

*Iwona Janowska*¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5133-2660>

WYPOWIEDŹ USTNA NA EGZAMINIE CERTYFIKATOWYM Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – W STRONĘ PODEJŚCIA DZIAŁANIOWEGO I MEDIACJI JĘZYKOWEJ

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie – w kontekście zmian rozwoju europejskiej dydaktyki językowej i wypracowanych w jej obszarze standardów – potrzeby zmiany zadań testujących wypowiedzi ustne zdających na egzaminie certyfikатовym z języka polskiego jako obcego. Na tle analizy obecnie stosowanych zestawów egzaminacyjnych oraz ocenianych za ich pomocą umiejętności ustnych (na poziomach B1, B2 oraz C2) zaproponowano zastosowanie elementów podejścia działaniowo-mediacyjnego do testowania polszczyzny.

Słowa kluczowe: testowanie, język polski jako obcy, ESOKJ, CEFR-CV, podejście ukierunkowane na działanie, działania interakcyjne, działania mediacyjne

SPEAKING AT THE CERTIFICATE EXAMINATION IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – TOWARDS AN ACTION-ORIENTED APPROACH AND LINGUISTIC MEDIATION

Abstract: The aim of the article is to show, in the context of changes in the development of European foreign language didactics and the standards developed in this area, the need to change

¹ iwona.janowska@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, Zakład Języka Polskiego jako Obcego, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.



the tasks testing the oral expression of candidates at the Polish as a foreign language certificate examination. Against the background of an analysis of the currently used examination sets and the oral skills assessed by them (at B1, B2 and C2 levels), it is proposed to apply elements of an action-media approach to Polish language testing.

Keywords: tests, Polish for foreigners, CEFR, CEFR-CV, action-oriented approach, interactive activities, mediation activities

1. WPROWADZENIE

Egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo) to jeden z najważniejszych impulsów rozwoju glottodydaktyki polonistycznej. Władysław Miodunka – współtwórca obecnego systemu egzaminacyjnego i promotor wielu wprowadzonych w nim zmian – pisał, że „[s]ystem certyfikacji języka polskiego jako obcego w świetle kryteriów typologicznych jawi się jako innowacja przełomowa, o charakterze strategicznym, mająca wpływ na cały proces nauczania i uczenia się polszczyzny jako języka obcego” (Miodunka 2016, s. 260). Egzaminy przyczyniły się w dużym stopniu do upowszechnienia podejścia komunikacyjnego w procesie uczenia się i nauczania polszczyzny, publikacji nowych programów nauczania oraz przygotowania nowoczesnych pomocy dydaktycznych (Miodunka 2016, s. 253). Dziś certyfikat znajomości języka polskiego jako obcego jest ważnym i pożądanym dokumentem w obszarze edukacji i na rynku pracy oraz narzędziem polskiej polityki językowej. Możliwość jego uzyskania podnosi prestiż polszczyzny oraz wzmacnia motywację uczących się, inspiruje instytucje edukacyjne do wprowadzania nowych rozwiązań dydaktycznych (zob. Janowska 2022).

Od powstania i zastosowania pierwszych arkuszy i zestawów egzaminacyjnych minęło 20 lat. Warto przypomnieć, iż w latach 2016–2024² przygotowano 80 arkuszy w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych³ oraz 20 testów

² Dane liczbowe zamieszczone w artykule, odnoszące się do procesu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, pochodzą z referatu I. Janowskiej pt. *Zadania, arkusze i zestawy egzaminacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego: 2016–2024*, wygłoszonego na konferencji organizowanej z okazji 20-lecia państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego (Warszawa, 5 kwietnia 2024 r.); zostały one pozyskane z Biura programów języka polskiego Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej.

³ Poziom A2 – 2 testy, Poziom B1 – 31 testów, Poziom B2 – 21 testów, Poziom C1 – 19 testów, Poziom C2 – 7 testów.

w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży⁴. Oprócz części pisemnej przygotowywano zestawy zadań wykorzystywanych do diagnozowania ustnych działań językowych. Na przestrzeni ostatnich 20 lat zmieniały się zarówno budowa i treści testów pisemnych, jak i forma zadań testowych. Szczególnym modyfikacjom poddawano zestawy zadań do egzaminów ustnych (zob. Janowska 2006, 2015). Były one podyktowane przede wszystkim transformacjami, jakie zaszły w europejskiej dydaktyce języków obcych na początku XXI w., opisanymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2001/2003⁵), czyli dokumencie stanowiącym podstawowy punkt odniesienia dla twórców standardów i zadań egzaminacyjnych w certyfikacji znajomości jppo. Publikacja *ESOKJ* dała impuls do nowego spojrzenia na proces kształcenia językowego, stymulując i ukierunkowując jego dalszy rozwój.

