

A c t a Universitatis Lodzensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW**

**32
2025**



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

A c t a Universitatis Lodzensis

**KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE
CUDZOZIEMCÓW**

**32
2025**

*Certyfikacja znajomości
języka polskiego jako obcego
– przeszłość, teraźniejszość
i przyszłość*

Pamięci profesora Władysława Miodunki

pod redakcją
Beaty Grochali
Waldemara Martyniuka

**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**

ŁÓDŹ 2025

C O P E
Member since 2019
JM14480

REDAKCJA NAUKOWO-DYDAKTYCZNA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

dr Michalina Biernacka (Wydział Filologiczny UŁ – sekretarz Redakcji)
dr Iwona Dembowska-Wosik (Wydział Filologiczny UŁ – redaktor językowy)
prof. dr Katarzyna Dziwirek (University of Washington, Seattle, USA)
dr Mateusz Gaze (Wydział Filologiczny UŁ)
dr hab., prof. UŁ Beata Grochala (Wydział Filologiczny UŁ – zastępca redaktor naczelnej)
prof. dr hab. Alla Krawczuk (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki, Ukraina)
dr hab., prof. UŁ Edyta Paluszyńska (Wydział Filologiczny UŁ)
dr hab., prof. UŁ Grażyna Zarzycka (Wydział Filologiczny UŁ – redaktor naczelna)

RADA PROGRAMOWA „KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO CUDZOZIEMCÓW”

doc. dr Andrzej Babanow (Uniwersytet Państwowy w Sankt Petersburgu), *dr Hanna Burkhardt* (Uniwersytet Humboldtów w Berlinie), *prof. dr Estera Czoj* (Hankuk University of Foreign Studies, Seul),
prof. dr hab. Anna Dąbrowska (Uniwersytet Wrocławski), *dr hab., prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska*
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab. Piotr Garncarek* (Uniwersytet Warszawski),
prof. dr hab. Przemysław Gebał (Uniwersytet Gdański), *dr hab., prof. UJ Iwona Janowska*
(Uniwersytet Jagielloński), *dr Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *dr hab., prof. UJ László Kálmán Nagy*
(Uniwersytet Jagielloński), *prof. dr hab. Władysław Miodunka* (Uniwersytet Jagielloński),
prof. dr hab. Marta Pánčíková (Uniwersytet Komeńskiego, Bratysława), *dr hab., prof. UJ Anna Seretny*
(Uniwersytet Jagielloński), *dr hab., prof. UJ Wiesław Tomasz Stefańczyk* (Uniwersytet Jagielloński),
dr Natalia Tsai (Hsin Wu University of Science and Technology, Tajpej), *dr hab., prof. UŁ Maria Wtorkowska*
(Uniwersytet w Lublinie), *dr Li Yinan* (Beijing Foreign Studies University, Pekin)

RECENZENCI

doc. PhDr Irena Bogoczova (Uniwersytet Ostrawski), *prof. dr hab. Dorota Brzozowska* (Uniwersytet Opolski),
dr Iryna Bundza (Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki), *dr Sophia Butko* (Uniwersytet Charkowski im. Wasyla Karazina), *prof. Andrea de Carlo* (Uniwersytet w Neapolu „L'Orientale”),
dr hab., prof. UŚ Romuald Cudak (Uniwersytet Śląski), *dr Teresa Dalecka* (Uniwersytet Wileński),
dr hab., prof. UMCS Anna Dunin-Dudkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie),
dr hab., prof. UMK Małgorzata Gębka-Wolak (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu),
dr sc. Miroslav Hrdlička (Uniwersytet w Zagrzebiu), *dr hab., prof. UJ Iwona Janowska*
(Uniwersytet Jagielloński), *dr Piotr Kajak* (Uniwersytet Warszawski), *dr hab. Anna Majewska-Tworek*
(Uniwersytet Wrocławski), *dr hab. Bartłomiej Maliszewski* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie), *prof. UMCS Agata Mahyska* (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie),
dr Joanna Przyklenk (Uniwersytet Śląski), *dr Magdalena Rumińska* (Uniwersytet
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *dr hab., prof. KUL Magdalena Smoleń-Wawrzusiszyn*
(Katolicki Uniwersytet Lubelski), *dr Natalia Tsai* (Hsing Wu University, Linkou, Tajwan),
dr sc. prof. Ivana Vidović Bolt (Uniwersytet w Zagrzebiu), *prof. dr hab. Marta Wójcicka*
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), *assoc. prof. Maria Wtorkowska* (Uniwersytet w Lublinie)



Dofinansowanie publikacji tomu
„Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”
vol. 32/2025 z funduszy Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej

ISSN: 0860-6587

e-ISSN: 2449-6839

<https://czasopisma.uni.lodz.pl/kpc>

Adres Redakcji: Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Wydział Filologiczny UŁ
90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173; e-mail: glotto@uni.lodz.pl
E-mail do bezpośredniego kontaktu z Redakcją KPC: kpocudz@uni.lodz.pl, <http://repozytorium.uni.lodz.pl>

Pamięci Profesora Władysława Miodunki

Spis treści

Wstęp	9
Anna Dąbrowska , Władek. Wspomnienie o Profesorze Mioduncie	11
Andrzej Szeptycki , Wystąpienie Ministra Andrzeja Szeptyckiego, Podsekretarza Stanu w MNiSW	17
Dawid Kostecki , Wystąpienie Dyrektora NAWA – dr. Dawida Kosteckiego	23
Władysław Miodunka , Wystąpienie prof. Władysława Miodunki	27

ARTYKUŁY NAUKOWE

Irena Chawrińska , Doświadczenia i wyzwania w certyfikowaniu znajomości języka polskiego na Uniwersytecie Gdańskim	33
Kamila Dembińska, Mariusz Czech , System certyfikacji języka polskiego jako obcego z perspektywy Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej – doświadczenia i wyzwania	47
Anna Dunin-Dudkowska , Gatunki wypowiedzi pisemnych w glottodydaktyce a egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego	57
Iwona Janowska , Wypowiedź ustna na egzaminie certyfikacyjnym z języka polskiego jako obcego – w stronę podejścia działaniowego i mediacji językowej...	79
Agnieszka Karolczuk , Certyfikacja języka polskiego jako obcego z perspektywy komisji egzaminacyjnych	95
Waldemar Martyniuk , 20 lat państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego – doświadczenia i wyzwania	105

Grażyna Przechodzka , Badanie prawidłowości oceny prac egzaminacyjnych (podstawy prawne, zasady, procedury, problemy, wnioski)	129
Jolanta Tambor , Certyfikacja na przełomie wieków – w świetle kilku konferencji sprzed 20 lat	141
He Chundong, Szymon Gębuś , Język polski na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Jilin. Zarys struktury organizacyjnej i praktyki dydaktycznej... ..	151
Iwona Dembowska-Wosik , Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego – perspektywa egzaminatorów pracujących w Łodzi	169
Anna Dunin-Dudkowska, Agata Małyska , Osiągnięcia Chińczyków na egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego	189
Karolina Fastyn, Agnieszka Karczewska , Dziedzictwo polsko-żydowskie w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Wybrane zagadnienia	209
Dominika Strok-Amain, Maciej Kret , Obszary ekwiwalencji w języku polskim i języku chińskim na przykładzie funkcji przypadków	227
Natalia Tsai , <i>Panu bogu świeczkę, a diabłu ogórek</i> . Positive education and Polish language instruction in Taiwan (The Museum of World Religions)	245
Beata Grochala , Profesor Bożena Ostromecka-Frączak – wspomnienie	283

Beata Grochala¹, Waldemar Martyniuk²

 <http://orcid.org/0000-0002-3885-8964>

 <https://orcid.org/0000-0002-0876-8431>

WSTĘP

W 2024 r. minęło 20 lat od uruchomienia państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego. W tym czasie ogółem w ponad 50 ośrodkach w Polsce i za granicą przyjęto na egzamin ponad 75 000 zdających i wydano ponad 65 000 certyfikatów. Z tej okazji Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i Narodowa Agencja Wymiany Międzynarodowej zorganizowały konferencję, której celem było podsumowanie doświadczeń 20 lat wspólnych działań. W konferencji wzięli udział zaproszeni przedstawiciele wszystkich grup uczestniczących w tym przedsięwzięciu: urzędów państwowych, ośrodków egzaminacyjnych, autorów zadań, audytorów i wizytatorów, egzaminatorów, a także samych zdających.

Niniejszy tom „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców” prezentuje tak oficjalne wystąpienia, które zostały wygłoszone podczas konferencji, jak i artykuły naukowe dotyczące certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego w perspektywie dwudziestolecia. Publikację wzbogacają również teksty młodych badaczy dotyczące różnic kulturowych i religijnych w kształceniu polonistycznym poza granicami kraju.

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

² waldemar.l.martyniuk@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.



Rok 2024 domyka także pewną epokę w dziejach nauczania języka polskiego jako obcego. Odeszło od nas dwoje wybitnych propagatorów glotto-dydaktyki polonistycznej – prof. Władysław Miodunka, twórca systemu certyfikacji, oraz prof. Bożena Ostromęcka-Frączak, członkini pierwszej komisji certyfikacyjnej, redaktor naczelna „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców”. W niniejszym numerze pragniemy oddać im hołd i zamieszczamy krótkie wspomnienia o Naszych Mistrzach.

Gdyby nie wsparcie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej nie byłoby konferencji z okazji 20-lecia certyfikacji, nie byłoby też niniejszego tomu naszego czasopisma, gdyby nie pomoc ze strony NAWA. Dziękujemy!

Anna Dąbrowska¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3389-4111>

WŁADEK WSPOMNIENIE O PROFESORZE MIODUNCE

Mój pierwszy kontakt z Profesorem Miodunką nie miał charakteru bezpośredniego. Poznałam go najpierw jako autora – wśród niewielu istniejących wówczas podręczników do nauczania JPJO popularny był *Cześć, jak się masz?*. Mieliliśmy go we Wrocławiu i chętnie z niego korzystaliśmy. Znałam też inne prace Profesora Miodunki, nie znałam Go jednak osobiście.

We wrześniu 1996 r. Instytut Polonijny UJ zorganizował w Przegorzalach pod przewodnictwem Władysława Miodunki pierwszą konferencję polonistów polskich i zagranicznych, w której wzięła też udział kilkusobowa delegacja z Wrocławia. Było to ważne spotkanie osób związanych z nauczaniem JPJO, nawiązujące do pomysłu Donalda Pirie’ego, by stworzyć organizację zrzeszającą polonistów zagranicznych i polskich, niezależną od władz ministerialnych. W jej nazwie miało pojawić się słowo „Bristol”.

Drugiego dnia spotkania odbył się bankiet w restauracji U Ziyada. Tak się złożyło, że wszyscy Wrocławianie ubrali się – zupełnie przypadkowo – na czarno, a do tego weszliśmy na salę gęsiego. Kiedy zobaczył nas Profesor Miodunka, bez zastanowienia wykrzyknął:

– Matko Boska! Czarna procesja z Wrocławia!

Na szczęście to określenie nie przyłgnęło do nas na stałe.

¹ anna.dabrowska@uwr.edu.pl, Zakład Językoznawstwa Stosowanego, Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Wrocławski, pl. Biskupa Nankiera 15b, 50-140 Wrocław.

Konferencja w Przegorzalach rozpoczęła prawie trzydziestoletni okres mojej współpracy z Władysławem Miodunką, zarówno naukowej, jak i organizacyjno-dydaktycznej. Miałam to szczęście, że moi współpracownicy i ja mogliśmy brać udział w przedsięwzięciach ważnych dla rozwoju glottodydaktyki polonistycznej – przygotowywaniu systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego oraz pracach związanych z działalnością Stowarzyszenia „Bristol”, w tym organizacji szkoleń i egzaminów dla lektorów wyjeżdżających za granicę.

Profesor Miodunka stał się naturalnym kandydatem na przewodniczącego powstałej przy Ministerstwie Edukacji Narodowej komisji przygotowującej egzaminy z JPJO. Przypadło Mu niewdzięczne zadanie przekonywania niektórych urzędników państwowych, że język polski może być również językiem obcym, co nie dla wszystkich było to oczywiste.

Komisja i osoby z nią współpracujące miały przed sobą dużo zadań: stworzenie opisów poziomów kompetencji znajomości polszczyzny, ułożenie próbnych zadań testowych i ich sprawdzanie w ośrodkach nauczania JPJO funkcjonujące w ramach uczelni państwowych, czy też udział w gorących dyskusjach, na przykład czy wiedza o kulturze polskiej powinna wejść w skład egzaminów państwowych. Dzięki tym działaniom, a także cyklicznie organizowanym przez różne ośrodki konferencjom, środowisko glottodydaktyków polonistycznych poznało się i skonsolidowało, tworząc nową jakość, wysoko przez nas cenioną.

Kiedy komisja przygotowująca system certyfikacji języka polskiego została przekształcona (2003) w instytucję państwową (Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Obcego jako Obcego), wybraliśmy Profesora Miodunkę na jej przewodniczącego. Funkcję tę pełnił aż do kolejnej nowelizacji ustawy o języku polskim, zmieniającej zasady przeprowadzania egzaminów, choć i później z uwagą obserwował wszystkie działania tego gremium.

Innym ważnym polem działania Profesora było Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego, o którego idei wspomniałam na początku tego tekstu. Na konferencji w Łodzi (1997) wybraliśmy Profesora Miodunkę, by pełnił funkcję prezesa. Jednym z celów, jaki wówczas stał przed Stowarzyszeniem, było przygotowywanie lektorów wyjeżdżających za granicę. Trzeba tu wspomnieć, że nie było jeszcze na uczelniach wyższych ani specjalności glottodydaktycznych, ani podyplomowych studiów tego typu. Lektorzy sami tworzyli warsztaty pracy, wykorzystując doświadczenia własne i innych osób ze środowiska. Przy wsparciu MEN-u Stowarzyszenie „Bristol” organizowało weekendowe kursy dla kandydatów na lektorów zagranicznych. Pierwszym szefem takich kursów był Władysław Miodunka, natomiast po zmianie prezesa Stowarzyszenia „Bristol” rola

ta przypadła mnie jako przedstawicielce Uniwersytetu Wrocławskiego, a jeszcze później Janowi Mazurowi z UMCS-u. Do naszych obowiązków należało nie tylko wyznaczenie osób prowadzących zajęcia, ale również organizowanie praktyk dla kursantów oraz przeprowadzanie egzaminów końcowych. Wiele osób tak zaczynało swoją karierę lektorów JPJO. Kursy organizowane przez nas odbywały się w Warszawie, później w Lublinie. W Warszawie nocowaliśmy w ośrodku sportowym przy ul. Nowowiejskiej, każde z nas przywoziło ze sobą teksty do recenzji, którą to pracę prof. Miodunka nazywał „robótkami ręcznymi”. Zawsze mieliśmy ręce pełne tych robótek.

Władysław Miodunka był bardzo dobrym naukowcem, publikującym dużo i mającym sprawne pióro – teksty przez Niego napisane są przyjazne dla czytelników, charakteryzuje je przejrzysty styl i wyważone stosowanie fachowej terminologii. Pisałam już o mającym niejedno wydanie podręczniku *Cześć, jak się masz?*. Wydarzeniem było też opracowanie przez Miodunkę w roku 2002 kursu multimedialnego *Uczmy się polskiego! / Let's learn Polish* (na płytach DVD oraz CD, co obecnie przy tak ogromnym postępie technologicznym brzmi anachronicznie, wówczas jednak było czymś bardzo nowatorskim). Ten piętnastoodcinkowy kurs o rodzinie Grzegorzewskich emitowany był swego czasu w telewizji Polonia. Na Uniwersytecie Wrocławskim wykorzystywaliśmy go również jako materiał szkoleniowy dla przyszłych lektorów.

Profesor Miodunka był pomysłodawcą i redaktorem krakowskich serii wydawniczych, poświęconych glottodydaktyce polonistycznej. Bardzo ważnym opracowaniem była wieloautorska publikacja pod Jego redakcją *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Był rok 1992 i do powstania systemu certyfikacji potrzeba było jeszcze kilkunastu lat, a już wtedy Profesor myślał o badaniach tworzących merytoryczne podstawy przyszłych egzaminów dla cudzoziemców. Był człowiekiem z wizją, wybiegał myślami naprzód, co nieczęsto się zdarza.

Umiał nawiązywać i podtrzymywać kontakty z polonistami krajowymi i pracującymi poza Polską. Miał przyjaciół w krajach Dalekiego Wschodu, Ameryki, Europy. Część czynnych dziś polonistów jest jego wychowankami.

Dbał o rozwój kadry naukowej jako promotor prac magisterskich i doktorskich, zachęcał do robienia habilitacji, redagował tomy zbiorowe z tekstami młodych badaczy (np. *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, 2009). Cieszył się z ich osiągnięć.

Od roku 2011 był członkiem Rady Języka Polskiego, w której zajął się sprawami polszczyzny poza Polską, przejmując, a później doskonale prowadząc zespół Język Polski poza Granicami Kraju. Został też przedstawicielem Rady do EFNIL-u (European Federation of National Institutions for Language) i w roku 2014 wygłosił referat *Language use at Polish universities* na corocznej konferencji, która wówczas odbywała się we Florencji w dostojnej Accademii

della Crusca. Przed konferencją mieliśmy trochę czasu i wspólnie zwiedzaliśmy zabytki Florencji. Był to niezwykle mile spędzony czas – korzystaliśmy z małego przewodnika, pokazywaliśmy sobie ciekawsze fragmenty fresków, dyskutowaliśmy o sztuce.

A w przerwie konferencji zrobiłam Mu to zdjęcie przy drzewku cytrynowym.



Fot. archiwum Autorki

Poznałam Go też jako dobrego i skrupulatnego recenzenta prac doktorskich i habilitacyjnych. Zdarzało się, że oboje byliśmy recenzentami tej samej pracy, ponadto On recenzował rozprawę pisaną pod moim kierunkiem, a ja – pod Jego opieką naukową. Miałam też przyjemność recenzować niezwykle ważną pracę, będącą podsumowaniem wieloletniej działalności Profesora i całego środowiska – *Glottodydaktykę polonistyczną* wydaną w 2016 r.

Pracowaliśmy dużo, wiedząc, że sensem tej pracy jest stworzenie zupełnie nowej jakości w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Jako nestor nauczania JPJO – później glottodydaktyki polonistycznej – dawał środowisku poczucie potrzeby działania, w swoich publikacjach pokazywał, że glottodydaktyka jest dziedziną nauki potrzebną i znakomicie się rozwijającą. W licznych artykułach nieustrudzenie popularyzował wiedzę o egzaminach certyfikacyjnych.

Będąc przez wielu uznawanym za najważniejszego glottodydaktyka polonistycznego, był wzorem i punktem odniesienia, często niedościgłym – tak szybka była Jego kariera akademicka, a prezentowane w tekstach spojrzenie szerokie, biorące pod uwagę wiele aspektów zagadnienia. Piękną cechą Profesora było dostrzeganie i docenianie dokonań innych – nie zauważyłam u Niego zazdrości, a wręcz przeciwnie – radość i zadowolenie, że dzięki pracom koleżanek i kolegów z różnych ośrodków nauczania JPJO dyscyplina się rozwija, powstają nowe podręczniki, analizy, a metoda badań się unowocześnia. Motywował też do pracy, zachęcając do podejmowania czy kontynuowania badań. Tak było i w moim przypadku – wiedząc, że wraz z Małgorzatą Pasięką pracuję nad *Przewodnikiem po trudnych miejscach polszczyzny*, pytał, jak postępują prace i czekał na ich rezultat. Wiedział, że książka jest w druku, cieszył się z tego, jednak samego wydania nie doczekał, czego szczerze żałuję. Myślę, że ucieszyłby się, że wyniki długo trwających badań zostały opublikowane.

Bardzo zależało Mu na tym, bym dokończyła pisanie monografii o dziejach nauczania JPJO, uważał bowiem, że jest to ważna i potrzebna publikacja. W rozmowach telefonicznych pytał, jak postępują prace i zachęcał do ich kontynuowania. Znał układ całości. Moim marzeniem było, by został recenzentem ukończonego dzieła, miał świetne kompetencje do tego potrzebne. Marzenie to nie może być spełnione – manuskrypt jest, ale wymarzonego Recenzenta nie ma już między nami.

Z Profesorem Miodunką łączyły mnie przyjacielskie relacje – był dla mnie Władkiem, a ja dla Niego Anią. Zawsze z przyjemnością spotykaliśmy się i rozmawiali na wiele tematów, nie tylko związanych z pracą i nauką. A kiedy już mniej jeździł na konferencje i inne spotkania, prowadziliśmy długie rozmowy przez telefon. Byliśmy więc w stałym kontakcie.

*Andrzej Szeptycki*¹

WYSTĄPIENIE MINISTRA ANDRZEJA SZEPTYCKIEGO, PODSEKRETARZA STANU W MNISW

Szanowni Państwo, jest mi niezmiernie miło powitać Państwa na pierwszej konferencji poświęconej w całości systemowi certyfikacji języka polskiego jako obcego. W tym roku przypada szczególna rocznica, bowiem minęło 20 lat od jego powstania. Gościmy tutaj ludzi, dzięki którym język polski został wprowadzony na arenę międzynarodową jako znak rozpoznawczy naszej kultury i dziedzictwa narodowego.

Minione 20 lat to czas stałej ewolucji i doskonalenia systemu poświadczania znajomości języka polskiego. Jego początki sięgają jednak znacznie wcześniej, bowiem zarys systemu został nakreślony już w 1992 r. w publikacji redagowanej przez (obecnego tutaj online) profesora Władysława Miodunkę w artykule *Nauczanie Języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikatowego*. Dzięki staraniom środowiska w 2000 r. Polska została przyjęta do prestiżowego stowarzyszenia twórców testów językowych ALTE (*Association of Language Testers in Europe*), w której nasz kraj jest reprezentowany przez Uniwersytet Jagielloński. Od początku członkostwa w tej organizacji Polska aktywnie uczestniczy w jej pracach, a na Uniwersytecie Jagiellońskim zorganizowano dwie międzynarodowe konferencje naukowe ALTE, podczas których podejmowano temat certyfikacji języków europejskich i światowych.

¹ sekretariat.mas@mnisw.gov.pl, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ul. Wspólna 1/3, 00-529 Warszawa.



Prawnych podstaw system certyfikacji doczekał się dopiero w 2003 r., kiedy to na podstawie Ustawy o języku polskim z 1999 r. powołano Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Jej pierwszym przewodniczącym został profesor Władysław Miodunka, któremu w tym miejscu pragnę złożyć szczególne podziękowania za ogromne zaangażowanie od samego początku w budowę systemu i wspieranie Komisji w każdym segmencie jej działalności.

System, ukształtowany w 2003 r., zaczął działać w kolejnym roku i istniał do 2015 r. Funkcjonował w modelu scentralizowanym, w którym egzaminy były przeprowadzane bezpośrednio przez Komisję – w zależności od potrzeb albo na terenie Polski lub poza nią. Przez ten czas do egzaminów przystąpiło łącznie ponad 10 tysięcy osób, z czego sześć tysięcy przypadło na ostatnie trzy lata (2013–2015).

Obecna formuła systemu urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego funkcjonuje od 2016 r. Nowelizacja ustawy o języku polskim przyjęta rok wcześniej diametralnie zmieniła oblicze systemu i rolę państwowej komisji. Przeprowadzanie egzaminów powierzono podmiotom, którym stosowne uprawnienia nadał Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego po uzyskaniu opinii Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Sama Komisja stała się natomiast gremium dbającym o sprawne funkcjonowanie całego systemu i nadzorującym jakość przeprowadzanych egzaminów.

W latach 2016–2023 do egzaminu z języka polskiego jako obcego przystąpiło łącznie ponad 68,5 tysiąca osób. Największy wzrost zaobserwowaliśmy w 2018 r., co było związane z symbolicznym podkreśleniem roli certyfikatu jako dokumentu potwierdzającego znajomość języka polskiego do celów migracyjnych. Obecnie ponad 84% przystępujących do egzaminów to dorośli wybierający poziom B1 właśnie dla celów migracyjnych. Odwołania do certyfikatu znajdziemy obecnie w wielu przepisach rangi ustawowej, takich jak ustawa o obywatelstwie polskim, ustawa o cudzoziemcach czy ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Potwierdzona urzędowo znajomość języka polskiego jest wskazywana jako niezbędny – choć nie jedyny – warunek w przypadku takich spraw, jak:

- ubieganie się o uznanie za obywatela RP, gdzie wymagany jest certyfikat na poziomie co najmniej B1;
- ubieganie się o zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego UE, gdzie również wymagany jest certyfikat na poziomie co najmniej B1;
- podejmowanie bezpłatnego kształcenia na studiach stacjonarnych w języku polskim (w tym przypadku konieczne jest uzyskanie certyfikatu na poziomie co najmniej C1);
- przyznanie cudzoziemcowi prawa wykonywania zawodu pielęgniarstwa lub położnej.

Certyfikat jest również dokumentem poświadczającym znajomość języka polskiego w przypadku cudzoziemca starającego się o stanowiska kierownicze w takich placówkach edukacyjnych i kulturalnych, jak: publiczna szkoła lub placówka artystyczna, publiczne przedszkole, publiczna szkoła, a nawet o stanowisko kierownika szkoły polskiej przy przedstawicielstwie dyplomatycznym, urzędzie konsularnym i przedstawicielstwie wojskowym Rzeczypospolitej Polskiej.

