


Iwona Dembowska-Wosik¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5787-4185>

EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO A PISOWNIA POLSKA JAKO OBCA NA POZIOMACH A1–C2

Streszczenie: Tekst poświęcony jest opisom kompetencji ortograficznej w ESOKJ, *Programach nauczania JPJO. Poziomy A1–C2* oraz standardach wymagań egzaminacyjnych obowiązujących na państwowych egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Na przykładzie tej kompetencji autorka analizuje podobieństwa i różnice pomiędzy ramą, jaką stanowi europejski system opisu kształcenia językowego, a dwoma odwołującymi się do niego dokumentami powstałymi na gruncie glottodydaktyki polonistycznej. Wskazuje, które miejsca w charakterystyce poszczególnych poziomów wymagają doprecyzowania i uzupełnienia. Na podstawie relacji pomiędzy kompetencją ortograficzną a innymi kompetencjami lingwistycznymi oraz działaniami językowymi kompletuje zbiór kryteriów, które powinny zostać uwzględnione w procesie rozbudowywania rozumienia kompetencji ortograficznej w dydaktyce jpjo, a także uzupełnia je o własne propozycje.

Słowa kluczowe: ESOKJ/CEFR, pisownia, kompetencja ortograficzna, programy nauczania jpjo, standardy wymagań egzaminacyjnych

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES AND POLISH SPELLING AT LEVELS A1–C2

Abstract: The article discusses the descriptions of orthographic competence in CEFR, *Programy nauczania JPJO. Poziomy A1–C2* and the requirements for Polish certificate exams. Using this competence as an example, the author analyzes the similarities and differences between the common European framework and the two publications created by teachers of Polish

¹ iwona.dembowska-wosik@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

as a foreign language. She points to those places in the descriptions of the particular levels which may require clarification and addition. Based on the relationship between orthographic competence, other linguistic competences and language activities she compiles a collection of criteria that could be used in the process of expanding the understanding of the orthographic competence in teaching the Polish language. Finally, she adds her own suggestions of useful criteria.

Keywords: CEFR, CEFR 2020 – Companion Volume, spelling, orthographic competence, curricula for teaching Polish as a foreign language, requirements for Polish certificate exams

1. WPROWADZENIE

Inspiracją do przeprowadzenia niniejszego badania jest tom *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume* (2020; dalej: CEFR-CV) wydany w niemal 20 lat od ukazania się pierwszej wersji tego przełomowego opracowania. Opublikowany po raz pierwszy w 2001 roku, w języku polskim zaś w 2 lata później jako *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003; dalej: ESOKJ) stał się on dokumentem definiującym dydaktykę języków obcych w Europie. CEFR-CV stanowi kontynuację pierwotnej publikacji, zawierając rozwinięty system deskryptorów użytych do opisu językowej kompetencji komunikacyjnej na poziomach preA1–C2. Jak podkreślają autorzy, nie zmienia statusu publikacji z 2001 roku, a jedynie ją aktualizuje i rozszerza (CEFR-CV, s. 21).

Celem twórców ESOKJ jest zapewnienie transparentności i spójności [*transparency and coherence*] w testowaniu, tworzeniu programów nauczania i dydaktyce (CEFR-CV, s. 27); nie stanowi on natomiast sam z siebie narzędzia standaryzacji (tamże, s. 29). Jak czytamy w oryginalnym dokumencie, publikacja ekspertów Rady Europy formułuje pytania, a nie podaje odpowiedzi (ESOKJ, s. 7). Sposób wykorzystania ESOKJ zależy więc głównie od środowiska dydaktyków konkretnego języka. Polskie tłumaczenie wydawnictwa Rady Europy wywarło ogromny wpływ na glottodydaktykę polonistyczną – odwołują się do niego autorzy i wydawcy podręczników, instytucje oferujące kursy JPJO; także system państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego przyjmuje poziomy ESOKJ za swoją podstawę.

W artykule analizuję, jak w sposobie opisu kompetencji ortograficznej odnoszą się do ESOKJ dwa flagowe polskie projekty glottodydaktyczne: przygotowane przez zespół autorów z Uniwersytetu Jagiellońskiego *Programy nauczania języka polskiego jako obcego: poziomy A1–C2* (dalej: *Programy*; Janowska i in. 2016) oraz *Standardy wymagań egzaminacyjnych* stanowiące załącznik do Rozporządzenia MNiSW ws. egzaminów z języka polskiego jako obcego (dalej: *Standardy*; 2016). Obie te publikacje odwołują się do ESOKJ zarówno na

poziomie deklaracji, jak i swoją strukturą i metodologią. Jak twierdzą w przedmowie autorzy *Programów*, „[r]amą referencyjną dla całości stał się ESOKJ” (Janowska i in. 2016, s. 11). Natomiast w rozporządzeniu MNiSW opisy poszczególnych poziomów rozpoczynają się od przytoczenia odpowiadającego im poziomu według Rady Europy (por. m.in. *Standardy* 2016, s. 54).

