

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 53/1

Ocenianie formalne

pod redakcją

Iwony Janowskiej

i

Anny Seretny

Poznań – Kraków 2019

Redakcja

Anna Jaroszewska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor naczelny
Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bunting (Universität Duisburg)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język niemiecki
Martin Blaszk (Uniwersytet Gdański) – język angielski
Wolfgang Butzkamm (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen) – język niemiecki
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) – język angielski
Anna Paprocka (Instytut Europy Środkowo-Wschodniej) – język polski

Redaktor statystyczny

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Iwona Janowska, Anna Seretny 5

ARTYKUŁY

1. Radosław Kucharczyk, Jolanta Sujecka-Zajac – *O komunikacyjnych i mediacyjnych kompetencjach egzaminatora na egzaminie ustnym z języka obcego (na przykładzie egzaminu certyfikacyjnego UW z języka francuskiego)* 9
2. Krystyna Mihułka – *Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styeczne* 29
3. Monika Paliszewska-Mojsiuk, Anna Sroka-Grądział – *HSK – językowy paszport do Chin. O egzaminie z perspektywy Polaków* 59
4. Małgorzata Banach – *Certyfikatowe testy z języka polskiego i angielskiego na poziomie C2 w ujęciu porównawczym* 71
5. Urszula Marzec, Małgorzata Marzec – *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego we Włoszech: problemy, wyzwania, postulaty* 89
6. Anna Iwanowska – *Certyfikacja kompetencji językowych a rozwój zawodowy żołnierzy w polskich szkołach wojskowych* 105
7. Ewa Komorowska – *Trudności (samo)oceny w nauczaniu języka polskiego jako obcego w biznesie* 117
8. Agnieszka Jasińska – *B1 i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich* 129

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 143

WPROWADZENIE

W procesie kształcenia językowego nauczanie, uczenie się i ocenianie stanowią triadyczny układ zależności. Skuteczne nauczanie nie jest więc możliwe, jeśli nie towarzyszy mu ocena. Dzięki ewaluacji obie strony, tj. i nauczyciele, i uczący się mogą otrzymać informacje zwrotne dotyczące postępów w nauce, poziomu osiągniętych kompetencji językowych i/lub problemów związanych z opanowaniem konkretnych umiejętności.

Niniejszy numer poświęcony jest ocenianiu formalnemu, które ma miejsce najczęściej pod koniec cyklu kształcenia i polega na odnotowaniu osiągnięć uczących się, poświadczeniu – przed społeczeństwem, władzami instytucji, rodzinami, uczącymi się – efektów przeprowadzonego sprawdzianu, testu, egzaminu itp. Jest ono poprzez dyplom powiązane z legitymizacją pozycji społecznych, z promocją sukcesów naukowych, a także z wykorzystywaniem ocen jako narzędzi kontroli instytucjonalnej. Ocena formalna może być także stosowana w klasie językowej w trakcie procesu dydaktycznego. Pełni wówczas funkcję regulującą i wspierającą, pozwala udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące dalszych etapów kształcenia.

Zamieszczone w niniejszym tomie teksty poruszają kwestie bezpośrednio powiązane z ocenianiem formalnym lub pośrednio z niego wynikające. Mowa w nich o wpływie tego rodzaju oceniania na decyzje i możliwości uczących się, o konieczności stosowania w nim określonych rozwiązań i standardów, a także znaczeniu dla procesu kształcenia w wymiarze mikro (specyfika testów certyfikowanych opracowywanych dla poszczególnych języków i/lub ich odmian) oraz makro (testy certyfikacyjne jako narzędzie polityki językowej).

Otwierający numer tekst Radosława Kucharczyka i Jolanty Sujeckiej-Zając, *O komunikacyjnych i mediacyjnych kompetencjach egzaminatora na egzaminie ustnym z języka obcego (na przykładzie egzaminu certyfikacyjnego UW z języka francuskiego)*, jest pogłębioną refleksją nad ocenianiem sprawności mówienia w czasie egzaminów wysokiej stawki. Ze względu na nieostry w perspektywie testowania charakter ustnych działań językowych, obiektywna ocena

biegłości zdających bywa niekiedy bardzo trudna. Autorzy zastanawiają się nad tym, jakimi umiejętnościami powinien legitymować się egzaminator. Zwracają przy tym uwagę na fakt, iż zwłaszcza te o charakterze mediacyjnym w sposób bezpośredni wpływają nie tylko na atmosferę na egzaminie, lecz także na dynamikę, rodzaj prowadzonego podczas niego dyskursu, pośrednio więc i na kształt wypowiedzi ustnych zdających, i na ich ocenę. Z przeprowadzonych przez nich badań wynika, że działania egzaminatorów podczas egzaminów ustnych zbyt często wpisują się w normatywno-osądzający, a nie mediacyjno-wspierający model oceniania, a oni sami nie zawsze są świadomi komunikacyjno-afektywnej złożoności sytuacji egzaminacyjnej.

Krystyna Miłułka poświęciła swój artykuł – *Ocena zewnętrzna a samoocena: rozbieżności i punkty styczne* – umiejętności dokonywania przez uczących się trafnej i rzetelnej samooceny stopnia opanowania poszczególnych kompetencji i sprawności językowych. Realne ocenianie własnych szans i/lub możliwości, osiągnięć i/lub braków jest ważne nie tylko w odniesieniu do opanowywanego języka, lecz przydatne także w życiu codziennym. Longitudinalne badania, w których Autorka zestawiała samooceny dokonywane przez uczących się języka niemieckiego na poziomie uniwersyteckim (ocena subiektywna) z wynikami uzyskanymi przez nich na testach certyfikatowych (ocena obiektywna zewnętrzna), ujawniły u większości badanych brak umiejętności dokonywania samooceny lub jej niski poziom. Zdaniem Autorki, najprawdopodobniej nie była ona dotychczas odpowiednio rozwijana, w polskiej edukacji nadal nie jest bowiem postrzegana jako istotna i potrzebna.

Monika Paliszewska-Mojsiuk i Anna Sroka-Grądział w artykule *HSK – językowy paszport do Chin. O egzaminie z perspektywy Polaków* przyjrzały się ocenianiu umiejętności językowych na egzaminach certyfikatowych z języka chińskiego, przyjmując w swoich badaniach perspektywę zdających je polskojęzycznych uczących się. Badaczki interesował powód, dla którego zdawali te egzaminy, sposób, w jaki się do nich przygotowywali, jak postrzegali stopień ich trudności, a przede wszystkim opinia co do adekwatności uzyskanej przez nich oceny umiejętności językowych. Wyniki pokazały, że tylko nieco więcej niż połowa badanych uważa, że otrzymana ocena odzwierciedla faktycznie osiągnięty poziom znajomości języka. Specyfika części rozwiązań przyjętych w HSK, a zwłaszcza w HSKK sprawia, iż zdający nie czują się komfortowo w czasie sesji egzaminacyjnej, co może znajdować przełożenie na niski poziom satysfakcji z osiągniętego rezultatu.

Egzaminom certyfikatowym poświęcona jest również analiza Małgorzaty Banach, w której Autorka zestawia rozwiązania przyjęte na poziomach makro i mikro w dwu systemach poświadczania znajomości języka: polskim i angielskim, za którymi stoją, odpowiednio, Państwowa Komisja ds. Poświadczania

Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz Cambridge University. Z analiz zawartych w tekście *Certyfikatywne testy z języka polskiego i angielskiego na poziomie C2 w ujęciu porównawczym* wynika, iż polskie egzaminy biegłości cechuje większe niż angielskie bogactwo stosowanych technik, bardziej drobiazgowe podejście do testowania, inne rozłożenia akcentów w analogicznych komponentach, a także bardziej humanistyczne ukierunkowanie materiałów wyjściowych. Zasadniczą różnicą jest jednak większa transparentność angielskich rozwiązań systemowych: egzaminy mają nienaruszalny schemat, którego muszą przestrzegać autorzy zadań oraz osoby odpowiedzialne za ostateczny kształt komponentów, a o jego kształcie ESOL szczegółowo informuje na swoich stronach oraz w publikowanych materiałach.

O polskich egzaminach certyfikatywnych piszą także w tekście zatytułowanym *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego we Włoszech: problemy, wyzwania, postulaty* Urszula Marzec i Małgorzata Marzec, widząc w nich potencjalne, lecz nieumiejętnie stosowane przez polskie władze narzędzie polityki językowej. Autorki podkreślają, że zmiany w ustawie o języku polskim z 2015 roku ograniczyły znacznie możliwość organizacji egzaminów z języka polskiego jako obcego poza granicami Polski. Przeprowadzane są tam rzadziej lub wcale, co nieuchronnie ma wpływ na ich prestiż, a sami uczący się mało o nich wiedzą. Potwierdziły to w całej rozciągłości badania prezentowane przez Autorki.

Ocenieniu formalnemu mogą podlegać umiejętności kandydatów w zakresie posługiwania się tak językiem ogólnym (JO), jak i specjalistycznym (JS). O wpływie egzaminów certyfikatywnych z JS organizowanych zgodnie z obowiązującymi w wojskowości normami STANAG na karierę i rozwój polskich żołnierzy mówi tekst Anny Iwanowskiej pt. *Certyfikacja kompetencji językowych a rozwój zawodowy żołnierzy w polskich szkołach wojskowych*. Z badań Autorki wynika, że uzyskanie przez żołnierzy właściwego dla danego typu sił zbrojnych certyfikatu znajduje bezpośrednie przełożenie na udział w misjach międzynarodowych, czy pracę w strukturach NATO i UE.

Ocenianie formalne w nauczaniu JO i JS, choć ważne, gdyż pozwalające uczniom i nauczycielom na uzyskanie informacji zwrotnych dotyczących efektywności i dynamiki procesu kształcenia, nie zawsze znajduje zastosowanie. O sytuacjach dydaktycznych, w których nie jest ono możliwe i/lub pożądane, traktuje tekst Ewy Komorowskiej – *Trudności (samo)oceny w nauczaniu języka polskiego jako obcego w biznesie*, opisujący specyfikę oceniania w nauczaniu „jeden na jeden” języka ekonomicznego dorosłych o bardzo wysokim poziomie autonomii, tj. biznesmenów zarządzających firmami, korporacjami w Polsce. Autorka, po zarysowaniu sylwetki uczącego się, trudności, z którymi musi umieć sobie radzić uczący języka polskiego jako obcego w biznesie, przedsta-

wia sprawdzające się w takim kontekście dydaktycznym formy ewaluacji efektywności procesu kształcenia, tj. ocenianie kształtujące, ewaluację autentyczną i ewaluację w terenie.

Czytając tekst *B1 i co dalej? O konieczności przygotowania programu nauczania języka polskiego jako obcego dla celów akademickich* Agnieszki Jasińskiej pozostajemy w kręgu oceniania i nauczania JS, tym razem na potrzeby akademickie. Wzrastająca liczba obcokrajowców studiujących na polskich uczelniach sprawia, iż szczególnej wagi nabiera przygotowanie programu kształcenia uwzględniającego potrzeby tej specyficznej grupy odbiorców. Nie były one dotąd brane pod uwagę w stopniu wystarczającym, o czym świadczą badania przeprowadzone przez Autorkę wśród nauczycieli języka polskiego jako obcego prowadzących zajęcia ze studiumi/przygotowującymi się do studiów cudzoziemcami (badania fokusowe) oraz samych uczących się (testy diagnostyczne). Ich wyniki stały się podstawą opracowania autorskiej koncepcji programu nauczania na potrzeby akademickie przeznaczonego na poziom B.

Prezentowane artykuły obejmują bardzo zróżnicowane zagadnienia związane ze sprawdzaniem umiejętności w nauce języka obcego. Uświadamiają Czytelnikowi wielość kontekstów, celów oraz narzędzi ewaluacji. Poruszane w nich kwestie dotyczą bowiem oceniania w różnych systemach certyfikacji znajomości języka, roli egzaminatora w trakcie egzaminów, relacji między oceną subiektywną i zewnętrzną, czy specyfiki procesu ewaluacji w odmiennych kontekstach (nauczanie/uczenie się języka specjalistycznego). Mamy nadzieję, że zamieszczone w tym numerze „Neofilologa” teksty staną się inspiracją do dyskusji oraz dalszych poszukiwań i badań naukowych.

*Iwona Janowska
Anna Seretny*

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

r.kucharczyk@uw.edu.pl

Jolanta Sujecka-Zajac

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

jolanta.zajac@uw.edu.pl

O KOMUNIKACYJNYCH I MEDIACYJNYCH KOMPETENCJACH EGZAMINATORA NA EGZAMINIE USTNYM Z JĘZYKA OBCEGO (NA PRZYKŁADZIE EGZAMINU CERTYFIKACYJNEGO UW Z JĘZYKA FRANCUSKIEGO)

**On the examiner's communication and mediation competences in
the foreign language oral examination (on the example
of the Certificate Examination in French at the University of Warsaw)**

The purpose of this article is to reflect on the examiner's mediation skills in the process of certifying speaking ability in a foreign language. In the theoretical part we discuss the principles of language proficiency certification in accordance with the guidelines of the Council of Europe and the specificity of certifying speaking ability. Then we present the results of our own research the aim of which was to evaluate the examiners' mediation skills during the French oral examination at level B2 at the University of Warsaw.

Keywords: certification, oral exam, mediation, examiner

Słowa kluczowe: certyfikacja, egzamin ustny, mediacja, egzaminator

1. Wstęp

Współczesny świat funkcjonuje dzięki powszechnemu i niemal nieograniczonemu gromadzeniu informacji na każdy właściwie temat. Informacje te są następnie wykorzystywane do planowania działań nakierowanych na osiągnięcie celu. Ocenianie poziomu znajomości języka również jest pewnym sposobem zbierania informacji potrzebnych do podjęcia decyzji zarówno tych indywidualnych, jak i dotyczących większych grup czy społeczności (Bachman, Palmer, 2010: 1). Jest to działanie usystematyzowane oraz merytorycznie uzasadnione, ugruntowane w naukowych teoriach i zasadach (ang. *substantively grounded*, ibidem: 20). Konsekwencje wspomnianych decyzji mogą odnosić się w mniejszym lub większym stopniu do dotychczasowych działań, ale mogą też znacząco wpływać na czyjąś przyszłość.

Niniejszy artykuł traktuje o obowiązkowych egzaminach certyfikacyjnych z języka obcego, które są warunkiem ukończenia studiów I stopnia na Uniwersytecie Warszawskim, a zatem ich doniosłość rozumiana jako konsekwencje uzyskanego wyniku jest bezdyskusyjna. Skupimy się wyłącznie na części ustnej wspomnianego egzaminu, pamiętając, że obejmuje on wszystkie kompetencje językowe ważne dla komunikacji. Wybór oceniania umiejętności wypowiedzenia się w języku obcym podyktowany jest przekonaniem, że ta bardzo ważna część egzaminu pozostaje nieco w cieniu zainteresowań ewaluacyjnych ze względu na nieostry w perspektywie testowania charakter samej kompetencji mówienia. Przede wszystkim należy zastanowić się nad kluczowymi założeniami związanymi z badanymi umiejętnościami, a zatem:

- Jakie wyzwania stawia przed egzaminatorem ocenianie kompetencji mówienia?
- Czy egzaminator powinien w pewien sposób „współuczestniczyć” w konstruowaniu wypowiedzi osoby egzaminowanej?
- Czy powinien starać się „wydobyć” maksimum możliwości osoby egzaminowanej? Jeśli tak, to za pomocą jakich środków?

Po tych ustaleniach wstępnych poszukujemy odpowiedzi na nurtujące nas pytania badawcze:

- Czy egzaminator wchodzi w rolę mediatora językowego?
- Jaki model egzaminu ustnego jest najczęściej realizowany w badanych sytuacjach?
- Jakie reakcje językowe wspierają (lub nie) zdającego w pełnym wykorzystaniu przez niego środków językowych?

Po syntetycznym przedstawieniu umocowania teoretycznego naszych pytań odwołamy się do badania własnego przeprowadzonego w czerwcu 2018 r. podczas

ustnej części egzaminu certyfikacyjnego z języka francuskiego na poziomie B2 w Uniwersytecie Warszawskim.

2. Certyfikacja biegłości językowej jako jeden z celów europejskiej polityki językowej

Powszechnie wiadomo, że nadrzędnym celem działań podejmowanych przez Wspólnotę Europejską jest osiągnięcie jak największej spójności wśród państw członkowskich w różnych obszarach życia, w tym także – a może przede wszystkim – w obszarze edukacji. W kontekście glottodydaktycznym dokumentem, który pozwala na realizację tak określonego celu jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2001, wyd. polskie 2003¹) (dalej: ESOKJ). Już we wstępie zawarte są wskazówki dotyczące ewaluacji kompetencji językowej. Z jednej strony dotyczą one planowania treści egzaminacyjnych, z drugiej zaś formułowania „kryteriów oceniania ujmowanych nawet na niższych stopniach zaawansowania językowego w kategoriach osiągnięć, a nie braków” (ESOKJ, 2003: 17). Zarówno harmonizacja treści, jak i sformułowanie wspólnych – a więc porównywalnych – kryteriów oceny umiejętności językowych kandydata wynika w dużej mierze z możliwości wykorzystania wskaźników biegłości (tzw. deskryptorów) składających się na skale opisujące poszczególne poziomy biegłości językowej. Deskryptory zawarte w dokumencie odnoszą się do działań językowych, strategii, a także różnych typów dyskursu (Robert, Rosen, 2010: 80). Ich zastosowanie umożliwia określenie zarówno ogólnych ram egzaminu, jak i, co podkreślają autorzy ESOKJ (2003: 153), poprawności decyzji odnoszącej wynik do pewnego standardu. Porównywalność europejskich procedur certyfikujących biegłość językową wynikająca z odwołania się do ESOKJ jest istotnym atutem w ujęciu polityki językowej UE, szczególnie ważnym dla osób, które uczestniczą w programach wymian studenckich (Erasmus+) czy planują podjęcie pracy za granicą. Nie należy jednak zapominać, że oprócz osadzenia testów certyfikacyjnych w tym kontekście, równie ważne, a może nawet ważniejsze, jest odwołanie się do współczesnych naukowych teorii testowania, które wskazują kierunki prowadzenia badań i rozwijania myśli teoretycznej w tym zakresie (Komorowska, 2002; Luoma, 2004).

3. Między osiągnięciami a biegłością

Egzamin certyfikacyjny z języka obcego, wprowadzony uchwałą nr 119 Senatu UW z dnia 17.06.2009 r. jest oceną biegłości językowej (ang. *proficiency assessment*),

¹ W dalszej części artykułu wszystkie odwołania będą dotyczyły jego tłumaczenia na język polski z 2003 r.

a nie oceną osiągnięć (ang. *achievement assessment*), co jest ważną informacją w odniesieniu zarówno do konstrukcji samego egzaminu, jak i do jego przebiegu oraz komunikacji na jego temat ze studentami UW. Przypomnijmy, że ocena osiągnięć, według ESOKJ (2003: 158) to „sprawdzanie stopnia osiągnięcia konkretnych celów nauczania – tego, co było nauczane. [...] Ocena osiągnięć jest ukierunkowana na dany program – dokonuje się jej z wewnętrznej perspektywy konkretnego kursu”. Natomiast ocena biegłości to „sprawdzanie tego, co dana osoba potrafi/wie. Dokonuje się jej w odniesieniu do zastosowania badanych umiejętności w świecie rzeczywistym – z perspektywy zewnętrznej w stosunku do danego kursu czy programu” (ibidem). Oba wymienione wyżej typy nie są rozłączne, a w idealnym modelu różnica między osiągnięciami a biegłością jest niewielka. Zarówno w jednym, jak i drugim pojawiają się wówczas elementy „drugiej opcji”, jednak to w zakresie programu nauczania powinno dokonywać się częściowe sprawdzanie, jak to określają autorzy ESOKJ, „tego, co dana osoba potrafi/wie”. To ważne rozróżnienie z trudnością przebija się do świadomości egzaminowanych studentów sądzących, że egzamin powieli treści i formy pracy językowej bezpośrednio stosowane na zajęciach lektoratowych. Tymczasem egzamin odwołuje się do deskryptorów biegłości językowej z danego poziomu, a nie do programu zajęć i wymaga zastosowania kompetencji językowej w „świecie rzeczywistym”.

W części ustnej egzaminu certyfikacyjnego na poziomie B2 student powinien wykazać, że:

B2	Potrafi płynnie, poprawnie i skutecznie wypowiadać się na wiele tematów ogólnych, akademickich, zawodowych lub dotyczących czasu wolnego, wyraźnie zaznaczając relacje pomiędzy poszczególnymi stwierdzeniami. Potrafi komunikować się spontanicznie, przestrzegając reguł gramatycznych, bez widocznej konieczności ograniczenia tego, co chce powiedzieć, stosując stopień formalności odpowiedni do okoliczności.
	Potrafi brać udział w rozmowie zachowując pewien stopień płynności i spontaniczności. Podtrzymanie rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka jest możliwe bez oznak napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi podkreślić osobiste znaczenie pewnych wydarzeń i doświadczeń, a także wyrazić i uzasadnić własną opinię dostarczając istotnych wyjaśnień i argumentów.

Tabela 1: Interakcja ustna B2: ogólny opis umiejętności (źródło: ESOKJ, 2003: 74).

Ponieważ mowa jest o sytuacji egzaminacyjnej, a zatem z założenia wykluczającej spontaniczność i autentyczność samej interakcji, opis wynikający z deskryptorów wskazuje jedynie na ogólny wymiar certyfikowanej kompetencji

(wyrażanie i uzasadnianie własnej opinii, wysoka poprawność gramatyczna, stosowność wypowiedzi do sytuacji itp.), wyróżniając tym samym pewne punkty brzegowe dla oceny egzaminatora. Z kolei prowadzący egzamin, choć nie ma w stosunku do jego kompetencji podobnych deskryptorów (poza mediacyjnymi zob. dalej), powinien być świadomy z jednej strony specyfiki języka mówionego i interakcji ustnej w zakresie systemu i norm dyskursywnych czy wyjątkowości sytuacji egzaminu ustnego, z drugiej – uwarunkowań indywidualnych i kontekstowych egzaminu. Odniesiemy się krótko do obu tych zakresów.

4. Egzamin ustny z języka obcego – wyzwania dla egzaminatora

Ewaluacja umiejętności mówienia powinna być nieodłącznym elementem każdego egzaminu potwierdzającego poziom biegłości językowej. Nie jest to zadanie łatwe z wielu względów, ale skupimy się na dwóch, dla nas najważniejszych: z jednej strony na trudności, jaką jest sama specyfika języka mówionego, z drugiej zaś – na ocenianiu mówienia w sytuacji egzaminacyjnej.

4.1. Specyfika języka mówionego i interakcji ustnej

Zarówno język mówiony, jak i interakcja ustna posiadają specyficzne cechy, które determinują ich komunikacyjną skuteczność. Ten pierwszy wyróżnia się powtórzeniami wyrazów i całych syntagm, możliwością poprawiania wypowiedzi, obecnością wahań w wyborze form językowych i nacechowaniem elementami sytuacyjnymi, obecnymi w kontekście komunikacyjnym (Wilczyńska, 1993; Blanche-Benveniste, 2000). Język mówiony jest ponadto postrzegany jako proces dynamiczny, co wynika przede wszystkim z jego silnie akcentowanej strony afektywnej (Kucharczyk, 2014: 22). Na afektywność dyskursu ustnego wpływają takie elementy, jak np. stosowanie wykrzykników, używanie prefiksów i sufiksów wyrażających emocje, zmiana intonacji, czy też modulacja głosu. Co więcej, strona afektywna komunikacji ustnej jest podkreślana również przez bardziej zintensyfikowane używanie gestów, czy też mimikę, która – tak naprawdę – nadaje znaczenia słowom i pozwala określić intencje nadawcy.

Oдноśnie do interakcji ustnej podkreślić należy znaczenie nie tylko roli elementów językowych i niewerbalnych, ale także aspektu socjologicznego wynikającego z uruchomionego kontekstu interpersonalnego. Mówimy tutaj o negocjowaniu tożsamości i pozycji interakcyjnej, jak również o typie relacji interpersonalnej (pionowa vs. pozioma). Widać zatem wyraźnie, że w czasie rozmowy uczestnicy wzajemnie na siebie wpływają, co z kolei ma swoje konsekwencje dla języka, którego używają: daje się zauważyć zwłaszcza dużą liczbę tzw. regulatorów dyskursu wskazujących na zaangażowanie uczestników

w rozmowę. Regulatory te mogą być niewerbalne (spojrzenie, skinienia głową, marszczenie brwi, uśmiech itp.) lub werbalne (*mhm* lub inne wokalizacje). W czasie interakcji ustnej rozmówcy pozostawiają niektóre części tworzonych dyskursu niedokończone, wahają się nad doбором właściwego słowa/zwrotu, czy też poprawiają lub uzupełniają fragmenty własnej wypowiedzi. W interakcji ustnej, jak przypominają autorzy ESOKJ (2003: 24), „naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne – w komunikacji ustnej mogą się one nawet przenikać. Może być także tak, że rozmówcy jednocześnie mówią i słuchają siebie nawzajem”. Konieczne jest uwzględnienie wymienionych cech w całym procesie glottodydaktycznym, a zatem także w czasie certyfikowania kompetencji językowych.

Jak wspominaliśmy uprzednio, trudno w kontekście egzaminu o zachowanie naturalności sytuacji komunikacyjnej, do której przede wszystkim odnoszą się przytaczane deskryptory. W tym sensie zachodząca przed komisją egzaminacyjną interakcja jest wymuszona i trudno nadać jej charakter dynamicznego negocjowania znaczeń z udziałem czynników afektywnych i kontekstowych. Ocena takiej wypowiedzi napotyka szereg problemów zarówno natury *stricte* językowej, jak i dyskursywnej i interakcyjnej. Można się zastanawiać: Czy „niepełna”, „mało spójna” wypowiedź zdającego wynika z uwzględnienia przez niego cech charakterystycznych języka mówionego, czy też z ograniczonej kompetencji językowej? Czy wahania w czasie wypowiedzi są przejawem konstrukcji dyskursu mówionego, czy też może efektem niewystarczającego zautomatyzowania struktur językowych? Jaką rolę podejmuje egzaminator jako uczestnik interakcji? Takie pytania można mnożyć. Do tego dochodzi wyzwanie, jakim jest dokonanie oceny wypowiedzi tuż po zakończeniu egzaminu, tylko nieliczne instytucje certyfikujące kompetencję językową kandydatów przewidują bowiem wykorzystanie *post factum* nagrania z egzaminu do oceny biegłości zdającego².

Wydaje się, że od strony przebiegu egzaminu ustnego częściej spotyka się stosowanie modelu „normatywno-osądzającego”, który odwołuje się do poprawności językowej, mówienia „w trybie pisania” i rozliczania zdającego z liczby popełnianych błędów językowych. Tymczasem chcielibyśmy przeciwstawić mu model „mediacyjno-wspierający”, nadal oparty na rzetelnych i trafnych kryteriach, ale uwzględniający specyfikę przebiegu interakcji ustnej oraz mediacji

² Wykorzystanie nagrania egzaminacyjnego jest stosowane m. in. w ocenie sprawności mówienia w czasie egzaminu TCF (fr. *test de connaissance de français*) organizowanego przez *Centre international d'études pédagogiques* na zlecenie francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Nagrania egzaminu ustnego zamieszczane są na specjalnej platformie, a następnie odsłuchiwane i oceniane przez wykwalifikowanych egzaminatorów. Ich ocena jest porównywana z oceną dokonaną tuż po egzaminie przez innych egzaminatorów, a następnie harmonizowana i kalibrowana (Georges, 2013: 55-57).

relacyjnej i komunikacyjnej w rozumieniu nowych deskryptorów zaproponowanych w ostatnich publikacjach Rady Europy (zob. Coste, Cavalli, 2015; *CECR. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*, 2018).

4.2. Specyfika egzaminu ustnego

Egzamin ustny ma za zadanie ocenić skuteczność komunikacyjną kandydata opisaną wskaźnikami biegłości językowej danego poziomu podczas wywołanej tematycznie i strukturalnie wypowiedzi monologicznej i interakcyjnej. Zakłada się utrzymywanie identycznych jak dla egzaminu pisemnego zasad testowania, a więc rzetelności, trafności, obiektywności, sprawiedliwości i praktyczności (Noël-Jothy, Sampsonis, 2006: 41), niemniej ich wdrożenie napotyka na szereg trudności związanych, przynajmniej częściowo, z wymienionymi uprzednio elementami języka mówionego czy ustnej interakcji. Nierzadko oczekuje się, aby zdający mówił tak, jak się pisze: logicznie, spójnie, w sposób kompletny i ustrukturyzowany, z widocznym planem wypowiedzi i odpowiednio dobranymi środkami językowymi. Tymczasem sytuacja egzaminacyjna i specyfika dyskursów mowy wzmacniają poczucie wypowiedzi o niskim stopniu zorganizowania i kompletności. Wydaje się ważne, aby egzaminujący byli świadomi napięcia, jakie tworzy się na linii dyskurs mówiony vs. dyskurs pisany. Istotna jest ponadto świadomość siły lęku językowego, który dodatkowo blokuje osobę zdającą egzamin. Konieczne jest zatem odpowiednie przygotowanie samych egzaminujących do pogłębionego rozumienia z jednej strony specyfiki mówienia, z drugiej – emocjonalnych i komunikacyjnych blokad zdających egzamin, którzy potrzebują środowiska wyzwalającego ich rzeczywiste umiejętności. Istotnym – o ile nie najważniejszym w kontekście rzetelności oceniania – elementem egzaminu ustnego, a w szczególności egzaminu ustnego z języka obcego, jest właściwe przygotowanie kryteriów oceny wypowiedzi ustnej kandydata. Pozwalają one określić, w jakim stopniu zdający opanował daną kompetencję i czy egzamin można uznać za zdany (Gerard - BIEF, 2010: 70). Kryteria, które zagwarantują rzetelną ocenę umiejętności zdającego powinny być:

- trafne: pozwalające stwierdzić, na jakim poziomie dane umiejętności zostały przez niego opanowane;
- niezależne: pozytywna lub negatywna ocena w obrębie jednego kryterium nie powinna pociągać za sobą automatycznie pozytywnej lub negatywnej oceny w obrębie innego kryterium;
- wyważone: ze względu na fakt, że nie wszystkie kryteria mają taką samą wagę w ocenie umiejętności zdającego, warto odróżnić kryteria podstawowe (fr. *critères minimaux*) od kryteriów dodatkowych (fr.

critères de perfectionnement), które nie przesądzają o nieopanowaniu danej umiejętności;

- małoliczne: ocena umiejętności kandydata nie powinna być oparta na zbyt licznych kryteriach, ponieważ rzetelna ewaluacja nie będzie możliwa (zbytne rozproszenie punktów).

Przeprowadzenie egzaminu ustnego stawia egzaminatorowi wyzwania w różnych obszarach: nie chodzi tylko o cechy charakterystyczne języka mówionego, ale także o samą specyfikę egzaminu ustnego oraz związaną z nią rolę egzaminatora. Następujące czynniki mogą zaburzyć przebieg egzaminu oraz rzetelność oceny kandydata:

- zaburzenie oceny spowodowane kontekstem egzaminu (efekt zmęczenia egzaminatora, porównywanie kandydatów, relatywizacja, uciekanie się do stereotypów itp.);
- zaburzenie oceny wynikające z czynników indywidualnych egzaminatora (monopolizowanie słowa, zwłaszcza w przypadku tematów związanych z zainteresowaniami egzaminatora, tendencja do zbytniego uogólniania wyników, efekt aureoli, efekt kontrastu itp.);
- zaburzenie oceny w wyniku niewłaściwej interpretacji kryteriów oceniającego (niezrozumienie wskaźników oceny kompetencji językowej kandydata, sankcjonowanie danego typu błędów w kilku kryteriach oceny itp.).

Stąd też konieczne jest takie przygotowanie osób układających zadania egzaminacyjne, które pozwoliłoby im opracować egzamin według zasad wspomnianych powyżej. Równie istotne są szkolenia egzaminatorów, dzięki którym mogliby oni zniwelować trudności wynikające ze specyfiki egzaminu ustnego. Do tych czynników dochodzą jeszcze inne, które wynikają z uwarunkowań osobowościowych zdającego egzamin, a także z psycholingwistycznych cech komunikacji ustnej, do których odwołujemy się poniżej.

5. Interakcje wewnętrzne i zewnętrzne osoby egzaminowanej a umiejętność mówienia w języku obcym

Użytkownik języka pozostaje w stałej interakcji z właściwymi tylko jemu cechami indywidualnymi oraz jednocześnie z kontekstem samej sytuacji komunikacyjnej, w tym z innymi osobami (Bachman, Palmer, 2010: 34). W pierwszym przypadku mówimy o interakcji wewnętrznej (ang. *internally interactive*), zaś w drugim – o interakcji zewnętrznej (ang. *externally interactive*) użytkownika.

Użytkownik języka podczas swojej komunikacji mobilizuje zatem nie tylko umiejętności *stricte* językowe, ale cały szereg elementów, które z nimi współwystępują. Są to: czynniki indywidualne (wiek, płeć, język ojczysty, wykształcenie), wiedza o świecie (wiedza zmagazynowana w pamięci długotrwałej), schematy

afektywne (emocje wywołane pewnymi tematami z wiedzy o świecie), kompetencja strategiczna, w tym szczególnie strategie kognitywne (budowanie swojej wypowiedzi). W interakcjach zewnętrznych natomiast znajdują się elementy fizyczne sytuacji komunikacyjnej (miejsce, czas, materiały) wraz z pozostałymi osobami, które w niej uczestniczą.

Uświadomienie sobie złożoności interakcji, w których działa osoba egzaminowana, jest bardzo ważne ze względu na właściwe podejście do sytuacji egzaminacyjnej, dalekiej od prostego schematu: egzaminowany – kompetencja językowa – egzaminator. Bachman i Palmer (Bachman, Palmer, 2010: 42, tłum. własne) podkreślają, że „wielu egzaminatorów językowych wskazuje na konieczność podjęcia próby takiego zaprojektowania oceniania, aby zmobilizować zdającego egzamin do jak najlepszego wykonania zadania”³. Brytyjscy specjaliści nawołują zatem do promowania poczucia komfortu oraz bezpieczeństwa (ang. *feelings of comfort or safety*), które ułatwią zdającym zmierzenie się z zadaniem komunikacyjnym, podkreślając jednocześnie, że konieczna jest równowaga pomiędzy wspomnianym wcześniej poczuciem komfortu a elementami językowymi, które potrzebujemy zmierzyć podczas egzaminu. Nawet jeśli bezpośrednia interakcja z egzaminatorem może okazać się trudna i stresująca dla zdającego, nie należy z niej rezygnować w imię komfortu i bezpieczeństwa, ale trzeba postarać się o zredukowanie napięcia wywołanego sytuacją egzaminacyjną chociażby poprzez fazę rozgrzewki prowadzoną na nieco niższym poziomie niż docelowy. W podobnym duchu wypowiadają się francuscy specjaliści ewaluacji organizujący egzamin TFC (fr. *test de connaissance du français*). Ich zdaniem należy wręcz oddzielić rolę osoby egzaminującej od osoby oceniającej. Ta pierwsza ma za zadanie zadbać o prawidłowość przebiegu egzaminu oraz o komfort zdającego, o czym stanowi jedna ze „złotych reguł”, z którymi zaznajamiają się egzaminatorzy (Georges, 2013: 54)⁴, natomiast dopiero ta druga ocenia. Dodajmy, że egzaminator wypełnia ponadto „formularz ogólnego wrażenia” (fr. *feuille d'impression générale*), w którym zanotowane są między innymi niewerbalne i parawerbalne reakcje zdającego.

W naszym badaniu, z którego wnioski prezentujemy poniżej, analizujemy przebieg egzaminu ustnego z języka francuskiego na poziomie B2, śledząc te interwencje egzaminatora, które odpowiadają pozytywnie na wymienione wcześniej postulaty, choć zdarzają się także sytuacje odmienne. Myśląc o przebiegu części ustnej większości egzaminów z języka obcego dochodzimy do wniosku, że

³ “A number of language assessors have indicated that we should attempt to design our assessment to elicit test takers’ best performance”.

⁴ « Le TCF remet à l'examineur des « règles d'or » qu'il doit s'approprier. Ces règles visent à rendre la situation d'examen la plus confortable possible pour les candidats et donc leur permettre de montrer le niveau de compétences acquis ».

taki wspierający wkład egzaminatora w przebieg egzaminu nie jest, jak się zdaje, czymś powszechnym, a nawet uważa się, że im rzadziej się on odzywa tym lepiej dla osoby zdającej egzamin. Trudno oczywiście jednoznacznie rozstrzygnąć ten problem, jednak wydaje się nam, że w świetle współczesnych teorii ewaluacyjnych i psychologii humanistycznej konieczne są zmiany i głęboka refleksja nad kompetencjami komunikacyjnymi, a zwłaszcza mediacyjnymi egzaminatora.

6. Rola kompetencji mediacyjnych na egzaminie ustnym z języka obcego

Dzisiejsze rozumienie mediacji i kompetencji mediacyjnej wykracza znacznie poza jej pierwszą „odstonę” dydaktyczną w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* z 2001 roku. Mediację definiujemy za Guillaume-Hofnung (2009, za: Janowska, 2017: 80) jako „proces komunikacyjny, którego podstawową funkcją jest tworzenie sytuacji komunikacyjnej lub jej wznowienie”. We wszystkich działaniach mediacyjnych chodzi o ułatwianie tworzenia i przekazywania znaczenia. W dokumencie pt. *CECR. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs* z 2018 roku (dalej: CECR-VC), uzupełniającym ESOKJ z 2001 roku⁵, wiele miejsca poświęcono mediacji i wskaźnikom biegłości na poszczególnych poziomach, podkreślając rosnącą wagę tej kompetencji w różnorodnych klasach szkolnych i w klasach realizujących nauczanie dwujęzyczne. Obok mediacji międzyjęzykowej wyróżniono mediację w zakresie tekstu, pojęć oraz komunikacji i kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Europejscy eksperci podkreślają, że „oprócz mediacji międzyjęzykowej, to podejście zwraca uwagę na mediację związaną z komunikacją, z uczeniem się, a także na mediację społeczną i kulturową” (CECR-VC, 2018: 35, tłum. własne)⁶. W zakresie mediacji tekstu mowa jest o przekazywaniu informacji ustnie i/lub pisemnie, wyjaśnianiu danych graficznych, opracowaniu tekstu ustnie lub pisemnie, notowaniu, tłumaczeniu, wyrażaniu własnego zdania (ibidem: 107). W mediacji pojęć wyróżnia się współpracę w grupie i jej ułatwianie, zarządzanie interakcjami, wywoływanie dyskursu koncepcyjnego, prowadzenie grupy roboczej. Wreszcie w mediacji komunikacyjnej uwaga skierowana jest na budowanie przestrzeni różnojęzycznej, działania mediacyjne w sytuacjach nieformalnych oraz facylitowanie komunikacji w sytuacjach delikatnych i konfliktach (ibidem). Z listy

⁵ *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs* (2018), Strasbourg : Conseil de l'Europe ; *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, 2018, Council of Europe, Strasbourg.

⁶ « Outre la médiation inter linguistique, cette approche prend aussi en compte la médiation liée à la communication et à l'apprentissage ainsi que la médiation sociale et culturelle ».

deskryptorów właściwych dla mediacji na poziomie B2 przytoczone poniżej oddają najlepiej, naszym zdaniem, charakter działań mediacyjnych egzaminatora na egzaminie ustnym (ibidem: 108, tłum. własne):

- potrafi stworzyć atmosferę sprzyjającą wymianie myśli, a także ułatwić rozmowę na delikatne tematy, wyrazić swoją ocenę różnych punktów widzenia, zachęcić osoby do analizowania problemów i adaptowania swojego sposobu mówienia do okoliczności;
- umie wykorzystać czyjeś poglądy do wyrażenia komentarza pogłębiającego rozmowę⁷;
- potrafi pogłębić czyjeś myśli, zadać pytania, które wywołają reakcje zawierające odmienne punkty widzenia oraz umie zaproponować rozwiązanie lub kolejny etap rozmowy⁸.

Z kolei Coste i Cavalli (2015) wyróżniają mediację poznawczą (tworzenie i przekazywanie znaczenia) i relacyjną (ułatwianie relacji i tworzenie warunków do mediacji poznawczej), co także mogłoby stanowić inspirację do refleksji. W sytuacji egzaminu ustnego umiejętności mediacyjne znajdują swoje miejsce zarówno w działaniach zdającego, głównie w zakresie mediacji tekstu, jak i egzaminującego, którego mediacja byłaby umocowana przede wszystkim w komunikacji i relacji, a zatem charakteryzująca się jej facylitacją i podtrzymywaniem. Trudność stanowi tutaj zarówno sztuczny charakter wywołanej na potrzeby egzaminu komunikacji, jak i obowiązek jej oceny według narzuconych kryteriów i skali ocen. Wydaje się jednak, biorąc pod uwagę nacisk położony na kompetencje mediacyjne, że warto próbować zmieniać podejście do egzaminu ustnego, podczas którego akcent jest zwykle położony na wiedzy językowej, a nie na umiejętnościach komunikacyjnych i strategicznych stanowiących przecież istotę biegłości językowej. Próbę takiego postrzegania sytuacji egzaminacyjnej, z punktu widzenia egzaminatora, podjęliśmy w badaniu własnym opisanym poniżej.

7. Badanie własne – analiza i wnioski

W badaniu własnym analizie poddano 14 nagrań z części ustnej egzaminu certyfikacyjnego z języka francuskiego na poziomie B2 w sesji letniej 2018 roku.

⁷ « Peut établir un climat favorable à l'échange d'idées et faciliter la discussion sur des questions sensibles, indiquer son appréciation des différents points de vue, inciter les personnes à examiner les problèmes et adapter sa façon de s'exprimer de façon judicieuse. Peut mettre à profit les idées des autres et faire des suggestions pour aller plus loin ».

⁸ « Peut approfondir les idées des autres, soulever des questions qui suscitent des réactions comportant des points de vue différents et proposer une solution ou les étapes suivantes ».

Dwie dwuosobowe komisje prowadziły egzamin na tym właśnie poziomie biegłości. W jego trakcie zdający zazwyczaj zapoznaje się z krótkim tekstem prasowym (około 100-130 wyrazów), relacjonuje zwięźle jego treść, a następnie wyraża swoje zdanie, opinię, po czym wchodzi w interakcję z egzaminatorem. Egzamin trwa średnio około 10-12 minut⁹.

7.1. Wspierające interwencje egzaminatora

A. Formułowanie polecenia

Umiejętności językowe kandydata na poziomie B2 według ESOKJ polegają przede wszystkim na przedstawieniu oraz uzasadnieniu swojego punktu widzenia w sprawach będących przedmiotem dyskusji; powinien też umieć rozważyć wady i zalety różnych rozwiązań (ESOKJ, 2003: 33). Taka informacja powinna więc znaleźć się w poleceniu egzaminacyjnym, które zdający otrzymuje przed przystąpieniem do egzaminu.

W czasie egzaminu certyfikacyjnego UW na poziomie B2 zadaniem kandydata jest ustosunkowanie się do krótkiego artykułu prasowego (100-130 słów), a następnie udział w dyskusji z egzaminatorem wymagającej od zdającego umiejętności argumentacji. Poniższe fragmenty transkrypcji¹⁰ egzaminu dotyczą sposobu formułowania polecenia przez egzaminatora:

(1) Dobrze, to przechodzimy do pierwszej części egzaminu, proszę wybrać tekst, o tutaj, przeczytać go dla siebie, ma Pan chwilę, żeby się zastanowić, a następnie trzeba go przedstawić, to znaczy powiedzieć, jaka jest jego problematyka, a potem przedstawić Pana zdanie. Jasne? (E 713_0074)¹¹

(2) Dobrze, to przechodzimy do egzaminu, proszę więc wybrać temat, o stąd, przeczytać go i przedstawić problem poruszony w tekście i własne zdanie na ten temat, ok? (E 713_0076)¹²

⁹ W zebranym korpusie najkrótszy egzamin trwał 6 minut 18 sekund, a najdłuższy – 13 minut i 9 sekund.