Obserwowane na świecie zmiany społeczno-polityczne, poszerzanie się zjawiska migracji i mobilności, intensywne interakcje między użytkownikami różnych języków (komunikacja wielojęzyczna oraz różnojęzyczna), bardzo szybki rozwój nowoczesnych środków i technologii komunikacyjnych oraz związana z tym multimodalność komunikacji stwarzają konieczność dostosowywania nauczania, uczenia się i oceniania do nowych realiów, celów i sposobów porozumiewania się oraz uwzględnienia potrzeb uczących się – użytkowników języka. W odpowiedzi na te potrzeby twórcy *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* (2020)⁶ – tomu uzupełniającego *ESOKJ* zaproponowali koncepcję kształcenia językowego opartego na działaniu, którego jedną z podstawowych form jest mediacja. To właśnie wprowadzenie działań mediacyjnych do standardów wymagań egzaminacyjnych i testowania języka polskiego jako obcego stworzyło szansę na unowocześnienie zadań przeznaczonych do ewaluacji ustnych działań językowych, tak ważnych z perspektywy skutecznego posługiwania się językiem w życiu codziennym (zob. Janowska 2023).

Mając na uwadze konieczność doskonalenia istniejącego systemu, przedstawimy kilka refleksji na temat jego *status quo* i perspektyw rozwoju. W pierwszej kolejności dokonamy analizy obecnie stosowanych zadań na egzaminie ustnym (na najczęściej wybieranych przez zdających poziomach biegłości – B1, B2 i C1 w grupie dorosłych⁷) z wyszczególnieniem umiejętności,

⁴ Poziom B1 – 11 testów, Poziom B2 – 9 testów.

⁵ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, 2001, Council of Europe, Strasbourg; polskie tłumaczenie W. Martyniuka tego dokumentu to *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* pochodzi z 2003 r.; użyte w artykule skróty tytułu to: *ESOKJ, Europejski system opisu, CEFR 2001*.

⁶ W artykule użyto skrótu tytułu: *CEFR – Companion volume*.

⁷ Mimo tego, że zapisy ustawy przewidują egzaminy na 6 poziomach biegłości: A1–C2 w grupie dorosłych oraz A1–B2 w grupie dzieci i młodzieży, zdający nie są zainteresowani

jakie sprawdzane są w trakcie egzaminu, co ułatwi następnie nakreślenie propozycji zmian możliwych do zastosowania w testowaniu wypowiedzi ustnych na państwowych egzaminach z jpjo, inspirowanych wizją posługiwania się językiem zawartą w *CEFR – Companion volume* (2020).

2. PODEJŚCIE UKIERUNKOWANE NA DZIAŁANIE I DZIAŁANIA MEDIACYJNE W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

‘Podejście ukierunkowane na działanie’ oraz ‘mediacja’ to terminy, które pojawiły się w 2001 r. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Już wtedy, choć niewystarczająco wyjaśnione i naświetlone, zapowiadały nowe spojrzenie na posługiwanie się językiem oraz zmiany w dydaktyce języków obcych. Jednak nie od razu odkryto potencjał, jaki ze sobą niosły. Mediację traktowano nieufnie ze względu na nieprecyzyjne i niejednoznaczne jej ujęcie w pierwotnej wersji *ESOKJ*, a także brak deskryptorów dla tego działania językowego. Zwracano raczej uwagę na lingwistyczny potencjał mediacji i utożsamiano ją z tłumaczeniem i/lub innym rodzajem przetwarzania językowego. Z kolei podejście ukierunkowane na działanie było pierwotnie postrzegane jako naturalna kontynuacja podejścia komunikacyjnego i sposób uczenia się oraz nauczania języków obcych niewiele różniący się od socjolingwistycznych praktyk pedagogicznych stosowanych od lat 70. i 80. XX w. Dopiero publikacja *CEFR – Companion volume*, a przede wszystkim zamieszczona w nim wszechstronna i dogłębna charakterystyka działań mediacyjnych, uzupełnia dynamiczną wizję uczenia się i użycia języka, jaka kryje się pod pojęciem podejścia ukierunkowanego na działanie. „Mediacja staje się indywidualnym i społecznym procesem tworzenia znaczeń, poznania i rozwoju, który znajduje swoją metodologiczną realizację w podejściu ukierunkowanym na działanie” (Piccardo, North 2019, s. 239, tłum. własne).

