ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 14, 2005

RECENZJE I DYSKUSJE

https://doi.org/10.18778/0860-6587.14.10

Grażyna Zarzycka

STANDARDY EUROPEJSKIE A NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Council of Europe: Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils, John Trim, ***Europejski system opisu kształcenia językowego***: *uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. Waldemar Martyniuk, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 2003.

Omawiana tu praca *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* jest dokumentem opublikowanym oryginalnie w 2001 r., który – jak czytamy w uwagach wstępnych – „przedstawia najnowsze ustalenia podjęte w ramach prac prowadzonych od roku 1971 i jest efektem współpracy wielu ekspertów z dziedziny nauczania języków w Europie i poza nią" (s. 5), pracujących w ramach wspólnego projektu firmowanego przez Radę Europejską; stąd więc praca często jest określana jako „dokument". W uwagach wstępnych (s. 7) autorzy wskazują dwa najważniejsze **cele**, które przyświecały pracom nad opracowaniem omawianego tu dokumentu i formułują je tak:

„1. Zachęcić wszystkich, którzy zajmują się kształceniem językowym, także samych uczących się, do refleksji nad [...] ważnymi kwestiami", do których został zaliczony opis komunikacji językowej i procesów jej towarzyszących, umiejętności językowe, przebieg procesu nauczania i uczenia się oraz sposoby usprawniania tych procesów, sposoby wyznaczania celów i mierzenia postępów nauczania/uczenia się „na drodze od całkowitej nieznajomości do pełnego opanowania nowego języka".

„2. Ułatwić wszystkim zaangażowanym w kształcenie językowe spójną, wewnętrzną dyskusję na temat podejmowanych działań organizacyjnych i dydaktycznych oraz zrozumiałe objaśnianie tych działań uczącym się".

Praca ta w żadnym razie nie jest jednak dokumentem narzucającym neofilologom określone sposoby nauczania, a tym bardziej wzory myślenia. Autorzy dokumentu w wielu akapitach odżegnują się a od takiej jej interpretacji, zob. np. takie zastrzeżenie:

Trzeba [...] wyraźnie powiedzieć, że nie jest naszym zamiarem nakazywanie odbiorcom, co należy robić i w jaki sposób. Nie podajemy gotowych odpowiedzi, raczej formułujemy pytania, na które należy sobie w danej sytuacji odpowiedzieć (s. 7).

W ślad za tym stwierdzeniem poszły czyny i siedem z dziewięciu rozdziałów kończy się podsumowaniem, inicjowanym powtarzającą się niczym refren formułką: „Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą spróbować rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić [...] – po niej wymieniane są ważne zagadnienia podejmowane w danym rozdziale lub jego fragmencie.

Uważna analiza treści dziewięciu rozdziałów i czterech załączników tej ponaddwustutronicowej – pisanej gęstym drukiem i wydrukowanej w formacie A4, a więc całkiem pokaźnej – pracy, każe jednak spojrzeć na omawiany dokument jako bardzo ważną publikację, która może spełnić w środowisku glottodydaktycznym rolę standaryzującą działania, a tym samym konsolidującą. Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) widzą jego **przydatność** przy:

planowaniu programów nauczania języków [...], certyfikacji kompetencji językowej, szczególnie przy określaniu: treści egaminacyjnych oraz kryteriów oceniania [...]; form i programów samokształcenia [...] (s. 17).

Jednocześnie charakteryzują ESOKJ jako „wszechstronny, przejrzysty i spójny", podając jednocześnie precyzyjne definicje każdej z tych cech (s. 18).

Z opisu tego wynika, że omawiany dokument, w intencji autorów, ma w jak najszerszy sposób opisywać najważniejsze aspekty związane z procesem uczenia się – nauczania – oceniania (testowania) języków nowożytnych, będąc jenocześnie jasnym i zrozumiałym dla możliwie największej liczby użytkowników, opracowanym z myślą o uniknięciu wewnętrznych sprzeczności między poszczególnymi jego warstwami. Dokument ten jest ponadto charakteryzowany przez autorów jako: „uniwersalny, elastyczny, otwarty, dynamiczny, przyjazny dla użytkownika i niedogmatyczny" (s. 19), a z opisu tego wynika, że jego celem ma być nie tylko konsekwentne przedstawienie stanu obecnego interesującej autorów dziedziny i sprecyzowanie najważniejszych w tej dziedzinie osiągnięć, ale także danie możliwości ciągłego udoskonalania systemu.