Jako przedstawiciel Ministra Nauki powinienem szczególnie pochylić się nad możliwością, jaką daje cudzoziemcom certyfikat na poziomie C1, a mianowicie podjęcie studiów w języku polskim bez konieczności ponoszenia opłat. Z zadowoleniem obserwujemy rosnące zainteresowanie takim dokumentem, traktując je jako przejaw umiędzynarodowiania nauki i szkolnictwa wyższego. Warto zauważyć, że w ubiegłym roku do egzaminu certyfikatowego na tym poziomie przystąpiła rekordowa liczba chętnych – 1657, co oznacza wzrost o ponad 30% w porównaniu z rokiem 2022. Zapewne nie bez zaznaczenia jest obecna sytuacja polityczna i pełnoskalowa rosyjska agresja na Ukrainę. Po 24 lutego 2022 r. studia na polskich uczelniach podjęło ponad 35 tys. obywateli Ukrainy. Łącznie na wsparcie studentów i naukowców z Ukrainy przeznaczaliśmy z budżetu państwa ok. 700 mln zł. Blisko 50-tysięczną ukraińską diasporę studentów w Polsce postrzegamy jako ambasadorów naszej współpracy. Część z tych osób jest związana jednocześnie z polskim i ukraińskim systemem szkolnictwa wyższego i nauki. Jest to dobre podejście, które pozwala na tworzenie i wzmacnianie połączeń między nami. Zależy nam, by ośrodki akademickie były miejscami budowania kontaktów międzyludzkich między Polakami i Ukraińcami. Poprzez rozwijanie społeczności akademickiej mamy nadzieję wnieść wkład w pojednanie i partnerstwo między naszymi narodami.

Warto zwrócić też uwagę na rosnące zainteresowanie możliwością uzyskania certyfikatu bez zdawania egzaminu. Niegdyś liczba osób, którym wydano certyfikat w tym trybie, była znikoma. Dzisiaj obserwujemy jej duży wzrost – z 19 osób w roku 2017 do 345 w roku 2023. Certyfikat bez konieczności zdawania egzaminu daje takie same prawa jak ten, który uzyskują osoby po zdanym egzaminie. Rozwiązanie to budzi niekiedy kontrowersje, choć nie sposób odmówić mu zasadności. Na pewno jednak warto racjonalnie zastanowić się nad zakresem stosowania takiego trybu, który został wprowadzony w zupełnie odmiennych uwarunkowaniach politycznych i prawnych.

Wzbogaceni o doświadczenia uzyskane w trakcie funkcjonowania systemu certyfikatowego w obecnej formule widzimy również jego mankamenty. Niewątpliwie zasadniczym problemem staje się ograniczona przepustowość systemu, który „padł ofiarą” rosnącej rangi certyfikatu. Powody niewydolności są złożone – rosnące zainteresowanie zdających, ograniczona liczba

działających podmiotów egzaminujących i ich rozkład terytorialny, a także niewystarczająca liczba osób uprawnionych do przewodniczenia komisjom egzaminacyjnym oraz przeszkolonych do przeprowadzania i sprawdzania części pisemnej egzaminu.

Świadomi problemów pracujemy nad ich przezwyciężeniem. Prace te nie są proste, bowiem muszą uwzględnić możliwości państwa i pogodzić wiele głosów, a świadectwem zainteresowania tematem jest duża liczba uwag zgłoszonych do projektu nowelizacji przepisów na etapie uzgodnień międzyresortowych, opiniowania i konsultacji publicznych. Konieczna jest tu współpraca kilku ministerstw, których kompetencje dotyczą cudzoziemców. Przyglądamy się rozwiązaniom sprawdzonym w innych państwach, oceniamy je i analizujemy możliwości ich adaptacji do polskich warunków. Jednym z pomysłów jest utworzenie oddzielnego egzaminu czy wręcz całej ścieżki dla osób, które potrzebują poświadczenia znajomości języka polskiego wyłącznie dla celów migracyjnych. Rozwiązanie takie występuje w niektórych państwach Unii Europejskiej, takich jak Francja, Niemcy czy Hiszpania.

Nie zapominam tu o bardzo ważnym elemencie całego systemu, czyli Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej. Bez niej trudno sobie wyobrazić sprawne funkcjonowanie systemu certyfikatowego. Obserwowany w ostatnich latach radykalny wzrost liczby osób przystępujących do egzaminów przełożył się na istotne zwiększenie intensywności prac Komisji, dlatego potrzebne jest rozszerzenie zakresu wsparcia udzielanego jej przez NAWA.

W tym miejscu chciałbym podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do rozwoju certyfikacji znajomości języka polskiego. Szczególne podziękowania pragnę złożyć członkom komisji wpływającej kadencji (2020–2024), a w szczególności:

- Panu Przewodniczącemu dr. hab. Waldemarowi Martyniukowi, prof. UJ, za jego ogromne zaangażowanie oraz profesjonalne podejście, które przyczyniły się do sprawnego wdrożenia nowego systemu i pozwoliły na jego efektywne funkcjonowanie. Pierwsza kadencja Pana Profesora w latach 2016–2020 była szczególnie trudna, przypadła bowiem na okres wdrożenia nowych rozwiązań, co zawsze nakłada na osoby uczestniczące w jego implementacji szczególnie trudne zadania. Również druga kadencja, która obecnie dobiega końca, nie była wcale łatwiejsza, ponieważ był to okres podjęcia próby zmian w przepisach ustawy o języku polskim w celu udrożnienia systemu. Należy podkreślić, że początki obecnej kadencji przypadły na jakże trudny czas pandemii COVID-19, w którym to okresie musiał Pan podejmować bardzo trudne decyzje nim zostały one usankcjonowane w przepisach prawa.
- Pani dr hab. Iwone Janowskiej, prof. UJ, Sekretarzowi Komisji, za profesjonalizm i wytrwałe trwanie przy boku Przewodniczącego, za ogromną

pracę i zaangażowanie od samego początku istnienia nawet nie systemu certyfikacji, co samej certyfikacji – te słowa powinienem również powiedzieć przy Panu Przewodniczącym, gdyż oboje wyżej wymienieni to ludzie, którzy niezłomnie od 20 lat podejmują to wyzwanie.

Pozwólcie Państwo, że tylko wymienię pozostałych członków obecnie ustępującej kadencji, która dobiega końca. Pragnę z całego serca podziękować za ogromne zaangażowanie i profesjonalizm w tym trudnym temacie (w kolejności alfabetycznej):

Pani dr hab. Ewie Badydzie, prof. UG;

Pani prof. dr hab. Annie Dąbrowskiej;

Pani dr hab. Annie Dunin-Dudkowskiej, prof. UMCS;

Pani dr hab. Katarzynie Kłosińskiej, prof. UW;

Pani dr hab. Marzenie Makuchowskiej, prof. UO;

Pani dr hab. Agnieszce Myszce, prof. UR;

Pani prof. dr hab. Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej;

Pani Beacie Pietrzyk;

Panu dr. Markowi Szladowskiemu;

Pani prof. dr hab. Jolancie Tambor;

Pani Karolinie Willmann-Duralskiej;

Pani dr hab. Grażynie Zarzyckiej, prof. UŁ.

Na koniec jeszcze raz chciałbym przekazać Państwu podziękowania i wyrazić uznanie za dotychczasową pracę. Życzę wielu sukcesów w codziennej działalności naukowej, chciałbym zachęcić Państwa do dalszej współpracy i wspierania Ministra Nauki w pracy na rzecz doskonalenia i usprawniania systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego. Życzę Państwu udanych obrad i pragnę również zadeklarować ciągłą otwartość Ministerstwa na Państwa uwagi dotyczące umiędzynarodowienia polskiej nauki i szkolnictwa wyższego.

*Dawid Kostecki*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-8132-997X>

WYSTĄPIENIE DYREKTORA NAWA – DR. DAWIDA KOSTECKIEGO

Szanowny Panie Ministrze, Szanowny Panie Przewodniczący, a nade wszystko byli i obecni członkowie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego!

Chciałoby się rzec, 20 lat minęło jak jeden dzień i to był czas bardzo intensywnej pracy nad tym, aby język polski jako obcy znalazł właściwe miejsce w krajobrazie polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Otóż tak się składa, że Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej od samego początku swojego istnienia miała okazję uczestniczyć w tym procesie poprzez realizację zadań ustawowych, takich jak upowszechnianie wiedzy i znajomości języka polskiego. Czynimy to w zasadzie w kontekście dwóch pionów. Pierwszy związany z naszą ofertą programową, z takimi programami jak Lektorzy Nawa czy Promocja Języka Polskiego i drugi, niemniej ważny, a w dzisiejszym dniu szczególnie istotny, to oczywiście certyfikacja.

Pan Minister był uprzejmy powiedzieć już o tym, że obserwujemy pewne trendy w zakresie sposobu certyfikacji. Lawinowy wzrost od 2016 r., kiedy mieliśmy zaledwie 1111 zdających, do sesji roku 2023, kiedy mieliśmy prawie siedemnaście i pół tysiąca przystępujących do państwowego egzaminu, pokazuje, jak egzamin jest potrzebny i jak ważną rolę pełni w naszym systemie. Mamy tego świadomość, zdaje się jednak, że zapominamy o tym, że

¹ dkostecki@kozminski.edu.pl, Katedra Teorii, Filozofii i Historii Prawa, Akademia Leona Koźmińskiego, ul. Jagiellońska 57/59, 03-301 Warszawa; Dyrektor NAWA (2022–2024).

jest to bardzo ważny instrument w procesie promocji języka polskiego i samej polszczyzny. Wiemy, jak potrzebny jest ten certyfikat, szczególnie na poziomie B1, mamy pewne uwarunkowania legislacyjne, z którymi się mierzymy, ale ten instrument w postaci certyfikatu, żeby promować język polski jest, można powiedzieć, drugim celem, a powinien być niejednokrotnie pierwszym. Jeżeli powrócimy do korzeni, do początków samej certyfikacji, to idea certyfikacji związana była z promocją języka polskiego, naszego dobra narodowego. I myślę, że w tym momencie, na dwudziestolecie certyfikacji, ze szczególną atencją powinno to wybrzmieć.

Nie jest to tylko niezbędny ozdobnik erudycji administracyjnej, jakbyśmy to powiedzieli, ale właśnie realny instrument kształtowania promocji języka polskiego. Dlatego tym bardziej cieszę się, że jest wśród nas tak wielu entuzjastów języka polskiego i tych, którzy zakochali się w języku polskim na stałe. Sam to wiem, bo moja małżonka również kocha język polski i ta miłość jest odwzajemniona, dlatego w pełni podzielam Państwa sympatię dla języka polskiego.

Proszę Państwa, szczególne podziękowania oczywiście należą się gospodarzowi miejsca, jego Magnificencji, za to, że po raz kolejny udostępnił nam salę do refleksji, do prowadzenia dyskusji akademickiej na bardzo istotny temat, wspólny dla nas wszystkich, ale przede wszystkim chciałbym podziękować wszystkim tym, którzy uczestniczą w procesie, czyli osobom, które biorą udział w organizacji samych egzaminów. Zespoły przygotowujące egzaminy, osoby, które tworzą i nagrywają zadania, to jest bardzo ważny etap procesu certyfikacyjnego. Ponadto należy wspomnieć o tych, którzy badają prawidłowość oceny prac, czyli prowadzą cały proces audytorski, każdorazowo 20% prac podlega audytowi, to jest niezwykle istotne, że ten proces ma miejsce i jest realizowany prawidłowo. Osoby przygotowujące poszczególne pytania do egzaminów i organizujące egzaminy w podmiotach uprawnionych to jest cała ogromna rzesza ludzi, uczestnicząca w państwowych egzaminach. Naturalnie, nie byłoby to możliwe, gdyby nie wspinały Zespół Certyfikacji NAWA. Ja tylko mam przyjemność spijać śmietankę, natomiast Zespół Certyfikacji NAWA, który sobie doskonale z tym radzi w bieżącej pracy i obsługuje finansowo i administracyjnie Państwową Komisję do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, staje na wysokości zadania i realizuje to w sposób perfekcyjny, za co bardzo serdecznie Państwu dziękuję.

No i na koniec specjalne wyrazy uznania dla pana profesora Miodunki, który jest z nami, łączy się online, bowiem powiedzieć o Panu Profesorze, że jest pionierem, to nic nie powiedzieć. Powiedzieć, że jest nestorem, to również mało. Powiedzieć, że jest mentorem? To tylko ta triada, pionier, nestor i mentor polskiej glottodydaktyki, profesor Władysław Miodunka. Jak mówi formuła łacińska *verba docent, exempla trahunt*, czyli słowa uczą, a przykłady

pociągają, więc wrażliwość i fascynacja językiem polskim Pana Profesora jest powszechnie znana, a żarliwość w głoszeniu i w popularyzacji języka polskiego jest spełnieniem obowiązku konstytucyjnego, że Rzeczpospolita jest dobrem wspólnym wszystkich obywateli, a język ojczysty jest dobrem szczególnym. Dlatego też Panie Profesorze jestem przekonany, że dzisiejszy wykład będzie okazją do nowych inspiracji, a także poszukiwania nowych fascynujących ścieżek glottodydaktycznych dla wszystkich nas tu obecnych.

Konferencję z okazji obchodów 20-lecia, mogę potwierdzić za panem Ministrem, uważamy za otwartą. Dziękuję bardzo.

Władysław Miodunka

WYSTĄPIENIE PROF. WŁADYSŁAWA MIODUNKI

Panie Ministrze, Panie Rektorze, Państwo Dyrektorzy i drodzy koledzy zajmujący się certyfikacją!

Z ogromną przyjemnością oglądam wasze twarze niewidziane od pewnego czasu, a jak wiadomo certyfikacja spowodowała zbliżenie ludzi z różnych środowisk. Muszę powiedzieć dwa słowa Panu Ministrowi, na samym początku. Panie Ministrze, jest Pan pierwszym przedstawicielem tak wysokiego szczebla naszego resortu, który zainteresował się i wziął osobiście udział w czymś związanym z certyfikacją. Nie udawało się to nam przez dwadzieścia lat, a pamiętam, że bardzo boleliśmy nad tym, organizując w Krakowie konferencję ALTE (Association of Language Testers in Europe). Bardzo nam zależało, aby ktoś pojawił się z ministerstwa, albo Pani Minister, albo jakiś wysłannik, niestety to się nie udało, wszyscy w Warszawie byli zajęci, w ogóle nie chcieli o tym słyszeć. W związku z czym, ogromnie doceniam Pańską obecność, dziękuję za wszystkie miłe słowa, wypowiedziane pod adresem ludzi zajmujących się certyfikacją.

Rozpocznę proszę Państwa od ALTE, bo tak naprawdę ta europejska organizacja była i jest organizacją podstawową, niejako referencyjną. Zanim zajęliśmy się egzaminami certyfikatowymi z języka polskiego jako obcego, musieliśmy nawiązać kontakty z ALTE. Naszym, moim wysłannikiem do ALTE był profesor Martyniuk, który, jak się okazało, był bardzo szczęśliwym wyborem, wszystkie jego talenty dyplomatyczne bardzo nam pomogły w tym, aby załatwienie formalności w ALTE przebiegło bardzo dobrze.



Na samym początku mieliśmy ogromny problem z tym, które poziomy znajomości języka polskiego jako obcego będziemy certyfikować. Wszystkim przypomnę, że europejskich poziomów referencyjnych jest sześć, dwa poziomy dla początkujących, dwa poziomy dla średniozaawansowanych i dwa dla zaawansowanych. My wybraliśmy dwa dla średniozaawansowanych, czyli B1 i B2, o poziomie B1 powiedziano słusznie, że on cieszy się największym wzięciem, zaraz udokumentuję dlaczego, i poziom C2, aby niejako zamknąć system.

Uważaliśmy wtedy, że znajomość na poziomie dla początkujących A1 i A2 nie musi być potwierdzana specjalnym certyfikatem, że dotyczy to w gruncie rzeczy młodzieży czy dzieci itd. Zdaje się, że nie mieliśmy racji, jak pokazują dalsze prace, ale takie założenie zostało wtedy przyjęte. Egzamin certyfikatory polega na sprawdzeniu sprawności w posługiwaniu się językiem polskim, czyli rozumieniu ze słuchu i rozumieniu tekstów, dalej na redagowaniu prac pisemnych i mówieniu. Dłuższy czas zajęła nam dyskusja nad tym, czy w tym zestawieniu ma się mieścić sprawdzenie kompetencji gramatycznej. Oczywiście Polacy nie byłiby Polakami, gdyby nie uchwalili, że musi być tam kompetencja gramatyczna, ponieważ certyfikatu nie może dostać ktoś, kto robi jakieś straszne, katastrofalne błędy w języku polskim.

Na początku pytanie, dla kogo przeznaczone są te egzaminy i w jakim celu są organizowane, nie było w Polsce takim pytaniem oczywistym, a odpowiedź na to pytanie była ogromnie skomplikowana. Mieliśmy dwie grupy ludzi. Najpierw takich, którzy mówili: po co komu poświadczenie znajomości języka polskiego jako obcego? Właściwie, dlaczego ktoś miałby o takie zaświadczenie zabiegać? W związku z czym zakładano, że nikt nie zgłosi się na te egzaminy. Druga opcja, skrajna, mówiła, że zgłosi się tak dużo osób, że nie będziemy sobie w stanie poradzić. Jak Państwo widzą, z kłopotami, jednak, radziliśmy sobie przez lat 20 i to jest bardzo dobra wiadomość!

W wyniku egzaminów, mówię teraz o mojej kadencji jako przewodniczącego Komisji, czyli latach 2004–2015, najlepiej opanowanymi sprawnościami było mówienie po polsku i rozumienie tekstów. Kompetencja gramatyczna była na poziomie dobrym albo plus dostatecznym, natomiast najwięcej kłopotów było z redakcją tekstów pisanych po polsku. Tu oczywiście muszę powiedzieć, że wszędzie zdarzają się wyjątki i wspomnę jeden taki wyjątek, jednego ze swoich studentów, Brazylijczyka niepolskiego pochodzenia, który pisał po polsku bezbłędnie, właściwie bez żadnych problemów. Jego prace były na zajęciach opatrywane adnotacją „zadanie dobre, tekst dobry, ale niestety niesamodzielny”, ponieważ nikt nie był w stanie uwierzyć, że on tak dobrze znał język polski. Tym Brazylijczykiem jest Marcello de Souza, który miesiąc temu został pierwszym profesorem tytularnym literatury polskiej na uniwersytecie w Kurytybie. Napisał on pracę profesorską, analizując tłumaczenia poezji Czesława Miłosza.

Jeżeli chodzi o listę uczestników – zaczynaliśmy od kilkudziesięciu osób, właściwie każda osoba nas cieszyła, bo była to kolejna osoba pozyskana do systemu. Natomiast zmiana następuje, kiedy dochodzi do uchwalenia ustawy przygotowanej przez Departament Obywatelstwa i Repatriacji Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, podkreślam, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, która mówiła, że obywatelstwo polskie i podobny status mogą uzyskać osoby znające język polski co najmniej na poziomie B1, po poświadczeniu przez Państwową Komisję. Organizowaliśmy egzaminy wiosenne i jesienne, ustawa weszła w życie 15 sierpnia. Na egzaminach jesiennych musieliśmy zwiększyć liczbę uczestników i ogłosić dodatkowy termin, ponieważ od razu zgłosiło się bardzo dużo osób. Muszę powiedzieć jeszcze jedną rzecz. To, że tyle osób zdawało egzaminy na poziomie B1 nie oznaczało, że wszystkie te osoby były z poziomu B1. Było wiele osób, które znało język polski bardzo dobrze, uczyły się tego języka dość długo, pracowały z Polską i utrzymywały z Polską kontakty przez wiele lat, natomiast dopiero wtedy wystartowały na egzamin. Osoby te zgłaszały się na poziom B1, ponieważ wszyscy uważali, że przecież nikt nie wie, co to znaczy poziom B1. Uznawano, że lepiej jest mieć dyplom znajomości języka polskiego na poziomie B1 z oceną celującą niż np. dyplom na wyższym poziomie, powiedzmy C2, z oceną dobrą czy dostateczną.

Chciałbym zwrócić Państwa uwagę na jeszcze jedną rzecz. Jeśli chodzi o znajomość języków obcych, to język polski nie należy do języków światowych i musimy to zawsze brać pod uwagę, ale chcę też podkreślić, że studenci zagraniczni, studiujący w różnych krajach Unii Europejskiej, mają taką politykę, że wybierają różne, mniej popularne języki do nauki. Pamiętam rozmowę z dziewczyną, która była Francuzką, miała nazwisko francuskie, bo ojciec pochodził z Francji, matka była Polką, mówiła i świetnie pisała po polsku, natomiast znała poza tym jeszcze włoski, angielski i niemiecki. Otóż ona potrzebowała świadectwa znajomości języka polskiego, ponieważ uważała, że jak się patrzy na znajomość języków, to te języki, które wszyscy znają, nie robią wrażenia, natomiast robi wrażenie znajomość jakiegoś rzadko używanego języka, w tym przypadku polskiego. To rzeczywiście bardzo ważna sprawa, kwestia psychologiczna, którą musimy wziąć tutaj pod uwagę.

Teraz proszę państwa chciałbym powiedzieć, jakie były korzyści z prowadzenia certyfikacji. Certyfikacja to oczywiście innowacja. Kiedy odniesiemy się do teorii innowacji, to jest to tak zwana innowacja wiązana, która po prostu wpływa na wiele rzeczy. Ja ją uznaję za innowację przełomową o charakterze strategicznym. Dlaczego? Ponieważ wymusiła testowanie i nauczanie sprawności językowych. Wcześniej ludzie bardzo często uczyli metodą gramatyczno-tłumaczeniową, natomiast tutaj musieli zacząć uczyć przy pomocy nauczania sprawności, bo studenci się tego domagali i pod tym względem ich sprawdzali. Certyfikacja wymusiła też przygotowanie nowych typów zadań. Rzeczywiście

nasi autorzy zadań musieli przygotować specjalne nowe zadania, które od tego czasu zaczęły być używane.

Certyfikacja wymusiła dominację podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Co wtedy było dominujące w Europie zachodniej, w Europie środkowej i wschodniej nie aż tak. Tak jak mówiłem, uczono po prostu różnie. Certyfikacja spowodowała, że rzeczywiście nauczający nie mieli innej możliwości, musieli zmienić swoje podejście, ponieważ studenci się tego domagali, mieli programy i wiedzieli, co będzie sprawdzane na egzaminach certyfikatowych, do których będą podchodzić.

Certyfikacja uświadomiła także konieczność przygotowania nowych programów nauczania. Takie programy zostały przygotowane w zespole Uniwersytetu Jagiellońskiego pod redakcją Iwony Janowskiej oraz kilku innych osób. Po raz pierwszy zostały wydane w 2011 r., po tym miały drugie wydanie, które także rozeszło się w świecie.

I wreszcie, certyfikacja zachęciła do opracowania nowych podręczników i zbiorów ćwiczeń sprawnościowych. Rzeczywiście takich podręczników, zbiorów ćwiczeń np. do egzaminów certyfikatowych na poziomie B1, B2, C2, nie było wcześniej, one zostały później przygotowane.

Dla mnie najważniejsze było to, że wszystko działo się we współpracy ogólnopolskiej, w zespołach brali udział ludzie ze wszystkich ośrodków. Certyfikacja doprowadziła do integracji środowiska nauczycieli języka polskiego jako obcego od Warszawy do Rzeszowa, od Rzeszowa poprzez Łódź do Szczecina i Gdańska, jesteśmy zintegrowani.

Pan Dyrektor wspomniał o tym, że bardzo ważny był egzamin dla poziomu C1. Szanowni Państwo, jeśli osobom, które mają zdany egzamin na poziomie C1 daje się możliwość studiów w języku polskim w Polsce bez opłat, to to jest bardzo duża sprawa. Ludzie poświęcą dużo czasu, żeby zdobyć takie poświadczenie i żeby rzeczywiście nie musieć płacić.

Chciałbym na koniec poświęcić kilka słów kadrze. Kadra to byli pracownicy tych ośrodków uniwersyteckich, które uczą obcokrajowców języka polskiego i kultury polskiej. Postawiliśmy przy tym na generację średnią i młodszą. Liczyliśmy na młodzież, ponieważ trzeba było nauczyć się wielu nowych rzeczy i te nowe rzeczy trzeba było wprowadzać w życie. To była ta kadra, na którą postawiliśmy, a cały zespół podzieliliśmy na kilka grup, np. grupę, która się specjalizowała w układaniu i pisaniu testów. To było ogromnie istotne i ogromnie ważne, ponieważ staraliśmy się ciągle porównywać egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego z egzaminami z języków światowych i po prostu sprawdzać, czy czegoś tutaj nie trzeba by zmienić. Powstawały także prace doktorskie na temat rozumienia tekstów czy pisania tekstów po polsku na egzaminach certyfikatowych. Pamiętam pracę pisaną pod moją opieką, w Krakowie, autorka porównywała egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego

z egzaminami dla języka angielskiego i dla języka włoskiego. Właściwa kadra, ta o której mówię, to była kadra, w roku 2003/2004, z jednym wyjątkiem. Mianowicie, Pan Minister zwrócił uwagę na Panią Profesor Iwonę Janowską. Ja Iwony Janowskiej nie miałem jeszcze na oku w tamtym czasie. Dlaczego? Bo ona była romanistką i zwyczajnie jej nie znałem, zajmowała się innymi sprawami. W czasie rozmowy kwalifikacyjnej, kiedy starała się o przyjęcie do naszego instytutu, zwróciła moją uwagę swoją świetną znajomością egzaminów międzynarodowych, oczywiście posługiwała się tutaj językiem francuskim, ale było widać, że jest to osoba, która siedzi w tej sprawie i jest jej ogromnie oddana. Muszę powiedzieć, że ja bardzo się cieszę, że wśród tych osób, które wylansował Kraków, znajdują się takie osoby, jak Waldemar Martyniuk, no i właśnie Iwona Janowska, najmłodsza moja pociecha.

