



Standaryzacja wymagań w testowaniu znajomości języka polskiego jako obcego

Anna Seretny

Od 2004 r. uczący się języka polskiego jako obcego mają możliwość potwierdzania swoich umiejętności, zdając państwowy egzamin certyfikacyjny. Przedstawiona w artykule makro- i mikroanaliza zapisów zawartych w Standardach wymagań egzaminacyjnych, dokumencie państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, ma na celu pokazanie, że certyfikacja znajomości polszczyzny opiera się na standardach europejskich, dobrze wpisując się w system rozwiązań proponowanych przez Radę Europy w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego.

Standardy wymagań egzaminacyjnych – historia, funkcja i rola dokumentu

Uruchomienie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego miało miejsce w roku 2004. Pierwsza propozycja ujednoliconego sposobu sprawdzania stopnia biegłości w polszczyźnie pojawiła się jednak dużo wcześniej, bo jeszcze w 1992 r., w zbiorze materiałów programowych *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* pod redakcją Władysława Miodunki. W przedstawionej tam koncepcji systemu certyfikacyjnego został zawarty

ramowy opis poziomów nauczania języka polskiego jako obcego¹ od momentu pierwszego kontaktu z językiem aż do osiągnięcia całkowitej biegłości zbliżonej do kompetencji rodzimego użytkownika (Martyniuk 1997:79).

¹ Wyróżniono w nim wówczas cztery poziomy: progowy, średnio zaawansowany, zaawansowany oraz biegłości.

Kilka lat później, w roku 1999, dzięki staraniom profesora Miodunki, Minister Edukacji Narodowej powołał Komisję ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, której zadaniem stało się przygotowanie urzędowego systemu poświadczania znajomości polszczyzny. W jej skład wchodziłi ludzie nauki zajmujący się problematyką nauczania języka polskiego jako obcego oraz przedstawiciele ministerstwa. Wynikiem działań zespołu powołanego przez Komisję było m.in. opracowanie polskiej wersji programu progowego (B1) oraz przygotowanie *Opisu poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego*, na którym została oparta pierwsza wersja *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (dalej: SWE) dla poziomów B1, B2 oraz C2, opublikowana w 2003 r. Dokument ten stanowi ramy procesu certyfikacji: wyznacza treści testowania, wskazując jednocześnie umiejętności podlegające pomiarowi; tworzy także system odniesień zarówno dla autorów zadań badających stopień opanowania poszczególnych umiejętności na danym

poziomie, jak i dla egzaminatorów oceniających działania językowe kandydatów². Zadaniem SWE jest również:

(...) pomóc uczącym się w poznawaniu wymagań i udzielaniu sobie odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu przygotowani są do egzaminów. Mają one także pomóc nauczycielom w ocenie umiejętności uczniów i w uświadomieniu im, na co winni zwrócić szczególną uwagę, przygotowując ich do egzaminów (PKPZJPjO 2003:3).

Publikację SWE oraz wprowadzenie w życie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego należy uznać za moment przełomowy w historii glottodydaktyki polonistycznej. Od ich ukazania zaczęła się bowiem dokonywać stopniowa standaryzacja procesu nauczania polszczyzny, który do tego czasu, jak słusznie zauważył Martyniuk (1997), cechowała indywidualizacja, będąca częścią wynikiem braku działań normujących i koordynujących, niż rezultatem przemyśleń metodycznych. Najpierw zaczęto więc ujednoczyć nazewnictwo poziomów zaawansowania. Z czasem dokonano również weryfikacji treści nauczania na poszczególnych poziomach, dostosowując je do wymogów systemu certyfikacji. Była to niezwykle istotna zmiana jakościowa, przez lata bowiem wyznacznikiem programów nauczania były podręczniki, których autorzy, wybierając treści, kierowali się w dużej mierze swoją intuicją. Znacznie poszerzył się także zakres technik wykorzystywanych w praktyce dydaktycznej.

Kiedy bowiem stwierdzono, jakimi metodami i przy użyciu jakich technik najlepiej testować znajomość języka, to i nieobce stało się wielu glottodydaktykom stosowanie podobnych praktyk w procesie samego nauczania (Lipińska, Seretny 2005:34).