Takie określenie zadań i cech dokumentu sprawia, że ma się on stać rodzajem **ramy, a więc tworu o charakterze merytoryczno-strukturalnym**, porządkującym najważniejsze dziedziny rozważań o nauczaniu-uczeniu się języków współczesnych w Europie i zapraszającym do wypełniania go konkretnymi realizacjami. Można w tym miejscu przywołać znane treminy z rozważań socjolingwistycznych i przyjąć, że w **ESOKJ każdy użytkownik znajdzie wiedzę i naważniejsze kompetencje z opisywnej dziedziny**, natomiast **wykonanie**, a więc to, co zrobi z tą wiedzą w danej sytuacji, jak ustosunkuje się do przedstawianych treści, zależy już od niego samego.

W omówieniu tego dokumentu pragnę zwrócić uwagę **na najważniejsze treści i ciekawe (a nieraz nowatorskie) ujęcia ważnych zagadnień** przekazywane w poszczególnych rozdziałach, biorąc pod uwagę punkt widzenia autorów i swój własny, w którym – przynajmniej taką mam nadzieję – odbijają się, do pewnego stopnia, oczekiwania i wiedza wielu innych przedstawicieli środowiska osób nauczających języka polskiego jako obcego.

Rozdział 1: *Europejski system opisu kształcenia językowego – wymiar polityczny i edukacyjny* przedstawia genezę oraz zawiera najważniejsze założenia, zadania i kryteria jakości ESOKJ; zostały one zaprezentowane i zinterpretowane powyżej.

Rozdział 2: *Europejski system opisu kształcenia językowego – założenia.* Opisano tu **podejście** (= punkt widzenia autorów ESOKJ) do posługiwania się językiem i do jego nauki. Podejście to określono jako **zadaniowe**, gdyż przedstawiony w pracy opis dotyczy właśnie **zadań**, rozumianych jako **działania** podejmowane z użyciem określonych **środków komunikacyjnych** i **strategii**. W rozdziale precyzyjnie zdefiniowano terminy przyjęte w *Opisie*, korzystając w dużym stopniu z historycznych badań socjolingwistów, psycholingwistów, teoretyków komunikacji, pedagogów i lingwistów stosowanych. Obok wytłuszczonych tu terminów, zdefiniowano **kompetencje ogólne** i **językową kompetencję komunikacyjną**. W kolejnym etapie rozważań zajęto się określeniem **typów działań językowych**, w których przejawiają się dane kompetencje; zaliczono do nich działania receptywne (**rozumienie**) i produktywne (**tworzenie tekstów**). Oddzielnie omówiono **działania interakcyjne** (takie, w których dochodzi do wymiany informacji między użytkownikami języka i które wymagają wymiennego stosowania działań receptywnych i produktywnych) oraz **mediacyjne** (takie, w których następuje przetwarzanie tekstów; np. tłumaczenie, parafrazowanie wypowiedzi w celu udostępnienia ich osobom, nie mogącym bezpośrednio korzystać z tekstu źródłowego.

Pojęcie **strategii** przybliżono czytelnikom, odwołując się do obrazowego przykładu wziętego z życia, jakim jest konieczność przesunięcia szafy (zadanie) – można to wykonać pchając ją, rozbierając na części, wzywając kogoś do pomocy, odsuwając zadanie na później, szukając pomocy w instrukcji montażu. Zastosowane tu strategie to: działanie wprost, szukanie pomocy, odsuwanie (unikanie wykonania), działanie mediacyjne (szukanie porady w instrukcji). Podobnych sposobów szukają użytkownicy języka, chcąc osiągnąć cel komunikacyjny[1]. Użycie takiego porównania jest świadectwem

[1] Cały szereg takich strategii, nazywanych także przez niektórych działaniami kompensacyjnymi, opisałam w pracy doktorskiej (Zarzycka, 2000). W jej części badawczej interesowały mnie fazy rozwoju językowego słuchaczy wielonarodowej grupy studenckiej (w której przeważali studenci arabscy) w trakcie nauki języka polskiego: od stanu zerowej kompetencji językowej w zakresie posługiwania się językiem docelowym, do momentu osiągnięcia przez większość słuchaczy kompetencji na poziomie B1 (progowym/podstawowym).

stosowania się autorów do wcześniej przyjętej zasady jasności i dostępności (przyjazności) tekstu. Sprecyzowane w rozdziale początkowym terminy stanowią, jak to określają autorzy, „parametry opisu komunikacji językowej i umiejętności użytkownika/uczącego się" (s. 11).