Na samym końcu dodam, że oceniam po latach, iż moja współpraca ze wszystkimi ośrodkami certyfikacyjnymi była bardzo dobra i to właściwie wszystko, co chciałem powiedzieć, dziękuję bardzo.

*Irena Chawrińska*¹

 <https://orcid.org/0000-0001-7699-6551>

DOŚWIADCZENIA I WYZWANIA W CERTYFIKOWANIU ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO NA UNIWERSYTECIE GDAŃSKIM

Streszczenie: Niniejszy artykuł podsumowuje sześć lat doświadczeń w certyfikowaniu znajomości języka polskiego na Uniwersytecie Gdańskim. Zagadnienia związane z egzaminem certyfikатовym ukazane zostały na tle rozwoju ośrodka egzaminacyjnego i glottodydaktycznego na Uniwersytecie Gdańskim oraz rozpatrywane są w kontekście wyzwań wynikających z nieustannie zmieniającej się sytuacji geopolitycznej, społecznej i ekonomicznej. Kluczowe dziś wydaje się ustalenie ramy i zdefiniowanie celów egzaminu certyfikатовego w przyszłości w odniesieniu do strategii migracyjnej Polski.

Słowa kluczowe: państwowy egzamin certyfikатовy, język polski jako obcy, glottodydaktyka polonistyczna, strategia migracyjna

EXPERIENCES AND CHALLENGES IN THE CERTIFICATION OF POLISH LANGUAGE SKILLS AT THE UNIVERSITY OF GDANSK

Abstract: The article summarises six years of experience in Polish language certification at the University of Gdansk. The issues related to the certificate examination are presented against the background of the development of the examination and glottodidactic centre at the

¹ irena.chawrińska@ug.edu.pl, Uniwersytet Gdański, Akademickie Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców oraz Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Zakład Polonistyki Stosowanej, ul. Wita Stwosza 55, 80-309 Gdańsk.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 5.07.2024; Revised: 11.01.2025; Accepted: 28.01.2025.

Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.
Declaration regarding the use of GAI tools: not used.

University of Gdansk and considered in the context of the challenges arising from the constantly changing geopolitical, social and economic situation. Today, it seems crucial to frame and define the objectives of the certificate examination in relation to Poland's migration strategy.

Keywords: the state certification examination, Polish as a foreign language, Polish language glottodidactics, migration strategy

Liczne słowa podziękowania od zdających, wysokie wyniki egzaminów, brak problemów organizacyjnych, komisja negocjująca ostateczne wyniki egzaminów wedle najwyższych standardów, zgodnie współpracujący przewodniczący i komisja egzaminacyjna, satysfakcjonujące wyniki audytów, wystarczające zasoby finansowe, żeby zorganizować egzamin na wysokim poziomie i stosownie wynagrodzić egzaminatorki i egzaminatorów, członków i członkinie komisji – to cele każdego ośrodka egzaminacyjnego. Czy faktycznie w taki sposób przebiegają dziś egzaminy? Wybuch wojny w Ukrainie sprawił, że o egzaminie certyfikатовym z języka polskiego zaczęto częściej dyskutować w mediach i w Sejmie. Pojawiają się nowe projekty ustaw i rozporządzeń, które mają usprawnić proces certyfikowania znajomości języka polskiego jako obcego. Jak praktyka egzaminacyjna wygląda na Uniwersytecie Gdańskim? Jakie doświadczenia za nami stoją? Jakie pozytywne zmiany dostrzegamy na przestrzeni sześciu lat w zakresie organizacji egzaminu certyfikатовego? Jakie wyzwania czekają w nadchodzących latach Uniwersytet Gdański, który zalicza się do stosunkowo młodych i dużych ośrodków egzaminacyjnych?

Niniejszy artykuł otwiera dyskusję na wszystkie tematy wymienione powyżej. Zagadnienia związane z egzaminem certyfikатовym ukazane zostały na tle rozwoju ośrodka egzaminacyjnego i glottodydaktycznego na Uniwersytecie Gdańskim oraz rozpatrywane są w kontekście wyzwań wynikających z nieustannie zmieniającej się sytuacji geopolitycznej, społecznej i ekonomicznej. Kluczowe dziś wydaje się ustalenie ramy i zdefiniowanie celów egzaminu certyfikатовego w przyszłości w odniesieniu do strategii migracyjnej Polski.

1. ROZWÓJ GDAŃSKIEGO POLONISTYCZNEGO OŚRODKA GLOTTODYDAKTYCZNEGO

Uniwersytet Gdański dołączył do grona ośrodków organizujących egzamin certyfikатовy z języka polskiego jako obcego w 2018 r. Historia certyfikacji w naszym ośrodku nie jest więc długa i wiąże się ściśle z rozwojem ośrodka

glottodydaktycznego w Gdańsku. Od 2014 r. w Instytucie Filologii Polskiej funkcjonowało Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców, którego celem było zbudowanie ośrodka nauczania i egzaminowania w zakresie języka polskiego jako obcego. Po reformie uniwersytetu w 2019 r. Centrum nie znalazło się w strukturze Uniwersytetu Gdańskiego. Dawne zadania tej jednostki przejął Pełnomocnik Dziekana Wydziału Filologicznego ds. kształcenia i certyfikacji języka polskiego jako obcego. Od października 2019 r. do marca 2021 r. funkcję tę pełniła Aneta Lewińska. Wcześniej jeszcze w ramach działalności Centrum w 2016 r. uruchomiono Podyplomowe studia języka polskiego jako obcego, które stanowiły ważną przestrzeń dla rozwoju pracowników naukowo-dydaktycznych Wydziału Filologicznego. Pozwoliły one zwiększyć kompetencje oraz uzyskać uprawnienia do egzaminowania z zakresu języka polskiego jako obcego blisko trzystu absolwentom. Dwie edycje studiów uruchomiono w ramach projektu „Stań się konkurencyjny z UG” (2018–2019). Do sukcesów ośrodka gdańskiego należy również zaliczyć nominowanie Ewy Badydy na członka Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego w 2020 r. Poza tym kilkoro egzaminatorów od tego roku zaczęło pracę w zespole przygotowującym arkusze egzaminacyjne (Lucyna Warda-Radys, Izabela Kępka, Irena Chawrińska, Michał Pruszek, Anna Milla-ti). Od początku działalności Centrum pracownicy UG związani z certyfikacją języka polskiego jako obcego ogłaszali swoje badania nad procesem dydaktycznym w czasopismach glottodydaktycznych, a jednocześnie upowszechniali je także we własnym ośrodku, organizując na przykład w 2019 r. konferencję „Znać inny język to jak posiadać drugą duszę. Lekcje języka polskiego i kultury polskiej – doświadczenia, dylematy, innowacje”.

W marcu 2021 r. rektor Uniwersytetu Gdańskiego utworzył ogólnouniwersytecką jednostkę zajmującą się kwestiami nauczania języka polskiego jako obcego, wynosząc tym samym kwestie nauczania cudzoziemców języka polskiego i kultury polskiej na poziom ogólnouniwersytecki, nieograniczający się tylko do jednego wydziału. Pierwszą dyrektorką Akademickiego Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców (ACJPiKP) została Irena Chawrińska. Misją ACJPiKP jest organizacja i prowadzenie kursów dla cudzoziemców w zakresie języka polskiego i kultury polskiej oraz organizacja i przeprowadzanie egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. Poza tym Centrum egzaminuje kandydatów na studia na Uniwersytecie Gdańskim w zakresie znajomości języka polskiego, prowadzi kursy, warsztaty, lektora-ty oraz szkolenia metodyczne dla nauczycieli języka polskiego jako obcego we współpracy z podmiotami zewnętrznymi. Współpraca z otoczeniem społecznym i gospodarczym należy do kluczowych kierunków rozwoju Centrum, ponieważ za pośrednictwem promowania kultury polskiej i nauczania języka polskiego możliwe jest współtworzenie różnorodnych społeczności lokalnych,

które coraz skuteczniej odnajdują się w sytuacjach międzykulturowych. Celem ACJPiKP jest również upowszechnianie znajomości języka polskiego i kultury polskiej, organizacja konferencji i seminariów, aktywne działania w środowisku wirtualnym, jak: prowadzenie mediów społecznościowych, organizacja webinarów i comiesięcznych spotkań *Glottotalk* z ekspertami związanymi z nauczaniem i promocją języka polskiego i kultury polskiej. Zasadniczo kontynuowana jest misja działania Centrum z lat 2014–2019 z rozwiązaniami wypracowanymi wcześniej na Wydziale Filologicznym, poszerzono jednak zakres działalności jednostki o liczne działania projektowe. W trakcie trzech lat ACJPiKP zyskało dofinansowanie z funduszy zewnętrznych i zrealizowało cztery działania dydaktyczne, naukowe i promujące kulturę polską. Efektem ich realizacji są trzy książki: *Polish for Sustainability? Kultura polska a wyzwania globalne* (Chawrińska, Pruszek, Sawicka 2022), *LOST in Gdańsk! Polish Culture in the Age of Uncertainty* (Chawrińska i in. 2023) oraz książka Władysława Miodunki i Przemysława Gębała *Didactics of Polish as a Foreign and Second Language against the European Background* (Gębał, Miodunka 2024). Do nowych działań należy również budowanie sieci współpracy z ośrodkami związanymi z Polish Studies na całym świecie. W ostatnich dwóch latach zorganizowano dwie konferencje dotyczące kluczowych zagadnień w glottodydaktyce światowej i polskiej *Intercomprehension-based L2 learning and teaching* w 2022 r. (z dofinansowaniem z Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej oraz we współpracy z European Second Language Association) oraz *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym* w 2024 r. (we współpracy z Instytutem Logopedii UG). Natomiast współpraca z Fundacją „Razem w Polsce” przy opracowaniu zadań glottodydaktycznych do lektur szkolnych zaowocowała wydaniem *Zeszytu lektur dla klas VII i VIII* (Litwa-Kozłowska i in. 2022), który okazał się ogromnym wsparciem dla uczniów i uczennic doświadczających migracji oraz ich nauczycieli. Publikacja ta pokazała nam, że nie tylko prowadząc badania, lecz także tworząc materiały glottodydaktyczne ułatwiające uczniom i uczennicom naukę języka polskiego i przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty, tworzymy bardziej inkluzywne społeczności lokalne i ponadlokalne. Do tej pory pobrano tę publikację 80 257 razy na całym świecie.

2. ROZWÓJ OŚRODKA CERTYFIKACJI NA UNIWERSYTECIE GDAŃSKIM

Uzyskanie uprawnień do organizacji Państwowego egzaminu certyfikacyjnego z języka polskiego jako obcego (podmiotów uprawnionych do egzaminowania było wówczas jedynie 39 na całym świecie) w 2018 r. oraz zdobycie

uprawnień przez troje egzaminatorów do sprawowania funkcji przewodniczącego komisji egzaminacyjnej (Beatę Milewską, Zenona Licę i Irenę Chawrilską) w 2019 r. należy uznać za kluczowe daty w historii certyfikacji na UG. Dzięki temu Uniwersytet Gdański uzyskał już w listopadzie 2019 r. prawo do organizowania państwowego egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego. Wcześniej z ośrodkiem gdańskim współpracowały dwie przewodniczące komisji innych ośrodków: Danuta Szczęsna i Wioletta Hajduk-Gawron.

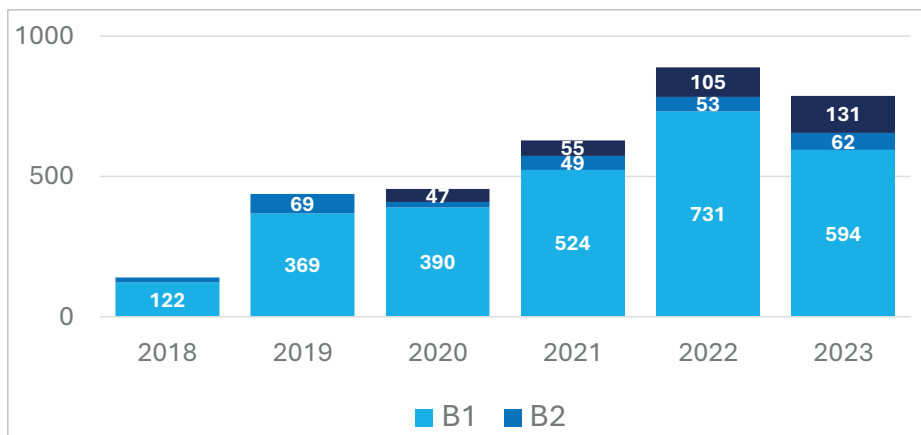
W 2018 r. przeprowadzono trzy egzaminy państwowe (łącznie dla 122 kandydatów), a skompletowanie i przeszkolenie komisji egzaminacyjnej umożliwiło już w roku 2019 przeprowadzenie egzaminu dla 438 kandydatów. W marcu 2020 r., tuż przed wybuchem pandemii, po raz pierwszy na UG przeprowadziliśmy egzamin na poziomie C1. Od momentu powstania ACJPiKP pracujemy w dwu lokalizacjach, w dwu komisjach egzaminacyjnych.

Z pewnością dziś możemy uznać Uniwersytet Gdański za duży i aktywny ośrodek egzaminacyjny, w którym dysponujemy stabilnymi składami komisji. Nasi członkowie komisji zyskali bogate doświadczenie organizacyjne i merytoryczne podczas przeprowadzania egzaminu i sprawdzania prac egzaminacyjnych, często są to osoby z zapleczem akademickim, co sprawia, że egzaminujemy nie tylko rzetelnie, lecz także z namysłem dotyczącym poziomu merytorycznego egzaminu, idei oceniania i testowania. Egzaminujący przed każdą sesją przechodzą szkolenie, które nierzadko jest prowadzone przez ekspertów z bogatym doświadczeniem pracy w organizacji, przeprowadzaniu i sprawdzaniu egzaminów certyfikatowych. Naszym gościem była na przykład dr Agnieszka Karolczuk. Od 2018 r. współpracowało z nami 70 członków i członkiń komisji, średnio podczas jednej sesji współpracujemy z 35 członkami komisji. W naszej komisji nadal mamy autorów zadań egzaminacyjnych (Anna Millati, Izabela Kępka, Lucyna Warda-Radys, Michał Pruszek, Irena Chawrilska), a od tego roku również dwoje audytorów (Anna Millati i Michał Pruszek), którzy po każdej sesji egzaminacyjnej oceniają prawidłowość sprawdzania prac egzaminacyjnych w każdym z ośrodków egzaminacyjnych.

3. NASI ZDAJĄCY

Moment, w którym wręczamy zdającemu certyfikat, należy do najprzyjemniejszych chwil zwieńczających sukcesem cały proces egzaminacyjny, trwający kilka miesięcy. Dotychczas do egzaminu na UG przystąpiło blisko 4000 kandydatów. Wydaliśmy 3000 certyfikatów, w tym 150 na poziomie C1 (wyk. 1).

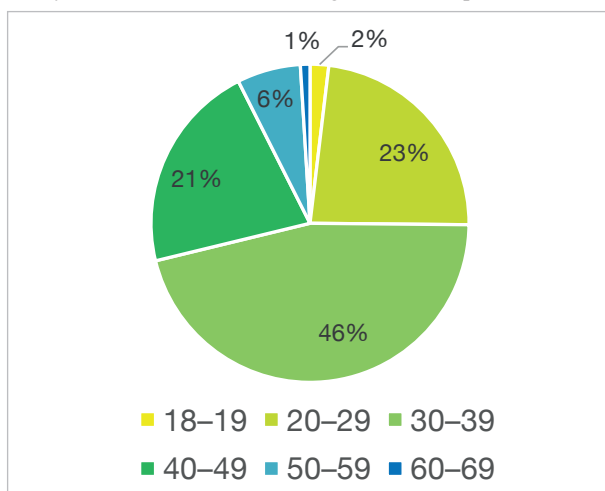
Wykres 1. Uczestnicy egzaminów certyfikacyjnych na Uniwersytecie Gdańskim
w latach 2018–2023



Źródło: opracowanie własne

Na uwagę zasługuje fakt, że ponad 300 absolwentów naszych kursów przygotowujących wzięło udział w egzaminie. Tylko 1% kandydatów na B1 ma powyżej 60 lat, a 2% przystępujących do egzaminu jest w wieku 18–19 lat. Większość zdających – 46% – znajduje się w przedziale wiekowym 30–39, a drugą największą grupę przystępujących do egzaminu stanowią osoby w wieku 20–29 lat (23%). Na B1 tylko 21% zdających to czterdziestolatkowie (40–49 lat) (wyk. 2).

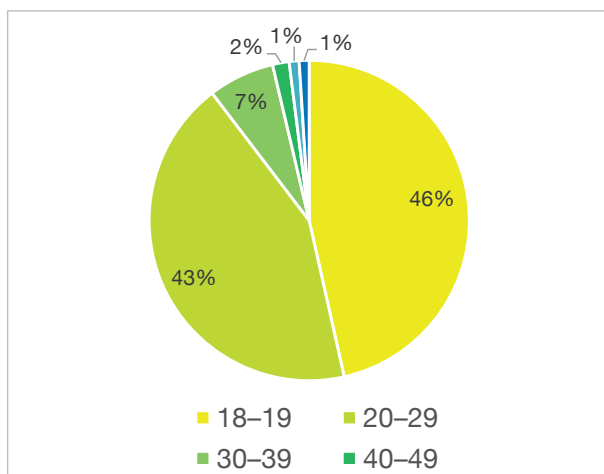
Wykres 2. Wiek uczestników egzaminów na poziomie B1



Źródło: opracowanie własne

Dane liczbowe pokazują, że egzamin certyfikacyjny na poziomie B1 jest potrzebny młodszym osobom w wieku produkcyjnym, zazwyczaj do celów zawodowych i wizowych. Z kolei na poziomie C1 46% wszystkich zdających to osoby w wieku 18–19 lat, kolejne 43% stanowią dwudziestolatkowie (20–29 lat). Trzydziestolatkowie stanowią zaledwie 7% tej grupy, a starsze osoby to w sumie zaledwie 4% kandydatów na tym poziomie językowym. Statystyka pokazuje, że odbiorcą egzaminu certyfikacyjnego na poziomie C1 są przede wszystkim obcokrajowcy chcący studiować w Polsce bez opłat za studia na podstawie art. 198 ust. 8 oraz art. 324 ust. 3 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668) (wyk. 3).

Wykres 3. Wiek uczestników egzaminów na poziomie C1



Źródło: opracowanie własne

Mówi się czasem o turystyce egzaminacyjnej kandydatów, szczególnie w kontekście niewystarczającej liczby miejsc na egzaminie w różnych ośrodkach, na przykład podczas pandemii. Na UG dzięki zaufaniu i wsparciu władz uniwersyteckich mogliśmy organizować egzamin podczas kolejnych sesji również w czasie największych obostrzeń pandemicznych. Z pewnością przyczyniło się to do większej rozpoznawalności ośrodka. W ACJPiKP liczba uczestników egzaminów spoza województwa pomorskiego jest coraz mniejsza z roku na rok. W 2020 r. było to aż 56% wszystkich zdających, w 2021 r. – 43%, w 2022 r. – 39%, a w 2023 r. – już tylko 23%. Statystyki pokazują, że stajemy się ważnym ośrodkiem w regionie, w którym zdający rejestrują się z pierwszego wyboru, a nie tylko dlatego, że zabrakło dla nich miejsca w innej lokalizacji. Wydaje się, że poziom zadowolenia naszych zdających jest wysoki, o czym świadczą liczne spontaniczne wiadomości, które otrzymujemy po egzaminie:

Niezależnie od wyników egzaminu, jestem pewna, że Uniwersytet Gdański jest najlepszą placówką do zdawania egzaminu językowego.

Chciałabym też gorąco podziękować całemu zespołowi Centrum za świetną organizację egzaminu w czerwcu.

Chciałbym serdecznie podziękować za doskonałą organizację egzaminów z języka polskiego jako obcego, które odbyły się w dniach 24–25 czerwca 2023 roku w Akademickim Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców. Moje szczerze słowa uznania kieruję w stronę kierownictwa Centrum, egzaminatorów oraz pana Piotra Grzonki. Dzięki szybkim odpowiedziom i precyzyjnym wskazówkom pana Grzonki, proces orientacji w sprawach związanych z egzaminem był nieskomplikowany. Jego profesjonalne podejście oraz troskliwa komunikacja mailowa sprawiły, że czułem się pewnie i dobrze poinformowany na każdym etapie, a także ułatwiły mi zorientowanie się w miejscu oraz przebiegu samego egzaminu. Obecnie patrząc wstecz, z pełnym przekonaniem mogę stwierdzić, że skorzystanie z okazji zdania egzaminu w Centrum było trafną decyzją.

Chciałabym serdecznie podziękować za możliwość przystąpienia do egzaminu z języka polskiego oraz za profesjonalne i przyjemne podejście egzaminatorów podczas przeprowadzania testu. Doceniam Pański wysiłek i zaangażowanie w zapewnienie sprawiedliwego i efektywnego procesu egzaminacyjnego. Pańska życzliwość i profesjonalizm bardzo mnie zainspirowały.

Chciałabym serdecznie podziękować za doskonałą organizację egzaminu. Wszystko było bardzo jasne i punktualne zorganizowane już od dnia rejestracji na egzamin. Bardzo podobała mi się przyjazna atmosfera podczas egzaminu, szczególnie chciałabym podkreślić wygodne sale lekcyjne i wspinały dźwięk w części egzaminu ze słuchania.

4. WOJNA W UKRAINIE A SYSTEM CERTYFIKACJI

Wyzwaniem dla ośrodka okazał się napływ migrantów do Polski po wybuchu wojny w Ukrainie 24.02.2022 r. Kolejka osób chcących zapisać się na egzamin nie miała końca. Sytuację naszego ośrodka adekwatnie obrazuje reportaż Violetty Szostak *Kolejka do integracji. Tysiące cudzoziemców nie mogą się zapisać na egzamin z polskiego* opublikowany w „Gazecie Wyborczej” 4.05.2022 r. (Szostak 2022). Artykuł opisuje bowiem sytuację kandydatów,

którzy szczególnie w 2022 r. mieli bardzo utrudniony dostęp do rejestracji na egzamin certyfikacyjny. W 2021 r. do egzaminu certyfikacyjnego przystąpiło 12 757 osób. Nie prowadzi się jednak szacunków zbierających informacje, ilu zdającym nie udało się zapisać na egzamin. Dane statystyczne ze wszystkich ośrodków pokazują, jak bardzo egzamin certyfikacyjny zyskał na popularności. Jeszcze w 2017 r. do egzaminu przystępowały 2803 osoby, rok później – 5122, a w 2018 r. – 7440. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest oczywiście większa liczba migrantów w Polsce, otwieranie nowych ośrodków, ale przede wszystkim fakt, że od 2018 r. certyfikat z języka polskiego na poziomie B1 jest niezbędny, żeby starać się o status rezydenta długoterminowego UE, dzięki czemu możliwe jest osiedlenie się w Polsce na stałe, praca bez ubiegania się o następne pozwolenia, podróżowanie do innych krajów strefy Schengen. Również migranci starający się o obywatelstwo polskie potrzebują certyfikatu poświadczającego znajomość języka polskiego na poziomie B1, a zagraniczni studenci mogą zostać zwolnieni z opłat za studia na uczelniach publicznych po przedstawieniu certyfikatu na poziomie C1. Najbardziej niepokojącym zjawiskiem wydawał się w tamtym okresie czarny rynek zapisów, czyli rejestrowanie się na egzamin i odsprzedawanie swojego miejsca osobom trzecim za bardzo wysoką cenę. Jak podkreślał jednak ówczesny przewodniczący PKdSPZJPjO prof. Waldemar Martyniuk, problemy związane z egzaminem certyfikacyjnym nie były jedynie natury technicznej, czyli nie były związane tylko z samym aktem rejestracji:

[Kłopot] pojawił się, kiedy z certyfikatów, które miały służyć promocji języka polskiego, uczyniono wymóg ustawowy. Liczba kandydatów wzrosła wtedy lawinowo, niemal z dnia na dzień. Niestety, wprowadzając wymogi, nie zadbano, żeby dostosować do nich system certyfikacji. Z trudem był w stanie obsłużyć 10 tys. zdających rocznie, a teraz zapotrzebowanie oceniam na 200 tys. Co najmniej 200 tys. – jeśli nie zmienią się wymagania stawiane cudzoziemcom, w tym największej grupie, czyli Ukraińcom ubiegającym się o status rezydenta UE (Szostak 2022).