¹⁰ Wszystkie przywołania zostały przetłumaczone przez autorów artykułu.

¹¹ Bien, nous allons procéder à la première partie de l'examen, choisissez un texte s'il vous plaît, voilà, lisez-le pour vous, vous avez quelques minutes pour réfléchir et après il faudra le présenter, c'est-à-dire dire quel est le problème et ensuite donner votre opinion. D'accord ? (E 713_0074)

¹² D'accord, bon, on va passer à l'examen, donc choisissez s'il vous plaît un sujet, voilà, lisez-le ensuite vous allez présenter le problème évoqué dans ce texte et donner votre opinion d'accord ? (E 713_0076)

Po zwyczajowej rozgrzewce językowej¹³ egzaminator wyjaśnia studentowi, na czym będzie polegało jego zadanie w dalszej części egzaminu. Informuje go, co powinien zrobić: wybrać i przeczytać tekst, przedstawić poruszony problem, a następnie ustosunkować się do opinii autora artykułu.

B. Mediacja relacyjna i komunikacyjna na egzaminie ustnym

W analizowanych nagraniach egzaminujący wielokrotnie starają się działać „mediacyjnie”, podtrzymując relację oraz zachęcając do pogłębionej wypowiedzi. Każdy egzamin zaczyna się od krótkiego pytania o studia oraz zainteresowania i sposób spędzania wolnego czasu. Egzaminatorki często dopytują o interesujące je szczegóły wynikające z wypowiedzi studenta/studentki:

- (1) Podobało się Pani na Erasmusie bardziej ze względu na studia czy życie studenckie? (713_0076)
- (2) Czy jest Pani zadowolona ze swoich studiów? (811_0055)
- (3) Jak udaje się Pani pogodzić studia i pracę? Czy to łatwe? (811_0057)
- (4) [Osoba zdająca interesuje się literaturą angielską] A jaką książkę mogłaby Pani nam polecić? (811_0058)

Podczas egzaminu stosowane są elementy fatyczne wypowiedzi i zwroty podtrzymujące uwagę. Po prezentacji problematyki wylosowanego tekstu osoba egzaminująca zwraca uwagę egzaminowanego na wybrany aspekt zagadnienia, który mógłby być jeszcze rozszerzony lub stanowi punkt wyjścia do polemiki z przedstawionym stanowiskiem:

- (1) Ja bym powiedziała, że to w porządku, że promuje się tak mocno diety, ponieważ społeczeństwo współczesne konsumuje być może za dużo, a zatem to może być korzystne prawda? Nie uważa Pani?¹⁴ (713_0074)
– [osoba egzaminowana stwierdza, że obecnie dziadkowie często mieszkają z dala od reszty rodziny i nie ma już zwyczaju wspólnego spędzania czasu]
- (2) I myśli Pani, że szkoda? Chciałaby Pani, żeby to się działo inaczej?¹⁵ (713_0075)

¹³ Polega ona na powiedzeniu kilku zdań o sobie, swoich zainteresowaniach i kierunku studiów.

¹⁴ Oui, moi je dirais que peut-être c'est pas mal de je dirais promouvoir tellement des régimes, puisque la société actuellement mange peut-être trop, donc ça peut être bénéfique non ? Vous trouvez pas ?

¹⁵ [: et les grands-parents souvent vivre très loin de sa famille, il n'y a pas de tradition de passer le temps libre avec la famille..] E: yhm, et vous pensez que c'est dommage ? Vous souhaiteriez que ça se passe autrement ?

(3) A zatem, jaki jest ogólny problem społeczny? Czy medycyna stała się nauką sama dla siebie? Co Pani o tym sądzi?¹⁶ (713_0078bis)

W analizowanych przez nas nagraniach egzamin odbywa się w spokojnej i neutralnej atmosferze, każda osoba egzaminowana ma możliwość wypowiedzenia się w sposób, jaki uważa za najlepszy, nikt jej nie przerywa, ani nie wytrąca z rytmu mówienia, co bardzo ważne, jak już wspominaliśmy, ze względu na liczne interakcje wewnętrzne, jakie mają miejsce w tym momencie. Ten element jest bardzo ważny, zwłaszcza w przypadku osób, które wyraźnie mają trudność z formułowaniem swoich myśli w języku francuskim i często wahają się, wracają do już wypowiedzianych sformułowań, szukają w myśli najlepszych zwrotów i wyrażań. Tym istotniejsza jest pewna cierpliwość w oczekiwaniu na to, aby zdający egzamin miał szanse na dokończenie myśli zgodnie ze swoją intencją.

C. Mediacja w zakresie komunikacji

Głównym celem egzaminu jest sprawdzenie, na ile student/ka opanował/a umiejętności interakcyjne w języku obcym uważane za kluczowe w nauce języka i wyrażające się w funkcji interpersonalnej, współpracującej i transakcyjnej (CECR-VC, 2018: 84). Egzaminator powinien więc tak poprowadzić rozmowę, aby kandydat mógł w pełni zaprezentować swoje umiejętności. W analizowanych fragmentach egzaminu, osoby prowadzące rozmowę „wydobywają” z kandydata umiejętność zaprezentowania własnego stanowiska, facylitując w ten sposób jego udział w interakcji:

(1) Egzaminowany 713_0076: (...), ponieważ łatwiej jest palić, kiedy można palić w każdym miejscu w każdym miejscu, więc jest łatwiej teraz, ale teraz jest to zakazane, więc jest trudniej palić cały czas, ponieważ trzeba być na zewnątrz, żeby palić.

Egzaminator 713_0076: A więc, dla Pana to jest dobre? Takie ograniczenie?

Egzaminowany 713_0076: Tak, ponieważ to naprawdę złe dla zdrowia tak (...)¹⁷

(2) Egzaminowany 713_0078: (...) i również myślę, że to jest dobry pomysł, żeby płacić, jak się nie zbiera.

¹⁶ Oui, donc quel est le problème général de la société ? Est-ce que la médecine est devenue une science qui est faite pour elle-même ? Qu'en pensez-vous ?

¹⁷ C 713_0076: (...), parce que c'est plus facile de fumer quand on peut fumer dans la chaque place dans la chaque endroit donc c'est plus facile mais maintenant c'est interdit donc c'est plus difficile de fumer tout le temps parce qu'on doit être extérieur pour fumer. E 713_0076: Donc, pour vous c'est bien ? Une telle limitation ?

C 713_0076: Oui, c'est bien parce que c'est vraiment mauvais pour santé oui (...)

Egzaminator 713_0078: Taaaaak, a więc ta kara, która wynosi aż 200 euro to dużo czy nie dużo?

Egzaminowany 713_0078: to bardzo dużo myślę, ale również (...) ¹⁸

W przedstawionym powyżej fragmencie, zdający i egzaminator prowadzą dyskusję dotyczącą palenia papierosów (związaną z problematyką tekstu zaprezentowanego przez kandydata we wcześniejszej części egzaminu). Pytania formułowane przez egzaminatora prowokują do pogłębionej wypowiedzi argumentacyjnej, kładą akcent na pewne elementy zjawiska, co do których należy sformułować wyrazistą opinię (kara pieniężna, zakaz palenia w miejscach publicznych).

7.2. Blokujące interwencje egzaminatora

Podobnie jak wspierające interwencje egzaminatora, interwencje blokujące wypowiedź egzaminowanej osoby zostały przeanalizowane w trzech obszarach: formułowanie polecenia, mediacja relacyjna i komunikacyjna.

A. Formułowanie polecenia

Analiza nagrań pozwala stwierdzić, iż niekiedy polecenie egzaminatora jest dość lakoniczne, a jego forma w małym stopniu nosi znamiona facylitacji i podtrzymania relacji:

(1) (...) a teraz proszę wybrać temat, przeczytać tekst i spróbować go skomentować. (E 713_077) ¹⁹

(2) Dobrze, dobrze. Proszę więc wybrać tekst, przeczytać i postarać się go skomentować. Proszę go spokojnie przeczytać. (E 713_0075) ²⁰

W mniejszym stopniu niż poprzednio zdający jest wprowadzony w istotę zadania komunikacyjnego (argumentowanie, wyrażanie własnego zdania), chociaż trudno przesądzać na tej podstawie, jak odbiera je student/ka.

¹⁸ C 713_0078: (...) et aussi je pense que c'est le bon idée de payer pour ne ramasser pas. E 713_0078: Ouiiii, et alors est-ce que cette sanction financière qui va jusqu'à 200 euros c'est trop ou c'est pas beaucoup ?

C 713_0078: c'est trop je pense mais aussi (...).

¹⁹ (...), maintenant s'il vous plaît choisissez un sujet, et puis lisez le texte et puis essayez de faire un commentaire là-dessus. (E 713_077)

²⁰ D'accord, d'accord. Alors svp choisissez un sujet, lisez-le et après essayez de commenter, lisez-le tranquillement pour vous. (E 713_0075)

B. Mediacja relacyjna na egzaminie ustnym

Podobnie jak w przypadku formułowania polecenia, aspekt relacyjny egzaminu może być także elementem blokującym wypowiedź osoby egzaminowanej:

(1) „Czy coś jeszcze? Ma Pani coś jeszcze do dodania?” (713_0078)

Klasyczne w swoim brzmieniu pytanie kończące egzamin nie prowadzi do oczekiwanego rezultatu, ponieważ większość osób egzaminowanych wyraziła już swoje zdanie, a tak sformułowane pytanie sugeruje, że czegoś brakuje w wypowiedzi, albo że jest za krótka lub niepełna. Niewłaściwe jest także intensywne ingerowanie w tok wypowiedzi egzaminowanej osoby, co nie pozwala zdającemu dojść do głosu, tak jak we fragmencie poniżej:

E 811_0055: No to zaczynamy. Proszę się przedstawić.

C 811_0055: Nazywam się Marta, studiuje angielski, w czasie wolnym/

E 811_0055: / Na filologii?

C 811_0055: Tak, na filologii angielskiej i w czasie wolnym/

E 811_0055: / na którym roku Pani jest?

C 811_0055: na trzecim /²¹

Egzaminator wyraźnie idzie własnym tokiem myślenia o autoprezentacji i silnie steruje wypowiedzią, której celem jest tylko rozgrzewka językowa oraz zbudowanie właściwej atmosfery.

C. Mediacja komunikacyjna

Trudno też mówić o prawdziwej mediacji zwłaszcza w zakresie komunikacyjnym, ponieważ zdarza się, że ogranicza się ona najczęściej do jednego, dwóch dodatkowych pytań, bardziej dla upewnienia się, co do już podjętej decyzji o końcowym wyniku niż o stworzenie możliwości do pełnego pokazania swoich umiejętności komunikacyjnych. Prowadzi to do nietrafionych, naszym zdaniem, pytań i komentarzy, które nie mają celu mediacyjnego, jak w poniższych przykładach:

²¹ E 811_0055: Alors, nous commençons. S'il vous plait, présentez-vous,

C 811_0055: Je m'appelle Marta, j'étudie l'anglais et pendant mon temps libre /

E 811_0055: / C'est la philologie ?

C 811_0055: Oui, la philologie anglaise. Et pendant mon temps libre/

E 811_0055: / en quelle année êtes-vous ?

C 811_0055: troisième /

(1) Jeśli porówna Pani młodzież z Pani pokolenia w Polsce, to kto więcej pali, młodzi Francuzi czy młodzi Polacy?²² (713_0076)

To pytanie, bardzo mocno osadzone socjologicznie, jest typu rozstrzygającego i nie pozwala właściwie na sensowne rozwinięcie, potrzebne by było odniesienie do statystyk i dopiero prośba o komentarz.

Kolejny przykład pokazuje niefortunne odwołanie się do osobistych doświadczeń studentki:

(1) A w tym momencie jest Pani zadowolona ze sposobu, w jaki prowadzona jest opieka nad osobami starszymi w szpitalach, w ... no głównie w szpitalach?²³ (713_0078bis)

Wspominaliśmy wcześniej o schematach afektywnych, o których trzeba pamiętać w sytuacji egzaminacyjnej, a poruszany temat z pewnością należy do zagadnień delikatnych i może zdarzyć się, że egzaminowany doświadczył takiej sytuacji osobiście w kontekście bliskiej osoby z rodziny, co spowoduje silną reakcję emocjonalną.

8. Wnioski

Celem artykułu jest refleksja nad sposobem prowadzenia części ustnej egzaminu certyfikacyjnego z języka obcego w UW na przykładzie języka francuskiego. Odwołując się do współczesnych teorii glottodydaktycznych oraz komunikacyjno-mediacyjnych, wskazaliśmy na potrzebę zmiany, przynajmniej częściowej, w podejściu do działań egzaminacyjnych, jakie zaobserwowaliśmy w badaniu własnym. Egzamin ustny z języka obcego cechuje się złożonością komunikacyjno-afektywną oraz wielością interakcji, którymi jednocześnie musi zarządzać osoba zdająca, co niekorzystnie wpływa na mobilizację zasobów językowych, jakimi *de facto* dysponuje. Rola osoby egzaminującej nie polega wyłącznie na zadaniu polecenia i wysłuchaniu wypowiedzi, ale również, oczywiście *toutes proportions gardées*, na jej współkonstruowaniu tak, aby kompetencje komunikacyjne i interakcyjne osoby zdającej mogły „się ujawnić”. Wydaje się, że jeszcze zbyt często egzaminatorzy realizują model normatywno-osądzający, a nie mediacyjno-wspierający podczas egzaminów ustnych. Występuje w tej

²² Alors si vous comparez les jeunes de votre génération en Pologne, qui fume plus, les jeunes Français ou les jeunes Polonais ?

²³ Et en ce moment est-ce que vous êtes satisfaite de la façon dont on soigne les personnes âgées par exemple dans les hôpitaux dans ... bon surtout dans les hôpitaux ?

sytuacji wyraźny rozdzźwięk pomiędzy egzaminem pisemnym, który nacechowany jest komunikacyjnością i przynajmniej częściową autentycznością zawartych w nim zadań, a częścią ustną prowadzoną w systemie „bodziec-reakcja”. Konieczna jest, naszym zdaniem, pogłębiona refleksja wsparta badaniami na powyższy temat, tak aby wszystkie części egzaminu certyfikacyjnego z języka obcego cechowała wewnętrzna spójność i odniesienie do wspólnej teorii komunikacyjnej i ewaluacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bachman L., Palmer A. (2010), *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Blanche-Benveniste C. (2000), *Approche de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs* (2018), Strasbourg: Conseil de l'Europe. Online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [DW 14.12.2018]
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Online: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf [DW 25.08.2018]
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Georges S. (2013), *Évaluer la production orale au travers d'une démarche scientifique* (w) „Revue française de linguistique appliquée”, nr 1 (vol. XVIII), str. 47-58. Online: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-47.htm> [DW 25.08.2018]
- Gerard F.-M. - BIEF (2010), *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles: de Boeck.
- Guillaume-Hofnung M. (2009), *La médiation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 80-86. Online: http://jows.pl/sites/default/files/jows-3-2017_iwonajanowska.pdf [DW 14.12.2018]
- Kucharczyk R. (2014), *Développer la compétence pragmatique à l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues (exemple du FLE)*. Warszawa: Instytut Romanistyki – Uniwersytet Warszawski.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Werset.

- Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Luoma S. (2004), *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noël-Jothy F., Sampsonis B. (2006), *Certification et outils d'évaluation en FLE*. Paris: Hachette FLE.
- Robert J.-P., Rosen É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Ophrys.
- Sujecka-Zajac J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin – Warszawa: Werset – Instytut Romanistyki UW.
- Wilczyńska W. (1993), *La compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Krystyna Miłułka

Uniwersytet Rzeszowski

<https://orcid.org/0000-0002-8665-4296>

kmihulka@gmail.com

OCENA ZEWNĘTRZNA A SAMOOCENA – ROZBIEŻNOŚCI I PUNKTY STYCZNE

External evaluation vs. self-assessment – discrepancies and points of contact

The aim of this article is to discuss two types of evaluation of students' language skills: external evaluation (objective) and self-assessment (subjective). The article presents the results of the study conducted among students of German Philology at the University of Rzeszów. The language proficiency level of respondents was assessed three times by means of certified language tests and a self-assessment questionnaire developed in accordance with the *CEFR* guidelines (2001). The data provided the answer to the main research question: whether and to what extent the students' self-assessment corresponds to their results achieved in the standardized tests.

Keywords: assessment, (objective) external evaluation, self-assessment, language skills, level of language proficiency

Słowa kluczowe: testowanie, ocena zewnętrzna, samoocena, sprawności językowe, poziomy biegłości językowej

1. Wprowadzenie

Ocena, to „wypowiedź o charakterze wartościującym, będąca wyrazem opinii – pozytywnej lub negatywnej – o ocenianym przedmiocie (stanie rzeczy, osobie, zdarzeniu)” (Okoń, 1998: 269). Trudno wyobrazić sobie nabywanie i rozwijanie różnych umiejętności przez człowieka bez monitorowania przebiegu

tego procesu zwieńczonego oceną osiągniętych rezultatów. Dotyczy to w równym stopniu sprawności pływania, przyrządzania potraw, jak nabywania wiedzy i umiejętności w wyniku nauki sterowanej w ramach poszczególnych przedmiotów w szkole, w tym lekcji języków obcych. Krumm (2013: 11) podkreśla, że aby móc oceniać, potrzebujemy standardów, na podstawie których określimy, co jest dobre, a co złe, co należy uznać za sukces, a co za porażkę. Osądzanie zawsze wiąże się więc z normalizacją i standaryzacją, przy czym standardy można postrzegać dwojako – z jednej strony jako konieczne i pomocne, a z drugiej zaś jako ograniczające. Poprzez ich wprowadzenie zyskujemy pewność i przejrzystość, tracimy zaś dynamikę, różnorodność i otwartość.

Ocena wiedzy i umiejętności uczniów w szkole opiera się na uzgodnionych standardach i polega na „ustaleniu wartości osiągnięć w stosunku do wymagań programu szkolnego” (Okoń, 1998: 269) podczas pomiaru dydaktycznego, np. w formie testów sprawdzających. Osiągnięcia danej osoby (w tym szkolne) mogą zostać poddane nie tylko ocenie zewnętrznej (np. przez nauczyciela), lecz także własnej. Niniejszy artykuł poświęcony został prezentacji wyników badania podłużnego, którego celem było zdiagnozowanie umiejętności dokonywania samooceny poziomu zawansowania językowego przez studentów pierwszego roku filologii germańskiej w grupie początkującej. Omówienie zgromadzonego materiału badawczego poprzedzone zostało krótkim zarysem teoretycznym, który z uwagi na ograniczenia redakcyjne, skupia się na definicji pojęć kluczowych, przede wszystkim samooceny.

2. Samoocena vs. ocena zewnętrzna w kontekście nauki szkolnej

Jak już wspomniano, postępy uczniów mogą podlegać dwóm formom oceny: zewnętrznej lub wewnętrznej. W przypadku oceny zewnętrznej ewaluacji wyników może dokonywać nauczyciel, korektor, egzaminator, ale też większa grupa osób, tj. klasa, społeczność szkolna, czy adresaci pozaszkolni. Ocena zewnętrzna, opierająca się na zewnętrznych kryteriach i standardach, może być oceną subiektywną lub obiektywną w zależności od technik zastosowanych podczas testowania oraz procedury uściślającej przebieg oceny¹. Samoocena

¹ W przypadku zadań zamkniętych, dopuszczających tylko jedną odpowiedź, zachowanie obiektywizmu jest bardziej możliwe niż w przypadku oceny wypowiedzi pisemnych lub ustnych, uzależnionych od indywidualnych predyspozycji uczących się. Dodać należy, że podczas oceniania testów bazujących na zadaniach zamkniętych osoby oceniające są zobowiązane posługiwać się wspólnym, uprzednio ustalonym i zweryfikowanym jednolitym kluczem odpowiedzi, aby zwiększyć obiektywność oceny. Podczas testowania sprawności produktywnych konieczne jest ustalenie wspólnych kryteriów oceny, a prace pisemne powinny być oceniane przez co najmniej dwóch egzaminatorów.

nosi natomiast zawsze znamiona subiektywizmu, gdyż odzwierciedla postawę osoby jej dokonującej względem siebie, ale i innych (poprzez porównanie swoich osiągnięć z osiągnięciami innych osób). Samoocena nie zawsze pokrywa się ze stanem faktycznym, jest ona bowiem często zawyżana lub zaniżana przez osoby oceniające się, również w zależności od ich cech osobowościowych. Dyskusja wokół samooceny i rozwijania u uczniów tej formy ewaluacji wiąże się ściśle z podejściem autonomizującym, którego podstawę stanowi ukute przez Holec (1981) i rozwijane przez innych badaczy pojęcie autonomii rozumiane jako zdolność przejęcia odpowiedzialności za własną naukę (por. Pawlak, 2008: 138-139). Tassinari (2012: 13) definiuje autonomię jako złożoną meta-zdolność osoby uczącej się do sprawowania kontroli nad własnym uczeniem się w różnych sytuacjach i formach. Składa się ona z kompetencji, umiejętności i strategii opartych na wiedzy i działaniu, a także postaw i kompetencji motywacyjnych i afektywnych. Autonomia nie jest zatem abstrakcyjnym ideałem, lecz opiera się na ogólnych kompetencjach, umiejętnościach i działaniach, które uczący się faktycznie posiadają i mogą ćwiczyć w różnych sytuacjach i kontekstach uczenia się. Podobnie postrzega autonomię Wilczyńska, podkreślając, że jest ona „pojęciem deskryptywnym i wyraża rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia. W odniesieniu do języka obcego pojęcie to będzie obejmowało zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego” (Wilczyńska 2002: 54).

W literaturze przedmiotu występują różne terminy na określenie ewaluacji własnego kształcenia (językowego), np.: samoocena, ocena wewnętrzna, autodiagnoza, autoewaluacja czy samokontrola, które często nie są dokładnie od siebie odróżniane, a w niektórych przypadkach stosowane w sposób równoważny (por. np. Schneider, 1996; Weskamp, 1996, 2003; Rampillon, 2000; Wilczyńska, 2002; Glinka, Surdyk, 2002; Kleppin, 2005; Jarząbek, 2007; Pawlak, 2011; Heimes, 2010; Smuk, 2016)². Samoocena może być używana jako termin ogólny lub, jak zaznacza Kleppin (2005: 110-115), można wyróżnić pewne aspekty ją uściślające, jak np.: samoocena na podstawie określonej skali; samoocena postępu językowego w oparciu o zewnętrznie zdefiniowane etapy; samoocena postępów językowych na bazie samodzielnie ustalonych etapów;

Szerzej na temat sposobów oceniania osiągnięć uczniów, przy zachowaniu możliwie jak najwyższego stopnia obiektywizmu piszą: Niemierko (1999: 97, 106, 110), Kniffka (2003: 374-376), ESOKJ (2003: 162-163).

² W innych językach, np. w języku niemieckim, paleta terminów odnoszących się do ewaluacji własnego kształcenia (językowego) jest jeszcze szersza – *interne Evaluation, Selbstevaluation, Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung, Selbstkontrolle, Selbsteinstufung, Schüler-Feedback*.

samoocena w odniesieniu do realizacji zadania; samoocena w odniesieniu do stosowania strategii (strategii komunikacyjnych i uczenia się); samoocena w odniesieniu do rozwoju strategii (strategii komunikacyjnych i uczenia się); samoocena poprzez przyznawanie ocen itd.

Samoocena zatem to „swoista kontrola jakości” (Wilczyńska 2002: 329), która kojarzy się przede wszystkim z diagnozą własnych osiągnięć na podstawie opcjonalnych opisów sprowadzających się do odpowiedzi na, zdaniem Schneidera (1996: 16), zasadnicze pytania dotyczące procesu uczenia się: Co już potrafię? Co wiem? W czym muszę się poprawić? Co może pozostać bez zmian? W podręcznikach kursowych do nauki języków obcych, najczęściej na końcu poszczególnych rozdziałów, zamieszczone są sekcje sprzyjające samoocenie bazujące najczęściej na schemacie *wiem, potrafię*. Bez wątplenia niezwykle pomocne przy stosowaniu tej formy ewaluacji jest *Europejskie portfolio językowe* (dalej: EPJ)³. Kleppin (2005: 108) zauważa, że w EPJ zastosowano bardzo rozbudowaną skalę samooceny: od sumującej oceny własnych kompetencji językowych, poprzez uznawanie własnych postępów w nauce (ocenę kształtującą), aż po ocenę własnego procesu uczenia się w celu jego ciągłej optymalizacji zgodnie z własnymi potrzebami i wymaganiami. Niestety, potencjał tego dokumentu, nie tylko w kontekście rozwijania kompetencji samooceny u uczniów, nie wykorzystano w pełni w polskim kontekście edukacyjnym. Reasumując: zarówno pytania zawarte w podręcznikach, jak i w EPJ, to pytania pozwalające uczniom na zdiagnozowanie dynamiki procesu uczenia się przez nich języka obcego/języków obcych.

Autonomia natomiast polega na umiejętności samodzielnego udzielania odpowiedzi na te pytania w sposób mniej lub bardziej szczerzy, mniej lub bardziej realistyczny, zawsze uzależniony jednak od stosunku jednostki do własnego ego. Wnikliwość tych odpowiedzi uzależniona jest również od poziomu refleksyjności osób dokonujących samooceny. W tym kontekście Fink (2010: 12) przywołuje terminy *autorefleksja* i *samorefleksyjne uczenie się*, dodając przy tym, że to drugie ma swój początek w myśleniu o własnym uczeniu się oraz analizowaniu tego procesu w oderwaniu lub odniesieniu do tego, czego nauczyliśmy się dotychczas. Autorefleksja polega zatem na aktywnym zaangażowaniu ucznia we własny proces uczenia się, jego przedmiot i osiągnięte rezultaty. Jakość samooceny uzależniona jest od wachlarza czynników, spośród których Weskamp (2003: 282) jako szczególnie ważne wymienia: stopień kognitywnego rozwoju osoby uczącej się, jej styl uczenia się, cechy osobowościowe

³ O zaletach tego dokumentu w zakresie przeprowadzania autoewaluacji piszą m. in.: Stasiak (2001), Głowacka (2002a, 2002b), Pamuła (2002), Komorowska (2005: 159-161), Marciniak (2005), Pawlak (2005, 2006a, 2006b).

i aspekty kontekstualne. Nie bez znaczenia są także, moim zdaniem, uwarunkowania kulturowe determinujące formę samooceny, psychiczna dyspozycja uczącego się w momencie jej dokonywania oraz „wprawa”, wynikająca z częstości używania tej formy ewaluacji. Niewielkie doświadczenie w stosowaniu samooceny, a także jej silne subiektywne zabarwienie są najczęstszą przyczyną trudności dokonania trafnej autodiagnozy biegłości językowej. Przekonanie to potwierdziły wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów, głównie filologii obcych. Okazało się bowiem, że dysponują oni słabo rozwiniętą umiejętnością samodzielnego oceniania poziomu swojego zaawansowania językowego oraz stopnia opanowania poszczególnych sprawności i kompetencji językowych⁴. W nurt tych rozważań wpisuje się także badanie opisane w dalszej części artykułu.

3. Projekt badawczy

Celem badania było zweryfikowanie, na ile samoocena ogólna i szczegółowa (uwzględniająca poszczególne deskryptory sprawności) poziomu zaawansowania językowego trzykrotnie dokonywana przez studentów w ciągu roku akademickiego 2017/2018 pokrywa się z wynikami osiągniętymi przez nich w integracyjnych testach biegłości (stwierdzających opanowanie języka niemieckiego kolejno na poziomie A1, A2 i B1) ocenionych przez egzaminatorów. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy, a jeśli tak, to na ile ocena zewnętrzna postępów badanych będzie różniła się od ich samooceny?
2. Czy samoocena dokonana przez studentów w oparciu o skale biegłości językowej będzie zbieżna z opisową oceną ich poziomu zaawansowania językowego podczas wszystkich trzech pomiarów?
3. Czy samoocena opisowa studentów wyrażona podczas pomiaru III (ostatniego) będzie bardziej rzeczowa i wnikliwsza niż we wcześniejszych pomiarach?

Badaną populację stanowili studenci (45 osób) pierwszego roku filologii germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego (studia stacjonarne pierwszego stopnia), którzy w październiku 2017 roku rozpoczęli studia w tzw. grupie od podstaw. Podczas składania dokumentów na studia deklarowali chęć studiowania w grupie zmierzającej do poziomu A1, oceniając tym samym poziom swojej kompetencji językowej w zakresie języka niemieckiego jako zerowy lub bardzo

⁴ Szczegółowy opis wspomnianych badań zaprezentowano w następujących publikacjach: Jarzabek (2007), Adamczak-Krysztofowicz i Stork (2007), Kierczak i. in. (2008), Pytlarz (2008), Tassinari (2012).

niski. Taka ocena mogłaby sugerować, iż kontakt badanych z językiem niemieckim należałoby określić jako nikły. Analiza danych, zebranych przy pomocy metody tryczki, wskazywała tymczasem na fakt, że przed rozpoczęciem studiów niemal wszyscy badani uczyli się języka niemieckiego, a ponad połowa z nich przez okres co najmniej sześciu lat (zob. tabela 1).

TYP SZKOŁY	LICZBA BADANYCH
przedszkole	1 osoba
szkoła podstawowa	15 osób
gimnazjum	33 osoby
szkoła średnia	40 osób
nigdy nie uczyłam/-em się języka niemieckiego	1 osoba
brak odpowiedzi	4 osoby

Tabela 1: Nauka języka niemieckiego na wcześniejszych szczeblach edukacji⁵.

W związku z tym, że kandydaci deklarujący chęć studiowania w grupie początkującej nie zawsze w sposób adekwatny określają swój poziom zaawansowania językowego⁶, w pierwszym tygodniu października 2017 r., wzorem lat poprzednich, przedłożony został do wypełnienia studentom I roku, w tym osobom objętym badaniem, tzw. test kwalifikacyjny na poziomie B1⁷, tj. test leksykalno-gramatyczny wraz z zadaniami sprawdzającymi rozwój sprawności czytania ze zrozumieniem⁸. Wynik testu kwalifikacyjnego wydawał się potwierdzać wstępne deklaracje studentów, ponieważ u 80% badanych stwierdzono opanowanie języka niemieckiego na poziomie A1.1 (zob. tabela 2).

⁵ Wszystkie tabele zamieszczone w artykule zostały opracowane przez autorkę.

⁶ Zdarza się bowiem, że niekiedy kandydaci kierują się zaniżoną samooceną podczas składania dokumentów i dopiero na podstawie wyniku testu decydują się na podjęcie studiów w grupie zaawansowanej, tj. legitymującej się biegłością językową co najmniej na poziomie B1. Jednakże ostateczna decyzja o pozostaniu w grupie od podstaw, bądź też o przejściu do grupy zaawansowanej pozostawiona jest samym studentom. Podkreślić trzeba, że wynik osiągnięty w tym teście nie miał żadnego wpływu na oceny studentów i że tylko od nich zależało, na ile poważnie podejść do jego wypełnienia, prezentując tym samym swoje rzeczywiste umiejętności językowe.

⁷ Einstufungstest *Ja Genau* B1, Autor: Dieter Maenner, www.cornelsen.de/daf [DW 2.10.2017].

⁸ W zadaniach testu zastosowano technikę zdań prawdziwych i fałszywych, technikę luk częściowych, technikę zdań o zbliżonej treści.

Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne

TEST KWALIFIKACYJNY		
POZIOM ZAAWANSOWANIA JĘZYKOWEGO ⁹	PROCENTOWY REZULTAT UZYSKANY Z TESTU	LICZBA BADANYCH w %
poziom A1.1	do 45%	80
poziom A1.2	do 80%	17,77
poziom B1.1	powyżej 80%	2,23

Tabela 2: Leksykalno-gramatyczny test kwalifikacyjny – zestawienie uzyskanych wyników.

Podczas I roku studiów w grupie początkującej główny nacisk położony jest na rozwój sprawności językowych w ramach bloku *praktycznej nauki języka niemieckiego* (360 h), *gramatyki praktycznej* (60 h) i *fonetyki* (60 h)¹⁰. Ten intensywny kurs języka niemieckiego pozwala, zgodnie z założeniami programu kształcenia, na osiągnięcie poziomu B1. Objęci badaniem studenci korzystali na zajęciach z *praktycznej nauki języka niemieckiego* (dalej PNJN) z kursu *Panorama Deutsch als Fremdsprache* (A1, A2, B1). Po realizacji określonej partii materiału, sugerującej osiągnięcie danego poziomu zaawansowania językowego, uczący się byli zobligowani do wypełnienia certyfikатовego testu językowego, odpowiednio na poziomie A1 (pomiar I), A2 (pomiar II) i B1 (pomiar III), pozwalającego na określenie ich poziomu biegłości językowej, w tym przede wszystkim opanowania poszczególnych sprawności językowych. Jako próg procentowy oznaczający nabycie danej sprawności w stopniu dobrym, przyjąłam, nawiązując do instrukcji interpretacji wyników w teście kwalifikacyjnym, wartość 80% (zob. tabela 2).

Badana populacja dobrana została w sposób celowy. Trzeba tu podkreślić, że z próby celowej nie można wnioskować o całej populacji, nie będzie więc znany zakres ogólności badanej prawidłowości, niemniej zwiększy się znacznie kontrola nad zmiennymi. Badanie będzie więc rzetelne, lecz uogólnienia będą możliwe dopiero po jego wielokrotnym powtórzeniu w identycznej formie. Reprezentatywność takich badań jest wprawdzie ograniczona, jednak dobór próby pozwala na pozyskanie cennych informacji o badanym stanie rzeczy oraz zdiagnozowanie panujących trendów (por. Komorowska 1982: 97, 160-161; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 188).

Podczas pomiaru I w badaniu uczestniczyło 45 studentów (42 kobiety i 3 mężczyzn) pochodzących przede wszystkim z województwa podkarpackiego. Po

⁹ Zgodnie z instrukcją zamieszczoną na stronie *Antwortblatt* testu kwalifikacyjnego. Zob. przypis 7.

¹⁰ Plan studiów studia stacjonarne I stopnia – specjalizacja nauczycielska z nauką języka niemieckiego od podstaw (PN); Plan studiów studia stacjonarne I stopnia – specjalizacja translatorska z nauką języka niemieckiego od podstaw (PT). <http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/instytut-filologii-germanskiej/dydaktyka/plan-y-studiow> [DW 12.08.2018].

pierwszym semestrze liczba badanych zmniejszyła się o jedną kobietę, dlatego w kolejnych pomiarach udział wzięło 44 studentów (41 kobiet i 3 mężczyzn). Pod względem liczebności próba taka zaliczana jest za Łobockim (2009: 175) do prób przejściowych, tzn. mieszczących się w przedziale 31-100 osób. Ponadto, przedstawione badanie reprezentuje typ diagnozy podłużnej (Komorowska, 1982: 172-190), nazywanej w literaturze przedmiotu również badaniem podłużnym lub dynamicznym (Diekmann 2007: 194; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 63). Zastosowano w nim dwie metody badawcze: testy osiągnięć szkolnych oraz metodę sondażu diagnostycznego (badania ankietowe) (por. Łobocki 2009: 234-237; Pilch, Bauman 2001: 96, 160-161). Materiał badawczy zbierany był trzykrotnie w ciągu roku akademickiego przy użyciu następujących narzędzi:

- standaryzowanych testów certyfikatowych¹¹, pozwalających na obiektywne zdiagnozowanie poziomu zaawansowania językowego badanych¹² – pomiar I, styczeń 2018 r. certyfikatowy test ÖSD A1; pomiar II, marzec 2018 r. certyfikatowy test ÖSD A2; pomiar III, czerwiec 2018 r. certyfikatowy test ÖSD B1; podczas pomiaru III badani wypełnili także sprawdzający test leksykalno-gramatyczny ułożony na podstawie podręcznika kursowego przez osoby prowadzące zajęcia z PNJN, który został następnie zweryfikowany przez koordynatora przedmiotu;
- ankiety autoewaluacyjnej sporządzonej w oparciu o jednolite i jednoznacznie sformułowane wskaźniki biegłości językowej zaproponowane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) – pomiar I, styczeń 2018 r.; pomiar II, kwiecień 2018 r. i pomiar III, czerwiec 2018 r.¹³

¹¹ Problem przydatności standaryzowanych testów certyfikatowych (m. in. TestDaF, ÖSD) w określaniu poziomu biegłości językowej osób uczących się języka obcego (niemieckiego) poruszają np.: Glaboniat (1998) i Kuri (2012). Krytycznie na temat testów certyfikatowych wypowiada się Krumm (2013). Zaznacza on, że standaryzacja i globalizacja testów certyfikatowych doprowadziła do tego, że nie tylko same testy, lecz także kursy językowe przygotowujące do nich negują ważność socjalnych i interkulturowych celów nauczania oraz konieczność uwzględniania podczas kursów języka obcego indywidualnego zaplecza językowo-kulturowego osób uczących się tego języka.

¹² ÖSD – Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Modelltest ÖSD A1, A2, B1 (www.mitglieder.osd.at).

¹³ Ankieta wypełniona została przez 45 badanych – pomiar I, 42 badanych – pomiar II, 44 badanych pomiar III. Podczas pomiaru II dwie osoby były nieobecne. W badaniach podłużnych redukcja uczestników badania w trakcie jego trwania jest nieunikniona. Jednakże w przypadku prób przejściowych i dużych jednostkowe wypadanie uczestników nie zagraża uzyskaniu rzetelnych wyników.

Integracyjne testy biegłości, sprzyjające ocenie sumującej, zawierały przede wszystkim zadania zamknięte umożliwiające jednoznaczną ocenę rezultatów. Sprawdzały one opanowanie:

- sprawności rozumienia ze słuchu – w zadaniach zastosowano technikę zdań prawdziwych i fałszywych, technikę dopasowania wypowiedzi do obrazka, technikę uzupełniania luk, technikę notatki;
- sprawności czytania ze zrozumieniem – zadania bazowały na technice zdań prawdziwych i fałszywych, technice dopasowania tytułu/wypowiedzi do tekstu, technice wyboru zdania zgodnego z tekstem, technice luk;
- sprawności pisania – w zadaniach wykorzystano technikę listu kierowanego (nieoficjalny e-mail) oraz technikę luk (uzupełnianie formularza).

Podczas pomiaru III studentom przedłożony został dodatkowo test weryfikujący znajomość słownictwa (zadania opierały się na technice eliminacji, technice synonimów i antonimów) i opanowanie gramatyki (w zadaniach zastosowano technikę wyboru formy odpowiedniej w danej sytuacji, technikę zdań o zbliżonej treści, technikę transformacji, technikę luk częściowych, technikę rozsypanych wyrazów), przy czym służył on przede wszystkim kontroli słownictwa receptywnego i rozumienia struktur gramatycznych¹⁴.

Testy ocenione zostały przez wykładowców prowadzących zajęcia z przedmiotów w ramach PNJN zgodnie z kartą odpowiedzi dołączoną do testów ÖSD A1, A2 i B1. W celu zredukowania oddziaływania czynnika subiektywizmu komponent poświęcony sprawności pisania oceniany był przez dwóch egzaminatorów na podstawie wcześniej ustalonych jednolitych kryteriów uwzględniających następujące aspekty: komunikatywność tekstu, bogactwo leksykalne, poprawność gramatyczną i ortograficzną, rozwinięcie tematu¹⁵. W przypadku testu gramatyczno-leksykalnego kartę odpowiedzi opracowali układający go wykładowcy; podobnie jak sam test została ona zweryfikowana przez koordynatora przedmiotu.

Ankieta, służąca głównie samoocenie formalnej, została skonstruowana przez autorkę w oparciu o poziomy biegłości językowej (A1, A2, B1, B2) opisane w ESOKJ (2003: 33-37, 68-71, 74, 80, 101-103), które ujęto w skali ogólnej

¹⁴ Badani studenci uczęszczali na zajęcia z gramatyki praktycznej, która zgodnie z planem studiów wyłączona została z bloku PNJN (zob. przypis 10). Z analizy testów nieformalnych (a więc testów, prac kontrolnych i egzaminów) w ramach tego przedmiotu celowo zrezygnowano w niniejszym artykule. Szczegółowej charakterystyki testów standaryzowanych i nieformalnych dokonuje Niemierko (1991: 181, 64-75).

¹⁵ Szerzej na temat testowania sprawności pisania, w tym zastosowania do tego celu testów certyfikacyjnych (TestDaF, ÖSD) przeczytać można m. in. w: Arras (2007), Zimmermann (2010), Kuri (2012), Perlmann-Balme (2013).

i służącej samoocenie oraz skalach poświęconych poszczególnym deskryptorom sprawności językowych (rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, pisanie, mówienie, opanowanie słownictwa i gramatyki). Charakterystyka wybranych poziomów zaawansowania językowego, zaprezentowanych w ESOKJ, została na potrzeby ankiety nieco zmodyfikowana, tzn. tak, aby wszystkie wskaźniki zawierają sformułowania pozytywne, były skierowane do badanych i bezpośrednio mówiły o tym, co dana osoba potrafi. Ankieta, sprowadzająca się głównie do tabel samoevaluacyjnych, zawierała przede wszystkim zadania zamknięte mające na celu holistyczne (odnoszące się do ogólnego poziomu zaawansowania językowego, A1-B2) i analityczne (uwzględniające poszczególne deskryptory sprawności) określenie poziomu biegłości językowej przez samych studentów. Ostatnie zadanie ankiety miało charakter otwarty i polegało na udzieleniu pisemnej odpowiedzi na pytanie: *Proszę opisać w kilku zdaniach stopień opanowania języka niemieckiego przez Pana/Panią oraz proszę ocenić, na ile osiągnięty poziom Pana/Panią satysfakcjonuje i co ewentualnie chciałby Pan / chciałyby Pani zmienić*. Skłaniało zatem badanych do głębszej refleksji nad przebiegiem procesu nabywania języka niemieckiego poprzez jego opisową ocenę. Zebrane podczas każdego z pomiarów dane przeanalizowane zostały zarówno pod kątem ogólnej oceny poziomu biegłości w języku niemieckim, jak i oceny stopnia opanowania poszczególnych sprawności i kompetencji językowych dokonanej przez objętych badaniem studentów. Ankieta autoevaluacyjna była anonimowa, a badanych poinformowano, że jej wyniki nie będą miały wpływu na ich oceny¹⁶.

3.1. Analiza ilościowa danych

Analizę ilościową zgromadzonego materiału badawczego przedstawiono, odnosząc się do oceny i samooceny stopnia rozwoju poszczególnych sprawności językowych, tj. rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem i pisanie oraz poziomu opanowania słownictwa i gramatyki. Z powodu ograniczonej objętości artykułu poniżej omówiono dane w ujęciu komparatywnym, tj. porównując samoocenę studentów z obiektywną oceną egzaminatorów. Dla przypomnienia, jako próg procentowy oznaczający nabycie danej sprawności w stopniu dobrym przyjęto wartość 80 procent (zob. tabela 2). Analizę ilościową zamyka holistyczna samoocena studentów,

¹⁶ Wypada dodać, że z badanymi studentami nie miałam bezpośredniego kontaktu, tzn. w okresie objętym badaniem nie prowadziłam w tej grupie żadnych zajęć. Ankiety, opracowaną przeze mnie, przeprowadzili wykładowcy nauczający badanych w ramach PNJN, aby nie burzyć naturalnego przebiegu procesu glottodydaktycznego. Obecność osoby z zewnątrz mogłaby spowodować, że studenci udzieliliby odpowiedzi niezgodnych z ich rzeczywistymi odczuciami.

podczas której każdorazowo określali swój poziom zaawansowania językowego na podstawie skal zawartych w tabeli samoewaluacyjnej.