W końcowej części rozdziału zwrócono uwagę na konieczność właściwego **określania** (a *de facto* **mierzenia**!) **biegłości** każdego uczącego się w obrębie danej sprawności językowej na każdym etapie procesu przyswajania-uczenia się języka obcego. Niezwykle istotne dla podejmowanych dalej rozważań wydaje się takie stwierdzenie:

> Uczenie się, które odbywa się w określonym czasie, powinno być podzielone na etapy uwzględniające postępy w nauce i zapewniające jej ciągłość. Między programami nauczania a materiałami dydaktycznymi powinna istnieć współzależność – opis poziomów biegłości będzie przy tym niezwykle pomocny (s. 26).

Znajdujemy go w kolejnym rozdziale.

Rozdział 3: *Poziomy biegłości językowej* daje czytelnikowi wgląd w kryteria wyznaczania poziomów biegłości, jak też możliwość zapoznania się z przyjętymi w Europie sześcioma poziomami biegłości. Są to, poczynając od najniższego: poziom wstępny – **Breakthrough** [poziom „przetarcia się/przebicia się"[2] – jak się można domyślać – przez pierwsze trudności na drodze do opanowania nowego języka] (**A1**); **waystage** (ang. *way* = droga; *stage* = pomost; faza; etap; stan) [poziom określający „wejście na drogę/znalezienie się przy drodze" prowadzącej do opanowania języka][3] (**A2**); **Threshold** [poziom progowy; oznaczający „bycie u progu" – jak można mniemać – sukcesu związanego z opanowaniem nowego języka] (**B1**); **Vantage** [poziom, który oznacza zajęcie „korzystnej pozycji wyjściowej" (s. 43) w opanowaniu nowego języka] (**B2**); **Effective Operational Proficiency** (**C1**), „oznacza poziom zaawansowany, odpowiedni do podejmowania bardziej złożonych rodzajów prac i studiów w danym języku" (s. 32) i wreszcie poziom **Mastery** [mistrzowski] „zwany perfekcyjnym opanowaniem języka" (s. 44) (**C2**). Poziomy A1 i A2 tworzą wspólnie **poziom podstawowy** biegłości językowej, B1 i B2 – **poziom samodzielności** (powszechniej określany jako średni), a C1 i C2 – **poziom biegłości** (wysoki). Jak wynika z lektury rozdziału, poziomy mogą się rozgałęziać, tworząc **subpoziomy**.

---

[2] Właściwe przetłumaczenie słów pełniących rolę nazw poziomów biegłości językowych jest dość karkołomnym zadaniem ze względu na to, że słowa hasłowe są dosyć rzadkie i nie w każdym słowniku angielsko-polskim czy też jednojęzycznym słowniku anglojęzycznym można znaleźć objaśnienia ich znaczeń. Niestety, autorzy ESOKJ, ani też tłumacz, nie objaśniają wszystkich użytych w charakterze nazw poziomów metafor, co uważam za niedopatrzenie. Podane w nawiasach eksplikacje są w większości mojego autorstwa; objaśniając je wykorzystałam m.in.: Stanisławski, 1986; *Websters's New...*, 1992; *Oxford Keys...*, 1980.

[3] Wspomniane słowniki nie odnotowują znaczenia zrostu '*waystage*', a jedynie objaśniają leksem *wayside*, który np. definiowany jest jako m.in.: 'brzeg drogi', 'pas przydrożny' (Stanisławski, 1986: 494), czy jako 'usytuowanie/znajdowanie się przy drodze' (Webster, 1992: 1616).

W rozdziale tym przedstawiana jest **skala ogólna poziomów biegłości językowej**, w której dokonano ogólnych opisów każdego z przedstawianych poziomów, a także bardziej szczegółowe skale brane pod uwagę w trakcie **samooceny** i podczas **określania jakości wypowiedzi ustnej**. Dalej podawane są wskazówki na temat sposobów odczytywania skal biegłości i korzystania z nich, np. podczas wystawiania ocen.

Bardzo ciekawą strategią retoryczną, stosowaną w przedstawianych tabelach biegłości, jest **obecność sformułowań pozytywnych**, np. „wypowiadający się potrafi, rozumie, zna, stosuje itd. zamiast (jakże często nadal używanych w praktyce): ma problemy z, nie opanował czegoś, robi błędy w zakresie czegoś itd. Ważna wydaje się ponadto uwaga związana z najwyższym – mistrzowskim – poziomem opanowania nowego języka, przez wiele osób utożsamianym z biegłością językową rodzimych użytkowników języka. Autorzy ESOKJ pragną podważyć to mylne przekonanie: „Chodzi o określenie poziomu precyzji, trafności i swobody w posługiwaniu się językiem, którą osiągają najlepsi spośród uczących się" (s. 44). Poziom ten charakteryzuje nie tylko umiejętność posługiwania się przez użytkownika języka wachlarzem różnorodnych środków językowych w celu wyrażenia znaczenia, ale także „[...] umiejętność obchodzenia trudniejszych partii i przeformułowywania wypowiedzi w taki sposób, że rozmówca nie zauważa tych trudności" (tamże).