Kwestia certyfikacji stanowi również element dyskusji dotyczącej polityki migracyjnej w Polsce. Według profesora Waldemara Martyniuka zmiana w ustawie o języku polskim nie wystarczy, żeby rozwiązać ten problem, ponieważ niezbędna jest współpraca instytucji zajmujących się migracją i wypracowania wspólnej polityki w tym zakresie (Szostak 2022). Egzamin certyfikacyjny bowiem pomyślany był jako potwierdzający znajomość języka polskiego jako obcego z jednoczesnym ukierunkowaniem na akademickie sprawności językowe. Nie każda osoba doświadczająca migracji, która chce mieszkać i pracować w Polsce, potrzebuje tych umiejętności. Początek integracji migrantów w Polsce nie powinien zaczynać się od certyfikowania znajomości języka

polskiego. Widzimy zatem, że wybuch wojny i jego konsekwencje obnażyły niedoskonałość systemu certyfikacji i problemy wynikające z braku polityki migracyjnej państwa.

5. STANDARDY REJESTRACJI I ORGANIZACJI EGZAMINU CERTYFIKATOWEGO NA UG

Ośrodek egzaminacyjny na UG wykorzystuje do rejestracji na egzaminie certyfikatowe z języka polskiego jako obcego formularz internetowy. Etapy rejestracji oraz formularz rejestracyjny są dostępne na stronie internetowej Akademickiego Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców. Miejsca na egzaminie nie są zagwarantowane dla studentów i kursantów UG, wszyscy zainteresowani mają równe szanse rejestracji. Z uwagi na liczbę przeszkolonych członków komisji oraz liczbę dostępnych sal, w których może odbywać się egzamin w UG, od marca 2021 r. limit osób mogących zarejestrować się na egzamin ustala się na 250–270 osób w każdej sesji egzaminacyjnej. Jednak, na przykład, w sesji egzaminacyjnej 20–21.11.2021 r. w egzaminie wzięła udział mniejsza liczba zdających niż zakładany limit przyjąć. Przyczyną takiego stanu rzeczy są liczne rezygnacje osób zarejestrowanych, a dodatkowo rekrutacja często nie jest już możliwa z uwagi na konieczność zgłoszenia liczby zdających w systemie OPI na miesiąc przed planowaną datą egzaminu. W sesji 6–7.02.2022 r. wzięło udział 242 zdających, a umożliwiono rejestrację 270 osobom. Często kandydaci rejestrują się na egzamin w kilku ośrodkach, uiszczają opłatę egzaminacyjną, a następnie rezygnują z możliwości wzięcia w nim udziału. W każdej z czterech sesji egzaminacyjnych w Uniwersytecie Gdańskim każdego roku zapraszamy 250–270 zdających, nawet jeśli egzaminujemy w zastrzonym reżimie sanitarnym. Od momentu wybuchu pandemii COVID-19 nasze komisje rozlokowane są zazwyczaj w 25 salach, a w każdej z nich znajduje się zaledwie dziesięcioro lub kilkanaścioro zdających, co pozwala zachować dystans społeczny. Poniższa tabela pokazuje, że nie wszystkie osoby zarejestrowane na egzamin biorą w nim udział. Nawet w najbardziej niewralgicznym momencie w 2022 r., kiedy opublikowano cytowany wcześniej artykuł w „Gazecie Wyborczej”, na UG nadal były osoby zarejestrowane na egzamin, które ostatecznie do niego nie przystąpiły.

Dla ośrodka egzaminacyjnego widoczna jest liczba wejść na stronę internetową podczas rejestracji. Nie gromadzimy danych, które mogłyby pomóc nam dokładnie oszacować liczbę chętnych na egzamin (tab. 1). Podczas zapisów na sesję w lutym 2022 r., na przykład, licznik pokazywał ponad 3 tys. odwiedzin strony ACJPiKP, a na sesję w listopadzie 2021 – 2,5 tys. odwiedzin.

Nie można jednak tych liczb utożsamiać z liczbą chętnych na egzamin, czasem bowiem kandydat wchodzi na stronę ACJPiKP wielokrotnie. Niemniej jednak kandydatów było z pewnością o wiele więcej niż miejsc na egzaminie. Rejestracja bowiem trwała zazwyczaj kilkanaście minut w 2021 i 2022 r. na UG. Od 2023 r. na egzamin można się zapisać do wyznaczonego terminu końca rejestracji, co pokazuje, że w Gdańsku mamy dziś wystarczająco dużo ośrodków organizujących egzamin certyfikacyjny z jpjo. Powstanie nowych ośrodków pozwoliło na zaproszenie większej liczby zdających.

Tabela 1. Liczba osób zarejestrowanych na egzamin i przystępujących do niego w latach 2019–2023

Rok	Liczba osób chętnych na egzamin	Liczba osób zarejestrowanych na egzamin	Liczba osób, które przystąpiły do egzaminu
2019	?	454	438
2020	?	472	456
2021	?	639	628
2022	?	921	889
2023	?	809	787

Źródło: opracowanie własne

6. WYZWANIA NA NADCHODZĄCE LATA

Najbliższe lata w certyfikacji języka polskiego jako obcego zapewne upłyną pod znakiem licznych zmian, które wynikają z geopolitycznych wyzwań, czekających nas w dobie zmiany klimatu, wojny, kryzysów ekonomicznych, transformacji energetycznej – szeroko rozumianej niepewności (Chawrińska i in. 2023). Jednym ze sposobów adaptacji do burzliwych czasów są regulacje prawne i rozmaite strategie przystosowania poszczególnych społeczności do zmian. Migranci, ich prawa, potrzeby i akulturacja z pewnością należą do jednych z najważniejszych wyzwań dzisiejszego świata, o czym uczy nas Agenda 2030, czyniąc z przemyślanych, bezpiecznych, regularnych i odpowiedzialnych migracji jeden z kluczowych celów zrównoważonego rozwoju (Cel 10: mniej nierówności). W Polsce strategia migracyjna była długo wyczekiwana. Piętnastego października 2024 r. został zaprezentowany dokument „Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia

migracyjna Polski na lata 2025–2030”. Z rozdziału dotyczącego migracji edukacyjnych, interesujących nas z powodu wykorzystywania wyników egzaminu z języka polskiego jako obcego na poziomie C1 przez kandydatów na studia w celu zapewnienia sobie darmowej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce, dowiadujemy się, że zmiana ulegną zasady rekrutacji cudzoziemców do podejmowania studiów w Polsce. Mimo że podmioty szkolnictwa wyższego w Polsce cieszą się autonomią w określaniu zasad rekrutacji, opracowany zostanie katalog certyfikatów, które będą podstawą do uznania znajomości języka do studiowania w Polsce (język polski lub angielski). Dodatkowo każda rekrutacja będzie się wiązała z rozmową rekrutacyjną z dopuszczalną opcją egzaminu ustnego w formie zdalnej (Odzyskać kontrolę..., 2024, s. 26).

Zapowiedziany katalog certyfikatów może być szansą na reformę systemu certyfikacji z języka polskiego jako obcego, który zapewne zostanie uzgodniony z polityką migracyjną państwa. Należy mieć nadzieję, że grupy docelowe, dla których powinien być przeznaczony egzamin certyfikacyjny, zostaną precyzyjnie określone. Zapewne warto rozważyć, czy egzamin o profilu akademickim nie powinien być obowiązkowy tylko dla przyszłych studentów oraz poszczególnych grup zawodowych. Czy nie warto byłoby certyfikować polski język specjalistyczny? Być może każda osoba chcąca żyć i pracować w Polsce nie musi umieć napisać eseju szkolnego i charakterystyki? Być może poszczególne grupy zawodowe mogłyby zdawać egzaminy w odmiennej formule, z innymi kryteriami oceniania. Szczególną grupą są na pewno osoby chcące studiować w Polsce bez ponoszenia opłat za studia. Najczęściej są to bardzo młode osoby z Ukrainy lub Białorusi, które nie są na tyle dojrzałe, żeby napisać satysfakcjonujący esej na 400 słów w języku polskim lub zbudować dwudziestominutową wypowiedź ustną po polsku na temat ogólny, np. konsumpcjonizm, wegetarianizm, działalność charytatywna. Jednocześnie mogłyby odnaleźć swoje miejsce na kierunkach ścisłych lub przyrodniczych oraz intensywnie uczyć się języka polskiego. Wyjątkiem na pewno są studia humanistyczne, na które kandydat powinien cechować się znajomością języka polskiego na poziomie C1.

Inne grupy wiekowe również będą stanowiły coraz częściej wyzwania dla komisji egzaminacyjnych i egzaminatorów. Seniorzy nie odnajdują się często w formule egzaminacyjnej, nie rozumieją poleceń, nie są w stanie się do nich dostosować bez uprzedniego treningu. Osoby ze specjalnymi potrzebami, na przykład osoby w spektrum autyzmu, wymagają nie tylko specjalistycznego sprzętu, jak niedosłyszający czy niedowidzący, ale nade wszystko ich egzamin jest znacznie droższy, ponieważ wymagają oddzielnego pomieszczenia i dodatkowego członka komisji, który pracuje więcej z uwagi na wydłużony czas egzaminu dla osoby o specjalnych potrzebach. Nadzieją na lepszą sytuację finansową ośrodków egzaminacyjnych jest projektowany nowy sposób obliczania ceny egzaminu, która ma w przyszłości stanowić określony procent wynagrodzenia minimalnego. W innym razie w obecnej dynamicznie

zmieniającej się sytuacji ekonomicznej niedługo nie będziemy mogli pozwolić sobie na organizację egzaminu na przyzwoitym poziomie, jeśli chcemy wynagradzać członków komisji według przyjętych standardów i stawek. Miejmy nadzieję, że intensywne prace wkrótce zaowocują nowymi rozwiązaniami, które uczynią certyfikowanie z języka polskiego działaniem jeszcze intensywniej promującym język polski i zwiększającym jego prestiż na arenie międzynarodowej.

Najnowszy raport Polskiej Akademii Nauk dotyczący polityki migracyjnej Polski pokazuje, że obecna sytuacja geopolityczna wymaga przemyślanej polityki migracyjnej. Wyniki sondażu świadczą o tym, że Polacy są otwarci na integrację i poszanowanie praw człowieka, czyli również umożliwianie rozwoju edukacyjnego osobom doświadczającym migracji. Należy mieć nadzieję, że przyszła polityka migracyjna będzie uwzględniać różne potrzeby społeczne, jak darmowe studia w Polsce, możliwość osiedlania się i podejmowania legalnej pracy w Polsce oraz związane z nimi potrzeby poświadczania znajomości języka polskiego. Raport PAN uczy nas, że Polacy chcą otwartego społeczeństwa, w którym migranci są akceptowani jako wartościowi członkowie społeczeństwa, a zatem naszą powinnością jest umożliwianie im certyfikowania znajomości języka kraju docelowego, którym jest Polska, zgodnie z potrzebami przyjmowanych do naszych społeczności (Komitet Badań nad Migracjami PAN, 2024).

BIBLIOGRAFIA

- Chawrińska I., Pruszek M., Sawicka J., 2022, *Polish for Sustainability? Kultura polska a wyzwania globalne*, Gdańsk.
- Chawrińska I., Czaplewska S., Pruszek M., Wielewska-Baka M., 2023, *LOSt in Gdańsk! Polish Culture in the Age of Uncertainty*, Gdańsk.
- Komitet Badań nad Migracjami PAN, 2024, *Polityka migracyjna Polski w opiniach aktorów instytucjonalnych. Raport z badania*, Warszawa.
- Litwa-Kozłowska A., Dobke A., Banaszczyk I., Jankowska M., Chawrińska I., 2022, *Zeszyt lekturowy dla klas VII–VIII*, Gdańsk.
- Miodunka W., Gębał P., 2024, *Didactics of Polish as a Foreign and Second Language against the European Background*, V&R unipress.
- „Odzyskać kontrolę. Zapewnić bezpieczeństwo”. Kompleksowa i odpowiedzialna strategia migracyjna Polski na lata 2025–2030, Załącznik do uchwały nr 120 Rady Ministrów z dnia 15 października 2024 r., <https://www.gov.pl/web/premier/odzyskac-kontrolę-zapewnic-bezpieczeństwo---strategia-migracyjna-na-lata-2025---2030> [24.11.2024].
- Szostak V., 2022, *Kolejka do integracji. Tysiące cudzoziemców nie mogą się zapisać na egzamin*, „Gazeta Wyborcza”, 4.05.2022.

Kamila Dembińska¹, Mariusz Czech²

 <https://orcid.org/0009-0005-2451-8693>

 <https://orcid.org/0000-0001-7136-9700>

SYSTEM CERTYFIKACJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO Z PERSPEKTYWY NARODOWEJ AGENCJI WYMIANY AKADEMICKIEJ – DOŚWIADCZENIA I WYZWANIA

Streszczenie: Artykuł przedstawia państwowy system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego z perspektywy Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej – instytucji odpowiedzialnej na mocy ustawy za obsługę administracyjną i finansową Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Autorzy prezentują doświadczenia Agencji w kontekście przejęcia zadania obsługi systemu certyfikacji oraz wyzwania z tym związane. W artykule przedstawiono m.in. zadania NAWA związane z obsługą Państwowej Komisji oraz podmiotów uprawnionych do organizowania egzaminów, kwestię bardzo szybko rosnącej liczby zdających oraz konsekwencji tego trendu, a także wskazano na te elementy systemu, które zdaniem autorów wymagają unowocześnienia i profesjonalizacji.

Słowa kluczowe: państwowy system poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA), Państwowa Komisja do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (PKdsPZJPjO), wyzwania systemu certyfikacji, system certyfikacji znajomości języka polskiego jako narzędzie upowszechniania języka polskiego za granicą

¹ kamila@sokfoundation.org.pl, Fundacja SOK, ul. Tadeusza Rejtana 15/B, 02-516 Warszawa; Dyrektorka Biura Programów Języka Polskiego NAWA w latach 2017–2022.

² mariusz.czech@nawa.gov.pl, Dyrektor Biura Programów Języka Polskiego, Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej, ul. Polna 40, 00-635 Warszawa.



**THE CERTIFICATION SYSTEM OF POLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF THE POLISH
NATIONAL AGENCY FOR ACADEMIC EXCHANGE – EXPERIENCES
AND CHALLENGES**

Abstract: The article presents the state certification system of Polish language proficiency as a foreign language from the perspective of the Polish National Agency for Academic Exchange (NAWA) – the institution responsible by law for the administrative and financial support of the State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language. The authors discuss the Agency's experiences in taking over the task of managing the certification system and the challenges associated with it. The article outlines NAWA's tasks related to supporting the State Commission and entities authorized to organize exams, the issue of the rapidly increasing number of candidates, and the consequences thereof. Additionally, the authors identify elements of the system that, in their view, require improvement and modernization.

Keywords: state certification system of Polish language proficiency as a foreign language, Polish National Agency for Academic Exchange, State Commission for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language, certification system challenges, Polish language certification system as a tool for promoting the Polish language abroad

Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA) to instytucja realizująca m.in. zadanie upowszechniania języka polskiego poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej. W tym obszarze jednym z kluczowych działań wymienionych w Ustawie o NAWA³ jest „zapewnienie obsługi administracyjnej i finansowej Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego” (PKdsPZJPjO). Tak zostały opisane formalne obowiązki NAWA, która od momentu powołania do życia 1 października 2017 r., odpowiada za organizację systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego (jpjo). Zadanie to Agencja przejęła od Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (BUWiWM).

Przygotowany na początku XXI w. i uruchomiony w 2004 r. system certyfikacji przede wszystkim miał być ważnym narzędziem promocji języka polskiego wśród obcokrajowców oraz osób polskiego pochodzenia. Z czasem, w wyniku m.in. nowelizacji aktów prawnych dotyczących obywatelstwa polskiego i cudzoziemców, państwowe egzaminy certyfikatowe stały się także instrumentem polityki migracyjnej państwa polskiego (Janowska 2022), co niewątpliwie podniosło ich rangę i przyczyniło się do znaczącego wzrostu liczby osób zainteresowanych otrzymaniem certyfikatu znajomości jpjo. Jako tzw. egzaminy doniosłe, które zapewniają dostęp do ważnych społecznie

³ Ustawa z dnia 7 lipca 2017 r. o Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (t.j. Dz.U. z 2023 r., poz. 843).

wartości, liczących się w danym kraju (edukacyjnych, prawnych, ekonomicznych), stały się one niezwykle popularne (Miodunka 2016).

Od samego początku swojego istnienia NAWA traktowała certyfikację jako istotne działanie będące ważnym ogniwem realizacji zadania upowszechniania języka polskiego w świecie oraz promocji nauki języka polskiego jako obcego, a celem działań Agencji w tym zakresie było powiększanie międzynarodowej społeczności osób znających język i kulturę polską.

Pierwsza sesja egzaminacyjna przeprowadzona pod nadzorem NAWA miała miejsce w maju 2018 r. Początki istnienia Agencji i współpracy z członkami Państwowej Komisji należy ocenić jako bardzo dobre, choć obfitujące w liczne wyzwania, wśród których przede wszystkim należy wymienić lawinowy wzrost liczby zdających. Certyfikaty stały się dokumentem pożądanym przez wielu cudzoziemców ubiegających się o prawo do rezydentury w krajach UE, o obywatelstwo polskie czy możliwość studiowania na zasadach identycznych z tymi, które przysługują obywatelom polskim. Wyzwaniem okazała się także dosyć szybko rosnąca liczba nowych podmiotów uprawnionych (PU) – czyli ośrodków, które organizowały egzaminy po raz pierwszy i wymagały stałego wsparcia. Wybuch pandemii COVID-19 również mocno zaważył na procesie organizacji egzaminów certyfikatowych. Z powodu wprowadzenia ograniczeń związanych z rozprzestrzeniającą się epidemią niektóre ośrodki rezygnowały z przeprowadzenia egzaminów, a w 2020 r. PKdsPZJPjO odwołała zaplanowaną na czerwiec sesję egzaminacyjną. Od roku 2018 wzrosła także znacząco liczba wniosków o wydanie certyfikatu bez egzaminu, co miało wpływ na pracę Zespołu Certyfikacji NAWA.

Gwałtowny wzrost zainteresowania otrzymaniem certyfikatu znajomości języka polskiego oraz rosnącą liczbę podmiotów uprawnionych obrazują przedstawione w tabeli 1 dane statystyczne obejmujące lata działalności NAWA (2018–2023).

Tabela 1. Liczba zdających egzaminy certyfikatowe w latach 2018–2023 – dane statystyczne NAWA

Rok	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Liczba zdających	5 122	7 440	6 498 ^a	12 763	15 300	17 487
Liczba podmiotów uprawnionych, które przystąpiły do organizacji egzaminów	29	39	34	43	52	58
Liczba certyfikatów bez egzaminu	100	70	210	273	396	493

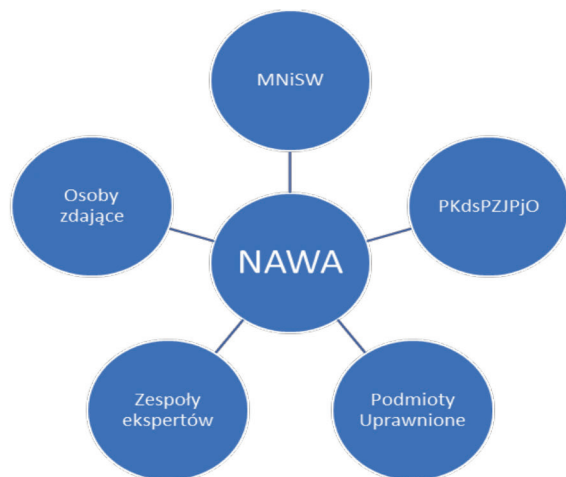
^a Z powodu pandemii COVID-19 PKdsPZJPjO podjęła decyzję o odwołaniu sesji egzaminacyjnej zaplanowanej na 6–7 czerwca 2020 r.

Źródło: opracowanie własne

Mimo wielu wyzwań w tym okresie zawsze mieliśmy poczucie wspólnej troski o jakość państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego, o wysokie standardy, które przyświecały twórcom systemu certyfikacji. Wspólnie podejmowaliśmy próby i wysiłki w celu „zmodernizowania” systemu – np. stworzenia możliwości zdawania egzaminów zdalnie. To unowocześnienie pozostaje nadal dużym wyzwaniem, ale i koniecznością w dzisiejszych czasach.

Jak już wspomniano, NAWA zapewnia Państwowej Komisji obsługę administracyjną i finansową. Pod tym dosyć lakonicznym stwierdzeniem z ustawy kryje się tak naprawdę bardzo wymagające zadanie i duża odpowiedzialność, znacznie przekraczające to, co można by wywnioskować z tego niepozornego przepisu. Zadania i wyzwania, jakie stoją przed Agencją, wynikają z usytuowania tej instytucji w całym procesie organizacji państwowych egzaminów certyfikacyjnych. Można powiedzieć, że NAWA jest w samym centrum tego procesu. To nakłada na Agencję obowiązek współpracy nie tylko z PKdsPZJPjO, której biurem (sekretariatem) jest właśnie Zespół Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego NAWA, ale też z innymi podmiotami i grupami osób zaangażowanych w przygotowanie i przeprowadzanie egzaminów (por. wyk. 1).

Wykres 1. Pozycja NAWA w państwowym systemie certyfikacji jpjo



Źródło: opracowanie własne

Agencja podlega Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW), skąd otrzymuje dotację celową na obsługę Państwowej Komisji i organizację egzaminów. Do Ministerstwa NAWA składa kwartalne i roczne sprawozdania obejmujące również tę część swoich działań, które wykonuje Biuro Programów Języka Polskiego NAWA (BJP).

Obsługa administracyjna i finansowa Komisji wiąże się z szeregiem zadań, które wykonują pracownicy Agencji. W zakresie ich obowiązków jest m.in. zawieranie umów i rozliczanie pracy zespołów eksperckich, które liczą obecnie blisko sto osób: zespołu osób tworzących zadania oraz zespołu badania poprawności oceny prac egzaminacyjnych, a także innych osób zaangażowanych w proces tworzenia arkuszy egzaminacyjnych oraz przeprowadzanie egzaminów: aktorzy, osoba odpowiedzialna za przygotowanie nagrań, wizytatorzy, koordynatorzy poszczególnych podzespołów. Ponadto Agencja wspiera organizacyjnie szkolenia na przewodniczących komisji egzaminacyjnych oraz szkolenia dla zespołów ekspertów.

NAWA współpracuje także z podmiotami uprawnionymi do przeprowadzania państwowych egzaminów certyfikatowych. Obecnie jest to ponad sześćdziesiąt podmiotów w Polsce i za granicą. BJP nadzoruje i koordynuje przebieg całego cyklu przygotowań, organizacji, przeprowadzania i raportowania przez PU sesji egzaminacyjnych (zwykle są to 4 sesje w roku). Pracownicy NAWA koordynują rejestrację w bazie certyfikacji osób przystępujących do egzaminu, zlecają wydruk i wysyłkę arkuszy egzaminacyjnych do ośrodków, odbierają wypełnione i ocenione arkusze, przyjmują raporty, na podstawie których przygotowywane i drukowane są certyfikaty i suplementy, które następnie przekazywane są PU. Razem z Biurem Finansowo-Księgowym Agencji rozliczają płatności za egzaminy i wydawane certyfikaty.

Zespół Certyfikacji odbiera codziennie dziesiątki maili i telefonów od osób zainteresowanych zdawaniem egzaminu państwowego. Pracownicy NAWA informują osoby zainteresowane o terminach i miejscach egzaminów, ale też odpowiadają na wiele pytań dotyczących zakresu i przebiegu egzaminów. Agencja prowadzi stronę internetową certyfikatpolski.pl, na której zamieszczane są najważniejsze informacje na temat egzaminów i procedury uzyskiwania certyfikatu bez konieczności zdawania egzaminu. W imieniu Komisji BJP proceduje również wnioski o wydanie takiego certyfikatu.

W ramach powierzonych zadań Agencja współpracuje z wieloma innymi podmiotami i osobami: drukarnią (organizacja przetargów na wydruki, konfekcjonowanie i wysyłka materiałów egzaminacyjnych), z policją i strażą graniczną (w ramach prowadzonych postępowań), z osobami zainteresowanymi prowadzeniem badań na temat egzaminów certyfikatowych i osób zdających.

Wyzwania, o których mowa w niniejszym artykule, mają różny charakter i ciężar, ale ich wspólnym mianownikiem jest to, że wymagają one pracy i zaangażowania BJP NAWA. Podstawowym wyzwaniem dla Zespołu Certyfikacji NAWA jest dbałość o płynny proces organizacji państwowych egzaminów certyfikatowych, zwłaszcza w kontekście nieustannie rosnącej liczby zdających. Więcej osób przystępujących do egzaminu to również więcej arkuszy egzaminacyjnych do wydruku, zabezpieczenia i wysłania, więcej testów

do sprawdzenia i ponownej oceny przez zespół audytorów, więcej certyfikatów i suplementów do wydania, więcej dokumentów do przetworzenia i zarchiwizowania, więcej operacji finansowych. W ostatnich latach m.in. dzięki zwiększającej się liczbie PU, ale też dzięki zatrudnieniu większej liczby pracowników w NAWA udało się poprawić płynność wydawania certyfikatów, ale też dostępność egzaminów. W tej chwili nie odnotowujemy większych problemów z zapisywaniem się na egzaminy. Te trudności, które się pojawiają, wynikają raczej z większej popularności egzaminów w dużych ośrodkach, takich jak Warszawa, Kraków, Wrocław (zdarza się, że niektóre PU nie wypełniają założonych limitów zdających).