Dążenie do wprowadzenia w Polsce takich zasad potwierdzania kompetencji językowej, jakie stosowane są w innych krajach europejskich, było jednym ze znaczących przejawów przekonania środowiska polskich glottodydaktyków, że *polskiego należy uczyć tak, jak się uczy języków światowych, zachowując jednocześnie cały szacunek do tego, co specyficznie*

i niepowtarzalnie polskie (Miodunka 1992:8). Dlatego też dołożono wszelkich starań, by zasady prowadzenia egzaminów państwowych z języka polskiego odpowiadały wymaganiom międzynarodowym. Opisy poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego odwołują się więc do standardów wypracowanych dla kilkunastu języków europejskich, objętych systemem egzaminów Association of Language Testers in Europe (ALTE)³. Oparte zostały także na zaleceniach opracowanych przez Radę Europy, zawartych w dokumencie znanym w Polsce jako *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie* (Rada Europy 2003)⁴.

Model struktury opisu Europejski system opisu kształcenia językowego

W ESOKJ głównymi parametrami opisu komunikacji językowej i umiejętności użytkownika są: działania językowe, strategie oraz językowe kompetencje komunikacyjne.

Działania językowe, czyli *zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania* (Rada Europy 2003:20), zostały w dokumencie Rady Europy podzielone na jedno- lub dwukierunkowe. Pierwsze to takie, w których użytkownik języka odbiera (recepja) lub tworzy teksty (produkcja). Drugie natomiast wymagają obecności partnera/partnerów komunikacji i mają charakter interakcyjny bądź mediacyjny. W interakcji dochodzi do wymiany słownej dwóch lub wielu osób; w mediacji – użytkownik języka pełni funkcję kanału komunikacyjnego między innymi użytkownikami. W efekcie w miejsce czterech tradycyjnych sprawności (słuchania, mówienia, czytania i pisanie) w ESOKJ pojawia się osiem typów działań, gdyż recepcja, produkcja, interakcja i mediacja mogą być zarówno ustne, jak i pisemne.

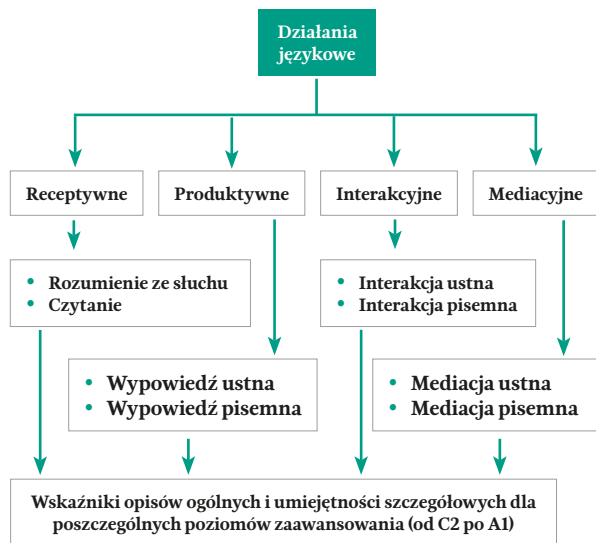
Dla tak wyróżnionych działań (zob. schemat 1.) opracowany został system wskaźników biegłości, które informują, jakiego rodzaju wykonania można oczekiwać od uczących się na wyróżnionych w ESOKJ sześciu poziomach zaawansowania od A1 do C2⁵.

³ Stowarzyszenie to, powołane do życia przez uniwersytety w Salamance i w Cambridge, zrzesza instytucje prowadzące obecnie testowanie i certyfikację większości języków europejskich. Członkiem ALTE jest Uniwersytet Jagielloński reprezentowany przez Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie.

⁴ Wersja angielska, *Common European Framework of Reference for Languages* ukazała się dwa lata wcześniej.

⁵ Poszczególne wskaźniki skalowano do poziomów na drodze analizy statystycznej ich interpretacji, dokonanej na dużej grupie uczących się (zob. Rada Europy 2003:38).