Centralnymi pojęciami koncepcji posługiwania się językiem, zawartej w *Europejskim systemie opisu*, są ‘działanie’ i ‘zadanie’⁸. **Działanie** w kontek-

egzaminami na poziomach A; egzamin na poziomie A2 (dla dorosłych) odbył się 2 razy – w 2018 i 2019 r. – a przystąpiło do niego w sumie 6 osób.

⁸ „Posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. [...] [U]ruchamiają [oni] pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty

ście społecznym należy postrzegać dwojako. Może ono oznaczać uruchomienie działań językowych – recepcji, produkcji, interakcji, mediacji. Wówczas działania te należy analizować w kategoriach rozumienia i realizacji aktów mowy oraz tworzenia różnych typów dyskursu, ale warto pamiętać, że każde działanie podejmowane przez użytkownika języka jest celowe i wpisuje się w wymiar pozajęzykowy, sytuuje jego działalność w różnych sferach życia. Pojęcie ‘działania’ łączy sferę językową z pozajęzykową. Z kolei **zadanie** odsyła nas do działania mającego określony cel, swój początek i przewidywane zakończenie, określone warunki wykonania, identyfikowalny rezultat (zob. Janowska 2020). W zadaniach przeplatają się działania językowe i niejęzykowe. Nie wszystkie zadania mają charakter komunikacyjny, a te które są komunikacyjne, rzadko bywają wyłącznie komunikacyjne. Przez wiele lat w nauczaniu, uczeniu się, a zwłaszcza ocenianiu umiejętności językowych, zadania skonstruowane były tak, jakby komunikacja językowa sprowadzała się wyłącznie do interakcji werbalnej lub do tworzenia ciągłego „samowystarczalnego” tekstu. Podejście działaniowe, które odwołuje się do pojęcia ‘zadania’, doprowadziło do modyfikacji tego stanu, implikuje ono stosowanie zadań ukierunkowanych na osiągnięcie jakiegoś konkretnego rezultatu, niekoniecznie językowego.

Działaniowe podejście do uczenia się i nauczania języków kładzie akcent na społeczny charakter uczenia się i posługiwania się językiem. Oznacza to również uznanie i uwzględnienie interakcji między społeczeństwem a jednostką w procesie uczenia się. Chodzi tu o umożliwienie uczniom działania w rzeczywistych sytuacjach, wyrażanie siebie i wykonywanie zadań o różnym charakterze. Podejście zakłada stosowanie zadań, których głównym celem nie musi być język. W takim przypadku zakłada się jakiś inny produkt, identyfikowalny rezultat czynności podjętych przez uczącego się (CEFR-CV 2020, s. 30). W trakcie wykonywania zadań o charakterze działaniowym stosowane są przede wszystkim działania mediacyjne. Dla autorów *CEFR – Companion volume* w działaniach mediacyjnych uczący się/użytkownik jako uczestnik życia społecznego pełni rolę pośrednika i ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia w obrębie jednego języka lub za pomocą innego. W odróżnieniu od działań recepcji, produkcji i interakcji, mediacja nie opiera się głównie na tym, co zrozumiał lub przekazał interlokutor. Ważniejsza jest tutaj rola języka w tworzeniu przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się. Poza wymiarem językowym działania mediacyjne implikują potrzebę dostępu do informacji i wiedzy pozajęzykowej, ułatwiają interakcję, a także przyczyniają się do rozwiązywania problemów czy porozumienia, do ułatwienia współpracy i wymiany kulturowej (zob. Janowska 2023).

dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategię najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania” (ESOKJ 2003, s. 20).

Przedstawione powyżej założenia to najnowsze tendencje w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, które coraz częściej odnajdujemy w praktyce pedagogicznej i materiałach dydaktycznych⁹. Równolegle niektóre rozwiązania stosuje się w ewaluacji biegłości językowej podczas egzaminów certyfikacyjnych.

3. ZADANIA NA EGZAMINIE USTNYM – BUDOWA ZESTAWÓW EGZAMINACYJNYCH I TESTOWANE DZIAŁANIA JĘZYKOWE

Podstawowymi aktami prawnymi, na których opiera się obecny, zreformowany w 2015 r., system certyfikacji znajomości jpjo, są ustawa o języku polskim¹⁰ i dwa rozporządzenia regulujące funkcjonowanie¹¹ tegoż systemu. Budowa egzaminów i zasady ich organizowania zostały określone w Rozporządzeniu w sprawie egzaminów języka polskiego jako obcego. Załącznikiem do tego rozporządzenia są Standardy wymagań egzaminacyjnych – dokument, który zawiera opisy kompetencji użytkowników języka na poszczególnych poziomach biegłości, a także precyzuje treści językowe w zakresie języka polskiego. Standardy powstały w oparciu o opisy i niektóre z zaleceń *Europejskiego systemu opisu*. Deskryptory zawarte w tym dokumencie posłużyły jako bank kryteriów, które wykorzystano nie tylko przy określaniu wymagań egzaminacyjnych dla poszczególnych umiejętności językowych. Były one także inspiracją do tworzenia niektórych rozwiązań praktycznych, polegających na wyborze konkretnych typów zadań egzaminacyjnych – pisemnych i ustnych.