BJP pracuje nad stworzeniem dobrych i przejrzystych zasad współpracy z ośrodkami egzaminacyjnymi. Zgodnie z ustawą o języku polskim⁴ to Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego i nauki po zasięgnięciu opinii Komisji nadaje, w drodze decyzji administracyjnej, uprawnienia do organizowania egzaminów z języka polskiego jako obcego na określonym poziomie biegłości językowej. To jednak przede wszystkim Agencja jest w stałym kontakcie z podmiotami uprawnionymi, koordynuje proces organizacji egzaminów, rozliczania opłat, wydawania certyfikatów. Prowadzi działania informacyjne, pośredniczy między PU a Komisją. W roku 2023 we współpracy z Komisją przygotowana została wewnętrzna Instrukcja dla Podmiotów Uprawnionych. Dokument ten ma za zadanie usystematyzować najważniejsze informacje na temat przebiegu rejestracji, przygotowań do egzaminu, obiegu arkuszy egzaminacyjnych, raportowania i rozliczania.

Ważnym elementem całego procesu certyfikacji, a zarazem wyzwaniem organizacyjnym, jest praca zespołów ekspertów: tworzącego zadania i audytowego. Sygnalizowane, ale też wynikające z naszej obserwacji kolejne wyzwania to m.in. kwestie związane z umowami i wynagrodzeniami dla ekspertów, włączanie do zespołów nowych osób, chętnych do współpracy, skuteczne motywowanie członków zespołów, konieczność unowocześnienia narzędzi do prowadzenia w pełni profesjonalnego i bezpiecznego procesu tworzenia zadań egzaminacyjnych.

Zachodzi potrzeba, by we współpracy z Komisją i zespołami ekspertów stworzyć dobrze funkcjonujący system przygotowywania testów egzaminacyjnych, oparty na odpowiednich narzędziach i bazach materiałów (tekstów, materiałów audio i wizualnych). Priorytetem powinno być tutaj zachowanie bezpieczeństwa powstających materiałów egzaminacyjnych, w tym odpowiednie ich przetwarzanie, przechowywanie i gromadzenie. Jednym z rozwiązań, jakie już udało się zastosować, jest umowa z Polskim Radiem na wykorzystanie nagrań radiowych. Dosyć obszerny zbiór takich nagrań udało się zakupić

⁴ Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim (t.j. Dz.U. z 2021 r., poz. 672 z późn. zm.).

i jest wykorzystywany do tworzenia zadań typu RS (rozumienie ze słuchu). Być może w niedalekiej przyszłości wyzwaniem, ale też szansą będzie wykorzystanie AI – sztucznej inteligencji do tworzenia np. materiałów wizualnych do egzaminów. Pierwsze próby wykorzystania tego typu technologii do tworzenia materiałów egzaminacyjnych są bardzo obiecujące.

Ważnym wyzwaniem jest zachowanie odpowiedniej liczebności i wydajności zespołów, zapewnienie ekspertom odpowiedniego wynagrodzenia, ale też podniesienie prestiżu tej pracy, a przez to motywowanie do zaangażowania w prace nad przygotowaniem egzaminów i ich oceną. Należy tak zorganizować pracę osób tworzących zadania egzaminacyjne i biorących udział w tzw. audycie, aby miały poczucie, że biorą udział w bardzo istotnych działaniach, służących przede wszystkim promowaniu polszczyzny wśród obcokrajowców. To ważne również ze względu na konieczność zapewnienia ciągłego uzupełniania składów zespołów i poszerzania bazy ekspertów.

Rosnąca liczba przystępujących do egzaminu każe myśleć także o usprawnieniach procesu sprawdzania i oceniania oraz – wynikającego wprost z przepisów ustawowych – badania poprawności oceniania. Być może rozwiązaniem będzie tutaj zastosowanie narzędzi umożliwiających częściową automatyzację tego procesu, co umożliwiłoby automatyczne sprawdzanie, a docelowo również tzw. e-ocenianie. Takie rozwiązania już funkcjonują w innych egzaminach państwowych takich jak np. matura. Wydaje się, że przeniesienie tego typu rozwiązań do egzaminów certyfikатовych jest możliwe i przyniosłoby bardzo dobre efekty. To z kolei wymaga modernizacji bazy do obsługi egzaminów, która umożliwiałaby rejestrację na egzamin, raportowanie, opracowanie potrzebnych danych statystycznych, a w przyszłości także e-ocenianie i ocenianie centralne. Na pilną potrzebę rozwoju i unowocześnienia systemu certyfikacji zwróciła uwagę również Najwyższa Izba Kontroli, przeprowadzając w 2022 r. kontrolę w NAWA odnoszącą się do obsługi PKdsPZJPjO.

Osobnym wyzwaniem, o którym należy wspomnieć, jest odpowiednia archiwizacja materiałów egzaminacyjnych – m.in. arkuszy egzaminacyjnych. Stanowią one nie tylko potwierdzenie uzyskania certyfikatu znajomości języka polskiego na określonym poziomie, ale są też potencjalnym materiałem badawczym (wydaje się, że wciąż nie dość wykorzystywanym w badaniach glottodydaktycznych). Pod opieką eksperta ds. archiwizacji podjęto prace nad odpowiednią klasyfikacją i przechowywaniem tych materiałów. Wyzwaniem na przyszłość pozostaje kwestia ich digitalizacji i ułatwienia dostępu do nich badaczom.

Dużym wyzwaniem jest na pewno procedura wydawania certyfikatu bez konieczności zdawania egzaminu. W ostatnich latach obserwowaliśmy ciągły wzrost liczby wniosków o wydanie takiego certyfikatu, jednak dotychczas liczba ta wahała się między 200 a 300 rocznie. Po ostatniej nowelizacji ustawy

o języku polskim w tym zakresie⁵, która weszła w życie 1 stycznia 2024 r., w przeciągu trzech miesięcy wpłynęło do NAWA aż 329 wniosków. Jeśli ta tendencja utrzyma się przez cały rok, to można spodziewać się kolejnych rekordów i lawinowego wzrostu liczby wniosków. Aby usprawnić proces składania i rozpatrywania wniosków o wydanie certyfikatu bez egzaminu, Agencja przygotowała formularz online w systemie teleinformatycznym NAWA, który funkcjonuje od początku roku 2024 i jak na razie bardzo dobrze się sprawdza. W ten sposób uniknęliśmy „zalewu” wniosków papierowych, a czas oczekiwania na decyzję Komisji został znacznie skrócony. Warto dodać, że sama procedura wydawania certyfikatu bez egzaminu była wielokrotnie dyskutowana i budzi pewne kontrowersje. Wobec rosnącej liczby wniosków o wydanie certyfikatu bez egzaminu należałoby na nowo przemyśleć wszystkie zalety i wady tej procedury i podjąć stosowne działania.

Bardzo ważnym zadaniem i wyzwaniem jest promocja państwowego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Agencja dostrzega potrzebę powrotu do pierwotnej idei egzaminów certyfikатовych z jpjo, według której miały one stanowić ważne narzędzie promocji polszczyzny na świecie wśród obcokrajowców oraz osób o polskich korzeniach, umożliwiać realizację planów zawodowych, edukacyjnych i osobistych osób z całego świata, a nie tylko stanowić narzędzie polityki migracyjnej (Janowska 2022). NAWA ma potencjał i narzędzia do tego, by skutecznie promować właśnie takie podejście do egzaminów certyfikатовych. Agencja podejmuje takie działania m.in. podczas różnych spotkań i wyjazdów krajowych i zagranicznych.

Na koniec trzeba wspomnieć jeszcze o wyzwaniach, z którymi zmierzyć się musi system certyfikacji języka polskiego w niedalekiej przyszłości. Przede wszystkim to zapowiadana (i oczekiwana) nowelizacja ustawy o języku polskim, której konsultowany projekt zakłada centralne sprawdzanie i ocenianie arkuszy egzaminacyjnych. Z punktu widzenia NAWA (ale też Państwowej Komisji) będzie to najważniejsze i największe zadanie, wymagające opracowania nowej logistyki i zmiany procedur, przygotowania odpowiednich narzędzi i zespołów ekspertów.

Drugim wyzwaniem będzie przygotowanie możliwości zdalnego zdawania egzaminów certyfikатовych. Żyjemy w świecie, w którym taka forma sprawdzania wiedzy i umiejętności jest już powszechna: począwszy od teoretycznych egzaminów na prawo jazdy, poprzez różnego rodzaju testy językowe, a skończywszy na egzaminach certyfikacyjnych z wielu dziedzin.

⁵ W Ustawie z dnia 28 lipca 2023 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 1672 z późn. zm.) rozszerzono znacząco katalog osób uprawnionych do ubiegania się o wydanie certyfikatu poświadczającego znajomość języka polskiego bez konieczności zdawania egzaminu m.in. o absolwentów szkół różnego rodzaju szkół zarejestrowanych i prowadzonych poza granicami Polski.

Myśląc o rozwoju i unowocześnianiu systemu certyfikacji, nie można pominąć jednej z kluczowych kwestii, jaką dla glottodydaktyki polonistycznej jest pilna potrzeba regulacji i usankcjonowania formalnego statusu zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego (a także – języka polskiego jako drugiego)⁶. Jak dotąd nie istnieje oficjalnie zawód lektora ani nauczyciela jpjo. Należy zatem uwzględnić go w *Klasyfikacji zawodów i specjalności*⁷ prowadzonej przez Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Wpisanie zawodu lektora jpjo do klasyfikacji zawodów byłoby potwierdzeniem stanu faktycznego i doprowadziłoby do uregulowania wielu spraw dotyczących zatrudniania tych specjalistów zarówno w Polsce, jak i zagranicą.

Niewątpliwie formalne uwzględnienie zawodu lektora w *Klasyfikacji zawodów i specjalności* byłoby też wzmocnieniem prestiżu zawodu glottodydaktyka polonistycznego. Postulat ten wybrzmiewał już w wielu publikacjach i artykułach (m.in. Miodunka, Tambor 2018; Gębał, Kumięga, Dembińska 2023) i można było go usłyszeć na niejednej konferencji naukowej (m.in. współautorka niniejszego artykułu wygłosiła podobny apel podczas konferencji na Uniwersytecie Łódzkim „Współczesna glottodydaktyka polonistyczna – cele i priorytety w dobie przemian” w swoim wystąpieniu pt. *Konieczność regulacji zawodu nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego/drugiego wobec zmieniających się wyzwań w obszarze glottodydaktyki polonistycznej*, a także na konferencji z okazji dwudziestolecia certyfikacji języka polskiego jako obcego, organizowanej przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w kwietniu 2024 r.).

W obecnej sytuacji geopolitycznej, związanej z bezprecedensowym napływem do naszego kraju uchodźców z Ukrainy od lutego 2022 r., znacząco wzrosło zapotrzebowanie na profesjonalistów, którzy potrafią skutecznie nauczać polszczyzny cudzoziemców w kontekście procesu ich akulturacji. Ten fakt przyczynił się jednocześnie do tego, aby w powszechnej świadomości Polaków zaistniał zawód lektora/nauczyciela języka polskiego jako obcego. Należy zatem jak najszybciej doprowadzić do jego usankcjonowania, co wzmocni także status środowiska glottodydaktyków polonistycznych – „wspólnoty glottodydaktycznej” (Zarzycka 2018) i ułatwi dalszy rozwój tej dziedziny nauki. Oczywiście powyższe zadanie wykracza poza kompetencje i możliwości NAWA i należałoby o nim myśleć jako o wyzwaniu stojącym przed całym środowiskiem glottodydaktycznym, akademickim i instytucjami państwowymi. Niemniej autorzy niniejszego artykułu są przekonani, że jest to ważna kwestia

⁶ Dla uspoijnienia nazewnictwa można stosować określenie *nauczanie języka polskiego jako nierodzimego* za A. Seretny i E. Lipińską (Lipińska, Seretny 2021).

⁷ Zob. <https://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosc/wyszukiwarka-opisow-zawodow> [15.05.2025].

również w kontekście rozwoju systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego.

Przedstawione w artykule wyzwania stanowią jedynie część z tych, które należy podjąć, aby system certyfikacji działał sprawnie i rozwijał się zgodnie ze światowymi standardami. Warto podkreślić, że mierzenie się z nimi wymaga odpowiednich zasobów i współpracy między poszczególnymi grupami zaangażowanymi w proces certyfikacji. NAWA od początku swojej działalności we współpracy z MNiSW oraz Państwową Komisją buduje te zasoby i sukcesywnie rozwija zakres swoich działań w tym obszarze.

Na koniec chcemy ponownie zacytować Nestora glottodydaktyki polonistycznej, prof. Władysława Miodunkę, który określił system certyfikacji jako „innowację przełomową o charakterze strategicznym” (Miodunka 2016) – zarówno dla procesu nauczania, jak i oceniania znajomości języka polskiego jako obcego. W tej optyce zaryzykujemy stwierdzenie, iż innowacja ta i potencjał systemu certyfikacji jako narzędzia promocji języka polskiego w świecie nie jest do końca wykorzystywany. Poprzez swoje działania NAWA stara się jak najlepiej to narzędzie wykorzystywać.

BIBLIOGRAFIA

- Gębał P.E., Kumiega Ł., Dembińska K., 2023, *Potrzeba regulacji zawodu nauczyciela/lektora języka polskiego jako obcego/drugiego w perspektywie współczesnych wyzwań społecznych związanych z migracjami*, Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji, Kancelaria Senatu, Warszawa, <https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/6808/plik/oe-462.pdf> [21.06.2024].
- Janowska I., 2022, *Zaanektowany system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego – stan obecny*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 7–20.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2021, *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego: konteksty – dylematy – trendy*, Kraków.
- Miodunka W.T., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W.T., Tambor J. (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- Ustawa z dnia 7 lipca 2017 r. o Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej, Dz.U. z 2017 r., poz. 1530.
- Zarzycka G., 2018, *Dyskurs – dyskursologia – glottodydaktyka polonistyczna*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 25: *Polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne*, s. 27–42.

Anna Dunin-Dudkowska¹

 <https://orcid.org/0000-0003-2102-7117>

GATUNKI WYPOWIEDZI PISEMNYCH W GLOTTODYDAKTYCE A EGZAMINY CERTYFIKATOWE Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Streszczenie: Artykuł ma na celu wskazanie polskich gatunków wypowiedzi, zalecanych do czynnego lub biernego opanowania przez uczących się polszczyzny, których znajomość wymagana jest na państwowych egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego. W *Standardach wymagań egzaminacyjnych*, będących załącznikiem do Ustawy o języku polskim z 1999 r., ustawodawca wyszczególnia wypowiedzi gatunkowe przewidziane do opanowania na poszczególnych poziomach biegłości językowej. Repertuar form wypowiedzi przewidzianych na poszczególne poziomy nauczania przedstawiony jest w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska i in. 2011). W artykule, na tle koncepcji gatunku i wzorca gatunkowego Marii Wojtak, przedstawiony został wachlarz wymaganych przepisami gatunków oraz częstotliwość poszczególnych form wypowiedzi w arkuszach egzaminacyjnych z lat 2016–2024 na poziomach B1–C2. Poruszono także kwestię oceny poszczególnych aspektów wzorca gatunkowego na analizowanych poziomach w kontekście elementów wzorca gatunkowego.

Słowa kluczowe: gatunek wypowiedzi, wzorzec gatunkowy, glottodydaktyka polonistyczna, forma wypowiedzi, egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego

¹ anna.dunin-dudkowska@mail.umcs.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej, ul. Weteranów 18, 20–038 Lublin.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 4.11.2024; Revised: 9.12.2024; Accepted: 29.12.2024
Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.
Declaration regarding the use of GAI tools: not used.

GENRES OF WRITTEN STATEMENTS IN GLOTTODIDACTICS VS. CERTIFICATE EXAMS IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article aims to identify Polish speech genres, recommended for active or passive mastery by learners of Polish, the knowledge of which is required for state certificate examinations in Polish as a foreign language. In *Standardy wymagań egzaminacyjnych*, which are annexed to the regulation of the Ministry of Education and Science of 2016, the Legislator specifies genre envisaged to be mastered at each level of language proficiency. The repertoire of forms of speech provided for each level of teaching is presented in *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* (Janowska et al. 2011). The article presents the repertoire of genres required by the legislation in reference to the concept of genre and genre pattern in Maria Wojtak's theory, as well as the frequency of individual forms of utterances in the 2016–2024 exam sheets at B1–C2 levels. The issue of evaluating the various aspects of the genre pattern at the analyzed levels in the context of the elements of the genre pattern is also addressed.

Keywords: genre of speech, genre pattern, teaching Polish as a foreign language, form of speech, certificate exams in Polish as a foreign language

1. WPROWADZENIE

Nauka każdego języka obcego obejmuje poznawanie podsystemów języka (fonetyka, fleksja, słowotwórstwo, składnia), zdobywanie sprawności językowych (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, pisanie, mówienie, mediacja, interakcja) oraz nabywanie kompetencji (socjo)kulturowych. Oznacza to zatem, że uczący się powinni zdobyć umiejętność rozumienia, produkcji i przetwarzania tekstów reprezentujących gatunki wypowiedzi wytworzone i funkcjonujące w poznawanej wspólnocie kulturowej. Punktem odniesienia do opisu gatunków i oceny wypowiedzi uczących się jest koncepcja wzorca gatunkowego Marii Wojtak obejmującego unikalny zestaw wykładników strukturalnych, pragmatycznych, poznawczych i stylistycznych (Wojtak 2004, 2019). Państwowe egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego obejmują pięć modułów, w których w sposób pośredni lub bezpośredni oceniana jest kompetencja genologiczna zdających. Celem artykułu jest zbadanie, znajomość, jakich polskich gatunków wypowiedzi wymagana jest w części *Pisanie*. Przeanalizowano polecenia ze wszystkich zestawów egzaminacyjnych w tym module w okresie funkcjonowania nowego „otwartego” systemu certyfikacji, tj. od listopada 2016 r. do kwietnia 2024 r. na poziomach B1–C2, a następnie, w oparciu o kryteria oceny wypowiedzi pisemnych, zbadano, które aspekty opisu wzorca gatunkowego są najważniejsze w kontekście poświadczania biegłości językowej.

2. GATUNEK I WZORZEC GATUNKOWY

Zgodnie z teorią Michała Bachtina wszystkie wypowiedzi, zarówno ustne, jak i pisemne, reprezentują określone gatunki (Bachtin 1986). Stanisław Gajda definiuje gatunek jako „kulturowo i historycznie ukształtowany oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się; wzorzec tekstowy” (Gajda 2001, s. 255). Maria Wojtak pisze, że jest to „twór abstrakcyjny (model, wzorzec), mający różnorodne konkretne realizacje w formie wypowiedzi, a także jako zbiór konwencji, które podpowiadają członkom określonej wspólnoty komunikacyjnej, jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2004, s. 16). Z powyższych definicji wynika, że gatunki są wytworami kultury, w której funkcjonują i powstały w odpowiedzi na potrzeby komunikacyjne i społeczne wspólnot językowych, które je ukształtowały. Jak stwierdza Stanisław Gajda, wzorzec gatunkowy „jako pojęcie o charakterze typologicznym powinien reprezentować fragment rzeczywistości językowej zarówno w jej aspekcie statycznym, rezultatywnym (zespołu cech), jak i dynamicznym, działaniowym (zespołu reguł postępowania) (Gajda 1993, s. 253)². Maria Wojtak traktuje gatunek jako kategorię złożoną i rozpatruje ją w trzech perspektywach: dynamicznej (zjawisko komunikacyjne/kulturowe), statycznej (typ tekstu pozwalający łączyć teksty o podobnych właściwościach) i konkretyzującej zbiór wypowiedzi lub najlepszy egzemplarz zbioru (Wojtak 2004, s. 16). Wzorzec gatunkowy w omawianej koncepcji to „zbiór reguł dookreślających najważniejsze poziomy organizacji gatunkowego schematu, relacje między poziomami i sposoby funkcjonowania owych poziomów (Wojtak 2004, s. 16). Statyczna perspektywa wzorca obejmuje cztery aspekty opisu: strukturalny (model kompozycyjny: rama tekstowa oraz segmenty i zachodzące między nimi relacje), pragmatyczny (obraz nadawcy i odbiorcy, cel komunikatu, kontekst życiowy gatunku, tj. prymarne zastosowania komunikacyjne), poznawczy (tematyka i sposób jej prezentacji: perspektywa, punkt widzenia, hierarchia wartości, elementy obrazu świata) i językowy (wyznaczniki stylistyczne, czyli cechy uwarunkowane strukturalnie, dookreślone pragmatycznie i związane z genezą użytych środków) (Wojtak 2019, s. 273). W konkretnej wypowiedzi wszystkie te aspekty wzajemnie się przenikają i łącznie funkcjonują w świadomości członków społeczności kulturowej, która dany gatunek wytworzyła. Wszystkie wypowiedzi gatunkowe nawiązujące do określonego wzorca tworzą zbiór wariantów gatunku: wariant kanoniczny (obejmujący podstawowe i stałe wyróżniki gatunkowe, decydujący o tożsamości gatunku), warianty alternacyjne (zawierające jakościowe i ilościowe modyfikacje wariantu kanonicznego) oraz warianty adaptacyjne (nawiązania do innych schematów gatunkowych) (Wojtak 2004, s. 18). Warianty wzorca gatunkowego

² Podobnie rozumie tę kategorię Bożena Witosz (1997, s. 45–46).

tworzą pole gatunkowe, w którym wzorzec kanoniczny sytuuje się w centrum pola gatunku, wzorce alternacyjne znajdują się blisko obszaru centrum, wzorce adaptacyjne zaś funkcjonują na peryferiach tego pola. Aspekt pragmatyczny gatunku określa jego kontekst życiowy, tj. zakres jego użycia, zaś zbiór wszystkich wariantów wzorca tworzy tzw. skalę paradoksów, czyli „biegunowych przeciwieństw” (Skwarczyńska 1975, s. 178–182), która np. w płaszczyźnie strukturalnej dotyczy, między innymi, takich cech jak szablonowość – oryginalność, w płaszczyźnie pragmatycznej: monointencyjność – poliintencyjność, w płaszczyźnie poznawczej: faktyczność – fikcyjność, a w płaszczyźnie stylistycznej: oficjalność – potoczność (Wojtak 2004, s. 19–20). To istotny aspekt z punktu widzenia oceny prac egzaminacyjnych, które mogą wykazywać znaczne różnice w realizacji określonych wzorców gatunkowych.

3. GATUNKI WYPOWIEDZI W NAUCZANIU I TESTOWANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Wymagania dotyczące znajomości gatunków wypowiedzi przez zdających egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego precyzują *Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, 2003, będące załącznikiem do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. Należy zaznaczyć, że system certyfikacji języka polskiego jako obcego uwzględnia standardy europejskie opracowane przez zespół specjalistów Rady Europy. Standardy te, opublikowane w 2001 r. pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, ukazały się w 2003 r. w języku polskim pt. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ). Zarówno w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*, jak i innych opracowaniach glottodydaktycznych zwykle spotyka się określenie „forma wypowiedzi”, które w niniejszym artykule będzie używane zamiennie z terminem „gatunek wypowiedzi”.

W nauce języków obcych wypowiedzi gatunkowe pojawiają się w obrębie wszystkich sprawności: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, mówienia, czytania, mediacji i sprawności interakcyjnej. Zakres wymagań dotyczących sprawności receptywnych i produkcyjnych jest zróżnicowany na poszczególnych poziomach nauczania i wzrasta wraz ze wzrostem kompetencji uczących się. Zwiększa się również liczba i stopień skomplikowania wariantów wzorców gatunkowych. Ze względu na powszechnie przyjętą w metodyce nauczania języków obcych zasadę, że na każdym wyższym poziomie biegłości wymagane są wszystkie formy wypowiedzi przewidziane na niższych

poziomach, przyjrzymy się zaleceniom dotyczącym opanowania przez uczących się gatunków w całości cyklu kształcenia od poziomu A1 do poziomu C2. A1 i A2 to poziomy podstawowe odnoszące się do początkujących, B1 i B2 to poziomy samodzielności kojarzone z dawnym określeniem średnio zaawansowane, natomiast poziomy C1 i C2 to poziomy biegłości odwołujące się do kompetencji użytkowników zaawansowanych.

W tabeli 1 przedstawiono ogólny opis umiejętności w zakresie modułu *Pisanie* oraz wachlarz gatunków wymaganych do samodzielnej realizacji w ramach tego modułu na państwowych egzaminach certyfikатовych z języka polskiego jako obcego.

