


NOWE ROZWIĄZANIA W DIAGNOZOWANIU POZIOMÓW BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

*Anna Seretny**, *Ewa Lipińska***

 <https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

 <https://orcid.org/0000-0002-9260-4885>

POZIOM B2 JAKO WĘZŁOWY ETAP W OSIĄGANIU BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

Słowa kluczowe: poziom średnio zaawansowany, specyfika, wymagania językowe, analiza wypowiedzi uczących się na B2

Streszczenie. Tekst ukazuje specyfikę B2 jako poziomu ilościowo i jakościowo różniącego się znacznie od niższego średniego, tj. B1. Analizę zapisów wymagań zawartych w dokumentach europejskich i polskich poprzedza przypomnienie nomenklatury i opisów wcześniej stosowanych w odniesieniu do tego stopnia biegłości. Autorki zwracają uwagę na obniżanie/się wymagań na B2, co w konsekwencji niebezpiecznie zbliża go w nieuprawniony sposób do B1, choć, jak z opisów wynika, powinien wyraźnie ciążyć ku C1. W końcowej części, w ramach rekonansu badawczego, analizie ilościowo-jakościowej poddano kilkanaście prac egzaminacyjnych z B2, która wykazała, iż jedynie po części spełniają one kryteria poziomu.

* anna.barbara.seretny@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

** ewa.lipinska@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.

1. WPROWADZENIE

B2 jest specyficznym etapem procesu kształcenia językowego, gdyż nie stanowi typowej kontynuacji nauki, pogłębiania wiedzy czy doskonalenia umiejętności z poziomu B1. O ile z A1 na A2 czy z C1 na C2 przechodzi się w miarę łagodnie, o tyle z B1 na B2 przeskakuje się w dość radykalny sposób, gdyż poziom średni ogólny stawia uczącym się specyficzne wymagania pod względem kwantytatywnym oraz kwalitatywnym. Ci, którzy chcą im sprostać, muszą w zdecydowanie szerszym zakresie poznawać język w jego funkcji kognitywnej, dzięki czemu zyskują możliwość magazynowania rezultatów konceptualizacji różnego rodzaju doświadczeń oraz przemyśleń (Kiklewicz 2008, s. 21). Na B2 ponadto istotnego znaczenia nabiera jakość (tj. płynność i poprawność) oraz fortunność realizowanych działań językowych, a nie jedynie ich skuteczność (tj. adekwatność kontekstowa).

W naszym artykule podejmiemy próbę ukazania swoistości B2. Unaocznimy także fakt, iż oczekiwania w stosunku do poznających polszczyznę na tym poziomie ostatnimi laty grawitują ku B1 zamiast ku C1. Po przeglądzie dokumentów kluczowych dla organizacji, ukierunkowania i ewaluacji procesu kształcenia, dokonaliśmy analizy wybranych arkuszy egzaminacyjnych w celu udokumentowania zauważonego przez nas trendu.

2. OD *STUDY CERTIFICATE* (WG WSKAZAŃ RADY EUROPY) PRZEZ *VANTAGE LEVEL* (WG WSKAZAŃ ESOKJ) DO POZIOMU ŚREDNIEGO OGÓLNEGO (WG WYTYCZNYCH SWE)

Poziom B – przed upowszechnieniem się nazewnictwa z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ 2003) – najczęściej określany był mianem średniego. W literaturze anglosaskiej wydzielano w jego ramach kilka subpoziomów: średni wstępny (*pre-intermediate*), niższy (*lower intermediate*), średni (*intermediate*) i średni wyższy (*upper intermediate*). Nie były one opisane w kategoriach umiejętności językowych, więc przy opracowywaniu testów plasujących, służących przydzielaniu uczących się do grup, kierowano się intuicją nabytą podczas dłuioletnich doświadczeń dydaktycznych. Poziom średni, stanowiący pomost między podstawowym a zaawansowanym, był wówczas bardzo pojemny (co uwidoczniało się m.in. w powyżej przytoczonym rozwiniętym nazewnictwie), czego konsekwencją stało się duże zróżnicowanie stopnia znajomości języka przez „średnio zaawansowanych”. W kontekście rodzimym zwracała na to uwagę Dąbrowska, pisząc, że *średnio zaawansowany*, to „średnio znający

dany język’, np. język polski. Ale co to znaczy *średnio*? (...) w odniesieniu do znajomości języka obcego – [jest to] znajomość plasująca się między brakiem jego znajomości a znajomością tegoż” (Dąbrowska 1998, s. 143). A to przecież przestrzeń dość rozległa.

Jeszcze w latach osiemdziesiątych działania na rzecz uporządkowania i ujednoczenia nazw poziomów zaawansowania zainicjowała Rada Europy. W opracowanej wówczas koncepcji, popularyzowanej na gruncie polskim przez Martyniuka (1992), wydzielono osiem stopni biegłości, przypisując im ogólną charakterystykę uzupełnioną o określenia ich wzajemnych relacji (zob. tabela 1). Mowa tam była o dwu poziomach średnich: na pierwszym, wymagano od uczących się znajomości 3500–4000 słów oraz opanowania umiejętności adekwatnego zachowania się językowego w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, udziału w dyskusji, a także rozumienia dłuższych tekstów informacyjnych (Martyniuk 1992, s. 163); na drugim zaś – znajomości około 6000 słów (w tym 500–1000 słów specjalistycznych) oraz umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów specjalistycznych (ibid.). Koncepcja ta, mimo przejrzystości i wyraźnie nakreślonych granic między poziomem średnim I oraz II, nie spotkała się z aprobatą polskiego środowiska glottodydaktycznego i w praktyce nie była używana lub stosowano ją krótko jedynie w niektórych placówkach (zob. Gaszyńska-Magiera i in. 1999).

Tabela 1. Poziomy zaawansowania w ujęciu Rady Europy

| STOPIEŃ | NAZWA ANGIELSKA | NAZWA POLSKA |
|---------|---|---------------------------|
| I | Communicative situations – „Survival” | Sytuacje komunikacyjne |
| II | Introductory Level I – „Introduction to Polish” | Wprowadzenie do języka |
| III | Introductory Level II – „Waystage” | Poziom wstępny |
| IV | Elementary Level – „The Threshold” | Poziom podstawowy/progowy |
| V | Intermediate Level I – „First Certificate” | Poziom średni I |
| VI | Intermediate Level II – „Study Certificate” | Poziom średni II |
| VII | Advanced Level – „Proficiency” | Poziom zaawansowany |
| VIII | Fluency Level – „Native Speaker” | Poziom biegłości |

Źródło: Martyniuk 1992, s. 158

W ujęciu Komisji Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej (zob. Martyniuk 1992, s. 172) poziomy od I – IV stanowią stopień I, V – VI tworzą stopień II, a VII – stopień III (*‘native speaker’* w zestawieniu nie został uwzględniony). Podziału dokonano na podstawie planowanych treści nauczania dla danych etapów i spodziewanych na nich osiągnięć, a także z myślą o budowie i zawartości egzaminów. Poziom *Threshold*, zauważmy, został wówczas włączony do etapu podstawowego, a jego ukończenie nie było możliwe bez intensywnej,

wielogodzinnej nauki (zob. Lipińska 2000). Przekroczenie ‘progów’ w sposób naturalny łączyło się więc z zakończeniem pierwszej fazy procesu kształcenia, będąc swego rodzaju przepustką do poziomu średniego.

W dokładnym opisie spodziewanych umiejętności od uczących się na stopniu VI (*Intermediate Level II – Study Certificate*), odpowiedniku dzisiejszego B2, wymagano opanowania:

- zasad wymowy i ortografii;
- umiejętności zapisywania tekstów i ich głośnego odczytywania;
- umiejętności adekwatnego zachowania językowego w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych;
- podstawowej wiedzy o strukturze języka i/lub umiejętności jej intuicyjnego zastosowania;
- umiejętności notowania wykładu i sporządzania notatek;
- umiejętności kompozycji wypowiedzi pisemnych na tematy specjalistyczne;
- umiejętności rozumienia dłuższych tekstów specjalistycznych;
- umiejętności udziału w dyskusji na tematy specjalistyczne;
- umiejętności formułowania dłuższej wypowiedzi ustnej na tematy specjalistyczne;
- słownictwa ogólnego w zakresie ok. 6000 słów oraz słownictwa specjalistycznego w zakresie ok. 500–1000 słów.

(Martyniuk 1992, s. 164)

W opisie poziomu V (‘First Certificate’), pojawiają się tylko cztery pierwsze punkty. Nie oczekiwano więc wtedy od uczących się opanowania umiejętności tworzenia wypowiedzi na tematy ‘zawodowe’, gdyż wymaga to znajomości języka specjalistycznego, kształtowanej dopiero na poziomie VI.

Nieco później – na potrzeby testowania biegłości językowej – uporządkowania w obrębie stopni zaawansowania dokonało Stowarzyszenie ALTE, wyróżniając pięć poziomów (zob. tabela 2¹). W nowej koncepcji zachowano pojęcia poziomu *średniego niższego* i *wyższego*, oznaczając je cyframi, odpowiednio 2 i 3. Nazwę pierwszą dodatkowo opatrzono przydawką *progowy* (*Threshold*), do drugiej zaś dodano wyrażenie *niezależny użytkownik*. W propozycji ALTE scalono więc w jedno dwa zupełnie różne poziomy z koncepcji Rady Europy, tj. IV i V, czyli *progowy* i *średni niższy*, pozostając przy nazwie przypisanej do poziomu IV. Czy pozostawienie określenia ‘niższy’ dla poziomów połączonych mogło przynieść obniżenie wymagań? Nie jest to wykluczone.

¹ Szerzej, także w odniesieniu do innych języków, zob. *Przewodnik po egzaminach...* (2005, s. 15).