⁹ Zob. np. serię podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego: D. Bednarska, J. Machowska, U. Majcher-Legawiec, A. Rabiej, 2021, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków; D. Bucko, A. Prizel-Kania, D. Rogala, 2022, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków.

¹⁰ Ustawa o języku polskim z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych (Dz.U. z 2015 r., poz. 1132); Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (Dz.U. z 2021 r., poz. 672).

¹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do Spraw Poświadczania Znajomości Języka polskiego jako Obcego (Dz.U. 2015, poz. 2288); Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego (Dz.U. z 2016 r., poz. 405).

Jak już wspomniano na wstępie, w grupie dorosłych zdający najczęściej wybierają egzaminy na poziomach B1, B2 i C1¹². Przyjrzyjmy się zatem zadaniom, jakie proponuje się zdającym w trakcie egzaminu ustnego na tych poziomach oraz testowanym za ich pomocą umiejętnościom.

Podczas egzaminu ustnego na poziomie B1¹³ należy wykonać trzy zadania, które uruchamiają ustne działania **produktywne** i **interakcyjne**. W zadaniu 1 zdający opisuje w sposób logiczny i uporządkowany przedstawioną na fotografii sytuację, zadanie 2 wymaga tworzenia dłuższej, logicznej i uporządkowanej wypowiedzi na wylosowany temat, zadanie 3 polega na odegraniu wskazanej roli w konkretnej sytuacji życia codziennego.

Poziom B2 to testowanie przede wszystkim **produkcji** językowej – umiejętności tworzenia dłuższych wypowiedzi monologowych w oparciu o bodziec słowny oraz ikoniczny. W zadaniu 1 zdający opisuje, w sposób bardzo ogólny, fotografie z zestawu powiązane ze sobą tematycznie; opis ma na celu aktywizowanie słownictwa i oswojenie się z tematem i jest punktem wyjścia do monologu tematycznego. Kolejne zadanie (zadanie 2) polega na prezentacji logicznej oraz uporządkowanej wypowiedzi na temat problematyki zawartej w przeczytanym tekście. W swojej wypowiedzi zdający powinien nawiązywać do tematyki poruszonej w tekście i umiejętnie przedstawiać swoje stanowisko. W ostatnim zadaniu (zadanie 3) kandydat tworzy dłuższą, logiczną i uporządkowaną wypowiedź ustną na wylosowany temat, w której powinien przede wszystkim zwrócić uwagę na bogactwo treści, wieloaspektowe ujęcie tematu oraz poprawną konstrukcję monologu.

Na poziomie C1, prócz działań **produktywnych**, zdający podejmują także ustne działania **mediacyjne**. Wypowiedź monologową (zadanie 1) tworzy się w oparciu o „materiał stymulujący” (powiązany ze sobą tematycznie zestaw ilustracji, bardzo krótkich fragmentów tekstu, nagłówków, tytułów, diagramów, tabel czy wykresów). Wszystkie elementy materiału stymulującego są logicznie podporządkowane głównemu problemowi i tak przedstawione, aby ukierunkować wypowiedź na dany temat, dostarczając tym samym zdającemu „pomysłów” na jego prezentację oraz rozwinięcie. Dodatkowo, w poleceniu do zadania zdający znajdzie informację (w podpunktach), na jakiej problematyce powinien się skupić. Działania mediacyjne polegają tu na przetwarzaniu przeczytanego tekstu (zadanie 2a). Po prezentacji streszczenia artykułu zdający wyraża swoje zdanie na poruszony w nim temat (zadanie 2b). Z reguły treść tekstu jest kontrowersyjna i przedstawia jakiś punkt widzenia

¹² W latach 2016–2024 (do kwietnia 2024 r.) do egzaminu z języka polskiego jako obcego przystąpiło 77 568 osób, w tym 75 462 zdających wybrało poziomy B1, B2 i C1 (64 983 osób na poziomie B1, 4723 na poziomie B2 oraz 5756 zdających na poziomie C1).