2. ESOKJ, *STANDARDY I PROGRAMY* – OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA

Trzy publikacje będące przedmiotem analizy różni cel i sposób opisu kompetencji językowej. ESOKJ jest ujęciem uniwersalnym dla wszystkich języków Europy, stworzonym po to, aby ułatwiać międzynarodową współpracę (2003, s. 13). Odnosi się więc do tych umiejętności językowych, które są niezależne od używanego języka. *Standardy* umocowane są w polskim systemie prawnym, jako załącznik do aktu wykonawczego powiązanego z nowelizacją *Ustawy o języku polskim* z 2015 roku. Ich podstawę metodologiczną stanowi testowanie w odniesieniu do kryteriów – wyliczają one, które z tych kryteriów na poszczególnych poziomach musi spełnić zdający, aby otrzymać państwowe poświadczenie znajomości polszczyzny. *Programy* natomiast są pozycją powstałą w odpowiedzi na konieczność modernizacji procesu nauczania jppo zainspirowaną upowszechnieniem ESOKJ oraz wprowadzeniem systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (Janowska i in. 2016, s. 11). Krakowska publikacja zawiera nie tylko treści nauczania, ale omawia także cele, metody i techniki nauczania, formy pracy, metody testowania oraz przedstawia zestawienia materiałów dydaktycznych. Pozwala to na znacznie bardziej zniuansowany opis kompetencji, co jest szczególnie widoczne w użyciu czasowników ‘znać’, ‘umieć’, ‘rozpoznawać’, ‘stosować’. Ten sposób umożliwił nieraz dokonanie rozróżnienia między wiedzą bierną (por. poziom A1: „rozpoznawać sposób oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie”, tamże, s. 35), czynną (por. poziom B1: „znać system oznaczania miękkości spółgłosek”, tamże, s. 98), a umiejętnościami (por. poziom C1: „stosować w praktyce większość zasad ortograficznych”, tamże, s. 106).

3. CEL BADANIA I MATERIAŁ BADAWCZY

Zróznicowany charakter wszystkich trzech dokumentów sprawia, że ukazują one proces nauczania polszczyzny z różnych perspektyw, tworząc

wielowymiarowy obraz i niejednokrotnie uzupełniając się wzajemnie. W niniejszym badaniu interesować mnie będą natomiast rozbieżności między tymi perspektywami, a w szczególności te aspekty przedstawienia kompetencji ortograficznej, które wymagają doprecyzowania lub rozszerzenia. Zamierzam także ustalić zbiór kryteriów, które mogłyby stanowić podstawę takich modyfikacji.

Materiał badawczy stanowią te fragmenty trzech omawianych dokumentów, które w sposób bezpośredni odnoszą się do kompetencji ortograficznej. W ESOKJ są to deskryptory dla poprawności ortograficznej (2003, s. 106). Aby uzyskać jak najdokładniejsze dane, porównałam opisy w CEFR 2001, jego polskojęzycznej wersji oraz w CEFR-CV (w momencie powstawania tego tekstu nie jest jeszcze dostępna polskojęzyczna wersja CEFR-CV²). W *Standardach* analizie poddane zostały opisy wymagań w zakresie pisowni zawarte w sekcji *Pisanie. Ogólny opis umiejętności*. W *Programach* przeanalizowano akapity poświęcone celom nauczania w zakresie poprawności ortograficznej oraz podrozdziały wprowadzające zagadnienie technik nauczania pisowni.

4. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA W DOKUMENTACH RADY EUROPY

Kompetencja ortograficzna definiowana jest przez ESOKJ jako „znajomość i umiejętność rozpoznawania i stosowania symboli, które składają się na tekst pisany” (2003, s. 105). Dla systemów alfabetycznych oznacza to umiejętność rozpoznawania i stosowania: małych i dużych liter pisanych ręcznie i drukowanych, odpowiedniej pisowni wyrazów, w tym ich form skróconych, znaków interpunkcyjnych i zasad interpunkcji, konwencji typograficznych, rodzajów i krojów czcionek oraz popularnych znaków logograficznych. ESOKJ opisuje także kompetencję ortoepiczną, definiowaną jako „umiejętność głośnego odczytywania przygotowanego wcześniej tekstu pisanego oraz właściwego wymawiania słów poznanych wcześniej jedynie w formie pisanej” (2003, s. 105–106).

Opisy te zostały skrócone w CEFR-CV. Autorzy pominęli kompetencję ortoepiczną (nie odnoszą się też do niej żadne deskryptory), zaś kompetencję ortograficzną³ określili jako „umiejętność przepisywania, literowania/zapisywania⁴ oraz użycia układu tekstu i interpunkcji”, opis której operacjonalizuje

² Wszystkie fragmenty CEFR-CV podaję w tłumaczeniu własnym.