Tabela 2. Poziomy ALTE

| ALTE poziom | NAZWA ANGIELSKA | NAZWA POLSKA |
|-------------|---------------------------------------|---|
| 0 | Beginner (Breakthrough) | Poziom początkujący (Strategiczny) |
| 1 | Elementary (Waystage) | Poziom wstępny (Wyjściowy) |
| 2 | Lower Intermediate (Threshold) | Poziom średni niższy (Progowy) |
| 3 | Upper Intermediate (Independent User) | Poziom średni wyższy (Niezależnego użytkownika) |
| 4 | Advanced (Competent User) | Poziom zaawansowany (Kompetentnego użytkownika) |
| 5 | Very Advanced (Good User) | Poziom bardzo zaawansowany (Biegłego użytkownika) |

Źródło: opracowanie własne, <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf> (dostęp: 07.07.2021)

Autorami kolejnej koncepcji stopniowania biegłości językowej oraz opisów oczekiwanych na nich umiejętności są twórcy ESOKJ (2003). W angielskiej wersji tego dokumentu pozostano przy dwóch poziomach średnich, a uczących się na nich nazwano *niezależnymi użytkownikami*, pozostawiając określenia *threshold* = *progowy* przy B1, a przy B2 *vantage* = *wyższy, uprzywilejowany* (zob. tabela 3) – obydwie nieobecne w polskiej wersji językowej. W rodzimej nomenklaturze przyjęły się za to (zob. ESOKJ 2003; *Programy nauczania* ... 2011, 2016; *Standardy wymagań egzaminacyjnych*² 2003, 2016) nazwy: poziom **podstawowy**, czyli B1 i **średni ogólny**, czyli B2.

Tabela 3. Poziomy ESOKJ wraz z opisami

| ESOKJ Poziom | NAZWA ANGIELSKA | NAZWA POLSKA | |
|--------------|---|-----------------------|---------------------------------------|
| A1 | Basic User (Breakthrough) | Użytkownik podstawowy | Poziom elementarny |
| A2 | Basic User (Waystage) | | Poziom wstępny |
| B1 | Independent User (Threshold) | Użytkownik niezależny | Poziom podstawowy |
| B2 | Independent User (Vantage) | | Poziom średni ogólny |
| C1 | Proficient User (Effective Operational Proficiency) | Użytkownik biegły | Poziom efektywnej biegłości językowej |
| C2 | Proficient User (Mastery) | | Poziom zaawansowany |

Źródło – nazwy angielskie: ESOKJ 2003;
nazwy polskie: *Standardy wymagań egzaminacyjnych* 2003

² SWE – dokument Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego odpowiedzialnej za przygotowanie i przeprowadzanie egzaminów biegłości z języka polskiego jako nierodzimego.

Stopnie biegłości wyznaczone pierwotnie przez Radę Europy czy ALTE są obecnie rzadko przywoływane. Większość instytucji oraz systemów edukacyjnych w Europie – w tym polskie – posługuje się nomenklaturą z ESOKJ (2003). Zdaniem Komorowskiej, liczba wyróżnionych tam poziomów jest niewystarczająca. Badaczka pisze: „Usytuowanie całości natężenia kompetencji od zera do pełnej biegłości wykształconego rodzimego użytkownika danego języka na sześciu poziomach oznacza ogromne odstępny między poszczególnymi poziomami” (Komorowska 2005, s. 49). Autorka zwraca też uwagę na to, że różnica dzieląca B1 i B2 „jest ogromna i wymaga lat nauki”, tymczasem ‘odległość’ od A1 do A2 jest „naprawdę niewielka” – podobnie jak to ma miejsce w przypadku poziomów C1 i C2 (kiedy często znajdujemy przy C2 adnotację: „jak na C1”) (op. cit., s. 50).

Przemiany, jakie się dokonały, najlepiej ilustruje tabela 4³. Widać w niej wyraźnie (obszary podświetlone na szaro), że między obecnym B2, a niższym B1 w wyniku zmian i przekształceń powstała luka, która w istocie rzeczy stanowi o specyfice poziomu średniego ogólnego.

³ Zob. też Poszytek (2005).

Tabela 4. Poziomy biegłości językowej (zestawienie)

| | | NAZEWNICTWO | | | | | | |
|---------------------------|--|--|--|---|---|---|---|---|
| INSTYTUCJA/ PUBLIKACJA | Communicative situations – „Survival” | Introductory level I – „Introduction to Polish” | Introductory level II – „Waystage” | Elementary level – „The Threshold” | Intermediate level I – „First certificate” | Intermediate level II – „Study certificate” | Advanced level – „Proficiency” | Fluency level – „Native speaker” |
| RADA EUROPY* | Sytuacje komunikacyjne | Wprowadzenie do języka | Poziom wstępny | Poziom podstawowy/ progowy | Poziom średni I | Poziom średni II | Poziom zaawansowany | Poziom biegłości |
| ALTE | – | Beginner (Breakthrough) | Poziom 1: <i>Elementary (Waystage User)</i> | Poziom 2: <i>Lower Intermediate (Threshold User)</i> | – | Poziom 3: <i>Upper Intermediate (Independent User)</i> | Poziom 4: <i>Advanced (Competent User)</i> | Poziom 5: <i>Very Advanced (Good User)</i> |
| ESOKJ | – | Basic user | | | Independent User | | Proficient User | |
| | | A1 – (Breakthrough) | A2 – Waystage | B1 – Threshold | – | B2 – Vantage | C1 – Effective Operational Proficiency | C2 – Mastery |
| PROGRAMY/ STANDARDY** | – | Poziom podstawowy | | | Poziom samodzielności | | Poziom biegłości | |
| | | A1 – podstawowy/ progowy | A2 – wstępny | B1 – podstawowy | – | B2 – średni ogólny | C1 – efektywnej biegłości użytkowej | C2 – zaawansowany |

* Polskie nazewnictwo za: Martyniuk (1992).
** Na podst. ESOKJ (2003).

Źródło: opracowanie własne

3. WYMAGANIA POZIOMU B2 W ZESTAWIENIU Z B1 I C1

Według ESOKJ (2003, s. 33)⁴, osoby władające językiem na poziomie B1 powinny rozumieć znaczenia jedynie głównych wątków przekazu zawartego w prostych, standardowych tekstach, które dotyczą znanych im spraw i zdarzeń typowych dla bliskich użytkownikowi sfer związanych z rodziną, czasem wolnym, szkołą, pracą itp. Powinny także umieć (ustnie i pisemnie) w prosty sposób opisać zdarzenia, opowiedzieć o swoich doświadczeniach, nadziejach lub zamierzeniach i, jeśli trzeba, krótko wyjaśnić lub uzasadnić swoją opinię. Poziomowi B2 (oraz następnym – C1 i C2) przyporządkowane zaś zostały wskaźniki biegłości o „całkowicie nowej jakości w porównaniu z opisami wcześniejszymi” (op. cit. s. 41–44). Od uczących się wymaga się już bowiem umiejętności szczegółowego rozumienia przekazu zawartego w złożonych tekstach poruszających zagadnienia konkretne, abstrakcyjne, a nawet techniczne z zakresu ich specjalności oraz formułowania w mowie i piśmie przejrzystych i rozwiniętych wypowiedzi na rozmaite tematy. W swoich wypowiedziach użytkownicy powinni także potrafić wyjaśnić swoje stanowisko, odpowiednio je argumentując lub rozważając wady i zalety określonych rozwiązań. Oczekuje się przy tym, że będą umieli nie tylko planować swoje wypowiedzi, ale i kontrolować ich poprawność. By uczący się mogli sprostać takim wymaganiom, muszą w zdecydowanie pełniejszym zakresie zacząć poznawać język w jego funkcji reprezentatywno-poznawczej, a nie – jak na poziomach niższych – głównie w komunikacyjnej. To zaś wiąże się z opanowaniem bardzo dużej liczby nowych słów, na B2 trzeba ich bowiem przyswoić dogłębniej dwa razy więcej niż w ciągu całej dotychczasowej nauki (zob. Seretny 2015b).

Odmienność poziomów B1 i B2 widać bardzo wyraźnie, jeśli zestawimy znajdujące się w ESOKJ opisy konkretnych działań językowych / sprawności, na przykład pisania (zob. tabela 5)⁵ i/lub czytania ze zrozumieniem (zob. tabela 6)⁶. Sformułowaniom, które odnoszą się do B2, jest o wiele bliżej do tych charakteryzujących C1 niż do deskryptorów B1 (co zaznaczono podkreśleniami).

⁴ Sformułowania w niniejszym akapicie zostały zaczerpnięte z tabeli *Poziomy biegłości językowej: skala ogólna*, ESOKJ (2003, s. 33, s. 42).

⁵ Zob. też Lipińska (2015).

⁶ Zob. więcej Seretny (2015a).