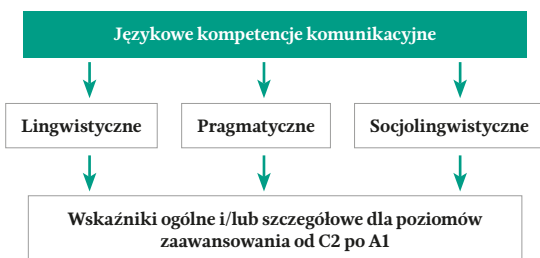
² Ich nowa wersja, czekająca na zatwierdzenie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, obejmuje już wszystkie poziomy zaawansowania (w tym także A2 Junior oraz B1 Junior). Dokonano w niej także ujednoczenia dotychczasowych zapisów oraz wprowadzono stosowne uzupełnienia.



Schemat 1. Struktura opisu działań komunikacyjnych w ESOKJ (Rada Europy 2003) (oprac. własne)

Podejmowanie rozmaitych działań językowych umożliwiają użytkownikom posiadane kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne: lingwistyczne, socjolingwistyczne oraz pragmatyczne. Dzięki zastosowaniu odpowiednio wyselekcjonowanych i wyskalowanych deskryptorów wiadomo, jakiego rodzaju/jakiej jakości wykonania językowego oczekuje się na danym poziomie zaawansowania (zob. Schemat 2.).

Pomostem między umiejętnościami uczącego się (kompetencjami), a tym, jak je potrafi zastosować (działaniami komunikacyjnymi), są strategie komunikacyjne, czyli:



Schemat 2. Struktura opisu językowych kompetencji komunikacyjnych w ESOKJ (Rada Europy 2003) (oprac. własne)

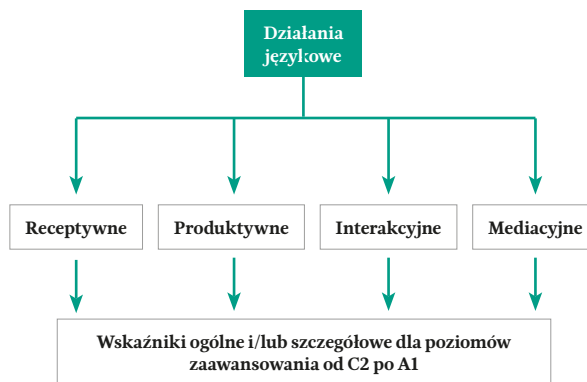
środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie (Rada Europy 2003:61).

Strategie również objęto parametryzacją. Za najważniejsze wyróżniki umiejętności o charakterze strategicznym uznano: planowanie działania, wykonanie (czyli wykorzystanie umiejętności i nadrabianie ich braku), monitorowanie działań oraz ich ewentualną korektę. Wszystkie zostały następnie odniesione do ośmiu typów działań językowych – autorzy słusznie bowiem zauważyli, że inne strategie są uruchamiane w trakcie czynności o charakterze odbiorczym, inne w trakcie interakcji, mediacji lub produkcji. I tu znów opracowane wyskalowane wskaźniki informują, jakiego typu/jakiej jakości działań strategicznych na etapie planowania, wykonania, monitorowania oraz korekty można oczekiwać od użytkownika władającego językiem na określonym poziomie zaawansowania (zob. Schemat 3.).

Standardy wymagań egzaminacyjnych (SWE)

Standardy wymagań egzaminacyjnych w nowej wersji składają się z dwu podstawowych części. Są to:

- ogólny opis kompetencji w języku polskim jako obcym dla sześciu certyfikатовych poziomów zaawansowania (I);