3.1.1. Ocena zewnętrzna a samoocena sprawności rozumienia ze słuchu

Analiza rezultatów uzyskanych przez badanych w kolejnych pomiarach pokazuje, że najstąbiej wypadł test poświadczający opanowanie sprawności rozumienia ze słuchu na poziomie A2. Wprawdzie prawie wszyscy badani otrzymali z testu notę pozytywną, to jednak tylko 61,38% mogło pochwalić się wynikiem w najwyższym przedziale procentowym 80-100. O wiele wyższe rezultaty osiągnęli badani z testu potwierdzającego opanowanie języka niemieckiego na poziomie B1 – 88,63% uzyskało wynik wpisujący się w powyższy przedział procentowy.

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU			
OCENA ZEWNĘTRZNA			
Wynik procentowy uzyskany z testu	Pomiar I (poziom A1) w %	Pomiar II (poziom A2) w %	Pomiar III (poziom B1) w %
100-95 %	42,23	9,1	47,72
94-90 %	51,12	9,1	31,81
89-80 %	4,45	43,18	9,1
79-70 %	2,23	31,81	6,82
69-60 %	0	4,55	2,27
59-0 %	0	2,27	2,27
SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	6,67	11,9	4,55
A2	37,77	42,86	34,09
B1	48,89	42,86	59,09
B2	6,67	2,38	2,27

Tabela 3: Rozumienie ze słuchu – ocena zewnętrzna i samoocena.

Weryfikacja stopnia rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu przez samych studentów różniła się od obiektywnej oceny zewnętrznej. Podczas wszystkich trzech pomiarów około połowa badanych wyraziła przekonanie, że opanowała tę sprawność co najmniej na poziomie B1. Deklaracje studentów w pomiarze II sugerowały natomiast słabsze opanowanie tej sprawności niż podczas pomiaru I, co potwierdza również rezultat z testu biegłości. Natomiast w ostatnim pomiarze, określając poziom rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu, 61,36% badanych wskazało na poziom co najmniej B1. Porównując wyniki oceny zewnętrznej z wynikami samooceny, dają się zauważyć pewne punkty

styczne, ale i rozbieżności. Samoocena studentów w dwóch pierwszych pomiarach jest wyższa niż rezultat uzyskany z testu biegłości. Z kolei w pomiarze III 27,27% badanych zaniżyło swoją ocenę, uznając tym samym, że nie opanowało sprawności rozumienia ze słuchu na wymaganym poziomie B1.

3.1.2. Ocena zewnętrzna a samoocena sprawności czytania ze zrozumieniem

Na przestrzeni dziewięciu miesięcy daje się odnotować stopniowy wzrost umiejętności czytania ze zrozumieniem u studentów, którzy w znacznej większości osiągnęli poszczególne poziomy zaawansowania językowego A1 → A2 → B1. Pomimo wznoszącego stopnia trudności zadań w poszczególnych testach ok. 90% badanych uzyskało w każdym z pomiarów wyniki wpisujące się w przedział procentowy 80-100. Rezultaty ujęte w tabeli 4 jednoznacznie potwierdzają, że ta sprawność receptywna opanowana została przez studentów na dużo wyższym poziomie niż sprawność rozumienia ze słuchu.

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM			
OCENA ZEWNĘTRZNA			
Wynik procentowy uzyskany z testu	Pomiar I (poziom A1) w %	Pomiar II (poziom A2) w %	Pomiar III (poziom B1) w %
100%-95%	91,12	40,9	40,9
94%-90%	8,89	4,55	27,27
98%-80%	0	50	18,18
79%-70%	0	2,27	6,82
69%-60%	0	0	2,27
59%-0%	0	2,27	4,55
SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	15,55	4,76	2,27
A2	26,67	40,48	29,55
B1	51,11	52,38	65,91
B2	6,67	2,38	2,27

Tabela 4: Czytanie ze zrozumieniem – ocena zewnętrzna i samoocena.

Wyniki testu standaryzowanego częściowo pokrywają się z autodiagnozą studentów. Wprawdzie już podczas pomiaru I i II ponad połowa z nich deklarowała opanowanie sprawności czytania ze zrozumieniem na poziomie B1, a podczas ostatniego pomiaru liczba osób wyrażających to przekonanie jeszcze wzrosła (do 65,91%), to jednak u 18,17% badanych stwierdzić można zaniżoną ocenę poziomu opanowania tej sprawności w ostatnim pomiarze.

Rysuje się zatem podobny obraz, jak w przypadku sprawności rozumienia ze słuchu. Samoocena badanych w pomiarze I i II jest nieznacznie zawyżona, zaś w pomiarze III zaniżona w porównaniu z oceną zewnętrzną.

3.1.3. Ocena zewnętrzna i samoocena sprawności pisania

O ile rozumienie coraz bardziej skomplikowanych tekstów pisanych i mówionych nie stanowiło większego problemu dla badanych, o tyle produkcja własnych tekstów o wzrastającym stopniu trudności okazała się dla nich bardziej kłopotliwa. Wprawdzie w ostatnim pomiarze prawie wszyscy badani osiągnęli poziom B1, to jednak tylko 72,72% uzyskało rezultat, wpisujący się w przedział procentowy 80-100. Podobną tendencję można zaobserwować także podczas pomiaru II, tylko w pomiarze I wynik z testu był bardziej satysfakcjonujący.

PISANIE			
OCENA ZEWNĘTRZNA			
Wynik procentowy uzyskany z testu	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
100%-95%	48,89	18,18	11,36
94%-90%	24,45	4,55	36,36
89%-80%	8,89	34,09	25
79%-70%	13,34	13,63	9,09
69%-60%	4,45	22,73	13,63
59%-0%	0	6,82	4,55
SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	13,33	14,28	9,09
A2	35,56	30,95	25
B1	44,44	47,62	59,09
B2	6,67	7,14	6,82

Tabela 5: Sprawność pisania – ocena zewnętrzna i samoocena.

Jeśli chodzi o samoocenę studentów co do stopnia opanowania sprawności pisania, należy stwierdzić, że od pomiaru I liczba badanych deklarujących nabycie tej sprawności na poziomie B1 systematycznie wzrastała. Porównując wyniki oceny zewnętrznej z wynikami samooceny, dają się odnotować nieznaczne rozbieżności. Podczas pomiaru I i II badani zawyżyli swoją ocenę, zaś podczas ostatniego pomiaru 6,81% ją zaniżyło¹⁷.

¹⁷ Dla porównania warto przyrzeć się wynikom oceny umiejętności formułowania wypowiedzi ustnych w języku niemieckim dokonanej przez samych badanych. Otóż najliczniejsza

3.1.4. Ocena zewnętrzna a samoocena znajomości słownictwa i opanowania gramatyki

Podczas pomiaru III studenci zobligowani zostali nie tylko do wypełnienia certyfikatowego testu ÖSD B1, lecz także sprawdzającego testu leksykalno-gramatycznego opracowanego na podstawie zagadnień zrealizowanych w ciągu roku akademickiego 2017/2018 z poszczególnych części (A1, A2, B1) podręcznika kursowego *Panorama Deutsch als Fremdsprache* przez wykładowców nauczających badanych w ramach bloku PNJN.

ZNAJOMOŚĆ LEKSYKI I OPANOWANIE GRAMATYKI			
OCENA ZEWNĘTRZNA			
Wynik procentowy uzyskany z testu		Pomiar III (poziom B1) w %	
100-95 %		11,36	
94-90 %		11,36	
89-80 %		22,72	
79-70 %		31,82	
69-60 %		18,18	
59-0 %		4,55	
ZNAJOMOŚĆ LEKSYKI – SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	11,11	14,28	11,36
A2	37,78	40,48	34,09
B1	44,44	40,48	52,27
B2	6,67	4,76	4,55
OPANOWANIE GRAMATYKI – SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	15,55	4,76	4,55
A2	33,34	33,34	29,55
B1	44,44	59,52	63,63
B2	6,67	2,38	2,27

Tabela 6: Znajomość leksyki i gramatyki – ocena zewnętrzna i samoocena.

grupa studentów (ok. połowa) przyznała podczas wszystkich trzech pomiarów, iż nabyła sprawność mówienia na poziomie A2. Na uwagę zasługuje sukcesywnie wzrastająca (w kolejnych pomiarach) liczba deklaracji studentów odnośnie do opanowania tej sprawności na poziomie B1. Podczas pomiaru I osiągnięcie poziomu A1 zadeklarowało 15,55; A2 – 55,56; B1 – 24,45; B2 – 4,44 % badanych. W trakcie pomiaru II proporcje wyglądały nieco inaczej: A1 – 11,9; A2 – 50; B1 – 38,1; B2 – 0 % badanych. Podczas pomiaru III badani wskazywali na następujące opanowanie sprawności tworzenia wypowiedzi ustnych w języku niemieckim: A1 – 6,82; A2 – 52,27; B1 – 40,91; B2 – 0 % badanych).

Okolo 45% studentów uzyskało z testu leksykalno-gramatycznego rezultat powyżej 80%. Pozostała część badanych zaliczyła wprawdzie test, ale z wynikiem poniżej tego pułapu. Mając na uwadze leksykalno-gramatyczny test kwalifikacyjny, który przedłożony został studentom do wypełnienia w październiku 2017 r. (zob. tabela 2), widać ogromny postęp. W porównaniu z poziomem nabycia podstawowych sprawności językowych, poziom opanowania słownictwa i gramatyki nie jest już jednak tak satysfakcjonujący.

Przeciwstawienie rezultatów z testu obiektywnego wynikom autodiagnozy z pomiaru III prowadzi do konstatacji, że ta ostatnia jest zawyżona. 11,38% badanych uznało, że zna niemieckojęzyczną leksykę co najmniej na poziomie B1, a więc lepiej niż wskazywałyby na to punkty zdobyte w teście. Podobnie rzecz ma się z opanowaniem gramatyki. Przekonanie o jej bardzo dobrym, co najmniej na poziomie B1, stopniu opanowania wyraziła już podczas pomiaru I połowa badanych. W pomiarze II tego zdania było już 61,9%, a w III 65,9% studentów. Wyniki z testu leksykalno-gramatycznego uzyskane przez nich były jednak nieco niższe, co oznacza, że 20,46% oszacowało swój poziom opanowania gramatyki wyżej niż zrobili to egzaminatorzy sprawdzający test.

3.1.5. Ogólny poziom biegłości językowej – samoocena a ocena zewnętrzna

Oprócz samooceny stopnia opanowania poszczególnych sprawności językowych, leksyki i gramatyki, badani poproszeni zostali w ankiecie o ogólną ocenę poziomu swojego zaawansowania językowego w odniesieniu do skal autoewaluacyjnych zaproponowanych w ESOKJ. Zebrane podczas trzech pomiarów dane zestawione zostały w tabeli 7.

DEKLAROWANY POZIOM ZAWANSOWANIA JĘZYKOWEGO			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	22,23	16,67	11,36
A2	40	35,71	29,55
B1	37,77	45,24	56,82
B2	0	2,38	2,27

Tabela 7: Biegłość w języku niemieckim – samoocena.

Już podczas pomiaru I prawie 80% ankietowanych uznało, iż opanowało język niemiecki na poziomie co najmniej A2. W pomiarze II odsetek ankietowanych stwierdzających znajomość tego języka na wspomnianym poziomie wzrósł, przy czym liczba respondentów oceniających swoje zaawansowanie językowe na poziomie B1 i B2 zwiększyła się o 10 punktów procentowych w porównaniu z pomiarem I. W kolejnym, ostatnim pomiarze, wzrosła o kolejne 10

punktów procentowych liczba osób deklarujących opanowanie języka niemieckiego przynajmniej na poziomie B1. Na podstawie danych zebranych w tabeli 7 można stwierdzić, że w pomiarze III znajomością języka niemieckiego co najmniej na poziomie B1 wykazało się niemal 60% uczestniczących w badaniu studentów filologii germańskiej. Biorąc pod uwagę pomiar III i porównując wynik autodiagnozy ankietowanych z wynikami osiągniętymi przez nich w standaryzowanym teście certyfikатовym ÖSD B1 daje się odnotować rozbieżność, tj. zaniżenie samooceny w stosunku do oceny zewnętrznej.

3.2. Samoocena zaawansowania językowego – analiza jakościowa studenckich wypowiedzi

W ostatnim pytaniu ankiety badani zostali poproszeni o udzielenie pisemnej odpowiedzi na następujące pytanie otwarte: *Proszę opisać w kilku zdaniach stopień opanowania języka niemieckiego przez Pana/Panią oraz proszę ocenić, na ile osiągnięty poziom Pana/Panią satysfakcjonuje i co ewentualnie chciałby Pan/chciałaby Pani zmienić*. Należy odnotować, że nie wszyscy uczestniczący w badaniu ankietowym studenci odpowiedzieli na nie, zaś liczba osób dokonujących opisowej oceny własnego poziomu opanowania języka niemieckiego zmniejszała się sukcesywnie w kolejnych pomiarach. Podczas pomiaru I dokonało jej 41 badanych na 45 uczestników, podczas pomiaru II 38 ankietowanych na 42, a w trakcie pomiaru III już tylko 32 studentów na 44 uczestniczących w badaniu.

Wypowiedzi pisemne studentów opierały się głównie na pewnym schemacie bezpośrednio nawiązującym do postawionego pytania. We wstępie znaczna większość dokonywała oceny osiągniętego poziomu językowego tylko w formie skrótowej, używając przy tym własnych określeń, np. *poziom dobry, nie do końca satysfakcjonujący* lub zarówno w formie skróconej, jak i rozbudowanej opisowej. Respondenci odnosili się do stopnia rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, pisanie, mówienia, a ponadto opanowania kompetencji gramatycznej, leksykalnej i fonetycznej, określając stan faktyczny lub formułując cele, których nie udało się osiągnąć oraz wyrażając życzenia, których realizacja sprawiłaby im dużą satysfakcję.

3.2.1. Samoocena opisowa – pomiar I

Podczas pomiaru I studenci ocenili swój poziom opanowania języka niemieckiego, posługując się dość rozbudowaną paletą określeń, które zestawione zostały w tabeli 8. Dodać należy, że wszystkie widniejące w niej sformułowania to oryginalne wypowiedzi badanych.

Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne

STOPIEŃ OPANOWANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO	LICZBA BADANYCH	
	OSOBOWO	W %
dobry/satysfakcjonujący	14	31,11
nie do końca satysfakcjonujący	7	15,56
bardzo satysfakcjonujący	5	11,11
opanowałam/-em niemiecki w stopniu komunikatywnym	4	8,89
osiągnęłam/-em poziom podstawowy	3	6,67
osiągnęłam/-em poziom A1	2	4,44
wcale niesatysfakcjonujący	2	4,44
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 5	2	4,44
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 6	1	2,22
osiągnęłam poziom średniozaawansowany	1	2,22
brak odpowiedzi	4	8,89

Tabela 8: Ogólna samoocena poziomu biegłości w języku niemieckim.

Jak widać, większość studentów po trzech miesiącach intensywnej nauki języka niemieckiego wydaje się zadowolona z osiągniętego poziomu biegłości w tym języku. Niektórzy wyrazili swoją ocenę z entuzjazmem (*bardzo satysfakcjonujący, satysfakcjonujący*), inni używali określeń neutralnych (*osiągnęłam/-em poziom podstawowy*), jeszcze inni posłużyli się stworzoną przez siebie 10-punktową skalą. Były też osoby rozczarowane, ich zdaniem, zbyt słabym poziomem opanowania języka. Niektórzy pisali o tzw. *komunikatywnym stopniu opanowania języka niemieckiego, który pozwala na porozumiewanie się w tym języku z innymi*¹⁸. Znaczna większość ankietowanych wskazywała na postępy, jakie udało im się poczynić w ciągu trzech miesięcy, stwierdzając przy tym, że ich *poziom opanowania języka niemieckiego znacznie się poprawił, że pewniej czują się [K.M.] na zajęciach*; inni dodawali, że *w tak krótkim czasie udało się osiągnąć tak wiele*.

Studenci dokonywali nie tylko ogólnej oceny swoich postępów, lecz także odnosili się do stopnia opanowania poszczególnych sprawności językowych, gramatyki i leksyki, odnotowując przy tym zarówno sukcesy, jak i porażki.

SPRAWNOŚĆ/KOMPETENCJA	(ZNACZĄCY) ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI	BRAK (ZNACZĄCYCH) ZMIAN W OPANOWANIU UMIEJĘTNOŚCI
rozumienie ze słuchu	3 osoby	0 osób
czytanie ze zrozumieniem	4 osoby	0 osób
formułowanie wypowiedzi pisemnych	3 osoby	1 osoba
tworzenie wypowiedzi ustnych	2 osoby	6 osób
kompetencja gramatyczna	2 osoby	5 osób
kompetencja leksykalna	6 osób	1 osoba
kompetencja fonetyczna	0 osób	1 osoba

Tabela 9: Opanowanie sprawności i kompetencji językowych – samoocena studentka.

¹⁸ Wszystkie wypowiedzi badanych cytowane w artykule odpowiadają oryginałowi.

Ankietowani zauważyli przede wszystkim, że ich zasób słownictwa znacznie się powiększył – *potrafię używać słowa i wyrażenia wykraczające poza słownictwo podstawowe, posiadam ogromny zasób słownictwa*. Ponadto nadmieniali, że w ciągu tego czasu udało im się rozwinąć sprawność rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, a także umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych i ustnych. Niektórzy zauważyli znacząco poprawę w kwestii opanowania podstaw gramatyki, które *jeszcze w szkole średniej sprawiały trudność*. Studenci nazywali także pewne grupy umiejętności wymagające dalszego doskonalenia. Na pierwszym miejscu uplasowała się sprawność mówienia – *chciałabym móc wyrazić podczas rozmowy to, co naprawdę myślę, a nie mówić to, co potrafię powiedzieć, chciałabym mieć większą swobodę wypowiedzi*. Badani zaznaczali, że wciąż popełniają wiele błędów gramatycznych – *potrafię wprowadzić wypowiedź prostym, jasnym językiem, ale wciąż zdarzają się błędy; Chciałabym wreszcie poprawnie używać przypadków*. Na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi, których autorzy z jednej strony dość pozytywnie oszacowali poziom opanowania przez siebie języka niemieckiego, z drugiej, zauważają luki i niedociągnięcia, deklarując tym samym chęć ciągłego rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej – *Co prawda jestem zadowolona, że w krótkim czasie znacznie poprawił się mój poziom języka niemieckiego, lecz chciałabym, aby był jeszcze lepszy. Chciałabym się posługiwać tym językiem bez problemu, mieć większy zasób słownictwa i większe umiejętności gramatyczne*.

Reasumując: zdaniem badanych po trzech miesiącach intensywnej nauki języka niemieckiego najbardziej zwiększył się ich zasób słownictwa oraz poprawiło opanowanie sprawności receptywnych. Największe braki odnotowali studenci w zakresie opanowania sprawności mówienia i gramatyki.

3.2.2. Samoocena opisowa – pomiar II

Samoocena postępów w nabywaniu języka niemieckiego przez studentów dokonana w trakcie pomiaru II odznaczała się większym krytycyzmem w porównaniu z pomiarem I.

Po sześciu miesiącach intensywnej nauki języka niemieckiego niemal tyle samo (jedna czwarta) badanych było zadowolonych jak i niezadowolonych z osiągniętego poziomu językowego. Większość oceniła swój poziom opanowania niemieckiego w sposób neutralny jako podstawowy/początkujący, czy też mieszczący się pośrodku dziesięciostopniowej skali.

Analiza opisowej samooceny poziomu biegłości dokonanej przez studentów pokazała, że po pół roku nauki nastąpił znaczny postęp w zakresie opanowania sprawności receptywnych (*rozumiem wypowiedzi z niezbyt wyszukany*

Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne

STOPIEŃ OPANOWANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO	LICZBA BADANYCH	
	OSOBOWO	W %
podstawowy/początkujący	13	30,95
(jeszcze) niesatysfakcjonujący	11	26,19
dobry/satysfakcjonujący	7	16,67
bardzo satysfakcjonujący	3	7,14
poprawny	2	4,76
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 5	1	2,38
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 6	1	2,38
brak odpowiedzi	4	9,52

Tabela 10: Ogólna samoocena poziomu biegłości w języku niemieckim¹⁹.

słownictwem), gramatyki i wymowy niemieckiej (*poprawiłam gramatykę i wymowę*) oraz formułowania krótkich wypowiedzi pisemnych, głównie listów (*potrafię nawet napisać krótki tekst po niemiecku, np. list*). Badani byli zdania, że sprawności receptywne opanowali lepiej niż produktywne – *Najlepiej radzę sobie z czytaniem i słuchaniem, natomiast pisanie i mówienie sprawia mi nie raz trudność*. Ponadto podkreślali, że pomimo nieustannie popełnianych błędów są w stanie się już *całkiem przyzwyczoić porozumiewać w języku niemieckim*.

SPRAWNOŚĆ/KOMPETENCJA	(ZNACZĄCY) ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI	BRAK (ZNACZĄCYCH) ZMIAN W OPANOWANIU UMIEJĘTNOŚCI
rozumienie ze słuchu	3 osoby	0 osób
czytanie ze zrozumieniem	3 osoby	0 osób
formułowanie wypowiedzi pisemnych	2 osoby	1 osoba
tworzenie wypowiedzi ustnych	1 osoba	5 osób
kompetencja gramatyczna	3 osoby	6 osób
kompetencja leksykalna	1 osoba	1 osoba
kompetencja fonetyczna	3 osoby	0 osób

Tabela 11: Opanowanie sprawności i kompetencji językowych – samoocena studencka.

Studenci narzekali natomiast głównie na brak satysfakcjonującej umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych (*Chciałabym mieć większą swobodę w wypowiedzaniu się*), co w wielu przypadkach jest przyczyną lęku (*Co chciałyby zmienić? – chciałabym się nie bać sytuacji, w których muszę powiedzieć coś po niemiecku!*), oraz na niezadowalające opanowanie gramatyki (*Ogarniam gramatykę, ale i tak popełniam błędy gramatyczne; Najgorzej idzie mi z gramatyką!*). W swoich pracach proponowali pewne rozwiązania, pozwalające na efektywny rozwój sprawności mówienia oraz kompetencji gramatycznej. Byli

¹⁹ Wszystkie wypowiedzi studentów zestawione w tabeli 10 odpowiadają oryginałowi.

zdania, że na zajęciach więcej czasu powinno się poświęcać konwersacji, ale takiej, która będzie *przebiegała w miłej atmosferze i przypominała komunikację naturalną*. Sugerowali również, aby podczas zajęć materiał był realizowany wolniej, a niektóre zagadnienia, szczególnie gramatyczne, dokładniej wyjaśniane.

Podczas pomiaru II studenci wskazywali na odczuwalny rozwój sprawności receptywnych. W kwestii opanowania gramatyki głosy były podzielone: podczas gdy nieliczni wskazywali na zadowalające opanowanie zagadnień gramatycznych, większość zwracała uwagę na wciąż słabo rozwiniętą kompetencję gramatyczną. Inną umiejętnością sprawiającą badanym wiele trudności okazała się umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych w języku niemieckim.

3.2.3. Samoocena opisowa – pomiar III

Przed analizą studenckich wypowiedzi, pochodzących z pomiaru III, trzeba podkreślić, że niektóre oceny, w porównaniu z pomiarem I i II, cechowała skrótowość i lakoniczność oraz że nie wszyscy badani odnosili się w swoich opisach bezpośrednio do instrukcji zadania.

STOPIEŃ OPANOWANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO	LICZBA BADANYCH	
	OSOBOWO	w %
jeszcze niezadowolający/jeszcze niesatysfakcjonujący	7	15,91
niesatysfakcjonujący	5	11,36
dobry/satysfakcjonujący	5	11,36
raczej dobry	4	9,09
wysoce/dość satysfakcjonujący	3	6,82
przeciętny	3	6,82
przyzwoity komunikatywny	2	4,54
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 6	2	4,54
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 5	1	2,27
brak odpowiedzi	12	27,27

Tabela 12: Ogólna samoocena poziomu biegłości w języku niemieckim²⁰.

Liczba studentów zadowolonych (*zrobiłam bardzo duże postępy, jestem już w stanie dogadać się w tym języku*) i niezadowolonych (*myślałam, że będzie znacznie lepiej*) z poziomu opanowania języka była taka sama (po 12 osób). Pozostali, którzy udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie, ocenili swoją biegłość w tym języku w sposób rzeczowy, neutralny, niekiedy dość zaskakujący: *opanowałam niemiecki na poziomie przyzwoitym komunikatywnym*. Pomimo dobrych stopni nie wszyscy byli w pełni zadowoleni z osiągniętego poziomu biegłości, co najdobitniej oddaje jedna

²⁰ Zawarte w tabeli 12 określenia w pełni odpowiadają oryginałowi.

z wypowiedzi – *W sumie powinnam być zadowolona, mam dobre oceny, ale myślałam, że po roku nauki mój niemiecki będzie lepszy niż jest.* Niektórzy studenci odnosili się w swoich wypowiedziach bezpośrednio do poziomu opanowania podstawowych sprawności językowych, gramatyki, słownictwa i fonetyki.

SPRAWNOŚĆ/KOMPETENCJA	(ZNACZĄCY) ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI	BRAK (ZNACZĄCYCH) ZMIAN W OPANOWANIU UMIEJĘTNOŚCI
rozumienie ze słuchu	4 osoby	0 osób
czytanie ze zrozumieniem	4 osoby	0 osób
formułowanie wypowiedzi pisemnych	3 osoby	0 osób
tworzenie wypowiedzi ustnych	2 osoby	5 osób
kompetencja gramatyczna	3 osoby	6 osób
kompetencja leksykalna	3 osoby	0 osób
kompetencja fonetyczna	2 osoby	0 osób

Tabela 13: Opanowanie sprawności i kompetencji językowych – samoocena studencka.

Ankietowani zaznaczali, że rozumieją coraz bardziej skomplikowane teksty pisane i mówione, dysponują *imponującym zasobem słownictwa*, udoskonalili wymowę niemiecką, *która jeszcze kilka miesięcy temu sprawiała spore kłopoty*, oraz potrafią tworzyć niezbyt rozbudowane wypowiedzi przede wszystkim pisemne. Niektórzy zauważyli, że podniósł się ich poziom opanowania gramatyki niemieckiej – *Wreszcie rozumiem gramatykę!*

Podobnie jak podczas pomiaru II studenci narzekali na stosunkowo słabe opanowanie sprawności mówienia – *Rozumiem coraz więcej i to cieszy, ale samemu coś powiedzieć jest nadal sztuką.* Wyrazili też przekonanie, że na tę sprawność powinno się na zajęciach z PNJN zarezerwować więcej czasu oraz że konwersacje powinny być prowadzone w swobodnej atmosferze, gdyż, jak zauważyli badani, wtedy *łatwiej coś powiedzieć i można poczuć się sobą.* Gramatyka była kolejnym zagadnieniem, któremu ankietowani poświęcili wiele uwagi. Z jednej strony byli zadowoleni z postępów (*coraz więcej rozumiem i potrafię zastosować reguły*), z drugiej zaś ubolewali, że wciąż przytrafiają im się *banalne błędy (reguły gramatyczne ogarniam, wiem o co chodzi, proste zadania potrafię rozwiązać, ale podczas pisania i mówienia wciąż popełniam te same błędy).* Niektórzy badani akcentowali, że systematycznie pracują nad podnoszeniem swoich kompetencji językowych – *Staram się dążyć do lepszego opanowania języka; Staram się pracować nad mówieniem i gramatyką.*

Analiza wypowiedzi studenckich zebranych podczas pomiaru III pokazuje jednoznacznie, że badani są zadowoleni z poziomu opanowania sprawności receptywnych oraz sprawności pisania. Część zauważyła postęp w stosowaniu reguł gramatycznych podczas formułowania własnych wypowiedzi, większość jednak wskazywała na braki w zakresie tej umiejętności. Podobnie jak w pomiarze I i II najwięcej trudności sprawiała badanym sprawność mówienia.

Swobodne wyrażenie własnych intencji komunikacyjnych w interakcji ustnej nadal stanowiło dla wielu studentów germanistyki spore wyzwanie.

3.2.4. Samoocena opisowa – podsumowanie

Samoocena opisowa studentów, mająca formę swobodnej wypowiedzi, ujawniła w kwestii opanowania podstawowych sprawności językowych, gramatyki i słownictwa dość stałe, utrzymujące się podczas wszystkich trzech pomiarów tendencje. Studenci wyrażali zadowolenie z poziomu opanowania sprawności receptywnych oraz leksyki i częściowo sprawności pisania oraz brak zadowolenia co do stopnia opanowania kompetencji gramatycznej i sprawności mówienia.

Jeśli zaś chodzi o formę werbalizowania oceny poziomu swojego zaawansowania językowego, dają się zauważyć różnice pomiędzy pomiarem I i kolejnymi. Wbrew oczekiwaniom wypowiedzi pochodzące z ostatniego pomiaru okazały się najbardziej chaotyczne i powierzchowne. Także spora część badanych (aż jedna czwarta) nie udzieliła w ogóle odpowiedzi na pytanie otwarte ankiety. Podczas wszystkich trzech pomiarów zdarzały się też wypowiedzi wnikliwe i dojrzałe, w których badani z jednej strony dokonywali ewaluacji (ogólnej i szczegółowej) przebiegu procesu przyswajania języka, wskazując na jego mocne i słabe strony; z drugiej zaś – jasno określali swoje dalsze działania zmierzające do podniesienia poziomu własnej kompetencji językowej i komunikacyjnej. Wyraźnie jednak należy zaznaczyć, że liczba wypowiedzi potwierdzających wysoki poziom refleksyjności autorów była nieliczna.

3.3. Wnioski

Wyniki zebrane podczas badania pozwalają na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Podczas każdego z pomiarów ocena zewnętrzna postępów osób badanych odbiegała od oceny sformułowanej na podstawie testów obiektywnych. Zestawiając wyniki ewaluacji zewnętrznej z samooceną, przy zachowaniu podziału na deskryptory sprawności, należy stwierdzić rozbieżność obu ocen podczas wszystkich trzech pomiarów (zob. tabela 14).

POMIAR	ROZUMIENIE ZE SŁUCHU	CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM	PISANIE	LEKSYKA/ GRAMATYKA
I	OZ < SO*	OZ < SO	OZ < SO	OZ < SO
II	OZ < SO	OZ < SO	OZ < SO	OZ < SO
III	OZ > SO	OZ > SO	OZ > SO	OZ < SO

Tabela 14: Sprawności językowe – zestawienie form oceny (* OZ = ocena zewnętrzna; SO = samoocena).

Jednocześnie odnotowano, że autodiagnoza studentów była zawyżona w porównaniu z wynikiem testu tylko podczas pomiaru I i II. Analiza danych zestawionych w tabeli 14 ujawnia też pewną prawidłowość dotyczącą opanowania przez studentów sprawności receptywnych i sprawności pisania, dającą się sprowadzić do następującej konstatacji: podczas dwóch pierwszych pomiarów samoocena studentów była wyższa niż ocena zewnętrzna, w III natomiast ocena obiektywna egzaminatorów przewyższyła autodiagnozę studentów. Dodać należy, że ogólna ocena poziomu biegłości w języku niemieckim dokonana przez studentów jest niższa, w porównaniu z wynikami osiąganymi przez nich w testach integracyjnych na poziomie A1, A2, B1 (zob. tabela 7). Biorąc pod uwagę dane pozyskane w pomiarze III, szczególnie jeśli chodzi o opanowanie sprawności receptywnych i sprawności pisania, dają się zauważyć różnice pomiędzy samooceną, a oceną zewnętrzną. Mniej więcej jedna piąta studentów oceniła swoją znajomość języka niżej niż egzaminatorzy na podstawie standaryzowanych testów.

Na drugie pytanie badawcze, dotyczące zbieżności samooceny dokonanej przez studentów w oparciu o skale biegłości językowej z opisową oceną ich poziomu zaawansowania językowego podczas wszystkich trzech pomiarów, nie da się udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Opisowa ocena poziomu biegłości językowej studentów pokrywa się z wynikami zebranymi na podstawie zadań zamkniętych ankiety autoewaluacyjnej w zakresie poziomu rozwoju sprawności receptywnych i produktywnych. Rozbieżności natomiast pojawiają się w odniesieniu do opanowania gramatyki. Podczas gdy wyniki zebrane na bazie wspomnianej ankiety autoewaluacyjnej sugerują, że badani dysponują dobrze rozwiniętą kompetencją gramatyczną, ich samoocena opisowa ujawnia, że gramatyka jest właśnie tym działem, który sprawia im (obok umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych w języku niemieckim) najwięcej kłopotu.

Zebrany materiał badawczy uprawnia natomiast do udzielenia negatywnej odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze. Samoocena opisowa sformułowana przez studentów w trakcie pomiaru III była najbardziej nieuporządkowana i lakoniczna w porównaniu z pomiarami wcześniejszymi. Odnotowano wprawdzie także wypowiedzi dojrzałe, wskazujące na wysoką refleksyjność ich autorów, stanowiły one jednak rzadkość. Najbardziej wnikliwej oceny poziomu swojej biegłości językowej dokonali studenci podczas pomiaru I. Wówczas też najwięcej badanych udzieliło odpowiedzi na pytanie otwarte ankiety. Trudno jednoznacznie stwierdzić, co było przyczyną powierzchownego podejścia do pytania, być może po prostu brak chęci udzielenia odpowiedzi na nie, może brak umiejętności rzetelnej oceny przebiegu procesu nabywania języka w ciągu pierwszego roku studiów, tj. dziewięciu miesięcy, a może rozczarowanie, że sprawności, wbrew oczekiwaniom, nie osiągnęły odpowiednio wysokiego poziomu.

Wyniki badania ujawniły zatem, że studenci mieli spore trudności w kwestii dokonywania samooceny poziomu biegłości językowej. Przyczyna ich nierzeczywistej autodiagnozy wynika najprawdopodobniej z faktu, że rozwój kompetencji samooceny u badanych nie był wspierany ani na wcześniejszych szczeblach edukacji, ani na studiach filologicznych. Inna przyczyna nierealistycznej samooceny poziomu zaawansowania językowego studentów leży być może w braku autentycznej kontynuacji nauki drugiego języka obcego w znacznej liczbie podkarpackich szkół²¹. Wielu uczestniczących w badaniu studentów uczyło się języka niemieckiego przed podjęciem studiów, tyle że każdorazowo w grupach rozpoczynających jego naukę od zera. Niektórzy z nich kilkakrotnie „uczyli się” zatem tego samego na kolejnych etapach edukacji. Taka sytuacja może prowadzić do trudności w określeniu rzeczywistego poziomu zaawansowania językowego, która jest spowodowana z jednej strony stosunkowo długim okresem nauki tego języka w różnych typach szkół, z drugiej zaś, nieadekwatnym do czasu nauki poziomem opanowania umiejętności językowych. Większość uczestniczących w badaniu studentów nie dysponowała zatem rozwiniętą kompetencją samooceny, co potwierdziły wykazane rozbieżności pomiędzy oceną zewnętrzną i własną, dające się odnotować od momentu składania dokumentów na studia germanistyczne aż do końca pierwszego roku studiów.

Zastosowane w opisywanym badaniu metody badawcze (testy osiągnięć szkolnych i sondaż diagnostyczny) umożliwiły zebranie bardzo różnorodnych danych pozwalających na udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze. Narzędzia badawcze, przy pomocy których zgromadzono dane, spełniły kryteria praktyczności, rzetelności i trafności, co więcej, dadzą się zastosować w niezmienionej formie²² podczas badań obejmujących inne populacje o podobnych cechach. W tym miejscu należy też wspomnieć o pewnych ograniczeniach przeprowadzonego badania. Pierwsze z nich dotyczy anonimowości ankiety, która spowodowała, że pytanie otwarte kwestionariusza, dotyczące samooceny opisowej poziomu zaawansowania językowego, potraktowane zostało przez badanych dość powierzchownie. Kolejne ograniczenie wynika, moim zdaniem, z braku umiejętności właściwego odczytania opisu wskaźników biegłości językowej zawartego w ankiecie autoewaluacyjnej²³. W związku z doбором próby

²¹ Podobne anomalie odnotowano również w innym badaniu przeprowadzonym na Podkarpaciu w latach 2008-2010 (Miłuńska, 2012: 161-163; 341).

²² Z wyłączeniem sprawdzającego testu leksykalno-gramatycznego opracowanego na podstawie podręcznika kursowego.

²³ Na ten sam problem zwracały uwagę w swoim badaniu Adamczak-Krysztofowicz i Stork (2007: 33-35, 38-40). Objęci badaniem studenci filologii germańskiej UAM mieli trudności z właściwą samooceną opanowania sprawności mówienia w oparciu o skale biegłości zawarte w ESOKJ.

uogólnienie wyników możliwe będzie dopiero po przeprowadzeniu kolejnych badań na bazie tych samych narzędzi badawczych, tyle że na innych próbach, np. na kolejnych rocznikach studentów filologii germańskiej UR rozpoczynających studia w grupie od podstaw lub wśród studentów filologii germańskiej innych szkół wyższych w Polsce oferujących również możliwość studiowania języka niemieckiego w grupie początkującej.

4. Podsumowanie

Wyniki badania zaprezentowanego w niniejszym artykule ujawniły brak umiejętności dokonywania samooceny poziomu biegłości w języku niemieckim przez większość studentów filologii germańskiej, ich samoocena (ogólna i szczegółowa) różniła się bowiem od oceny zewnętrznej. Stosunkowo niski poziom kompetencji samooceny badanych świadczy najprawdopodobniej o tym, że nie była ona dotychczas rozwijana w odpowiednim stopniu. Z badań wynika zatem, że choć podejście autonomizujące jest szeroko rozpowszechnione w polskiej teorii glotto-dydaktycznej, to jego przełożenie na praktykę szkolną jest wciąż nikłe.

Umiejętność dokonywania oceny własnych uzdolnień i postępów nie jest cechą wrodzoną i stałą, może więc być kształtowana na każdym etapie edukacji (por. Pawlak, 2011: 32; Sobańska, 2016: 223) i nigdy nie jest za późno na jej rozwój. Chociaż Gibitz (2002: 14) jest zdania, że uczeń pod wpływem oceny z zewnątrz nabywa również kryteria, w oparciu o które będzie przebiegała jego samoocena, to jednak uważam, że dokonywania samooceny trzeba się nauczyć, a kluczową rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel. Do jego zadań należy zaznajomienie uczących się ze schematem samooceny postępów w opanowaniu poszczególnych sprawności i kompetencji²⁴ oraz systematyczne trenowanie tej umiejętności podczas lekcji języka obcego. Takie postępowanie będzie skutkowało pogłębieniem refleksyjności uczących się, a co za tym idzie bardziej wnikliwą oceną podejmowanych przez nich działań.

Umiejętność dokonywania realnej samooceny poziomu własnej biegłości w danym języku obym jest obecnie bardzo pożądana, nie tylko w kontekście stricte edukacyjnym, ale także ze względów czysto pragmatycznych, np. podczas ubiegania się o posadę wymagającą „dobrej” znajomości danego języka obcego. Brak kompetencji samooceny, którego następstwem jest niewłaściwa ocena

²⁴ Wilczyńska (2002: 329) w odniesieniu do doskonalenia samooceny proponuje schemat obejmujący trzy etapy: samoobserwację, ocenę (osąd) i wnioski do dalszych działań. Schemat samooceny autorstwa Tassinari (2012: 17-18) jest bardziej rozbudowany i zawiera następujące fazy: wprowadzenie, wybór komponentów i deskryptorów samooceny, samoocena, informacja zwrotna na temat samooceny, decyzje dotyczące dalszego uczenia się.

własnych umiejętności językowych, może prowadzić do wielu stresujących i przykrych sytuacji w błędnie wybranym zawodzie lub być przyczyną „przegapienia” świetnej i odpowiadającej rzeczywistym kwalifikacjom oferty pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Kryzstofowicz S., Stork. A. (2007), *Von der Selbsteinschätzung zur Fremdbeurteilung: Zur Vermittlung einer grundlegenden Beurteilungskompetenz mündlicher Kommunikationsfähigkeit im DaF-Studium* (w) „GFL-journal”, nr 1, str. 26-51. Online: http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-kryzstofowicz_stork.pdf [DW 14.08.2018]
- Arras U. (2007), *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Diekmann A. (2007), *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Fink M.C. (2010), *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht (Schul- und Unterrichtsforschung)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gibitz U. (2002), *Fremdsprachen lernen und lehren heute*. Online: http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/FREMDSPRACHEN_LERNEN_UND_LEHREN_HEUTE_correct.pdf [DW14.07.2018]
- Glaboniat M. (1998), *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck: Studienverlag.
- Glinka M., Surdyk A. (2002), *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych* (w) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 273-286.
- Głowacka B. (2002a), *Europejskie Portfolio Językowe a kształcenie językowe na poziomie wyższym* (w) Komorowska H. (red.), *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, str. 157-172.
- Głowacka B. (2002b), *Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 39-44.
- Heimes A. (2010), *Schülerfeedback in der Fremdsprache* (w) „Praxis Fremdsprachenunterricht”, nr 5, str. 11-14.
- Holec H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.

- Jarząbek A.D. (2007), *O nastawieniu nauczycieli do samooceny uczących się* (w) „Neofilolog”, nr 30, str. 43-54.
- Kierczak A., Drwięga A., Malinowska A., Świątkowska L. (2008), *Samoocena jako istotny element kształtowania autonomii w nauczaniu specjalistycznego języka obcego* (w) Jodłowiec M., Niżegorodcew A. (red.), *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Tertium, str. 61-72.
- Kleppin K. (2005), *Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen* (w) Burwitz-Melzer E., Solmecke G. (red.), *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen, str. 107-118.
- Kniffka G. (2003), *Prüfen und Bewerten* (w) Bausch K.R., Christ H., Krumm H.J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, str. 373-377.
- Komorowska H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Komorowska H. (2005), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krumm H.J. (2013), *Sprachtests oder Sprachenprofile – Was Sprachenlernende können müssen oder lernen dürfen und wie das zu beurteilen ist* (w) Clalüna M., Tschanner B. (red.), *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht Testen – Evaluieren – Prüfen*. Akten der Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 29. und 30. Juni 2012 – Universität Bern. Stallikon: Impressum, str. 11-26.
- Kuri S. (2012), *Die sprachwissenschaftlichen Grundlagen von Sprachzertifikaten* (w) Birk A.M., Buffagni C. (red.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Göttingen: Waxmann, str. 125-141.
- Łobocki M. (2009), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marciniak I. (2005), *Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe z perspektywy kilku lat* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 5, str. 3-9.
- Miłułka K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Niemierko B. (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pamuła M. (2002), *Europejskie Portfolio Językowe – opis i ocena umiejętności komunikacyjnych i językowych ucznia* (w) Komorowska H. (red.), *Ewaluacja*

- w nauce języka obcego. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, str. 25-35.
- Pawlak M. (2005), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów” – dylematy i wyzwania (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 61-68.
- Pawlak M. (2006a), *Autonomia ucznia a „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 1, str. 42-50.
- Pawlak M. (2006b), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów” w badaniach pilotażowych – opinie, uwagi, sugestie (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 5, str. 63-74.
- Pawlak M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski* (w) Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu – Wydawnictwo UAM w Poznaniu – Wydawnictwo PWSZ w Koninie, str. 137-157.
- Pawlak M. (2011), *Nowe spojrzenia dobrego ucznia w dydaktyce językowej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 1, str. 28-36.
- Perlmann-Balme M. (2013), *Qualitätssicherung bei Bewertenden produktiver Leistungen* (w) Clalüna M., Tschärner B. (red.), *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht Testen – Evaluieren – Prüfen*. Akten der Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 29. und 30. Juni 2012 – Universität Bern. Stallikon: Impressum, str. 33-37.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pytlarz A. (2008), *Motywująca rola europejskiego portfolio językowego – doświadczenia studentów filologii romańskiej w poznawaniu języków i kultur* (w) Michońska-Stadnik A., Wąsik, Z. (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, t. 2, str. 199-209.
- Rampillon U. (2000), *Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse* (w) Wendt M. (red.), *Konstruktion statt Instruktion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, str. 119-140.
- Schneider G. (1996), *Selbstevaluation lernen lassen* (w) „Fremdsprache Deutsch”. Sondernummer *Autonomes Lernen*, str. 16-23.
- Sobańska J. (2016), *Ocena własnych zdolności uczniów uzdolnionych językowo w polskich szkołach ponadgimnazjalnych* (w) „Neofilolog”, nr 47/2, str. 219-230.
- Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin: Werset.