³ Posługuję się tu terminem użytym w ESOKJ jako odpowiednik angielskiego „orthographic control” (ESOKJ 2003, s. 105).

⁴ W tekście angielskim użyty został czasownik *to spell* oznaczający zarówno ‘zapisywanie’, jak i ‘literowanie’ (CEFR 2001, s. 116).

przepisywanie słów i zdań (na niższych poziomach) oraz czytelność uzyskaną przez połączenie pisowni, interpunkcji i układu tekstu (CEFR-CV 2020, s. 136).

Analiza deskryptorów nie wykazała różnic pomiędzy treścią CEFR 2001 i CEFR-CV⁵. Zauważyłam natomiast rozbieżności znaczeniowe pomiędzy tekstem angielskim a polskim tłumaczeniem. Omawiam je w podpunkcie 4.1.

Poniżej przedstawiam zestawienia tabelaryczne⁶ opisów kompetencji ortograficznej zawartych w trzech omawianych dokumentach, z podziałem na sześć poziomów zaawansowania językowego, wraz z komentarzem.

4.1. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA NA POZIOMACH A1 I A2⁷

Tabela 1. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie A1

ESOKJ	<p>Potrafi zapisywać znane słowa i krótkie wyrażenia, np. krótkie napisy i instrukcje, nazwy przedmiotów codziennego użytku, nazwy sklepów oraz pewne regularnie stosowane zwroty.</p> <p>Potrafi literować swoje nazwisko, adres, narodowość i inne dane osobowe (ESOKJ 2003, s. 106).</p> <p>Potrafi używać podstawowych znaków interpunkcyjnych (np. kropek, znaków zapytania)⁸.</p>
<i>Standardy</i>	<p>Zdający wykazują się znajomością poprawnego zapisu liter, podstaw zasad pisowni wyrazów dużymi i małymi literami oraz podstaw interpunkcji.</p> <p>Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego (<i>Standardy</i> 2016, s. 59).</p>
<i>Programy</i>	<p>Uczący się powinni poprawnie zapisywać znane im słowa, zwroty i wyrażenia (Janowska i in. 2016, s. 16).</p> <p>W zakresie ortografii na poziomie A1 uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znać kolejność liter alfabetu oraz ich nazwy; • umieć przeliterować polskie słowa; • znać polską wersję pisma odręcznego (r, z, <i>zgodne z polską tradycją kaligraficzną</i> ą, ę [z ogonkiem w prawo], odróżnianie t od ł, zgodny z polską tradycją zapis cyfr);

⁵ Jedyny wyjątek stanowi poziom A1, do którego dodano deskryptor odnoszący się do użycia znaków interpunkcyjnych (patrz. Tabela 1).

⁶ W tabeli zamieszczam opisy zawarte w trzech badanych tekstach, stosując skróty w celu zapewnienia łatwiejszego odbioru.

⁷ W CEFR-CV nie przewidziano deskryptorów dla poziomu pre-A1 w zakresie kompetencji ortograficznej.

⁸ Deskryptor ten nie występuje w CEFR 2001, został dodany w CEFR-CV (2020, s. 137).

Tabela 1. (cd.)

Programy cd.	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznawać sposób oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie; • znać podstawowe reguły stosowania dużych i małych liter; • stosować prawidłowo podstawowe znaki interpunkcyjne: przecinek, wykrzyknik, znak zapytania (na końcu zdania pytającego), kropkę (na końcu zdania) (tamże, s. 34–35).
------------------------	---

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie A2

ESOKJ	Potrafi przepisywać krótkie informacje dotyczące spraw codziennych, np. wskazówki na temat dojazdu do jakiegoś miejsca. Potrafi zapisywać z dość dużą dokładnością fonetyczną (lecz niekoniecznie z zachowaniem pełnej poprawności pisowni) krótkie słowa ze swojego ustnego zasobu słownictwa (ESOKJ 2003, s. 106).
Standardy	[opis taki sam, jak dla poziomu A1] (<i>Standardy</i> 2016, s. 67).
Programy	[opis taki sam, jak dla poziomu A1] (Janowska i in. 2016, s. 44 i 64).

Źródło: opracowanie własne

Opis kompetencji/wymagań/treści nauczania dla obu poziomów A dobrze ilustruje stosunek, w jakim pozostają *Standardy* i *Programy* wobec dokumentów Rady Europy: uściślają one, jakie aspekty znajomości polszczyzny są niezbędne do osiągnięcia opisanych w ESOKJ kompetencji. Przykładem może być choćby relacja między deskryptorem „Potrafi literować swoje nazwisko, adres, narodowość i inne dane osobowe” a postulowaną w *Programach* znajomością nazw liter alfabetu, bez której literowanie jest niemożliwe. Dla obu polskich dokumentów opis poziomów A1 i A2 jest tożsamy treściowo, choć ESOKJ wprowadza możliwość niuansowania opisu dla tych poziomów.