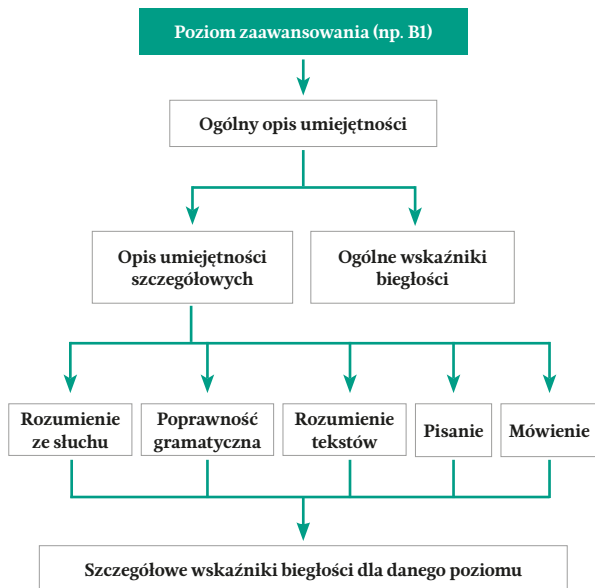


Schemat 3. Struktura opisu strategii komunikacyjnych (Rada Europy 2003) (oprac. własne)

- opisy kompetencji szczegółowych w języku polskim jako obcym dla sześciu certyfikowanych poziomów zaawansowania (II).

Podobnie więc jak w ESOKJ opisy szczegółowe poprzedzone są ogólnymi. Punktem wyjścia dla opisów szczegółowych w SWE są jednakże nie tyle działania, strategie i kompetencje, ile kolejne poziomy zaawansowania językowego (zob. Schemat 4.). Rozwiązanie takie jest z pewnością bardziej tradycyjne, lecz w tym kształcie lepiej odpowiada potrzebom potencjalnych użytkowników. Zazwyczaj bowiem kandydaci lub osoby przygotowujące uczących się do egzaminu są zainteresowani opisem umiejętności oczekiwanych na konkretnym poziomie zaawansowania (choć mogą się zdarzać przypadki, że użytkownik, nie będąc pewny swoich umiejętności, będzie chciał zapoznać się z opisem dwu lub więcej poziomów; może nim także powodować ciekawość), mniej zaś śledzeniem rozwoju poszczególnych umiejętności na kolejnych etapach procesu kształcenia.

Budowa poszczególnych części opisujących kompetencje na kolejnych poziomach zaawansowania jest powtarzalna. Strukturę opisu tworzą zawsze:



Schemat 4. Struktura opisów szczegółowych Standardów wymagań egzaminacyjnych (oprac. własne)

- komponenty opisujące sprawności i umiejętności językowe (tj. rozumienie ze słuchu, poprawność gramatyczną, rozumienie tekstów, pisanie, mówienie);
- wykaz zagadnień gramatycznych, składniowych i słowotwórczych, których czynnego opanowania oczekuje się na danym poziomie;
- katalog funkcjonalno-pojęciowy (A);
- katalog tematyczny (B).

Zawartość komponentów opisujących poszczególne sprawności/umiejętności językowe jest natomiast zróżnicowana. Obecność niektórych elementów, takich jak np.: role komunikacyjne, rodzaje wypowiedzi, formy wypowiedzi, rejestr tekstów oraz ich konfiguracja, zależy od specyfiki opisywanej sprawności/umiejętności.

SWE a ESOKJ – porównanie rozwiązań

Poziom makrostruktury

Ogólny opis kompetencji w języku polskim jako obcym na poszczególnych poziomach zaawansowania, a także opisy kompetencji szczegółowych przedstawione w SWE oparte zostały na wskaźnikach biegłości językowej zawartych w ESOKJ. Podobnie zatem jak i w dokumencie Rady Europy ujmowane są one w kategoriach umiejętności językowych uczących się. W europejskim dokumencie opisy pojawiają się w ujęciu tabelarycznym i/lub tekstowym, w polskim – mają formę tradycyjną, tekstową.

Struktury opisu obu dokumentów mają charakter hierarchiczny. Wyjście od działań, kompetencji czy strategii językowych w ESOKJ można nazwać uporządkowaniem hierarchicznym o profilu działaniowym. Wyjście od poziomów przyjęte w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* jest zaś uporządkowaniem hierarchicznym o profilu poziomowym. W ESOKJ wychodzi się bowiem od działań językowych, przypisując je za pomocą wyskalowanych wskaźników biegłości do określonego poziomu. W SWE natomiast punktem wyjścia jest określony poziom zaawansowania, w ramach którego opisywane są konkretne umiejętności językowe użytkownika. Prezentację poziomową uznano za rozwiązanie bardziej ergonomiczne, gdyż pozwala ona w ramach jednego komponentu zebrać wszystkie informacje ważne dla zdającego, umożliwiając całościowy ogląd wymagań dla danego poziomu. Zastosowanie rozwiązania proponowanego przez ESOKJ spowodowałoby, że stworzenie pełnego obrazu szczegółowych