- Stasiak H. (2001), *Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 5, str. 3-7.
- Tassinari M.G. (2012), *Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren* (w) Gnutzmann C., Königs F.G., Küster L. (red.), *Kompetenzen konkret*. Göttingen: Narr Verlag, („Fremdsprachen Lehren und Lernen” r. 41, z. 1), str. 10-24.
- Weskamp R. (1996), *Selbstevaluation: Ein zentraler Aspekt schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts* (w) „Fremdsprachenunterricht”, nr 40/49, str. 406-411.
- Weskamp R. (2003), *Self-assessment / Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung* (w) Bausch K.R., Christ H., Krumm H.J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, str. 382-384.
- Wilczyńska W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej* (w) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 51-67.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Zimmermann S. (2010), *Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF* (w) Brandl H., Duxa S., Leder G., Riemer C. (red.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, str. 1-10.

NETOGRAFIA

<http://www.cornelsen.de/daf> [DW 2.10.2017]

<http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/institut-filologii-germanskiej/dydaktyka/plany-studiow> [DW 12.08.2018]

<http://www.mitglieder.osd.at> [DW 10.01.2018].

Monika Paliszewska-Mojsiuk

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0003-4041-821X>

monika.paliszewska@ug.edu.pl

Anna Sroka-Grądziel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

<https://orcid.org/0000-0001-8160-2625>

annasroka@ukw.edu.pl

HSK – JĘZYKOWY PASZPORT DO CHIN. O EGZAMINIE Z PERSPEKTYWY POLAKÓW

HSK as a language passport to China: the perspective of Polish learners

HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi – 汉语水平考试) and HSKK (Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi – 汉语水平口语考试) are the official Chinese language proficiency examinations for foreigners developed by Hanban (Office of Chinese Language Council International) and their results are acknowledged by many employers and institutions. They, for example, facilitate admission to universities, open the way to variety of scholarships, etc. But do they genuinely reflect the actual level of students' proficiency? To answer this question, the authors has analyzed the structure and content of HSK and HSKK as well as their theoretical basis; they also tried to relate the Chinese examinations to the *CEFR* (2001). On the basis of their research, the authors point to the difficulties that Polish learners encounter when taking these examinations.

Keywords: evaluation, language examination, certificate, Chinese language, HSK

Słowa kluczowe: ewaluacja, egzamin językowy, certyfikat, język chiński, HSK

1. Wprowadzenie

Słowo *ewaluacja* pochodzi z języka francuskiego i oznacza „ustalanie wartości i ceny czegoś; ocenianie, oszacowanie” (Szymczak, red., 1988: 562). W odniesieniu do języków obcych łączy się ze standardami oceny umiejętności językowych uczących się, dzięki czemu mają szansę otrzymać informację zwrotną dotyczącą postępów w nauce, poziomu osiągniętych kompetencji językowych i/lub problemów związanych z ich kształtowaniem. Jednym ze sposobów ewaluacji jest certyfikacja, czyli proces skutkujący uzyskaniem *certyfikatu*, tj. „zaświadczenia pisemnego o charakterze oficjalnym; pisemnego dowodu na coś” (ibidem: 245), czyli oficjalnego potwierdzenia nabycia danej umiejętności na określonym poziomie. Niektóre certyfikaty poświadczające znajomość języków obcych są powszechnie uznawane, a w wielu przypadkach ich posiadanie stało się już koniecznością (np. przy rekrutacji na studia lub do pracy) lub wiąże się z dodatkowymi przywilejami – dla przykładu doktoranci, którzy przedłożą certyfikat znajdujący się na liście opracowanej przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego na poziomie nie niższym niż B2 według skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) (dalej: ESOKJ) zostają zwolnieni z egzaminu doktorskiego z języka nowożytnego przeprowadzanego przed obroną rozprawy doktorskiej (Skwarko, Wojtaś, 2015: 57). W wykazie tym znalazł się m.in. certyfikat nabywany po uzyskaniu pozytywnego wyniku z państwowego egzaminu znajomości języka chińskiego – HSK (*pinyin*¹: Hanyu Shuiping Kaoshi; pismo uproszczone: 汉语水平考试; w języku angielskim: Chinese Proficiency Test) (Dziennik Ustaw, 2018).

Celem niniejszego artykułu jest omówienie nowego egzaminu HSK (*pinyin*: Xin Hanyu Shuiping Kaoshi)² oraz ustnego egzaminu HSKK (*pinyin*: Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi; pismo uproszczone: 汉语水平口语考试; w języku angielskim: Oral Chinese Proficiency Test), jak również przedstawienie wyników badań opinii Polaków uczących się języka chińskiego dotyczących testów HSK i HSKK. Warto już w tym miejscu nadmienić, iż egzaminy te są od siebie niezależne i przeprowadzane oddzielnie. Zanim jednak szczegółowo przybliżymy strukturę wspomnianych testów, przywołamy związane z nimi podstawowe informacje i statystyki.

2. Egzaminy HSK i HSKK

Historia HSK jest stosunkowo krótka – prace nad przygotowaniem wystandaryzowanego egzaminu z języka chińskiego rozpoczęły się w 1984 roku i trwały

¹ Oficjalny zapis fonetyczny standardowego języka mandaryńskiego.

² W artykule używamy dwóch określeń – „stary HSK” (dotyczy wcześniejszej formy egzaminu przeprowadzanego do 2009 roku włącznie) oraz „nowy HSK” (dotyczy nowej formy egzaminu przeprowadzanego od 2010 roku).

6 lat. W 1990 roku przeprowadzono go po raz pierwszy w Chinach, a już rok później za granicą. 2 września 1992 roku na mocy rozporządzenia Ministerstwa Edukacji uzyskał on miano oficjalnego egzaminu państwowego (Wang, 2014: 43). Organem nadzorującym proces certyfikacyjny był wówczas Narodowy Komitet ds. HSK (*pinyin*: Guojia Hanyu Shuiping Kaoshi Weiyuanhui; pismo uproszczone: 国家汉语水平考试委员会) powołany przez Ministerstwo Edukacji Chińskiej Republiki Ludowej, za przygotowanie i przeprowadzanie egzaminów oraz za wydawanie certyfikatów odpowiedzialne zaś było Biuro Państwowej Komisji ds. Egzaminów HSK (*pinyin*: Guojia Hanyu Shuiping Kaoshi Weiyuanhui Bangongshi; pismo uproszczone: 国家汉语水平考试委员会办公室), które ściśle współpracowało z centrum egzaminacyjnym HSK przy Pekinśkim Uniwersytecie Języka i Kultury (w skrócie BLCU, *pinyin*: Beijing Yuyan Daxue; pismo uproszczone: 北京语言大学) (Zajdler, 2010: 41-61). Nowy HSK – opracowywany od 2005 roku (Li-Piszczek, 2011) – jest dziełem specjalistów z zakresu nauczania języka chińskiego, językoznawstwa oraz pomiaru edukacyjnego skupionych wokół instytucji podlegających Ministerstwu Edukacji Wyższej Chińskiej Republiki Ludowej, tj. Chińskiego Państwowego Biura Międzynarodowej Promocji Języka Chińskiego Hanban (*pinyin*: Guojia Hanban; pismo uproszczone: 国家汉办) oraz Instytutu Konfucjusza (*pinyin*: Kongzi Xueyuan; pismo uproszczone: 孔子学院), które współpracowały ze wspomnianym już wcześniej BLCU. Egzamin w nowej formie przeprowadzany jest od końca 2009 roku do dnia dzisiejszego, organizowany zarówno w Chinach, jak i poza nimi. Można do niego podejść w 1408 placówkach mieszczących się w 133 krajach na 6 kontynentach (Polska oferuje aż 6 centrów egzaminacyjnych w następujących miastach: Gdańsk, Kraków, Lublin, Poznań, Warszawa, Wrocław). Oprócz tradycyjnej formy papierowej, w niektórych miejscach istnieje również możliwość zdawania HSK na komputerze – ośrodków, które proponują tę formę jest aż 443 (większość z nich mieści się w Chinach) (Hanban Chinese Test HSK, 2018).

Wraz z wprowadzeniem nowego HSK w 2009 roku pojawił się również nowy, oddzielny, ustny egzamin HSKK. Podstawowym celem obu egzaminów jest ocena stopnia znajomości języka chińskiego (standardowego mandaryńskiego) u obcokrajowców, diaspory chińskiej oraz mniejszości narodowych zamieszkujących Państwo Środka (większość z nich na co dzień posługuje się własnym dialektem). Warto nadmienić, iż w Chińskiej Republice Ludowej oficjalnie uznawanych jest 55 mniejszości narodowych, które stanowią około 7-9% całego społeczeństwa (Papińska, 2014: 301). Oficjalny język mandaryński jest więc czynnikiem scalającym wszystkie grupy etniczne i narodowe.

Nowy HSK można zdawać na sześciu poziomach: HSK1, HSK2, HSK3, HSK4, HSK5 i HSK6. Egzamin HSK1 i HSK2 składają się tylko z dwóch części: słuchania i czytania, natomiast HSK3-HSK6 obejmują również komponent sprawdzający

umiejętności pisania (zob. tabela 1). Każda z części (słuchanie, czytanie i pisanie) oceniana jest na 100 punktów, niezależnie od poziomu oraz liczby zadań. Próg zdawalności wynosi 60%, tak więc dla egzaminu HSK1 i HSK2 odpowiada 120 punktom, dla pozostałych poziomów – 180 punktom. Ułatwieniem dla zdających na dwu najniższych poziomach jest stosowanie zapisu fonetycznego (*pinyin*) nad znakami.

POZIOM	SŁUCHANIE (LICZBA ZADAŃ)	CZYTANIE (LICZBA ZADAŃ)	PISANIE (LICZBA ZADAŃ)	LICZBA PUNKTÓW	CZAS (MINUTY)
HSK 1 (znaki i <i>pinyin</i>)	20	25		200	40
HSK 2 (znaki i <i>pinyin</i>)	35	25		200	55
HSK 3 (tylko znaki)	40	30	10	300	90
HSK 4 (tylko znaki)	45	40	15	300	105
HSK 5 (tylko znaki)	45	45	10	300	125
HSK 6 (tylko znaki)	50	50	1	300	140

Tabela 1: Podstawowe informacje o egzaminach HSK³.

HSKK został podzielony na trzy poziomy: podstawowy, średni i zaawansowany. Cechą charakterystyczną odróżniającą go od standardowych egzaminów ustnych jest brak komisji na miejscu egzaminu – nie polega on na rozmowie z egzaminatorem. Przystępujący do testu odsłuchują nagrania z głośników lub słuchawek i nagrywają odpowiedzi za pomocą dyktafonów lub mikrofonów podłączonych do sprzętu. Procedura ta wygląda różnie w zależności od udogodnień, jakimi dysponuje dane centrum⁴. Nagrane materiały wysyłane są następnie do Chin i tam oceniane przez komisję Hanbanu. Ze względu na formę egzaminu nie ma możliwości powtórzenia pytania czy też rozmowy z komisją.

Posiadanie certyfikatów HSK i HSKK stało się nie tylko dowodem umiejętności językowych dla potencjalnych pracodawców lub formą motywacji dla samych uczących się, lecz także jednym z wymogów przy rekrutacji na studia w Chinach. W 2010 roku Ministerstwo Edukacji wydało oświadczenie, w którym zaznaczono, że obcokrajowcy pretendujący do miana beneficjentów stypendium Rządu Chińskiego na kierunkach takich jak inżynieria, rolnictwo, medycyna

³ Wszystkie tabele i wykresy zamieszczone w artykule zostały opracowane przez autorki.

⁴ Najczęściej egzamin odbywa się w auli, która nie ma odpowiedniego wyciszenia, dlatego uczestnicy często rozpraszani są przez innych. Ośrodki zaopatrzone w kabiny tłumaczeniowe należą do rzadkości.

(wyłączając medycynę chińską), ekonomia, prawo, zarządzenie, edukacja czy inne, po rocznym kursie przygotowawczym powinni osiągnąć pułap 180 punktów na czwartym poziomie nowego HSK (według Hanbanu odpowiadającemu poziomowi B2 w skali ESOKJ, zob. Zhang i in., 2012: 50). W 2018 roku przy aplikacji na stypendia Instytutu Konfucjusza również wzięto pod uwagę wyniki HSK. I tak, przykładowo, dla półrocznego kursu językowego na wybranym chińskim uniwersytecie wymogiem było co najmniej 210 punktów z trzeciego poziomu HSK (według Hanbanu odpowiadającemu poziomowi B2 w skali ESOKJ); dla rocznego kursu z chińskiej literatury, historii i filozofii – minimum 180 z czwartego poziomu HSK oraz 60 ze średniego HSKK; dla studiów magisterskich z nauczania języka chińskiego jako obcego – minimum 210 punktów z piątego poziomu HSK (według Hanbanu odpowiadającemu poziomowi C1 w skali ESOKJ) oraz 60 ze średniego HSKK (Confucius Institute Headquarters, 2014-2018).

Podkreślenie przez nas wyrażenia „według Hanbanu” przy precyzowaniu poziomu egzaminów HSK nie jest tutaj przypadkowe, kwestia ich dostosowania do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* jest bowiem kontrowersyjna. Hanban zapewnia, że każdy poziom HSK odpowiada kolejnym w skali ESOKJ (tj. HSK1 – A1, a HSK6 – C2), jednak według badaczy spoza Chin poziomy te się nie pokrywają – dopiero HSK3 może być uznawany za równoważny z poziomem A1, a najwyższy HSK odpowiada bardziej B2 niż C2 (*Countries Association of Chinese Teachers in German Speaking*, 2010). Za ich argumentami przemawia brak części ustnej w samym HSK (HSKK jest egzaminem niezależnym) oraz brak części poświęconej pisaniu na poziomach HSK1 i HSK2.

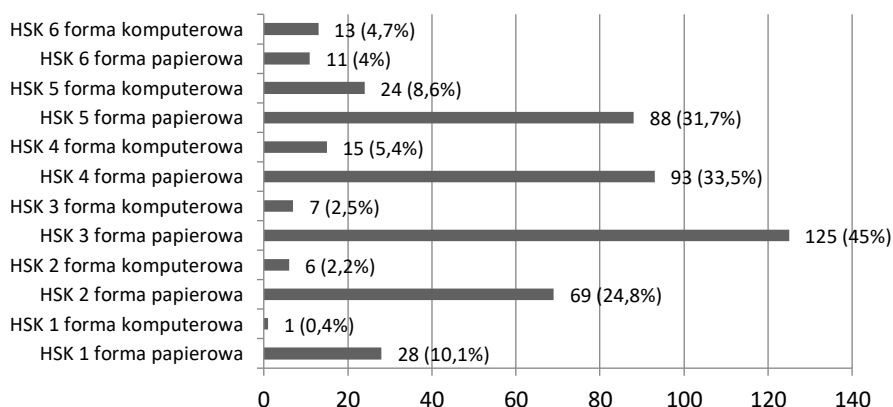
3. Polskojęzyczni uczący się a HSK i HSKK – badania własne

Celem badania ankietowego było poznanie opinii Polaków uczących się języka chińskiego na temat egzaminów HSK i HSKK. Wzięło w nim udział 279 respondentów, z czego 278 przystąpiło do egzaminu HSK, a 178 do HSKK. Ankieta przeprowadzona została online wśród osób związanych ze środowiskiem sinologicznym. Zdecydowaną większość badanych stanowiły kobiety – 71,3% (199 osób). Jeśli chodzi o przedziały wiekowe respondentów, największą grupę stanowiły osoby w wieku od 19 do 25 lat (aż 67,4%). Na następnych miejscach znalazły się kolejno osoby w wieku od 26 do 35 lat (24,4%), 36-45 lat (3,9%), 15-18 lat (3,2%) i trzy osoby z przedziału 46+ (1,1%).

Około połowa badanych (137 osób) miała doświadczenie związane ze studiami w Chinach kontynentalnych lub na Tajwanie. Respondenci to w większości: osoby po studiach sinologicznych bądź w ich trakcie (127 osób) oraz studenci innych kierunków, na których chiński był językiem wiodącym (63 osoby) lub dodatkowym (7 osób). 48 respondentów uczyło się w Instytucie

Konfucjusza, a 23 w prywatnych szkołach językowych. Wśród badanych znalazły się również osoby, które uczyły się chińskiego na lekcjach indywidualnych (40 osób) lub w szkołach (liceum lub gimnazjum – 2 osoby). Samodzielnie poznawało ten język aż 63 respondentów⁵.

Najwięcej osób zdawało egzamin HSK 3 (132). Na drugim miejscu plasuje się poziom 5 (112), a zaraz za nim poziom 4 (108). Mniejszą popularnością cieszą się poziomy najniższe i najwyższe – do egzaminu HSK 2 podeszło 75 respondentów, do HSK 1 tylko 29, a HSK 6 zdawało zaledwie 24 badanych. Wśród respondentów zdecydowanie dominował wybór formy papierowej egzaminu⁶. Forma komputerowa przeważa nad papierową jedynie w przypadku egzaminu HSK 6 (zob. wykres 1).



Wykres 1: Liczba osób zdających poszczególne wersje HSK.

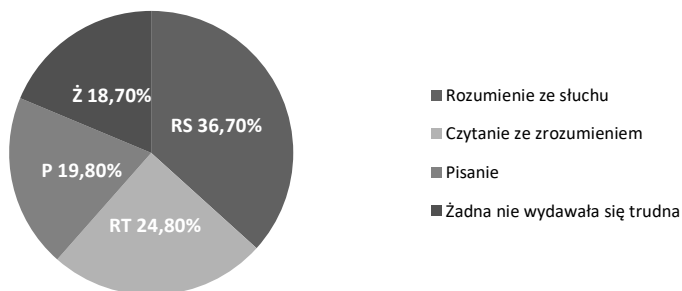
Główną motywacją podejścia do egzaminu HSK były wymagania stypendialne – ponad 45% badanych wybrało właśnie tę odpowiedź; równie wielu respondentów (prawie 43%) stwierdziło, że zdawali egzamin dla własnej satysfakcji. 27 osób (9,7%) odpowiedziało, że HSK był wymagany na studiach. Wśród innych powodów badani wskazali również, że certyfikat ten był wymagany przez pracodawcę, uzupełniał ich CV lub stanowił dowód nabytych umiejętności językowych.

⁵ Należy podkreślić fakt, iż było to pytanie wielokrotnego wyboru – np. osoby, które studiowały sinologię wybierały często również opcję studiów w Chinach kontynentalnych lub na Tajwanie, a osoby, które uczyły się w Instytucie Konfucjusza wybierały opcję nauki indywidualnej itd.

⁶ Co może mieć związek z ograniczonymi możliwościami przeprowadzania formy komputerowej przez polskie ośrodki egzaminacyjne lub ich brakiem.

Przygotowując się do egzaminu, większość respondentów (aż 72,3%) skupiła się na rozwiązywaniu testów próbnych, a ponad połowa (59,7%) na samodzielnej nauce z podręczników. Ponad 25% badanych uczestniczyło w kursach lub korepetycjach przygotowujących stricte do egzaminu HSK. Tylko 9% stwierdziło, że nie przygotowywało się do niego w żaden szczególny sposób. Osoby biorące udział w badaniu wspominały, że same studia były w pewnym sensie rodzajem przygotowań; pojawiły się również odpowiedzi o uczeniu się listy słówek, korzystaniu z platform internetowych lub aplikacji na urządzenia mobilne, uczeniu się przez rozmowy z Chińczykami oraz inne, niekiedy dość ekscentryczne sposoby (np. słuchanie rapu syczańskiego).

Badani odpowiedzieli również na pytanie związane z postrzeganiem stopnia trudności poszczególnych części egzaminu w odniesieniu do najwyższego poziomu, do którego podeszli – respondenci mieli wskazać najtrudniejszy ich zdaniem komponent (zob. wykres 2).



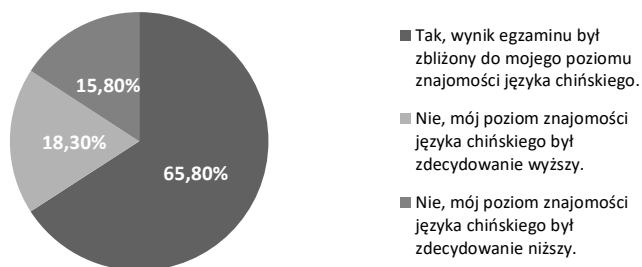
Wykres 2: Najtrudniejsze, zdaniem respondentów, komponenty egzaminu HSK.

Aż 36,7% respondentów (tj. 102 osoby) stwierdziło, że najtrudniejszą częścią jest rozumienie ze słuchu, 24,8% badanych (69 osób) wskazało czytanie ze zrozumieniem jako element sprawiający największy problem, a 19,8% (55 osób) ankietowanych – pisanie. 52 osoby, więc niemal 20%, przyznały, że żadna część egzaminu nie wydawała się trudna.

Kolejne z pytań zawartych w ankiecie poruszało kwestię problemów związanych z egzaminem. Większość respondentów (aż 51,8%) zgodnie stwierdziła, że największym defektem są ograniczenia czasowe, które często uniemożliwiają całkowite skupienie się na treści i bezbłędne rozwiązanie testu. Niektórzy badani odnieśli się również do niewłaściwego podziału czasu na części (czas przeznaczony na daną część jest ustalony z góry). Drugim istotnym problemem wskazanym przez respondentów jest to, że HSK sprawdza umiejętności rozwiązywania testów, a nie rzeczywiste umiejętności językowe – tak odpowiedziało ponad 49% badanych. Wielu za problematyczne uznało również

niejednoznaczne odpowiedzi do pytań testowych (24,1%) oraz małą liczbę powtórzeń nagrań przy rozumieniu ze słuchu (36,7%). Kolejnymi minusami, na które zwrócili uwagę uczestnicy badania, były: zbyt duży nacisk na gramatykę i słownictwo i pomijanie tym samym umiejętności komunikacyjnych (12,2%); konieczność pisania znaków (11,5%); polecenia w języku chińskim (4%). Respondenci wspominają również o chaosie, który panuje podczas przeprowadzania egzaminów. Spośród 287 badanych jedynie trzy osoby nie miały żadnych problemów związanych ze zdawaniem HSK.

Większość badanych uważa, że wynik uzyskany podczas egzaminu HSK, odzwierciedla ich poziom znajomości języka chińskiego lub był do niego zbliżony – odpowiedź tę wskazało ponad 65% badanych. Nieco ponad 18% respondentów uważa, że ich umiejętności były zdecydowanie wyższe, a niecałe 16%, że niższe (zob. wykres 3).



Wykres 3: Wynik otrzymany z egzaminu HSK a odczucia respondentów.

W kwestionariuszu znalazło się również pytanie dotyczące tego, czy do egzaminu powinny zostać wprowadzone zmiany. Aż 43,5% respondentów odpowiedziało, że tak, a tylko 15,5% stwierdziło, że egzamin powinien pozostać w takiej formie, w jakiej przeprowadzany jest obecnie. Reszta badanych nie miała na ten temat zdania.

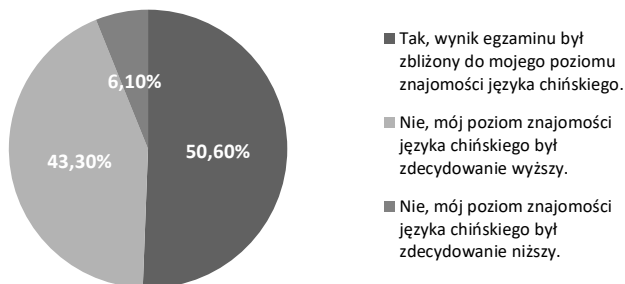
Osoby, które opowiedziały się za zmianami uważają, że należałoby wydłużyć czas egzaminu i położyć nacisk na faktyczną znajomość języka i umiejętności komunikacyjne. Respondenci chcieliby również, by nagrania w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu były odtwarzane co najmniej dwa razy, a pytania do treści zapisane na karcie. Badani zwracają również uwagę na konieczność przejrzystości i jednoznaczności kontekstu wypowiedzi, uważają też, iż powinno się zmodyfikować bazę wymaganego słownictwa. Niektórzy respondenci twierdzą, że egzamin powinien pomijać kwestie kulturowe – jedna z osób na dowód przywołuje treść zadania, w którym mowa jest o mężu, posiadaczu firmy, a pytanie dotyczy jego żony. Wśród czterech odpowiedzi można odnaleźć dwie, które wymagają głębszej analizy – ‘jest szefem’ oraz ‘nie pracuje’. Mimo braku jasnej sugestii w treści

zadania, odpowiedzią poprawną okazuje się pierwsza z przywołanych, co dla wielu pozostaje kwestią sporną. Pojawiły się również propozycje całościowych zmian egzaminu, np. dostosowanie poziomów HSK do skali ESOKJ, nadanie mu formy przypominającej certyfikaty z języka angielskiego (tj. *Cambridge English*). Wielu badanych uważa, że należałoby zwiększyć, a w niektórych przypadkach – zrównoważyć poziom trudności zadań, a na początkowych poziomach usunąć *pi-nyin*. Kilka osób opowiada się za tym, by egzamin ustny HSKK stanowił integralną część egzaminu HSK, są także za dodaniem do niego kolejnych, wyższych poziomów. Dla niektórych respondentów konieczne są też zmiany w polskich ośrodkach przeprowadzających testy: zawodzi organizacja, jest zbyt mało terminów, nie ma możliwości zdawania komputerowej wersji egzaminu.

Drugą część kwestionariusza stanowiły pytania dotyczące egzaminu ustnego – HSKK. Spośród 279 respondentów do tego egzaminu podeszło 178 osób. Najwięcej, 114, zdawało poziom podstawowy (64%), w następnej kolejności – poziom średni 91 osób (51,1%), a najmniej – poziom zaawansowany, tylko 12 osób (6,7%). Głównym powodem decyzji o podejściu do tego egzaminu były wymogi stypendialne – tę odpowiedź zaznaczyło ponad 65% respondentów, natomiast 26,4% (tj. 47 osób) zrobiło to dla własnej satysfakcji. Dla 6,7% (czyli 12 osób) egzamin ten był obowiązkowy na studiach. Pojawiła się również jedna odpowiedź wskazująca, że HSKK wymagany był w pracy.

Według badanych, zdecydowanie największym problemem związanym z egzaminem HSKK była jego forma (tj. pytania odtwarzane z nagrań) – tak odpowiedziało ponad 70% ankietowanych. Wspominali także o nieodpowiednich warunkach: wszyscy egzaminowani w tym samym czasie nagrywają wypowiedzi na dyktafon lub komputer w jednej, niewyświetlonej sali. Hałas rozprasza i uniemożliwia skupienie się na własnych odpowiedziach. Warunki, w których przeprowadzany jest HSKK, określają jako: „skandaliczne”, „żenujące”, „niedopuszczalne”, mówią o „ścisku”, „dzikich tłumach”, „krzyczeniu do komputera”, „chaosie”, „rozproszeniu” lub wręcz, że „to jakiś żart”. Inną kwestią poruszoną przez respondentów był brak powtórzeń i możliwości powrotu do poprzednich pytań (36,5%) oraz niedostosowany czas (15,2%). Niektórym osobom przeszkadzały polecenia w języku chińskim, inni skarżyli się na brak jasnych poleceń i komunikatów o rozpoczęciu i zakończeniu egzaminu.

Ankietowani odpowiedzieli również na pytanie dotyczące ich poziomu znajomości języka w porównaniu z wynikami uzyskanymi na egzaminie HSKK (zob. wykres 4). Z przytoczonych danych wynika, że zdania są niemal równo podzielone – nieco ponad 50% badanych uważa, że uzyskany wynik był zbliżony do poziomu ich znajomości języka, natomiast 49,4% respondentów się z tym stwierdzeniem nie zgadza, twierdząc, że ich poziom był zdecydowanie wyższy.



Wykres 4: Wynik otrzymany z egzaminu HSKK a odczucia respondentów.

W kwestionariuszu pojawiło się również pytanie dotyczące ewentualnych zmian w HSKK. Ponad połowa ankietowanych (52,8%) uważa, że są one konieczne. Badani najczęściej sugerowali, że egzamin ten powinien być przeprowadzany przez komisję, a nie nagrywany na dyktafon/komputer. Respondenci są zdania, że mówienie do sprzętu to forma nienaturalna, a odsłuchanie nagrania przez komisję nie umożliwi oceny rzeczywistych umiejętności komunikacyjnych. Niektórzy optują za zmianami warunków panujących w sali – wchodzenie pojedynczo lub w parach, ograniczenie liczebności grupy egzaminowanych, izolacja dźwięku, zapewnienie ciszy. Respondenci opowiadają się również za możliwością cofnięcia pytań i zwiększenia czasu na zastanowienie się. Niektórzy twierdzą, iż egzamin jest zbyt łatwy, dlatego powinno się podnieść poziom jego trudności i odejść od powtarzania zdań lektora. Ankietowani chcieliby też, aby system oceniania nagrań był bardziej przejrzysty i by zwiększyła się różnorodność zadawanych pytań.

4. Podsumowanie

Z przeprowadzonej analizy wynika, że ankietowani najczęściej przystępują do egzaminów HSK na poziomie średnim, a ich motywacja jest głównie pragmatyczna – do testu podchodzą z myślą o możliwości uzyskania stypendium na studia w Chinach lub o wymaganiach stawianych przez uczelnię bądź pracodawcę. Przygotowując się do egzaminu, większość badanych skupia się na rozwiązywaniu testów próbnych dostępnych w Internecie lub w formie książkowej. Dzięki temu przyswajają nie tylko wiedzę językową, ale również (a może przede wszystkim) zaznajamiają się z formą egzaminu, strukturą i rodzajem pytań. Pozwala im to na opracowanie strategii rozwiązywania testu – od przewidzenia czasu, który można przeznaczyć na konkretne zadania, przez kolejność ich wykonywania, aż po założenie możliwości rezygnacji z niektórymi. Koncentracja zainteresowanego przeniesiona na systemową „otoczkę” egzaminu

wpływa na styl nauki, który w ujęciu długoterminowym nie wydaje się skuteczny. Z odpowiedzi respondentów wynika, że są zaznajomieni z formami egzaminów oferowanych z języków europejskich, czuliby się zatem bardziej komfortowo i pewnie, gdyby test z chińskiego pozostawał w takiej samej konwencji, jak np. egzaminy Cambridge English. Respondenci proponują więc dostosowanie poziomów HSK do skali ESOKJ, co nieuchronnie wiązałoby się jednak ze znacznym podniesieniem stopnia ich trudności.

Chiński jest językiem wywodzącym się z innego kręgu cywilizacyjnego, silnie i nierozzerwalnie powiązany z kulturą. Jego opanowanie w dużej mierze umożliwia zrozumienie kultury. Egzamin z języka powinien więc również w jakimś stopniu pokazywać konteksty kulturowe. W konwencji HSK po części to widać – podejście Chińczyków do koncepcji czasu, do ewaluacji wiedzy, metod nauczania i uczenia się (tzw. *exam-oriented education*), w formie HSKK można się nawet doszukiwać analogii do kolektywnego charakteru kultury chińskiej. Być może to zbyt daleko idący wniosek – w większości przypadków kwestia sposobu zdawania części ustnej wynika z możliwości danego ośrodka, Chińczycy jednak na co dzień realizują „odczłowieczony” system i dopuszczają „masowy” charakter przeprowadzania egzaminu, podczas gdy Europejczycy stosują własne, sprawdzone metody, koncentrując się na indywidualnym podejściu, rozmowie twarzą w twarz, ale i subiektywnej ocenie. Pojawiają się jednak pytania, czy w ogóle powinniśmy myśleć o narzucaniu europocentrycznego podejścia, jeśli egzamin sprawdza znajomość języka i kultury Państwa Środka, i czy nasze europejskie ujęcie problemu ewaluacji oraz stosowane przez nas rozwiązania są rzeczywiście lepsze.

Człowiek z natury lepiej odnajduje się w sytuacjach sobie znanych, nauka języka obcego jest jednak procesem, w którym nieustannie odkrywamy *nieznane*, uczestniczymy w niecodziennych dla nas sytuacjach i poznajemy nowe konteksty kulturowe. Za jeden z nich z pewnością można uznać egzamin certyfikacyjny HSK, który mimo wielu kontrowersji pozostaje najpopularniejszym sposobem potwierdzania znajomości języka chińskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Li-Piszczek Q. (2011) *Chińskie testy językowe w perspektywie europejskiej* (w) Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej, str. 1-8. Online: <http://docplayer.pl/43797199-Chinskie-testy-jezykowe-w-perspektywie-europejskiej.html> [DW 15.10.2018]
- Papińska E. (2014), *Rola mniejszości narodowych i etnicznych Chin w rozwoju turystyki* (w) *Krajobrazy rekreacyjne – kształtowanie, wykorzystanie, transformacja. Problemy Ekologii Krajobrazu*, t. 27, str. 301-311.

- Skwarko L., Wojtaś A. (2015), *Pozatechniczne kompetencje absolwenta Politechniki Warszawskiej i ich związek z kształceniem językowym* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 54-57.
- Szymczak M. (red.) (1988), *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wang R. (2014), *汉语作为第二语言能力评估现状与分析 (Status i analiza ewaluacji biegłości języka chińskiego jako drugiego)* (w) „语言科学” („Nauka o języku”), nr 13, str. 42-48.
- Zajdler E. (2010), *Glottodydaktyka sinologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Dialog.
- Zhang J., Li P., Li Y., Jie N., Huang L. (2012), *对新汉语水平考试的新思考 (Nowe spojrzenie na nowy HSK)* (w) „中国考试” („Chińskie egzaminy”), nr 2, str. 50-53.

NETOGRAFIA

- <http://www.chinesetest.cn/goKdInfoOrPlan.do> [DW 16.10.2018]
- <http://cis.chinese.cn/Account/Proceduresfor?lang=en-us> [DW 16.10.2018]
- http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/FaCh2010_ErklaerungHSK.pdf [DW 16.10.2018]
- <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2018000261/O/D20180261.pdf> [DW 15.10.2018]

Małgorzata Banach

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0003-1207-7673>

malgorzata.banach@uj.edu.pl

CERTYFIKATOWE TESTY Z JĘZYKA POLSKIEGO I ANGIELSKIEGO NA POZIOMIE C2 W UJĘCIU PORÓWNAWCZYM

The certificate examination in English and Polish at C2 level: a comparative analysis

The amendment to the Polish Language Act in 2015 has resulted in significant changes in the system of the state certificate examinations in Polish as a foreign language. One of the changes is a revised format of the certificate examination at C2 level. The author begins by briefly presenting the recent revisions to the test. The Polish examination is then compared with its English equivalent: *C2 Proficiency*, a renowned British test which has undergone numerous changes since its first administration in 1913. The comparative analysis is focused on the structure of both examinations and their parts, task types that are used and skills that are tested. Through showing similarities and differences between the analyzed language proficiency tests the author reflects on practical implications of various choices made by experts who are responsible for test design and development.

Keywords: language testing, Polish as a foreign language, comparative glottodidactics, state certificate examinations in Polish as a foreign language, Cambridge exams

Słowa kluczowe: testowanie znajomości języka, język polski jako obcy, glottodydaktyka porównawcza, państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego, egzaminy Cambridge

1. Wprowadzenie

Po ponad dziesięciu latach funkcjonowania certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, powołanej do istnienia w 2003 roku¹, w roku 2015 w systemie państwowych egzaminów nastąpiły znaczne przeobrażenia związane z uchwaleniem przez Sejm RP kolejnej nowelizacji ustawy o języku polskim². Znowelizowane przepisy otwierają cudzoziemcom uczącym się polszczyzny między innymi możliwość uzyskania certyfikatu na poziomach od A1 do C2 Rady Europy (wcześniej było to możliwe jedynie na poziomach: B1, B2 i C2)³. Jedną z nowości wynikłych ze zmiany prawa jest również modyfikacja formatu egzaminu certyfikатовego na poziomie C2. W nowym kształcie przeprowadzono go jak dotąd dwukrotnie: podczas sesji egzaminacyjnych w listopadzie 2017 i 2018 roku⁴.

Pierwsza część niniejszego artykułu przynosi krótkie omówienie zmian, które po 2015 roku zaszły w polskim teście biegłości na poziomie C2. Egzamin z języka polskiego zostanie następnie zestawiony z analogicznym egzaminem z języka angielskiego – *C2 Proficiency*, przygotowywanym przez Uniwersytet w Cambridge i znanym do niedawna jako *Certificate of Proficiency in English*, w skrócie: *CPE*. Egzamin CPE po raz pierwszy zorganizowano w 1913 roku i w ciągu ponad stuletniej historii regularnie modyfikowano jego kształt. W obecnym formacie przeprowadzany jest on od 2013 roku. Pomimo że egzaminy mają odmienną tradycję oraz organizowane są na różną skalę, do analizy porównawczej skłania między innymi fakt, iż oba uznawane są przez ALTE (*The Association of Language Testers in Europe*).

Analiza deskryptorów zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003) (dalej: ESOKJ) oraz w uzupełniającej go publikacji *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018) (dalej: CEFR-CV) prowadzi do wniosku, iż test znajomości języka na poziomie C2 powinien umożliwić kandydatom wykazanie się wysoką kompetencją językową i – co się z tym wiąże – dużą sprawnością kognitywną. Te same nadrzędne cele

¹ System egzaminów certyfikатовych powstał na mocy *Ustawy z dnia 11 kwietnia 2003 r. o zmianie ustawy o języku polskim* (Dz. U. 2003 nr 73 poz. 661).

² Organizację egzaminów reguluje obecnie *Ustawa z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych* (Dz. U. 2015 poz. 1132), a także dwa rozporządzenia ministerialne, w tym *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego* (Dz. U. 2016 poz. 405).

³ Jak dotąd nie przeprowadzono jednak jeszcze egzaminów na poziomie A1.

⁴ Kolejna sesja, podczas której będzie można zdawać egzamin na tym poziomie, odbędzie się 23-24 listopada 2019 roku.

ogólne można jednak realizować za pomocą różnych rozwiązań szczegółowych. W artykule omówione zostaną więc: struktura obu testów biegłości, wykorzystywane typy zadań i sprawdzane umiejętności, jak również praktyczne implikacje określonych wyborów dokonanych przez twórców tych egzaminów. W analizie wykorzystano, między innymi, obowiązujące akty prawne, testy przykładowe oraz inne materiały publikowane przez instytucje odpowiedzialne za przygotowanie egzaminów, czyli Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz jednostkę Cambridge English Language Assessment działającą na Uniwersytecie w Cambridge; odwoływano się również do obserwacji własnych poczynionych podczas sesji egzaminów certyfikatowych z języka polskiego organizowanych przed nowelizacją ustawy i po niej.

2. Zmiany w formacie egzaminu certyfikatowego z języka polskiego na poziomie zaawansowanym po 2015 roku

Różnice pomiędzy państwowym testem z języka polskiego na poziomie C2 przed nowelizacją ustawy w 2015 roku i po niej widoczne są już w strukturze samego egzaminu (zob. tabela 1)⁵. Liczba komponentów pozostała wprawdzie identyczna (są to kolejno: *Rozumienie ze słuchu*, *Rozumienie tekstów pisanych*, *Poprawność gramatyczna*, *Pisanie* oraz – zdawane w ten sam lub następny dzień – *Mówienie*), lecz nastąpiła zmiana w porządku ich przeprowadzania. Obie części testujące opanowanie sprawności receptywnych poprzedzają obecnie komponent gramatyczny (kolejność ta wydaje się bardziej naturalna, gdyż rozumienie poprzedza produkcję); wcześniej po części *Rozumienie ze słuchu* zdający rozwiązywali test poprawności gramatycznej, a dopiero po nim następowała kontrola sprawności czytania ze zrozumieniem. Wydłużono również czas przeznaczony na przeprowadzenie egzaminu z 4 godzin i 5 minut do maksymalnie 5 godzin⁶. Tym samym test na poziomie C2 jest najdłuższym egzaminem w nowym systemie. Wpływ na to miały modyfikacje w komponentach: *Rozumienie tekstów pisanych* oraz *Mówienie*. Liczba zadań w całym egzaminie pozostała przy tym podobna.

Kolejna zmiana strukturalna dotyczy punktacji. Zdający egzamin na poziomie C2 mogą obecnie zdobyć maksymalnie 210 pkt., podczas gdy dawniej

⁵ Test przykładowy w formacie obowiązującym przed nowelizacją przepisów w 2015 roku zawiera publikacja *Państwowe Egzaminy Certyfikatowe z Języka Polskiego jako Obcego. Przykładowy test dla poziomu zaawansowanego: PL-C2* (2008). Aktualny test przykładowy dla poziomu C2 można natomiast zobaczyć na stronie: <http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/przykladowe-testy-zbiory-zadan/>.

⁶ Dopuszczalne są tu pewne wahania ze względu na to, że wypowiedzi ustne poszczególnych kandydatów mogą być zróżnicowane pod względem długości; czas odpowiedzi jednego zdającego nie powinien jednak przekraczać 30 minut.

było to 200 pkt. (po 40 pkt. w każdej z 5 części). Ma to związek ze zwiększeniem wagi komponentu *Poprawność gramatyczna* – można w nim teraz uzyskać 50 pkt., o 10 pkt. więcej niż poprzednio i o 10 pkt. więcej niż w każdej z pozostałych części.

EGZAMIN NA POZIOMIE C2 DO 2015 ROKU			EGZAMIN NA POZIOMIE C2 PO 2015 ROKU		
Komponent	Czas	Liczba zadań	Komponent	Czas	Liczba zadań
Rozumienie ze słuchu	30 min.	5	Rozumienie ze słuchu	30 min.	4 lub 5
Poprawność gramatyczna	60 min.	8	Rozumienie tekstów pisanych	90 min.	5
Rozumienie tekstów pisanych	45 min.	5	Poprawność gramatyczna	60 min.	8
Pisanie	90 min.	2 lub 1	Pisanie	90 min.	1
Mówienie	20 min.	2	Mówienie	do 30 min.	2
Razem:	4 godz. 5 min.	21 lub 22	Razem:	do 5 godz.	20 lub 21

Tabela 1: Egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego na poziomie C2 do roku 2015 i po zmianach (opracowanie własne).

Przyjrzymy się teraz modyfikacjom wprowadzonym w poszczególnych komponentach egzaminu w nowym formacie⁷.

⁷ Obowiązujące obecnie standardy wymagań zdefiniowane zostały w załączniku do *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego* (Dz. U. 2016 poz. 405). W stosunku do *Standardów wymagań egzaminacyjnych z roku 2003 w wymogach dla poziomu C2 po 2015 r.* nastąpiły pewne zmiany. We fragmentach określających wymagania w zakresie sprawności receptywnych zrezygnowano np. ze sformułowania, że kandydaci powinni rozumieć teksty na tematy specjalistyczne, w zakresie których posiadają wiedzę (pojawiało się ono w *Standardach wymagań egzaminacyjnych z 2003 roku*). Obecnie w standardach podkreśla się, że zdający powinni rozumieć także teksty specjalistyczne, z wyłączeniem wysoko specjalistycznych. W opisie umiejętności oczekiwanych od zdających w części *Poprawność gramatyczna* w nowej wersji standardów bardziej szczegółowo wyliczono zagadnienia fleksyjne, składniowe i słowotwórcze, które należy opanować na poziomie zaawansowanym, dużo miejsca poświęcając ponadto kwestiom stylistycznym (jedynie sygnalizowanym w wersji z 2003 r.). Z wykazu gatunków tekstów, których redakcja może być sprawdzana w komponencie *Pisanie*, zniknęły formy krótkie typu: reklama, ogłoszenie, życzenia, zaproszenie itp. (umiejętność ich tworzenia podlega kontroli na niższych poziomach). Autorzy aktualnych standardów w części dotyczącej sprawności pisania podkreślają także rolę działań mediacyjnych i interakcyjnych w procesie kompozycji tekstów. W wykazie wypowiedzi ustnych w opisie wymagań w zakresie mówienia nie ma już rozmów telefonicznych, dialogów intencjonalnych i tematycznych (obecnych w *Standardach wymagań egzaminacyjnych z 2003 roku*), pojawiły się natomiast: debata i szczegółowy opis. Zob. *Państwowe Egzaminacje certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003: 46-56) oraz <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20160000405/O/D20160405.pdf>.