¹³ Przykładowe zestawy egzaminacyjne do testowania modułu *Mówienie* znajdują się na stronie: <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/przykladowe-testy-zbiory-zadan/> [15.05.2025].

na postawiony problem, skłaniając tym samym zdającego do zabrania głosu, wyrażenia własnej opinii oraz uzasadnienia jej odpowiednio dobranymi argumentami. Zadanie 2 wymaga nie tylko odtworzenia i prezentacji zdarzeń i myśli, ale także dłuższej, wieloaspektowej wypowiedzi na dany temat, popartej bogatą argumentacją.

Jak wynika z powyższej analizy, wraz ze wzrostem poziomu biegłości językowej zadania stają się coraz bardziej skomplikowane, wymagające tworzenia wypowiedzi ustnej w określonej formie i, co za tym idzie, uruchomienia całej gamy kompleksowych umiejętności językowych oraz procesów kognitywnych. Zaprezentowane zadania testują doskonale językowe kompetencje komunikacyjne, czyli kompetencję językową (leksykalną, gramatyczną, semantyczną, fonologiczną), socjolingwistyczną (np. wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, rejestr wypowiedzi) i pragmatyczną (np. elastyczność w interakcji, zabieranie głosu, rozwijanie tematu, spójność wypowiedzi, znajomość schematów interakcji, płynność i precyzję wypowiedzi). Mimo iż wymienione tutaj parametry wymagań egzaminacyjnych są bardzo ważne, w szczególności w kontekście komunikacyjnego nauczania/uczenia się języka, to jednak z perspektywy dydaktyki działaniaowej uznać je należy za niewystarczające. Realizacja tych zadań nie umożliwia na ogół wykazania się zdolnością do działania zgodnie z konwencjami społecznymi czy świadomością i rozumieniem relacji między kulturą własną a obcą (kompetencje ogólne).

Podsumowując, proponowane obecnie zadania certyfikatowe dają możliwość solidnej i wieloaspektowej oceny językowej kompetencji komunikacyjnej, jednak wydają się one dość sztuczne i „statyczne”, mało powiązane z autentycznym, głównie interakcyjnym sposobem porozumiewania się. Chodzi tu nie tylko o interakcje pomiędzy użytkownikami języka, ale również interakcję z tekstem, materiałem graficznym, który – przetworzony – staje się pretekstem do wykonania zadania „z życia wziętego”, „celowego”, wpisującego się w pozaszkolne potrzeby uczących się (ESOKJ 2003, s. 136). W podejściu działaniowym nie chodzi już tylko o sensowną komunikację w produkcji czy interakcji, ale o przejście na poziom bardziej abstrakcyjny, bo oderwany od konkretnego działania językowego, a wskazujący na uwarunkowania społeczne posługiwania się językiem. Język mówiony to narzędzie komunikacji i forma komunikacji. Komunikacja ustna ma charakter społeczny. Mówimy, by pozostać w kontakcie z innymi ludźmi lub po to, by osiągnąć jakiś cel, działać z innymi i dla innych.

Analiza zadań proponowanych w zestawach do testowania wypowiedzi ustnych zdających skłania do jeszcze jednego wniosku: mówienie jest tu najczęściej postrzegane jako działanie jednokierunkowe (Janowska 2011, s. 104), w którym użytkownik języka wykonuje działanie produkcji tekstu, elicytowanej różnymi bodźcami (dwa zadania na poziomie B1, trzy zadania na poziomie

B2 i jedno zadanie na poziomie C1). W zestawie dla poziomu B1 pojawia się jedno zadanie interakcyjne polegające na odegraniu roli w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Z kolei na poziomie C1 odnajdujemy zadanie mediacyjne, lecz ogranicza się ono do form mediacji skoncentrowanej głównie na językowym wymiarze tego działania. Jest to mediacja wewnątrzjęzykowa, rozumiana jako przetwarzanie tekstów. Wykonując zadanie polegające na streszczeniu lub parafrazie, zdający koncentruje się przede wszystkim na umiejętnościach językowych. Nie (współ)tworzy znaczenia, bo nie zna celu i odbiorcy swojej wypowiedzi. Kontekst społeczny proponowanych zadań nie jest w żadnym wymiarze sygnalizowany. Mediację należy postrzegać w tym wypadku bardziej jako narzędzie kontroli rozumienia tekstów pisanych czy materiałów ikonicznych niż autentyczne działanie komunikacyjne. Chodzi tu bowiem o przetwarzanie tekstu, zdolność do rekonstrukcji znaczenia wyrażonego w artykule. Takie podejście do tworzenia zadań mediacyjnych wydaje się jednak uzasadnione w kontekście definicji mediacji w *CEFR 2001*, gdzie została ona zredukowana do sprawności językowej, uruchamianej najczęściej w ćwiczeniach streszczenia czy obcojęzycznego przekładu. Nie przystaje ono jednak do opisu działań mediacyjnych z 2020 r. (zob. *CEFR-CV 2020*, s. 90–121).