Ogólny opis kompetencji w języku polskim jako obcym na poszczególnych poziomach zaawansowania, a także opisy kompetencji szczegółowych przedstawione w SWE oparte zostały na wskaźnikach biegłości językowej zawartych w ESOKJ.

umiejętności/strategii/kompetencji oczekiwanych na danym poziomie wiązałyby się z poszukiwaniem wskaźników znajdujących się w różnych miejscach (okazało się także, że w trakcie prób konsolidowania opisu część sformułowań ESOKJ cechuje cyrkularność, niespójność, a także częściowa niezamierzona powtarzalność). Mniej wprawnemu czytelnikowi mogłyby wówczas umknąć niektóre kwestie. Można by jednakże rozważyć włączenie do *Standardów wymagań egzaminacyjnych* aneksu, w którym znalazłoby się tabelaryczne zestawienie opisów poszczególnych sprawności i umiejętności. Pozwoliłoby ono w pełni ukazać różnice wykonania określonych działań na kolejnych poziomach zaawansowania.

Poziom mikrostruktury

Ogólny opis kompetencji w obu publikacjach to krótka charakterystyka umiejętności językowych użytkownika w zakresie odbioru oraz produkcji tekstów, co ilustrują poniższe przykłady:

Poziom B2

Zdający na poziomie B2 rozumieją najważniejsze treści i intencje zawarte w tekstach mówionych i pisanych poruszających tematy ogólne, konkretne i abstrakcyjne (zob. Katalog B). Umieją posługiwać się językiem w sposób płynny i spontanicznie, pozwalający na swobodną komunikację z rodzimymi użytkownikami języka w rozmaitych

sytuacjach życia codziennego (zob. Katalog A), występując w określonych rolach komunikacyjnych. Potrafią pisać dłuższe teksty na różnorodne tematy. Potrafią wypowiadać się na różne tematy, relacjonować zdarzenia oraz brać udział w dyskusji.

Zdający umieją posługiwać się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka polskiego odpowiednio do sytuacji. Znają i stosują większość konwencji socjokulturowych rządzących komunikacją w języku polskim.

Braki zdających w zakresie wymowy i intonacji, słownictwa, poprawności gramatycznej oraz ortografii nie mają wpływu na skuteczność komunikacji. (SWE – wersja robocza)

Poziom B2

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę bez problemu z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań. (Rada Europy 2003:33)

Opisy powyższe nie są w żadnym punkcie sprzeczne. Widać w nich jedynie niewielkie różnice. *Europejski system opisu kształcenia językowego* operuje określeniem *osoba posługująca się językiem*, w *Standardach...* pojawia się zaś termin *zdający*, co jest wynikiem innego ukierunkowania publikacji, której odbiorca widziany jest jako potencjalny kandydat do egzaminu lub jego nauczyciel. Autorzy polskiego opisu uznali także, że sformułowania typu: *potrafi wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań*, lub *rozumie dyskusje na tematy techniczne z zakresu jej specjalności*, nie mają charakteru ogólnego i w związku z tym przenieśli je do opisów szczegółowych. Do charakterystyki ogólnej włączyli natomiast deskrytory odnoszące się do społecznego wymiaru komunikacji językowej (nawet na najniższych poziomach

Opis ogólny kompetencji oczekiwanej na danym poziomie zaawansowania stał się punktem wyjścia dla opisów szczegółowych poszczególnych sprawności i umiejętności językowych. Zarówno w ESOKJ, jak i w SWE są one elementem powtarzalnym. Ich struktura w obu dokumentach jest jednak zróżnicowana, gdyż każda sprawność/każde działanie językowe ma swoją specyfikę.