Największą nowością w części *Rozumienie ze słuchu* jest kształt zadania pierwszego. Słuchając dziesięciu krótkich tekstów o charakterze informacyjnym, kandydaci mają uzupełnić brakujące informacje w podanych w arkuszu zdaniach niebędących transkrypcją nagrań. Jest to jedyne zadanie, w którym nagranie jest odtwarzane tylko jeden raz (w przeciwieństwie do starego testu, w którym wszystkie teksty odsłuchiowano dwukrotnie). Pojawienie się tego zadania oznacza zwiększenie liczby wypowiedzi, których rozumienie jest sprawdzane i jest utrudnieniem dla zdających. Z komponentu zniknęły natomiast zadania wymagające wyboru zdań zgodnych ze słuchanym tekstem czy zadania z jednostkami na dobieranie⁸. W *Rozumieniu ze słuchu* wydają się dominować wypowiedzi monologowe – w tym z wplecionymi monologami (zob. Prizel-Kania, 2018: 88-89) – należące do masowego poziomu komunikowania: wiadomości i komentarze radiowe, felietony, co nie jest nową tendencją w testach certyfikacyjnych (zob. Prizel-Kania, 2018: 82). Próbę przełamania schematu można zauważyć w ostatnim zadaniu testu przykładowego – pytaniach wielokrotnego wyboru towarzyszących dialogom, z których część reprezentuje nieoficjalną odmianę języka. W zadaniu tym nacisk położony został na sprawdzanie rozumienia kontekstu, w jakim zachodzi interakcja, a także intencji, nastawienia i opinii rozmówców. Jednostki tego typu stanowiłyby nowość w omawianym komponencie, nie pojawiły się jednak we właściwych testach egzaminacyjnych.

Po roku 2015 znaczące zmiany zaszły też w komponencie *Rozumienie tekstów pisanych* na poziomie C2⁹. Obecnie na rozwiązanie zadań wchodzących w skład tej części osoby ubiegające się o certyfikat na poziomie C2 mają 90 minut, podczas gdy przed nowelizacją przepisów było to jedynie 45 minut. Pozwala to na sprawdzanie rozumienia tekstów dłuższych niż w latach 2004-2015 – materiały zamieszczone w części *Rozumienie tekstów pisanych* w aktualnym teście przykładowym liczą łącznie około 2600 wyrazów, dla porównania: w teście przykładowym z 2008 roku miały one razem około 1800 wyrazów. Kandydaci – zamiast pięciu krótszych – czytają trzy długie teksty, ale nadal wykonują pięć zadań (dwóm z trzech tekstów towarzyszą po dwa zadania). W nowym teście nie pojawiły się (wykorzystywane w przeszłości) jednostki typu prawda/fałsz/brak informacji w klasycznej postaci, jeden raz kandydaci rozwiązywali jednak zadanie (niestosowane dawniej w tej części) wymagające wyboru stwierdzeń zgodnych z czytany tekstem. W komponencie sprawdza

⁸ Pozostałe informacje na temat technik stosowanych w tym komponencie zostaną podane w kolejnej części artykułu.

⁹ Już w poprzednim systemie kształt tego komponentu ewoluował, po kilku pierwszych latach funkcjonowania certyfikacji zrezygnowano na przykład z testowania na poziomie C2 rozumienia pojedynczych napisów i akapitów.

się obecnie szerszą gamę umiejętności, nowością są pytania dotyczące zasadniczej myśli tekstu, jego funkcji, intencji autora, w większym stopniu niż dawniej oczekuje się od kandydatów interpretacji, wnioskowania, odczytywania treści wyrażonych nie wprost (niektóre jednostki przypominają pytania maturalne z języka polskiego).

O dużych modyfikacjach można też mówić w przypadku komponentu *Poprawność gramatyczna*, mimo że zmiany nie uległy ani liczba zadań, ani czas przeznaczony na ich rozwiązanie. Z testu zniknęły zadania w całości poświęcone sprawdzaniu kompetencji kandydatów w zakresie odmiany liczebników, tworzenia i użycia imiesłowów, użycia spójników czy czasowników prefiksalnych (spotykamy je natomiast w teście na poziomie C1). Od zdających wymaga się obecnie wykonania bardziej złożonych operacji, a dominującym typem jednostek nie są już proste transformacje morfosyntaktyczne¹⁰. Zadania na transformacje składniowe opierają się na całych tekstach, a nie na pojedynczych zdaniach, przekształcenia słowotwórcze z kolei nie ograniczają się do tworzenia jednej części mowy czy zastosowania jednego mechanizmu słowotwórczego. Zupełną nowością stanowią: zadanie z lukami otwartymi (tzw. *cloze* lub „dziurawiec”), jednostki typu „poprawa błędów” (mogą one być zarówno gramatyczne, jak i leksykalne), zadanie typu „krótka odpowiedź” wymagające wpisania wyrażenia (często idiomatycznego) o przeciwnym znaczeniu do podanego. W trakcie analizy testu nasuwa się wniosek, iż nazwa komponentu nie do końca odpowiada jego zawartości. W zintegrowany sposób testowana jest w nim bowiem poprawność językowa; akcent położono nie tylko na znajomość systemu gramatycznego, ale także leksykalnego. Ponieważ oba podsystemy są ze sobą powiązane, samą modyfikację kształtu tej części należy ocenić pozytywnie.

W części *Pisanie* pojawiają się teraz tylko dwa tematy wypowiedzi, z których zdający wybierają jeden. Jest to znacząca zmiana, gdyż poprzednio mieli do wyboru 4 zestawy składające się najczęściej z dwóch zadań (jeden z zestawów mógł jednak wymagać realizacji jednej długiej formy). Preferowanymi przez autorów komponentu gatunkami wydają się esej i tekst argumentacyjny (rozprawka). Oznacza to, że zmniejszono liczbę sprawdzanych form pisemnych (zrezygnowano z tematów wymagających redakcji np. opowiadania, artykułu, listu formalnego, przemówienia, sprawozdania). W nowym systemie kandydaci tworzą teksty liczące 500 słów (dawniej limit ten wynosił 400 wyrazów).

Część ustną wydłużono z 20 do 30 minut. Inaczej wyglądają również zestawy zadań i struktura komponentu *Mówienie*. Poprzednio zdający prezentowali

¹⁰ Przykładowo, w jednym z zadań testowana jest nie tylko umiejętność odmiany trudniejszych czasowników, lecz sprawdza się również rozumienie tekstu i znajomość kolokacji (potrzebne czasowniki zostały podane nie w nawiasach obok luk, lecz w banku możliwości).

dwa monologi. Pierwsza wypowiedź wymagała syntezy informacji zebranych w formie kolażu elementów graficznych i krótkich fragmentów tekstów (całość mieściła się na stronie formatu A4), druga – ustnego streszczenia tekstu długości strony A4 oraz wyrażenia opinii na jego temat. Pierwsze zadanie części ustnej w obecnym formacie łączy w sobie elementy obu zadań typowych dla egzaminu w starym kształcie – kandydat ma dokonać syntezy 3 różnych powiązanych tematycznie dokumentów, wśród których są dłuższe teksty, cytaty, ilustracje, wykresy i diagramy. Zadanie drugie to wypowiedź argumentacyjna na zadany temat oraz dyskusja z komisją.

Analiza zmian, jakim uległ egzamin na poziomie C2, prowadzi do wniosku, że test certyfikatywny w nowym formacie jest bardziej wymagający pod względem językowym i kognitywnym od egzaminu w dawnej postaci, nastawiony w większym stopniu niż poprzednio na sprawdzanie umiejętności przydatnych w sferze akademickiej: pracy z dłuższymi tekstami i ich interpretacji, krytycznej analizy i syntezy informacji zawartych w różnych źródłach, tworzenia rozbudowanej wypowiedzi ustnej oraz argumentowania.

3. Nowy egzamin certyfikatywny z języka polskiego na poziomie zaawansowanym a egzamin Cambridge C2 Proficiency¹¹

Porównanie państwowego egzaminu certyfikatywnego z języka polskiego jako obcego na poziomie C2 oraz egzaminu C2 Proficiency¹² pozwala dostrzec występujące między nimi różnice strukturalne dotyczące: liczby i układu komponentów, liczby zadań oraz czasu przeznaczanego na rozwiązanie obu testów biegułości (zob. tabela 2). Analizowany egzamin Cambridge składa się z mniejszej liczby komponentów niż egzamin z języka polskiego na poziomie zaawansowanym i trwa od niego krócej – 3 godz. 46 minut. W tym czasie kandydaci stykają się z 17 zadaniami – zdający egzamin z języka polskiego rozwiązują ich natomiast więcej – 20 lub 21 (w zależności od sesji). W części pisemnej egzaminu C2 Proficiency sprawdzane są kolejno: sprawność czytania razem z poprawnym użyciem języka (*Reading and Use of English*), pisanie (*Writing*) oraz rozumienie ze słuchu (*Listening*). Część ustna (*Speaking*) zdawana jest w inny dzień niż pisemna. Zaskakujące wydaje się umiejscowienie komponentu *Listening*

¹¹ W dalszej części niniejszego tekstu egzamin certyfikatywny z języka polskiego na poziomie C2 będzie także określany jako: egzamin polski lub test polski, natomiast w wymiennie z nazwą egzamin C2 Proficiency używane będą nazwy: egzamin angielski, test angielski, egzamin brytyjski oraz test brytyjski.

¹² Przykładowy test C2 Proficiency odnaleźć można pod adresem: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/proficiency/preparation/>.

na samym końcu egzaminu pisemnego, kiedy kandydaci są najbardziej zmęczeni (zob. Seretny, Lipińska, 2005: 160). Rozwiązanie przyjęte z kolei w systemie polskim, czyli rozpoczęcie egzaminu od tego właśnie testu, który dla wielu kandydatów jest najbardziej stresujący, również może mieć negatywny wpływ na uzyskiwane przez nich wyniki (por. Bachman, 1990: 120-121).

EGZAMIN Z JĘZYKA POLSKIEGO NA POZIOMIE C2			EGZAMIN C2 PROFICIENCY		
Komponent	Czas	Liczba zadań	Komponent	Czas	Liczba zadań
Rozumienie ze słuchu	30 min.	4 lub 5	<i>Reading and Use of English</i>	90 min.	7
Rozumienie tekstów pisanych	90 min.	5	<i>Writing</i>	90 min.	2
Poprawność gramatyczna	60 min.	8	<i>Listening</i>	30 min.	5
Pisanie	90 min.	1	<i>Speaking</i>	16 min.	3
Mówienie	do 30 min.	2			
Razem:	do 5 godz.	21 lub 22	Razem:	3 godz. 46 min.	17

Tabela 2: Egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego na poziomie C2 a egzamin C2 Proficiency (opracowanie własne).

Do istotnych różnic w zakresie struktury analizowanych testów należą także przyjęte w nich sposoby przeliczania punktów oraz progi zdawalności. Każdy punkt zdobyty na egzaminie polskim odpowiada jednemu punktowi w wyniku końcowym, a liczba punktów możliwych do zdobycia jest we wszystkich komponentach, z wyjątkiem *Poprawności gramatycznej*, identyczna. Narzuca to pewne ograniczenia zespołom odpowiedzialnym za przygotowanie poszczególnych części egzaminu ze względu na konieczność uwzględnienia tego samego limitu punktów w komponentach o różnej specyfice. W Cambridge przyjęto bardziej elastyczne rozwiązanie: każdy komponent ma swoją własną, odmienną od innych, punktację wynikającą z jego wewnętrznej struktury, lecz poszczególnym sprawnościom oraz poprawności językowej przyznano identyczną wagę w całości egzaminu. Surowe rezultaty punktowe uzyskane przez kandydatów w kolejnych częściach egzaminu są następnie ważone według ściśle określonych zasad¹³, natomiast o ocenie końcowej decyduje ich średnia.

Osoba przystępująca do egzaminu z języka polskiego otrzyma certyfikat, jeśli w każdej z pięciu części uzyska przynajmniej 60% możliwych do zdobycia punktów. System Cambridge jest dla zdających bardziej przyjazny – aby zdać egzamin C2 Proficiency, należy uzyskać określony wynik z testu jako całości¹⁴, kandydat, który osiągnie rezultat tuż poniżej tego progu, może natomiast dostać

¹³ Przybliżone one zostały na stronie: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cambridge-english-scale/>

¹⁴ Średnia z wszystkich części po zważeniu musi wynieść przynajmniej 200.

poświadczenie o znajomości języka na poziomie C1. Rozwiązania takiego nie przewidują przepisy regulujące funkcjonowanie systemu polskiej certyfikacji.

Poniżej przedstawione zostanie porównanie poszczególnych komponentów obu testów biegłości, a wyniki analizy będą prezentowane w porządku wyznaczanym przez kształt egzaminu z języka polskiego.

Część *Rozumienie ze słuchu* trwa około 10 minut krócej od komponentu *Listening* (jednak na tym ostatnim 5 z 40 minut to czas przeznaczony na zaznaczenie odpowiedzi na osobnym, specjalnie do tego przeznaczonym arkuszu). W obu komponentach podobna jest liczba zadań – w polskim jest ich 4 lub 5 zależnie od sesji, a w brytyjskim zawsze 5, jednak dwa zadania w części *Listening* odnoszą się do tej samej serii monologów (w sekcji 4. tego komponentu). Pomimo podobnej liczby zadań duża dysproporcja występuje między liczbą pytań w obu porównywanych komponentach, gdyż *Rozumienie ze słuchu* składa się z 50 jednostek testu¹⁵, natomiast część *Listening* ma ich tylko 30. Rozwiązanie brytyjskie wydaje się bardziej przemyślane, istnieje bowiem większe prawdopodobieństwo, że ze względu na mniejszą liczbę pytań do nagrań o łącznym dłuższym czasie trwania fragmenty kluczowe dla udzielenia odpowiedzi nie wystąpią w tekście zbyt blisko siebie, a kandydaci będą mogli lepiej skupić się na słuchanym materiale. Kształt testu polskiego natomiast niesie ze sobą ryzyko, że w momencie, gdy zdający będą koncentrować się na wyborze lub sformułowaniu danej odpowiedzi, w nagraniu mogą pojawić się informacje potrzebne dla rozwiązania kolejnej jednostki. Ułatwienie dla starających się o certyfikat Cambridge stanowi również fakt, że w odróżnieniu od egzaminu polskiego wszystkie nagrania w części *Listening* odtwarzane są dwukrotnie.

Podczas egzaminu z języka polskiego na poziomie C2 sprawdza się rozumienie większej liczby tekstów mówionych (od 13 do 16) niż na egzaminie *C2 Proficiency* (tam jest ich w sumie 10). Inaczej niż w systemie polskim, autorzy egzaminu z angielskiego dość precyzyjnie określają rodzaje tekstów, jakie pojawią się w kolejnych zadaniach na rozumienie ze słuchu. Nie przewiduje się w nim obecności wypowiedzi w wplecionych monologami (wykorzystywanych z kolei na egzaminie polskim) – kandydaci stykają się zatem albo z klasycznymi komunikatami monologowymi, albo – rzadziej – z rozmowami¹⁶. W obu porównywanych komponentach dominują wypowiedzi należące do masowego poziomu komunikowania.

¹⁵ Przez jednostkę testu rozumiemy „najmniejszy element testu, za który przyznawany jest oddzielny punkt albo punkty” (*Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej*, 2004: 77).

¹⁶ Co ciekawe, proporcje pomiędzy wypowiedziami interakcyjnymi a monologami w obu testach przykładowych są podobne (interakcje stanowią od 20 do 25% wszystkich słuchanych komunikatów).

Przygotowując zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu, autorzy polscy sięgają po większą liczbę technik niż twórcy części *Listening*. Zdający egzamin polski mogą spotkać się w jego pierwszej części z jednostkami typu: uzupełnianie brakujących informacji (zadanie z lukami), dobieranie wielokrotne, wielokrotny wybór, krótka odpowiedź otwarta, prawda/fałsz, porządkowanie podtytułów w kolejności pojawiania się informacji w tekście. W komponencie polskim – inaczej niż w angielskim – nie wypracowano jak dotąd stałego schematu (oba testy użyte na egzaminie różniły się nieco od testu przykładowego, a także od siebie), co stwarza pewne zagrożenie dla jakości testu, jak również może negatywnie wpływać na jego odbiór przez zdających.

W komponencie *Listening* odnajdziemy tylko trzy techniki (dwie z nich stosują także autorzy zadań w części *Rozumienie ze słuchu*): wielokrotny wybór, uzupełnianie brakujących informacji w tekście oraz dobieranie. Ponieważ, jak już powiedzieliśmy, komponent *Listening* składa się z pięciu zadań, oznacza to, że dwie techniki (a konkretnie: dobieranie i wielokrotny wybór) wykorzystywane są w nim po dwa razy, czego unikają na ogół autorzy testu polskiego. W porównywanych testach odmienne też bywa zastosowanie tych samych technik w konkretnych zadaniach. Przykładowo, zdający egzamin z języka polskiego uzupełniają 20 luk w tekście brakującymi informacjami, słuchając tylko jeden raz 10 różnych wiadomości, a zdający egzamin angielski wpisują 9 brakujących informacji w jednym dłuższym tekście, który prezentuje wybrane zagadnienie¹⁷. Ze względu na jednorodność tematyki i możliwość dwukrotnego odsłuchania tekstu zadanie z lukami w wersji brytyjskiej ma kształt bardziej przyjazny dla zdających.

Analizując oba komponenty, można zauważyć, że w zadaniach sprawdzających rozumienie ze słuchu na egzaminie polskim testuje się nieco węższy zakres umiejętności. Dominują tu jednostki testu sprawdzające przede wszystkim rozumienie selektywne i szczegółowe, natomiast w teście z języka angielskiego duże znaczenie przykładają się także do umiejętności określenia kontekstu i nastawienia wypowiadających się osób.

Odmienne rozwiązanie strukturalne twórcy obu egzaminów przyjęli również w częściach sprawdzających kompetencję kandydatów w zakresie recepcji pisemnej i poprawnego użycia języka. *Rozumienie tekstów pisanych* i *Poprawność gramatyczna* to na egzaminie certyfikatowym z języka polskiego dwa oddzielne komponenty, z którymi na poziomie C2 zdający pracują przez odpowiednio: 90 i 60 minut. Od roku 2013 natomiast egzamin brytyjski na tym poziomie łączy kontrolę obu aspektów znajomości języka w jednym komponencie o nazwie *Reading and Use of English*, na którego rozwiązanie kandydaci

¹⁷ Tematy poruszane w nagraniach to przykładowo: wpływ określonej barwy na ludzi i zwierzęta, właściwości żywicy śródziemnomorskiej, realia życia zawodowego pilotów.

mają w sumie 90 minut¹⁸. Co ciekawe, pomimo tej integracji strukturalnej test przygotowany został w taki sposób, by na wydawanym certyfikacie można było zamieścić osobno informację o wyniku z części *Use of English* i z części *Reading*.

Zestawiając ze sobą analogiczne komponenty, widzimy, iż zdający egzamin z języka polskiego w ciągu dwóch i pół godziny rozwiązują ponad 110 jednostek testu w 13 zadaniach: pięciu (liczących łącznie ponad 40 jednostek testu) w komponencie *Rozumienie tekstów pisanych* i w ośmiu zadaniach (liczących 70 jednostek) w komponencie *Poprawność gramatyczna*. Na egzaminie *C2 Proficiency* w ciągu półtorej godziny należy udzielić odpowiedzi na 53 pytania w 7 zadaniach, z których cztery pierwsze sprawdzają poprawne użycie języka, a kolejne trzy – czytanie ze zrozumieniem (30 jednostek w komponencie dotyczy znajomości systemu, a pozostałe 23 to pytania na rozumienie tekstów).

Ze względu na dużą liczbę zadań i jednostek w przypadku egzaminu polskiego istnieje ryzyko, że na wynik kandydatów mogą wpłynąć czynniki pozajęzykowe, np. zmęczenie. Bardzo rozbudowane, szczegółowe narzędzia testowe są również mniej praktyczne, ponieważ przygotowanie, czynności administracyjne oraz poprawa dłuższego egzaminu wiążą się z większym nakładem czasu, a także kosztów. Ograniczenie liczby zadań i jednostek w teście grozi z kolei tym, iż niektóre ważne umiejętności zostaną w kontroli pominięte. Z tego powodu, autorzy zmian w formacie egzaminu Cambridge na poziomie C2 z roku 2013 rozważali między innymi kwestię, w jaki sposób dokonać integracji komponentów i zrezygnować z niektórych zadań bez zmniejszenia trafności konstrukcyjnej i rzetelności testu (Lim, 2013: 13; Zeronis, Elliott, 2013: 24).

W podejściu do ewaluacji sprawności czytania ze zrozumieniem w porównywanych testach biegłości zaobserwować można zarówno podobieństwa, jak i różnice. W obu przypadkach kandydaci pracują z trzema tekstami, których łączna długość jest zbliżona. Oznacza to, że zdający egzamin Cambridge – rozwiązujący w ciągu półtorej godziny nie tylko zadania na rozumienie tekstów, ale także te dotyczące poprawności językowej – muszą zadany materiał czytać w szybszym tempie niż kandydaci na egzaminie polskim. Koniecznością staje się w takiej sytuacji wypracowanie przez nich odpowiednich strategii (Banach, 2018: 71).

Konstruując zadania, Polacy i Brytyjczycy sięgają m.in. po niespecjalistyczne artykuły prasowe czy fragmenty książek (w teście angielskim jest to współczesna proza, w polskim – pozycje nieliterackie, np. biografie). Na egzaminie z języka polskiego pojawiają się także niekiedy formy felietonistyczne czy eseistyczne, teksty o tematyce filozoficznej, bliższe odbiorcom o wykształceniu humanistycznym, mniej uniwersalne, jeśli chodzi o profil potencjalnego

¹⁸ Przed rokiem 2013 części *Reading* i *Use of English* stanowiły odrębne komponenty egzaminu CPE.

czytelnika niż te wykorzystywane na egzaminie Cambridge. Pozwala to sprawdzić wiele umiejętności niezbędnych w pracy z tekstem na tym poziomie, może jednak w gorszej sytuacji stawiać kandydatów o innych zainteresowaniach (zob. Bachman, 1990: 137-138).

Podczas gdy w części *Rozumienie tekstów pisanych* trzem tekstom towarzyszy pięć zadań, na egzaminie angielskim każdy z trzech tekstów stanowi podstawę tylko jednego zadania i – jak w pozostałych komponentach egzaminu *C2 Proficiency* – obowiązuje tu stały schemat. Techniki wspólne dla obu testów sprawności czytania to: pytania typu wielokrotny wybór oraz uzupełnianie luk w tekście wyjętymi z niego fragmentami. Inaczej niż w kompetencji polskim, w teście brytyjskim z tekstu wyjmowane są jednak całe akapity, a nie pojedyncze zdania, co czyni jego rekonstrukcję trudniejszą ze względu na mniej wyraźne sygnały spójności. Na egzaminie polskim funkcjonuje również wariant alternatywny do zadania z lukami, w którym do fragmentów tekstu należy dobrać odpowiednie śródtytuły. Podczas jednego z dwóch egzaminów na poziomie C2 przeprowadzonych dotychczas po 2015 roku w części sprawdzającej rozumienie tekstów wykorzystano także zadanie z jednostkami wymagającymi wyboru zdań zgodnych z czytany tekst.

W kompetencji *Rozumienie tekstów pisanych* nie znajdziemy zadania z jednostkami na dobieranie wielokrotne (obecnego w teście angielskim), pojawiają się w nim natomiast jednostki typu wielokrotny wybór leksykalny (wymagające wskazania słowa, które najlepiej pasuje w danej luce w tekście). Co ciekawe, ta ostatnia technika na egzaminie *C2 Proficiency* wliczana jest obecnie do wyniku z części *Use of English*, w poprzednim formacie egzaminu stosowano ją natomiast w komponencie sprawdzającym kompetencję kandydatów w zakresie sprawności czytania.

Porównanie omawianych komponentów pod kątem sprawdzanych przez nie umiejętności pokazuje, że w obu systemach przewiduje się kontrolę rozumienia globalnego, selektywnego i szczegółowego oraz umiejętności wnioskowania (zob. Komorowska, 2002: 144). Charakterystyczną cechą komponentu *Rozumienie tekstów pisanych* jest obecność zadania sprawdzającego w całości wyłącznie rozumienie szczegółów (w postaci wybranych fraz i zdań z tekstu). Także na egzaminie polskim pojawia się obecnie więcej pytań dotyczących funkcji tekstu, jego głównej myśli i intencji autora. Podczas egzaminu *C2 Proficiency* zawsze sprawdza się rozumienie struktury tekstu, natomiast w teście polskim zadanie tego typu może zostać zastąpione jednostkami testującymi globalne rozumienie kolejnych fragmentów tekstu. Na egzaminie brytyjskim premiuje się również umiejętność szybkiego wyszukiwania konkretnych informacji (m.in. dzięki ograniczeniu czasu i obecności jednostek na dobieranie wielokrotne).

Sprawdzając poprawne użycie języka, autorzy egzaminu *C2 Proficiency* wykorzystują mniej technik niż autorzy testu z języka polskiego. W części *Use*

of English są to: wielokrotny wybór leksykalny, jednostki z lukami otwartymi (tzw. „dziurawiec”), transformacje słowotwórcze oraz transformacje składniowe z użyciem wskazanego słowa (te ostatnie, inaczej niż w teście polskim, oparte na izolowanych zdaniach). Zadania tego typu – z wyjątkiem wielokrotnego wyboru leksykalnego – znajdziemy także w części *Poprawność gramatyczna* egzaminu na poziomie zaawansowanym. Techniki stosowane tylko w komponencie *Poprawność gramatyczna* to: odpowiedź otwarta, poprawa błędów, przekształcenia morfosyntaktyczne.

Autorzy obu egzaminów testują opanowanie gramatyki i słownictwa, lecz wydaje się, że w zadaniach testu angielskiego na poziomie C2 nieco większy nacisk kładzie się na leksykę niż system gramatyczny (istotna okazuje się znajomość odcięcia znaczeniowych słów, wyrażen idiomatycznych, kolokacji). Polska *Poprawność gramatyczna* w obecnym kształcie w znacznie większym stopniu niż w latach 2004–2015 przypomina komponent *Use of English* i sprawdza kompetencję leksykalną kandydatów, ale także znajomość gramatyki – zgodnie z nazwą – ma dla jej rozwiązania bardzo duże znaczenie. Ze względu na większą liczbę zadań i jednostek testu opanowanie systemu języka testuje się podczas egzaminu z języka polskiego na poziomie zaawansowanym bardziej szczegółowo niż na egzaminie *C2 Proficiency*. Na egzaminie polskim wymaga się też od zdających przepisywania w całości przekształcanych składniowo fragmentów, co jest stosunkowo czasochłonne i sprawia, że mniej czasu pozostaje na rozwiązanie innych zadań.

Części poświęcone sprawdzaniu umiejętności kandydatów w zakresie produkcji pisemnej (*Pisanie* i *Writing*) trwają na obu egzaminach po 90 minut. Przystępujący do egzaminu z języka polskiego na poziomie C2 mają mniejszy wybór w zakresie tematów i gatunków niż zdający test biegłości Cambridge. Ubiegający się o certyfikat brytyjski tworzą bowiem nie jedną dłuższą wypowiedź z dwóch podanych do wyboru (jak ma to miejsce na egzaminie polskim), lecz dwa wypracowania. Zadanie pierwsze – wspólne dla wszystkich – wymaga napisania eseju w akademickim stylu, zawierającego syntezę i ocenę treści prezentowanych w dwóch krótkich fragmentach o tej samej tematyce. W drugim zadaniu zdający wybierają jeden spośród pięciu tematów, pojawiające się formy to: artykuł, recenzja, raport, list, esej. Dwa tematy w tej części nawiązują do lektur, z którymi zainteresowani mogą zapoznać się w ramach przygotowania do egzaminu. Jak zaznaczają organizatorzy, nie wymaga się od piszących stworzenia analizy krytycznoliterackiej, lecz dobrej znajomości wybranego dzieła oraz umiejętności przywołania jego wątków i tematów w komponowanym tekście o wskazanej w poleceniu formie¹⁹ (*Cambridge English Proficiency. Handbook for teachers for exams from 2016*, 2016: 24).

¹⁹ Może to być artykuł, recenzja, raport, list lub esej.

Na egzaminie polskim wymaganą liczbę słów w wypracowaniu (500 wyrazów) wskazano na arkuszu, podczas oceniania pracy nie odejmuje się jednak punktów za odstępstwa od tej długości o 10%. Na egzaminie angielskim zdający informowani są, w jakich granicach powinni się zmieścić, napisanie krótszego bądź dłuższego tekstu nie skutkuje jednak automatycznie utratą punktów. W części *Writing* należy w sumie napisać więcej niż w części *Pisanie* (sugerowana łączna długość prac redagowanych na egzaminie *C2 Proficiency* to 520-600 wyrazów), lecz każdy z redagowanych tekstów ma być stosunkowo krótki (długość pierwszego to 240-280 słów, a drugiego – 280-320 słów).

Zaletą rozwiązań przyjętych przez Brytyjczyków jest większy wybór tematów dany kandydatom, natomiast nie do końca przemyślane wydają się na poziomie *C2* niskie limity słów dla poszczególnych tekstów²⁰. Na egzaminie polskim zdający mogą się skoncentrować na redakcji jednego, dłuższego tekstu. Rozwiązanie to należy ocenić pozytywnie, aczkolwiek wątpliwości budzi duże ograniczenie, jeśli chodzi o liczbę tematów i form, spośród których kandydaci mogą dokonać wyboru.

W ostatnim komponencie obu testów biegłości (w częściach *Mówienie* i *Speaking*) oceniana jest wypowiedź ustna kandydata. W przeciwieństwie do egzaminu polskiego na egzaminie *C2 Proficiency* nie przewidziano czasu na przygotowanie się do wypowiedzi, a zdający odpowiadają nie pojedynczo, lecz w parach. Część *Speaking* ma strukturę trójdzielną i obejmuje: krótką rozmowę egzaminatora z kandydatami na ich temat, zadanie wykonywane w parach wymagające przedyskutowania określonego problemu i wspólnego podjęcia decyzji przez zdających (bodziec stanowią zestaw ilustracji i pytania osoby egzaminującej), jak również dwuminutowe monologi na zadany temat, następujące po nich pytania egzaminatora i dyskusję koncentrującą się wokół problematyki obu wypowiedzi monologowych. W porównaniu z egzaminem polskim marginalną rolę odgrywa tu słowo pisane (tylko niektóre polecenia kandydaci otrzymują w formie pisemnej, nie wymaga się od nich lektury tekstów). W części *Speaking* sprawdza się: umiejętność wyrażania i uzasadniania własnych opinii, budowania krótkiej wypowiedzi, sprawność interakcyjną i mediacyjną (zwłaszcza mediowanie pojęć; zob. CEFR-CV, 2018: 117-121). Kształt egzaminu ustnego z języka angielskiego sprawia też, że niezwykle ważną rolę odgrywają podczas niego: kreatywność, umiejętność improwizacji, odporność na stres. Format egzaminu właściwie uniemożliwia zbudowanie przemyślanej wypowiedzi. Duży wpływ na wynik zdającego może mieć także zachowanie jego partnera w dyskusji. Z drugiej strony, funkcjonowanie w języku obcym wymaga wchodzenia w różnorakie interakcje w sposób elastyczny i płynny, i tę umiejętność sprawdza się w komponencie *Speaking* egzaminu *C2 Proficiency*.

²⁰ Już w fazie pilotażu najlepsi uczestnicy regularnie je przekraczali (Zeronis, Elliott, 2013: 25).

Część ustna egzaminu z języka polskiego, podczas której kandydat wygłasza dwa przygotowane wcześniej monologi i wchodzi w dyskusję z komisją, jest o wiele mniej dynamiczna i bardziej przewidywalna od egzaminu ustnego z języka angielskiego, mimo iż może od niego trwać prawie dwa razy dłużej (do 30 minut w porównaniu z 16 minutami części *Speaking*). Większy nacisk położony został tu na zdolności akademickie: umiejętność syntezy informacji zawartych w różnych źródłach (w tym mediacji tekstów), argumentowania, komponowania ustrukturyzowanej, długiej wypowiedzi ustnej. Egzamin ustny w takiej formie jest jednak czasochłonny i przy dużej liczbie kandydatów jego przeprowadzenie stanowiłoby wyzwanie organizacyjne²¹.

4. Podsumowanie

Z przeprowadzonych analiz obok wielu szczegółowych obserwacji płynnie kilka ogólnych wniosków.

Modyfikacje wprowadzone po 2015 roku do certyfikatywnego testu z języka polskiego na poziomie C2 doprowadziły do jego rozbudowania oraz wydłużenia. Pod pewnymi względami test ten stanowi obecnie większe wyzwanie dla kandydatów niż egzamin w dawnym kształcie. Ewolucję kilka lat temu przeszedł także analogiczny egzamin Cambridge, w tym przypadku odmienny był jednak kierunek zmian²²: test skrócono i uproszczono jego format.

W częściach testowych egzaminu polskiego dostrzec można większe bogactwo stosowanych technik, ale także bardziej drobiazgowość podejścia do testowania niż w odpowiadających im komponentach egzaminu C2 *Proficiency*. Biorąc pod uwagę progi zdawalności przyjęte w obu systemach, polski egzamin należy uznać też za bardziej restrykcyjny.

Sprawdzając umiejętności kandydatów w zakresie tych samych działań językowych i obszarów kompetencji, twórcy obu testów często inaczej rozkładają akcenty w analogicznych komponentach. Sprawia to, że w każdym z egzaminów można odnaleźć przykłady zadań bardziej złożonych i zadań łatwiejszych od tych użytych w drugim. Trzeba również pamiętać, że na poziom trudności

²¹ Ma to m.in. związek z faktem, że egzamin ustny dla zdających na wszystkich poziomach przeprowadzany jest tego samego dnia. Egzamin na poziomie C2 po 2015 roku wybrała jednak niewielka liczba zdających: we wszystkich ośrodkach egzaminacyjnych było ich łącznie czterdzieścioro sześciu. Można przypuszczać, że tendencja ta będzie się utrzymywać, tym bardziej, że w systemie polskiej certyfikacji pojawił się egzamin na poziomie C1, którego przed rokiem 2015 nie było.

²² Ich dokładny opis wykracza poza problematykę tego artykułu (zob. Zeronis, Elliot, 2013; Docherty, Howden, 2013).

jednostek wpływ ma bardzo wiele czynników (zob. Bachman, 1990); zdarza się zatem, że to samo zadanie będzie pod pewnymi względami prostsze, a pod innymi – bardziej wymagające niż podobne zadanie w innym teście²³.

Inna ważna obserwacja dotyczy profilu modelowego kandydata. Wydaje się, iż egzamin z języka polskiego na poziomie zaawansowanym w nieco większym stopniu niż test *C2 Proficiency* sprawdza umiejętności przydatne na studiach humanistycznych (ma to związek przede wszystkim z kształtem części: *Rozumienie tekstów pisanych*, *Pisanie* i *Mówienie*). Egzamin brytyjski, choć również odwołuje się do kompetencji akademickich zdających (zob. Docherty, Howden, 2013: 20), jest pod tym względem bardziej uniwersalny.

Na koniec warto podkreślić jeszcze jedną różnicę. Brytyjczycy szczegółowo określają obowiązujący schemat egzaminu, którego muszą przestrzegać autorzy zadań i osoby odpowiedzialne za ostateczny kształt komponentów, i informują o nim na swoich stronach oraz w publikowanych materiałach. W polskim systemie certyfikacji rolę informacyjną pełni głównie test przykładowy, lecz na samym egzaminie na poziomie C2 w komponentach sprawdzających umiejętności kandydatów w zakresie sprawności receptywnych pojawiają się od niego pewne odstępstwa. Organizatorzy egzaminów Cambridge niewątpliwie stanowią wzór do naśladowania, jeśli chodzi o sposób zarządzania systemem i wprowadzania zmian, które są długo i starannie przygotowywane oraz odpowiednio wcześniej ogłaszane. Modyfikację kształtu testów certyfikatowych poprzedza m.in. szczegółowa analiza istniejących oraz proponowanych rozwiązań, podejmowana z dbałością o jakość egzaminów. Ogłaszanie planowanych zmian z wyprzedzeniem zmniejsza natomiast ryzyko, iż na wynik kandydatów wpłyną czynniki pozajęzykowe, jak np. niezajomość formatu zadań (zob. ESOKJ, 2003: 139). W certyfikacji języka polskiego jako obcego, systemie stosunkowo młodym, lecz otwartym na naukę płynącą z cudzych doświadczeń i na korekty, warto do takiego standardu dążyć.

BIBLIOGRAFIA

- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej* (2004), Kraków: Universitas.
- Bachman L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Banach M. (2018), *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego* (w) „Język Polski”, R. XCVIII, z. 2, str. 61-80.

²³ Przykładowo, zdający dany egzamin mogą mieć więcej czasu na lekturę tekstu, co stanowi czynnik ułatwiający rozwiązywanie zadania, ale utrudniać zrozumienie może np. abstrakcyjna tematyka czytanego materiału (zob. ESOKJ, 2003: 138-144).

- Cambridge English Proficiency 2. Authentic examination papers with answers* (2015), Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge English Proficiency. Handbook for teachers for exams from 2016* (2016), Cambridge: Cambridge Assessment Group. Online: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/168194-cambridge-english-proficiency-teachers-handbook.pdf> [DW 10.12.2018]
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Strasbourg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [DW 10.12.2018]
- Docherty C., Howden D. (2013), *Consulting stakeholders as part of the Cambridge English: Proficiency exam revisions* (w) „Research notes”, nr 51, str. 18-21. Online: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/130828-research-notes-51-document.pdf> [DW 03.12.2018]
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lim G.S. (2013), *Components of an elaborated approach to test validation* (w) „Research notes”, nr 51, str. 11-14. Online: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/130828-research-notes-51-document.pdf> [DW 04.12.2018]
- Państwowe Egzaminy Certyfikatywne z Języka Polskiego jako Obcego. Przykładowy test dla poziomu zaawansowanego: PL-C2* (2008), Warszawa: Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.
- Państwowe Egzaminy Certyfikatywne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych* (2003), Warszawa: Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Prizel-Kania A. (2018), *Wpływ badań tekstów mówionych na dobór materiałów do egzaminów certyfikatywnych z języka polskiego jako obcego – bilans dziesięciolecia* (w) „Język Polski”, R. XCVIII, z. 2, str. 81-95.
- Seretny A., Lipińska E. (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Zeronis R., Elliot M. (2013), *Development and construct of revised Cambridge English: Proficiency* (w) „Research notes”, nr 51, str. 22-30. Online: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/130828-research-notes-51-document.pdf> [DW 03.12.2018]

NETOGRAFIA

<http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/przykladowe-testy-zbiory-zadan/>
[DW 04.12.2018]

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20030730661>
[DW 26.11.2018]

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20031911871>
[DW 26.11.2018]

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150001132>
[DW 26.11.2018]

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405>
[DW 26.11.2018]

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
[DW 28.11.2018]

<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cambridge-english-scale/>
[DW 06.12. 2018]

<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/proficiency/preparation/>
[DW 05.12. 2018]

Urszula Marzec

Uniwersytet Turyński, Włochy

<https://orcid.org/0000-0001-5816-8007>

urszula.marzec@unito.it

Małgorzata Marzec

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-6833-554X>

malgorzata.marzec@uj.edu.pl

CERTYFIKACJA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO WE WŁOSZECH: PROBLEMY, WYZWANIA, POSTULATY

**The certification of proficiency in Polish as a foreign language
in Italy: problems, challenges, proposals**

The article contributes to the discussion regarding the state certificate. Since the new legislation in 2015 was introduced, the number of foreign sessions of the state certificate examinations in Polish as a foreign language has significantly decreased. The article aims to show the impact of the amended legal provisions on the availability of the certificate examinations outside of Poland and, consequently on the level of knowledge about them among potential candidates in Italy. The article is based on the results of the survey conducted by the authors among the students of Polish studies in Italy.

Keywords: Polish as a foreign language, the certification of proficiency in Polish, state certificate examinations, Polish studies abroad, Italian learners of Polish language

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, certyfikacja znajomości języka polskiego, egzaminy certyfikatowe, polonistyka zagraniczna, nauka języka polskiego we Włoszech

1. Wstęp

Uruchomienie w 2004 r. systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) otworzyło nowe perspektywy badawcze w glottodydaktyce polonistycznej. W dotychczasowych opracowaniach omawiano strukturę państwowych egzaminów certyfikатовych oraz wymagania egzaminacyjne (zob. m.in. Lipińska, Seretny, 2005, 2015; Seretny, 2006, 2013), a także rozpatrywano zagadnienia związane z funkcjonowaniem systemu certyfikacji i profilem socjolingwistycznym zdających (zob. m.in. Janowska, 2015; Miodunka, 2012a, 2013a, 2016; Miodunka i in., 2018). Przedmiotem badań stały się również kompetencje językowe osób ubiegających się o certyfikat (zob. m.in. Banach, 2018; Miodunka, 2013b; Prizel-Kania, 2013¹; Przechodzka, 2015). Zdecydowana większość przywołanych publikacji opisuje działanie systemu certyfikacji obowiązującego w latach 2004-2015 bądź zawiera analizę materiału językowego pochodzącego z arkuszy egzaminacyjnych wypełnionych w tamtym okresie. W 2015 r. zostały wprowadzone nowe przepisy prawne normujące zasady przeprowadzania egzaminów certyfikатовych z JPJO². Uwagi dotyczące funkcjonowania nowego systemu certyfikacji znajdujemy w artykułach Janowskiej (2015), Zarzyckiej (2016) oraz w publikacji *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie* (Miodunka i in., 2018). Nie ma zatem opracowania na temat dostępności egzaminów certyfikатовych za granicą po reformie systemu certyfikacji z 2015 r., nie prowadzono dotąd także badań nad stanem wiedzy zagranicznych studentów na temat poświadczania znajomości JPJO oraz nad ich motywacją do uzyskania certyfikatu. Zachętą do podjęcia tematu była z jednej strony konstatacja autorek, iż po 2015 r. drastycznie spadła liczba egzaminów certyfikатовych przeprowadzanych poza granicami Polski, z drugiej zaś, przekonanie o doniosłej roli certyfikacji w dydaktyce JPJO. Możliwość zdobycia certyfikatu korzystnie wpływa na motywację uczących się, zmusza ich do uzupełnienia braków w określonych obszarach wiedzy i umiejętności oraz do równoległego rozwijania wszystkich sprawności językowych (Seretny, 2006: 318-319; Miodunka, 2016: 258-260; Miodunka i in., 2018: 281).

¹ Cytowana publikacja stanowi część rozprawy doktorskiej Adrianie Prizel-Kani, w której znalazły się analizy ilościowe wyników egzaminów certyfikатовych.

² Egzaminy są organizowane według zasad, które określa znowelizowana *Ustawa o języku polskim z 12 czerwca 2015 r.* (Dz.U. RP 2015, poz. 1132) oraz dwa akty wykonawcze: *Rozporządzenie w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego z 11 grudnia 2015 r.* (Dz.U. RP 2015, poz. 2288) oraz *Rozporządzenie w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego z 30 marca 2016 r.* (Dz.U. RP 2015, poz. 405).