Tabela 5. Wymagania w zakresie pisania dla poziomu B2 w porównaniu z B1 i C1

| B1 | B2 | C1 |
|--|--|--|
| OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI | | |
| Uczący się potrafi pisać jasne, zwarte teksty na rozmaite tematy leżące w polu jego zainteresowania, w formie liniowego ciągu prostych, pojedynczych stwierdzeń. | Uczący się potrafi pisać klarowne, szczegółowe teksty na rozmaite tematy związane z jego zainteresowaniami, przytaczając i oceniając informacje i argumenty pochodzące z wielu źródeł. | Uczący się potrafi pisać klarowne i dobrze skonstruowane teksty na złożone tematy, podkreślając istotne kwestie, rozwijając wyrażane poglądy i uzasadniając je dodatkowymi argumentami oraz właściwymi przykładami, formułując przy tym stosowne wnioski. |
| SAMOOCENA | | |
| Potrafię pisać proste teksty na znane mi lub związane z moimi zainteresowaniami tematy. Potrafię pisać prywatne listy, opisując swoje przeżycia i wrażenia. | Potrafię pisać zrozumiałe, szczegółowe teksty na dowolne tematy związane z moimi zainteresowaniami. Potrafię napisać rozprawkę lub opracowanie, przekazując informacje lub rozważając argumenty za i przeciw. Potrafię pisać listy, podkreślając znaczenie, jakie mają dla mnie dane wydarzenia i przeżycia. | Potrafię się wypowiadać w zrozumiałych i dobrze zbudowanych tekstach, dosyć szeroko przedstawiając swój punkt widzenia. Potrafię pisać o złożonych zagadnieniach w prywatnym liście, w rozprawce czy opracowaniu, podkreślają kwestie, które uważam za najistotniejsze. Potrafię dostosować styl tekstu do potencjalnego czytelnika. |

Źródło: ESOKJ 2003, s. 35, 65

W ogólnym opisie umiejętności w zakresie stopnia skomplikowania (podkreśl. linią ciągłą) produkowanego tekstu oraz jego tematyki (podkreśl. linią przerywaną) różnice nie są duże, jednak w obszarze skuteczności przekazu (podkreśl. podwójną linią) widać je bardzo wyraźnie. Samoocena pokazuje związki między poziomami nieco bardziej szczegółowo. Wprawdzie stopień skomplikowania (podkreśl. linią ciągłą) oraz tematyka (podkreśl. linią przerywaną) znów zanadto nie różnicują poziomów, ale jeszcze dobitniej podkreśla się znaczenie skuteczności tworzonego przekazu (podkreśl. podwójną linią). Zostały tu także zasygnalizowane formy pisemne (podkreśl. linią falistą), które z poziomu na poziom stają się coraz bardziej wymagające oraz wzmiankę o kompozycji tylko na C1 (podkreśl. pogrubioną linią ciągłą), a na koniec (podkreśl. drobną linią przerywaną) – też tylko na tym poziomie – o stylu.

Ogólnie rzecz biorąc, na B1 uczący się ma konstruować jedynie teksty będące ciągiem pojedynczych zdań, których tematyka pozostaje w kręgu spraw codziennych. Na B2 wymaga się od niego opanowania umiejętności sformułowania wypowiedzi na dowolny temat, ale pozostający w obszarze jego zainteresowań, bardziej skomplikowanych (w tym – tekstu argumentacyjnego), która na C1 jest następnie rozwijana. Widoczna jest gradacja trudności oraz bliskość poziomów B2 i C1.

Tabela 6. Wymagania w zakresie czytania dla poziomu B2 w porównaniu z B1 i C1

| B1 | B2 | C1 |
|--|---|--|
| OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI | | |
| Potrafi czytać proste, konkretne teksty na tematy związane z własną specjalnością i zainteresowaniami, uzyskując zadowalający stopień ich zrozumienia. | Potrafi czytać z dużą dozą samodzielności, dostosowując styl i tempo czytania do różnych tekstów i celów, a także wykorzystując wybiórczo odpowiednie źródła. Dysponuje dużym zasobem słownictwa, lecz może mieć trudności ze zrozumieniem rzadko używanych wyrażen idiomatycznych. | Rozumie szczegółowo długie i skomplikowane teksty niezależnie od tego, czy dotyczą one jego specjalności, czy nie pod warunkiem możliwości ponownego przeczytania trudnych fragmentów. |
| SAMOOCENA | | |
| Rozumiem teksty składające się głównie ze słów najczęściej występujących, dotyczące życia codziennego lub zawodowego. Rozumiem opisy wydarzeń, uczuć, pragnień zawarte w prywatnej korespondencji. | Czytam ze zrozumieniem artykuły i reportaże dotyczące problemów współczesnego świata w których piszący prezentują określone stanowiska i poglądy. Rozumiem współczesną prozę literacką. | Rozumiem długie i złożone teksty informacyjne i literackie, dostrzegając i doceniając ich zróżnicowanie pod względem stylu. Rozumiem artykuły specjalistyczne i dłuższe instrukcje techniczne nawet te niezwiązane z moją dziedziną. |

Źródło: ESOKJ 2003, s. 34, 70

Teksty, które w sposób zadowalający (a więc jeszcze nie w pełni szczegółowy) ma rozumieć uczący się na B1, składają się z wyrazów często używanych; ich tematyka dotyczy życia codziennego i zawodowego, a forma jest krótka i dość prosta (opis, list, e-mail). Użytkownik języka na B2 natomiast, dzięki opanowaniu dużego zasobu słownictwa, może już czytać samodzielnie (tj. sporadycznie posiłkując się słownikiem) długie i skomplikowane teksty informacyjne poruszające problemy współczesnego świata, specjalistyczne oraz literackie. Może jeszcze nie rozróżniać ich stylistycznych walorów (to ma miejsce dopiero na C1), lecz nie powinien mieć kłopotów z ich rozumieniem.

Bliższe powiązania B1 z A2 oraz B2 z C1 ujawniają się też w zapisach *Programów nauczania...* (2011, 2016). Analiza treści nauczania – na przykład w zakresie gramatyki – pokazuje, że o ile do B1 poszerzamy i pogłębiaamy znajomość fleksji, o tyle od B2 w całej rozciągłości nauczamy słowotwórstwa, tj. zagadnień

mniej systemowych i znacznie rozleglejszych, wymagających od uczących się nie tylko opanowania zasad i stosowania ich w odniesieniu do słów im znanych, lecz również przyswojenia setek nowych wyrazów. Podobnie niewprawnemu czytelnikowi tej pozycji może niekiedy umknąć kwestia nieprzystawalności poziomów B (mimo ich wspólnej nazwy) z powodu małej różnicy między liczbą kręgów tematycznych na B1 (18) a B2 (19), a większej między B1 (18) a A2 (13). Widzieć ją wszakże należy w odniesieniu do oczekiwanego docelowego zasobu leksykalnego uczących się. Na A2 to około 2000–2500 słów, na B1 do 3500–4000, a na B2 około 7500–8000. Oznacza to, że choć liczba tematów na B1 i B2 jest porównywalna, to ich realizacja językowa musi być jakościowo diametralnie różna. Z kolei rozbieżność między B1 a B2 w pełni uwidoczni się w liczbowym zestawieniu form pisemnych: na B1 przewidziano ich 14, na B2 – 22, a na C1 – 20 (zob. *Programy nauczania...* 2011; 2016). Przeskok w obrębie poziomu średniego jest więc bardzo wyraźny, spotęgowany dodatkowo wykazem zasad pisowni do opanowania: na B1 przewidziano około 7 zagadnień, na B2 – ok. 15, na C1 – ok. 13 (niektóre rozbudowane w stosunku do poprzedniego poziomu).

Niekompatybilność B1 i B2 jest także dostrzegalna w wymaganiach egzaminacyjnych polskich testów certyfikатовych (zob. tabela 7) w odniesieniu do prognozy procentowej, w części C – czasu trwania egzaminu, długości tekstu do przeczytania, rodzaju zadań sprawdzających jego zrozumienie, a w części D – wymaganej długości wypowiedzi, zróżnicowania form, a także oczekiwanej jakości samej produkcji językowej.

Tabela 7. Egzamin certyfikатовy – wytyczne części C – czytanie ze zrozumieniem oraz D – pisanie

| | B1 | | B2 | | C1 | |
|--|----------|---------|----------|---------|----------|---------|
| | CZYTANIE | PISANIE | CZYTANIE | PISANIE | CZYTANIE | PISANIE |
| Czas przeznaczony na wykonanie zadania | 45 min. | 75 min. | 60 min. | 90 min. | 60 min. | 90 min. |
| Długość tekstu* | 200–250 | 200 | 250–350 | 300 | 350–500 | 400 |
| Próg zaliczenia | 50% p. | | 60% p. | | 60% p. | |

* Liczba wyrazów do przeczytania/napisania

Źródło: certyfikatpolski.pl

Właściwemu postrzeganiu B2 nie sprzyjają również niższe niż kiedyś wymagania na B1 na egzaminach biegłości, w konsekwencji więc na B2 mogą trafić osoby, które jeszcze nie powinny się na nim znaleźć. Prawdopodobieństwo to zwiększa fakt, iż obecnie wystarcza uzyskać z testu tylko 50% punktów, by go

zaliczyć (od 2004 do 2015 roku wielkość ta wynosiła 60%)⁷. Nie zapewnia to dobrego startu na B2⁸. Ponadto, w związku z tym, że coraz więcej osób chce oficjalnie poświadczać swoją znajomość polszczyzny, niemało prowadzących stosuje zasadę nauczania „pod” egzamin certyfikacyjny⁹, co jest oczywistym błędem metodycznym. Na B1 ma to szczególnie dotkliwie skutki, ze względu właśnie na ów niższy wymagany próg zdawalności przy dużej różnicy dzielącej obydwie poziomy B.

Warto zwrócić uwagę na to, że w dostępnych dla dzieci i młodzieży egzaminach na poziomach B1 i B2 warunkiem otrzymania oceny pozytywnej jest uzyskanie minimum 50% punktów z całej części pisemnej, czyli wszystkich pisemnych modułów łącznie oraz 50% punktów z części ustnej egzaminu.

Z jednej strony łączna ocena daje szansę na zdanie egzaminu przez młodzież polonijną, dla której (jak pokazuje praktyka) umiejętność pisania jest często umiejętnością deficytową. Z drugiej jednak strony zdający może nie zaliczyć modułu *Pisanie* lub otrzymać za niego bardzo mało punktów, lecz i tak zdać w sumie część pisemną testu ze względu na łączną pozytywną ocenę z wszystkich modułów.

