

Adriana Prizel-Kania
Uniwersytet Jagielloński

Teksty i konteksty w testowaniu sprawności słuchania (na podstawie egzaminów certyfikacyjnych)

Język polski cieszy się coraz większym zainteresowaniem wśród obcokrajowców. System certyfikacji naszego języka stanowi jeden z istotniejszych punktów promocji Polski i polszczyzny w świecie, a w związku z tym ważne jest, by przebiegał prawidłowo i nie budził zastrzeżeń zdających egzaminy certyfikacyjne cudzoziemców.

Koncepcja nauczania i testowania komunikacyjnego jest modelem obowiązującym w dydaktyce języków obcych od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego opierają się na zasadach testowania języków światowych zgodnie z ustaleniami stowarzyszenia ALTE. Mają podobną formę oraz opierają się na tych samych lub zbliżonych standardach wymagań. Celem egzaminu jest określenie stopnia opanowania języka polskiego w zakresie sprawności językowych oraz znajomości reguł gramatycznych, jego zadaniem – ocena poziomu kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność funkcjonowania językowego w naturalnym środowisku używania języka.

W codziennej komunikacji werbalnej użycie języka jest ściśle skontekstualizowane. Podstawę interpretacji przekazów mówionych stanowi interakcja pomiędzy tym, co jest powiedziane, a konkretną sytuacją, w której istnieje. W bezpośrednich kontaktach językowych kontekst jest współtworzony poprzez całą gamę sygnałów pozawerbalnych, które w sposób znaczący wpływają na odpowiednią interpretację komunikatu mówionego. W nauczaniu, a co za tym idzie – testowaniu umiejętności językowych, kwestię kontekstów użycia języka traktowano różnie. Techniki testowania były uzależnione od sposobów postrzegania mowy i języka w danym okresie.

W czasie dominacji podejścia audiolingwalnego w nauczaniu języków obcych, strukturalizmu w badaniach językoznawczych oraz behawioryzmu w psychologii najczęściej stosowanym sposobem sprawdzenia umiejętności

posługiwania się językiem obcym było testowanie psychometryczne. Zwolennikiem tej metody był R. Lado, który opisywał język jako „system nawyków funkcjonujący najczęściej poza naszą świadomością” (Lado 1961: 13). Według tej koncepcji, testowanie języka powinno polegać na testowaniu umiejętności rozpoznawania poszczególnych, odizolowanych jego elementów, takich jak: fonemy, akcent, intonacja czy też struktura gramatyczna lub słownictwo, prezentowanych najczęściej w formie mówionej. W tym ujęciu kontekst komunikacyjny nie był uznawany za istotny, a wręcz nie powinien być szczególnie rozbudowywany czy zaznaczany ze względu na nieskończoną wielość możliwych sytuacji komunikacyjnych (Lado 1961: 218).

Na początku lat siedemdziesiątych ten sposób testowania języka został poddany krytyce ze względu na to, że sprawdzał jedynie wiedzę na temat jednego elementu językowego jednocześnie, podczas gdy w życiu codziennym wymagane są zdolności użycia i rozumienia wielu aspektów systemu w tym samym momencie. Jednym z krytyków podejścia strukturalno-psychometrycznego był J. W. Oller. Wykorzystywał on stwierdzenie, że pomiędzy różnymi elementami języka zachodzą regularne związki, a znajomość języka jest równoznaczna ze znajomością tych schematów. Zaproponował więc testy integracyjne, składające się z jednostek wymagających od uczącego przetwarzania danych zawartych w języku zgodnie z zasadami ich użycia (Oller 1979: 38). Jak wynika z powyższej definicji, metoda ta kierowała się ku użyciu języka, jednak w dalszym ciągu nie określano sytuacji komunikacyjnych. Testy integracyjne badały lingwistyczne aspekty biegłości językowej, czyli znajomość struktur językowych bez odniesienia danych informacji do szerszego kontekstu.

Dopiero w połowie lat siedemdziesiątych utrwalił się pogląd, że język jest przede wszystkim narzędziem komunikacji używanym w konkretnych sytuacjach i ściśle określonych celach, więc – co za tym idzie – ani znajomość struktur, ani poprawność gramatyczna nie gwarantują powodzenia zamierzonego efektu komunikacyjnego. Autorzy testów odeszli od testowania struktur językowych, czyli sprawdzania wiedzy zdających na temat danego języka, na rzecz umiejętności wykorzystania tej wiedzy w rzeczywistych kontekstach sytuacyjnych. Do językoznawstwa wprowadzono termin „zdarzenia językowego”, czyli działania poddanego regułom użycia zgodnie z zasadą, że użycie języka (*use of the language*) musi być stosowne do sytuacji, w której ma miejsce (Hymes 1972). Wiedza na temat języka została połączona z umiejętnością użycia języka dla celów komunikacyjnych, zgodnych z potrzebami uczącego się.