Celem artykułu jest pokazanie wpływu znowelizowanej *Ustawy o języku polskim z 12 czerwca 2015 r.* na dostępność egzaminów certyfikатовych z JPJO we Włoszech oraz znajomość zasad ich zdawania. W pierwszej kolejności omówiono realia edukacji polonistycznej na włoskich uniwersytetach. Dalsza część tekstu zawiera informacje na temat egzaminów, które odbyły się we Włoszech przed reformą systemu z 2015 roku. Opiszano również specyficzne trudności włoskich ośrodków związane z organizacją egzaminów w tzw. *nowym* systemie poświadczania znajomości JPJO; przedstawiono też wybrane wyniki badań dotyczących wiedzy włoskich studentów na temat certyfikacji JPJO oraz ich motywacji do uzyskania certyfikatu. Artykuł należy traktować jako głos w dyskusji nad organizacją i funkcjonowaniem systemu certyfikacji JPJO, a zwłaszcza nad warunkami przeprowadzania egzaminów poza granicami Polski.

2. Realia edukacji polonistycznej we włoskich uniwersytetach

Polonistyka włoska jest jednym z najdawniejszych, najprężniej działających i rozwijających się środowisk polonistycznych poza Polską. W roku akademickim 2017/2018 zajęcia z języka polskiego znajdowały się w ofercie dydaktycznej 13 ośrodków akademickich na terenie całych Włoch: w Bari, Bolonii, Florencji, Genui, Mediolanie, Neapolu, Padwie, Pizie, Rzymie (uniwersytety „La Sapienza” i „Tor Vergata”), Turynie, Udine i w Wenecji³. Na zajęcia polonistyczne uczęszczało tam łącznie około 270 studentów. Najwięcej osób uczyło się języka polskiego na Uniwersytecie Turyńskim (52 osoby) i Neapolitańskim (35 osób) oraz na Uniwersytecie „La Sapienza” w Rzymie (28 osób)⁴. W większości wymienionych wyżej ośrodków uniwersyteckich prowadzone są zajęcia z trzech kanonicznych, tradycyjnych przedmiotów: historii literatury polskiej, gramatyki opisowej i przekładu oraz praktycznej znajomości języka polskiego.

Mówiąc o nauczaniu polszczyzny i kultury polskiej na zagranicznych uczelniach, należy mieć w pamięci słowa Donalda Piriego, który sugerował, by zamiast terminu *polonistyka* używać nazwy *studium języka i kultury obcej* i *by nie przenosić wyobrażeń i wiedzy o polonistyce krajowej na polonistykę zagraniczną* (Pirie, 1997: 14). W niniejszej pracy ze względów praktycznych autorki pozostają przy tradycyjnym określeniu *polonistyka*, mają jednak świadomość, że to nazwa proponowana przez Piriego lepiej oddaje realia edukacji polonistycznej we włoskich uniwersytetach.

³ Wykaz włoskich polonistyk uniwersyteckich znajduje się na stronie internetowej Ambasady Polskiej w Rzymie (zob. https://rzym.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/na_uka_polskiego_we_wloszech/polski_we_wloszech/).

⁴ Dane dotyczące liczby studentów zostały przekazane autorkom przez kierowników sekcji polonistycznych na poszczególnych uniwersytetach.

We Włoszech języka polskiego naucza się na kilkunastu kierunkach studiów, spośród których największą popularnością wśród studentów cieszą się języki i literatury obce (*lingue e letteratura straniere*) oraz mediacja językowa (*mediazione linguistica*). Włoscy studenci kierunków filologicznych mają dużą swobodę w doborze przedmiotów, a zatem i znaczny wpływ na przebieg własnych studiów – to oni decydują, jaką pozycję zajmą w ich programie wybrane języki obce.

Studenci, którzy wskazali język polski jako jeden z dwu wiodących języków, tzw. *Lingua A* (język, który będzie przedmiotem pracy licencjackiej bądź magisterskiej) lub *Lingua B*, uczęszczają na zajęcia polonistyczne przez 2 albo 3 lata (długość kursu zależy od kierunku studiów). Ci zaś, którzy na drugim lub trzecim roku studiów wybierają język polski jako trzeci, dodatkowy język (*Lingua C*)⁵ lub opcję (*Esame a scelta*), uczą się go przez rok.

Na większości kierunków filologicznych jedyny przedmiot prowadzony w języku docelowym to lektorat. Językiem wykładowym podczas zajęć historyczno-literackich i językoznawczych jest włoski. Większość studentów ma więc kontakt z językiem, którego się uczy, jedynie podczas 4 godzin lektoratu w tygodniu. Ocena z lektoratu wliczana jest do średniej ocen z egzaminu z gramatyki opisowej języka i przekładu (część teoretyczną egzaminu studenci zdają po włosku).

Autorzy zajmujący się nauczaniem języka polskiego we Włoszech w swoich publikacjach wielokrotnie wskazywali na specyficzne uwarunkowania administracyjne i budżetowe, które negatywnie wpływają na jakość usług dydaktycznych włoskich uniwersytetów (Wilkoń, 2007: 259-261; Banach, 2013: 168-169; Jakobsze, 2016: 149). Pracownikiem etatowym uczelni jest zazwyczaj wyłącznie profesor literatury, z pozostałymi wykładowcami i lektorami języka polskiego zawierane są krótkotrwałe umowy cywilnoprawne. Ponad połowa włoskich polonistów to prekariusze. Brak stabilizacji zatrudnienia oraz konieczność poszukiwania dodatkowych źródeł utrzymania znacząco utrudnia więc rozwój naukowy i zawodowy nauczycieli akademickich.

Na jakość nauczania wpływają również brak egzaminów wstępnych na studia, brak obowiązku uczestnictwa w zajęciach oraz ocen śródrocznych, a także możliwość niezaakceptowania oceny końcowej i wielokrotnego powtarzania niezdanego egzaminu. Specyficznym uwarunkowaniem jest też krótki okres trwania zajęć dydaktycznych (około 23 tygodni w roku akademickim) – we Włoszech cykle wykładów z danego przedmiotu trwają krócej, ale zajęcia odbywają się częściej, np. wykłady z literatury polskiej i gramatyki opisowej języka polskiego są prowadzone 3 razy w tygodniu. Letnia sesja egzaminacyjna trwa około 2 miesięcy – w okresie tym zawieszane są zajęcia dydaktyczne, gdyż duży nacisk kładziony jest na samodzielną pracę studenta; autonomia uczącego

⁵ Język C nie może być przedmiotem pracy licencjackiej ani magisterskiej.

się ma większe znaczenie niż np. w polskim systemie szkolnictwa wyższego. O ostatecznych wynikach w nauce decyduje, częściej niż w polskich realiach, właśnie stopień autonomizacji studenta, jego zdolność wzięcia odpowiedzialności za własne kształcenie, samodyscyplina, umiejętność zarządzania czasem i dobra organizacja pracy. Trafnie podsumowuje ten stan rzeczy Banach, pisząc: „[w] rezultacie wśród absolwentów włoskich, którzy studiowali języki obce (a więc również polski), spotkać można osoby, które doskonale opanowały te języki, oraz takie, które w nich prawie nie mówią” (Banach, 2013: 169), choć posiadają teoretyczną wiedzę na temat gramatyki danego języka, historii literatury i kultury kraju.

Na włoskich studiach polonistycznych nie brak osób bardzo uzdolnionych, zmotywowanych i osiągających znakomite wyniki w nauce pomimo ograniczeń systemu kształcenia, w którym funkcjonują. Część z nich postanowiła zdobyć formalne poświadczenie własnych umiejętności językowych i przystąpić do egzaminów certyfikatowych z JPJO.

3. Certyfikacja języka polskiego we Włoszech

Utrzymywanie i rozwijanie systemu poświadczania znajomości JPJO jest istotnym elementem polskiej polityki językowej. Na potencjał promocyjny egzaminów certyfikatowych i ich znaczenie dla podnoszenia statusu polszczyzny poza granicami Polski wskazują w swoich pracach, m.in. Miodunka (2012b), Pawłowski (2012) i Zarzycka (2016).

Obowiązujący w latach 2004–2015 system certyfikacji stwarzał dogodne warunki organizowania egzaminów zarówno w kraju, jak i za granicą. Odbywały się one w wielu europejskich miastach m.in. w Atenach, Berlinie, Bratysławie, Dreźnie, Lille, Lublanie, Madrycie, Paryżu czy Turynie, a także na innych kontynentach np. w Nowym Jorku, Pekinie, Seulu czy Tokio. Dla studentów polonistyk zagranicznych egzaminy były często nie tylko okazją do zdobycia formalnego potwierdzenia własnych kompetencji językowych, lecz również prestiżowym wydarzeniem, momentem docenienia wartości języka, który wybrali jako przedmiot swoich studiów, a który często postrzegany był w ich środowisku jako mało znaczący i niezbyt przydatny⁶. Towarzystwo egzaminom spotkania członków Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego z przedstawicielami władz zagranicznych uczelni służyły budowaniu pozytywnego wizerunku polszczyzny i Polski za granicą oraz wzmacnianiu pozycji polonistyk w strukturach uniwersyteckich.

Przed wejściem w życie znowelizowanej *Ustawy o języku polskim z 12 czerwca 2015 r.* egzaminy certyfikatowe z JPJO odbyły się we Włoszech dwukrotnie –

⁶ Szerzej o stereotypach dotyczących polszczyzny zob. Miodunka i in. (2018: 260).

w 2012 i 2015 roku na Uniwersytecie w Turynie. Zostały one przeprowadzone przez członków Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego. Do egzaminów przystąpiło łącznie 50 osób, z czego 48 uzyskało oceny pozytywne. W dniach 17-18 listopada 2012 roku egzamin na trzech poziomach biegłości zdało 20 kandydatów z uniwersytetów w Turynie, Mediolanie, Genui i Udine. Poziom B1 wybrało 8 osób, poziom B2 – 10, zaś C2 – 2 osoby. Niecałe 3 lata później liczba zdających egzamin certyfikacyjny na turyńskiej uczelni wzrosła do 30 osób. Tym razem do egzaminu przystąpili nie tylko studenci z północnych Włoch, lecz również osoby m.in. z Bolonii, Florencji i Rzymu. W dniach 25-26 kwietnia 2015 r. egzamin na poziomie B1 zdawało 11 osób, na poziomie B2 – 13, a na poziomie C2 – 6 kandydatów.

Rok 2015 był rokiem przełomowym – ostatnim, w którym egzaminy certyfikacyjne odbywały się według znowelizowanej w 2003 r. *Ustawy o języku polskim*. Zgodnie z obowiązującym do 2015 r. systemem certyfikacji egzaminy były współorganizowane i przeprowadzane przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego. Według *Ustawy* z 12 czerwca 2015 r. organizacją egzaminów zajmują się obecnie podmioty uprawnione, których listę publikuje w Biuletynie Informacji Publicznej Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ono też przyjmuje wnioski placówek o nadanie tego typu uprawnień i podejmuje decyzje w tej sprawie.

Uniwersytet Turyński uzyskał prawo do przeprowadzania egzaminów certyfikacyjnych z JPJO 21 lutego 2018 r. Włoska uczelnia stała się jednym z trzech⁷, obok szkoły językowej Polword w Londynie i Uniwersytetu Paryskiego, podmiotów uprawnionych do organizowania egzaminów na terenie Unii Europejskiej (poza granicami Polski). Pierwsza sesja egzaminacyjna organizowana według nowych zasad odbyła się w dniach 17-18 listopada 2018 r. Do egzaminów przystąpiło 16 spośród 20 zgłoszonych kandydatów (9 osób na poziomie B1 oraz 7 na poziomie B2). Zdający pochodzili głównie z północnych i środkowych Włoch, do egzaminu przystąpiła również jedna osoba z Neapolu. Pozytywne oceny uzyskało 13 kandydatów.

Uruchomienie ośrodka egzaminacyjnego jest znaczącym osiągnięciem polonistyki turyńskiej, jednakże należy zaznaczyć, iż organizacja pierwszego egzaminu certyfikacyjnego w 2018 r. byłaby przedsięwzięciem niemożliwym do przeprowadzenia bez wkładu środków własnych pracowników polonistyki oraz ich nieodpłatnej pracy. Nowy system certyfikacji przewiduje, że odpowiedzialność, również finansową, za organizowanie egzaminów będą ponosiły wyłącznie podmioty uprawnione i to one będą pokrywać całkowite koszty przeprowadzenia egzaminów.

⁷ Stan z dn. 4 kwietnia 2019 r. (zob. http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2019_04/4da18e40d373e8caf4006ff6cbbd14a3.pdf [DW 03.06. 2019]).

Wprowadzenie zmian znacząco utrudniło, czy wręcz uniemożliwiło, organizowanie egzaminów za granicą. Po 2015 r. drastycznie spadła więc liczba zagranicznych instytucji podejmujących się tego zadania. Zdecydowana większość egzaminów odbywa się w ośrodkach krajowych⁸. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, dwie najważniejsze to problemy finansowe i kadrowe zagranicznych polonistyk, które zostały zignorowane przez tworców nowego prawa ustawodawców⁹. Większość włoskich polonistyk boryka się z dużymi trudnościami finansowymi. Brakuje środków na wynagrodzenie pracowników, działalność naukową ośrodka, inicjatywy kulturalne, poszerzanie księgozbioru itp. W ostatnich latach na kilku uczelniach włoskich zlikwidowano lektoraty języka polskiego (Lecce, Bari, Neapol) lub znacząco zmniejszono liczbę godzin zajęć (Mediolan).

W zagranicznych ośrodkach brak nie tylko funduszy, lecz również kadry mogącej pełnić funkcję egzaminatorów. Ustawa z 2015 r. pozbawiła prawa do przeprowadzania egzaminów certyfikatowych i oceniania prac wielu polonistów z ogromnym doświadczeniem w nauczaniu JPJO w kraju i za granicą, którzy kształcili się w czasach, kiedy na polskich uniwersytetach nie było jeszcze możliwości ukończenia specjalizacji z glottodydaktyki polonistycznej¹⁰ (por. Miodunka i in., 2018: 283). O ile poloniści mieszkający w Polsce mają, przynajmniej teoretyczną, możliwość dokończenia się, zrobienia dodatkowej specjalizacji, np. studiów podyplomowych z nauczania JPJO, o tyle ta droga rozwoju zawodowego jest zamknięta ze względów logistycznych i finansowych dla polonistów

⁸ Na ministerialnej liście zagranicznych podmiotów uprawnionych do przeprowadzania egzaminów znajduje się 39 placówek: 26 na terenie Polski i 13 poza jej granicami - 6 na Ukrainie, 2 w USA i po jednej na Białorusi, w Chinach, Anglii, Francji i we Włoszech (stan z dn. 4 kwietnia 2019 r., zob. http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2019_04/4da18e40d373e8caf4006ff6cbbd14a3.pdf [DW 03.06. 2019]).

⁹ Polski ustawodawca, określając maksymalną wysokość opłaty egzaminacyjnej np. 150 euro dla poziomu B1 i B2, nie uwzględnił także możliwych różnic w systemach podatkowych innych państw. Ustawa nie precyzuje, czy podana kwota stanowi wartość netto czy brutto. W Polsce opłaty egzaminacyjne nie podlegają opodatkowaniu. We Włoszech odprowadza się od nich tzw. podatek IVA w wysokości 22%.

¹⁰ Funkcję członka komisji egzaminacyjnej może pełnić osoba posiadająca:

- a) dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia w zakresie filologii polskiej ze specjalnością nauczanie JPJO lub
- b) dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia w zakresie filologii polskiej lub neofilologii oraz ukończone studia podyplomowe w zakresie nauczania JPJO, lub
- c) dyplom ukończenia studiów drugiego stopnia w zakresie neofilologii oraz co najmniej dwuletnie doświadczenie w nauczaniu języka polskiego lub JPJO.

W skład komisji nie może zatem wejść absolwent polonistyki po specjalizacji innej niż glottodydaktyczna.

pracujących za granicą. Brak wprowadzenia okresu przejściowego, podczas którego odpowiednio przeszkoleni poloniści – dydaktycy JPJO po specjalizacjach nieglottodydaktycznych mogliby sprawować funkcje egzaminatorów – jest jednym z czynników najbardziej utrudniających organizowanie egzaminów poza Polską, wiąże się bowiem z generującym znaczne koszty powoływaniem egzaminatorów z innych miast bądź nawet państw – dla przykładu, na terenie Włoch uprawnienia do sprawowania funkcji przewodniczącego komisji posiada jedna osoba.

W przypadku polonistów nieglottodydaktyków wystarczającym rozwiązaniem mogłyby okazać się w przyszłości bezpłatne szkolenia ze standardów wymagań egzaminacyjnych, procedur egzaminowania i technik poprawy prac¹¹. Istotne jest opracowanie systemu kształcenia egzaminatorów, który będzie uwzględniał sytuację polonistów pracujących nie tylko w Polsce, lecz również w innych państwach Unii Europejskiej, a także na innych kontynentach¹². Z krajowej perspektywy problem kadrowy nie wydaje się zapewne tak dotkliwy ze względu na dużą liczbę młodych absolwentów glottodydaktyki polonistycznej, których polskie ośrodki mogą powoływać do pracujących w nich komisji egzaminacyjnych. Ośrodki zagraniczne mają taką możliwość sporadycznie. Uniwersytet w Turynie może więc starać się odpowiedzieć na zapotrzebowanie na egzaminy certyfikatowe wśród kandydatów z północy kraju, ale uczelnie w środkowych i południowych Włoszech mają obecnie nikłe szanse na uruchomienie własnych ośrodków egzaminacyjnych.

4. Analiza badań własnych

4.1. Przedmiot i cel badania

Pomysł badań zrodził się na Uniwersytecie w Turynie podczas starań tamtejszej katedry polonistyki o uzyskanie uprawnień do przeprowadzania egzaminów certyfikatowych zgodnie z wytycznymi prawnymi obowiązującymi po 2015 r.

W badaniach podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaki jest stan wiedzy studentów włoskich ośrodków polonistycznych na temat możliwości uzyskania certyfikatu z JPJO?
- Czy włoscy studenci są zainteresowani przystąpieniem do egzaminu certyfikatowego z JPJO?
- Jakie są motywy włoskich studentów chcących uzyskać certyfikat z JPJO?
- Jaka jest opinia studentów na temat przydatności certyfikatu z JPJO?

¹¹ Obecnie obowiązujące prawo nie przewiduje takiej możliwości.

¹² Zdaniem autorek, pomocne w kształceniu egzaminatorów może okazać się wykorzystanie najnowszych, profesjonalnych metod i narzędzi nauczania na odległość.

- Jakie są oczekiwania studentów w zakresie zdobywania wiedzy na temat certyfikatów z JPJO?
- Jakie informacje powinny być upowszechniane na terenie Włoch celem zwiększenia liczby osób przystępujących do egzaminów certyfikacyjnych w tym kraju?

W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane jedynie wyniki badań dotyczące stanu wiedzy włoskich studentów na temat certyfikacji znajomości języka polskiego, wskazanych źródeł informacji oraz deklarowanego zainteresowania przystąpieniem do egzaminu certyfikacyjnego.

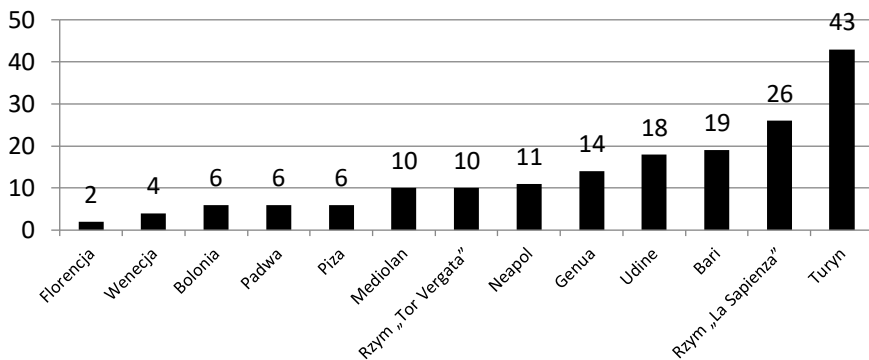
4.2. Opis badania i charakterystyka respondentów

Badanie zostało przeprowadzone w okresie od 6 maja do 28 czerwca 2018 r. i objęło 170 studentów uczęszczających na zajęcia z JPJO na włoskich uniwersytetach. Wykorzystano w nim składającą się z dwóch części ankietę. Część pierwsza, zasadnicza, zawierała 22 pytania. Jej celem było zbadanie stanu wiedzy respondentów na temat certyfikacji znajomości JPJO, ich motywacji, zainteresowania przystąpieniem do egzaminu oraz oceny przydatności certyfikatu. Drugą część ankiety stanowiła składająca się z 8 pytań metryczka pozwalająca scharakteryzować respondentów. Ankieta została przygotowana w języku polskim, a następnie przetłumaczona na język włoski.

Badanie zostało przeprowadzone na celowo dobranej próbie. Wzięli w nim udział studenci ze wszystkich działających we Włoszech ośrodków polonistycznych (13 uniwersytetów). Objęło ono około 65% osób uczących się języka polskiego na włoskich uczelniach. Najwięcej kwestionariuszy wpłynęło z Uniwersytetu w Turynie i dwu uniwersytetów rzymskich (zob. wykres 1)¹³.

Respondenci uczestniczący w badaniu to głównie studenci kierunków: języki i literatury obce (41%) oraz mediacja językowa (31%). Wśród innych reprezentowanych przez nich dziedzin znalazły się m.in. mediacja kulturowa oraz języki i literatury porównawcze.

¹³ Różnice w liczbie zwrotów wypełnionych ankiet związane są m.in. z liczebnością poszczególnych polonistyk (np. na Uniwersytecie „Tor Vergata” w Rzymie w roku akademickim 2017/2018 języka polskiego uczyło się 14 osób, ankietę wypełniło 10 z nich; w badaniu wzięło udział także 6 z 7 studentów polonistyki na Uniwersytecie w Pizie; we Florencji na zajęcia lektoratowe uczęszczało 5 osób, 2 z nich odesłały wypełniony kwestionariusz).



Wykres 1: Uczelnia macierzysta respondentów – dane ilościowe (opracowanie własne).

43% respondentów uczy się języka polskiego od roku¹⁴, 19% - od dwóch lat, zaś 38% – trzy lata bądź dłużej. Dla blisko dwóch trzecich respondentów język polski jest jednym z dwu wiodących przewidzianych w programie studiów. Mniej niż jedna trzecia planuje pisać z niego pracę licencjacką lub magisterską. Dla znacznej liczby studentów (36%) polski jest przedmiotem dodatkowym – tzw. *językiem C* lub opcją (*Esame a scelta*).

Blisko trzy czwarte ankietowanych rozmawia z domownikami po włosku. 18% respondentów deklaruje dwu- lub wielojęzyczność, z czego połowa dwujęzyczność polsko-włoską.

4.3. Wybrane wyniki badania (źródła informacji na temat egzaminów, zainteresowanie uzyskaniem certyfikatu)

Badanie wykazało, iż zdecydowana większość studentów (85%) przed przystąpieniem do wypełnienia kwestionariusza słyszała o możliwości uzyskania certyfikatu z języków obcych, ale tylko 53% respondentów wiedziało o możliwości uzyskania certyfikatu z języka polskiego. Najczęściej wskazywanym źródłem informacji o takich egzaminach był nauczyciel (57%), studenci znajdowali informacje na ten temat również w Internecie (32%). Aż 87% respondentów nigdy nie odwiedziło jednak strony internetowej www.certyfikatpolski.pl. Znikoma część włoskich studentów dowiaduje się o certyfikacie od znajomych (8%) oraz rodziny (1%).

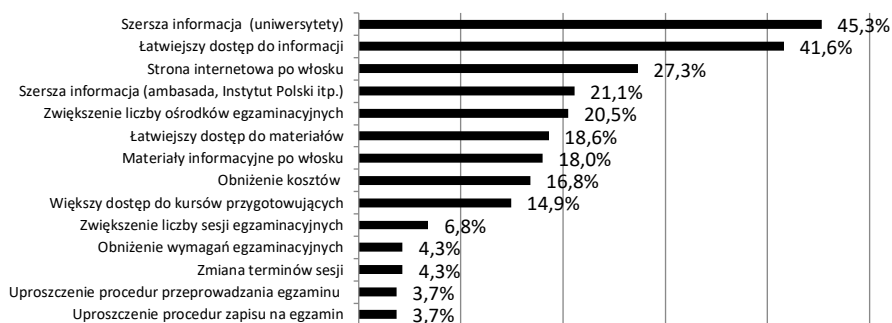
Ponad połowa badanych (53%) nie wie, gdzie można znaleźć szczegółowe informacje na temat certyfikacji znajomości JPJO. Taką wiedzę posiada

¹⁴ Badanie zostało przeprowadzone pod koniec roku akademickiego 2017/2018. Dane dotyczą lat akademickich, nie kalendarzowych.

tylko 18,4% badanych¹⁵. Znaczna część studentów nigdy nie próbowała szukać informacji na temat możliwości uzyskania certyfikatu (84%), robił to jedynie co dziesiąty badany. Większość, 72%, nie wie też, gdzie można przystąpić do egzaminów certyfikатовych. Tylko 11 osób (6%) poprawnie wskazało Turyn jako jedyne włoskie miasto, w którym odbywają się egzaminy. Pozostali respondenci wskazywali Rzym, Mediolan czy Bolonię. Niepokojący jest także deklarowany stan wiedzy na temat procedury uzyskiwania certyfikatu. Aż 72% badanych studentów przyznaje się, że nie zna procedur związanych z uzyskaniem certyfikatu, a 78% nie wie, jaki jest koszt przystąpienia do egzaminu z JPJO.

41% badanych posiada już certyfikat poświadczający znajomość jakiegoś języka obcego (18% – więcej niż jeden), przy czym zaledwie jeden uzyskał certyfikat z języka polskiego (osoba ta zdała egzamin na poziomie B1 w 2015 r. w Krakowie).

Studenci zostali poproszeni o wskazanie działań i środków, które mogłyby zwiększyć zdawalność egzaminu z języka polskiego we Włoszech. Z zestawu 14 możliwych odpowiedzi mogli wybrać wszystkie te, z którymi się zgadzają. Respondenci wskazywali przede wszystkim na jakość i dostępność informacji dotyczących egzaminów certyfikатовych oraz na liczbę ośrodków egzaminacyjnych i koszty uzyskania certyfikatu. Wykres 2 przedstawia zestawienie wszystkich sugestii respondentów.



Wykres 2: Działania i środki mogące zwiększyć zdawalność egzaminu certyfikатовego z JPJO w opinii włoskich studentów (opracowanie własne).

Znaczące jest, że 71% studentów deklaruje chęć uzyskania certyfikatu z języka polskiego. Są zainteresowani uzyskaniem certyfikatu na poziomie B2 (38%) oraz na poziomie B1 (24%). Po 16% badanych chciałoby uzyskać certyfikat na poziomie C1 oraz C2. Niewielkim zainteresowaniem cieszą najniższe poziomy.

¹⁵ W części pytań respondenci, oprócz opcji *Si* i *No*, mieli do wyboru także odpowiedź *Incerto* (*Trudno powiedzieć/Nie jestem pewien*).

16 osób chciałoby przystąpić do egzaminu na poziomie A2, zaś tylko jedna na poziomie A1. Co piąty student nie jest zdecydowany, czy chce przystąpić do egzaminu sprawdzającego poziom znajomości języka polskiego.

5. Wnioski

Przeprowadzone badania wykazały, iż wiedza włoskich studentów na temat certyfikatu z JPJO jest znikoma, ale studenci dostrzegają korzyści płynące z jego posiadania i deklarują chęć przystąpienia do egzaminu certyfikатовego.

W celu zwiększenia liczby zdających konieczne jest:

- zaangażowanie uniwersytetów i instytucji polonijnych w upowszechnianie wiedzy na temat certyfikatów z JPJO;
- przygotowanie materiałów informacyjnych i poświęconej certyfikatom strony internetowej w języku włoskim;
- promowanie strony *certyfikatpolski.pl* np. w mediach społecznościowych;
- wprowadzenie do oferty dydaktycznej uniwersytetów kursów przygotowujących do egzaminów;
- przygotowanie bezpłatnych szkoleń on-line dla pracujących w zagranicznych ośrodkach polonistów chcących sprawować funkcję przewodniczącego lub członka komisji egzaminacyjnej;
- dofinansowanie rozpoczynających działalność ośrodków egzaminacyjnych przez instytucje zajmujące się promocją języka polskiego w świecie.

W dalszej perspektywie niezbędna jest zmiana przepisów regulujących organizację egzaminów certyfikатовych przez podmioty uprawnione i wprowadzenie zapisów uwzględniających realia i warunki pracy zagranicznych ośrodków. Wprowadzone w 2015 r. regulacje prawne, zakładające decentralizację systemu certyfikacji, przyczyniły się co prawda do wzrostu liczby ośrodków egzaminacyjnych w Polsce, jednakże spowodowały drastyczny spadek liczby egzaminów certyfikатовych za granicą. Jeżeli obecnie obowiązujące prawo nie ulegnie zmianie, egzaminy będą odbywać się głównie w Polsce i będą do nich przystępować przede wszystkim osoby ubiegające się o polskie obywatelstwo. Cała rzesza uczących się języka polskiego, która doceniła jego wartość z innych powodów, o czym świadczy włączenie tego języka do programu studiów na zagranicznych uczelniach, pozostanie pozbawiona możliwości uzyskania certyfikatu. Jednym z warunków koniecznych do stworzenia nowych rozwiązań systemowych służących promocji certyfikacji poza granicami Polski jest znajomość realiów nauczania języka polskiego w zagranicznych ośrodkach oraz świadomość legislatorów, iż polski, nie będąc językiem o zasięgu światowym, jest dla zagranicznych uczelni

kierunkiem nierentownym¹⁶, a więc nieustannie zagrożonym likwidacją bądź obniżeniem statusu¹⁷ w strukturach danej placówki m.in. poprzez niedofinansowanie, redukcję godzin dydaktycznych, zwolnienia wykładowców itp. Działalność naukowa, dydaktyczna i popularyzatorska zagranicznych polonistyk, w tym organizacja egzaminów certyfikatowych, wymaga zatem szczególnego wsparcia logistycznego i finansowego ze strony polskich władz na szczeblu centralnym.

Nasuujące się po lekturze wyników badań pytanie o brak dostatecznego zaangażowania uniwersytetów, instytucji polonijnych czy polskich placówek dyplomatycznych we Włoszech w szerzenie wiedzy na temat certyfikatów powinno zostać zastąpione pytaniem o to, czy zasadne i sensowne byłoby promowanie usługi bądź produktu niedostępnego na rynku i nieosiągalnego dla klienta. Egzamin certyfikatowy, by mógł być promowany za granicą, musi przede wszystkim zacząć tam na nowo odbywać.

BIBLIOGRAFIA

- Banach M. (2013), *Czy studenci włoscy uczą się z pasją języka polskiego? O specyfice nauczania języka obcego studentów włoskojęzycznych – wybrane problemy* (w) Rabczuk A. (red.), *Edukacja Międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z konferencji Naukowej*. Warszawa: Polonicum, str. 167-176.
- Banach M. (2018), *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego* (w) „Język Polski”, R. XCVIII, z. 2, str. 61-80.
- Jakobsze M. (2016), *Podręcznik tradycyjny czy e-learning? Wybór podręcznika kursowego na lektorat akademicki z języka polskiego jako obcego (na przykładzie polonistyki włoskiej)* (w) „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, vol. 23 (43), nr 1, str. 147-159.

¹⁶ Dla przykładu, w Departamencie Języków i Literatur Obcych oraz Kultur Nowożytnych na Uniwersytecie Turyńskim, na którym – podobnie jak na innych państwowych uczelniach we Włoszech – studia są płatne, w maju 2019 r. do egzaminu pisemnego z lektoratu języka angielskiego po pierwszym roku studiów licencjackich przystąpiło 695 osób, z języka hiszpańskiego – 216, zaś z języka polskiego – 11 osób (zob. http://www.lettora.tinglese.unito.it/1_results.htm [DW 03.06. 2019]; <https://www.lingue.unito.it/do/home.pl/View?doc=Lettorati/spagnolo.html> [DW 03.06. 2019]).

¹⁷ Przez „obniżenie statusu” autorki rozumieją m.in. likwidację studiów magisterskich w zakresie polonistyki lub ograniczenie liczby przedmiotów polonistycznych do zajęć lektoratowych, co w praktyce oznacza brak możliwości pisania pracy licencjackiej oraz magisterskiej z języka i literatury polskiej.

- Janowska I. (2015), *Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia* (w) „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 3, str. 5-15.
- Lipińska E., Seretny A. (red.) (2005), *Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych*. Kraków: Universitas.
- Lipińska E., Seretny A. (red.) (2015), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka W.T. (2012a), *Język polski w świecie: nauczanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego* (w) Markowski A., Pawelec R. (red.), *Oblicza polszczyzny*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury, str. 211-229.
- Miodunka W.T. (2012b), *Polshczyzna w programach edukacyjnych* (w) Dąbrowska A., Miodunka M., Pawłowski A., *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych – Departament Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej, str. 27-45.
- Miodunka W.T. (2013a), *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 16-22.
- Miodunka W.T. (2013b), *Jakość polszczyzny używanej przez cudzoziemców. Metody analizy jakości na materiale egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w roku 2011* (w) „Poradnik Językowy”, nr 1, str. 53-68.
- Miodunka W.T. (2016), *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Miodunka W.T. i in. (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Online: http://wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/nauczanie_i_promocja_jezyka_polskiego_w_swiecie_interaktywny_pdf [DW 03.06.2019]
- Pawłowski A. (2012), *Warunki historyczne i cele promocji zagranicznej polszczyzny* (w) Dąbrowska A., Miodunka M., Pawłowski A., *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Departament Dyplomacji Publicznej i Kulturalnej, str. 7-26.
- Pawłowski A. (2015), *Promocja języka polskiego – między lingwistyką a marketingiem* (w) „Poradnik Językowy”, nr 8, str. 143-155.
- Pirie D.P.A. (1997), *Uwagi na otwarcie konferencji polonistów zagranicznych zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol”* (w) Miodunka W.T. (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Przechodzka G. (2015), *Kompetencja językowa polskich maturzystów w świetle wyników matur z lat 2005-2008 i testów certyfikatowych dla poziomu zaawansowanego C2*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Prizel-Kania A. (2013), *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny A. (2006), *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego – polskie testy biegłości* (w) Lipińska E., Seretny A. (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Seretny A. (2013), *Standaryzacja wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 26-34.
- Wilkoń T. (2007), *Podstawowe trudności w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie początkującym we Włoszech* (w) „Postscriptum”, t.1 (53), str. 259-267.
- Zarzycka G. (2016), *Wpływ egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na status polszczyzny w świecie oraz na zmiany w glottodydaktyce polonistycznej* (w) „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, t. LXII, str. 215-228.

NETOGRAFIA

- http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2019_02/e969b8225f1f55c1939c455c80e690b0.pdf [DW 03.06.2019]
- http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2019_04/4da18e40d373e8caf406f6cbbd14a3.pdf [DW 03.06.2019]
- <http://certyfikatpolski.pl/> [DW 03.06.2019]
- http://www.lettoratiinglese.unito.it/1_results.htm [DW 03.06.2019]
- <https://www.lingue.unito.it/do/home.pl/View?doc=Lettorati/spagnolo.html> [DW 03.06.2019]
- <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2015/1132/1> [DW 03.06.2019]
- <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150002288/O/D20152288.pdf> [DW 03.06.2019]
- <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405> [DW 03.06.2019]
- https://rzym.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/nauka_polskiego_we_wloszech/polski_we_wloszech/ [DW 03.06.2019]

Anna Iwanowska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0001-8251-7668>

anna.iwanowska@student.uw.edu.pl

CERTYFIKACJA KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH A ROZWÓJ ZAWODOWY ŻOŁNIERZY W POLSKICH SZKOŁACH WOJSKOWYCH

Certification of language competences and soldiers' professional development in Polish military schools

At present, soldiers who want to serve abroad have to achieve a specific level of language proficiency both in its general and professional variety. To prove their competences, they have to take examinations compatible with STANAG 6001 standards. The purpose of this article is to present the impact of formal assessment on soldiers' professional development in Polish military schools and the factors which are crucial to soldiers' successful language learning.

Keywords: general and military language, STANAG 6001 standards, certification, Polish Armed Forces, Polish General Staff

Słowa kluczowe: język ogólny i wojskowy, standardy STANAG 6001, certyfikacja, Siły Zbrojne RP, Sztab Generalny Wojska Polskiego

1. Wprowadzenie

Niniejszy artykuł obejmuje refleksją egzaminy certyfikatowe z języka obcego (dalej: JO), do których przystępują polscy żołnierze, organizowane zgodnie z normami obowiązującymi w wojskowości.

Liczba publikacji zarówno polskich (m.in. Gajewska, Sowa, 2014), jak i obcojęzycznych (m.in. Hoffmann, 1985; Strevens, 1988; Fluck, 1992; Mangiante, Papette,

2004) dowodzi rosnącego wśród glottodydaktyków zainteresowania problematyką nauczania języków specjalistycznych (dalej: JS) oraz profilem uczących się ich osób. Prowadzone dyskusje dotyczą definicji JS i elementów odróżniających go od odmiany ogólnej, kryteriów podziału wewnętrznego (język bazowy, dyscypliny, odmiany zawodowe i akademickie), a także, a może przede wszystkim, samej różnorodności języków specjalistycznych. Dydaktycznym tłem rozważań są zaś często specyficzne potrzeby uczących się JS.

Analiza oceniania i certyfikowania kompetencji językowych w polskich szkołach wojskowych pozostaje w nurcie analiz poświęconych kontroli wyników nauczania JS, w której konieczne jest uwzględnienie zarówno specyficznych potrzeb, jak i wymagań stawianych uczącym się przez instytucje organizujące egzaminy. Jej ilustrację będzie stanowić prezentacja wyników badania przeprowadzonego w grupie 66 żołnierzy Sztabu Generalnego Wojska Polskiego, którego celem było ukazanie, jak nauka języka obcego wpływa na rozwój zawodowy i prywatny respondentów. Przedmiotem analiz uczyniono także wymagania stawiane wojskowym w zakresie znajomości języka obcego zarówno ogólnego (*general*), jak i specjalistycznego (*language for specific purposes*).

2. Wymagania STANAG 6001

Żołnierze stanowią niejednorodną grupę zawodową. Zakres znajomości zarówno specjalistycznej, jak i ogólnej odmiany języka obcego zależy w ich przypadku od poziomu operacyjnego, w ramach którego działają (wojska lądowe, siły powietrzne, marynarka wojenna, siły specjalne) oraz poziomu zadań, jakie mają do wykonania (działania strategiczne polityczne oraz wojskowe, działania operacyjne, działania taktyczne). Podstawowym dokumentem stanowiącym ramę referencyjną dla sił zbrojnych NATO jest Umowa Standaryzacyjna STANAG (*Standardization Agreement*). Definiuje ona procedury wojskowe i administracyjne dla krajów członkowskich tak, aby państwa zrzeszone mogły się wzajemnie porozumiewać i wspierać. Zawiera także wytyczne dla żołnierzy co do oczekiwanego poziomu biegłości językowej, tak w zakresie języka ogólnego, jak i wojskowego, by możliwa była profesjonalna komunikacja między osobami pracującymi w wojsku, a także odpowiednie rejestrowanie danych, przygotowywanie raportów oraz prowadzenie korespondencji międzynarodowej. Pierwsze wytyczne, STANAG 6001, opublikowano w 1976 roku, w najnowszej wersji dokumentu (STANAG 6001, 2010) doprecyzowano zaś standardy wymagań językowych obowiązujące przedstawicieli państw zrzeszonych (zob. tabela 1).

POZIOM	WYMAGANIA
1	znajomość podstawowa, <i>survival</i>
2	znajomość średniozaawansowana, <i>functional</i> (czynna w ograniczonym zakresie)
3	znajomość zaawansowana, <i>professional</i> (profesjonalne minimum)
4	znajomość biegła, <i>expert</i> (w pełni profesjonalna)
5	znajomość doskonała, <i>highly-articulate native</i> (poziom bilingwalny)

Tabela 1: Poziomy biegłości językowej według norm STANAG 6001¹.

Wymagania odnoszą się do czterech sprawności (słuchania, mówienia, czytania i pisania), natomiast cyfry oznaczają oczekiwany poziom umiejętności językowych². Standardowy Profil Językowy (tzw. SPJ) ma kryptonim „2231”. Oznacza to, że w odniesieniu do sprawności słuchania i mówienia wymaga się biegłości na poziomie 2., dla czytania na 3., a dla pisania na 1. Warto dodać, że każdy poziom ma także wersję z „+” (np. 2+), co, podobnie jak w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003) (dalej: ESOKJ), oznacza, że użytkownik opanował umiejętności dla danego poziomu w zakresie większym niż oczekiwany, nie osiągnął jednak jeszcze pełnej biegłości na kolejnym.

Na różnych poziomach operacyjnych wymagany jest inny stopień znajomości języka. I tak:

- wojska lądowe (w tym pancerne, artyleria, inżynieria, obrona przeciwlotnicza, rozpoznanie, łączność) wymagają, by większość żołnierzy wykazywała się znajomością języka ogólnego na poziomie 2, przy czym przy obsłudze maszyn konieczna jest znajomość języka technicznego na poziomie minimum 3. oraz znajomość komend wojskowych także na tym poziomie;
- siły powietrze (lotnictwo, obrona przeciwlotnicza) – lotnicy powinni posiadać podstawową wiedzę z zakresu języka ogólnego (poziom 1), natomiast niezbędnym minimum zarówno w pracy technicznej, jak i odczytywaniu sygnałów, jest poziom 3. połączony z bezbłędną znajomością terminologii i przepisów wojskowych oraz zaleceń Organizacji Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego;
- marynarka wojenna (flotyle okrętów, lotnictwo marynarki wojennej, brzegowe jednostki wsparcia) – w przypadku żołnierzy marynarki wojennej konieczna jest znajomość języka komend i języka technicznego (obsługa maszyn) na poziomie 3. oraz Międzynarodowego Kodu Sygnałowego;
- wojska specjalne (FORMOZA działająca na morzu, GROM działający na lądzie i w powietrzu, inspirowany amerykańskim *Delta Force* oraz brytyjskim

¹ Wszystkie tabele i wykresy zamieszczone w artykule zostały opracowane przez autorkę.

² Podstawowy poziom A według ESOKJ (2003) odpowiadałby w STANAG poziomowi 1, poziom B mógłby być ekwiwalentem 2. oraz 3., poziom C natomiast – poziomowi 4 i 5.

Special Air Service) – żołnierze pracujący w ekstremalnych warunkach z najnowocześniejszym sprzętem nabywają umiejętności w specjalnych ośrodkach zagranicznych; tu konieczny jest minimum 4. poziom znajomości JS lotniczego, taktyki, procedur oraz kodu sygnałowego.

Na poziomie wojskowych działań strategicznych (na poziomie politycznym z Prezydentem oraz wojskowym z Ministerstwem Obrony Narodowej na czele), operacyjnych oraz taktycznych (dywizje, bataliony, obrona terytorialna) wymagany poziom znajomości języka także jest różny: wykonawcy działań strategicznych potrzebują języka ogólnego oraz specjalistycznego mniej więcej na poziomie 3., a od wykonawców działań taktycznych oczekuje się przede wszystkim umiejętności receptywnych na poziomie 2-3³.

Żołnierze dokumentują poziom swoich umiejętności językowych, zdając egzaminy⁴ organizowane przez Komisję Egzaminacyjną Języków Obcych MON, uczelnie i studia wojskowe, Generalne Rodzaje Sił Zbrojnych, Żandarmerię Wojskową. Mają przy tym możliwość uczestniczenia w kursach przygotowawczych i/lub powtórzeniowych (np. przed wyjazdem zagranicznym). Udokumentowanie znajomości języków obcych jest konieczne przy promocji żołnierza na wyższe stanowisko (wypełnienia warunków Karty Opisu Stanowiska) lub wyjeździe na misje zagraniczne⁵.