Dodatkowo analiza tekstu CEFR 2001, CEFR-CV oraz ESOKJ przynosi pewne pytanie translatorskie. W polskim tłumaczeniu deskryptorów na poziomie A1 użyto czasownika *zapisywać* (ESOKJ 2003, s. 106), podczas gdy w oryginale występuje w tym miejscu czasownik *to copy* oznaczający ‘kopiować, przepisywać’ (CEFR 2001, s. 116). Jednocześnie w opisie poziomu A2 w ESOKJ mowa jest o „przepisywaniu” krótkich informacji oraz „zapisywaniu” krótkich słów. Takie przesunięcie znaczenia w polskojęzycznym opisie poziomu A1 powoduje paradoksalną sytuację, w której wymagania dla poziomu niższego są bardziej wygórowane niż dla poziomu wyższego. Jednocześnie deskryptory te pozostają

w sprzeczności z opisami kompetencji w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz interakcji pisemnej, która zakłada umiejętność samodzielnego tworzenia tekstów na obu tych poziomach (por. ESOKJ 2003, s. 65, 80).

Dla *Standardów* i *Programów* kłopotliwym zagadnieniem okazuje się natomiast kwestia pisma odręcznego. Autorzy tych pierwszych nie precyzują, czym są „zasady języka polskiego”, którym ma odpowiadać pismo zdających (por. m.in. s. 59). W *Programach* znajdujemy natomiast dość obszerny opis pożądanej grafii (uwzględniający częste błędy występujące w pisowni grafemów *r*, *z*, *ł* oraz *q* i *ę*), brakuje jednak informacji, dlaczego wymaga się od uczących się zapisu zgodnego ze wzorcem elementarзовym („z ogonkiem w prawo”; Janowska i in. 2016, s. 34), podczas gdy realizacja taka wcale nie jest dominująca w piśmie Polaków (por. Bielski 1999, Lewandowski 1999, Dembowska-Wosik 2023).

4.2. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA NA POZIOMIE B1

Tabela 3. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie B1

ESOKJ	Potrafi skomponować tekst ciągły, który jest na ogół w całości zrozumiały. Pisownia, interpunkcja i układ tekstu są na tyle poprawne, by czytający nie miał zbyt-nych problemów z jego bieżącym rozumieniem (ESOKJ 2003, s. 106).
Standardy	Zdający wykazują się znajomością następujących zagadnień z zakresu ortografii i interpunkcji: <ol style="list-style-type: none"> 1. poprawny zapis liter; 2. podstawowe zasady pisowni głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych; 3. podstawowe zasady pisowni głosek twardych i miękkich; 4. podstawowe zasady pisowni wielkimi i małymi literami; 5. podstawy interpunkcji. Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego (<i>Standardy</i> 2016, s. 77–78).
Programy	Uczący się powinni znać i stosować zasady pisowni i interpunkcji przewidziane dla poziomu B1 (Janowska i in. 2016, s. 75). W zakresie ortografii na poziomie B1 uczący się powinni: <ul style="list-style-type: none"> • znać kolejność liter alfabetu oraz ich nazwy; • umieć przeliterować polskie słowa; • znać polską wersję pisma odręcznego; • znać system oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie; • umieć zapisać głoski dźwięczne i bezdźwięczne w oparciu o podstawowe re-guły morfologiczne;

Tabela 3. (cd.)

Programy cd.	<ul style="list-style-type: none"> • znać podstawowe reguły stosowania dużych i małych liter; • stosować prawidłowo podstawowe znaki interpunkcyjne: przecinek, wykrzyknik, znak zapytania (na końcu zdania pytającego), nawias, kropkę (na końcu zdania i w podstawowych skrótach itd.) (tamże, s. 98).
-------------------------	--

Źródło: opracowanie własne

W opisach dla poziomu B1 różnice między ESOKJ a obydwoma polskimi publikacjami stają się wyraźniejsze. Poprawność ortograficzna w dokumencie Rady Europy określona jest jedynie dwoma deskryptorami, z czego pierwszy (umiejętność komponowania tekstu) pokrywa się treściowo z charakterystyką sprawności pisania. Drugi natomiast odwołuje się do komunikatywności tworzonych tekstów. Postulatowi temu w obu polskich dokumentach odpowiadają szczegółowe listy zagadnień z zakresu pisowni, które uczący się/zdający powinni opanować w ramach danego poziomu: umiejętność zapisu głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, twardych i miękkich, znajomość podstawowych reguł stosowania wielkich i małych liter. Należy zaznaczyć, że glottodydaktyka polonistyczna nie dysponuje w tej chwili wynikami badań pozwalającymi stwierdzić, że błędy w zakresie właśnie tych aspektów polskiej pisowni mają największy wpływ na wartość komunikacyjną tekstów. Wydaje się, że takie przyporządkowanie wynika raczej z tradycji dydaktycznej oraz powiązań z rozwojem innych kompetencji (i wynikającą z tego gotowością uczących się do opanowania danych zagadnień).

