdania wielokrotnie złożone (*Wszystkie ... ukryć. Daje mu nawet ... czynu.*). Pojawił się też problem z właściwym rozpoznanieniem rzędu czasownika (*uświadamia kogo? czy uświadamia komu? co?*). Tymczasem Szymon rozpoczyna zdanie i go nie kończy. Brakuje wypełnienia schematu składniowego zdania złożonego z wtrąceniem. Ponadto popełnia błędy w stosowaniu konstrukcji z podmiotem domyślnym.

Praca Eweliny

„Lady Makbet wywiera na męża duży wpływ. **Wygaduje mu**, że jest ambitny, ale nie umie tego wykorzystać, on ulega i popełnia zbrodnię.

W czwartym fragmencie żona chwali męża za to, że doszedł do władzy, ale nadal **jej się coś nie podoba**. Obawia się, że jej małżonek może stracić posiadłość. (...)

Sklania go do tych czynów, bo twierdzi, że myślami nic nie zdołała, tylko niepotrzebnie **zawraca sobie tym głowę**”.

Praca Pauliny

„Ma ona tak silny dar przekonywania, że wręcz nie daje Makbetowi wyboru. We fragmencie czwartym zwraca się bezpośrednio do Makbeta, że powinien być bezwzględny, a zarazem męski, by upragnioną władzę osiągnąć. Lady Makbet posługuje się jakgdyby **nim**, aby osiągnąć **to**, co sobie **tak** bardzo wymarzyła, pomimo **tego**, iż **jej** mąż, aż **tak** bardzo **tej** władzy nie pragnął”.

W pracach Eweliny i Pauliny odnajdujemy pewne cechy stylu potocznego, niewłaściwego dla formy rozprawki interpretacyjnej. Różnica między wypowiedziami polega na używaniu potocznych słów i frazeologizmów przez Ewelinę oraz nadużywaniu zaimków osobowych i wskazujących przez Paulinę.

Jak wykazuje analiza kilku zaledwie przykładów wypowiedzi uczniowskich, które w ostatecznym zestawieniu punktowym były bardzo zbliżone, istnieją między nimi różnice, które mają charakter szczegółowy i nie mogą zostać wyeksponowane, jeśli ocena wyraża się jedynie informacją o liczbie zdobytych punktów. I nie chodzi bynajmniej o to, aby prace porównywać, czy popadać w pułapki oceniania. Można przecież wprowadzać uczniów w system kryteriów egzaminów zewnętrznych, nie pozbawiając ich jednak bardziej szczegółowej informacji zwrotnej.

Jest to niewątpliwie bardzo czasochłonne, gdyż wymaga nie tylko wielokrotnej wnikliwej lektury wypracowania, podczas której wyszukuje się szczegółowych rozpoznań zgodnych z modelem rozwinięcia, klasyfikuje błędy językowe, dokonuje zestawienia i zliczenia punktacji, ale także przyznaje punkty za kompozycję, styl, język i zapis według charakterystyki poszczególnych poziomów kryteriów. Wpisywanie pod pracą recenzji wydłuża czas sprawdzania. Biorąc pod uwagę fakt, że są to prace klasowe, prace domowe, wewnętrzzszkolne diagnozy czy próbne matury, mówimy już chyba nie o setkach, ale pewnie znacznie więcej niż tysiącu wypracowań.⁷

Nie zmienia to jednak opinii, że „recenzja jest właściwą i konieczną odpowiedzią na tekst ucznia. (...) Polonista, który poprzestaje na postawieniu oceny, traci możliwość indywidualnego, właściwego kontaktu z uczniem, traci szansę pełnego porozumienia się z nim. Łamiąc reguły prowadzenia dialogu, kształtuje w uczniach przekonanie, że kontakt z drugim człowiekiem nie jest ważny, a istotne jest jedynie sprawdzenie jego wiedzy”.⁸

⁷ Czy najlepsi absolwenci polonistyki zdecydują się na taką pracę, czy raczej wybiorą zajęcia bardziej satysfakcjonujące finansowo w wydawnictwach czy redakcjach czasopism?

⁸ Bula D., Niesporek-Szamburska B., *Próba dialogu nauczyciela z uczniem na przykładzie recenzji prac uczniowskich oraz opisów osiągnięć dzieci*, [w:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, (red.) Mrózek R., Katowice 2000, s. 124-125.

Na problem zwracają także uwagę osoby współtworzące system oceniania zewnętrznego: „Uczeń musi otrzymywać informację zwrotną po każdej swojej wypowiedzi. Nauczyciele często oceniają wypracowania na wzór maturalny, zapisując na marginesach spełnione kryteria oraz błędy. To bardzo dobrze. Nie można jednak zapominać, że w procesie dydaktycznym przede wszystkim uczymy, zatem samo nazwanie błędów i sformułowanie oceny kompozycji nie wystarcza. Wypracowania koniecznie trzeba omawiać i recenzować!”⁹

Egzaminator sprawdzający pracę maturalną ma do wykonania konkretne zadanie: zgodnie z procedurami i kryteriami, rzetelnie i uczciwie sprawdzić i ocenić pracę egzaminacyjną. Niczego już nie nauczy anonimowego ucznia, którego wypracowanie ocenia. Tymczasem polonista w swojej pracy dydaktycznej ma przede wszystkim kształtować umiejętności ucznia, pomagać mu w odbiorze i rozumieniu tekstów kultury oraz świadomym posługiwaniu się językiem.

„Ocenianie w szkole, jeżeli ma mieć sens, musi służyć temu, czemu ma służyć szkoła, cała dydaktyka i wychowanie. Musi służyć rozwojowi ucznia. Jeżeli tak, to musi ono być zindywidualizowane. (...) Jeżeli zaś ma pomagać każdemu z uczniów, to musi być oparte na skutecznym komunikowaniu się nauczyciela i ucznia”¹⁰

Bibliografia:

1. Bar J., *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisanii*, Opole 1975.
2. Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
3. Bula D., Niesporek-Szamburska B., *Próba dialogu nauczyciela z uczniem na przykładzie recenzji prac uczniowskich oraz opisów osiągnięć dzieci*, [w:] Mrózek R. (red.), *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Katowice 2000.
4. Bułska T., „Wstrzelić się w model” czy rozwiązać zadanie. Wnioski z uważnej lektury wybranych wypracowań maturalnych - analiz opowiadania J. Iwaszkiewicza „Wiewiórka”, [w:] Niemierko B. i Szmigiel M.K. (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Lublin 2006.
5. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
6. Skwarczyńska S., *O formułowaniu oceny wypracowań polskich*, „Polonista” 1934, z. 5.
7. Stróżyński K., *Wykorzystanie diagnozy edukacyjnej*, [w:] Niemierko B. i Szmigiel M.K. (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Lublin 2006.

⁹ Bułska T., „Wstrzelić się w model” czy rozwiązać zadanie. Wnioski z uważnej lektury wybranych wypracowań maturalnych - analiz opowiadania J. Iwaszkiewicza „Wiewiórka”, [w:] Niemierko B. i Szmigiel M.K. (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Lublin 2006, s. 440.

¹⁰ Stróżyński K., *Wykorzystanie diagnozy edukacyjnej*, [w:] Niemierko B. i Szmigiel M.K. (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Lublin 2006, s. 74.