zaawansowania zdający muszą umieć posługiwać się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka polskiego odpowiednio do sytuacji, a także znać i stosować konwencje socjokulturowe rządzące komunikacją). Kompetencja socjolingwistyczna jest ważnym i szeroko omawianym w dokumencie Rady Europy komponentem kompetencji komunikacyjnej (zob. Rada Europy 2003:106-109). Brak uwypuklenia w opisie ogólnym znaczenia adekwatności kontekstowej wypowiedzi formułowanych przez użytkownika jest wyraźnie odczuwalnym brakiem. Można bowiem wyobrazić sobie, że *osoba posługująca się językiem na poziomie A1 będzie potrafiła stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego* (Rada Europy 2003:33), naruszając jednakże normy rządzące komunikacją w danym języku. Uwagi dotyczące poprawności językowej użytkownika w opisie ESOKJ mają charakter niejawni, w SWE natomiast zostały sformułowane eksplicytnie, choć nie do końca zgodnie z wytycznymi dokumentu

europiejskiego, który wyraźnie zaleca ujmowanie wszelkich działań użytkowników w kategoriach osiągnięć, a nie braków (zob. Rada Europy 2003:17).

Opis ogólny kompetencji oczekiwanej na danym poziomie zaawansowania stał się punktem wyjścia dla opisów szczegółowych poszczególnych sprawności i umiejętności językowych. Zarówno w ESOKJ, jak i w SWE są one elementem powtarzalnym. Ich struktura w obu dokumentach jest jednak zróżnicowana, gdyż każda sprawność/każde działanie językowe ma swoją specyfikę, co uwidacznia się zwłaszcza w kontekście oceniania stopnia ich opanowania. W SWE opisy te zostały przygotowane dla czterech tradycyjnych sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania oraz dla jednego komponentu kompetencji lingwistycznej – poprawności gramatycznej. Jest to zatem ujęcie nieco inne niż w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. W dokumencie Rady Europy mowa jest bowiem, jak już wspomniano, nie tyle o sprawnościach, ile o działaniach językowych, strategiach oraz kompetencjach lingwistycznych. Przyjęcie w pierwszej wersji SWE (PKPZJPjO 2003) układu opartego na sprawnościach, wynikało z niepełnej jeszcze wówczas znajomości modelu opisu przedstawionego w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Pozostawienie pierwotnej organizacji w wersji kolejnej jest już świadomą decyzją autorów, którzy doszli do wniosku, że propozycja przedstawiona w dokumencie Rady Europy nie jest jeszcze powszechnie znana, podczas gdy układ klasyczny nieobcy jest większości zarówno uczących się, jak i nauczycieli. Uznali więc mediację i interakcję, wyróżnione w ESOKJ jako osobne działania, za rodzaj działań produktywnych. Mediacja ustna to przecież mówienie oparte na słuchaniu/czytaniu, pisemna jest zaś pisanie opartym na słuchaniu/czytaniu. Interakcja pisemna z kolei, to pisanie oparte na czytaniu, a ustna – to mówienie oparte na słuchaniu. Podział na działania interakcyjne i mediacyjne został więc uwzględniony w strukturze opisu sprawności produktywnych – mówienia i pisania. Kolejność prezentowania poszczególnych komponentów w SWE nie jest do końca zgodna z klasycznym układem (w dydaktyce zazwyczaj opisuje się sprawności w kolejności ich opanowywania, czyli od słuchania i mówienia, przez czytanie do pisania). Jako pierwsze jest co prawda omawiane rozumienie ze słuchu, następnie jednak pojawia się poprawność gramatyczna, po niej zaś – rozumienie tekstów, pisanie oraz mówienie. Porządek

Wykonując różne zadania, w tym zadania egzaminacyjne, użytkownicy języka powinni umieć stosować rozmaite strategie umożliwiające im realizację wytyczonych celów.

ten jest odwzorowaniem układu egzaminu, który rozpoczyna słuchanie, a kończy mówienie. Uznano bowiem, że paralelna struktura obu elementów składowych systemu certyfikacji, czyli standardów egzaminacyjnych oraz samego egzaminu, będzie bardziej przyjazna dla potencjalnych odbiorców.