(Rabiej, Banach 2020, s. 454)

Przyjęte rozwiązanie jest bardzo niepokojące szczególnie w odniesieniu do B2, ponieważ egzamin ten mogą zadawać uczniowie w przedziale wiekowym 14–17 lat, co oznacza, że część z nich to potencjalni studenci. Jeśli otrzymują certyfikat, nie zaliczając części D (pisanie), to mimo pozytywnego efektu psychologicznego, o którym wspominają autorki, pozwalającego „utwierdzić w przekonaniu nie tylko zdających, ale także ich rodziców, iż – mimo wszelkich trudności i wyzwania, związanych z życiem na emigracji – języka polskiego warto się uczyć, a jego znajomość należy rozwijać i podtrzymywać” (ibid.), konsekwencje mogą być bardzo poważne. Osoby takie raczej nie poradzą sobie na polskich uczelniach¹⁰ lub studia okupią ogromnym wysiłkiem, kompleksami i frustracją.

⁷ W propozycji Martyniuka (1992, s. 168) było to jeszcze więcej, bo 70% – tak samo na kolejnym poziomie. Zaznaczmy, że w pierwotnej propozycji w ‘Threshold’ w ogóle nie przewidywano rozumienia ze słuchu, które pojawia się dopiero w ‘First Certificate’ (op. cit. 168–169).

⁸ Podobnie jak 30% wynik z matury nie jest w istocie rzeczy wystarczający, by studiować w szkołach wyższych.

⁹ Na egzaminach ustnych, na przykład, zdający – patrząc na fotografie, które mają opisać – sprawnie recytują wyuczone formuły ‘po prawej stronie’, ‘w lewym górnym rogu’, ‘w tle’ itp., brzmiące dość sztucznie (zwłaszcza w ustach cudzoziemców). Jednak kiedy mają dokonać takiej operacji w innym kontekście, bardziej naturalnym, gubią się i wykonują ją o wiele gorzej.

¹⁰ Część z nich, wskutek reemigracji, może nagle znaleźć się w szkołach w Polsce, gdzie również napotkają wiele trudności.

4. SPECYFIKA POZIOMU B2

Osiągnięcie przez uczących się pełnej biegłości na poziomie B2 (zgodnie ze wskazaniami zawartymi w ESOKJ, 2003 i *Programach nauczania...* 2011, 2016) jest równoznaczne z uzyskaniem przez nich samodzielności językowej. Wymaga to jednak od nich zdecydowanej intensyfikacji działań oraz zmiany przyzwyczajeń, a także dotychczasowych sposobów uczenia się na o wiele bardziej autonomiczne (aspekt psychologiczny). W tej reorganizacji powinien im pomóc nauczyciel poprzez stawianie odpowiednio wysokich wymagań i ich konsekwentne egzekwowanie (aspekt metodyczny).

Na często występujący brak zadowalającego przyrostu umiejętności na B2 wpływa z pewnością wiele czynników. Tym, o charakterze indywidualnym (jak np.: niedostatek zdolności/zapału do nauki, zniechęcenie, zmniejszenie motywacji, brak umiejętności podejmowania działań autonomicznych czy zadowolenie z osiągniętego poziomu) trudno przeciwdziałać, natomiast te, o charakterze systemowym i organizacyjnym, spróbujemy przedstawić i poddać krótkiej analizie.

Wydaje się, że jedną z przyczyn możliwego ‘zastoju’ na B2 może być korzystanie na poziomach wcześniejszych z podręczników, które nie kształtują u uczących się nawyku intensywnej, samodzielnej pracy ani do niej nie wdrażają. Pomoc wyposażone w zeszyty ćwiczeń dają uczestnikom poczucie, że wystarczy je wypełniać, by robić postępy, co może mieć miejsce na A1 czy A2, na poziomie średnim natomiast nie wystarcza. Ponadto uczniowie przyzwyczajeni do tego, że dotychczas w dużej części uczyli się przede wszystkim w klasie¹¹, a w domu mieli głównie utrzymywać i powtarzać materiał, taką strategię stosują też i na poziomie wyższym. Dodajmy, że wybór podręcznika nie zawsze jest powodowany rzeczywistymi potrzebami uczących się czy preferencjami uczących. Obecnie jest ich sporo na rynku, więc nie ma powodu sięgania po „sprawdzony”, ten sam, tańszy czy łatwy w użyciu, tzn. niewymagający od nauczyciela przygotowania się do lekcji, a od jego podopiecznych – dużego nakładu pracy.

Zbyt niska bywa też na tym poziomie intensywność kształtowania kompetencji leksykalnej – uczący muszą, jak już wspomniano, **podwoić** zasobność swojego słownika mentalnego (zob. Schmitt, Schmitt 2014). Leksyki, głównego budulca każdej wypowiedzi, trzeba więc nauczać eksplicytnie – nikt bowiem nie opanuje kilku tysięcy słów ‘przy okazji’ słuchania czy czytania (zob. Seretny 2015b), a następnie aktywizować na zajęciach rozwijających sprawności językowe oraz kompetencję gramatyczną (zob. Lipińska, Seretny 2013: 77–93). Nauczyciele powinni konsekwentnie egzekwować opanowanie nowego słownictwa za pomocą

¹¹ Na poziomach niższych uczącym się bardzo trudno jest samodzielnie nadrobić nieobecności na zajęciach, problem ten maleje wraz z wzrostem poziomu zaawansowania, gdyż w klasie ‘dzieje się mniej’, a raz omówiony temat najczęściej już nie powraca.

opartych na tekstach ćwiczeń (polegających, na przykład, na przeformułowywaniu), a także oceniać jego użycie w wypowiedziach uczących się, które na B2 powinny być rozbudowane, precyzyjne, nasycone treścią. Tego zaś nie sposób osiągnąć bez stosowania bardziej złożonych struktur leksykalnych, formacji słotwórczych, poprawnych kolokacji itp.

Na B2 uczący się powinni też mieć jak najrozleglejszy kontakt z rozmaitymi tekstami mówionymi i pisanymi zarówno w czasie zajęć, jak i poza nimi. Czytanie/słuchanie intensywne jest okazją do poszerzania ich zasobu słownikowego, ekstensywne zaś – umożliwia jego utrwalanie. Sprawia też, że dostęp do danych słownika mentalnego staje się bardziej elastyczny, co z kolei pozwala szybciej przywoływać potrzebne jednostki leksykalne w aktach komunikacji tak ustnej, jak i pisemnej. Tej drugiej należy przyznać wysoką pozycję, gdyż na B2 trzeba opanować umiejętność pisania wielu nowych, złożonych form wypowiedzi, co w znacznym stopniu rozwija język docelowy oraz spaja podsystemy i sprawności. Proces ten nie dokonuje się samoistnie, lecz wymaga intensywnych i odpowiednio ukierunkowanych działań dydaktycznych (zob. Lipińska, Dąbska 2016). Na B2 komunikacja manualno-wzrokowa musi zatem zyskać pierwszeństwo w porównaniu z słuchowo-ustną dominującą na poziomach niższych. Spełnienie powyższych warunków pozwala uczącym się w pełni ‘poczuć’ wymagania i specyfikę tego poziomu.

W ogólnej opinii przez poziom B2 można „przejsć” w ciągu jednego semestru¹², tak samo jak przez poziom B1. Nie ma badań, które by to potwierdzały, więc wszystkie uwagi na ten temat są czynione intuicyjnie, na podstawie niepotwierdzonych dowodów. W sugestiach Martyniuka (1992, s. 171) – na ponad dekadę przed wprowadzeniem egzaminów biegłości z języka polskiego jako obcego, a więc przed systematyzacją i ujednoczeniem poziomów – mowa jest o 300 godz. nauki na ‘Threshold’, o 450 godz. na ‘First Certificate’ i 600 godz. na ‘Study Certificate’. Fakt połączenia poziomów (‘First Certificate’ + ‘Study Certificate’ = B2) nie oznacza wcale zmniejszenia nakładów pracy koniecznych do osiągnięcia stopnia zaawansowanego, unaocznia jedynie ich ogrom.

Podkreślmy też, że na B2 stosowanie podejścia komunikacyjnego wymaga rozważań, konieczna jest bowiem intensywna praca nad strukturami morfo-syntaktycznymi i leksykalnymi, której nie stosuje się *au passant*. Dużo właściwsze wydaje się więc połączenie go z metodą kognitywną, w której na plan pierwszy wysuwa się samodzielność w tworzeniu wypowiedzi oraz aktywne eksperymentowanie z językiem prowadzące do osiągnięcia pełnej swobody w posługiwaniu się świadomie opanowanymi regułami. Pod koniec lat 90., a więc w początkowym okresie przebojowego wchodzenia w życie podejścia komunikacyjnego, pewien sceptycyzm wobec niego (także w odniesieniu do poziomów niższych) zgłaszał Mio-

¹² Chodzi o naukę na intensywnym kursie (ok. 300 godz. dydaktycznych) w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ.

dunka (1998, s. 186). Autor podkreślał, że skomplikowana struktura gramatyczna języka polskiego, a w szczególności przypadki, uniemożliwiają jego stosowanie w nauczaniu początkujących. Miało to swoje odbicie w opisach programów nauczania na kursach rocznych w Szkole Letniej UJ, gdzie informowano słuchaczy:

Od wielu lat jesteśmy zwolennikami podejścia komunikacyjnego, co jednak nie wyklucza nauczania gramatyki (z perspektywy funkcjonalnej lub kognitywnej). Efektywna komunikacja w języku polskim jest bowiem niemożliwa bez solidnej znajomości normy gramatycznej. Podkreślamy potrzebę równoczesnego rozwijania wszystkich sprawności językowych, w tym pisania.

Szkoła Letnia Kultury i Języka Polskiego ..., 1999, s. 10

Bezkrytyczne stosowanie podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, przejawiające się marginalizowaniem znaczenia gramatyki, koncentracją na interakcji w przewidywalnych sytuacjach, promowaniem wypowiedzi ‘rozumialnych’, niekoniecznie poprawnych czy adekwatnych do poziomu – może przynosić więcej szkód niż pożytku. Skutkuje bowiem rosnącą akceptacją bylejałości działań językowych, której na B2 nie sposób równoważyć skutecznością czy komunikacyjną nośnością.