Tabela 1. Ogólny opis kompetencji i gatunki wypowiedzi w zakresie *Pisania* w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*

Poziom biegłości	Ogólny opis kompetencji	Gatunki wypowiedzi
A1	Zdający potrafią pisać bardzo krótkie i proste teksty przewidziane dla tego poziomu (zob. <i>Formy wypowiedzi</i>), stosując technikę pisania kontrolowanego i, w bardzo ograniczonym zakresie, sterowanego. Umieją wypowiadać się na tematy zamieszczone w katalogu tematycznym (zob. <i>Katalog B</i>) i wyrażać funkcje komunikacyjne objęte katalogiem intencjonalno-pojęciowym (zob. <i>Katalog A</i>). Wykazują się znajomością słownictwa stosownego dla danej formy wypowiedzi i jej tematu oraz znają struktury gramatyczne wymienione w <i>Liście zagadnień gramatycznych</i>. Zdający znają i stosują niektóre konwencje socjokulturowe oraz potrafią wykonywać najprostsze działania interakcyjne (np. pisanie pozdrowień).	pozdrowienia, życzenia, list / e-mail (prywatny nieformalny), SMS, opis osoby, opis miejsca, opis przedmiotu; zdający umieją poprawnie wypełniać formularze (np. w hotelu)
A2	Zdający potrafią pisać krótkie i proste teksty przewidziane dla tego poziomu (zob. <i>Formy wypowiedzi</i>), stosując technikę pisania kontrolowanego i, w ograniczonym zakresie, sterowanego. Umieją wypowiadać się na tematy zamieszczone w katalogu tematycznym (zob. <i>Katalog B</i>) i wyrażać funkcje komunikacyjne objęte katalogiem intencjonalno-pojęciowym (zob. <i>Katalog A</i>). Wykazują się znajomością słownictwa stosownego dla danej formy wypowiedzi i jej tematu oraz znają struktury gramatyczne wymienione w <i>Liście zagadnień gramatycznych</i>.	zyczenia, pozdrowienia, list / e-mail (prywatny nieformalny), SMS, opis osoby, opis miejsca, opis przedmiotu, opis sytuacji^a, wypracowanie (np. na temat <i>Mój dzień</i>); zdający umieją poprawnie wypełniać formularze i ankiety

Tabela 1 (cd.)

A2 (cd.)	Zdający znają i stosują podstawowe konwencje socjokulturowe oraz potrafią wykonywać proste działania interakcyjne (np. pisanie pozdrowień).	
B1	Zdający potrafią pisać teksty przewidziane dla tego poziomu (zob. <i>Formy wypowiedzi</i>), stosując technikę pisania kontrolowanego (w ograniczonym zakresie w porównaniu z poziomem A2), sterowanego i wolnego. Umieją wypowiadać się na tematy zamieszczone w katalogu tematycznym (zob. <i>Katalog B</i>) i wyrażać funkcje komunikacyjne objęte katalogiem intencjonalno-pojęciowym (zob. <i>Katalog A</i>). Wykazują się znajomością słownictwa stosownego dla danej formy wypowiedzi i jej tematu, rozróżniają styl oficjalny i nieoficjalny oraz znają struktury gramatyczne wymienione w <i>Liście zagadnień gramatycznych</i>. Zdający znają i stosują właściwe konwencje socjokulturowe, a także wykonują niektóre działania mediacyjne (np. umiejętność streszczania tekstów) oraz interakcyjne (np. pisanie listów prywatnych).	życzenia, pozdrowienia, zaproszenie, ogłoszenie, list / e-mail prywatny formalny (np. do nauczyciela), list / e-mail prywatny nieformalny, opis osoby, opis przedmiotu, opis miejsca, opis sytuacji, charakterystykę osoby, opowiadanie, sprawozdanie (zrelacjonowanie przebiegu np. podróży czy wakacji), recenzję (będącą wyrażeniem opinii np. o filmie, książce, a nie o recenzję jako gatunek dziennikarski), esej (tzw. esej szkolny, czyli forma, w której piszący przedstawia swoje poglądy, rozważania lub refleksje na dany temat)
B2	Zdający potrafią poprawnie planować, komponować i redagować wypowiedzi przewidziane dla tego poziomu znajomości języka polskiego (zob. <i>Formy wypowiedzi</i>), stosując technikę pisania sterowanego i samodzielneho. Umieją wypowiadać się na tematy zamieszczone w katalogu tematycznym (zob. <i>Katalog B</i>) i wyrażają funkcje komunikacyjne objęte katalogiem intencjonalno-pojęciowym (zob. <i>Katalog A</i>). Zdający wykazują się znajomością słownictwa stosownego dla danej formy wypowiedzi i jej tematu, posługują się formami stylu oficjalnego i nieoficjalnego odpowiednio do sytuacji oraz znają struktury gramatyczne wymienione w <i>Liście zagadnień gramatycznych</i>. Zdający znają i stosują odpowiednie konwencje socjokulturowe, a także wykonują działania mediacyjne (np. tłumaczenie wewnątrzjęzykowe) i interakcyjne (np. pisanie listów formalnych).	życzenia, pozdrowienia, zaproszenie, zawiadomienie, ogłoszenie, list prywatny formalny, list prywatny nieformalny, opis osoby, opis przedmiotu, opis miejsca, opis krajobrazu, opis sytuacji, charakterystyka (osoby, jak i środowiska, np. młodzieży, lub elementów rzeczywistości), opowiadanie, sprawozdanie, recenzja, esej (tzw. esej szkolny, czyli forma, w której piszący przedstawia swoje poglądy, rozważania czy refleksje na podany temat), podanie (bez nagłówków, daty i podpisu; elementy te wchodzi w skład materiału wyjściowego), (auto)biografia, list motywacyjny, list urzędowy (list oficjalny do osoby lub instytucji), reklama, rozprawka (tekst argumentacyjny)

C1	Zdający potrafią poprawnie planować, komponować i redagować wypowiedzi przewidziane dla tego poziomu znajomości języka polskiego (zob. <i>Formy wypowiedzi</i>), stosując technikę pisania sterowanego i samodzielnego. Umieją wypowiadać się na tematy zamieszczone w katalogu tematycznym (zob. <i>Katalog B</i>) i wyrażają funkcje komunikacyjne objęte katalogiem intencjonalno-pojęciowym (zob. <i>Katalog A</i>). Wykazują się również znajomością słownictwa stosownego dla danej formy wypowiedzi i jej tematu, posługują się formami stylu oficjalnego i nieoficjalnego oraz znają struktury gramatyczne wymienione w <i>Liście zagadnień gramatycznych</i>. Zdający znają i stosują odpowiednie konwencje socjokulturowe, a także wykonują działania mediacyjne (np. tłumaczenie wewnątrzjęzykowe) oraz interakcyjne (np. pisanie listów urzędowych).	list prywatny formalny, list prywatny nieformalny, opis osoby, opis przedmiotu, opis miejsca, opis krajobrazu, opis sytuacji, charakterystyka (osoby, jak i środowiska, np. młodzieży, lub elementów rzeczywistości, opowiadanie, sprawozdanie, recenzja, esej, podanie (bez nagłówków, daty i podpisu; elementy te wchodziły w skład materiału wyjściowego), życiorys/(auto)biografia, list motywacyjny, list urzędowy (list oficjalny do osoby lub instytucji, reklama, rozprawka (tekst argumentacyjny), przemówienie
C2	Zdający egzamin na poziomie C2 umieją poprawnie planować, komponować i redagować wypowiedzi przewidziane dla tego poziomu (zob. <i>Formy wypowiedzi</i>), stosując technikę pisania samodzielnego. Potrafią wypowiadać się na tematy zamieszczone w katalogu tematycznym (zob. <i>Katalog B</i>) i wyrażać funkcje komunikacyjne objęte katalogiem intencjonalno-pojęciowym (zob. <i>Katalog A</i>). Zdający wykazują się znajomością słownictwa stosownego dla danej formy wypowiedzi i jej tematu oraz posługują się formami stylu oficjalnego i nieoficjalnego odpowiednio do sytuacji. Mają opanowane wszystkie zasady pisowni i interpunkcji oraz potrafią stosować reguły gramatyczne wymienione w <i>Liście zagadnień gramatycznych</i>. Zdający znają i stosują wszystkie konwencje socjokulturowe, a także wykonują działania mediacyjne (np. tłumaczenie wewnątrzjęzykowe) oraz interakcyjne (np. pisanie listów urzędowych).	list prywatny formalny (forma ta może stanowić część składową innych form, np. opowiadania), list prywatny nieformalny, opis osoby**, opis przedmiotu**, opis miejsca**, opis krajobrazu**, opis sytuacji**, charakterystyka (osoby, jak i środowiska, np. młodzieży, lub elementów rzeczywistości), opowiadanie, sprawozdanie, recenzja, esej, reklama**, list urzędowy (list oficjalny do osoby lub instytucji), rozprawka (tekst argumentacyjny), przemówienie. ** Formy te mogą stanowić część składową innego tekstu, np. relacji, opowiadania, charakterystyki

^a Wyboldowano gatunki pojawiające się po raz pierwszy na danym poziomie.

Należy podkreślić, że rozwój polskiego systemu certyfikacji uznawany jest za przełomową innowację o charakterze strategicznym, która wymusiła nowe metody i programy nauczania (Miodunka 2013a, 2013b). *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* zawierają obowiązkowe formy wypowiedzi, przewidziane na poszczególne etapy nauczania. Zgodnie z zawartym w nich opisem, poziom A1 wymaga opanowania takich gatunków wypowiedzi pisemnych, jak życzenia, pozdrowienia, opis osoby, charakterystyka, opis miejsca, list prywatny nieoficjalny i tzw. esej szkolny. Ponadto uczący się powinien umieć wypełniać formularze i napisać prostą wiadomość. Na poziomie A2 repertuar gatunków pisemnych wzbogaca się o ogłoszenia. Wymagana jest także umiejętność sporządzenia krótkiej notatki. Zarówno na poziomie A1, jak i A2 dominuje pisanie odtwórcze (kontrolowane) lub twórcze (sterowane).

Poziom B1 wymaga od uczących się opanowania kolejnych gatunków wypowiedzi: zaproszenia, zawiadomienia, listu prywatnego oficjalnego i opisu przedmiotu. Poziom B2 utrzuca wzorce z poziomów niższych, przy jednoczesnym włączeniu wariantów bardziej złożonych, budowaniu wypowiedzi dłuższych i przy zastosowaniu bardziej wyrafinowanego aspektu językowego. Uczący się musi poznać także kilka nowych wzorców wypowiedzi pisemnych: opis krajobrazu, list motywacyjny, list urzędowy, podanie, życiorys, reklamę, recenzję i rozprawkę. Gatunki te związane są z koniecznością samodzielnego funkcjonowania w życiu społecznym i zawodowym. Wymagane są także nowe „formy pomocnicze”, takie jak: dziennik, CV, plan. Na obydwu poziomach samodzielności uczący się, obok pisania odtwórczego (kontrolowanego), powinni umieć tworzyć teksty samodzielne (sterowane i wolne), przy czym liczba tych drugich znacznie zwiększa się na poziomie B2.

Na poziomie C1 pisanie wymaga dodatkowo znajomości opisu sytuacji i komponowania przemówienia. Jako formy dodatkowe wymagane są: gratulacje i skarga. Na poziomie C2 do repertuaru wypowiedzi pisemnych należy włączyć: reportaż i felieton (zwykle do opanowania biernej znajomości gatunku).

4. GATUNKI WYPOWIEDZI NA EGZAMINACH CERTYFIKATOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO (MODUŁ *PISANIE*)

W celu zbadania, które z wyżej wymienionych form wypowiedzi wymagane są w arkuszach egzaminacyjnych w module *Pisanie* na egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, przeanalizowano zestawy tej części egzaminu z lat 2016–2024. W okresie tym odbyło się 25 sesji, w czasie których wykorzystano 32 arkusze egzaminacyjne na poziomie B1, 20 arkuszy

na poziomie B2, 21 – na poziomie C1 oraz 6 arkuszy na C2. W każdym arkuszu znajdują się trzy zestawy; w dwóch pierwszych po dwa zadania (tzw. tekst krótki i długi), a w trzecim – jedno, przy czym wymagana długość wypowiedzi jest jednakowa dla każdego zestawu na danym poziomie. Zdający wybiera tylko jeden zestaw i wykonuje obydwa zadania (lub jedno – jeśli zestaw zawiera tylko jedno zadanie) z danego zestawu, zgodnie z zawartymi w nich poleceniami. Na poziomie C2 w arkuszu są tylko dwa zestawy, a w każdym tylko jedno polecenie.

W tabeli 2 przedstawione zostały gatunki wykorzystane we wszystkich sesjach w analizowanym okresie certyfikacji znajomości języka polskiego, tj. od września 2016 do kwietnia 2024 r. (w nawiasach podano liczbę wymaganych słów).

Jak wynika z poniższych analiz, na poziomie B1 (w 22 sesjach egzaminacyjnych) wykorzystane zostały wszystkie gatunki wypowiedzi wymienione w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*: ogłoszenie (21), opowiadanie (19), e-mail (17), esej (wypracowanie szkolne) (14), charakterystyka postaci (10), charakterystyka grupy (1), życzenia (9) i SMS z życzeniami (1), zaproszenie (9) + e-mail z zaproszeniem (1), sprawozdanie (9) + relacja (1), pozdrowienia (9), opinia (o filmie, serialu, blogu) (6), opis miejsca (2), opis osoby (1), opis przedmiotu (1), opis wydarzenia (1), list z opisem miejsca (1), list (oficjalny i nieoficjalny) (2), wpis w blogu (1) i opinia na temat blogu (1) oraz SMS (1). Największą powtarzalność wykazują niektóre tzw. formy długie, jak: opowiadanie, e-mail, esej (wypracowanie szkolne) i charakterystyka postaci/grupy oraz następujące tzw. formy krótkie: ogłoszenie, życzenia i opinia (o filmie, serialu, blogu). Pojawiły się dwa zadania związane z coraz popularniejszym blogiem, kilkakrotnie wykorzystano gatunki złożone, np. e-mail z zaproszeniem czy SMS z życzeniami, czy wpis w blogu z relacją, nie pojawił się ani razu opis sytuacji. W zależności od tematyki wymagana długość wypowiedzi reprezentujących dany gatunek może się nieco różnić, np. e-mail może liczyć od 30 do 175 słów, opowiadanie 125–175, esej 120–270. Należy podkreślić, że niektóre gatunki złożone, np. e-mail, blog czy list nieoficjalny, dają piszącym dość dużą swobodę w tworzeniu wypowiedzi (w różnych aspektach wzorca gatunkowego).

Tabela 2. Gatunki wypowiedzi wykorzystywane na egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w latach 2016–2024
(podano połączenia określonych gatunków w poszczególnych zestawach)

Data sesji egzaminacyjnej	Poziom B1	Poziom B2	Poziom C1	Poziom C2
9.2016	– e-mail (85) i opinia o filmie (115) – ogłoszenie (50) i charakterystyka postaci (150) – zaproszenie (25) i opowiadanie (125)	– oficjalne życzenia świąteczne (20) i esej (wypracowanie szkolne) (280) – e-mail (80) i opowiadanie (220) – opinia (recenzja) o hotelu, (150) i sprawozdanie (150)		
11.2016	– e-mail nieoficjalny (100) i sprawozdanie (100) – ogłoszenie (25) i esej (wypracowanie szkolne) (175) – pozdrowienia (30) i opowiadania (170)	– życzenia (30) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (270) – e-mail (70) i opowiadanie (230) – list motywacyjny (120) i charakterystyka postaci (180)	– charakterystyka osoby (130) i esej (270) – e-mail (140) i opowiadanie (260) – tekst argumentacyjny (rozprawka) (400)	
4.2017	– odpowiedź na e-mail (50) i charakterystyka osoby (150) – ogłoszenie (25) i opowiadanie (175) – życzenia (25) i esej (wypracowanie szkolne) (175)	– ogłoszenie (25) i esej (275) – reklama (60) i opowiadanie (240) – e-mail (150) i skarga (150)	– przemówienie (120) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (280) – charakterystyka grupy (200) i sprawozdanie (200) – esej (400)	

6.2017	– życzenia oficjalne (30) i opowiadanie (170) – opis osoby (80) i esej (wypracowanie szkolne) (120) – e-mail (40) i sprawozdanie (relacja) (160)	– ogłoszenie (25) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (275) – reklama (60) i opowiadanie (140) – recenzja filmu (130) i list prywatny (170)	– reklama (80) i dowolny tekst (320) – sprawozdanie (200) i recenzja (200) – tekst argumentacyjny (rozprawka) (400)	– tekst argumentacyjny (500) – esej (500)
11.2017	– ogłoszenie (40) i charakterystyka osoby (160) – e-mail z zaproszeniem (40) i esej (wypracowanie szkolne) (160) – życzenia (30) i opowiadanie (170)	– życzenia (30) i esej (270) – opis miejsca (140) i recenzja (160) – list z reklamacją (130) i autocharakterystyka (170)	– przemówienie (100) i esej (300) – e-mail oficjalny (180) i charakterystyka osoby (220) – tekst argumentacyjny (rozprawka) (400)	
15.2018	– opis przedmiotu (60) i opinia o filmie (140) – ogłoszenie (40) i e-mail nieoficjalny (160) – pozdrowienia (30) i opowiadanie (170)	– ogłoszenie (40) i opowiadanie (260) – list ze skargą (140) i sprawozdanie (160) – zaproszenie (30) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (270)	– list motywacyjny (150) i tekst w dowolnej formie (250) – sprawozdanie (180) i charakterystyka osoby (220) – esej (400)	
7.2018	– zaproszenie (30) i sprawozdanie (170) – e-mail (60) i charakterystyka (140) – ogłoszenie (30) i opowiadanie (170)	– list motywacyjny (100) i sprawozdanie (200) – zaproszenie (30) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (270) – list z reklamacją (100) i recenzja (200)	– reklama (150) i opowiadanie (250) – charakterystyka osoby (180) i sprawozdanie (220) – esej (400)	

Tabela 2 (cd.)

11.2018 ten sam arkusz, co w 7.18	– ogłoszenie (30) i esej (wypracowanie szkolne) (170) – życzenia (30) i opowiadanie (170) – e-mail z podziękowaniem (60) i sprawozdanie (relacja) (140)	– list motywacyjny (100) i sprawozdanie (200) – zaproszenie (30) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (270) – list z reklamacją (100) i recenzja książki (200)	– list oficjalny (130) i opowiadanie (270) – recenzja (160) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (240) – esej (400)	– esej (500) – tekst argumentacyjny (rozprawka) (500)
3.2019	– ogłoszenie (30) i opowiadanie (170) – opinia (100) i opis miejsca (100) – e-mail (30) i esej (wypracowanie szkolne) (170)	– list motywacyjny (120) i sprawozdanie (180) – reklama (60) i opowiadanie (240) – e-mail z pozdrowieniami (50) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (250)	– przemówienie (100) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (300) – list motywacyjny (150) i recenzja (250) – esej (400)	
6.2019^a	– opowiadanie (100) i sprawozdanie (100) – ogłoszenie (25) i esej (175) – pozdrowienia (30) i opowiadanie (170) – ogłoszenie (30) i list nieoficjalny (170) – zaproszenie (40) i opinia o serialu (160) – życzenia (30) i charakterystyka (170)	– list motywacyjny (100) i recenzja filmu lub spektaklu (200) – zaproszenie (30) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (170) – list oficjalny (100) i opowiadanie (200)	– skarga (130) + tekst w dowolnej formie (270) – opis miejsca (180) i e-mail z opowiadaniem (220) – tekst argumentacyjny (rozprawka) (400)	
11.2019	– e-mail oficjalny (40) + wpis w blogu z relacją (160) – ogłoszenie (30) + list z opisem (170) – pozdrowienia (40) + opinia na temat blogu (strony internetowej) (160)	– e-mail z podziękowaniami (60) + tekst argumentacyjny (rozprawka) (240) – skarga (130) i charakterystyka postaci (170) – ogłoszenie (40) i opowiadanie (260)	– reklama (100) i opowiadanie (300) – charakterystyka grupy (200) i relacja (200) – esej (400)	– esej (500) – tekst argumentacyjny (500)

1.2020	– SMS z życzeniami (30) i opowiadanie (170) – ogłoszenie (40) i charakterystyka grupy (160) – e-mail z zaproszeniem (30) i esej (wypracowanie szkolne) (170)			
3.2020	– SMS (25) i sprawozdanie (175) – opinia (40) i esej (wypracowanie szkolne) (160) – życzenia oficjalne (25) i opowiadanie (175)	– e-mail (140) i opis miejsca (160) – list motywacyjny (100) i sprawozdanie (200) – ogłoszenie (40) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (160)	– list motywacyjny (150) i opowiadanie (250) – relacja (180) i tekst argumentacyjny (220) – esej (400)	
10.2020	– e-mail (50) i charakterystyka postaci (150) – zaproszenie (40) i sprawozdanie (relacja) (160) – ogłoszenie (30) i esej (wypracowanie szkolne) (170)	– podanie (120) i recenzja książki (180) – e-mail ze skargą (130) i charakterystyka grupy (170) – zaproszenie (40) i opowiadanie (260)	– reklama (150) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (250) – charakterystyka osoby (180) i recenzja filmu (220) – esej (400)	– esej (500) i tekst argumentacyjny (500)
1.2021	– zaproszenie oficjalne (30) i opowiadanie (170) – SMS (60) i opinia o filmie (140) – ogłoszenie (30) i esej (wypracowanie szkolne) (170)			
3.2021	– zaproszenie (30) i esej (wypracowanie szkolne) (270) – e-mail (50) i sprawozdanie (relacja) (150) – ogłoszenie (30) i charakterystyka postaci (170)	– e-mail (150) i opinia o hotelu (recenzja) (150) – list motywacyjny (90) i opowiadanie (210) – życzenia (40) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (260)	– przemówienie (100) i opowiadanie (300) – list oficjalny (160) i opowiadanie (240) – tekst argumentacyjny (400)	

Tabela 2 (cd.)

2.2023	- ogłoszenie (35) i charakterystyka postaci (165) - pozdrowienia oficjalne (30) i opis wydawnictwa (170) - życzenia (30) i opowiadanie (170)	- pozdrowienia (30) i opowiadanie (270) - list motywacyjny (100) - recenzja książki (200) - ogłoszenie (50) i tekst motywacyjny (rozprawka) (250)		
4.2023	- życzenia (30) i opowiadanie (170) - zaproszenie (40) i esej (wypracowanie szkolne) (160) - ogłoszenie (35) i e-mail (165)		- reklama (80) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (320) - e-mail ze skargą (200) - sprawozdanie (200) - esej (400)	
6.2023	- ogłoszenie (25) i e-mail (175) - pozdrowienia (30) i opis miejsca (170) - zaproszenie (30) i opowiadanie (170)	- e-mail z zaproszeniem (40) i tekst argumentacyjny (260) - charakterystyka osoby (150) i sprawozdanie (150) - życzenia oficjalne (40) i esej (wypracowanie szkolne) (260)		
11.2023	- e-mail z życzeniami (40) i esej (wypracowanie szkolne) (160) - ogłoszenie (40) i charakterystyka postaci (160) - pozdrowienia (30) i opowiadanie (170)		- e-mail z pożegnaniem (80) i opowiadanie (320) - recenzja (200) i list oficjalny (200) - tekst argumentacyjny (rozprawka) (400)	esej (500) i tekst argumentacyjny (500)

2.2024	– ogłoszenie (30) i opowiadanie (170) – pozdrowienia (35) i sprawozdanie (relacja) (165) – życzenia (30) i esej (wypracowanie szkolne) (170)	– opis przedmiotu (120) i sprawozdanie (180) – list motywacyjny (150) i skarga (150) – zaproszenie (30) i tekst argumentacyjny (rozprawka) (270)		
4.2024	– zaproszenie (50) i e-mail (150) – pozdrowienia (25) i charakterystyka postaci (175) – ogłoszenie (50) i relacja (150)		– przemówienie (100) i tekst argumentacyjny (300) – charakterystyka grupy (180) i sprawozdanie (220) – esej (400)	

^a Ze względów religijnych część zdających pisała egzamin w innym dniu niż pozostałe osoby.

Źródło: opracowanie własne

Na poziomie B2 (17 sesji) wykorzystano następujące gatunki wypowiedzi: tekst argumentacyjny (rozprawka) (13), opowiadanie (11), list motywacyjny (10), e-mail (9), sprawozdanie (8), recenzja (filmu, książki, spektaklu) (7), list z reklamacją/skargą/prywatny/oficjalny (6), zaproszenie (6), ogłoszenie (6), charakterystyka postaci/grupy/autocharakterystyka (5), życzenia (5), esej (wypracowanie szkolne) (3), skarga (3) + list ze skargą (1) + e-mail ze skargą (1), reklama (3), opinia (o hotelu) (2), opis miejsca (2) + opis przedmiotu (1), pozdrowienia (1) + e-mail z pozdrowieniami (1), podanie (1). Największą frekwencję użycia wykazują następujące formy dłuższe: tekst argumentacyjny (rozprawka) (13), opowiadanie (11), list motywacyjny (10), e-mail (9), sprawozdanie (8), recenzja (filmu, książki, spektaklu) (7), list z reklamacją, skargą, prywatny, oficjalny (6) czy charakterystyka postaci/grypy/autocharakterystyka (5) oraz takie formy krótsze, jak: zaproszenie (6), ogłoszenie (6), życzenia (5). W większości poleceń wypowiedzi reprezentujące te same gatunki, które pojawiają się na poziomie B1 są dłuższe, np. opowiadanie może liczyć 260 słów, esej – 280, a tekst argumentacyjny 275. Tu również poszczególne gatunki różnią się liczbą wymaganych słów w zależności od tematyki zadania, np. rozprawka może mieć 170–275 słów, recenzja 130–200, a e-mail 50–150. Nowymi gatunkami są tu list motywacyjny i podanie, przy czym ten drugi pojawił się tylko raz, gdyż z powodu mniejszego obciążenia funkcjonalnego w komunikacji oficjalnej jest sporadycznie proponowany na egzaminie, a pierwszy zwiększa swoją częstotliwość ze względu na wzrost zapotrzebowania na jego użycie w życiu zawodowym.