Rozdział 4: *Posługiwanie się językiem i użytkownik języka* zawiera dość szczegółowy opis **kontekstu** posługiwania się językiem. Zostały w nim określone **sfery życia**, które należy przybliżyć różym grupom uczących się w trakcie nauki. Zostały tu wyróżnione: **sfera prywatna, publiczna, zawodowa** i **edukacyjna**, a także **sytuacje**, które w każdej z wymienionych dziedzin życia mogą zachodzić oraz ich uwarunkowania i ograniczenia. W tab. 5 (s. 54 i 55) przedstawiono w bardzo ciekawy i wystarczająco precyzyjny sposób kategorie, dzięki którym można w rzeczowy sposób opisać każdą z tych sytuacji językowych oraz zaproponowano ich opis.

Na przykład dla sfery życia określonej mianem **edukacyjnej**, charakterystyczne są takie **miejsca**, jak np. szkoła (aula, klasa, plac zabaw...), szkoły wyższe (uniwersytet, politechnika, sale seminaryjne...); takie **instytucje**, jak: szkoła, kolegium, uniwersytet; takie **osoby**, jak: wychowawcy, nauczyciele, opiekunowie, sekretarki, sprzątaczki, portierzy...; **przedmioty**, takie jak: materiały piśmienne, mundurki szkolne, sprzęt audiowizulany, plecaki, tornistry..., takie **zdarzenia**, jak: pierwszy/ostatni dzień szkoły, przerwy, wywiadówki..., takie **czynności**, jak: apel, lekcje, kluby, kółka zainteresowań, wykłady..., a wreszcie takie **teksty**, jak: teksty autentyczne, podręczniki, zbiory tekstów, encyklopedie, słowniki... Wytłuszczonym drukiem oznaczono tu **kategorie** opisu sytuacji. Ten model przedstawiania sytuacji komunikacyjnych zawdzięcza z pewnością najwięcej socjolingwistycznym opisom zdarzeń komunikacyjnych kreślonym

przez socjolingwistów interakcyjnych, wywodzących się ze szkoły Della Hymesa.

Podany tu sposób opisu sytuacji językowych, wraz z metodami określania tematów komunikacji im odpowiadającym, mogą spełnić ważną rolę w planowaniu pojedynczych zajęć językowych, całych bloków tematycznych semestralnych planów zajęć i treści podręczników. Tak samo przydatne mogą być podane w kolejnych tabelach skale biegłości, w których zostały określone odpowiednie dla danego poziomu nauczania-uczenia się języka umiejętności w zakresie **podejmowanych działań produktywnych** (np. wypowiedź monologowa pisemna i ustna), **receptywnych** (rozumienie ze słuchu; czytanie ze zrozumieniem); **działań i strategii interakcyjnych** (np. ustnych, jak: rozmowa, dyskusja formalna i nieformalna oraz pisemnych, takich jak: prowadzenie różnego rodzaju korespondencji, sporządzanie notatek).

Nie jest możliwe omówienie wszystkich zagadnień podejmowanych w tym obszernym rozdziale. Powiedzmy jedynie, że czytelnik znajdzie tu np. opis **działań i strategii mediacyjnych** podejmowanych drogą werbalną i niewerbalną, opis **komunikacyjnych procesów językowych** oraz **środków przekazu**, a także klasyfikację **tekstów** używanych w glottodydaktyce.

Rozdział 5: *Kompetencje użytkownika/uczącego się* w wyczerpujący sposób analizuje **kompetencje** (zob. terminy wprowadzone w rozdz. 2) rozwijane w trakcie nauki nowego języka. Do **kompetencji ogólnych** włącza się wiedzę deklaratywną (wiedzę o świecie; wiedzę socjokulturową i wrażliwość interkulturową), wiedzę proceduralną (umiejętności praktyczne i interkulturowe), uwarunkowania osobowościowe i umiejętność uczenia się. Do **komunikacyjnych kompetencji językowych** (KKJ) zostały zaliczone **kompetencje językowe** (na które składają się: kompetencja leksykalna, gramatyczna, semantyczna, fonologiczna, ortograficzna, ortoepiczna (dotycząca „umiejętności głośnego odczytywania przygotowanego wcześniej tekstu pisanego oraz właściwego wymawiania słów poznanych wcześniej w formie jedynie pisemnej", s. 106).