4.3. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA NA POZIOMIE B2

Tabela 4. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie B2

ESOKJ	<p>Potrafi komponować klarowne i zrozumiałe teksty ciągłe, zachowujące standardowy układ i konwencję podziału na akapity.</p> <p>Pisownia i interpunkcja są dość poprawne, chociaż mogą się pojawiać oznaki wpływu języka ojczystego uczącego się (ESOKJ 2003, s. 106).</p>
Standardy	<p>Zdający wykazują się znajomością następujących zagadnień z zakresu ortografii i interpunkcji (stopień ich opanowania może być niepełny):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. polski alfabet i poprawny zapis liter; 2. zasady pisowni spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, 3. zasady pisowni spółgłosek twardych i miękkich; 4. zasady pisowni wyrazów dużymi i małymi literami; 5. zasady pisowni <i>-ji, -ii, -i</i>; 6. zasady pisowni <i>-ę, -en, -em, -q, -on, -om</i>;

	<p>7. zasady pisowni <i>ó/u</i>; 8. zasady pisowni <i>h/ch</i>; 9. zasady pisowni <i>rz/ż</i>; 10. zasady pisowni łącznej i rozłącznej; 11. zasady interpunkcji. Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego (<i>Standardy</i> 2016, s. 90–91).</p>
Programy	<p>Uczący się powinni znać i stosować zasady pisowni i interpunkcji przewidziane dla poziomu B2 (Janowska i in. 2016, s. 109). W zakresie ortografii na poziomie B2 uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znać kolejność liter alfabetu oraz ich nazwy; • umieć przeliterować polskie słowa; • znać polską wersję pisma odręcznego; • znać system oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie; • znać reguły stosowania dużych i małych liter; • umieć zapisać głoski dźwięczne i bezdźwięczne w oparciu o reguły morfologiczne; • umieć zapisać głoski twarde i miękkie w oparciu o reguły morfologiczne; • stosować ortograficzne zasady pisowni <i>-ji, -ii, -i</i> w przypadkach zależnych; • stosować zasady pisowni <i>-e, -q, -em, -om, -en</i>; • znać reguły pisowni: <i>ó i u, ż i rz, ch i h</i> (ze szczególnym uwzględnieniem alternacji <i>o:e:ó, r:rz</i> oraz analogii do wyrazów zapożyczonych i faktu, że niemal wszystkie wyrazy z <i>h</i> w polszczyźnie są zapożyczeniami); • znać zasady pisowni łącznej i rozdzielnej; • stosować prawidłowo większość znaków interpunkcyjnych: przecinek, myślnik, wykrzyknik, znak zapytania, średnik, dwukropek, nawias, cudzysłów, kropkę (tamże, s. 133–134).

Źródło: opracowanie własne

Poziom B2 jest tym poziomem, w opisie którego oba przygotowane dla polszczyzny dokumenty odchodzą najdalej od ram wyznaczonych w publikacjach Rady Europy. Deskryptory w ESOKJ/CEFR odnoszą się bowiem do układu tekstu i podziału na akapity, ich wpływu na czytelność tekstu oraz do stopnia poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej. Kryteria te pozostają nieobecne w opisach zawartych w *Standardach* i *Programach*, w których zostały zamieszczone (rozszerzone względem poziomu B1) listy zagadnień z zakresu pisowni. Nowe tematy obejmują zapis grafemów oznaczających samogłoski nosowe⁹, zapis końcówki *-i* w przypadkach zależnych, pisownię łączną i rozdzielną oraz znajomość reguł zapisu *ó/u, h/ch, rz/ż* z odniesieniem do czynników morfologicznych (alternacje w obrębie gron wyrazowych) oraz etymologicznych.

⁹ Co wydaje się zastanawiające, ponieważ wiąże się on z kluczowymi już na poziomie A różniczeniami końcówek fleksyjnych.