Wykonując różne zadania, w tym zadania egzaminacyjne, użytkownicy języka powinni umieć stosować rozmaite strategie umożliwiające im realizację wytyczonych celów. Rozwijanie kompetencji strategicznych, także w odniesieniu do sytuacji egzaminacyjnej, jest bardzo ważnym elementem procesu dydaktycznego. W ESOKJ kompetencje te zostały podzielone, podobnie jak działania, na: receptywne, produktywne, interakcyjne oraz mediacyjne i opisane łącznie z nimi. Ponieważ w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* zachowany został układ klasyczny, z podziałem na sprawności językowe, opis strategii został włączony do opisu umiejętności szczegółowych. Wiadomo zatem, jakie działania strategiczne powinien podejmować uczący się słuchający tekstu na najniższym poziomie, a jakie na poziomach wyższych. Stosowane w publikacji sformułowania podkreślają wyraźnie, że umiejętność podejmowania takich działań jest bardzo ważną częścią kompetencji komunikacyjnej.

Struktura opisu konkretnych umiejętności na poszczególnych poziomach zaawansowania w SWE jest zależna od ich specyfiki. W komponencie *Słuchanie* poza opisem ogólnym znaleźć więc można także informacje na temat rodzajów tekstów, z jakimi uczący się może zetknąć się na egzaminie na danym poziomie, a także ról komunikacyjnych, jakie mogą być udziałem autorów słuchanych wypowiedzi. W części *Rozumienie tekstu pisanego* poza zestawem ról komunikacyjnych oraz rodzajami tekstów wskazano dodatkowo ich rejestr.

Poziom B1	Kręgi tematyczne	Sfery życia
	1. Człowiek	prywatna, publiczna, zawodowa, edukacyjna
	2. Dom, mieszkanie, otoczenie	prywatna, publiczna
	3. Życie codzienne	prywatna, publiczna
	4. Czas wolny, rozrywka	prywatna, publiczna, edukacyjna
	5. Podróże	prywatna, publiczna, zawodowa
	6. Stosunki społeczne	prywatna, publiczna
	7. Zdrowie i higiena osobista	prywatna, publiczna
	8. Edukacja	prywatna, publiczna, edukacyjna
	9. Praca	prywatna, publiczna, zawodowa, edukacyjna
	10. Zakupy	prywatna, publiczna
	11. Żywność i napoje	prywatna, publiczna
	12. Usługi	publiczna
	13. Miejsca	prywatna, publiczna
	14. Środowisko naturalne	publiczna
	15. Tradycje, zwyczaje, święta	prywatna, publiczna
16. Tematy ogólne	prywatna, publiczna, zawodowa, edukacyjna	

Tabela 1. Katalog tematyczny poziomu B1 a sfery życia (oprac. własne)

Komponent *Pisanie* poza rolami, w których powinien umieć występować uczący się jako autor wypowiedzi pisemnej, zawiera także listę form wypowiedzi, jakie musi on umieć sformułować na danym poziomie zaawansowania. W *Mówieniu* znajdziemy zaś zestaw ról komunikacyjnych oraz formy wypowiedzi podzielone na monologowe i dialogowe. W dialogach mają się bowiem ujawnić umiejętności interakcyjne uczących się, w wypowiedziach monologicznych – produktywne i mediacyjne. Komponentami powtarzalnymi w strukturze opisów szczegółowych SWE są opracowane oddzielenie dla każdego poziomu

zaawansowania katalogi: tematyczny i funkcjonalno-pojęciowy oraz listy zagadnień gramatyczno-syntaktycznych. Dzięki nim wiadomo, jakie środki językowe musi opanować zdający, by angażować się w działania przewidziane dla danego poziomu zaawansowania.

W ESOKJ bardzo często podkreśla się, że komunikacja zachodzi głównie w czterech sferach życia: publicznej, prywatnej, edukacyjnej i zawodowej. Tego podziału nie ma w SWE. Analiza zagadnień zawartych w katalogu tematycznym pozwala jednak stwierdzić, że są tam reprezentowane wszystkie sfery życia (zob. tabela 1.). A zatem i w tej kwestii SWE wpisują się w zalecenia Rady Europy.