Jako kolejny składnik KKJ wymienia się **kompetencję socjolingwistyczną**, w skład której wchodzą **wyznaczniki relacji społecznych** (np. formy powitań, formy adresatywne), **konwencje grzecznościowe**, bardzo ciekawie – i w zgodzie z najnowszymi tendencjami badawczymi z dziedziny analizy konwersacji i dyskursu z badań nad aktami mowy – zróżnicowane na grzeczość „pozytywną", „negatywną", właściwe użycie słów „proszę", „dziekuję" i niegrzeczność, a dalej: **nośniki „mądrości ludowej"** (np. funkcjonujące jako „klisze" wyrażenia idiomatyczne, popularne cytaty, przysłowia), **rejestr wypowiedzi**, definiowany jako „systemowe zróżnicowanie wariantów języka stosowanych w określonych kontekstach" (s. 107), mierzone stopniem formalności wypowiedzi (od wypowiedzi sztywnych, formalnych, przez neutralne, nieformalne, po poufałe i intymne). Jako ostatni składnik kompetencji socjolingwistycznej wymiania się **dialekty i odmiany regionalne**.

Trzecim, i ostatnim, składnikiem KKJ jest **kompetencja pragmatyczna**, określona jako

znajomość zasad, według których przekaz językowy jest: organizowany, budowany i układany (**kompetencja dyskursywna**), używany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej (**kompetencja funkcjonalna**), porządkowany według schematów interakcyjnych i transakcyjnych (**znajomość schematów**) (s. 109).

Wśród **wyznaczników poszczególnych składników kompetencji pragmatycznej** zwraca się uwagę m.in. na: stosowanie się do zasad współpracy opracowanych przez Grice'a, elastyczność w interakcji, płynność, precyzję, metody negocjonowania znaczeń, spójność konwersacji, naprawianie zakłóceń w komunikacji i radzenie sobie w sytuacjach komunikacyjnych wymagających użycia krótkich wypowiedzi o pojedynczych intencjach, jak też w dłuższych inerakcjach. W omówieniu akcentuje się konieczność zaznajamiania uczących się ze schematami interakcji (skryptami kulturowymi), a jako przykład takiego rozpisanego na poszczególne kroki skryptu wykorzystuje się sytuację zakupów (s. 113). Większość wymienionych tu składników różnego rodzaju kompetencji jest zeskalowana (w tabelach podano oczekiwane umiejętności uczących się na każdym z poziomów językowych).

W tym rozdziale w największym stopniu widać **usiłowania autorów zmierzające w kierunku skorelowania glottodydatyki z najnowszymi badaniami nad dyskursem, konwersacją i jej uwarunkowaniami oraz nad skryptami kulturowymi**.

Rozdział 6: *Uczenie się i nauczanie języka* przynosi omówienie umieszczonych w tytule **składników procesu dydaktycznego**; zwraca się tu także uwagę na odróżnienie procesu **przyswajania języka** od procesu **uczenia się** oraz omawia metody pracy z uczniem, który **przyswoił/przyswaja** język w naturalnym otoczeniu lub **uczył/uczy** się go w warunkach sztucznych.

I ten rozdział, mimo tytułu niezapowiadającego nic nowatorskiego, **lansuje całkowicie nowe podejście** do uczącego się i zdobywanych przez niego umiejętności/kompetencji. Dla podejścia tego charakterystyczne jest zwrócenie uwagi na cechującą każdego uczącego się **kompetencję różnojęzyczną** i **różnokulturową**. Każdy uczący się jest inny – inna jest historia jego kontaktów społecznych i językowych, inna tożsamość, a często – inne cele, które stawia przed sobą w trakcie nauki. W rozdziale tym podkreśla się, że czasem w procesie nauczania języków warto odejść od orientacji w kierunku osiągnięcia podobnej biegłości w zakresie wszystkich sprawności językowych na rzecz **kompetencji cząstkowych**. Można więc skupić się w trakcie nauczania na rozwijaniu kodu pisanego lub mówionego; umiejętności debatowania czy czytania ze zrozumieniem; języka ogólnego lub specjalistycznego. Każda nowo nabyta lub rozwinięta sprawność jest czynnikiem wzbogacającym uczącego się, prowadzącym do rozwoju jego kompetencji różnojęzycznej

i różnokulturowej, a tym samym – tożsamości. Jak więc widać, na uformowanie tego podejścia miały wpływ toczące się w naukach społecznych i w psychologii debaty na temat kontaktów interkulturowych, tożsamości człowieka we współczesnym świecie i jego zróżnicowanych potrzeb (ciąg dalszy tej dyskusji znajdujemy w rozdz. 8).