4.4. KOMPETENCJA ORTOGRAFICZNA NA POZIOMIE C1 I C2

Tabela 5. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie C1

ESOKJ	Układ tekstu, podział na akapity i interpunkcja są stosowane właściwie i ułatwiają czytanie. Pisownia jest poprawna, z wyjątkiem sporadycznych drobnych pomyłek (ESOKJ 2003, s. 106).
Standardy	Zdający wykazują się znajomością wszystkich zasad ortografii i interpunkcji z poziomów niższych. Umiejętność stosowania tych reguł może jednak być jeszcze niepełna. Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego (<i>Standardy</i> 2016, s. 106).
Programy	<p>Uczący się powinni stosować w praktyce większość zasad ortograficznych i interpunkcyjnych (Janowska i in. 2016, s. 145).</p> <p>W zakresie ortografii na poziomie C1 uczący się powinni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znać polską wersję pisma odręcznego; • umieć przeliterować polskie słowa; • znać system oznaczania miękkości spółgłosek w zależności od pozycji w wyrazie; • umieć zapisać głoski dźwięczne i bezdźwięczne w oparciu o podstawowe reguły morfologiczne; • umieć zapisać głoski twarde i miękkie w oparciu o reguły morfologiczne; • stosować ortograficzne zasady pisowni <i>-ji, -ii, -i</i> w przypadkach zależnych; • stosować zasady pisowni <i>-ę, -q, -em, -om, -en, -em</i>; • znać reguły pisowni: <i>ó</i> i <i>u</i>, <i>ź</i> i <i>rz</i>, <i>ch</i> i <i>h</i> (ze szczególnym uwzględnieniem alternacji <i>o:e:ó, r:rz</i> oraz analogii do wyrazów zapożyczonych i faktu, że niemal wszystkie wyrazy z <i>h</i> w polszczyźnie są zapożyczeniami); • znać zasady pisowni łącznej i rozdzielnej; • znać reguły stosowania dużych i małych liter; • znać zasady pisowni nazw własnych i zwrotów obcojęzycznych; • stosować prawidłowo wszystkie znaki interpunkcyjne (tamże, s. 170).

Źródło: opracowanie własne

Poziom C1 charakteryzuje się największym stopniem spójności pomiędzy trzema omawianymi dokumentami. Wynika to z faktu, że jest on niejako „punktem dojścia” w nauczaniu pisowni. Wciąż jednak obserwujemy rozbieżności w potraktowaniu kwestii układu tekstu, także na tym poziomie pomijanego w polskich publikacjach.

Interesujący jest związek frazeologiczny użyty w angielskiej wersji jednego z deskryptorów: *slip of the pen* (w polskiej wersji tłumaczony jako ‘drobna pomyłka’). Poprzez odniesienie do tradycyjnego sposobu tworzenia tekstów skłania nas on do krytycznego przyjrzenia się pisaniu „nowoczesnemu” – przy

użyciu nowych technologii. Żaden z omawianych dokumentów nie odnosi się bezpośrednio do tego zagadnienia w opisie kompetencji ortograficznej, jednak CEFR-CV porusza powiązane z nim kwestie przy okazji charakteryzowania niektórych działań językowych (por. sekcja 5 niniejszego tekstu).

Tabela 6. Opisy kompetencji ortograficznej na poziomie C2

ESOKJ	W tekstach pisanych przez uczącego się nie występują błędy ortograficzne (ESOKJ 2003, s. 106).
Standardy	Pismo zdających powinno być czytelne i odpowiadać zasadom języka polskiego (<i>Standardy</i> 2016, s. 121).
Programy	Stosować w praktyce większość zasad ortograficznych i interpunkcyjnych (Janowska i in. 2016, s. 181). [opis taki sam, jak dla poziomu C1] (tamże, s. 206–207).

Źródło: opracowanie własne

Zarówno opis w ESOKJ, jak i opis w *Standardach* jest zdawkowy, co wskazuje na zrozumiały brak wyraźnego zróżnicowania między tym poziomem a poziomem C1. Tożsamość wymagań potwierdza lista zagadnień zawarta w *Programach* (s. 206–207), która powiela treści wyszczególnione dla poziomu C1.

5. ROZUMIENIE KOMPETENCJI ORTOGRAFICZNEJ – PROPOZYCJE UZUPEŁNIENI

Pomimo dużej szczegółowości treści oraz różnorodności ujęć wszystkie trzy dokumenty pozostawiają miejsce na niepewność i interpretację w rozumieniu kompetencji ortograficznej. Czym dokładnie są „podstawowe zasady” stosowania wielkich i małych liter lub poszczególnych znaków interpunkcyjnych? Czy zbiór podstawowych zasad jest ten sam na poziomie A1, A2 i B1? Czy na poziomie B1 uczący się powinni stosować podział na akapity? Czym jest „niepełna umiejętność” stosowania reguł pisowni na poziomie C1? Odpowiedzi na niektóre z tych pytań można znaleźć w innych sekcjach ESOKJ, *Standardów* i *Programów*.