Podsumowanie – jedność w różnorodności

Analiza koncepcji i struktury ogólnej *Standardów wymagań egzaminacyjnych* (2003, wersja robocza – 2009) wykazała, że merytorycznie opierają się one na propozycjach przedstawionych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. SWE nie są jednak, li tylko, odwzorowaniem zapisów zawartych w dokumencie Rady Europy, a rozwinięciem i/lub uszczegółowieniem rozwiązań przedstawionych w ESOKJ, przygotowanym z myślą o określonym komponencie triady dydaktycznej (nauczanie, uczenie się i ocenianie), jakim jest ocenianie biegłości w konkretnym języku. Różny sposób prezentacji poszczególnych zagadnień w obu dokumentach wynika wyłącznie z ich odmiennej funkcji. Formuła ESOKJ jest z założenia bardzo szeroka. Nadrzędnym celem autorów było bowiem stworzenie wspólnej dla państw europejskich podstawy opisu celów, treści i metod kształcenia językowego oraz opracowanie jednolitych kryteriów opisu poziomów biegłości. ESOKJ widzi więc swoich odbiorców nieostro – są nimi użytkownicy dowolnego języka, którzy chcą się uczyć, chcą uczyć, organizować naukę, pragną zdawać lub przygotowywać egzaminy. SWE powstały zaś z myślą o konkretnych odbiorcach, którymi są uczący się oraz nauczyciele języka polskiego jako obcego zainteresowani niezależnym potwierdzeniem stopnia biegłości językowej. SWE są więc mocno osadzone w konkretnym wymiarze dydaktycznym, jakim jest nauczanie polszczyzny cudzoziemców.

Proponując system opisu kształcenia na tyle ogólny, by można było go stosować w różnych kontekstach językowo-kulturowych, twórcy ESOKJ pozostawili opis systemu, uwzględniający swoistość kodu, autorom publikacji szczegółowych, przeznaczonych dla użytkowników określonych

języków. Każda instytucja odpowiedzialna za opracowanie programów nauczania, testów, kryteriów oceniania biegłości dla danego języka musi więc te zapisy uszczegółwić. To właśnie zrobili autorzy SWE, których zadaniem było wyznaczenie merytorycznych ram procesu certyfikacji dla określonego języka, polszczyzny, uwzględniając jego specyfikę.

Opis tak złożonego zjawiska, jakim jest język, nie jest możliwy bez uprzedniej jego segmentacji. Segmentacja ta ma w obu omawianych dokumentach nieco innych charakter. Sam opis wyróżnionych składników jest jednakże kompatybilny. Koncepcja ogólna i szczegółowa *Standardów wymagań egzaminacyjnych* pozostaje zatem w zgodzie z zaleceniami Rady Europy, dobrze wpisując się w proponowany przez tę instytucję system rozwiązań.

Bibliografia

- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2005) *Od Z do A, czyli od certyfikacji do programów nauczania* W: P. Garncarek (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 31–41.
- Martyniuk, W. (1999) *Egzaminy certyfikacyjne i poziom progowy języka polskiego jako obcego*. Materiały Robocze Komisji ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, nr 2/99, Kraków.
- Martyniuk, W. (1997) *Egzaminy biegłości w języku polskim jako obcym*. W: B. Janowska, J. Porayski-Pomsta (red.) *Język polski w kraju i za granicą*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa, 78–83.
- Miodunka, W. (1992) *Wstęp*. W: W. Miodunka (red.) *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 7–8.
- KCZJPjO (2000) *Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały robocze*. nr 4, Kraków 2000.
- KCZJPjO (2000) *Systemy certyfikacji kompetencji językowej w Europie. Materiały robocze*, nr 1, Kraków.
- PKPZJPjO (2003) *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Warszawa: MENiS.
- PKPZJPjO (2009) *Standardy wymagań egzaminacyjnych. Materiały robocze*. PKPZJPjO (2003) Standardy wymagań egzaminacyjnych. wersja robocza.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.

dr hab. Anna Seretny

Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego; autorka i współautorka podręczników do nauki języka oraz publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z kształtowaniem kompetencji leksykalnej uczących się.