Dyskusję na temat sposobów nauczania kończy podrozdział omawiający różnorodne metody nauczania, a w omówieniu zagadnienia zwraca się uwagę na wymagania stawiane nauczycielom i uczniom, na pomoce dydaktyczne (w tym teksty). Dużo miejsca poświęcono sposobom rozwijania trzech typów kompetencji (zob. rozdz. 5).

Na szczególną uwagę zasługuje podrozdział traktujący o **błędach językowych**. Podaje się tu różnorodne interpretacje błędów popełnianych przez uczących się, a także środków, które można wykorzystać, by zmniejszyć liczbę błędów. Z lektury rozdziału wynika, że błędy są naturalnym elementem procesu uczenia się języka obcego, przejawem języka przejściowego (interjęzyka). Jednak na pytania: czy gromić uczącego się za popełnianie błędów, czy też nie; czy poprawiać błędy *ad hoc*, czy po skończonej interakcji/odpowiedzi; każdy czytelnik omawianej pracy będzie musiał odpowiedzieć sam; autorzy ESOKJ nie podają żadnej gotowej recepty, a jedynie stwierdzają, że ukazują zagadnienie z różnych punktów widzenia.

Rozdział 7: *Zadania i ich rola w kształceniu językowym* przygotowuje uczących języków obcych do planowania pracy z zastosowaniem podejścia zadaniowego i do docenienia znaczenia zadań w procesie komunikacyjnym (patrz: rozdział 2). W poszczególnych podrozdziałach podaje się wiele cennych informacji na temat różnicowania typów zadań w zależności od celu i cech uczących się; zwraca się uwagę na konieczność wzięcia pod uwagę stopnia trudności danego zadania, a także na czynniki zewnętrzne i wewnętrzne wpływające na możliwość jego wykonania. Zawarte tu informacje są bardzo przydatne w pisaniu konspektów pojedynczych lekcji.

Rozdział 8: *Różnorodność językowa a programy nauczania* jest kontynuacją rozważań podjętych w rozdziale 6. W uwagach wstępnych zostały podane definicje kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej: odnosi się ona do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych oraz uczestniczenia w interakcji międzykulturowej, gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami, a także znajomość kilku kultur. Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia różnych odzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka (s. 145).

W kolejnych częściach rozdziału czytelnik znajduje ciekawe sugestie na temat programowania zajęć językowych w różnego rodzaju placówkach edukacyjnych, zgodne z kilkoma zasadami. Pierwsza z nich zakłada promocję różnojęzyczności i różnorodności językowej: „[...] nauczanie i uczenie się

jakiegokolwiek jednego języka powinno się rozważać biorąc pod uwagę inne języki obecne w systemie kształcenia, a także drogi, jakie w dalszej perspektywie mogą wybierać uczący się, próbując rozwinąć rozmaite sprawności językowe" (s. 146). Druga podkreśla rolę efektywności w kształceniu językowym i korelacji nauczania w zakresie każdego nowego języka obcego, którego uczy się dana osoba (podnosi się tu głównie możliwość transferu sprawności i unikania powtórzeń, a także logicznego programowania zajęć każdego nowego języka (zachęca się tu do określania zróżnicowanych celów w nauczania różnych języków). Trzecia głosi potrzebę zintegrowania każdego z nauczanych języków tak, by uczący się miał świadomość, że **edukacja językowa jest zarazem edukacją ogólną**, bo wiedza i sprawności osiągane w trakcie nauki każdego z języków nakładają się i jednocześnie dają o sobie znać w sposób cząstkowy w różnych momentach życia człowieka.

W pracy sugeruje się, by podane wyżej zasady były brane pod uwagę także podczas oceniania postępów uczących się. Autorzy ESOKJ zachęcają do wprowadzenia do powszechnego użytku tzw. **Europejskiego Portfolio Językowego**, które umożliwi wszystkim rejestrowanie i przedstawianie różnych aspektów własnej biografii językowej" (s. 151), a wcześniej do „oficjalnego uznania kompetencji cząstkowych", co polegałoby na stałym odnotowywaniu wyników każdego uczącego się w zakresie poszczególnych sprawności.