Nowa, szeroka charakterystyka mediacji w *CEFR – Companion volume* stała się pretekstem i podstawą do rekonceptualizacji standardów wymagań egzaminacyjnych dla języka polskiego jako obcego, a także propozycji wprowadzenia do procesu ewaluacji znajomości polszczyzny działań mediacyjnych (zob. Janowska 2023). Zaprezentowana w tym dokumencie koncepcja mediacji mocno akcentuje fakt, iż uczenie się/nauczanie języka to nie tylko dbałość o językową kompetencję komunikacyjną, ale całościowe formowanie uczącego się, przygotowywanie do realizacji różnorodnych zadań o charakterze społecznym. Powinno to być również dostrzegalne na poziomie zadań egzaminacyjnych, choć trzeba też obiektywnie stwierdzić, że zastosowanie takich zadań w certyfikacji może stwarzać problemy: na egzaminie ustnym niełatwo jest stworzyć warunki niezbędne do autentycznej interakcji czy mediacji.

4. WYPOWIEDŹ USTNA NA EGZAMINIE Z JPJO – W STRONĘ DZIAŁANIA I MEDIACJI

W sytuacjach życia codziennego komunikacja międzyludzka przybiera najczęściej formę interakcji i mediacji. Według Hanny Komorowskiej „mediacja staje się [...] jednym z podstawowych sposobów naszego porozumiewania się” (Komorowska 1999, s. 211). Bardzo rzadko tworzymy (przygotowane wcześniej lub nie) wypowiedzi monologowe, mające na celu wyłącznie

wykazanie się umiejętnościami językowymi. Mówienie to nie tylko artykulacja, nadawanie i odbiór komunikatów, wyrażenie intencji czy przekazywanie informacji, ale przede wszystkim proces wymiany myśli i emocji, wpływanie na relacje międzyludzkie. W tym kontekście wyraźnie zarysowuje się konieczność dokonania zmian w zestawach zadań poprzez wprowadzenie do nich elementów podejścia działaniowego czy mediacji – zadań z rezultatem pozajęzykowym. Należy jednak pamiętać, że ich implementacja w obszarze oceniania nie jest tak łatwa, jak w procesie uczenia się i nauczania, gdzie mamy możliwość zastosowania grupowych form pracy lekcyjnej, które w sposób naturalny generują wielość działań i interakcji. Zgodnie z powyższym zamieszczamy poniżej propozycję modyfikacji zadania nr 1 na poziomie B1, opartego na bodźcu obrazkowym.

Proszę opisać fotografię i przedstawioną na niej sytuację¹⁴.



Zadanie to polega na opisie ilustracji, a w szczególności sytuacji, jaką ona przedstawia. Przy jego realizacji zdający powinien opisać w sposób logiczny i uporządkowany ludzi, miejsca oraz czynności. Dobrze jest także uwzględnić w tworzonej wypowiedzi cechy osób i obiektów, jak również dynamizm przedstawionej sytuacji. Z materiałów dla zdających, którzy przygotowują się

¹⁴ Źródło ilustracji wykorzystanej w zadaniu: shutterstock_627662780; zdjęcie z bazy Shutterstock zostało zakupione przez Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w ramach projektu „Testowanie i ocenianie biegłości językowej uczniów szkół polonijnych” (2017) współfinansowanego przez MEN.

do egzaminu, dostępnych na stronie internetowej polskiej certyfikacji¹⁵, dowiadujemy się, jak powinien wyglądać „modelowy” opis, jakie elementy zawierać. Proponuje się, aby w tworzonej wypowiedzi uwzględnić:

- opis osób na ilustracji (wyglądu zewnętrznego i ubioru; wyrazu twarzy, stanu emocjonalnego lub charakteru; określenie przypuszczalnych relacji między osobami widocznymi na zdjęciu, określenie ewentualnego zawodu postaci);
- opis sytuacji i miejsca, w którym się znajdują osoby z ilustracji (określenie położenia elementów względem siebie; opis kolorystyki zdjęcia, kolory; opis krajobrazu lub pomieszczeń; opis pogody, pory roku, pory dnia; opis nastroju, jaki wywołuje, lub wrażenia, jakie robi dany widok);
- opis czynności wykonywanych przez osoby na zdjęciu.