Na stopień wymaganej znajomości zasad użycia przecinków w zdaniach złożonych może wskazywać choćby ogólny opis umiejętności w ramach produkcji pisemnej (CEFR-CV 2020, s. 66). Jeśli bowiem poziom A2 zakłada umiejętność użycia spójników takich jak „ale”, „ponieważ”, „więc” (CEFR-CV 2020, s. 66) – kompetencja ta stanowi podstawę do opanowania powiązanego

z nimi użycia przecinków. Jeśli na poziomie B1 mowa jest o umiejętności tworzenia referatów i esejów w „standardowym, skonwencjonalizowanym formacie” (tamże, s. 68) – pociąga to za sobą konieczność stosowania adekwatnego podziału na akapity.

Analiza deskryptorów dla pozostałych kompetencji lingwistycznych¹⁰ i działań językowych wskazuje także na inne czynniki, które mogą poszerzyć rozumienie tego, czym na różnych poziomach biegłości jest znajomość polskiej pisowni. Znajdziemy wśród nich m.in.:

1. umiejętność tworzenia przypisów, bibliografii i typograficznego/stylistycznego wyróżniania cytatów, por.
 - a. poziom C2, sekcja *Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań*: „w jasny sposób wyróżniając własne pomysły i opinie od tych zaczerpniętych ze źródeł” (CEFR-CV 2020, s. 68);
 - b. poziom B2+, sekcja *Pisemne przetwarzanie tekstu*: „z odniesieniem do konkretnej informacji w oryginale” (tamże, s. 99);
 - c. poziom B2, sekcja *Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań*: „dokonać syntezy informacji i argumentów z kilku źródeł” (tamże, s. 68);
2. umiejętność posługiwania się słownikiem, por.
 - a. poziom pre-A1, sekcja *Wypowiedź pisemna: ogólny opis umiejętności* oraz poziom A1, sekcja *Tłumaczenie pisemne*: „z pomocą słownika” (tamże, s. 66 i 104).
3. umiejętność użycia narzędzi cyfrowych, por.
 - a. poziom A2, *Rozmowa i dyskusja online* „opiera się na narzędziu translatorskim” (tamże, s. 86);
 - b. poziom A1, sekcja *Rozmowa i dyskusja online*: „opiera się na pomocy narzędzia translatorskiego online” (tamże, s. 86);
 - c. poziom pre-A1, sekcja *Rozmowa i dyskusja online*: „jeśli może wybierać z menu i/lub korzystać z narzędzia translatorskiego online” (tamże, s. 86);
4. tempo tworzenia tekstu, por.
 - a. poziom A2+, sekcja *Rozmowa i dyskusja online*: „o ile ma dość czasu, aby sformułować odpowiedź” (tamże, s. 85);
5. warsztat pisarski, por.
 - a. poziom C1, sekcja *Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań*: „pod warunkiem, że istnieje możliwość wprowadzania poprawek” (tamże, s. 68);
6. znajomość języka Internetu w konwencji powiązanej z danym językiem, por.
 - a. poziom pre-A1, sekcja *Rozmowa i dyskusja online*: „używając emotikon” (tamże, s. 85);

¹⁰ W tej sekcji opieram się na deskryptorach zawartych w CEFR-CV, ponieważ ich zbiór jest bogatszy niż w ESOKJ.

7. typografię charakterystyczną dla niektórych gatunków wypowiedzi, np. konieczność zastosowania dialogów w ramach pisanych na poziomie B1 opowiadań (*Standardy* 2016, s. 78).

Uważam natomiast, że choć w deskryptorach określonych dla poprawności ortograficznej w ESOKJ pojawia się odniesienie do warstwy brzmieniowej wyrazów (np. „Potrafi zapisywać z dość dużą poprawnością fonetyczną”; 2003, s. 106), należy zachować ostrożność w łączeniu ze sobą kompetencji w zakresie posługiwania się tymi podsystemami języka. Wszelkie bowiem zależności między nimi opierają się na niewypowiedzianym założeniu, że proces przyswajania pisowni polskiej przez cudzoziemców jest analogiczny do procesu przyswajania jej przez polskie dzieci. Jakkolwiek może być to prawdą w przypadku młodych uczących się, tak w przypadku osób dorosłych, szczególnie posługujących się językami rodzimymi o ortografiach głębokich, czyli takich, w których ortografia odzwierciedla bardziej relacje morfologiczne niż fonologiczne (por. Awramiuk 2006, s. 66) i w związku z tym często opierających się w czytaniu na tzw. strategii globalnej polegającej na bezpośrednim przekładaniu ciągu liter na znaczenie (Awramiuk 2006, s. 41–42), założenie to wydaje się dyskusyjne. Być może także decyzja o rezygnacji w CEFR-CV z opisu kompetencji ortoepicznej wiąże się z tą wątpliwością.