Rozdział 9: *Ocenianie* przynosi czytelnikom wiele konkretnych odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wprowadzać w życie lansowane przez autorów ESOKJ podejście w zakresie czynności oceniania uczniów. W rozdziale przedstawione są podstawowe pojęcia wpływające na kształt oceny, a mianowicie: **trafność**, **rzetelność** i **praktyczność**. Dalej omawiana jest **przydatność ESOKJ w ocenianiu**, ze zwróceniem uwagi na wypracowane skale biegłości w zakresie poszczególnych kompetencji. Bardzo przydatne w praktyce mogą się okazać rozróżnienia typów ocen. Przeprowadza się tu m.in. rozróżnienia między **oceną osiągnięć** (sprawdzającą to, co było nauczane) a **oceną biegłości** (sprawdzającą to, co dana osoba wie/potrafi (tę drugą przeprowadza się „z perspektywy zewnętrznej w stosunku do danego kursu czy programu") (s. 158); między **oceną według normy** (polegającą na ustaleniu rankingu uczących się w danej grupie), a **oceną według kryteriów** (np. według znajomości zagadnienia); między **oceną umiejętności wykonania zadania** a **oceną posiadanej wiedzy** itd. Podaje się też sposoby służące **obiektywizowaniu** ocen.

W wykazie *Bibliografia ogólna* znajdują się publikacje różnojęzyczne o charakterze ogólnym, takie jak encyklopedie, słowniki z zakresu lingwistyki stosowanej, a także publikacje, w których rozwijane są zagadnienia podjęte przez autorów w poszczególnych częściach omawianego dokumentu. Warto tu zwrócić uwagę na często przywoływane prace Trima, van Eka, Widdowsona, Willkinsa, Byrama zorientowane na komunikacyjne i kulturowe nauczanie języków obcych oraz określające treści programowe; nie brakuje także

prac badawczych, stanowiących bazę teoretyczną wielu najnowszych publikacji o charakterze glottodydaktycznym; wśród nich przodują prace socjolingwistyczne (Gumperza, Hymesa).

W części zatytułowanej *Załączniki* omówiono **prace nad standaryzowaniem wskaźników biegłości językowej**. Pokazano, jakiego typu działania podjęto w różnych krajach i przez różne zespoły badwacze w celu określenia tych wskaźników. Załączniki są dość trudne w odbiorze i zapewne nie okażą się zbyt przydatne osobom nieobytym z systemem certyfikacji językowej, nieuczestniczącym dotąd w żadnym szkoleniu z tego zakresu. Pokazują jednak z pewnością, że glottodydaktyka stała się pełnoprawną dziedziną naukową. Każdy, kto pragnie zostawić swój ślad w tej dziedzinie, znajdzie w przedstawionych opisach projektów badawczych inspiracje do pracy badawczej; a nawet instrukcje na temat sposobu organizowania badań.

Lektura dokumentu *Europejski system opisu kształcenia językowego* zachęca – w okresie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej – do zastanowienia się nad tym, **czy nauczanie języka polskiego jako obcego odbywa się zgodnie z europejskimi standardami**.

Na zagadnienie to trzeba spojrzeć **z perpektywy tego, co dzieje się w sferze działań ogólnopolskich oraz lokalnych**. W pierwszej z nich zachodzi **intensywny proces standaryzacji nauczania i testowania jpjo**, w związku z przygotowywanym w latach 2000–2003, a wprowadzonym w życie w 2004 r., systemem certyfikacji naszego języka. Polska od roku 2000 jest członkiem stowarzyszenia ALTE (*Association of Language Testers in Europe*),

> a [...] testy do sprawdzania znajomości polszczyzny stosowane przez Państwową Komisję Poświadczania, odpowiadają standardom europejskim. Działania, tworzące polski system certyfikacji języka, zostały podjęte z myślą o wejściu Polski do Unii Europejskiej oraz o nauczaniu i sprawdzaniu znajomości języka polskiego zgodnie ze standardami europejskimi[4].