Na testowanie znajomości języka obcego ważny wpływ miały także prace K. Morrowa, który uznał, że przystępując do pracy nad konstrukcją testów, należy przede wszystkim wziąć pod uwagę cechy autentycznej komunikacji. Stwierdził on, że:

- Podstawą komunikacji jest interakcja polegająca na przemienności i współzależności działań produkcji i recepcji językowej.

- Użycie języka jest z natury nieprzewidywalne.
- Komunikacja językowa jest uzależniona od kontekstu sytuacyjnego i językowego.
- Komunikujemy się w określonym celu i z nastawieniem na konkretny efekt.
- Działania językowe ulegają zróżnicowaniu w zależności od sytuacji ich użycia.
- W naturalnej komunikacji językowej posługujemy się tekstami autentycznymi (Morrow 1979).

Morrow podkreśla, że autentyczne użycie języka oparte jest na interakcji i jako takie jest: nieprzewidywalne, silnie skontekstualizowane, celowe, charakterystyczne dla danej sytuacji oraz uczestników zdarzenia komunikacyjnego. Istnieje zatem różnica pomiędzy kompetencją (*competency*), czyli znajomością języka, a konkretnym jego użyciem, czyli działaniem językowym (*performance*). Z tego względu można i należy testować umiejętność działania językowego w określonych sytuacjach, co nie jest równoznaczne z testowaniem kompetencji językowej (Morrow 1979: 148).

Kolejny istotny wpływ na formowanie modelu kompetencji komunikacyjnej oraz sposobu jej kształcenia i testowania wywarły prace J. Cumminsa (1983), który wyróżnił dwa rodzaje komunikacji językowej: komunikację zanurzoną w kontekście oraz komunikację o ograniczonym kontekście. W trakcie komunikacji zanurzonej w kontekście partnerzy interakcji mają możliwość czynnego negocjowania znaczenia, podczas gdy w komunikacji o ograniczonym kontekście muszą opierać się jedynie na przesłankach lingwistycznych, czyli na znaczeniu formalnym. Większość działań komunikacyjnych jest silnie osadzona w kontekście, a w związku z tym im mniejsza jest nasza znajomość i umiejętność oceny sytuacji, tym bardziej utrudniona zostaje komunikacja.

W sytuacji egzaminacyjnej zdający postawieni zostają wobec sytuacji o kontekście ograniczonym w całości, ponieważ nie są oni w stanie przewidzieć ani tematu, ani formy, ani typu tekstu mówionego, który będą musieli odpowiednio zrozumieć i zinterpretować. A ponieważ testowanie sprawności rozumienia ze słuchu odbywa się zwykle poprzez prezentację nagrań, zdający pozbawieni są także możliwości negocjowania znaczenia za pośrednictwem dodatkowych pytań czy sygnalizowania braku zrozumienia. Podstawowym jednak utrudnieniem jest brak autentyczności sytuacji komunikacyjnej, a co za tym następuje – brak naturalnej, uwarunkowanej psychicznie, potrzeby komunikacji. Jedynym ułatwieniem, pozwalającym zdającym stworzyć hipotezy co do realnego kontekstu użycia danej formy mówionej, jest możliwość dwukrotnego zwykle odsłuchania nagrania. Te ograniczenia natury egzaminacyjnej oraz uwarunkowania naturalnej komunikacji należy wziąć pod uwagę podczas konstruowania zadań, mających na celu kształcenie oraz testowanie sprawności rozumienia ze słuchu.

Istotnymi elementami konstrukcji testu, mającego na celu ocenę kompetencji językowej, powinny być: po pierwsze – autentyczne lub spełniające kryteria autentyczności teksty, po drugie – zaznaczenie kontekstu sytuacyjnego poprzez nakreślenie celu komunikacji i, co najważniejsze, realistyczne zadanie, zmuszające do działania językowego. Należy tutaj nadmienić, że poprzez pojęcie autentyczności tekstu nie rozumiemy, że jest to każdy tekst stworzony przez rodzimego użytkownika języka. Autentyczność ta dotyczy relacji pomiędzy tekstem i sytuacją, w której użytkownik języka może go zastosować. Odpowiedzi na tego typu zapotrzebowania mogą być jednostki z luką informacyjną. Osadzanie tekstów mówionych w konkretnych kontekstach komunikacyjnych poprzez opis sytuacji czy też krótki komentarz może ułatwić zdającym wykonanie danego zadania. Tego typu etap przygotowawczy pozwala przystępującym do egzaminu na wyznaczenie kierunków działań i uaktywnienie posiadanej wiedzy językowej. Są to procesy niezwykle istotne dla zrozumienia danego przekazu, zwłaszcza w testowaniu sprawności słuchania, kiedy zdający musi rozumieć i interpretować dany tekst niemalże od pierwszych słów.