Stworzona według powyższego wzoru wypowiedź ustna pozwala z pewnością zdającemu wykazać się umiejętnościami językowymi (poprawnością i bogactwem leksykalnym, umiejętnością stosowania gramatycznych środków językowych – morfologicznych i składniowych, świadomością oraz umiejętnością organizacji znaczenia – na poziomie leksykalnym, gramatycznym i pragmatycznym, artykulacją dźwięków, a także realizacją cech prozodycznych). Niemniej jednak, stworzenie monologu zawierającego wyżej wymienione komponenty opisu to zadanie trudne dla osób, które posługują się językiem polskim w życiu codziennym i nie mają potrzeby tworzenia tak szczegółowych i ustrukturyzowanych prezentacji. Według *ESOKJ* na poziomie skutecznej komunikacji – B1 użytkownik języka potrafi „opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany” (*ESOKJ* 2003, s. 33). W zakresie ustnych działań produktywnych „potrafi dość płynnie prezentować omówienia jednego lub więcej tematów dotyczących jego własnego obszaru zainteresowań, odpowiednio porządkując kolejne zagadnienia” (*ESOKJ* 2003, s. 62). Wchodząc w interakcję dosyć swobodnie prowadzi „rozmowę na typowe i nietypowe tematy związane z własnymi zainteresowaniami i sprawami zawodowymi. Umie wymieniać, sprawdzać i potwierdzać informacje, radzić sobie w mniej rutynowych sytuacjach i tłumaczyć, dlaczego coś stanowi problem. Potrafi wypowiadać się na bardziej abstrakcyjne tematy, takie jak np.: sztuka, film, literatura, muzyka itp.” (*ESOKJ* 2003, s. 74).

Wydaje się zatem, że w kontekście zaprezentowanych umiejętności typowych dla poziomu B1 statyczny opis nie jest naturalnym działaniem językowym. Dlatego należałoby zaproponować zadania bardziej skoncentrowane na działaniu – językowym i pozajęzykowym. Poniżej zamieszczamy przykład zadania o charakterze działaniowym, które mogłoby zostać zastosowane na egzaminie ustnym z jppo.

¹⁵ Zob. *Zbiory zadań*, <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/zbiory-zadan/> [15.05.2025].

Organizuje Pani/Pan kolację dla nauczycieli i studentów z okazji zakończenia kursu języka polskiego. Proszę porównać oferty kilku restauracji i wybrać tę, która będzie, Pani/Pana zdaniem, najbardziej odpowiednia i uzasadnić swój wybór. Proszę wyjaśnić, dlaczego odrzuca Pani/Pan pozostałe propozycje¹⁶.



Ziggi Point

Restauracja serwuje to, co kuchnia amerykańska ma najlepszego – burgery, żeberka, a od niedawna steki z amerykańskiej wołowiny. Dobra muzyka, jeszcze lepsze piwo i wino. Między 12.00 i 15.00 lunch w specjalnej cenie.
ul. Szewska 59



Polka Café

Popularny wśród studentów i turystów lokal, z nieformalną i przyjazną atmosferą, specjalizuje się w daniach tradycyjnej kuchni polskiej. Można tu zjeść pyszne pierogi w różnych wersjach: z mięsem, kapustą i grzybami, albo z serem. Są też tradycyjne zupy i kotlet schabowy. Wieczorami koncerty i muzyka na żywo.

ul. Grodzka 56



Malinowe Pole

Przytulna restauracja z tradycją, swo-bodna i domowa atmosfera, potrawy pachnące oliwą i świeżymi ziołami oraz dobre wino. Serwowane dania to połączenie włoskiej tradycji, oryginalnych i lokalnych produktów z nowoczesnością. Duży wybór domowych makaronów, pizzy, risotto, ryb i owoców morza.

ul. Poselska 34

¹⁶ Źródła ilustracji wykorzystanych w zadaniu: restauracja Ziggi Point: <https://pixabay.com/pl/illustrations/bar-restauracja-bawaria-klub-piwny-826688/>; restauracja Polka Café: shutterstock_78185395; restauracja Milionowe Pole: shutterstock_122662570; zdjęcia z bazy Shutterstock zostały zakupione przez Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ w ramach projektu „Testowanie i ocenianie biegłości językowej uczniów szkół polonijnych” (2017) współfinansowanego przez MEN.