Wprowadzenie w życie procesu testowania biegłości jpjo wymagało długoletniej współpracy merytorycznej specjalistów z wiodących ośrodków akademickich. Jej efektem było opracowanie standardów wymagań dla poszczególnych poziomów zaawansowania znajomości jpjo w zakresie różnych sprawności. W trakcie prac stworzono, wzorując się na pracach specjalistów europejskich cytowanych w ESOKJ, katalogi tematyczne, funkcjonalne i pojęciowe, inwentarze komunikacyjne, katalogi zagadnień gramatyczno-syntaktycznych. W opracowaniu wyznaczników biegłości (z zastosowaniem metod opisanych m.in. w załącznikach ESOKJ) na poszczególnych poziomach zaawansowania uczestniczyli członkowie Grupy Roboczej do spraw Testów,

[4] Fragment pochodzi z tekstu promującego certyfikację jpjo, umieszczonego na wewnętrznej stronie okładki książki: Miodunka (red.), 2004.

będący obecnie pierwszymi w Polsce egzaminatorami jpjo, a zarazem autorami testów. Przeprowadzono również (w kilku turach) testowania próbne, dążąc do obiektywizacji standardów wymagań, kryteriów oceny i form zadań testowych. Praca w Grupie Roboczej, do której należała również pisząca te słowa, była wspaniałą okazją do zapoznania się z nowymi podejściami w zakresie nauczania języków współczesnych. Zapoznani z aktualnym stanem wiedzy członkowie tej grupy zaszczepiali później nowe idee w swoich macierzystych ośrodkach. Warto też wspomnieć o pracach podjętych w kierunku standaryzacji nauczania kultury polskiej i zagadnień socjokulturowych w procesie njpjo, które zaowocowały pracą o charakterze teoretycznym (zob. Miodunka (red.), 2004); większość jej autorów uczestniczyła w pracach Grupy Roboczej. Wszystkie wymienione tu działania pozostają w zgodzie z „metasystemem" przedstawionym w dokumencie ESOKJ.

Czy jednak **ośrodki lokalne uczą już przybywających do Polski cudzoziemców zgodnie z nowymi standardami**? Trudno jest jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, nie wszystkie bowiem szkoły/instytuty kultury polskiej i jpjo w otwarty sposób informują o swoich programach i wprowadzanych (lub nie) zmianach programowych, choć jakiś pogląd na ten temat sformułować można, analizując np. artykuły publikowane w tomach będących pokłosiem konferencji naukowo-dydaktycznych organizowanych przez Stowarzyszenie „Bristol". Z publikacji pod red. Miodunki i Rokickiego (1999) można się np. dowiedzieć, że prace standaryzujące njpjo zostały podjęte w Instytucie Polonijnym UJ bardzo wcześnie, a standaryzacja dotyczy poziomów kursów i orientacji na nauczanie nie tyko kompetencji ogólnej, ale też kompetencji szczegółowych. Warto w tym miejscu wspomnieć, że dr Waldemar Martyniuk, tłumacz ESOKJ, jest pracownikiem Instytutu Polonijnego.

O standaryzacji zaświadcza także zawartość wydawanych w Polsce, w coraz większych ilościach, podręcznikach do nauki jpjo. Stosowane są nowe, wypracowane przez specjalistów europejskich i amerykańskich, metody sprawdzające np. rozumienie tekstów, ćwiczące formy pisania. Zwróćmy tu uwagę na serię wydawniczą Universitasu: Język Polski dla Cudzoziemców, której redaktorem jest Władysław Miodunka, i w której obecnie coraz częściej publikowane są prace innych, nie tylko krakowskich, autorów. Stosowanie się do najnowszych tendencji w nauczaniu języków obcych widać także w publikacjach łódzkiego wydawnictwa VING oraz wydawnictw śląskich.

Uważam, że jesteśmy dopiero na początku drogi w kierunku planowania zajęć językowych umożliwiających rozwijanie kompetencji różnojęzycznych i różnokulturowych, na co zwraca się uwagę w dokumencie ESOKJ. Brakuje nam jeszcze śmiałości, by porzucić stare myślenie o nauczaniu wyłącznie komplementarnym. W Polsce, w dużej mierze także za sprawą działalności Stowarzyszenia „Bristol", skupiającego wykładowców nauczających jpjo

w kraju i na świecie, zachodzi intensywny proces wymiany myśli naukowej, który z pewnością doprowadzi wkrótce do znacznych zmian w zakresie programowania i planowania zajęć we wszystkich ośrodkach edukujących cudzoziemców.

BIBLIOGRAFIA

Miodunka W. (red.) (2004), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, Universitas, Kraków.

Miodunka W., Rokicki J. (red.) (1999), *Oswajanie chrząszcza w trzcinie czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Universitas, Kraków.

Oxford Keys English Dictionary (1980), Oxford University Press, Oxford.

Stanisławski J. (1986), *Wielki słownik angielsko-polski*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

Webster's New Universal Unabridged Dictionary (1992), Branes and Noble.

Zarzycka G. (2000), *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis", Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, nr 11.