W życiu codziennym bardzo rzadko mamy do czynienia z tego typu komunikacją „wyrwaną z kontekstu”. Właściwie tylko jedna sytuacja posłużyć tu może za przykład – są to pierwsze sekundy po włączeniu radia, chociaż i wtedy jesteśmy przygotowani na usłyszenie fragmentu audycji radiowej, komunikatu, tekstu reklamowego lub piosenki. Będąc na stacji kolejowej, oczekujemy komunikatu na temat przyjazdu czy odjazdu pociągu, a włączając telewizję, wiemy, że słyszany tekst mówiony zostaje obudowany całą gamą pozawerbalnych środków przekazu, współtworzących kontekst użycia języka itd. We wszystkich tych sytuacjach mamy dodatkowo możliwość selekcji informacji według bieżących potrzeb lub preferencji. W sytuacji testowej zdający pozbawieni są możliwości takiego wyboru, a także znajomości, choćby pobieżnej, kontekstu sytuacyjnego, w jakim można dany tekst usłyszeć.

Niestety, zarówno podczas rozwijania, jak i testowania sprawności słuchania w języku polskim jako obcym, zadania z zaznaczonym kontekstem komunikacyjnym, nakreślające realny cel komunikacyjny i wymagające wykonania konkretnego działania językowego stanowią rzadkość. Zwykle stosuje się jedynie polecenia typu: „proszę uzupełnić zgodnie z przykładem”, „proszę zdecydować, czy poniższe stwierdzenia są prawdziwe czy fałszywe”, „proszę wpisać brakujące słowa” i podobne. Również stosowane teksty nie należą do najczęściej „słuchanych” w życiu codziennym – często są to komunikaty o charakterze ściśle informacyjnym, fragmenty wywiadów lub wypowiedzi na tematy abstrakcyjne, podczas gdy w naturalnej komunikacji językowej najczęściej stosowane formy mówione, takie jak rozmowa czy dyskusja, oparte są na dialogu. Język rozmowy charakteryzuje się naturalnością, spontanicznością, luźnym i zmiennym układem tematów oraz służy przede wszystkim do działań językowych, typowych dla sytuacji dnia codziennego. Dyskusja jest formą

bardziej zorganizowaną, wymagającą użycia odpowiednich struktur oraz słownictwa i zwykle zogniskowaną jest wokół jednego tematu.

Analizując formy mówione (nagrania i transkrypcje tekstów), zastosowane w ramach egzaminów certyfikatowych w części A na poziomie B2 w latach 2005–2007, z dyskusją nie spotykamy się ani razu, a rozmowa pojawia się tylko raz i dotyczy dbałości o utrzymanie w dobrej formie psów rasy Husky. Choć sam temat odbiega od problematyki dnia codziennego, to poprzedzenie nagrania zwięzłą informacją, zaznaczającą kontekst komunikacyjny oraz zarysowującą temat rozmowy i jej uczestników, może sprawić, że zadanie to będzie wykonane z większym powodzeniem. Przykładowo, do tego nagrania można zastosować następujący opis: „Twoja znajoma poprosiła Cię o zaopiekowanie się jej psem rasy Husky na okres jej dwutygodniowego wyjazdu. Jesteś świadkiem fragmentu rozmowy dwóch mężczyzn na temat tej rasy psów. Proszę wysłuchać nagrania i zdecydować, czy poniższe stwierdzenia są prawdziwe”. Jak wspomniałam, przytoczona rozmowa jest jedyną tego typu formą, zastosowaną w ciągu ostatnich trzech lat w ramach egzaminów certyfikatowych. Z form opartych na interakcji spotykamy się jeszcze z dwoma wywiadami. Zasadniczą cechą rozmowy i wywiadu jest zmiana ról nadawczo-odbiorczych oraz wspólny temat, różnią się natomiast użytym językiem. Brown i Yule (1983) wyróżnili dwa typy języka: język służący wymianie informacji, podlegający w różnym stopniu sformalizowaniu (*transactional language*) i język codziennych działań społecznych, cechujący się zmienną strukturą, wynikający z charakteru interakcji, stopnia zażyłości interlokutorów oraz konkretnej sytuacji komunikacyjnej (*interactional language*). Język rozmowy sytuuje się w drugiej kategorii, język wywiadu w pierwszej. Z 21 tekstów mówionych, użytych w latach 2005–2007, aż 18 to teksty operujące językiem o większym stopniu sformalizowania. Jeśli chodzi o funkcje komunikacyjne, przeważają teksty o charakterze informacyjnym, w ogromnej większości (20 do 1) komunikaty lub fragmenty reportażu czy też wiadomości radiowych. Bywa, że są to urywki audycji, zaczynające się np. od słów „...właściciele restauracji reagują na tę wiadomość z dużym oburzeniem...” albo „...z tą piosenką związana jest bardzo śmieszna anegdota”. Słuchający nie zostaje wprowadzony w tematykę tekstu i właściwie do końca nie dowiaduje się, o jakiej piosence jest mowa. Głównie są to teksty „wielogłosowe”, tzn. w ramach jednego nagrania prezentowane są wypowiedzi dwóch, trzech lub czterech osób. Są powiązane tematycznie, nie ma natomiast żadnej interakcji pomiędzy kolejnymi mówiącymi, nie są to więc polilogi. Zastosowane teksty są z reguły krótkie i naszpikowane informacjami (nazwy własne, miejsca, nazwiska, organizacje) i z tego względu trudno stosować je do sprawdzenia umiejętności globalnego rozumienia ze słuchu, sprawdzają się przy testowaniu słuchania szczegółowego. Tematyka jest dość zróżnicowana (wydarzenia kulturalne, sportowe, informacje na temat konkursów, ekologii, teatru), jednak jedynym kontekstem sytuacyjnym, w jakim możemy się spotkać z tego typu