6. WNIOSKI I ZAKOŃCZENIE

W związku z przytoczonymi powyżej kwestiami możliwe jest rozszerzenie rozumienia poszczególnych poziomów kompetencji ortograficznej poprzez odniesienie się do:

1. relacji między pisownią a innymi kompetencjami lingwistycznymi, np. powiązania interpunkcji ze znajomością konkretnych struktur gramatycznych;
2. relacji między pisownią a różnymi działaniami językowymi pod względem:
 - a. umiejętności krytycznego wykorzystania narzędzi tradycyjnych (słownika) i cyfrowych (autokorekty i in.);
 - b. rozróżnienia pisania odręcznego od pisania z użyciem narzędzi cyfrowych (które cechuje obecność w tekście emotikon czy skrótów);
 - c. kompetencji w zakresie warsztatu pisarskiego (sprawności w krytycznym odbiorze własnego tekstu i nanoszenia koniecznych poprawek);
 - d. sprawności w zakresie edycji tekstów naukowych i fachowych (tworzenia przypisów i bibliografii; wyróżniania cytatów);

- e. sprawności w zakresie edycji tekstów o charakterze literackim (m.in. dialogów);
- f. tempa tworzenia tekstu.

Rozważenia i zbadania wymaga sprawa wpływu błędów pisowni na możliwość zrozumienia tekstu przez odbiorcę. Wiąże się ona z zagadnieniem roli narzędzi cyfrowych (translatorów, słowników online, edytorów tekstów wraz z opcją sprawdzania pisowni, autokorekty oraz sztucznej inteligencji) w komunikacji. Wobec ich powszechnego użycia należy przyjąć, że poprawność w zakresie pisowni nie jest obecnie kwestią posiadania (bądź nie) konkretnej wiedzy, a raczej umiejętnością sprawnego i krytycznego wykorzystania dostępnych zasobów. Ta z kolei pociąga za sobą zagadnienie optymalizacji wysiłku włożonego w proces pisania poprzez zachowanie równowagi pomiędzy skutecznością komunikacyjną a poprawnością, z uwzględnieniem społecznego znaczenia poprawności ortograficznej i wpływu ewentualnych błędów na wizerunek autora tekstu (por. Kreiner i in. 2002, Figueredo i Varnhagen 2005). Konieczne jest także stworzenie naukowego opisu standardu polskiego pisma odręcznego, do którego mogłaby się odwoływać glottodydaktyka w nauczaniu i ocenianiu cudzoziemskiej grafii.

Uzupełnienie tych braków umożliwi stworzenie wszechstronnego, szczegółowego opisu sześciu poziomów biegłości językowej w zakresie poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej u osób uczących się polszczyzny jako języka nierodzimego. Pozwoli to w sposób bardziej konsekwentny rozwijać kompetencję ortograficzną i rzetelniej ją oceniać.

BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok.
- Bielski K., 1999, *Niektóre zagadnienia dystynktywności cech w znakach diakrytycznych liter „q” i „ę”*, w: *Wybrane tendencje ruchu determinujące uzewnętrznianie się zjawiska powtarzalności w elementach konstrukcyjnych owali, trzonów oraz niektórych znaków diakrytycznych*, „Zeszyty Metodyczne Centralnego Laboratorium Kryminalistycznego”, nr 1, Warszawa, s. 79–100.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* [CEFR], 2001, [online] <https://rm.coe.int/16802fc1bf> [03.01.2024].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg, [online] <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [03.01.2024].

- Dembowska-Wosik I, 2023, *Realizacje grafemów ą i ę w piśmie Polaków i cudzoziemców (na przykładzie studentów z Ukrainy uczących się języka polskiego jako drugiego)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 30, s. 117–130. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.08>
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Figueredo L., Varnhagen C.K., 2005, *Didn't you run the spell checker? Effects of type of spelling error and use of a spell checker on perceptions of the author*, „Reading Psychology”, nr 26 (4–5), s. 441–458. <https://doi.org/10.1080/02702710500400495>
- Janowska I. i in., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Kreiner D.S., Schnakenberg S.D., Green A.G., Costello M.J., McClint A.F., 2002, *Effects of spelling errors on the perception of writers*, „The Journal of General Psychology”, nr 129 (1), s. 5–17. <https://doi.org/10.1080/00221300209602029>
- Lewandowski W., 1999, *Zespół cech dystynktywnych zlokalizowanych w znakach diakrytycznych liter „q” i „ę”*, w: *Wybrane tendencje ruchu determinujące uzewnętrznianie się zjawiska powtarzalności w elementach konstrukcyjnych owali, trzonów oraz niektórych znaków diakrytycznych*, „Zeszyty Metodyczne Centralnego Laboratorium Kryminalistycznego”, nr 1, Warszawa, s. 79–100.
- Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2016, w: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, Dz.U. z dnia 20 marca 2016, [online] <http://prawo.sejm.gov.pl> [14.12.2023].