Na coraz bardziej atrakcyjnym dla zdających poziomie C1 (16 sesji) wykorzystano dotychczas poniższe gatunki wypowiedzi: tekst argumentacyjny (rozprawka) (13), esej (10), opowiadanie (8) + e-mail z opowiadaniem (1), charakterystyka postaci/grupy (8), sprawozdanie (6), e-mail (5), przemówienie (4), reklama (4), recenzja (4), list motywacyjny (3), list oficjalny (3), skarga (1), opis miejsca (1), relacja (1) oraz tekst w dowolnej formie na zadany temat (2). Nie pojawiają się już na tym poziomie formy krótkie, każdy tekst może mieć zróżnicowaną długość, w większości jednak powyżej 100 słów (wyjątkiem jest reklama – 80 słów) aż do 400 wyrazów. Nowymi gatunkami są: przemówienie i list urzędowy. Nie wykorzystano tradycyjnych gatunków polskich wychodzących z użycia, tj. podania i życiorysu. Uwagę zwraca dwukrotna możliwość użycia przez zdającego dowolnej wypowiedzi gatunkowej na podany temat (co jednak wymaga dostosowania formy wypowiedzi do jej intencji) oraz dający większą dowolność wykonania e-mail.

Na poziomie C2 odbyło się tylko 5 sesji i w każdej z nich wykorzystano po dwa te same gatunki; esej i tekst argumentacyjny (po 500 słów). Mimo szerszego spektrum gatunków wymienionych w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* dotychczas nie pojawiły się na egzaminach certyfikatowych żadne inne gatunki w czystej postaci, ale te wykorzystywane mogą obejmować elementy gatunków prostszych, znanych zdającym z poprzednich etapów nauki.

5. OCENA PRAC PISEMNYCH NA EGZAMINACH CERTYFIKATOWYCH A WZORZEC GATUNKOWY

Ocena i punktacja prac pisemnych jest zróżnicowana w zależności od poziomu biegłości językowej zdających, nie tylko w kategorii liczby punktów, ale również w kontekście proporcji ich przyznawania w poszczególnych kryteriach. Do zdania modułu *Pisanie* na poziomie B1 wymagane jest uzyskanie minimum 50% punktów, na pozostałych poziomach 60% (por. tab. 3).

Tabela 3. Kryteria oceny i maksymalna punktacja możliwa do uzyskania na egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na poziomach B1–C2

Kryterium	B1	B2	C1	C2
Wykonanie zadania (treść, forma, długość)	10 = 33%	10 = 25%	10 = 10%	17 = 42,5%
Bogactwo językowe (leksyka i frazeologia, składnia, styl)	10 = 33%	16 = 40%	18 = 45%	14 = 35%
Poprawność językowa (gramatyka, ortografia i interpunkcja)	10 = 33%	14 = 35%	12 = 30%	9 = 22,5%
Suma	30	40	40	40

Źródło: opracowanie własne

W kontekście opisu wzorca gatunkowego wypowiedzi ocena wypowiedzi na poziomach B1, B2 i C1 odnosi się w pierwszej kolejności do jej aspektu językowego (leksyka i frazeologia, składnia, styl, gramatyka, ortografia, interpunkcja). Zdający może uzyskać tu maksymalnie 20 p./30 p./30 p. odpowiednio, tj. 66%/75%/75%, co jest wystarczające dla uzyskania oceny pozytywnej (50% punktacji na B1 i 60% – na B2 i C1), nawet w przypadku braku znajomości innych aspektów wzorca gatunkowego. W kategorii wykonania zadania wśród kryteriów pojawia się treść, forma i objętość. W ocenie treści brana jest pod uwagę zgodność wypowiedzi z tematem, spójność treściowa i błędy merytoryczne; forma odnosi się do kompozycji wypowiedzi oraz obecności obligatoryjnych i fakultatywnych wyznaczników gatunku, a objętość dotyczy wymaganej w poleceniu długości tekstu. Należy pamiętać, że wszystkie aspekty wzorca gatunkowego wzajemnie się przenikają i warunkują, a zatem zwykle istnieje ścisła zależność między poziomem wykonania poszczególnych

elementów wypowiedzi. Wymagane 10 p. oznacza maksymalnie 33%/25%/10% wyniku na omawianych poziomach.

W odniesieniu do poziomu C1 zmieniają się proporcje wymagań w ramach aspektu językowego, z położeniem większego nacisku na kwestie bogactwa językowego, kosztem poprawności językowej. Opisane są szczegółowe kryteria oceny wypowiedzi w odniesieniu do obu wykorzystywanych na egzaminach gatunków wypowiedzi: eseju i rozprawki. Obejmują one zasadniczo te same elementy, co na niższych poziomach: treść i formę, kompozycję (ocenianą oddzielnie) i objętość. Wydaje się, że należałoby na tym poziomie zwiększyć wymagania dotyczące kompetencji genologicznej zdających. Do egzaminu na C1 przystępują głównie cudzoziemscy studenci, którzy zarówno w swojej karierze akademickiej, jak i późniejszym życiu zawodowym powinni wykazywać się lepszą znajomością polskich wzorców gatunkowych ze względu na praktyki komunikacyjne, w których uczestniczą i będą uczestniczyć, ale również w związku z korzyściami, jakie daje im certyfikat na tym poziomie.

Z możliwej do uzyskania punktacji maksymalnej wynika, że z punktu widzenia biegłości językowej priorytetem na poziomach A1–C1 są kwestie związane z językową stroną wypowiedzi, tj. aspektem stylistycznym (językowym), inne aspekty wzorca gatunkowego (struktura, tematyka, pragmatyka) są w tym względzie drugoplanowe. Dopiero na poziomie C2 wzrasta waga innych elementów wzorca gatunkowego. Za wykonanie zadania, obejmującego elementy aspektu strukturalnego, pragmatycznego i poznawczego, zdający może uzyskać aż 17 p., czyli 42,5% maksymalnej liczby punktów, za środki językowe 14 p., tj. 35%, zaś za poprawność językową jedynie 9 p., tj. 22,5% (czyli za elementy związane z językową stroną wypowiedzi w sumie 57,5%). Wynika to z kolejności akwizycji elementów języka, w której kwestie poprawności językowej są dominujące na wcześniejszych etapach nauki. Kompetencja genologiczna związana z innymi aspektami wzorca pojawia się stopniowo i jest wymagana w większym zakresie dopiero na najwyższym testowanym poziomie biegłości.

Należy podkreślić, że dużą pomocą dla zdających egzamin certyfikatory na poziomie B1 mogą być materiały zamieszczone na stronie certyfikatpolski.pl³. Zamieszczono tam opisy najczęściej wykorzystywanych gatunków, obejmujące wszystkie aspekty wzorca gatunkowego⁴ wraz z wzorcowymi wypowiedziami dla takich form, jak: życzenia, pozdrowienia, zaproszenie,

³ Informacje te znajdują się w zakładce: Zbiory zadań dla poziomów B1 i B2. Opisy gatunków dotyczą jedynie poziomu B1, por. <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/zbiory-zadan/> [24.09.2024].

⁴ Opis gatunku jest podany w formie przyjaznej dla nie-filologa, bez wyróżniania i nazywania poszczególnych aspektów wzorca, np. w przypadku życzeń omawiany jest cel, odbiorca, zastosowanie (aspekt pragmatyczny), okazja i system wartości (aspekt poznawczy), kompozycja (aspekt strukturalny) i najczęściej używane słowa czy zwroty (aspekt językowy).

zawiadomienie, ogłoszenie, list, opis (przedmiotu, osoby i miejsca), charakterystyka, opowiadanie, sprawozdanie, recenzja i esej. Nie podano przykładowych wypowiedzi na poziomie B2; brakuje zbiorów zadań dla poziomów C1 i C2⁵.

Podsumowując, należy stwierdzić, że państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego wymagają od zdających znajomości szerokiego spektrum polskich gatunków wypowiedzi w odniesieniu do wszystkich aspektów wzorca gatunkowego. Wydaje się, że niektóre gatunki znikają z polskiego pejzażu genologicznego (np. podanie, list prywatny, życiorys), podczas gdy coraz częściej stosowane są takie formy komunikacji, jak SMS, e-mail czy blog. Autorzy zestawów egzaminacyjnych dostosowują się do dynamicznych zmian zachodzących w komunikacji pisemnej, o czym świadczy treść zadań w arkuszach egzaminacyjnych w ostatnich latach. Powstaje pytanie, w jakim stopniu powinniśmy wymagać od cudzoziemców znajomości polskich pisemnych gatunków wypowiedzi, szczególnie na poziomie B1, głównie w kontekście ich repertuaru. Przyjmując założenie, że opanowanie języka obcego obejmuje między innymi nabycie sprawności genologicznej, uzasadnione jest wymaganie od cudzoziemców znajomości najczęściej stosowanych gatunków tekstów użytkowych. Są one nierozzerwanie związane z kulturą wspólnoty językowej, która je wytworzyła, a ich znajomość warunkuje pełne funkcjonowanie w polskiej sferze komunikacyjnej. Warto jednak rozważyć kwestię, które gatunki powinny zostać przyswojone przez uczących się czynnie, a które biernie. Odpowiedź zależna jest także od filozofii systemu państwowej certyfikacji języka polskiego jako obcego (jakim celom służy certyfikowanie znajomości języka polskiego, dla kogo przeznaczony jest egzamin, jakie daje uprawnienia/korzyści zdającym)⁶. Najbliższe lata pokażą, w jakim kierunku rozwinie się system certy-

⁵ Informacje na temat wzorców gatunkowych form wypowiedzi wymaganych w programach nauczania i egzaminach certyfikacyjnych zamieszczone są w wielu podręcznikach ogólnych do nauki języka polskiego jako obcego oraz pozycjach poświęconych sprawności pisania, np. Ciesielska-Musameh i in. 2022, 2023; Dąbska, Lipińska 2016; Lipińska 2023; Prążyńska 2022. Na temat rozważań poświęconych opisowi gatunków stosowanych w glottodydaktyce polonistycznej por. m.in. Dunin-Dudkowska 2019, 2021a, 2021b, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b i in.; Frukacz 2018; Grochala 2019, 2021, 2022.

⁶ Na konferencji jubileuszowej „20 lat państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego – doświadczenia i wyzwania”, która odbyła się 5.04.2024 r. w Warszawie, wśród wyzwań stojących przed systemem certyfikacji Waldemar Martyniuk – ówczesny Przewodniczący Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego wymienił m.in. takie kwestie, jak nowelizacja przepisów prawnych, certyfikacja jako instrument polityki migracyjnej, nowe technologie, umożliwiające przeprowadzanie egzaminów online, zastosowanie nowych technologii do oceniania prac i wykorzystanie sztucznej inteligencji.

fikacji i jakie będzie zainteresowanie cudzoziemców zdawaniem egzaminów certyfikатовych z języka polskiego na poszczególnych poziomach biegłości.

BIBLIOGRAFIA

- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Warszawa.
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G., 2022, *Z polskim w świat*, cz. 1, Lublin.
- Ciesielska-Musameh R., Guziuk-Świca B., Przechodzka G., 2023, *Z polskim w świat*, cz. 2, Lublin.
- Dąbmska E., Lipińska E., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisanie dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, Kraków.
- Dunin-Dudkowska A., 2019, *The cover letter as a genre of speech in teaching Polish as a foreign language*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 231–244.
- Dunin-Dudkowska A., 2021a, *Gatunki akademickie w glottodydaktyce (na przykładzie artykułu)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 285–295.
- Dunin-Dudkowska A., 2021b, *Życzenia jako gatunek wypowiedzi w ujęciu glottodydaktycznym*, w: A. Roter-Bourkane, I. Wieczorek (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna: strategie – wartości – wyzwania*, Poznań, s. 179–194.
- Dunin-Dudkowska A., 2022a, *Dziennik jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska (red.), *Współczesny dyskurs glottodydaktyczny*, Lublin, s. 105–118.
- Dunin-Dudkowska A., 2022b, *Reportaż jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce (na przykładzie reportażu Ryszarda Kapuścińskiego)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 29, s. 365–381.
- Dunin-Dudkowska A., 2023a, *Gatunki wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej (na przykładzie blogu)*, w: M. Piasecka, M. Wojtyńska-Nowotko (red.), *Poradnik Językowy. Horyzonty polszczyzny. Prace ofiarowane Profesorowi Stanisławowi Dubiszowi w pięćdziesiątą rocznicę Jego pracy naukowej i dydaktycznej*, Warszawa, s. 261–272.
- Dunin-Dudkowska A., 2023b, *Streszczenie jako gatunek wypowiedzi w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 149–162.
- Frukacz K., 2018, *Reportaż literacki w glottodydaktyce polonistycznej – prolegomena*, „Kwartalnik Polonicum”, t. 28/29.
- Gajda S., 2001, *Gatunkowe wzorce wypowiedzi*, w: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*, Lublin, s. 255–268.

- Grochala B., 2019, *O kształtowaniu kompetencji genologicznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26, s. 221–229.
- Grochala B., 2021, *Teksty sportowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 297–307.
- Grochala B., 2022, *Wzorce gatunkowe a kształcenie w zakresie form wypowiedzi pisemnych w wybranych pomocach dydaktycznych przygotowujących do egzaminu certyfikатовego na poziomie B1*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 29, s. 179–189.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Lipińska E., 2023, *Kształcenie umiejętności pisania w dydaktyce języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Miodunka W., 2013a, *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej*, w: J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin, s. 23–40.
- Miodunka W., 2013b, *Glottodydaktyka polonistyczna w rozwoju nauczania i badań polszczyzny w latach 1950–2012*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska (red.), *70 lat współczesnej polszczyzny. Zjawiska, procesy, tendencje*, Lublin, s. 681–710.
- Prążyńska D., 2022, *Czarno na białym*, Kraków.
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Skwarczyńska S., 1975, *Wokół teorii listu*, w: S. Skwarczyńska, *Pomiędzy historią a teorią literatury*, Warszawa.
- Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*, 2003, będące załącznikiem do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r.
- Witosz B., 1997, *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji*, Katowice.
- Wojtak M., 2004, *Gatunki prasowe*, Lublin.
- Wojtak M., 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.
- Zbiory zadań*, <https://certyfikatpolski.pl/o-egzaminie/zbiory-zadan/> [24.09.2024].

*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, swobodna 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.

*Agnieszka Karolczuk*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-9840-4833/>

CERTYFIKACJA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO Z PERSPEKTYWY KOMISJI EGZAMINACYJNYCH

Streszczenie: W tekście omówiono kilka aspektów funkcjonowania państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego (jpjo) z perspektywy przeprowadzających je osób, szczególnie przewodniczących komisji egzaminacyjnych. Punkt odniesienia stanowią zapisy dokumentów prawnych leżących u podstaw certyfikacji jpjo oraz obserwacje i refleksje wynikające z udziału w wielu egzaminach. Omówiono dobór egzaminatorów, ich kwalifikacje i kompetencje, przygotowanie do egzaminowania i przewodniczenia komisjom, zadania i tryb pracy przewodniczących komisji oraz wielostronną współpracę wszystkich zaangażowanych w funkcjonowanie systemu certyfikacji jpjo. Artykuł omawia zwłaszcza te kwestie, które są istotne organizacyjnie i merytorycznie, a nie mają odzwierciedlenia w dokumentach szczegółowo regulujących certyfikację.

Słowa kluczowe: certyfikacja, egzamin, język polski jako obcy

CERTIFICATION OF THE POLISH LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE PERSPECTIVE OF EXAMINATION COMMITTEES

Abstract: This paper contains the remarks on some bearings of state system of certification of proficiency in Polish as a foreign language, in the focus of examiners, especially the chairmen of the exam commissions. The base for those opinions are documents regulating

¹ a.karolczuk@uksw.edu.pl, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Językoznawstwa, Katedra Językoznawstwa Współczesnego i Ogólnego, ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 29.07.2024; Revised: 3.12.2024; Accepted: 1.01.2025.
Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.
Declaration regarding the use of GAI tools: not used

this system of certification and observations and conclusions after numerous exams. The main topics of remarks are: selection of examiners, their education and competences, the process of preparing for examining and being the chairman of exam commission, tasks and mood of work by chairmen and multilateral cooperation between all subjects which create the system of state exams of Polish. The author emphasizes those important problems (in organization of exams and in their main subject) which are not express clearly in the state certificate documents.

Keywords: certification of proficiency in language, state exam, Polish as a foreign language

System certyfikacji języka polskiego jako obcego (jpjo) można opisywać i analizować na różne sposoby, z uwzględnieniem rozmaitych czynników oraz składowych tego procesu: kształt i szczegółową postać testów, teksty stanowiące podstawę zadań egzaminacyjnych, zgodność elementów testów ze standardami egzaminacyjnymi itp. W niniejszym artykule zawarto obserwacje, refleksje i rekomendacje wynikające z doświadczeń udziału we wszystkich sesjach egzaminów certyfikato- wych od momentu funkcjonowania certyfikacji na obowiązujących obecnie zasadach, tzn. od jesieni 2016 do kwietnia 2024 r., w charakterze przewodniczącej oraz członkini komisji, w sześciu ośrodkach egzaminacyjnych o zróżnicowanym statusie (uczelnie publiczne, uczelnie prywatne, szkoły językowe).

1. STATUS KOMISJI EGZAMINACYJNEJ I EGZAMINATORÓW

Zasady i sposób przeprowadzania państwowych egzaminów certyfikato- wych z jpjo określają dwa akty prawne: Ustawa o języku polskim (por. Bibliografia) i odpowiednie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (por. Bibliografia). Każdy egzamin przeprowadzany jest przez komisję egzami- nacyjną, o której przepisy stanowią:

1. W celu przeprowadzenia egzaminu na określonym poziomie biegłości językowej podmiot uprawniony powołuje komisję egzaminacyjną.
2. W skład komisji egzaminacyjnej wchodzi:
 - 1) przewodniczący będący egzaminatorem wpisanym na listę, o której mowa w art. 11f ust. 1;
 - 2) co najmniej dwóch członków [...] (Ustawa, Art. 11e).

Zdroworozsądkowo rzecz ujmując, komisja składa się z egzaminatorów, których pracą kieruje przewodniczący. Jednak ustawodawca przewodniczącego komisji określa inaczej: jest to egzaminator wpisany na odpowiednią listę ministerialną, a dopiero pełna nazwa tej listy zawiera informację o rzeczywistej funkcji ujętych na niej osób: egzaminatorów uprawnionych do sprawowania funkcji przewodniczącego komisji egzaminacyjnej. Taki sposób opisu niesie konsekwencje w postaci sformułowań, które można rozumieć niejednoznacznie.

1.1. KWALIFIKACJE I KOMPETENCJE CZŁONKÓW KOMISJI EGZAMINACYJNYCH

Ustawa określa warunki pełnienia funkcji członka komisji egzaminacyjnych. Są to wymogi o charakterze kwalifikacji formalnych, a dotyczą posiadania odpowiedniego dyplomu studiów wyższych lub/i studiów podyplomowych oraz – ewentualnie (w przypadku absolwentów neofilologii) – dwuletniego stażu w nauczaniu jpjo. W szczegółach wygląda to następująco:

2. W skład komisji egzaminacyjnej wchodzi: [...]

2) co najmniej dwóch członków posiadających:

a) dyplom ukończenia studiów wyższych w zakresie filologii polskiej ze specjalnością nauczanie języka polskiego jako obcego, potwierdzający uzyskanie kwalifikacji drugiego stopnia, lub równorzędny, lub

b) dyplom ukończenia studiów wyższych w zakresie filologii polskiej lub neofilologii, potwierdzający uzyskanie kwalifikacji drugiego stopnia, lub równorzędny oraz ukończone studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, lub

c) dyplom ukończenia studiów wyższych w zakresie neofilologii, potwierdzający uzyskanie kwalifikacji drugiego stopnia, lub równorzędny oraz co najmniej dwuletnie doświadczenie w nauczaniu języka polskiego lub języka polskiego jako obcego (Ustawa, Art. 11e)

Wspomniane w powyżej przywołanych przepisach studia podyplomowe z dziedziny nauczania jpjo prowadzą obecnie bardzo liczne instytucje i placówki, także w trybie zdalnym, zatem uzyskanie odpowiedniego wykształcenia formalnego jest dostępne i relatywnie łatwe. Opisane w Ustawie wymogi nie muszą się wiązać z rzeczywistymi umiejętnościami i kompetencjami w zakresie nauczania jpjo, w tym m.in. z wiedzą szczegółową o standardach znajomości języka na różnych poziomach przez cudzoziemców posługujących się polszczyzną. Według przepisów dla członków komisji egzaminacyjnych

wystarczające są kwalifikacje formalne. Wnikliwa lektura Ustawy pozwala dostrzec jedynie fragment na temat szkolenia egzaminatorów:

Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia [...]:

6) tryb organizowania szkoleń dla kandydatów na egzaminatorów, biorąc pod uwagę konieczność zapewnienia jednolitego standardu przeprowadzania egzaminu; (Ustawa, Art. 11m)

Przytoczony zapis traktuje o egzaminatorach, co – zgodnie z przyjętą w tym dokumencie definicją – dotyczy jedynie *egzaminatorów uprawnionych do sprawowania funkcji przewodniczącego komisji*. Wynika z tego, że regulacje prawne dotyczące certyfikacji jpjo nie przewidują przygotowania do pełnienia roli egzaminatora – różnego od posiadania kwalifikacji formalnych. Przywołana powyżej „konieczność zapewnienia jednolitego standardu przeprowadzania egzaminu” powinna jednak obowiązywać wszystkie osoby egzaminujące, czyli wszystkich członków komisji.

1.2. PRZYGOTOWANIE DO PEŁNIENIA FUNKCJI EGZAMINATORA

Omawiane zapisy stanowią, że ośrodek egzaminacyjny ma obowiązek zapewnić skład komisji, tworząc ją z osób spełniających przywołane wymogi formalne. W sytuacji skrajnej może to oznaczać, że przewodniczący komisji (ów egzaminator z listy utworzonej przez PKdsPZJPjO, a publikowanej przez MNiSW) ma kierować pracą merytoryczną zespołu co najmniej kilku osób nieposiadających doświadczenia ani w egzaminowaniu, ani nawet w nauczaniu jpjo. Szkolenie takiej grupy osób jest koniecznością, ale stosowne dokumenty nie podają, kto, kiedy i jak miałby to robić. Przewodniczący z poczuciem odpowiedzialności za egzamin (mający status państwowego) decyduje się zatem na przeprowadzenie takiego szkolenia. Konieczne jest jednak do tego przekonanie osób kierujących ośrodkiem egzaminacyjnym, że bez odpowiedniego przygotowania członków komisji przeprowadzanie egzaminów będzie bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe, będzie długo trwało i może się okazać niewłaściwe z punktu widzenia audytu analizującego zgodność sprawdzania i oceniania egzaminów z przyjętymi standardami.

Przygotowanie egzaminatorów do pracy w komisji jest konieczne, ale brak odpowiednich zapisów powoduje niejasności, zwłaszcza wśród organizatorów

egzaminów. Prowadzący ośrodki kierują się – co oczywiste – treścią dokumentów, z których wynika jedynie powinność ustalenia składu komisji wedle kwalifikacji formalnych jej członków. Przewodniczący prosi zatem kierownictwo ośrodka o szczegółowe informacje na temat kompetencji i doświadczenia egzaminatorskiego potencjalnych członków komisji, której przewodniczenia ma się podjąć. Niejednokrotnie zaplanowane grono komisji składa się w znacznej mierze z osób debiutujących w roli egzaminatorów. Przeszkolenie tych osób jest koniecznością, przede wszystkim z punktu widzenia przewodniczącego komisji. Organizatorzy egzaminów, zapoznawszy się z dokumentacją regulującą certyfikację jpjo, zwykle nie posiadają ani nie planują budżetu na przygotowanie kadry egzaminatorskiej, ponieważ stosowne regulacje prawne nie zawierają zapisów na ten temat. Ośrodki rzadko dysponują też odpowiednimi funduszami do uruchomienia w zakresie kształcenia egzaminatorów. Oczywiście działają także ośrodki regularnie organizujące szkolenia dla swojej kadry, zwłaszcza dla osób początkujących, ale i warsztaty doszkalające dla egzaminatorów z dłuższym stażem. Przewodniczący decydują się w takich sytuacjach na mniej standardowe formy przygotowania egzaminatorów, m.in. wykorzystując zadania, tematy i testy z wcześniejszych sesji czy proponując symulacje konkretnych działań jako praktykę po dokładnym zapoznaniu się z informatorem egzaminacyjnym. I przewodniczący, i komisje z dłuższym stażem (powyżej 5–6 sesji na różnych poziomach) wypracowują zwykle sposoby pracy sprzyjające doszkalaniu egzaminatorów, w tym np. łączenie w pary mentora (osoby doświadczonej) z nowicjuszem, nie tylko przy sprawdzaniu i ocenianiu modułu *Pisanie*, czy wewnętrzne audytowanie testów sprawdzonych przez egzaminatorów niedoświadczonych.

Na sprawność egzaminatorską członków komisji wpływa niewątpliwie praktyka. Przyrost kompetencji w tym zakresie umożliwiają: regularne uczestniczenie w egzaminach, wykonywanie każdej czynności znajdującej się w gestii komisji, egzaminowanie na różnych poziomach.

2. ZADANIA PRZEWODNICZĄCEGO KOMISJI

Pełnienie roli przewodniczącego komisji egzaminacyjnej oznacza organizowanie i wykonywanie kilku grup zadań oraz odpowiedni stosunek do tych działań.