5. POZIOM B2 – RÓŻNORODNOŚĆ UCZĄCYCH SIĘ

O specyfice B2 stanowi również różnorodność uczących się, a raczej ich swoistość. Często spotyka się tu bowiem Słowian i osoby polskiego pochodzenia. Nie wdając się w szczegóły nadmienimy tylko, że Słowianie wpadają w „pułapkę komunikatywności”, co skutkuje znacznym spowolnieniem internalizowania przez nich treści językowych „ze względu na zbyt entuzjastyczną ocenę własnych kompetencji” (Ostromęcka-Frączak 2004, s. 31). W istocie rzeczy są więc na B2, choć ich faktyczna znajomość języka wcale nie odpowiada wymaganiam tego stopnia biegłości. Spore luki (gramatyczne, leksykalne) z poziomów niższych, samoza-dowolenie wynikające z przekonania, że wszystko brzmi i wygląda tak samo czy brak nawyku regularnej pracy nad językiem często stają się przyczyną niepowodzeń edukacyjnych słowiańskojęzycznych uczących się na rygorystycznym B2.

Na poziomie średnio zaawansowanym uczą się też zazwyczaj osoby polskiego pochodzenia, które są tam przydzielane z powodu biegłości w komunikacji słuchowo-ustnej przy słabo rozwiniętych sprawnościach czytania i pisania oraz/ albo kompetencji gramatycznej i leksykalnej mieszczącej się często między poziomem A2 a B1. Zderzenie ich wiedzy (językowej i metajęzykowej) i umiejętności z tymi, które posiadają cudzoziemcy, jest szczególnie kłopotliwe na B2, gdyż dzielące obie grupy różnice są wówczas najbardziej widoczne i najtrudniejsze do

wyrównania (zob. Lipińska, Seretny 2019). Zniwelować można je jedynie stosowaniem specjalnych technik nauczania, wykorzystując materiały, których przygotowanie wymaga sporego nakładu pracy (zob. Lipińska 2019).

Wśród uczących się na B2 jest wielu potencjalnych kandydatów na studia w Polsce, którzy muszą rozpocząć naukę języka specjalistycznego. Od osoby przypisanej do poziomu średniego ogólnego oczekuje się, iż będzie rozumiała znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy z zakresu jej specjalności, wymagające znajomości terminologii (zob. ESOKJ 2003, s. 33)¹³. Nie jest to możliwe, gdy kompetencje z niższych poziomów są niepełne lub nie w pełni rozwinięte.

B2 to także etap nauki, w którym w pomocach dydaktycznych odchodzi się od obecności J1 – szczególnie w postaci osobnych wersji językowych¹⁴. Ich obecność, co podkreślał jeszcze w latach 90. Miodunka (1998, s. 186), rozumiała jest jedynie „w wypadku podręczników przygotowywanych i wydanych za granicą, jednak w wypadku pracy przygotowanej i wydanej w Polsce może budzić wątpliwości, wynikające z faktu, że studenci początkujący winni na tyle poznać polszczyznę, żeby móc korzystać z podręcznika w całości wydanego po polsku”.

6. REKONESANS BADAWCZY

W wyniku oddziaływania omówionych wcześniej czynników uczącym się, jak już powiedziano, trudno osiągnąć pełną biegłość na B2. By im nieco ‘ulżyć’, niepotrzebnie obniża się wymagania egzaminacyjne, co zazwyczaj rzutuje na dobór materiałów dydaktycznych, technik pracy i przebieg samego nauczania. Tymczasem waga i znaczenie poziomu średniego ogólnego nie powinny maleć, lecz rosnać, gdyż aby móc studiować w naszym kraju, obcokrajowcy muszą posiadać certyfikat znajomości polszczyzny na B2. *Studiowanie* nie oznacza jednak *nauki* języka, lecz używanie go jako narzędzia w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, krytycznym myśleniu, analizie przedmiotowej, tworzeniu tekstów akademickich itd. Wymagania stawiane na egzaminach biegłości nie mogą więc być zaniżane, by potencjalni studenci, dla których polszczyzna nie jest językiem pierwszym, byli w stanie spełnić wszelkie warunki obowiązujące na naszych uczelniach,

¹³ Na wcześniejszych poziomach podobnych wzmianek brak.

¹⁴ Wykazały to np. badania ankietowe, w których pytano respondentów o celowość obecności tłumaczeń w podręcznikach. O ile na poziomie A1–A2 było sporo zwolenników takiego rozwiązania, o tyle na poziomach średnich zdecydowana większość była przeciw, a ci, którzy optowali za, głównie mieli na myśli słownik na końcu podręcznika, ewentualnie słownik pod lekcją (zob. Szelc-Mays 2016).

obejmujące samodzielne przygotowanie pracy licencjackiej czy magisterskiej. Należy więc rozważyć raczej, jeśli nie utrudnienie egzaminu biegłości na B2, to zwiększenie wymaganego progu procentowego potrzebnego do jego zaliczenia, a także wprowadzenie jako podstawy zadań tekstów problemowych, analitycznych oraz konsekwentne stosowanie bardziej restrykcyjnych zasad oceny wypowiedzi ustnych i pisemnych za pomocą jasnych i zróżnicowanych kryteriów. Certyfikat znajomości języka na tym poziomie ma potwierdzać pełną biegłość użytkownika we wszystkich podejmowanych przez niego działaniach, więc oczywistą konsekwencją takich działań powinno być podniesienie wymagań w stosunku do uczących się na poziomie średnim ogólnym.

Ta refleksja wypływa bezpośrednio z rekonesansu przeprowadzonego przez nas w celu zbadania stopnia opanowania polszczyzny przez nastolatków z Chicago, dla których jest ona językiem odziedziczonym, funkcjonalnie drugim, a angielski – funkcjonalnie pierwszym. Jest to więc grupa jednorodna narodowościowo, językowo i (prawie) wiekowo. Ekspertyzie poddano kilkanaście prac osób, które zdały egzamin certyfikacyjny na poziomie B2 i uzyskały ocenę bardzo dobrą lub celującą, co jednoznacznie świadczy o „rozpoczęciu” przez nich poziomu C1.

Testy biegłości służą obiektywnemu pomiarowi umiejętności językowych, są zatem oparte na konkretnych wymaganiach¹⁵, takich samych dla wszystkich zdających. Ich standaryzacja obejmuje również jednolite kryteria oceny. Mają zasięg światowy, więc na ich przykładzie najlepiej widać rysujące się tendencje. Do analizy wybrano arkusze pochodzące z lat: 2006, 2014, 2019, czyli z początkowych lat funkcjonowania systemu poświadczania znajomości polszczyzny, z okresu środkowego oraz z lat ostatnich. Miało to służyć lepszemu zobrazowaniu analizowanych zjawisk. Z każdego roku wybrano po 5 testów, a ściślej – ich fragmenty, tj. części C (czytanie ze zrozumieniem) i D (pisanie). W przypadku komponentu C analizowano długość tekstów i stopień ich trudności mierzony za pomocą aplikacji jasnopis.pl. W części D weryfikacja objęła kryterium „wykonanie zadania”, a w szczególności element „forma” na podstawie wybranych przez zdających takich samych lub podobnych zestawów zadań. Badaniom ilościowo-jakościowym poddano również zasób wykorzystanego przez nich słownictwa.

6.1. KOMPONENT C – CZYTANIE

W analizie tekstów stanowiących podstawę zadań sprawdzających umiejętności czytania ze zrozumieniem wykorzystano aplikację jasnopis.pl, która operuje siedmiostopniową skalą trudności (zob. tabela 8).

¹⁵ W Polsce wymagania takie są zawarte w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* (SWE), zob. *certyfikat.pl*

Tabela 8. Skala trudności tekstu programu jaspis.pl

| POZIOM TRUDNOŚCI | OPIS | ORIENTACYJNE WYKSZTAŁCENIE ODBIORCY |
|------------------|---|---|
| 1 | tekst dziecinnie łatwy | klasy 1–3 szkoły podstawowej |
| 2 | tekst bardzo łatwy | klasy 3–6 szkoły podstawowej |
| 3 | tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka | klasy 7–8 szkoły podstawowej |
| 4 | tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe | liceum |
| 5 | tekst trudniejszy, zrozumiały dla ludzi wykształconych | studia licencjackie/inżynierskie |
| 6 | tekst trudny w odbiorze dla przeciętnego Polaka | studia magisterskie |
| 7 | tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej | doktorat lub specjalizacja w dziedzinie, której dotyczy tekst |

Źródło: opracowanie własne na podst. jaspis.pl

Teksty, które zastosowano w egzaminach certyfikатовych, często mają poziom trudności 3, nie stawiają więc uczącym się zbyt wysokich wymagań językowych czy poznawczych (zob. zestawienie 1 i 2). Nie różnią się obecnie zbyt od tych stosowanych na B1 (zob. zestawienie 3), które, co warto podkreślić, były kiedyś znacznie trudniejsze (zob. zestawienie 4).

Zestawienie 1. Tekst z testu certyfikатовego na poziom B2 z roku 2006

STATYSTYKI

Klasa trudności tekstu:

3 / 7

Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka

[rozwiń ↕](#)

LEGENDA

- Aa Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu
- Aa Fragment trudniejszy od reszty tekstu
- Aa Bardzo długie zdanie
- Aa Trudne słowo wymagające zmiany

DANE

Tekst po analizie FOG-Base: 11,0

Wymarzony dom ciotki ldy stał wśród drzew na niewielkiej górze. Co prawda ze względu na swój wiek i stopień zniszczenia ledwo nadawał się do zamieszkania i w pełni zasługiwał na na-zywanie go Ruinką, lecz miał też zaletę: był położony w idealnym punkcie widokowym. W dole, pomiędzy innymi leśnymi wzgórzami, świeciło błękitne jezioro, wokół którego rosły zielone tra-wy.