3. Badanie własne

3.1. Cel badania, pytania i hipotezy badawcze

Celem badania było sprawdzenie, w jakim stopniu opanowanie specjalistycznej odmiany języka przez polskich wojskowych, potwierdzone egzaminem międzynarodowym STANAG 6001, wpływa na ich rozwój zawodowy. Poszukiwano w nim odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Czy i w jakim stopniu czas służby wojskowej wpływa na wybór języków obcych i osiągnięcie w nich poziomu biegłości?

³ Potrzeby żołnierzy wynikają nie tylko z charakteru wykonywanych zadań, ale również ze specjalnej roli Polski-państwa-gospodarza (*Host Nation Support*). Wiąże się to z koniecznością komunikacji, prowadzenia negocjacji i korespondencji międzynarodowej oraz rozumienia aktów bilateralnych między państwami zrzeszonymi przez wojskowych w języku angielskim.

⁴ STANAG 6001 sprawdza stopień opanowania wszystkich czterech sprawności językowych poza słuchaniem na poziomie 1, co z kolei może skutkować negatywnym efektem zwrotnym (np. brakiem pracy nad tą sprawnością w trakcie zajęć).

⁵ Opanowanie języka na wymaganym poziomie nie jest dla żołnierzy łatwe. Wymaga uczestnictwa w specjalistycznych kursach przygotowawczych, na które nie zawsze zgadza się zwierzchnik.

- W jakim stopniu odbywanie służby wojskowej poza granicami kraju wpływa na wybór języków i osiąganą w nich biegłość?
- Czy i w jaki sposób charakter instytucji, w której żołnierz odbywa służbę poza granicami kraju wpływa na osiągnięty poziom znajomości języka obcego?
- Czy i w jakim stopniu czas trwania służby poza granicami kraju oraz częstość i typ kontaktów z innojęzycznymi użytkownikami przekładają się na osiągnięty przez żołnierzy poziom biegłości językowej?

W badaniach postawiono następujące hipotezy:

- Czas służby wojskowej ma istotny wpływ na wybór języków obcych oraz osiągnięty w nich poziom biegłości.
- Odbywanie służby wojskowej poza granicami kraju warunkuje wybór języków i osiąganą w nich biegłość.
- Charakter instytucji, w której żołnierz odbywa służbę poza granicami kraju, ma wpływ na osiągnięty poziom biegłości.
- Czas trwania służby poza granicami kraju oraz częstość i typ kontaktów podczas służby wojskowej przekładają się na poziom biegłości językowej żołnierzy.
- Poziom znajomości języków obcych u badanych żołnierzy jest zadowalający.

3.2. Dobór próby i narzędzie badawcze

Badanie zostało przeprowadzone w 2016 r. w grupie 66 wojskowych, których poziom biegłości językowej stwierdzono na podstawie wyników osiągniętych przez nich na egzaminie certyfikacyjnym zgodnym z normami STANAG. Grupę ankietowanych stanowili żołnierze pracujący w Sztapie Generalnym Wojska Polskiego (SGWP) oraz w Zarządzie Planowania Strategicznego (P5). Byli to zatem wojskowi o bogatym i zróżnicowanym doświadczeniu zawodowym (np. koordynowali międzynarodowe misje, brali udział w planowaniu i realizowaniu zadań NATO).

Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem kwestionariusza, którego zaletą jest anonimowość oraz możliwość otrzymania dużej liczby danych w stosunkowo krótkim czasie (Albarelo, 1999: 90). Zawarto w nim zarówno pytania otwarte i półotwarte, jak i zamknięte: jednokrotnego oraz wielokrotnego wyboru.

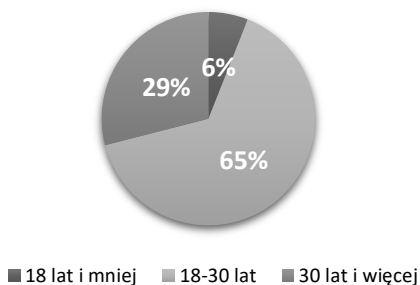
4. Wyniki badania i ich interpretacja

4.1. Portfolio językowe

Większość ankietowanych (łącznie 62 osoby) pełniła służbę wojskową od 18 do 30 lat (65%) lub więcej niż 30 lat (29%) (zob. wykres 1), co oznacza, że

w czasie kariery nie mieli problemów z dostępem do nauki języków obcych, zwłaszcza zachodnich⁶.

Ile lat pełni Pan służbę wojskową?



Wykres 1: Czas trwania służby wojskowej respondentów.

Znajduje to potwierdzenie w odpowiedziach na pytanie *Jakie zna Pan języki obce?*, w których przeważa znajomość angielskiego (54%, 38 osoby). Na następnej pozycji plasuje się rosyjski (19%, 13 osób), potem francuski (14%, 10 osób) i niemiecki (7%, 5 osób). Pojedynczy ankietowani wymienili również ukraiński oraz języki rzadziej używane: perski, turecki, afgański (zob. wykres 2). Warto dodać, że 32 osoby (48% ankietowanych) zadeklarowały znajomość jednego języka (angielskiego), 25 osób (38%) dwóch języków, najczęściej angielskiego i rosyjskiego, 7 osób (10,5%) trzech języków, 1 osoba czterech oraz 1 osoba aż pięciu języków.

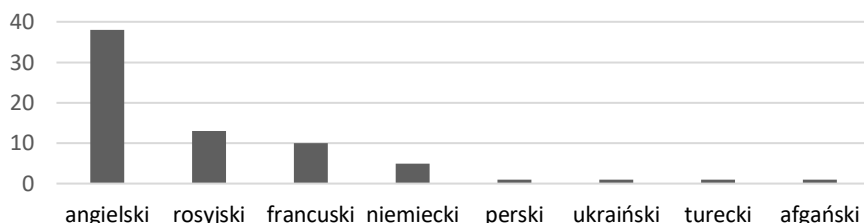
Odpowiedzi na pytanie kontrolne *Czy znał Pan język obcy/języki obce wskazany/e w pytaniu 6 przed rozpoczęciem służby wojskowej?* potwierdzają, że w wyniku zmian ustrojowych zmieniła się 'dostępność' do języków zachodnich: 33% żołnierzy (26 osób) uczyło się języka rosyjskiego (najprawdopodobniej jeszcze w szkole), 28% (22 osoby⁷) języka angielskiego, 23% wojskowych (18 osób) nie uczyło się żadnego języka, 9% (7 osób) języka niemieckiego i 7%

⁶ Żołnierze pełniący służbę wojskową dłużej niż 28 lat rozpoczęli karierę najpóźniej w 1991 roku, kiedy jeszcze obowiązywał Pakt Warszawski. Mieli obowiązek uczyć się rosyjskiego i ograniczony dostęp do języków zachodnich. Ci, którzy służyli między 18 a 28 lat rozpoczęli karierę po rozwiązaniu Paktu Warszawskiego, ale jeszcze przed 2004 rokiem, tj. wejściem Polski do UE. W tym czasie dostęp do kursów języków zachodnich był łatwiejszy, a angielski nie pełnił jeszcze funkcji języka komunikacji w środowisku wojskowym. Dla żołnierzy, którzy pełnią służbę mniej niż 18 lat, tj. rozpoczęli ją po 2004 roku, znajomość angielskiego jest obowiązkowa (wymóg STANAG).

⁷ Większość ankietowanych, którzy udzielili takiej odpowiedzi, deklarowała 18-28-letnią służbę wojskową.

(5 osób) francuskiego. Ankietowani, którzy zadeklarowali znajomość perskiego, ukraińskiego, tureckiego i afgańskiego, nie uczyli się żadnego z tych języków przed rozpoczęciem służby.

Jakie zna Pan języki obce?



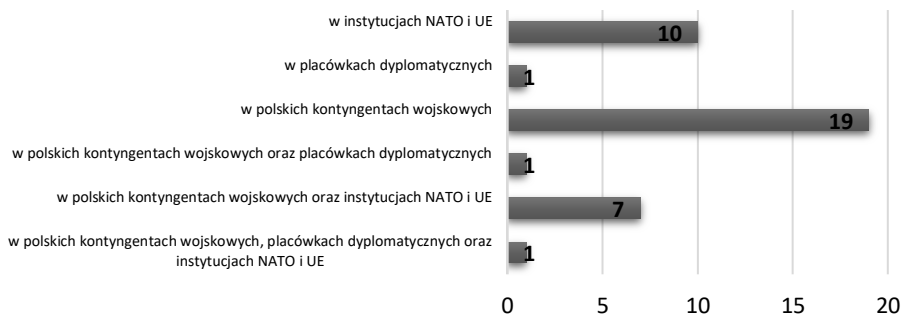
Wykres 2: Znajomość języków obcych wśród respondentów.

4.2. Służba poza granicami państwa

Tylko 59% ankietowanych (39 żołnierzy) odpowiedziało twierdząco na pytanie *Czy pełnił Pan służbę poza granicami państwa?* Jest to nieco zaskakujące, zważywszy na zadania ankietowanych żołnierzy ściśle powiązane z planowaniem i koordynacją międzynarodowych misji.

Różnorodność doświadczeń badanych żołnierzy pokazuje natomiast odpowiedzi na pytanie wielokrotnego wyboru: *Gdzie pełnił Pan służbę?* (zob. wykres 3) oraz na pytanie otwarte: *W jakim kraju pełnił Pan służbę?* Ankietowani zdobywali doświadczenie, służąc w polskich kontyngentach wojskowych, instytucjach NATO i UE, placówkach dyplomatycznych, zarówno podczas misji stabilizacyjnych (Irak, Kosovo), jak i pokojowych (Liban), czy wspierających siły zrzeszone (Belgia).

Gdzie pełnił Pan służbę?

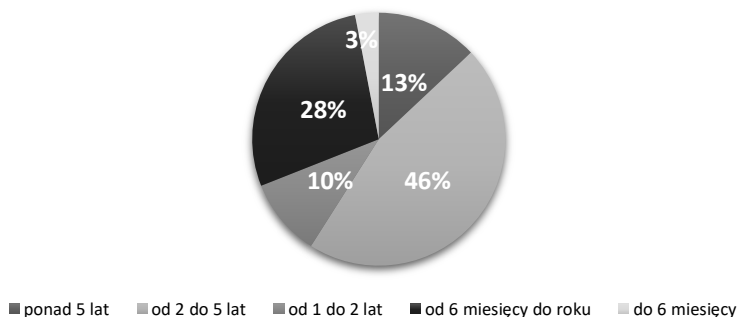


Wykres 3: Miejsce pełnienia służby przez respondentów.

Badani wojskowi pełnili służbę w różnych miejscach świata: 9 żołnierzy zadeklarowało Irak (misje stabilizacyjne, formacje sił zbrojnych), 6 Afganistan, 5 Bośnię i Hercegowinę, 5 Kosovo (misje stabilizacyjne), 4 Liban (misje pokojowe), 4 Belgię (siły zrzeszone), po 3 osoby USA, Francję i Niemcy, po 2 osoby Chiny, Szwecję, Holandię; w Wielkiej Brytanii, Syrii, Danii, Włoszech, na Wzgórzach Golan i w Erytrei służyły pojedyncze osoby.

Odpowiedzi udzielone na pytanie *Przez jaki okres pełnił Pan służbę poza granicami kraju?* (zob. wykres 4), potwierdziły, że w przypadku odbywania służby w instytucjach NATO i UE jej czas trwania był zazwyczaj dłuższy, natomiast udział w misjach wojskowych zdaje się wiązać z krótszym pobytem za granicą (być może z powodów natury psychologicznej).

Przez jaki czas pełnił Pan służbę poza granicami kraju?



Wykres 4: Czas pełnienia służby przez respondentów.

W pytaniu dotyczącym częstości używania języka obcego podczas pełnienia służby poza granicami kraju, zdecydowana większość ankietowanych (90%) zadeklarowała codzienne komunikowanie się w języku obcym, a tylko 10% – sporadyczne. Dominował kontakt służbowy (82% respondentów) lub mieszany – służbowy i prywatny (13%). Jedynie 5% respondentów zadeklarowało wyłącznie kontakt prywatny jako dominujący w komunikacji.

Odpowiedzi na powyższe pytania wskazują na wysoką ekspozycję badanych na JO w sytuacjach służbowych, czyli przede wszystkim na jego specjalistyczne odmiany.

4.3. Uczestnictwo w kursach językowych Sił Zbrojnych RP i udział w egzaminie STANAG 6001

Jednym z celów badania było także ustalenie, gdzie respondenci zdobyli swoje kompetencje językowe. Na pytanie *Czy brał Pan udział w kursie językowym/kursach językowych organizowanym/ch przez Siły Zbrojne RP?* 92% ankietowanych (60 osób)

odpowiedziało twierdząco, tylko 6 osób (8%) zaprzeczyło, ale 5 z nich nigdy nie odbywało służby wojskowej poza granicami kraju, 1 osoba natomiast zadeklarowała udział w kursie podtrzymującym znajomość języka.

Z tabel podsumowujących odpowiedzi na pytanie dotyczące stopnia znajomości języków obcych (zob. tabele 2a i 2b) potwierdzonego egzaminem zgodnym z normami STANAG wynika, że żołnierze najczęściej znają angielski i w nim potwierdzają swoją biegłość na poziomie 3., osiągnięcie tego właśnie poziomu daje im bowiem możliwość awansu na wyższe stanowiska w Sztabach, pozwala też na wyjazdy na misje zagraniczne. Mniej liczną grupę stanowią żołnierze wybierający egzaminy z języków innych niż angielski, warto jednak zaznaczyć, że poziom, na których potwierdzają oni swoją biegłość, są zazwyczaj wyższe.

Jeśli uczestniczył Pan w kursach JO organizowanych przez SZ RP, proszę wskazać, znajomość jakiego języka/jakich języków obcych została potwierdzona egzaminem wg norm STANAG po kursie.							
JĘZYK	POZIOM KURSU						
	1	2	3	1 i 2	1, 2 i 3	2 i 3	1 i 3
angielski	2	3	19	11	15	8	1
francuski	1						
rosyjski	1						
turecki		1					
perski					1		
ukraiński				1			
afgański	1						

Tabela 2a: Poziom zaawansowania respondentów uczestniczących w kursach językowych potwierdzony egzaminem STANAG 6001.

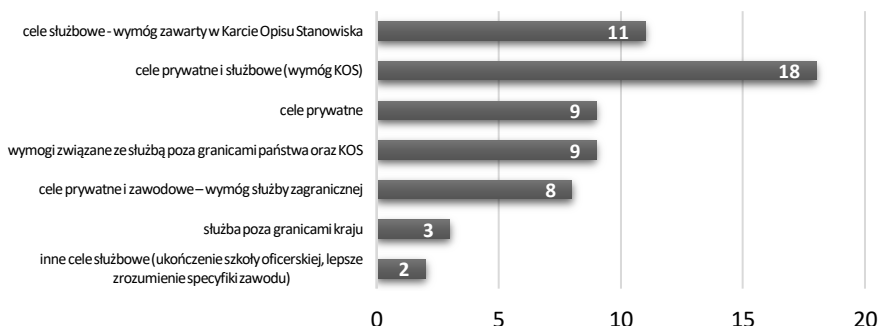
Jeśli nie uczestniczył Pan w kursach JO organizowanych przez SZ RP, ale zdawał Pan egzaminy wg norm STANAG 6001, proszę wskazać, znajomość jakiego języka/jakich języków obcych została potwierdzona egzaminem wg norm STANG i na jakim poziomie.							
JĘZYK	POZIOM KURSU						
	1	2	3	1 i 2	1, 2 i 3	2 i 3	1 i 3
angielski	3	2	2	2			
francuski				1			
rosyjski					1	1	
niemiecki			1			1	

Tabela 2b: Poziom zaawansowania językowego respondentów nieuczestniczących w kursach potwierdzony egzaminem STANAG 6001.

4.4. Motywy nauki specjalistycznych odmian JO

Najczęstszym motywem, dla którego żołnierze decydują się na naukę języka, jest realizacja celów zawodowych, choć ważne są dla nich także cele prywatne (zob. wykres 5).

Dlaczego zdecydował się Pan na naukę języka obcego?
(możliwa więcej niż 1 odpowiedź)



Wykres 5: Motywy nauki języków obcych wśród ankietowanych.

Analizując odpowiedzi na pytania dotyczące motywacji, można zauważyć, że dla ankietowanych żołnierzy nauka języka nie jest wyłącznie narzędziem rozwoju zawodowego, lecz także prywatnego. W większości są przy tym zdania, że jego znajomość umożliwiła im realizację zamierzonych celów zawodowych (taki stan rzeczy deklaruje 79% respondentów). Na podobnie postawione pytanie dotyczące realizacji celów prywatnych, łącznie 80% ankietowanych deklaruje zadowolenie.

5. Wnioski końcowe

Wyniki badania potwierdzają, że nauka specjalistycznej odmiany języka obcego przez żołnierzy oraz zdawanie przez nich egzaminów biegłości opracowanych zgodnie z normami STANAG ma znaczący wpływ na ich rozwój zawodowy.

Potwierdzone zostały hipotezy badawcze, iż długość służby wojskowej, a dokładniej okres rozpoczęcia służby i uwarunkowania historyczne w danym czasie, wpływają na wybór opanowywanego języka obcego, a osiągnięty poziom biegłości zależy od charakteru zadań powierzonych żołnierzom. Stwierdzono również, iż odbywanie służby poza terytorium kraju ma wpływ na wybór docelowego poziomu biegłości językowej. Ten z kolei odpowiada charakterowi instytucji, w której żołnierz odbywa służbę, przy czym wojskowych odbywających misje, pracujących w instytucjach NATO, UE oraz placówkach dyplomatycznych cechuje wyższy poziom znajomości języka specjalistycznego⁸

⁸ Uznaje się, że w kontyngentach częstotliwość używania języka czysto specjalistycznego jest najrzadsza – przeważa komunikacja ze współpracownikami w rodzimym języku z przyczyn praktycznych, a dialog z żołnierzami obcokrajowcami, mimo że codzienny, nie jest tak wymagający jak praca z dokumentacją natowską, czy unijną.

niż tych służących w ramach kontyngentów. Długość odbywania służby wojskowej poza terytorium kraju, częstość użycia języka oraz dominujący typ kontaktów za granicą znajdują wyraźne przełożenie na poziom biegłości.

Badanie jakości nauczania polskich żołnierzy jest trudne do przeprowadzenia ze względu na ograniczenia natury praktycznej – poziom tajności w instytucjach wojskowych nie umożliwia obserwacji zajęć, ich ewaluacji czy rozmów z wykładowcami lub uczącymi się. Z przeprowadzonego wśród samych wojskowych rekonesansu wynika jednak, że specyfika oceniania i certyfikacji znajomości języka silnie wpływa na rozwój zawodowy tej grupy. Certyfikacja uzyskiwana przez polskich wojskowych według norm STANAG, ich poziom partycypacji w misjach międzynarodowych, praca w cenionych ośrodkach NATO i UE są zaś pośrednim potwierdzeniem wysokiej jakości nauczania wojskowych odmian specjalistycznych języka w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

- Albarello L. (1999), *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Fluck H.-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Hoffmann L. (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Mangiante J.-M., Parpette Ch. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Stevens P. (1988), *ESP after twenty years: A reappraisal* (w) Tickoo M. (red.), *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center, str. 1-13.

NETOGRAFIA

- https://www.cicde.defense.gouv.fr/images/documentation/architectures/20190410pm_DOM30.pdf [DW 28.07.2019]
- <https://www.cdcc.terre.defense.gouv.fr/le-cdccc/presentation/missions/missions-du-cdccc> [DW 28.07.2019]
- https://www.nato.int/cps/en/natohq/topics_69269.htm?selectedLocale=en [DW 20.08.2018]
- <http://sgwp.wp.mil.pl/pl/30.html> [DW 30.08.2018]
- <http://www.stanag6001.com/languages/> [DW 1.09.2018]

Ewa Komorowska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-4641-0828>

ewa.oldziejewska@doctoral.uj.edu.pl

TRUDNOŚCI (SAMO)OCENY W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO W BIZNESIE

Difficulties in (self)evaluation in teaching Polish as a foreign language in business

Teaching business Polish to foreign businessmen in Poland has its specificity: lessons often take place in learners' offices on a one-to-one basis or in very small groups. Learners are usually very demanding and autonomous. They want to have control over their language learning process but are unwilling to take any tests. Therefore, process of evaluation has to be organized in a less conventional manner. The article reflects on the needs of such learners and describes the most effective ways which, according to its author, measure their skills: formative assessment and task-based assessment.

Keywords: LSP, language for specific purposes, language for business purposes, Polish as a foreign language, Polish for business, evaluation, assessment, self-evaluation

Słowa kluczowe: nauczanie języków specjalistycznych, języki specjalistyczne, nauczanie języka biznesu, język polski jako obcy, polski w biznesie, polski dla potrzeb biznesowych, ewaluacja, ocena, samoocena

1. Wstęp

Nauczanie języka polskiego jako obcego w kontekście biznesowym różni się znacznie od nauczania szkolnego lub akademickiego. Lekcje zazwyczaj odbywają się w małych grupach lub są indywidualne i najczęściej mają miejsce w firmie

uczącego się, a materiały i techniki nauczania muszą być indywidualnie dobrane do jego potrzeb. Sam uczący się również różni się od studenta uniwersytetu czy ucznia szkolnego. Przede wszystkim, jest dorosły i przez to bardzo autonomiczny, często zajmuje wysokie stanowisko w firmie. Nie jest przyzwyczajony do pisania testów, bo dawno już skończył formalną edukację. W firmie podlega co prawda nieustannej ewaluacji, ale na lekcji języka wolałby nie pisać sprawdzianów, ponieważ są dla niego dodatkowym stresem. W takiej sytuacji kontrola wyników nauczania jest dla nauczyciela wyjątkowo trudnym zadaniem.

Celem tego artykułu jest przedstawienie podstawowych trudności, na które napotyka uczący języka polskiego jako obcego (dalej: JPJO) w biznesie, sposobów na ich rozwiązanie oraz możliwych form ewaluacji efektywności procesu kształcenia¹. Wnioski zaprezentowane w artykule zostały oparte na doświadczeniu lektorskim oraz badaniach własnych². Były to: studia przypadków, obserwacje uczestniczące w trakcie prowadzonych kursów JPJO w firmach oraz ankiety internetowe skierowane do nauczycieli oraz uczących się. Ze względu na przeglądowy charakter niniejszego artykułu szczegółowe wyniki wspomnianych badań nie zostaną w nim przedstawione.

2. Biznesmen na kursie języka polskiego

Na początku warto scharakteryzować sytuację edukacyjną na kursie języka polskiego dla potrzeb zawodowych³. Uczący się zwykle są biznesmenami, którzy przyjechali do Polski ze względów profesjonalnych. Najczęściej piastują kierownicze stanowiska w swoich firmach i spoczywa na nich duża odpowiedzialność, co przekłada się także na ich charakterystykę jako uczących się – są wysoce autonomiczni, nie boją się podejmować ryzyka, często (choć nie zawsze) chcą mieć wpływ na planowanie kursu języka (por. Czetwertyńska, 2008). Czasami długość ich pobytu została z góry określona w umowie (np. 2-3 lata), co również determinuje dynamikę procesu dydaktycznego – zazwyczaj kursy tego rodzaju prowadzone są na najniższych poziomach zaawansowania, do B1. Ze względu na wiele obowiązków zawodowych uczących się problematyczne jest także utrzymanie regularności zajęć językowych. Wielokrotnie zdarza się również, że dorosły uczący

¹ Termin *ewaluacja* traktuję synonimicznie do *oceny, oceniania i kontroli wyników nauczania*.

² Badania prowadzone od 2012 roku podczas przygotowania rozprawy doktorskiej pt. „Nauczanie języka polskiego jako obcego w biznesie na najniższych poziomach zaawansowania”.

³ Stosuję tutaj rozróżnienie kursów języka specjalistycznego wprowadzone przez Gajewską i Sowę: *glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych* zajmuje się nauczaniem osób już pracujących w danej branży, w opozycji do której znajduje się *glottodydaktyka dla celów zawodowych*, czyli nauczanie języka specjalistycznego osób, które dopiero wejdą na rynek pracy (Gajewska, Sowa, 2014: 47).

się „nie umie się uczyć”, nie zna strategii uczenia się języków obcych lub przyzwyczajony jest do metod bardzo tradycyjnych, np. gramatyczno-tłumaczeniowej⁴.

Na lekcjach języka dla potrzeb zawodowych nauczyciel musi wykazywać się wyjątkową elastycznością, zarówno w kwestiach merytorycznych (np. dostosowanie treści nauczania i metod do indywidualnych potrzeb uczących się), jak i organizacyjnych (ze względu na nieregularne spotkania, częste odwoływanie lub przekładanie lekcji). Musi również przyjąć nowe role wynikające z pracy z tak specyficznym uczniem – staje się partnerem do rozmowy, jest także twórcą przygotowanych indywidualnie programów nauczania czy materiałów dydaktycznych. Często staje się badaczem, żeby móc znaleźć najlepsze rozwiązania dydaktyczne dopasowane do potrzeb uczącego się. Jest też, o czym czasem zapomina środowisko akademickie, dostawcą i wykonawcą usługi, czyli musi spełnić oczekiwania wszystkich stron uczestniczących w procesie dydaktycznym, to znaczy uczącego się, instytucji kształcącej oraz zleceniodawcy kursu (por. Ligara, Szupelak, 2012).

Wszystkie te czynniki wpływają na kontrolę wyników nauczania na kursie JPJO. Dorośli uczący się nie chcą być oceniani na lekcji, chociaż „ewaluacja stanowi część kultury przedsiębiorstw, gdzie ocenie poddaje się wydajność systemów produkcji, jakość produktów, poziom kompetencji pracowników, ich wyniki pracy rocznej itp.” (Sowa, 2015: 43). Być może właśnie to nieustanne podleganie ocenie w pracy sprawia, że biznesmeni nie chcą pisać testów na lekcji języka. Kojarzają im się one także z powrotem do szkoły, „czują się po trosze, jak bohater Gombrowiczowskiego *Ferdydurke*, przeniesieni w świat ponownego dojrzewania” (Czetwertyńska, 2008: 84). Sami nauczyciele też często nie przepadają za kontrolą wyników nauczania, uważając ją za nudny i niepotrzebny proces, pochłaniający przy tym bardzo wiele czasu (por. Czetwertyńska, 2015). A jednak ewaluacja jest ważnym elementem procesu dydaktycznego, który przekazuje informację zwrotną wszystkim stronom weń zaangażowanym.

3. Ewaluacja jako proces wieloaspektowy

Wieloaspektowość ewaluacji w nauczaniu zaprezentowała Sowa (2015: 44). Badaczka zwróciła uwagę, że „w proces oceniania zaangażowanych jest więcej uczestników niż tylko uczeń i nauczyciel i że wszyscy oni są poddawani wzajemnej ocenie” (ibidem), dlatego też wprowadziła do procesu ewaluacji również instytucję kształcąca oraz zleceniodawcę (zob. tabela 1), co można uznać za bardzo nowoczesne podejście. W nauczaniu w biznesie oba te elementy są bardzo istotne.

⁴ Szerzej o sylwetce uczącego się JPJO zob. Komorowska (2017).

UCZĄCY SIĘ OCENIA	NAUCZYCIEL OCENIA	INSTYTUCJA KSZTAŁCĄCA OCENIA	ZLECENIODAWCA KURSU OCENIA
nauczyciela	uczącego się	nauczyciela	instytucję kształcącą
instytucję kształcącą	instytucję kształcącą	zleceniodawcę kursu	nauczyciela
zleceniodawcę kursu	-----	uczącego się	uczącego się
WYZWANIA STOJĄCE PRZED KAŻDYM Z UCZESTNIKÓW EWALUACJI			
<ul style="list-style-type: none"> • posługiwać się językiem obcym w obszarze zawodowym; • poszerzyć swoją wiedzę i umiejętności; • poświadczyć swój poziom biegłości językowej; • uzyskać certyfikat; • zdobyć zatrudnienie, awansować, otrzymać podwyżkę itp. 	<ul style="list-style-type: none"> • zadowolić oczekiwania uczącego się oraz instytucji zatrudniającej; • zapewnić sobie prowadzenie innych kursów. 	<ul style="list-style-type: none"> • zaspokoić oczekiwania klienta, a tym samym zapewnić sobie długotrwałą współpracę z nim; • utwierdzić swoją pozycję na rynku i dobrą reputację; • osiągnąć zysk. 	<ul style="list-style-type: none"> • kształcić pracowników w zakresie języków obcych celem podniesienia ich kompetencji; • rozwijać i doskonalić zasoby ludzkie przedsiębiorstwa; • osiągnąć większą skuteczność na rynku i zwiększyć wynik finansowy.

Tabela 1: Ewaluacja i jej uczestnicy (źródło: Sowa, 2015: 44).

Szczególnie ważny jest zleceniodawca, będący najczęściej pracodawcą uczącego się. Czasami, choć nie zawsze, firma finansująca kurs swojego pracownika wymaga przeprowadzania co pewien czas (np. raz na kwartał, raz na pół roku) testów kontrolujących postępy w nauczaniu. Zdarza się, choć – jak wynika z mojego doświadczenia – dość rzadko, że zleceniodawca wysyła pracownika na lekcje języka w konkretnym celu, np. ma przygotować się do egzaminu certyfikатовego na B1 lub powinien nauczyć się podstaw komunikacji w hali produkcyjnej. W takich sytuacjach zwykle na koniec kursu sprawdzany jest stopień realizacji celu, czasem przez instytucję kształcącą lub samego nauczyciela, czasem przez instytucje zewnętrzne (w przypadku certyfikatu) lub przez wewnętrzną firmową komisję.

Instytucja kształcąca może mieć wpływ na ocenianie, jeśli posiada standardową procedurę ewaluacyjną dla wszystkich prowadzonych kursów. Zwykle ma to miejsce w większych jednostkach (szczególnie akademickich). Mniejsze szkoły językowe zazwyczaj nie posiadają ujednoliconych standardów kontroli wyników nauczania, często przeprowadzana przez nie ewaluacja ogranicza się do oceny pracy nauczyciela. Jest to proces ważny zarówno z punktu widzenia szkoły, której zależy na satysfakcji klienta i długotrwałej współpracy, jak i samego nauczyciela, który dzięki informacji na temat odbioru kursu może doskonalić swoje umiejętności oraz maksymalnie dopasować kurs do potrzeb studenta. Niestety, informacje zwrotne przekazywane nauczycielom przez

szkoły językowe mają często charakter bardzo lakoniczny⁵. Możliwe, że pytania kierowane do uczących się dotyczące ewaluacji kursu mają charakter zbyt ogólny i nie dają faktycznej odpowiedzi na temat jakości kształcenia. Niekiedy ani instytucja kształcąca, ani też zleceniodawca kursu nie wymaga od nauczyciela przeprowadzania kontroli wyników nauczania⁶. W takich przypadkach nauczyciel w porozumieniu z uczącym się decyduje o przeprowadzeniu (lub nie) kontroli wyników nauczania.

Nawiązując do przytoczonego wcześniej rozróżnienia uczestników ewaluacji autorstwa Sowy (2015: 44), można wyróżnić wiele trudności w ocenianiu na kursie języka obcego dla potrzeb biznesowych (zob. tabela 2).

UCZĄCY SIĘ	NAUCZYCIEL	INSTYTUCJA KSZTAŁCĄCA	ZLECENIODAWCA KURSU
<ul style="list-style-type: none"> • niechęć wobec testowania, • brak czasu, • brak motywacji do kontroli wyników nauczania, • niezajomość strategii uczenia się. 	<ul style="list-style-type: none"> • niechęć wobec testowania, • brak czasu, • brak motywacji do kontroli wyników nauczania, • konieczność testowania „podwójnej kompetencji” lub kompetencji częściowych. 	<ul style="list-style-type: none"> • brak standaryzacji, • ewaluacja skupiona na nauczycielu. 	<ul style="list-style-type: none"> • brak obowiązku kontroli wyników nauczania, • ewaluacja skupiona na nauczycielu i/lub instytucji kształcącej.

Tabela 2: Trudności w ewaluacji w biznesie (opracowanie własne).

W powyższej tabeli wskazano również na problem typowy dla nauczania języków specjalistycznych, czyli ocenianie „podwójnej kompetencji” lub kompetencji częściowych. Inaczej niż kurs języka ogólnego, nauka języka specjalistycznego może być nastawiona tylko na kształtowanie jednej lub dwóch kluczowych dla uczącego się sprawności, które Gajewska i Sowa nazwały kompetencjami i sprawnościami priorytetowymi (Gajewska, Sowa, 2014: 207). Podobnie jest z ocenianiem – jeśli na kursie języka specjalistycznego za umiejętności priorytetowe dla uczącego się uznano np. mówienie i rozumienie ze słuchu, to także ewaluacja powinna dotyczyć właśnie tych sprawności⁷.

Nauczanie i ocenianie „podwójnej kompetencji”, czyli kształtowanie z jednej strony kompetencji językowej w języku obcym, a z drugiej kompetencji zawodowej,

⁵ W moim przypadku zwykle były to zdawkowe komunikaty w rodzaju „klient chce więcej czytać” czy „nie lubi prac domowych”.

⁶ W mojej pracy wielokrotnie spotykałam się z taką sytuacją.

⁷ Określam to jako trudność, choć może jest to bardziej różnica między nauczaniem ogólnym a specjalistycznym, wynikająca ze specyfiki nauczania języków w specjalistycznych.

czyli wiedzy profesjonalnej i kompetencji interkulturowej jest dla nauczyciela sporym wyzwaniem (ibidem: 208), gdyż fakt, iż „ocena samej kompetencji językowej nie jest wystarczająca: należy wziąć także pod uwagę przyjęte w danym środowisku zawodowym sposoby postępowania” (ibidem). Nauczyciel musi w takiej sytuacji sprawdzać i oceniać nie tylko wiedzę językową, ale także elementy wiedzy profesjonalnej, a sam rzadko kiedy jest specjalistą w dziedzinie nauczanego języka specjalistycznego, np. języka biznesu czy języka medycznego.

Wśród kolejnych trudności po stronie nauczyciela jest także brak czasu oraz brak motywacji do przeprowadzania kontroli wyników nauczania. Jak już wspomniano, nie wszystkie instytucje kształcące zobowiązują uczących do przeprowadzenia ewaluacji. Szczególnie kursy prowadzone w firmach, w małych grupach lub indywidualnie, zwykle traktowane są jako te mniej formalne, a przez to niewymagające testowania.

4. Typy ewaluacji sprzyjające nauczaniu JPJO w biznesie

W konsekwencji opisanych powyżej trudności nauczyciel znajduje się w skomplikowanej sytuacji: nie jest zobowiązany przez instytucję kształcącą do kontroli wyników nauczania, nie ma na to czasu ani motywacji, a sam uczący się również wolałby uniknąć pisania testów. Z tego powodu wielokrotnie na kursach *in-company* w ogóle rezygnuje się z ewaluacji, a przecież, jak zauważyła Czetwertyńska, „jednym z najważniejszych zadań oceniania jest pomaganie w uczeniu się” (Czetwertyńska, 2005: 18). Dlatego też warto poszukać innych rozwiązań.

Pośród typów ewaluacji wymienionych przez Gajewską i Sowę (2014: 204-207), za kluczowe dla nauczania w biznesie można uznać następujące:

- ocenę kształtującą,
- ewaluację autentyczną,
- ewaluację w terenie.

Ocenianie kształtujące, promowane w nauczaniu języków obcych od kilkudziesięciu lat, to „proces służący uzyskaniu i interpretacji danych na użytek uczniów (i nauczycieli), na podstawie których można ocenić, na jakim są etapie w realizacji założonych celów edukacyjnych, dokąd powinni zmierzać i jakie działania będą temu najbardziej sprzyjały” (Czetwertyńska, 2005: 18). Ocena kształtująca jest więc przeprowadzana w trakcie całego procesu uczenia się języka, a jej celem jest dostarczenie informacji na temat aktualnego stanu wiedzy uczącego się, poczynionych przez niego postępów oraz jego problemów. Ważnymi składnikami oceniania kształtującego są: planowanie, analiza potrzeb i weryfikacja celów wyznaczonych na początku nauki, co pozwala wprowadzić zmiany zwiększające efektywność nauki (np. poprzez zmianę stosowanego rodzaju ćwiczeń czy zadań) (por. Czetwertyńska, 2005, 2015; Gajewska, Sowa, 2014).

Ocena kształtująca powinna być stosowana na kursach języka dla potrzeb biznesowych, ponieważ uwzględnia wszystkie ćwiczone na zajęciach umiejętności językowe i pozajęzykowe, pozwalając spojrzeć na uczącego się w sposób holistyczny. Umożliwia weryfikację celów postawionych na początku nauki, które często są zbyt ambitne – w trakcie kursu często okazuje się, że pracujący dorosły nie jest w stanie poświęcić nauce języka tyle czasu, ile powinien, dlatego realizacja programu nauczania odbywa się o wiele wolniej. Ocenianie kształtujące nie wymaga również wystawiania stopni, przez które biznesmeni zwykle czują się traktowani infantylnie.

Kolejnym typem oceniania wspierającym nauczanie w biznesie, jest ewaluacja autentyczna, wymagająca od uczącego się wykorzystania posiadanej wiedzy w sytuacji zawodowej. Dzięki zadaniom umieszczonym w kontekście zawodowym lub instytucjonalnym pozwala ocenić „podwójną kompetencję”. Zadaniem tego rodzaju ewaluacji jest osiągnięcie zamierzonych wcześniej celów, a ważnym elementem podsumowania jest samoocena uczącego się. „W nauczaniu języków dla potrzeb zawodowych ewaluacja autentyczna stanowi prawdziwe kryterium osiągnięcia (lub nie) zamierzonych przez uczących się celów, jako że dokonuje się poprzez realizację działań zbieżnych z tymi, które zachodzą w rzeczywistości zawodowej” (Sowa, 2015: 44).

Biznesmeni uczący się polskiego (i prawdopodobnie innych języków) cenią sobie praktyczne wykorzystanie umiejętności językowych, bo właśnie wtedy mają poczucie, że to, czego się uczą, jest im przydatne. Ewaluacja autentyczna pozwala w prosty sposób przejść od ćwiczenia językowego na lekcji do zadania ewaluacyjnego imitującego wykorzystanie języka w realnej sytuacji zawodowej. Wówczas konieczne jest użycie nie tylko wiedzy językowej, lecz także posiadanej kompetencji profesjonalnej, co wymaga wykorzystania strategii kognitywnych pozwalających przenieść umiejętności zawodowe na zadanie językowe. Bardzo ważną funkcję pełni tu samoocena dokonana przez uczącego się *post rem*, pozwalająca na refleksję i dialog.

Naturalnym rozwinięciem ewaluacji autentycznej, a zarazem kolejnym krokiem w ocenianiu, jest ewaluacja w terenie. Sowa nazwała ją „chwilą prawdy”, bo „następuje zawsze po zakończeniu kształcenia, kiedy uczący się wykonują zadania, z powodu których podjęli naukę języka obcego” (Sowa, 2015: 45). Jak zauważyła badaczka, zlecniodawcy zwykle nie traktują jej jako integralnej części kursu, choć jest najbardziej pożądana i stosowna, ponieważ właśnie poprzez użycie języka w przedsiębiorstwie sprawdzane jest realne osiągnięcie założonego na początku kształcenia celu. Tego rodzaju „sprawdzian” zdaje każdy użytkownik języka obcego za każdym razem, kiedy stara się nim posługiwać w życiu. Elementy ewaluacji w terenie można, a nawet trzeba, wykorzystać na kursie języka w biznesie, nie tylko na końcu, ale także w trakcie jego trwania. Pomocna

może być współpraca kolegów uczącego się (np. asystentki, dobrego kolegi), bo dzięki ich zaangażowaniu można przeprowadzić częściowo sterowaną ewaluację w terenie. „Sterowanie” polega na wcześniejszym ustaleniu z kolegą lub asystentką zadania ewaluacyjnego, ale jest „częściowe”, ponieważ nauczyciel nie jest w stanie (a nawet nie chce!) przewidzieć wszystkich możliwych reakcji rodzimego użytkownika języka.

5. Zadanie ewaluacyjne i jego ocena

Podstawowym założeniem zarówno ewaluacji autentycznej, jak i ewaluacji w terenie jest maksymalne zbliżenie zadania ewaluacyjnego do rzeczywistych sytuacji, które mogą mieć miejsce podczas komunikacji firmowej. Kluczowe jest więc takie sformułowanie zadania, które będzie wymagało wykorzystania zarówno kompetencji językowej, jak i specjalistycznej. Inaczej niż w przypadku języka ogólnego, ocenianiu w języku specjalistycznym mogą podlegać jedynie wybrane sprawności językowe, np. mówienie czy pisanie, jeśli to właśnie one zostały wyróżnione jako najważniejsze w ustalonych celach kształcenia. Również i cel samego zadania musi być zbieżny z założonymi priorytetami kursu. Jeśli na początku za najważniejsze uznano prowadzenie korespondencji firmowej, wartościowe zadanie ewaluacyjne będzie wymagało np. napisania maila do współpracownika lub odpowiedzi na otrzymaną już wiadomość. Jeżeli za najważniejszą umiejętność uznano rozmowę z klientami, zadanie ewaluacyjne może być prezentacją nowego produktu firmy (nawet fikcyjnego, jeśli szczegółowe dane rzeczywistego objęte są tajemnicą handlową).

Ważne jest, żeby każde zadanie ewaluacyjne podlegało ocenie i podsumowaniu po jego wykonaniu, inaczej zostanie odebrane przez uczącego się jako zabawa, która nic nie wnosi i niczego nie uczy. Ocena nie musi być wyrażana stopniem – ważniejszy jest obszerny komentarz nauczyciela, rozmowa o błędach, trudnościach, o mocnych stronach, a także – a może przede wszystkim – samoocena dokonana przez uczącego się. Powinna ona być przeprowadzona na podstawie przygotowanego przez nauczyciela formularza ewaluacyjnego, bo na zbyt ogólne pytanie, np. „Jak ci poszło?”, odpowiedź będzie miała bardzo uproszczony charakter – „Dobrze/Źle”. Sam formularz nie musi być bardzo skomplikowany, ponieważ stanowi tylko podstawę refleksji, bazę do rozmowy. Można go skonstruować z pytań zamkniętych, ocenianych plusami i minusami lub na skali np. 0-5 (zob. tabela 3).

Trudności (samo)oceny w nauczaniu języka polskiego jako obcego w biznesie

Jestem zadowolony z wykonania zadania.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Zadanie było trudne.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Znałem słowa i struktury potrzebne do tego zadania.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Czułem się komfortowo.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Partner komunikacji (klient/kolega) zrozumiał, co mówię/piszę	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5
Często mam podobną sytuację w pracy.	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Tabela 3: Formularz autoewaluacji – pytania zamknięte (opracowanie własne).

Pytania zamknięte mają charakter dość ogólny, a ich celem jest holi-
styczna ocena zadania. Bardziej szczegółowe informacje można uzyskać, zada-
jąc pytania otwarte (zob. tabela 4).

Mój sukces to...
Łatwo było...
Trudno było...
Miałem problem z...
Nie wiedziałem, jak powiedzieć po polsku...

Tabela 4: Formularz autoewaluacji – pytania otwarte (opracowanie własne).

Mają one, jak widać, charakter bardzo uproszczony ze względu na niski po-
ziom, na którym odbywają się opisywane tutaj kursy (A1-B1). Z tego powodu
w omówieniu zadania czasami (jak w ostatnim pytaniu) konieczne będzie uży-
cie języka pośrednika, np. angielskiego.

W przypadku zajęć w grupach można wprowadzić formularze ewaluacji
koleżeńskiej (zob. tabela 5).