komunikatami jest słuchanie radia, nie jest zaznaczony cel komunikacyjny, a potrzeba psychiczna stanowi indywidualną sprawę, uwarunkowaną w tym przypadku zainteresowaniami.

Nawet taka, bardzo powierzchowna, analiza pokazuje, że, pomimo autentyczności zastosowanych tekstów, relacja pomiędzy słuchającym i tekstem w naturalnych warunkach komunikacyjnych jest względna, natomiast w sytuacji egzaminacyjnej – relacja pomiędzy rozwiązującym zadanie i samym zadaniem jest wręcz sztuczna. Brakuje sytuacji z życia wziętych, autentycznych, wynikających z potrzeby psychicznej dialogów, zróżnicowanych językowo monologów, fragmentów dyskusji, które wydają się niezbędne przy sprawdzaniu umiejętności interpretacji przekazu mówionego, a nie tylko szczegółowego rejestrowania konkretnych informacji.

W 2008 r. pojawiły się zadania testowe, wzbogacone materiałem ilustracyjnym, które wydają się rozwiązaniem bardzo dobrym ze względu na to, że odciążają pamięć, aktywizują lewą półkulę i eliminują konieczność czytania. Za ich pomocą można także z powodzeniem wprowadzać kontekst sytuacyjny. Zarysowywanie kontekstu i tworzenie konkretnego zadania, znajdującego odbicie w naturalnych warunkach komunikacyjnych, powinno towarzyszyć każdemu zajęciom, których celem jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu oraz może okazać się niezwykle pomocne przy rozwiązywaniu zadań testowych. Opatrzanie danego tekstu opisem realistycznej sytuacji komunikacyjnej jest sprawą niezwykle prostą, wymagającą od przygotowujących zadanie nieco inwencji i chęci, ponieważ przykładowych scenariuszy może być tyle, ile możliwych sytuacji użycia języka w życiu codziennym.

Tworzenie scenariuszy opiera się na metodach symulacyjnych, które są wręcz nieodzowne w kształceniu sprawności mówienia, natomiast bardzo rzadko wykorzystuje się je w kształceniu czy testowaniu sprawności słuchania. Zastosowanie tego typu technik symulacyjnych wydaje się pożądane, ponieważ: „Uczestnicy życia społecznego podejmują określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia” (ESOKJ 2003: 20). W warunkach lekcyjnych czy w sytuacji egzaminacyjnej możemy mówić jedynie o ograniczeniach, dlatego tak ważne jest dołożenie wszelkich starań, by nie tyle ułatwić sam proces słuchania ze zrozumieniem, ile zbliżyć go do działań mających miejsce w naturalnych warunkach używania języka, pamiętając słowa K. Pisarkowej, że „żadne komunikowanie nie jest bezkontekstowe”.

Bibliografia

- B r o w n G., Y u l e G., 1983, *Teaching the spoken language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- C u m m i n s J., 1983, *Language proficiency and academic achievement*, [w:] *Issues in language testing research*, ed. J. W. Oller Jr., Newbury House, Rowley, Mass., s. 108–126.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, kształcenie*, 2003, CODN, Warszawa.
- H y m e s D. H., 1972, *On communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics*, ed. J. B. Pride, J. Holmes, Penguin, Harmondsworth.
- L a d o R., 1961, *Language testing: the construction and use of foreign language tests*, Longman, London.
- M o r r o w K., 1979, *Communicative language testing: revolution or evolution*, [w:] *The Communicative Approach to Language Teaching*, ed. C. J. Brumfit, K. Johnson, Oxford University Press, Oxford.
- O l l e r J. W., 1979, *Language tests at school*, Longman, London.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*, 2004, przeł. M. Gaszyńska-Magiera, A. Seretny, Universitas, Kraków.