Cisza. Spokój. żadnego wiatru. Mimo to spadał z nieba śliwka. Za chwilę oderwał się od gałązki żółty liść i wolno sfrunął za nią. Wylądował na głowie nieco tęgiej nastolatki, która uło-kowała się wśród rosnących dziko ziół i traw, chcąc utrwalić swą opaleniznę.

To była Nora, młodsza z dwu córek Patrycji i Floriana Górskich. Dziewczyna o urodzie aniołka i dużym uroku osobistym miała ostatnio pecha i męczyło ją życie rodzinne. Wszyscy ją denerwowali. Z tego powodu była obecnie w mało przyjaznym nastroju, a jej myśli krążyły wo-kół spraw raczej niemilych. Zamiast, jak większość jej rówieśników, cieszyć się stołecem i życiem, Nora rozmyślała ze smutkiem o tym, że lato wolności znów się skończyło. Tym razem było to szczególnie bolesne, bo przeszła do pierwszej klasy liceum ogólnokształcącego. Czuli, że stoi przed nowym wyzwaniem, i to w dodatku całkiem sama, bo najlepsze koleżanki przeniosły się do liceów w Poznaniu, podczas gdy ją rodzice woleli zatrzymać w szkole niedaleko domu.


Tak zamysłona, Nora nie zwróciła najmniejszej uwagi na liść, który cicho wylądował na jej czole. Zadzwijał nowiutki smartfon Nory, leżący na jej prawym kolanie. Dziewczyna na-tychmiast złapała telefon i odczytała wiadomość.

Widzę Cię!


Zestawienie 2. Tekst z testu certyfikатовego na poziom B2 z roku 2019

| STATYSTYKI | DANE |
|---|---|
| <p>Klasa trudności tekstu:</p> <p>3 / 7 </p> <p>Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka</p> <p>rozwiń »</p> | <p>Tekst po analizie</p> <p>Sam Kopalifski jest legendą. W czasach coraz wyższych specjalizacji trudno uwierzyć, że słowniki zawierające miliony haseł opracował jeden człowiek.</p> <p>Kopalifski lubi otaczać się woalem tajemnicy. Wiele osób łąpie się na tym, że zna go od lat, a mimo to niewiele o nim wie. W stosunkach towarzyskich utrzymuje bezpieczny dystans. Czas dla przyjaciół miewa wieczorami, ale nie lubi trwonić go na rozmowy o niczym. Unika roz-głosu, nie udziela wywiadów, nie pokazuje się w telewizji. Na promocje swoich książek zaprasza głównie znajomych. Jego wieczory autorskie prowadził kilka razy Andrzej Szczypiorski. Pisarz podkreślał, że na słownikach Kopalifskiego wychowało się kilka pokoleń, Polaków.</p> <p>Kopalifski mieszka z żoną Adą nieopodal ulicy Koszykowej. Mówią o nim: geniusz, wy-jatkowy człowiek, przyjaźń z nim to zaszczyt (...) Nie lubi wielkich obchodów, jubileuszy. W tłumie trzyma się z boku, a rozbłyska w małym, zaprzyjaźnionym gronie.</p> <p>Musi cenić kobiety, skoro poświęcił im Encyklopedię drugiej ptci. Jest czuły na punkcie własnej osoby. Przyjaciele mówią, że towarzysko jest miły, ale bywa bardzo złośliwy. Ostatnio podczas spotkania promującego Leksykon wątków miłosnych w literaturze pewna pani wypowia-da się długo i zawle. Na koniec kokieteryjnie usprawiedliwiła się, że mówi bez tadu i składu, bo jest już w zaawansowanym wieku. Kopalifski skwapliwie przytaknął.</p> <p>Leksykograf przyznaje, że jego największym marzeniem była praca w radiu. Przez 19 lat miał swoją audycję w polskim radiu. Próbował też swoich sił jako literat. Napisał sztukę Baśka, wystawioną w 1954 roku w Teatrze Dramatycznym. Krytycy z Janem Kotem na czele, nie zоста-wili na autorze suchej nitki. Nigdy więcej nie opublikował swojego utworu literackiego.</p> |
| <p>LEGENDA</p> <p>Aa Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu</p> <p>Aa Fragment trudniejszy od reszty tekstu</p> <p>Aa Bardzo długie zdanie</p> <p>Aa Trudne słowo wymagające zmiany</p> | |

Zestawienie 3. Tekst z testu certyfikатовego na poziom B1 z roku 2017


| STATYSTYKI | DANE |
|---|---|
| <p>Klasa trudności tekstu:</p> <p>3 / 7 </p> <p>Tekst łatwy, zrozumiały dla przeciętnego Polaka</p> <p>rozwiń »</p> | <p>Tekst po analizie</p> <p>„Świat według Kiepskich” to serial komedio-owy, który od ponad 20 lat jest pokazywany w polskiej telewizji. Pierwszy odcinek miał premierę w 1999 roku i obejrzało go 6,5 mln widzów. Był to duży sukces, dlatego powstały kolejne odcinki „Kiepskich”, bo tak serial nazywany jest przez wielu Polaków. Do dzisiaj można zobaczyć ponad 560 odcinków – jest to jeden z najdłużej emitowanych seriali komedio-owych w Polsce.</p> <p>Serial pokazuje codzienne życie zwykłych ludzi, wykorzystuje prosty humor i zabawny język – prawdopodobnie dlatego cieszy się tak dużą popularnością wśród Polaków. Głównym bohaterem jest Ferdynand Kiepski, który nie może znaleźć pracy, bo nie ma wykształcenia. Halina, czyli żona Ferdynanda, jest pielęgniarką w szpitalu, natomiast sąsiad sprzedaje bieliznę na pobliskim targu.</p> <p>Początkowo „Świat według Kiepskich” był nagrywany w jednej z kamienic, jednak ciągle chodzenie aktorów, reżyserów i operatorów po schodach przeszkadzało mieszkańcom i postanowiono przenieść nagrania do studia. Miejsce jest nowe, ale pewne rekwizyty są obecne w serialu od początku, na przykład różowy szlafrok Haliny można zobaczyć zarówno w pierwszych odcinkach, jak i w ostatnich.</p> <p>Serial ciągle się zmienia. Niektórzy bohaterowie odchodzą, a w ich miejsce pojawiają się inne postacie. Najnowsze odcinki można oglądać już nie tylko w telewizji, ale także w internecie.</p> |
| <p>LEGENDA</p> <p>Aa Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu</p> <p>Aa Fragment trudniejszy od reszty tekstu</p> <p>Aa Bardzo długie zdanie</p> <p>Aa Trudne słowo wymagające zmiany</p> | |

Zestawienie 4. *Tekst z próbnego testu certyfikатовego na poziom B1 z roku 2000*

| STATYSTYKI | DANE |
|---|---|
| <p>Klasa trudności tekstu:</p> <p>4 / 7 </p> <p>Tekst nieco trudniejszy, zrozumiały dla osób z wykształceniem średnim lub mających duże doświadczenie życiowe</p> <p>rozwiń »</p> | <p>Tekst po analizie</p> <p>Dotychczas niewiele interesowałam się losem innych ludzi. Dopiero niedawno zrozumiałam, jak wiele mogę jeszcze zrobić. Oczy otworzyła mi wizyta w domu starców. Z okazji Dnia Babci profesorka zebrała w szkole prezenty, postanowiła zabawzić krótkim programem artystycznym mieszkańców domu starców. Gram na skrzypcach, więc zgłosiłam się, ale kierowałam się czystym egoizmem. Chciałam po prostu nie być w szkole. Weszłam do szarej kamienicy. Maleficzne siwe babcie, zagłębione w dużych fotelach robiły skarpetki na drutach. Potem było nasze 20 minut. Były śpiewy, tańce, recytowanie wierszy. I stanęłam ja. Na środku, tuż przed staruszkami. Grałam pogodny taniec Mozarta. Zerknęłam na nie. Ujrzałam fzy. Grałam coraz lepiej. Żadne oklaski w dłuższych czy małych salach koncertowych nie sprawiły mi nigdy takiej przyjemności, jak szczerą owacja tych cudownych ludzi. Później prezenty, uściski i znowo to ich wspaniałe wzruszenie. Niektórzy nie mogli wstać ze swoich łóżek. Stawałam przy każdym z nich i grałam. Dla każdego inaczej. Na zakończenie i my zostaliśmy obdarowani malutkimi wełnianymi lalczkami, zrobionymi specjalnie dla nas. Wszystko to trwało godzinę. Przez tę krótką chwilę rozumiałam, jak nieszczęśliwy jest człowiek samotny.</p> |
| <p>LEGENDA</p> <p>Aa Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu Aa Fragment trudniejszy od reszty tekstu Aa Bardzo długie zdanie Aa Trudne słowo wymagające zmiany</p> | |

Jeśli ‘posiadacze certyfikatu’ na B2 zaczną studiować, będą dość bezradni, gdyż wówczas przyjdzie się im mierzyć ze znacznie trudniejszymi tekstami, mocno znominalizowanymi, nasyconymi wyrazami autosemantycznymi (zob. zestawienie 5). Widać więc wyraźnie, iż w testach certyfikатовych poziomowi B2 blisko jest do B1, choć nie powinno tak być.