IMIĘ I NAZWISKO: <i>LIP SENG</i>	TEMAT:					DATA: <i>9.10</i>
	<i>OPRACOWANIE NOWEGO PRODUKTU</i>					
	++	+	0	-	--	<i>Komentarz:</i>
Pomoce: użycie laptopa, projek- tor, jakość slajdów, kserokopii	√					<i>Czytelne i proste slajdy</i>
Sposób mówienia: intonacja, tembr głosu, ton, głośność			√			<i>Za cicho</i>
Język ciała: ubranie, maniery, ge- sty		√				<i>Wyglądał na zrelaksowanego</i>
Język: celność, płynność, stosow- ność, prostota		√				<i>Problemy z wymową: 'acquisition', 'advertising'</i>
Struktura: jasny przekaz, odp- owiednia treść, logiczne połączenia między sekcjami, wycucie czasu		√				<i>Czasami zbyt prosta treść (np. slajd 7) Dobre podsumowanie.</i>
Postawa: kontakt wzrokowy, inte- rakcja ze słuchaczami, humor, styl		√				<i>Stały kontakt wzrokowy. Dobrze zareagował na pytania.</i>

Tabela 5: Formularz ewaluacji koleżeńskiej Frenco (2005: 126, tłum. własne).

Dzięki zaproponowanym kryteriom koledzy słuchający prezentacji wiedzą, na co zwracać uwagę w czasie jej trwania. Sprawia to, że słuchają uważniej i starają się wyłapać błędy. Podobny (lub uproszczony) formularz można przedstawić także osobie zaangażowanej w sterowaną ewaluację w terenie (to jednak może być problematyczne, bo wówczas asystentki czy pracownicy będą prośbą o ocenę umiejętności swojego szefa).

W przypadku wypowiedzi ustnej, szczególnie prezentacji, możliwe jest również nagranie filmu lub audio z jej realizacji, oczywiście za zgodą uczącego się. Nikt nie lubi oglądania siebie w trakcie prezentacji, dlatego tylko osoby z dużym dystansem do siebie i jeszcze większym zaufaniem do nauczyciela zgodzą się na takie rozwiązanie. Urządzenie nagrywające jest zwykle dodatkowym czynnikiem stresującym, zmniejsza też autentyczność zadania. Z drugiej jednak strony, osoby pracujące w biznesie muszą na co dzień radzić sobie ze stresem i publicznymi prezentacjami, dlatego czasami zgadzają się na takie rozwiązanie, dostrzegając jego walory. Wśród nich należy wymienić możliwość spojrzenia na siebie z innej perspektywy, zwrócenie uwagi na ton głosu, intonację czy ogólną prezencję (czego mówiący nie jest w stanie dostrzec, kiedy prezentuje). Uczący się, oglądając własne wystąpienie, zauważają popełniane przez siebie błędy gramatyczne czy leksykalne, ale często są zadowoleni, bo widzą, że dużo się już nauczyli. Podczas oglądania lub słuchania własnego nagrania można również skorzystać z formularza ewaluacji, np. zaproponowanego powyżej (zob. tabela 5).

6. Podsumowanie

Ze względu na specyficzną sytuację edukacyjną na kursach JPJO w przedsiębiorstwach zwykle nie przeprowadza się testów sprawdzających kompetencje językowe. Niechęć uczących się do testowania powinna skłonić nauczyciela do przeprowadzania innego rodzaju ewaluacji. Jak słusznie zauważa Frendo (2005: 123), formą ewaluacji jest już analiza potrzeb, która pełni funkcję podobną do testu plasującego. Jej powtórzenie w trakcie kształcenia jest jedną z form oceny stanu wiedzy językowej uczącego się. Również postawione na początku cele powinny być regularnie poddawane weryfikacji, ponieważ może okazać się, że w trakcie trwania kursu potrzeby zmieniły się lub coś, co na początku nauczyciel uważał za trudne lub ważne, okazało się łatwe lub mniej istotne.

Kluczowe w nauczaniu w biznesie są: ocena kształtująca, ewaluacja autentyczna i ewaluacja w terenie. Ta pierwsza odbywa się w trakcie kursu i pozwala na holistyczne spojrzenie na uczącego się, pokazując jego mocne i słabe strony. Dwie kolejne umożliwiają łączenie wiedzy językowej z wiedzą specjalistyczną, co daje uczącemu się możliwość natychmiastowego użycia umiejętności zdobytych

na lekcji w praktyce. Wymienionym wyżej sposobom ewaluacji sprzyja wykorzystywanie podejścia zadaniowego, przy czym zadania ewaluacyjne powinny być możliwie najbardziej zbliżone do sytuacji, które uczący się spotyka na co dzień w przedsiębiorstwie. Wykonanie każdego z nich przez uczącego się powinno być podsumowane i ocenione, na przykład przez rozmowę ewaluacyjną, autoewaluację lub ewaluację koleżeńską. Stosowane formy oceny powinny być wcześniej przygotowane przez nauczyciela. Ewaluacja nie może odbywać się w sposób w pełni spontaniczny, ponieważ istnieje zagrożenie wyciągnięcia zbyt ogólnych wniosków, które nie będą miały wpływu na przebieg dalszego kształcenia językowego. Warto pamiętać, że ocenianie jest wartościowe w każdej sytuacji edukacyjnej i jego podstawowym celem jest pomoc w osiągnięciu zamierzonych celów kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Czetwertyńska G. (2005), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące. Jak to się dzieje, że wiemy to, co wiemy i co to ma z poglądami na ocenianie?* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 6, str. 16-19.
- Czetwertyńska G. (2008), *Autonomia nauczania – uczeń dorosły* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 6, str. 84-88.
- Czetwertyńska G. (2015), *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 4-9.
- Frendo E. (2005), *How to Teach Business English*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache ... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Ligara B., Szupelak W. (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Komorowska E. (2017), *Sylwetka uczącego się języka polskiego jako obcego dla celów biznesowych. Motywacje, problemy, potrzeby* (w) „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, str. 167-182.
- Sowa M. (2015), *Savoir-évaluer, czyli co i jak oceniać w języku obcym* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 43-48.

Agnieszka Jasińska

Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-4848-1945>

agnieszka.jasinska@up.krakow.pl

B1 I CO DALEJ? O KONIECZNOŚCI PRZYGOTOWANIA PROGRAMU NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO DLA CELÓW AKADEMICKICH

**B1 and what next? On the necessity of developing the program of
teaching Polish as a foreign language for academic purposes**

For the past several years we have been observing a substantial growth of interest in studies in Poland among foreign students, particular those from the East. The required level of language proficiency for Polish universities is B1 which is not difficult to achieve in a year. It is, however, by no means sufficient to participate in university classes, to follow academic discourse, to write papers or prepare for exams. This article presents the results of a research study conducted among academic lecturers and Polish language instructors teaching preparatory classes on the lacks and needs of foreign students. It also presents core demands regarding teaching Polish as a foreign language for academic purposes.

Keywords: level B1, linguistic errors, qualification for studies, academic language, diagnostic tests, postulates of the academic language program

Słowa kluczowe: poziom B1, błędy językowe, kwalifikacja na studia, język akademicki, testy diagnostyczne, propozycje programu języka polskiego dla celów akademickich

1. Obcokrajowcy studiujący w Polsce – statystyki, rozwiązania prawne i rzeczywistość akademicka

Od kilku lat obserwuje się znaczny wzrost zainteresowania obcokrajowców studiami w Polsce. Według raportu ekspertów nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, sporządzonego dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w 2015 roku w Polsce studiowało około 46 tysięcy młodych ludzi, zaś dwa lata później już 57 tysięcy ze 157 krajów świata. (Miodunka i in., 2018: 205). Zdecydowana większość studiujących to młodzież ze Wschodu i osoby z polskimi korzeniami.

Zainteresowanie studiami w Polsce to z jednej strony efekt popularności programu Erasmus+, z drugiej – podpisanego w 2015 roku przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego pierwszego Programu Umiejdzynarodowienia Szkolnictwa Wyższego. Wprawdzie wzrost do poziomu 4% (stosunek liczby studentów zagranicznych w Polsce do liczby mieszkańców naszego kraju) wydaje się nie dość zadowalający w porównaniu do średniej w OECD (8%), to rola programów popularyzujących naukę w Polsce jest bezsporna.

W ramach działań na rzecz umiejdzynarodowienia polskiego szkolnictwa wyższego doszło do:

- przygotowania oferty edukacyjnej w języku angielskim;
- przygotowania kursów adaptacyjnych i zajęć z języka polskiego dla przyszłych studentów;
- utworzenia bazy on-line ułatwiającej dostęp do informacji o studiach w Polsce;
- rozbudowania działów rekrutacji obcokrajowców, usprawnienia ich funkcjonowania w celu pozyskiwania większej liczby kandydatów na studia z zagranicy.

Podstawy przyjęcia na studia w języku polskim znajdujemy w § 3 *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 czerwca 2018 roku w sprawie podejmowania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestnictwa w badaniach naukowych i pracach rozwojowych* (Dz. U. 2018 poz. 1125). Zgodnie z nimi cudzoziemcy mogą podejmować studia, o których mowa w § 1 ust. 1 pkt 1 i 2, prowadzone w języku polskim, jeżeli spełniają jeden z poniższych warunków:

- ukończyli kurs przygotowawczy do podjęcia kształcenia w języku polskim w jednostkach wyznaczonych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego lub szkołę ponadpodstawową za granicą, w której zajęcia były prowadzone w języku polskim;
- posiadają certyfikat potwierdzający znajomość języka polskiego co najmniej na poziomie B1 wydany przez Państwową Komisję do spraw

Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego lub świadectwo dojrzałości wydane w polskim systemie oświaty;

- uzyskali w procesie rekrutacji potwierdzenie uczelni przyjmującej, że ich stopień znajomości języka polskiego pozwala na podjęcie studiów.

Rozporządzenie to zastąpiło wcześniejsze przepisy z 2006 roku, które umożliwiały podjęcie studiów osobom znającym język polski na poziomie B2. Oznacza to, że wymagania dla przyszłych studentów zostały obniżone, co w istocie rzeczy stanowi jeszcze większe utrudnienie dla wykładowców, lektorów i samych kandydatów na studia. Już wcześniej bowiem nauczyciele akademicki sygnalizowali, że poziom językowy cudzoziemskich kandydatów nie jest wystarczający, by mogli uczestniczyć w dyskursie akademickim¹.

Obecnie sytuacja jest jeszcze trudniejsza: kandydaci cudzoziemscy przyjmowani są na studia na podstawie zaświadczeń o poziomie znajomości języka, które często nie są w żaden sposób weryfikowane przez władze i uczelnie polskie. Zaświadczenia te pochodzą z kraju przyszłego studenta, najczęściej z byłego Związku Radzieckiego. Wielu kandydatów jest też przyjmowanych na uniwersytety na podstawie Karty Polaka. W pierwszym przypadku uczelnie otrzymują zaświadczenia wydawane przez placówki, które nie posiadają kompetencji ani kwalifikacji do wydawania zaświadczeń o poziomie znajomości języka; przypadek drugi, czyli Karta Polaka, także nie stanowi dowodu na znajomość języka polskiego, gdyż kryteria jej przyznania wynikają z faktu, że kandydat ma polskie pochodzenie i pewną znajomość polskiej kultury i historii. Opanowanie języka podczas egzaminu na Kartę Polaka nie jest dostatecznie weryfikowane. W efekcie na uniwersytety trafiają osoby, które nierzadko znają język polski na poziomie A2, a nawet na A1. Wielu studentów rezygnuje z nauki po pierwszym roku studiów z powodu niedostatecznego opanowania języka polskiego. Inni przez całe studia borykają się z problemami językowymi².

¹ W raporcie o wyzwaniach polityki językowej W.T. Miodunka w 2012 roku sygnalizował, że punkt 3 mówiący o warunku przyjęcia na studia na podstawie „uzyskania potwierdzenia uczelni przyjmującej” bez żadnych kryteriów ze strony MNiSW daje wolną rękę uczelniom mało doświadczonym w kształceniu cudzoziemców do uznaniowego potwierdzania stopnia znajomości polskiego i do różnego rodzaju nadużyć (Dąbrowska, Miodunka, Pawłowski, 2012: 40).

² Wykładowcy sygnalizują, że osoby przyjmowane na studia popełniają tak liczne błędy, że wymusza to konieczność poprawiania prac zaliczeniowych i dyplomowych nie tylko pod względem merytorycznym, lecz także językowym.

2. W stronę przygotowania programu do nauczania języka polskiego dla celów akademickich

Powyższe dane pokazują, że istnieje pilna potrzeba opracowania programów nauczania języka polskiego dla celów akademickich. Autorka artykułu podjęła więc następujące działania wstępne, by program taki mógł powstać. Były to:

- badanie fokusowe wśród nauczycieli języka polskiego na kursach przygotowujących do studiów w Polsce po polsku oraz wśród nauczycieli akademickich;
- badania ankietowe wśród nauczycieli języka polskiego i nauczycieli akademickich dotyczące największych problemów studentów zagranicznych, którzy studiują po polsku (przeprowadzone na Uniwersytecie Pedagogicznym, Uniwersytecie Ekonomicznym, Politechnice Krakowskiej i Uniwersytecie Rzeszowskim; wszystkie te placówki przyjmują z roku na rok coraz więcej obcokrajowców, którzy decydują się na studia po polsku);
- przeprowadzenie testu diagnostycznego określającego poziom znajomości języka polskiego przez kandydatów na studia w Polsce i osoby już studiujące na pierwszych latach; miał on wskazać braki językowe utrudniające lub uniemożliwiające studiowanie.

Pierwszy krok pozwolił określić podstawowe potrzeby i bolączki nauczycieli polskiego oraz nauczycieli akademickich, a także sformułować pytania do ankiety o dużo większym zasięgu. W badaniu fokusowym wzięło udział 12 nauczycieli z Uniwersytetu Pedagogicznego (byli to zarówno nauczyciele języka polskiego jako obcego, jak i wykładowcy akademicki, którzy na co dzień pracują z obcokrajowcami i zgłaszają problemy językowe swoich podopiecznych). Zorganizowano je zgodnie z zasadami przeprowadzania wywiadów grupowych (jakościowych) w badaniach terenowych (Babbie, 2013: 345). Na podstawie notatek z wywiadów opracowano pytania do ankiety³ (zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 167-173) mającej na celu ocenę językowych kompetencji komunikacyjnych i gotowości do podjęcia studiów przez studentów zagranicznych w Polsce. Wzięło w niej udział 28 osób: 70% badanych to lektorzy języka polskiego jako obcego pracujący na uczelniach (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Politechnika Krakowska, Uniwersytet Rzeszowski), pozostałe 30% to nauczyciele akademicki z kierunków takich jak: geografia i turystyka (2 osoby), ekonomia (1 osoba), architektura (1 osoba), politologia (1 osoba), nauki polityczne (1 osoba), sztuki wizualne (1 osoba).

³ Z opcją wybór wielokrotny.

Zdecydowana większość nauczycieli języka polskiego i nauczycieli akademickich oceniła znajomość polszczyzny studentów zagranicznych jako niedostateczną, uniemożliwiającą im swobodne posługiwanie się dyskursem akademickim w mowie, a zwłaszcza w piśmie. Tylko 3,8% badanych było zadowolonych z poziomu kompetencji w polszczyźnie swoich podopiecznych. Kilku uczących (7,7%) wręcz stwierdziło, że zagraniczni studenci o tak niskich umiejętnościach nie powinni w ogóle być dopuszczeni do studiowania. Pozostali badani byli mniej kategoryczni: 34% było zdania, że znajomość języka jest wystarczająca na początku nauki, ale wymaga doskonalenia podczas całego okresu studiów; 53,8% natomiast, że nie jest ona na początku wystarczająca, lecz można ją systematycznie doskonalić, najlepiej podczas specjalnych kursów językowych.

Jako największy problem w nauczaniu obcokrajowców badani wskazali niedostatki w kompetencji gramatycznej i leksykalno-semantycznej będące nierzadko pokłosiem negatywnego transferu z języka ojczystego oraz błędy na poziomie łączliwości semantyczno-syntaktycznej wynikające z korzystania z translatorów internetowych typu „google translate” (57,7% badanych). 46% nauczycieli jako źródło problemów w nauce wskazało różnice kulturowe, 42,3% dostrzegło błędy związane z niestosownością socjolingwistyczną wypowiedzi ustnych i pisemnych zagranicznych studentów, a 38% oceniło negatywnie poziom ich prac pisemnych. Należy też odnotować, że aż 23% respondentów jako powód niepowodzeń w nauce wskazało problemy osobiste studentów wiążące się ze słabą adaptacją do nowych warunków życia za granicą, rozłąką z rodziną itp.⁴

Diagnoza nauczycieli znalazła potwierdzenie w teście językowym przeprowadzonym w grupach obcokrajowców na kursach przygotowawczych i lektoratach języka polskiego na studiach wyższych. Badani, studenci trzech uczelni krakowskich (Uniwersytet Pedagogiczny, Politechnika Krakowska, Uniwersytet Ekonomiczny), napisali test diagnostyczny⁵ zawierający zadania badające kompetencję gramatyczno-syntaktyczną i sprawność pisanie. Test był przeprowadzony w czerwcu 2018 roku, a więc pod koniec roku akademickiego, kiedy kurs przygotowawczy dobiegał końca. Należało więc spodziewać się wśród dużej części uczących się, którzy brali w nim udział, poziomu umożliwiającego im podjęcie studiów. Test przeprowadzono w grupie 130 osób, głównie z Ukrainy i Białorusi.

Wszyscy zdający otrzymali ocenę pozytywną: zarówno ci, którzy uczestniczyli w kursie przygotowawczym, jak i ci, którzy już studiowali na pierwszym roku. Trzeba jednak zaznaczyć, że test zawierał zadania z poziomu B1 i częściowo B2 (zob. Janowska i in., 2016: 71-139), który umożliwia co prawda podjęcie studiów w Polsce, ale,

⁴ Należy pamiętać, że część studentów z Ukrainy pochodzi z terenów objętych wojną, ich pobyt w Polsce jest więc wymuszony przez sytuację polityczną.

⁵ Skupiający się na ustaleniu deficytów językowych.

zgodnie z opiniami nauczycieli, nie daje gwarancji na ich kontynuację i ukończenie ze względu na niedostateczną znajomość języka. W pracach powtarzały się błędy opisane już w literaturze przedmiotu (zob. np. Dąbrowska, 2004; Dąbrowska, Pa-sieka, 2005; Krawczuk, 2008; Izdebska-Długosz, 2014). Należą do nich:

- błędy związane z interferencją rodzajową, czyli z nieprawidłowym roz-poznaniem rodzaju gramatycznego w polszczyźnie (np. polskie nijakie 'muzeum' to w rosyjskim męski 'muziej', 'stypendium' to rosyjska żeń-ska 'stipemndija'), a co za tym idzie nieprawidłowa odmiana;
- błędy związane z brakiem rozpoznania rodzaju męsko- i niemęskooso-bowego w języku polskim, co skutkuje następującymi zdaniami: **Dzieci byli w szkole*, **Stoły były nakryte*, **Oni byli przygotowani na go-ści*, **Pacjenci, które byli w przychodni*;
- nieprawidłowa odmiana rzeczowników męskoosobowych: **Studenty z Ukrainy*, **Bohaterzy tego opowiadania*;
- błędy związane z interferencją form przypadków: **Poznałem tych dziewczyn*, gdzie przenosi się model rosyjskiego biernika liczby mnogiej równego dopełniaczowi, a także **Student tego uniwersyteta*, gdzie także przenosi się jedyną w rosyjskim końcówkę dopełniacza do polsz-czynny dysponującej dwiema równoległymi -a i -u, **Pracuję nauczycie-lem*, czyli narzędnik zamiast mianownika, **Lubię muzykę*, czyli rosyjska końcówka biernika rodzaju żeńskiego zamiast polskiej nosowej ę itp.;
- błędy związane z przenoszeniem wzorów fleksji czasownikowej z ro-syjskiego do polszczyzny, np. nieużywanie końcówek osobowych w cza-sie przeszłym **Ja był*, **ja napisała* lub z nieprawidłowym ich opano-waniem np. **Gdyby ja byłem*;
- błędy związane z przenoszeniem znaków z cyrylicy do alfabetu łaciń-skiego **esteśmy*, **mysiał to zrobić*;
- błędy składniowe typu: **U niej potrzeba poznania polskiej kultury*;
- błędy związane ze stosownością socjolingwistyczną, takie jak: **Wy do-staliście mój mail* zamiast *Pani dostała mój mail*, czy też **Serdeczne życzenia*, zamiast *Pozdrawiam* lub *Z poważaniem*.

Co ciekawe, wymienione wyżej błędy rzadko pojawiały się w komponencie gramaty-cznym testu, a głównie w części poświęconej sprawdzeniu stopnia opanowania sprawności pisania. Wygląda więc na to, że o ile studenci dobrze rozwiązują zadania gramatyczne zawierające polecenia typu: *Proszę wstawić odpowiednią formę rze-czownika/czasownika w nawiasie*, o tyle tracą kontrolę nad formami gramatycz-nymi w ćwiczeniach ukierunkowanych na sprawności językowe⁶. Jest to istotna

⁶ Podobne zjawisko obserwuje się podczas rozmów kwalifikacyjnych lub egzaminów ustnych.

informacja dla wszystkich nauczycieli języka polskiego, gdyż, jak wiadomo, w całym toku uniwersyteckiej edukacji studenci nie są rozliczani z ćwiczeń gramatycznych, lecz z wypowiedzi pisemnych. Koncentracja na treści powodująca 'zapomnienie' o poprawności jest przejawem niskiego stopnia zinternalizowania struktur.

Zebrane informacje pozwoliły autorce artykułu na stworzenie wraz z Małgorzatą Jasińską-Panek wstępnej propozycji programu nauczania studentów przygotowujących się do studiów w Polsce lub dla studentów pierwszych lat. Program ten jest realizowany w Studium Nauki Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w ramach kursów przygotowawczych do studiów w Polsce. Ze względu na wielkość przedsięwzięcia kolejne etapy prac wymagają współpracy większej liczby lektorów i wykładowców zarówno z Uniwersytetu Pedagogicznego (z Instytutu Filologii Polskiej i kierunków przyjmujących obcokrajowców np. turystyki, politologii i nauk społecznych), jak i z innych uczelni prowadzących zajęcia z języka polskiego akademickiego i języków specjalistycznych, w szczególności z Uniwersytetu Ekonomicznego i Politechniki Krakowskiej.

Program ten opiera się na trzech filarach:

1. podnoszenie językowych kompetencji komunikacyjnych kandydatów na studia, deklarowany poziom B1 jest bowiem zbyt niski, by mogli efektywnie studiować po polsku;
2. podnoszenie językowych kompetencji komunikacyjnych w ramach języka akademickiego, zawierającego elementy stylistyki praktycznej, zagadnień poprawnościowych, w oparciu o stosowną literaturę przedmiotu (przeznaczoną dla studentów cudzoziemskich i polskich);
3. zajęcia ze słownictwa specjalistycznego z dziedziny, którą kandydat planuje studiować.

Te założenia w odniesieniu do przyszłych studentów w obecnej sytuacji akademickiej wydają się trudne do zrealizowania, żadna z uczelni nie prowadzi bowiem tak zwanego „roku zerowego”, czyli bezpłatnych kursów przygotowawczych dla kandydatów na studia. Wszystkie zajęcia w ramach roku przejściowego mają charakter komercyjny, co znacznie utrudnia do nich dostęp osobom mniej zamożnym. Sytuacja osób już studiujących wygląda niewiele lepiej. Lektoraty języka polskiego powstają na prośbę konkretnych wydziałów, ich liczba godzin jest zmienna, podobnie jest z liczbą semestrów: zależy ona od konkretnego 'zamówienia' ze strony jednostki, w której studiuje duża liczba obcokrajowców. Nie ma rozwiązań systemowych, które umożliwiłyby wdrożenie jednolitego, konsekwentnego programu języka polskiego dla celów akademickich. Te faktycznie realizowane w grupach cudzoziemskich w danej jednostce uzależnione są od bieżących potrzeb: lektorzy sygnalizują np. niski poziom kompetencji studiujących i poświęcają całą pulę godzin na podnoszenie poziomu

znajomości języka ogólnego. I na tym przygotowanie do studiowania po polsku się kończy. Z językiem akademickim czy specjalistycznym, związanym ze studiowaną dziedziną, studenci muszą często radzić sobie sami.

Konieczność wypracowania rozwiązań systemowych wydaje się bezsprzeczna, liczba studiujących obcokrajowców będzie się bowiem zwiększać, a problem ich niedostosowania językowego narastać.

3. Podnoszenie językowych kompetencji komunikacyjnych kandydatów na studia

Najbardziej realny do wdrożenia wydaje się postulat pierwszy, czyli podnoszenie językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się polskiego. Na rynku istnieje już bogata i zróżnicowana oferta podręcznikowa do języka polskiego jako obcego dla poszczególnych poziomów. Najbardziej znane pozycje dla poziomu B2 to: *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców* (Sęretny, 2016), *Przygoda z gramatyką* (Pyzik, 2018), *Co z czym?* (Mędak, 2014), a także, *Pisać jak z nut* (Lipińska, Dąmbska, 2016). Dobrą pomoc stanowi podręcznik *Wśród ludzi i ich spraw*, (Bajor, Madej, 2012), gdzie autorki proponują zestaw tekstów o tematyce przybliżającej realia studiowania w Polsce lub ukierunkowanych na określone dziedziny nauki. Oprócz tekstów podręcznik zawiera wiele ćwiczeń gramatycznych, leksykalnych, a także związanych z rozwijaniem sprawności pisania. Niezwykle istotne wydają się zadania dotyczące synonimii składniowej umożliwiające studentom wzbogacanie języka. Podręcznik ten to doskonały pomost między nauczaniem języka ogólnego i akademickiego. Inną pozycją jest opracowanie autorstwa Ciesielskiej-Musameh, Guziuk-Świcy i Przechodzkiej *Z polskim w świat* (2018). Autorki sygnalizują we wstępie, że podręcznik może być wykorzystywany na rocznych kursach przygotowujących do studiów w Polsce. Jest to bardzo dobra pomoc językowa dla studentów ze Wschodu (zawiera sporo materiału uwrażliwiającego na interferencję z języków wschodniosłowiańskich).

4. Podnoszenie językowych kompetencji komunikacyjnych w ramach zajęć z języka polskiego akademickiego

Oferta wydawnicza do nauki polszczyzny akademickiej jest jeszcze bardzo uboga, choć poszczególne ośrodki podejmują próby redagowania materiałów ukierunkowanych na jej rozwijanie. Na rynku pojawiła się ostatnio pozycja *(Nie)codzienny język polski* (Tambor, 2018) o którym sama autorka pisze, że to podręcznik dla osób planujących studia w Polsce, choć przeznaczony jest do nauki podczas kursów krótkich. Wzbogacanie oferty jest więc koniecznością i powinno przebiegać dwutorowo. Z jednej strony należy zbudować korpusy tekstów w oparciu

o dane pozyskane z poszczególnych instytutów, w których najchętniej studiują cudzoziemcy⁷; z drugiej zaś, korzystać z materiałów umożliwiających budowanie kompetencji językowych w oparciu o inwentarze dotyczące języka akademickiego i stylistykę praktyczną adresowane do studentów polskich. Warto zapoznać się z takimi wydawnictwami, jak: *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce* (Mosiołek-Kłosińska, red., 2014) oraz *Polszczyzna na co dzień* (Bańko, red., 2013).

Na poziomie technik nauczania niezwykle pożądane jest wdrożenie w grupach uczących się strategii, które umożliwiają pracę samodzielną, umiejętność przetwarzania tekstów dla celów naukowych, badawczych, poznawczych, a więc takich, które związane są ze studiowaniem. Z pomocą w realizacji ostatniego z tych celów przychodzi *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003) (dalej: ESOKJ), w którego uzupełnieniu z 2018 roku⁸ znacznie rozszerzono opis działań mediacyjnych. Do tej pory mediacja jako umiejętność przetwarzania tekstu była częścią „Działań komunikacyjnych i strategii językowych”, a w jej opisie znajdowały się takie elementy, jak: tłumaczenia symultaniczne i konsekwentne oraz nieformalne działania w sytuacjach np. towarzyskich i transakcyjnych (np. podczas zakupów z członkami rodziny i znajomymi). Przy mediacji pisemnej zaznaczono, że wiąże się ona z dokładnym tłumaczeniem różnego rodzaju tekstów literackich, naukowych, kontraktów, tekstów prawnych, ale też z ich streszczaniem i parafrazowaniem (ESOKJ, 2003: 83). W rozszerzonym opisie ESOKJ autorzy wyróżniają trzy typy działań związanych z mediacją. Są to: mediacja tekstowa, pojęciowa i komunikacyjna⁹ (CEFR. *Companion Volume with New Descriptors*, 2018: 106). Mediacja tekstowa polega na przekazywaniu przez użytkowników języka informacji w formie ustnej i pisemnej, objaśnianiu danych, przetwarzaniu tekstu mówionego i pisanego, tłumaczeniu pisemnym i ustnym, tworzeniu notatek, wyrażaniu opinii na temat tekstu (w tym także literackiego) oraz jego krytycznej analizie. Mediacja pojęciowa łączy się z zadaniami umożliwiającymi współpracę w grupie w zakresie np. tworzenia znaczeń. Natomiast mediacja komunikacyjna rozumiana jest jako proces tworzenia przestrzeni wielokulturowej, pośredniczenie w nieformalnych sytuacjach, na przykład pomiędzy rówieśnikami, a także ułatwianie porozumienia w sytuacjach delikatnych i konfliktowych.

⁷ W przypadku Uniwersytetu Pedagogicznego najczęściej wybieranymi kierunkami są turystyka, politologia, pedagogika oraz kierunki artystyczne, w Uniwersytecie Ekonomicznym – stosunki międzynarodowe i turystyka, zaś na Politechnice Krakowskiej największą popularnością cieszą się architektura, informatyka i ekonomia.

⁸ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Strasbourg: Council of Europe.

⁹ Tłumaczone terminy pochodzą z artykułu Martyniuka (2018).

Mediacja tekstowa w sposób naturalny jest częścią aktywności akademickiej studenta, zarówno polskiego, jak i cudzoziemskiego. Przetwarzanie tekstów jest nieodłączną częścią studiowania, dlatego rozwijanie tej umiejętności podczas przygotowawczych kursów językowych wydaje się niezbędne. Zarówno tłumaczenie, jak i streszczanie czy parafrazowanie wpisują się w inwentarz podstawowych strategii zdobywania wiedzy stosowanych przez studentów każdego kierunku. Przygotowanie kandydatów do studiowania poprzez budowanie akademickich umiejętności pracy z tekstem stanowi ważne, choć niezwykle ambitne wyzwanie dla nauczycieli języka polskiego. Jednym z celów przyszłych autorów pomocy dydaktycznych dla osób rozpoczynających studia powinno być włączenie do klasycznego układu podręcznika, w którym ćwiczy się podsystemy języka (gramatykę, słownictwo, wymowę i pisownię) i rozwija sprawności (rozumienie tekstu, rozumienie ze słuchu, pisanie i mówienie) zadań umożliwiających podejmowanie działań mediacyjnych. I tak na przykład, w rozwijaniu mediacji tekstowej, oprócz standardowego polecenia typu: *Proszę powiedzieć, czy informacje poniżej są prawdziwe, czy nie*, albo *Proszę odpowiedzieć na pytania poniżej*, pod tekstem powinny się też znaleźć ćwiczenia typu: *Proszę streścić tekst w 10 zdaniach*, *Proszę opowiedzieć tę historię z punktu widzenia jednego z bohaterów*, *Proszę zrelacjonować wydarzenia opisane w tekście profesorowi/przełożonemu*, *Na podstawie przeczytanego tekstu proszę napisać oficjalne pismo/raport/sprawozdanie/opinię do... itp.*

Dwa pozostałe rodzaje mediacji – pojęciowa i komunikacyjna, szczególnie akcentowane w rozszerzonej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* nabierają nowego znaczenia w sytuacji internacjonalizacji placówek edukacyjnych. W każdej uczelni mamy coraz więcej obcokrajowców, co oznacza więcej sytuacji zderzenia kultur, zadania mediacyjne stosowane podczas lekcji języka polskiego mogą więc odegrać niebagatelną rolę w zmniejszaniu dystansu i porozumieniu ponad podziałami. „Obserwując kontakty i rozmowy między ludźmi w różnych sektorach życia społecznego, możemy z łatwością stwierdzić, że mediacja (językowa, kulturowa i społeczna) staje się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. W wielojęzycznych i wielokulturowych społeczeństwach nie jest to działanie zarezerwowane wyłącznie dla specjalistów czy ograniczonej grupy użytkowników języka (np. tłumaczy), ale stanowi jedną z podstawowych form komunikacji przedstawicieli różnych środowisk. Jest to element codziennej, naturalnej i spontanicznej komunikacji i odpowiada chęci wzajemnego porozumienia na wielu płaszczyznach” (Janowska, 2017: 83).

Metodyka nauczania języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego, dysponuje dużą i zróżnicowaną gamą technik pracy, za pomocą których można realizować zadania związane z tworzeniem znaczeń, a także przyjaznej przestrzeni wielokulturowej. Wystarczy ukierunkować standardowe zadania

słownikowe na wspólne odkrywanie i interpretację słów i zwrotów w grupie obcokrajowców pochodzących z różnych obszarów kulturowych i otrzymamy sytuację, w której dochodzi do swoistej wymiany myśli i negocjowania znaczeń. Począwszy od sytuacji codziennych (praca, rutyna dnia codziennego, pory posiłków, tradycje rodzinne, role społeczne), aż po kulturę pisaną wielką literą, elementy historii, polityki, języka wartości i pojęć aksjologicznych (patriotyzm, wolność, honor itp.).

W ramach zadań rozwijających sprawność mówienia warto skorzystać z technik, które umożliwią mediację komunikacyjną. Jedną z nich to tzw. *role play*, gdzie uczący się mogą wcielić się w osoby z innego obszaru kulturowego, co umożliwi im spojrzenie na dany problem z innej perspektywy.

Poszerzaniu horyzontów służą też zadania konwersacyjne ukierunkowane na zrozumienie Innego, np. symulacja dyskusji oxfordzkiej, czy zadanie typu: *Daj mi cztery minuty i nie przerywaj mi*. Podobne zadania związane z „wchodzeniem w skórę innej osoby” można wykonać pisemnie. Warto rozwijać te formy wypowiedzi, które znajdują się w programie kursu, a które umożliwiają uczącym się poszerzanie horyzontów. Są to bez wątpienia: tekst argumentacyjny, relacjonowanie wypowiedzi innych, opowiadanie z punktu widzenia bohatera x, a także rozmaite teksty okolicznościowe, mniej lub bardziej formalne, które są nośnikami danej kultury zarówno w warstwie socjolingwistycznej, jak i socjokulturowej.

5. Nauczanie słownictwa specjalistycznego

Ostatnim postulatem związanym z rozwijaniem kompetencji umożliwiających studiowanie w Polsce po polsku jest sformalizowanie nauczania języka polskiego specjalistycznego, a więc zajęcia propedeutyczne. Niektóre uczelnie realizują już autorskie programy nauczania na przykład języka ekonomicznego, technicznego, medycznego. Na Politechnice Krakowskiej kandydaci na studia ekonomiczne, techniczne lub medyczne mają do dyspozycji zarówno zajęcia z języka polskiego ogólnego (liczba zależy od poziomu zaawansowania językowego przyszłego studenta), jak i dodatkowe godziny słownictwa specjalistycznego oraz zajęć z przedmiotów kierunkowych. Dla przykładu: przyszły student ekonomii będący na poziomie A1 ma w programie 600 godzin języka polskiego ogólnego i 180 godzin zajęć kierunkowych obejmujących polski język ekonomiczny, prawniczy, a także matematykę i informatykę dla ekonomistów. Zajęcia z języka specjalistycznego w połączeniu z przedmiotami kierunkowymi po polsku prowadzi się także na Uniwersytecie Łódzkim: kandydaci na studia mają do dyspozycji około 500-600 godzin języka polskiego ogólnego i 300 godzin języka specjalistycznego wraz z udziałem w zajęciach kierunkowych. Nieco inny model proponuje Uniwersytet Ekonomiczny: kurs przygotowawczy obejmuje tam 480

godzin języka polskiego ogólnego, 60 godzin języka ekonomicznego oraz 60 godzin matematyki w języku polskim. W każdym z proponowanych rozwiązań proporcje języka ogólnego w stosunku do specjalistycznego są inne, każda z uczelni podejmuje bowiem w tej kwestii autonomiczną decyzję. Za przykład niech posłużą ponownie Politechnika Krakowska i Uniwersytet Ekonomiczny. Pierwsza z uczelni ma sporą liczbę godzin zajęć z języka polskiego specjalistycznego, proponuje też więcej przedmiotów kierunkowych. Uniwersytet Ekonomiczny natomiast ma w programie propedeutycznym tylko zajęcia z matematyki, ale w ramach języka polskiego ekonomicznego oferuje przygotowanie do wszystkich kierunków na studiach ekonomicznych. Kandydat poznaje więc słownictwo z makro i mikroekonomii, a także prawa, finansów, zarządzania i statystyki.

Dobór materiałów do nauki języka specjalistycznego to także niezależna decyzja każdej z placówek. Niektóre z nich posiadają w swojej ofercie propozycje podręcznikowe, inne zaś tworzą własne autorskie materiały w oparciu o dostępne na rynku publikacje z danej dziedziny. Podstawowe podręczniki do nauki języka polskiego specjalistycznego dla przyszłych studentów to: *Anatomia, język specjalistyczny* (Gałat, 2018), *Wybraliśmy ekonomię* (Kugiel-Abuhasna, 2017), *Chcę studiować medycynę* (Podsiadły, Lechowicz, 2004), *Matematyka po polsku* (Wróbel, Zielińska, Rudziński, 2014), *Podstawy cytologii* (Kaźmierczak, Gosztowt, 2012). Oferta podręczników do języków specjalistycznych jest z roku na rok coraz bogatsza, zważywszy jednak na zapotrzebowanie, należy przemyśleć jej poszerzenie. Zanim to nastąpi, konieczne są kroki prowadzące do prawidłowego nakreślenia profilu odbiorcy oraz analiza jego potrzeb. Kroki te wydają się konieczne ze względu na różnorodność i specyfikę potrzeb osób planujących naukę języka specjalistycznego.

6. Podsumowanie

Program nauczania języka polskiego specjalistycznego, podobnie jak program języka akademickiego powinien doczekać się rozwiązań systemowych, co oznaczałoby w pierwszej kolejności ustalenie standardów godzinowych i programowych dla wszystkich uczelni i poszczególnych specjalności. W ostatnim roku Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej zwróciła się do przedstawicieli uczelni oferujących zajęcia z języków specjalistycznych z prośbą o zaproponowanie standardu nauczania dla celów akademickich i specyficznych. W wyniku konsultacji z przedstawicielami Politechniki Krakowskiej, Politechniki Wrocławskiej, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu opracowano wstępne ramy godzinowe i programowe ję-

zyka polskiego dla kandydatów na studia w Polsce. Wyżej wymienione placówki rozpoczną nauczanie języka polskiego dla celów akademickich i specjalistycznych według wspólnie wypracowanych kryteriów w roku akademickim 2019/2020. Perspektywa wprowadzenia nowych standardów dotyczących nauczania języka polskiego dla kandydatów na studia w Polsce umożliwi rozpoczęcie prac nad programami języka polskiego adresowanymi do tej grupy odbiorców. Ze względu na obszerność i zróżnicowanie zagadnienia projekt ten wymaga jednak współpracy wielu podmiotów.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E. (2013), *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bajor E., Madej E. (2012), *Wśród ludzi i ich spraw*. Łódź: Dentonet.
- Bańko M. (red.) (2013), *Polszczyzna na co dzień*. Warszawa: PWN.
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G. (2018), *Z polskim w świat*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), Strasbourg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [DW 27.07.2019]
- Dąbrowska A., Miodunka W., Pawłowski A. (2012), *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą*. Warszawa: Ministerstwo Spraw Zagranicznych.
- Dąbrowska A. (2004), *Najczęstsze błędy popełniane przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego* (w) Seretny A., Martyniuk W., Lipińska E. (red.), *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, str. 105-136.
- Dąbrowska A., Pasieka M. (2005), *Koncepcja przewodnika po trudnych miejscach polszczyzny, czyli leksykonu przeznaczonego dla cudzoziemców* (w) „Poradnik Językowy”, nr 5, str. 22-32.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Gałat E. (2018), *Anatomia, język specjalistyczny. Skrypt dla obcokrajowców na poziomie A2+/B1*. Kraków: Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej.
- Izdebska-Długosz D. (2014), *Specyficzne problemy nauczania języka polskiego jako obcego w środowisku ukraińskojęzycznym* (w) Gonigroszek D. (red.), *Języki obce i kultura: nowe konteksty edukacyjne*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, str. 315-323.

- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 80-86. Online: http://jows.pl/sites/default/files/jows-3-2017_iwonajanowska.pdf [DW 27.07.2019]
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.) (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Każmierczak J., Gosztowt I. (2012), *Podstawy cytologii i genetyki, podręcznik przeznaczony dla słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Krawczuk A. (2008), *Kłopoty z opanowaniem polskiej rekcji w procesie nauczania Ukraińców sprawności pisania* (w) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Rozwijanie i testowanie biegłości w języku polskim jako obcym*. Kraków: Universitas, str. 129-140.
- Kugiel-Abuhasna I. (2017), *Wybraliśmy ekonomię*. Kraków: Wydawnictwo Politechniki Krakowskiej.
- Lipińska E., Dąmbaska E.G. (2016), *Pisać jak z nut*. Kraków: Universitas.
- Martyniuk W. (2018), *Działania i strategie mediacyjne w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (w) *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia, Międzynarodowa Konferencja Akademicka w Seulu*, str. 91-102.
- Mędak S. (2014), *Co z czym?* Kraków: Universitas.
- Miodunka W.T. i in. (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Online: http://wydawnictwo.us.edu.pl/sites/wydawnictwo.us.edu.pl/files/nauczanie_i_promocja_jezyka_polskiego_w_swiecie_interaktywny_pdf [DW 27.07.2019]
- Mosiółek-Kłosińska K. (red.) (2014), *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Podsiadło J., Lechowicz J. (2004), *Chcę studiować medycynę*. Łódź: Wydawnictwo WING.
- Pyzik J. (2018), *Przygoda z gramatyką*. Kraków: Universitas.
- Rozporządzenie Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego z 5 czerwca 2018 w sprawie podejmowania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestnictwa w badaniach naukowych i pracach rozwojowych*. Online: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001125/O/D20181125.pdf> [DW 27.07.2019]
- Seretny A. (2016), *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców*. Kraków: Prolog.
- Tambor A. (2018), *(Nie)codzienny język polski*. Katowice: Wydawnictwo Gnome.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wróbel D., Zielińska A., Rudziński G. (2014), *Matematyka po polsku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Iwona Janowska, Anna Seretny 5

ARTICLES

1. Radosław Kucharczyk, Jolanta Sujecka-Zajac – *On the examiner’s communication and mediation competences in the foreign language oral examination (on the example of the Certificate Examination in French at the University of Warsaw)* 9
2. Krystyna Mihutka – *External evaluation vs. self-assessment – discrepancies and points of contact* 29
3. Monika Paliszewska-Mojsiuk, Anna Sroka-Grądziel – *HSK as a language passport to China: the perspective of Polish learners* 59
4. Małgorzata Banach – *The certificate examination in English and Polish at C2 level: a comparative analysis* 71
5. Urszula Marzec, Małgorzata Marzec – *The certification of proficiency in Polish as a foreign language in Italy: problems, challenges, proposals* 89
6. Anna Iwanowska – *Certification of language competences and soldiers’ professional development in Polish military schools* 105
7. Ewa Komorowska – *Difficulties in (self)evaluation in teaching Polish as a foreign language in business* 117
8. Agnieszka Jasińska – *B1 and what next? On the necessity of developing the program of teaching Polish as a foreign language for academic purposes* 129

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2019 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>