Wykonanie tego zadania wymaga przetworzenia informacji płynących z ilustracji oraz krótkich fragmentów tekstów, a następnie dokonania wyboru dostosowanego do danej sytuacji społecznej i komunikacyjnej. Trzeba również uzasadnić swój wybór i skomentować własne opinie, plany i działania. Aby wykonać to zadanie zdający powinien:

- rozpoznać kluczowe informacje w prostym tekście informacyjnym;
- zinterpretować informacje zawarte w danym tekście informacyjnym i elementach graficznych;
- rozważyć różne aspekty danego zagadnienia;
- zaprezentować swoje pomysły, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany;
- zaproponować konkretne rozwiązanie.

W zaprezentowanym powyżej zadaniu zdający – przy użyciu języka – rozwiązuje praktyczny, życiowy problem, przyjmując jednocześnie rolę mediatora/pośrednika w sytuacjach nieformalnych (mediacja komunikacji). Jego zadaniem jest ułatwianie komunikacji, przeformułowanie tekstu, (re)konstruowanie znaczenia i przekazanie wiadomości.

Chociaż zaproponowanego tutaj zadania nie można nazwać *stricte* mediacyjnym, zawiera ono jednak pewne elementy tego typu aktywności (zob. Janowska 2023). Po pierwsze, jest osadzone w kontekście społecznym. Po drugie, do wykonania zadania niezbędne jest zrozumienie i przetworzenie informacji zawartych w tekstach i materiałach wizualnych w konkretnym celu. Zdający negocjuje znaczenie zawarte w elementach źródłowych i na tej podstawie podejmuje decyzje w odniesieniu do konkretnych osób, biorąc pod uwagę tło społeczne oraz uwarunkowania językowe i/lub kulturowe. Realizacja zadania wymaga zaangażowania kompetencji poznawczych użytkownika języka oraz jego zdolności interpersonalnych, co sprawia, że wpisuje się ono w format naturalnej komunikacji.

5. PODSUMOWANIE

Dydaktyka języków obcych ulega ustawicznym przeobrażeniom, podążając za zmieniającą się rzeczywistością. Podejście komunikacyjne jest stopniowo zastępowane przez podejście ukierunkowane na działanie, a uczenie się i nauczanie oparte na wykonywaniu zadań „to jedno z najlepiej rozwiniętych i w ostatnich latach najchętniej podejmowanych zagadnień z dziedziny kształcenia językowego” (ESOKJ 2003, s. 9). Jest to naturalny proces. Jak pisze Władysław Miodunka „[z]apotrzebowanie na innowacje jest efektem ewolucji potrzeb społecznych w określonej epoce, a same innowacje powstają w wyniku

nowych badań naukowych, zmian technicznych i technologicznych, ale także zmian organizacyjnych, pedagogicznych, dydaktycznych i metodologicznych w procesie nauczania i uczenia się języków obcych” (Miodunka 2013, s. 20–21). Stworzenie i upowszechnienie systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego w oparciu o standardy wyznaczone przez Radę Europy na początku XXI w. było momentem zwrotnym w kształtowaniu się glotto-dydaktyki polonistycznej. Chodziło tu nie tylko o upowszechnienie standardów europejskich w procesie samego testowania, ale również, a może przede wszystkim o konieczność stałego przekształcania i dostosowania do nich całego procesu nauczania polszczyzny jako języka obcego. Być może nowe standardy egzaminacyjne, a także obecnie projektowane zmiany w zestawach i arkuszach egzaminacyjnych, inspirowane przez *CEFR – Companion volume*, przyczynią się do upowszechnienia podejścia ukierunkowanego na działanie i działań mediacyjnych w procesie uczenia się oraz nauczania polszczyzny, przygotowania i publikacji podręczników czy pomocy dydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarska D., Machowska J., Majcher-Legawiec U., Rabiej A., 2021, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D., 2022, *RAZEM po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [CEFR-CV], 2020, Strasbourg, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [15.09.2024].
- Egzamin z języka polskiego*, www.certyfikatpolski.pl [15.05.2025].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Janowska I., 2006, *Testowanie sprawności mówienia w certyfikowanych testach biegłości dla poziomów B1, B2 i C2*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Kraków, s. 187–196.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., 2015, *Umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnej w świetle zaleceń Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i Standardów wymagań egzaminacyjnych*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”*, Kraków, s. 109–121.

- Janowska I., 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 505–526.
- Janowska I., 2022, „Zaanektowany” system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego – stan obecny, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 7–20.
- Janowska I., 2023, *Działania mediacyjne w certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Czas na (r)ewolucję*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 217–231.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Miodunka W.T., 2013, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 16–22.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Piccardo E., North B., 2019, *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Bristol.