Zestawienie 5. *Fragment „ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego”*

| STATYSTYKI | DANE |
|---|--|
| <p>Klasa trudności tekstu:</p> <p>7 / 7 </p> <p>Tekst bardzo skomplikowany, fachowy, którego zrozumienie może wymagać wiedzy specjalistycznej</p> <p>rozwiń »</p> | <p>Tekst po analizie</p> <p>Znajomość jak najszerzej warstwy leksyki staje się szczególnie ważna, gdy głównym celem nauki języka obcego jest nie tyle budowanie i rozumienie gramatycznie poprawnych wypowiedzi, ile sprawne posługiwanie się systemem językowym, czyli umiejętność tworzenia adekwatnych do sytuacji u, płynnych, spójnych wypowiedzi, zgodnych z normami gramatycznymi i konwencjami społeczno-kulturowymi.</p> <p>Nauczanie języków obcych przez długie lata koncentrowało się na strukturach gramatycznych i konstrukcjach składniowych, nie zaś na ich wypełnieniu leksykalnym, dlatego też nauczanie słownictwa pozostawało na marginesie zainteresowań dydaktyków, a jego opanowanie było raczej efektem ubocznym przyswajania gramatyki czy rozwoju poszczególnych sprawności językowych niż zamierzonym celem procesu dydaktycznego. Sytuacja zmieniła się zasadniczo w latach siedemdziesiątych, kiedy nauczanie języków obcych zaczęło skupiać się na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się, rozumianej jako umiejętność skutecznego zdobywania i przekazywania informacji „w mowie i w piśmie w sposób poprawny i odpowiedni do danej sytuacji” (H. Komorowska, 2001: 9). Wówczas okazało się, że to właśnie niedostatkami w opanowaniu warstwy leksykalnej stanowią najczęstszą barię przyczynę zaburzeń aktu komunikacji, znacznie uszkadzają lub niekiedy wręcz blokując przekaz (zob. H. Komorowska, 1988: 75).</p> |
| <p>LEGENDA</p> <p>Aa Fragment wyraźnie trudniejszy od reszty tekstu Aa Fragment trudniejszy od reszty tekstu Aa Bardzo długie zdanie Aa Trudne słowo wymagające zmiany</p> | |

Zwracamy uwagę na kwestię stopnia trudności tekstów w certyfikacji, gdyż testy biegłości jako egzaminy wysokiej stawki rzutują na rzeczywistość dydaktyczną (zjawisko efektu zwrotnego) (zob. Zawadowska-Kittel 2012). Obniżając

na egzaminach certyfikатовych wymagania w stosunku do zdających, mimowolnie sprawiamy, że w konsekwencji zmniejszają się one także w odniesieniu do wszystkich uczących się na danym poziomie.

6.2. KOMPONENT D – PISANIE

W 14 zestawach wybranych zadań najczęściej powtarzały się: rozprawka (4), opowiadanie (4), zaproszenie (2), życzenia (2), list motywacyjny (2), reklama (2), list (e-mail) (2)¹⁶. Po dokonaniu analizy form pod kątem ich zgodności z wzorcem gatunkowym, okazało się, że żadna z 10 wyselekcjonowanych prac nie do końca spełniała jego wymogi – w dużej mierze z powodu braku wyznaczników metatekstowych oraz niejasnej lub niepoprawnej kompozycji, a te kryteria każdej formie nadają kształt i świadczą o jej specyfice. W wyselekcjonowanym materiale tylko jedna wypowiedź nosi znamiona opowiadania; reszta, pozbawiona metatekstyżmów, ma cechy eseju i/lub sprawozdania, co w pewnym stopniu sugeruje też ich kompozycja. Rozprawka u wszystkich autorów przypomina bardziej esej lub opinię. Dość dobra kompozycja dwu prac zdradza zamiar napisania rozprawki, w dwu innych pojawiły się śladowe ilości wskaźników metatekstowych charakterystycznych dla niej¹⁷. Lektura badanych wypowiedzi bez znajomości polecenia, pozbawiona informacji odnośnie do ich formy, raczej nie pozwoliłaby czytelnikowi ich odgadnąć. Życzenia ani zaproszenia również nie okazały się w pełni zgodne z wzorcami gatunkowymi (brakuje w nich najczęściej daty, nagłówka i/lub podpisu¹⁸). Ponieważ nie było adnotacji egzaminatorów dotyczących ‘treści’ ani ‘długości’ tekstu, należy sądzić, że wymogi ich dotyczące zostały spełnione, co, jak wykazały analizy ilościowe (zob. poniżej, p. 6.3.) – jednak nie miało miejsca.

Reasumując – pod względem realizacji formy wybranej przez zdającego, a także jej kompozycji większość wypowiedzi zasługuje na ocenę niższą niż przyznaną w rzeczywistości (zob. tabela 9). Zdających potraktowano więc nieco ulgowo, tak, jakby byli na B1, a nie na wymagającym B2 i w rezultacie uzyskali wysokie oceny końcowe z całego egzaminu. Problematyczna jest także punktacja

¹⁶ Inne (po 1 x), to: podanie, opis zwyczajów, opis krajobrazu, opis krajobrazu (zdjęcia), opinia, recenzja, sprawozdanie, e-mail – pozdrowienia, ogłoszenie, życzenia, wypracowanie (*sic!*).

¹⁷ Rozprawka szkolna jest miniaturą rozprawy naukowej, powinna więc być wdrażana ze szczególną troską na B2. Jest to z jednej strony znakomite ćwiczenie językowe, z drugiej – zadanie przygotowujące do pisania prac akademickich.

¹⁸ Tylko w jednym przypadku zostało to odnotowane przez poprawiającego. Zaakceptowane zostały również zwroty „Droga Pani Aniu, Droga Pani!” w życzeniach od ucznia dla nauczycielki, czy „Drogi profesorze” – jedynie z adnotacją, że brak słowa „Panie”. Pobłażliwość taka nie jest potrzebna, to droga donikąd.

w zakresie ortografii, choć określenie, za ile błędów (i o ile) obniża się stopień z pewnością nie jest proste¹⁹. Warto może wziąć pod uwagę ewentualność ważenia wyników tego komponentu w niektórych sytuacjach, na pewno jednak trzeba postawić na konsekwencję w poprawie i ocenie, aby nie zaburzać obrazu faktycznych umiejętności zadających.

Tabela 9. Punktacja w obrębie kryterium „wykonanie zadania” oraz w zakresie poprawności zapisu

| | MŻ | PW | PW | AS | MG | TR | ES | ŁK | HW | AT |
|------------------|--------------|------------|--------------|----------------|--------------|---------------|---------------|--------------|------|---------------------|
| wyk. zad. | 87,5% | 96,9% | 87,5% | 100% | 87,5% | 93,8% | 93,8% | 100% | 90% | 85% |
| ocena za pisanie | 86,9% | 95% | 86,3% | 91,3% | 85% | 87,5% | 85,6% | 97,5% | 90% | 85% |
| ort./int. | 13/11 75% | 8/4 75% | 5/4 87,5% | 16/12 68,8% | 1/5 93,8% | 4/16 81,3% | 1/13 65,6% | 2/9 93,8% | 5/11 | 7/10 |
| | | | | | | | | | | poprawność językowa |

Źródło: opracowanie własne

6.3. JAKOŚCIOWO-IŁOŚCIOWA ANALIZA WYPOWIEDZI ZDAJĄCYCH

Wyselekcjonowane prace pisemne zdających zostały poddane analizie ilościowo-jakościowej (zob. Seretny 2015c). Zbadano ich wskaźniki: zróżnicowania leksykalnego, gęstości leksykalnej, nominalności (zob. tabela 10); opracowano także ich profil leksykalny (zob. tabela 11).

Uzyskane wyniki nie są budujące. Niepokoją niskie wartości wszystkich wskaźników: WZL (zróżnicowania leksykalnego, WGL (gęstości leksykalnej) oraz WN (nominalizacji) (zob. tabela 10). Pierwszy świadczy o dużej powtarzalności używanego słownictwa, drugi – o ich niewielkim nasyceniu wyrazami niosącymi treść (autosemantycznymi), trzeci zaś – o bliskości struktur w nich użytych językowi mówionemu, w którym nad rzeczownikami zdecydowanie dominują czasowniki. Stopień pokrycia tekstów wyrazami z kolejnych przedziałów frekwencji (zob. tabela 10) także może budzić zastrzeżenia. W większości

¹⁹ W egzaminach biegłości z ostatnich lat obowiązkiem poprawiającego jest nie tylko policzyć błędy ortograficzne oraz interpunkcyjne, lecz także wpisać ich liczbę do odpowiedniej rubryczki w arkuszu egzaminacyjnym. Jest to pomocny wskaźnik porównawczy, choć chyba nie całkiem wykorzystywany. Dla porównania – w egzaminie z języka polskiego dla lekarzy cudzoziemców umieszczono dyktando (z płyty CD), gdzie dokładnie obliczono punktację w zależności od liczby popełnionych błędów: więcej niż 10 bł. = 0 p.; 10 bł. = 1 p.; 7–9 bł. = 2 p.; 4–6 bł. = 3 p.; 1–3 bł. = 4 p.; bezbłędnie = 5 p.

prac wyraźnie dominuje leksyka z pierwszego przedziału frekwencji, w dwu przypadkach stanowiąc niemal 80% tekstu o charakterze tematycznym. Analiza udziału procentowego wyrazów z kolejnych przedziałów częstości, który nie jest w sumie bardzo zły, w zestawieniu jednakże ze wskaźnikiem zróżnicowania leksykalnego i gęstości leksykalnej, wskazuje, że zdający, nawet jeśli znają słowa, nie umieją się nimi wprawnie posługiwać.

Tabela 10. Wskaźniki ilościowe

| OSOBA | TEKST | SŁOWNIK | W. AUTOSEM. | RZECZ. | CZAS. | WZL | WGL | WN |
|-------|-------|---------|-------------|--------|-------|-------------|-------------|-------------|
| ES | 297 | 167 | 154 | 72 | 55 | 0,56 | 0,51 | 1,30 |
| HW | 200 | 106 | 119 | 49 | 33 | 0,53 | 0,59 | 1,48 |
| MG | 272 | 169 | 152 | 65 | 57 | 0,61 | 0,55 | 1,14 |
| AT | 264 | 145 | 190 | 84 | 50 | 0,54 | 0,71 | 1,68 |
| PWK | 264 | 144 | 151 | 63 | 52 | 0,54 | 0,57 | 1,21 |
| TR | 344 | 197 | 212 | 90 | 62 | 0,57 | 0,61 | 1,45 |
| PWI | 190 | 132 | 109 | 53 | 30 | 0,69 | 0,57 | 1,76 |
| ŁK | 272 | 143 | 146 | 55 | 54 | 0,52 | 0,53 | 1,01 |
| MŻ | 293 | 153 | 153 | 48 | 69 | 0,52 | 0,52 | 0,69 |
| AS | 235 | 161 | 149 | 65 | 52 | 0,68 | 0,63 | 1,25 |

TEKST – liczba wyrazów użytych

SŁOWNIK – liczba wyrazów niepowtarzających się

W. AUTOSEM. – wyrazy autosemantyczne

RZECZ. – rzeczownik

CZAS. – czasownik

WZL – wskaźnik zróżnicowania leksykalnego

WGL – wskaźnik gęstości leksykalnej

WN – wskaźnik nominalizacji

Źródło: opracowanie własne

Tabela 11. Profil leksykalny prac

| OSOBA | SŁOWNIK | PRZEDZIAŁ I | PRZEDZIAŁ II | PRZEDZIAŁ III | INNE |
|-------|---------|-------------|--------------|---------------|------------|
| ES | 167 | (100) 61% | (20) 12,2% | (12) 7,3% | (21) 19% |
| HW | 106 | (82) 77,35% | (12) 11,32% | (4) 3,77% | (8) 7,54% |
| MG | 169 | (107) 64,8% | (29) 17,5% | (10) 6,06% | (19) 11,5% |

Tabela 11 (cd.)

| OSOBA | SŁOWNIK | PRZEDZIAŁ I | PRZEDZIAŁ II | PRZEDZIAŁ III | INNE |
|-------|---------|-----------------|--------------|---------------|-------------|
| AT | 145 | (87) 60% | (31) 21,4% | (7) 4,8% | (20) 13,7% |
| PWK | 144 | (101) 70% | (25) 17,6% | (10) 6,9% | (8) 5,5% |
| TR | 197 | (120) 61% | (31) 15,9% | (15) 7,7% | (29) 14,87% |
| PWI | 132 | (69) 52% | (22) 16,8% | (11) 8,4% | (29) 22,1% |
| ŁK | 143 | (113) 79% | (14) 9,7% | (9) 6,3% | (7) 4,8% |
| MŻ | 153 | (97) 66% | (31) 21% | (5) 3,4% | (14) 9,5% |
| AS | 161 | (107) 69,5% | (19) 12,3% | (6) 3,89% | (22) 14,2% |

SŁOWNIK – liczba wyrazów niepowtarzających się

PRZEDZIAŁ II – wyrazy zajmujące na liście frekwencyjnej miejsca od 1001 do 2000

PRZEDZIAŁ III – wyrazy zajmujące na liście frekwencyjnej miejsca od 2001 do 3000

PRZEDZIAŁ III – wyrazy zajmujące na liście frekwencyjnej miejsca od 2001 do 3000

Źródło: opracowanie własne

7. PROGNOZY – PROPOZYCJE – SUGESTIE

W obecnej sytuacji byłoby z pewnością trudno o zmianę nazewnictwa poziomów nauczania, oznaczenia literowe na dobre wpisały się już bowiem w codzienność dydaktyczną. Warto raczej zastanowić się nad ewentualnym poszerzeniem terminologii dla B1 oraz B2, czy też uzupełnianiem jej o dodatkowe przydawki lub stworzeniem określeń dla subpoziomów, tzn. dla B1.1, B1.2 i analogicznie dla B2.1. i B2.2., których koniecznie należy używać różnicując stopień zaawansowania językowego. Zgodnie z sugestią zawartą w *Europejskim systemie opisu...* istnieje także możliwość dalszego „rozgałęziania” poziomów. W dokumencie czytamy: „Odpowiednia numeracja umożliwia dalsze podziały bez utraty odniesienia do głównego celu” (ESOKJ 2003, s. 40). W omawianym przypadku oznaczenia mogłyby więc wyglądać następująco: B1.1.1, B1.1.2; B1.2.1, B1.2.2 / B2.1.1, B2.1.2; B2.2.1, B2.2.2 lub być wspomagane literowo: B1.1.A, B1.1.B / B2.2.A, B2.2.B. Rozwiązanie takie, choć zapewne nieco kłopotliwe w użyciu, wyraźniej uzmysłowiloby i uczącym, i uczącym się rozziew między obydwoma średnimi stopniami biegłości językowej. Ci pierwsi powinni bowiem dokładać wszelkich starań, by skrupulatnie realizować wymagania, myśląc o nich bardziej w kategoriach obowiązujących na C1 niż tych, którym należało sprostać na B1; ci

drudzy z kolei muszą uczyć się nie tylko więcej i intensywniej, ale także bardziej samodzielnie.

Koniecznością jest natomiast zwiększenie wymagań wobec uczących się na końcowym etapie poziomu podstawowego. Przyczyniłoby się to do innego postrzegania tego, co przed nimi. To jednak obecnie nie jest chyba możliwe, chociażby ze względu na niskie wymagania na egzaminach certyfikatowych (często także i na testach osiągnięć) – wszak wystarczy uzyskać 50% punktów, by pomyślnie zdać egzamin. Tyle zaś, to z pewnością **za mało**, by wystartować z dobrej pozycji na kolejnym, trudniejszym i językowo, i poznawczo poziomie.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., 1998, *Co to znaczy 'student średnio zaawansowany'?*, w: *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, B. Ostromięcka-Fraczak (red.), „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 143–152.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Gaszyńska-Magiera M. i in., 1999, *Testy biegłości '98. Koncepcja teoretyczna i organizacja*, w: W. Miodunka, J. Rokicki, *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków, s. 103–116.
- Kiklewicz A., 2008, *Dwanaście funkcji języka*, „LingVaria”, nr 6, s. 9–27.
- Komorowska H., 2005, *Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 41–51.
- Lipińska E., 2000, *Program nauczania blokowego dla stopnia podstawowego (IV – Threshold) intensywnego trzytygodniowego kursu w Szkole Letniej*, „Przegląd Polonijny”, z. 2, s. 103–113.
- Lipińska E., 2015, *Umiejętność tworzenia tekstów pisanych w „Europejskim systemie opisu kształcenia Językowego” i „Standardach wymagań egzaminacyjnych”*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu kształcenia językowego”*. Monografia zbiorowa, Kraków, s. 81–107.
- Lipińska E., 2019, *Dwa w jednym – grupy wielopoziomowe: uczący się zróżnicowani pod względem umiejętności językowych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*. Monografia zbiorowa, Kraków, s. 47–70.
- Lipińska E., Dąbska G., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2013, *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego*, Kraków.
- Lipińska E., Seretny A., 2019, *Z domu lub ze szkoły – grupy mieszane: uczący się zróżnicowani ze względu na sposób i kontekst opanowania języka*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Nauczanie języka polskiego jako obcego w grupach heterogenicznych*. Monografia zbiorowa, Kraków, s. 25–46.
- Martyniuk W., 1992, *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*, w: W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*, Kraków, s. 157–174.

- Miodunka W., 1998, *Polskie i zagraniczne podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego na poziomie średnim*, w: B. Ostromięcka-Frączak (red.), *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców. Poziom średni: stan obecny – problemy – postulaty*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 10, s. 183–193.
- Ostromięcka-Frączak B., 2004, *Jak Słowianie mówią po polsku?*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 29–36.
- Poszytek P., 2005, *Europejski system opisu kształcenia językowego – ocenianie i testowanie sprawności językowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 94–99.
- Przewodnik po egzaminach certyfikacyjnych, 2005, red. i oprac. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków.
- Rabiej A., Banach M., 2020, *Testowanie biegłości językowej uczniów wieku szkolnym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 451–467.
- Schmitt N., Schmitt D., 2014, *A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary Teaching*, „Language Teaching”, nr 47 (4), s. 484–503.
- Seretny A., 2015a, *Umiejętność rozumienia tekstów pisanych – „Europejski system opisu kształcenia językowego” a „Standardy wymagań egzaminacyjnych”*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Monografia zbiorowa*, Kraków, s. 57–88.
- Seretny A., 2015b, *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 89–106.
- Seretny A. 2015c, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, PKPZJPjO, 2003, 2016, Warszawa.
- Szelc-Mays M., 2016, *Thumaczyć czy nie tłumaczyć? Wersje językowe podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym. Monografia zbiorowa*, Kraków, s. 209–221.
- Szkola Letnia Kultury i Języka Polskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 1999, Kraków.
- Vademecum egzaminatora* (materiały do użytku wewnętrznego), red. i oprac. E. Lipińska, A. Seretny, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, 2004, Warszawa.
- Zawadowska-Kittel E., 2012, *Efekt zwrotny (washback) – próba opisu zjawiska*, „The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies”, nr 65, s. 65–101.
- <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf> (dostęp: 07.07.2021)

Anna Seretny, Ewa Lipińska

B2 LEVEL AS THE PIVOTAL STAGE OF ACHIEVING LANGUAGE PROFICIENCY

Keywords: intermediate level, specificity of the intermediate level, language requirements of the Vantage and Threshold levels, B2 learners' language competences

Abstract. The main purpose of the article is to highlight the specificity of the B2 level which, though 'bearing the same letter' as B1, differs from it immensely, both qualitatively and quantitatively. First, the authors recall the former intermediate level names and their descriptors, then they provide a detailed analysis of the Vantage level requirements defined in the major European and Polish documents. In the authors' opinion, in recent years the requirements for B2 learners of Polish have been gradually lowered. To prove their thesis, they have analysed selected content of the B2 State Proficiency Test and learners' written production.