2.1. KIEROWANIE PRACĄ KOMISJI EGZAMINACYJNEJ

Podstawową rolę przewodniczącego określono ogólnie w regulacji prawnej następująco:

1. Pracą komisji egzaminacyjnej kieruje przewodniczący.
2. Członkowie komisji egzaminacyjnej odpowiadają za prawidłowy przebieg egzaminu (Rozporządzenie, § 10)

Kierowanie pracą ludzi, którzy odpowiadają za właściwy przebieg egzaminu, wymaga odpowiednich kompetencji tychże osób, co starano się przedstawić powyżej. Z kolei kompetencje formalne danego przewodniczącego musiały zostać zweryfikowane, ponieważ jego nazwisko znajduje się na ministerialnej liście egzaminatorów-przewodniczących. Jednak w praktyce w pracy przewodniczących komisji istotne są także inne kompetencje, w większości weryfikowane dopiero w działaniu. Należą do nich: sprawność kierowania i zarządzania zespołem, umiejętność współpracy z zespołem merytorycznym i organizatorami egzaminów, zdolność podejmowania decyzji w sytuacjach nietypowych, kontakty z organem nadrzędnym (Sekretariat PKdsPZJPjO). Potrzebne jest również poczucie odpowiedzialności i świadomość rangi egzaminu (państwowego). Przepisy podają:

3. Przewodniczący komisji egzaminacyjnej jest odpowiedzialny za prawidłową ocenę prac egzaminacyjnych oraz odpowiedzi udzielonych w części ustnej egzaminu (Rozporządzenie, § 20)

Takie sformułowanie dotyczy oczywiście nie tylko poczucia odpowiedzialności, ale i wspierających je konsekwentnych działań w kierowaniu pracą komisji. Natomiast świadomość rangi egzaminu, czyli jego statusu egzaminu państwowego, bywa szczególnie istotna podczas egzaminów organizowanych przez ośrodki komercyjne. Placówki takie z założenia nastawione są na optymalizację zysków z każdego rodzaju działalności, co może się przejawiać w mało restrykcyjnym podejściu do przestrzegania obligatoryjnych wymogów organizacyjnych egzaminów.

2.2. KOMUNIKACJA Z OSOBAMI ZAANGAŻOWANYMI W EGZAMIN

Przewodniczący komisji egzaminacyjnej rozpoczyna egzamin od zebrania organizacyjnego ze wszystkimi osobami zdającymi egzamin w danej sesji i ze wszystkimi egzaminatorami. Istotę tego spotkania stanowi dokładne, zwiększone i praktyczne przedstawienie wszystkich ważnych elementów egzaminu. Nie bez znaczenia jest sposób zaprezentowania tych informacji, przede wszystkim z powodu stresu, który towarzyszy zdającym. Atmosfera zebrania organizacyjnego, sposób i styl odpowiedzi na pytania zdających mają znaczący wpływ na przebieg całego egzaminu.

Komunikacja przewodniczącego z egzaminatorami: przepływ bieżących informacji między wszystkimi członkami komisji, decyzje w sprawach szczegółowych, zaangażowanie przewodniczącego w każdą z czynności wykonywanych podczas egzaminu, wyrażanie (przez obie strony) wątpliwości czy braku zgody na pewne ustalenia – wszystkie te czynniki warunkują efektywną i właściwą merytorycznie pracę komisji. Wymagają od przewodniczącego zarówno stanowczości, jak i elastyczności.

2.3. POZAEGZAMINACYJNA PRACA PRZEWODNICZĄCEGO KOMISJI

Przewodniczący komisji wykonuje omówione czynności i koordynuje pracę komisji podczas egzaminu, czyli w trakcie dwóch dni, w czasie których ma miejsce egzamin, oraz później, podczas sprawdzania i oceniania modułów testowych i prac pisemnych. Obowiązki przewodniczącego obejmują więc także szereg czynności wykonywanych przed rozpoczęciem egzaminu i już po jego zakończeniu. Przed egzaminem, przez około dwa miesiące poprzedzające jego pierwszy dzień, przewodniczący pozostaje w kontakcie z organizatorami, konsultując skład komisji, planowaną liczbę zdających w danej sesji, liczbę i poziom egzaminu, zakładany harmonogram przebiegu sesji. Po zakończeniu egzaminu i sprawdzeniu prac przewodniczący weryfikuje wyniki i wprowadza je do internetowej bazy certyfikatowej oraz przygotowuje protokół końcowy. Następnie, po otrzymaniu wyników audytu, przewodniczący analizuje je i decyduje o ostatecznej postaci wyników egzaminu. Działania przewodniczącego komisji podczas jednej sesji egzaminacyjnej obejmują dość długi (choć nieciągły) czas. Taki tryb pracy przewodniczącego zakłada spore zaangażowanie

i odpowiedzialność, zróżnicowane w szczegółach i proporcjach w zależności od tego, czy przewodniczący kieruje pracą komisji w ośrodku, z którym jest stale i blisko związany, czy też dzieje się to poza jego miejscem pracy. W tym drugim przypadku poziom sprawności komunikacyjnych musi być bardzo wysoki i po stronie przewodniczącego, i po stronie organizatorów egzaminu.

3. INNE ROLE PRZEWODNICZĄCEGO KOMISJI

Wszelkie działania wynikające z głównych zadań przewodniczącego komisji powinny się łączyć z wykonywaniem przez niego poszczególnych czynności egzaminacyjnych: nadzorowaniem zdających w trakcie egzaminu pisemnego, sprawdzaniem modułów testowych, przeprowadzaniem egzaminów ustnych, sprawdzaniem i ocenianiem prac pisemnych. W ten sposób przewodniczący zyskuje wiarygodność wobec członków komisji, pełni rolę mentora dla egzaminatorów mało doświadczonych, na bieżąco zapoznaje się z treścią modułów egzaminacyjnych.

Niektórzy przewodniczący komisji łączą ponadto swoją główną rolę z innymi funkcjami związanymi z certyfikacją jpjo: są organizatorami egzaminu (głównymi lub pomocniczymi), twórcami, weryfikatorami i/lub recenzentami arkuszy egzaminacyjnych, członkami zespołu badającego prawidłowość oceny egzaminów. Zaangażowanie w różne obszary i fazy certyfikacji: przygotowawczą, egzaminacyjną i ewaluującą, wpływa na podniesienie jakości pracy i świadomości przewodniczących komisji. Dzięki niemu dany przewodniczący, zajmujący się na przykład weryfikacją modułów egzaminu albo recenzowaniem całości testu, przekonuje się podczas sesji o jakości poszczególnych zadań (o ich zaletach i wadach) dla uczestników „swojego” egzaminu, co później ewentualnie potwierdza (lub neguje) w trakcie prac audytorskich. Doświadczenia tego typu, umiejętnie wykorzystane przez zespół autorów, weryfikatorów i egzaminatorów, mogą być bardzo pomocne w pracach nad przygotowaniem testów na kolejne sesje. Łączenie wymienionych funkcji uwalnia też od pewnych zagrożeń w postaci braku świadomości osób egzaminujących o tym, że uczestniczą w jednym wspólnym i ważnym przedsięwzięciu: egzaminie państwowym z języka polskiego. Przewodniczący zaangażowany w różne fazy certyfikacji oddziałuje konsolidująco na całe środowisko osób zajmujących się egzaminami.

Niektórzy przewodniczący komisji egzaminacyjnych są także członkami zespołu weryfikującego poprawność oceny egzaminów. To niezwykle wymagająca i odpowiedzialna rola, zwykle korzystnie wpływająca na kompetencje danej osoby jako przewodniczącego komisji. Udział w audytowaniu egzaminów

daje asumpt do poszerzania świadomości w zakresie różnych aspektów glotto-dydaktyki i samego procesu egzaminowania i certyfikowania znajomości języka jako obcego, w tym przekonania o konieczności standaryzowania oceny egzaminów odbywających się w bardzo wielu miejscach, ośrodkach i warunkach.

4. PRAKTYKA PRZEWODNICZENIA KOMISJOM EGZAMINACYJNYM

W przepisach regulujących certyfikację języka polskiego obecny jest zapis dotyczący wykazu egzaminatorów-przewodniczących komisji:

1. Komisja prowadzi listę egzaminatorów uprawnionych do sprawowania funkcji przewodniczącego komisji egzaminacyjnej (Ustawa, Art. 11f)

Rzeczona lista obejmuje obecnie (w drugiej połowie 2024 r.) 117 nazwisk egzaminatorów dysponujących uprawnieniami do przewodniczenia komisjom. Ostrożne i subiektywne szacunki każą mniemać, że ok. 30–40% osób z tego grona jest nieaktywnych: nie przewodniczą one egzaminom. Sytuacja taka rodzi pytania co do celowości uzyskania uprawnień przez niektórych egzaminatorów. Można by wręcz domniemywać, że osoby nieaktywne z tej listy wzięły udział w szkoleniu na przewodniczących w celu zdobycia kwalifikacji egzaminatorskich. PKdsPZJPjO organizuje co jakiś czas szkolenia dla kandydatów na przewodniczących komisji, ale nie inicjuje szkoleń dla egzaminatorów jako takich. Analiza informacji z listy potwierdza to o tyle, że w kilku ośrodkach egzaminacyjnych afiliowanych jest po ok. 10 przewodniczących, co oznacza realny brak możliwości przewodniczenia w ośrodku macierzystym choćby raz na dwa lata. Nieprzewodniczenie komisjom egzaminacyjnym oznacza brak praktyki w tym względzie, zatem realnie mniejszą liczbę osób mogących się odpowiedzialnie podjąć kierowania komisją. Problem ten dobrze znają kierownicy placówek, które przez ostatnie kilka lat starały się uzyskać uprawnienia do organizowania egzaminów. Znalezienie przez nich przewodniczącego komisji wymagało długotrwałego poszukiwania wśród kilkudziesięciu osób, a i tak nie zawsze uwieńczony był sukcesem. W kwestii listy egzaminatorów-przewodniczących potrzebne są działania weryfikujące i modyfikacyjne, w tym m.in. ustalenie, czy egzaminatorzy uprawnieni do kierowania komisją, którzy nie przewodniczą egzaminom przez określony czas (np. przez 2 lata), nie powinni utracić swoich uprawnień. Decyzje takie musiałyby mieć umocowanie prawne – obecne przepisy uniemożliwiają ich podjęcie, a sprawa powinna się znaleźć w gestii PKdsPZJPjO.

5. EGZAMINATORSKIE PERSPEKTYWY CERTYFIKACJI JĘZYKA POLSKIEGO

Egzaminowanie osób pragnących uzyskać certyfikat znajomości języka polskiego jako obcego jest zajęciem rozwijającym merytorycznie każdego lektora i glottodydaktyka polszczyzny. To działalność przynosząca satysfakcję, choć niewolna od trudności i czynników stresogennych. Przyszłością certyfikacji języka polskiego jako obcego powinna się stać profesjonalizacja tego procesu, optymalne byłoby powołanie odrębnej instytucji centralnej. Placówka taka miałaby wśród swoich zadań również opracowanie standardów egzaminatorskich, szkolenie kandydatów, wydawanie uprawnień do egzaminowania przez określony czas, zorganizowanie centralnego systemu komunikowania się przewodniczących komisji podczas danej sesji. Doświadczenia i obserwacje z dotychczasowych sesji egzaminacyjnych mogą być pod tym względem pomoczące i użyteczne.

BIBLIOGRAFIA

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego, Dz.U. 2016, poz. 405, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20160000405> [15.05.2025].
- Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim, Dz.U. 1999, nr 90, poz. 999, ze zmianami: Dz.U. 2015, poz. 1132 oraz Dz.U. 2024, poz. 1556, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19990900999> [15.05.2025].

Waldemar Martyniuk¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0876-8431>

20 LAT PAŃSTWOWEGO SYSTEMU POŚWIADCZANIA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – DOŚWIADCZENIA I WYZWANIA

Streszczenie: W roku 2024 minęło 20 lat od momentu uruchomienia państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego. Poprzedził ten moment pięcioletni okres przygotowań i prób pilotażowych prowadzonych przez polskich i zagranicznych ekspertów z ośrodków akademickich oferujących kursy języka polskiego dla cudzoziemców. Można zatem mówić nawet o ćwierćwieczu prac standaryzujących testowanie sprawności w posługiwaniu się językiem polskim jako obcym. Był to okres pełen pozytywnych doświadczeń, integrujących środowisko glottodydaktyki polonistycznej i modernizujących jego działania, ale także wyzwań, głównie o charakterze legislacyjnym i organizacyjnym. W niniejszym tekście podjęto próbę podsumowania tych doświadczeń z perspektywy zaangażowanego uczestnika działań związanych z przygotowaniem systemu i jego funkcjonowaniem. Sprawozdanie to opiera się w znacznej części na niepublikowanych wcześniej materiałach, które mają już walor dokumentów historycznych.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, testowanie i certyfikacja sprawności językowej, język polski jako obcy

¹ waldemar.1.martyniuk@uj.edu.pl, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Polonistyki, Instytut Glottodydaktyki Polonistycznej, ul. Grodzka 64, 31-044 Kraków.



20 YEARS OF THE STATE CERTIFICATION SYSTEM FOR POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – EXPERIENCES AND CHALLENGES

Abstract: In 2024, 20 years have passed since the launch of the state system of certifying the ability to use Polish as a foreign language. It was a period full of positive experiences, integrating the community of teaching Polish as a foreign language and modernizing its activities, but also challenges, mainly of a legislative and organizational nature. This text attempts to summarize these experiences from the perspective of a committed participant in the activities related to the preparation of the system and its operation.

Keywords: Polish as a foreign language, testing and certifying language ability, Polish as a foreign language

1. WSTĘP

Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego ma już za sobą dosyć długą i burzliwą historię. Podejmiemy tu próbę podsumowania doświadczeń zebranych podczas 20 lat funkcjonowania systemu, sięgniemy także do działań poprzedzających jego uruchomienie w 2004 r. Będzie to rodzaj sprawozdania w postaci ‘obserwacji uczestniczącej’, przedstawionego z perspektywy zaangażowanego uczestnika wydarzeń: pomysłodawcy, organizatora i kierownika prac przygotowawczych, sekretarza Państwowej Komisji oraz jej przewodniczącego. Sprawozdanie to opiera się w znacznej części na niepublikowanych wcześniej materiałach, które mają już walor dokumentów historycznych, takich jak materiały robocze Państwowej Komisji czy opracowania powstające w ramach jej prac.

2. CERTYFIKACJA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – GENEZA

Artykuł 3 p. 3 Ustawy o języku polskim z dnia 7.10.1999 r., która weszła w życie 7.05.2000 r., delegował ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do określenia w drodze rozporządzenia zasad prowadzenia egzaminów państwowych z języka polskiego dla cudzoziemców ubiegających się o urzędowe poświadczenie jego znajomości. Pracami nad przygotowaniem

i wprowadzeniem stosownego systemu kierowała utworzona 21.04.1999 r. Komisja ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Komisja, w skład której wchodził przedstawiciel głównych polskich ośrodków uniwersyteckich, prowadzących nauczanie języka polskiego jako obcego, pracowała pod kierunkiem Władysława Miodunki (UJ), zbierała się na posiedzeniach w MEN, a rezultaty swoich prac publikowała w powielanych do użytku wewnętrznego *Materiałach Roboczych*. Podstawą prac, które doprowadziły do opracowania i wdrożenia systemu państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, były doświadczenia wielu krajowych ośrodków akademickich prowadzących kształcenie cudzoziemców w tym zakresie.

2.1. PROJEKT SYSTEMU CERTYFIKATOWEGO

W założeniach projektu certyfikatu znajomości języka polskiego jako obcego zamieszczonych w *Materiałach Roboczych nr 2/99* zwrócono uwagę na fakt, że cechą charakterystyczną nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego prowadzonego w różnych formach w kilkudziesięciu krajach świata oraz przez coraz większą liczbę publicznych i prywatnych instytucji edukacyjnych w Polsce była w tym czasie ogromna różnorodność form, celów, programów, podręczników i sposobów pomiaru osiągnięć. Programy nauczania oraz przeprowadzane egzaminy miały zwykle charakter lokalny i opierały się najczęściej na doraźnie tworzonych materiałach, służąc w ten sposób realizacji specyficznych potrzeb danej grupy uczących się. Uznano, że jest to tendencja naturalna, zgodna z głoszonymi w metodyce nauczania języków obcych postulatami zwrócenia większej uwagi właśnie na uczącego się, który jest **podmiotem**, a nie **obiektem** procesu nauczania. W przypadku języka polskiego jako obcego ta indywidualizacja nauczania była jednakże raczej objawem niedostatku prac i działań normujących i koordynujących wysiłki poszczególnych nauczycieli i instytucji w Polsce i za granicą niż rezultatem analiz metodycznych. Skutkiem tego niedostatku mogło być poczucie osamotnienia, niepewności i dezorientacji zarówno wśród nauczających, jak i uczących się. Tym pierwszym brakowało przekonania o słuszności podejmowanych decyzji dydaktycznych – tym drugim przeszkadzał brak możliwości jednoznacznego, obiektywnego określenia i potwierdzenia osiągniętych na kursach języka polskiego kwalifikacji.

Komisja uznała zatem, że najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji będzie zachowanie naturalnego i pożądanego lokalnego charakteru podręczników, programów i metod nauczania przy jednoczesnym opracowaniu i udostępnieniu

wszystkim nauczającym i uczącym się propozycji norm, standardów i zaleceń programowych, a także systemu certyfikacji sprawności w języku polskim jako obcym – uwzględniających rozwiązania przyjęte dla innych języków. Taką propozycją był zaprezentowany w *Materiałach Roboczych nr 2/99* projekt opisu poziomów i stopni zaawansowania oraz systemu standardowych egzaminów biegłości w języku polskim jako obcym przygotowany w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Polonijnego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Publikacji typu normatywnego, programowego do nauczania języka polskiego jako obcego było w tym czasie niewiele. Jedną z pierwszych takich publikacji programowych był wydany w roku 1991 tom pt. *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego* (Martyniuk 1991), przeznaczony dla kursów języka polskiego prowadzonych w Uniwersytetach Ludowych (*Volkshochschule*) w Republice Federalnej Niemiec. Zawarty w nim ramowy opis programu, oparty na przeprowadzonej wśród uczestników kursów analizie potrzeb uczących się, nawiązywał do europejskich systemów nauczania języków obcych i obejmował inwentarz (*syllabus*) intencjonalno-pojęciowy, inwentarz tematyczny oraz inwentarz gramatyczny dla pierwszego poziomu zaawansowania, określonego dla wielu języków nauczanych w tym kontekście jako poziom podstawowy (*Grundbaustein*). Rok później w amerykańskim Centrum Lingwistyki Stosowanej (*Center for Applied Linguistics, Washington, DC, USA*) opracowany został test biegłości w języku polskim dla studentów anglojęzycznych (*Polish Proficiency Test for English Speakers*). Był on jedynym wówczas oferowanym standardem obiektywnej, zewnętrznej oceny zaawansowania w języku polskim jako obcym. W tym samym roku 1992 w serii *Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do Nauczania Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego* opublikowany został zbiór materiałów programowych pod redakcją Władysława Miodunki pt. *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, przygotowany przez Komisję Ekspertów MEN (Miodunka 1992). Zbiór ten stanowił z jednej strony udokumentowane źródło wiedzy o współczesnym języku polskim, a z drugiej był próbą odniesienia tej wiedzy do nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego. Powstały w ten sposób zalecenia programowe określające treści nauczania w zakresie gramatyki i leksyki na trzech poziomach zaawansowania, a w odniesieniu do pierwszego poziomu – określanego tu jako progowy – także opisy w formie inwentarza intencjonalno-pojęciowego i tematycznego (Martyniuk 1992a).

2.2. PROGRAM PROGOWY JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO/DRUGIEGO

Program progowy, czyli zalecenia programowe do nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego/drugiego na pierwszym poziomie zaawansowania przygotowany został z myślą o włączeniu języka polskiego do systemu nauczania języków europejskich w ramach propozycji *unit-credit system* Rady Europy (Rada Europy 1978). Programy Rady Europy opierały się na funkcjonalno-pojęciowym opisie sprawności językowej oraz komunikacyjnym podejściu do nauczania języków obcych. Pierwszym tego typu materiałem programowym był opracowany przez Jana van Eka program *The Threshold Level English* (van Ek 1975). W latach następnych powstały dokumenty programowe tego typu dla kolejnych języków. Różniły się one między sobą znacznie pod względem objętości i oferowanych możliwości wykorzystania, zachowując podobne zasady opisu treści programowych.

Propozycja polska była w swoich założeniach najbliższa koncepcji programów dla języka francuskiego, *Un Niveau-Seuil* (Coste i in. 1976) i niemieckiego, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger i in. 1980). W odróżnieniu od programów progowych wzorowanych na materiale angielskim, który zawierał minimalny, niezbędny na tym poziomie zestaw sposobów wyrażania intencji, pojęć i zakresów tematycznych, dokumenty te zawierają znacznie obszerniejszy ich zbiór, użytkownikom pozostawiając wybór odpowiednich elementów z tego repertuaru stosownie dla danego, konkretnego kursu, egzaminu lub podręcznika. Podobne założenia przyjęto przy opracowywaniu programu progowego dla języka polskiego. Jego główną część stanowiły trzy katalogi określające zagadnienia funkcjonalno-pojęciowe, tematyczne i strukturalne, stanowiące opis programu progowego. Ich rozwinięciem były dwa dosyć obszerne inwentarze, czyli zbiory sposobów wyrażania intencji, pojęć i podstawowych treści tematycznych w języku polskim.

Prace nad opracowaniem polskiego projektu programu progowego zostały rozpoczęte w rezultacie uchwały I Walnego Zgromadzenia Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Polskiego jako Obcego „Bristol”. Projekt dokumentu programowego został przygotowany przez niżej podpisanego, a w pracach przygotowawczych, szczególnie w zakresie oceny zawartości inwentarzy, uczestniczyły: Anna Dąbrowska (Uniwersytet Wrocławski), Elwira Grossman (Uniwersytet w Glasgow) i Anna Packaln (Uniwersytet w Uppsali). Materiał dotyczący egzaminów biegłościowych zaczerpnięto z omówionych wyżej opracowań zespołu Instytutu Polonijnego UJ. Zawartość katalogu gramatycznego ustalono na podstawie programu gramatyczno-syntaktycznego dla Poziomu I Komisji Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej, autorstwa Władysława Miodunki.

W tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* opublikowano także propozycję systemu certyfikatowego, która zawierała ramowy opis poziomów i stopni nauczania języka polskiego jako obcego od momentu pierwszego kontaktu aż do osiągnięcia całkowitej biegłości zbliżonej do kompetencji rodzimego użytkownika. Standard ten, stosowany od 1990 r. z powodzeniem w programie Szkoły Letniej Kultury Języka Polskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, a także uznawany przez inne ośrodki nauczania wyróżniał i opisywał cztery poziomy biegłości i osiem stopni zaawansowania (Martyniuk 1992b). Próby przeprowadzania standardowych testów biegłości według tego systemu prowadzone były w Instytucie Polonijnym i Szkole Letniej UJ od 1994 r. W roku 1996 test biegłości pierwszego poziomu zaawansowania przeprowadzono po raz pierwszy na zakończenie I semestru zajęć kursu rocznego języka polskiego jako obcego w Instytucie Polonijnym UJ. Zadania tego testu poddane zostały następnie szczegółowej ewaluacji pod względem wskaźnika łatwości i wskaźnika mocy różnicującej (Lipińska, Pukas-Palimąka 1997). Wnioski płynące z oceny testu próbnego uwzględniono przy opracowaniu kolejnych testów próbnych, które przeprowadzano na koniec każdego kolejnego semestru nauki w Instytucie Polonijnym UJ. W 1998 r. ten sposób testowania zastosowano po raz pierwszy także na wszystkich kursach języka polskiego w Szkole Letniej UJ, odchodząc tym samym od poprzedniego sposobu sprawdzania rezultatów nauczania, opartego na testach osiągnięć, które uwzględniały wprowadzić cele nauczania wyznaczone dla danego poziomu, lecz określały raczej jedynie to, w jakim stopniu uczący się opanowali „przerobiony” na danym kursie materiał (Martyniuk 1997).

Zalecenia programowe dla trzech poziomów zaawansowania opublikowane w tomie *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* miały także punkty odniesienia do systemów stopni zaawansowania dla tzw. języków światowych – języka angielskiego (standard *Cambridge*) oraz innych języków (*Council of Europe Threshold*). Dla każdego stopnia zaawansowania sformułowano cele dydaktyczno-programowe, jakie należy osiągnąć, podano orientacyjną ilość godzin zajęć, konieczną do realizacji tych celów oraz podano sugestie egzaminacyjne. System ten uwzględniał różne instytucyjne formy nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego, a możliwe jego zastosowanie pokazano na konkretnych przykładach kursów oferowanych przez Uniwersytet Jagielloński (Martyniuk 1992b).

2.3. URUCHOMIENIE SYSTEMU CERTYFIKACJI

Komisja ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego stwierdziła, iż przyjęcie systemu certyfikatowego jako normy nauczania języka polskiego wymaga podjęcia następujących działań w celu zapewnienia prestiżu, obiektywności i wiarygodności certyfikatów wystawianych na podstawie egzaminów biegłości:

- powołanie stałego wyspecjalizowanego zespołu, przygotowującego testy;
- opracowanie szczegółowej instrukcji przeprowadzania i oceny egzaminów;
- szkolenie egzaminujących i udzielanie licencji na przeprowadzanie egzaminów biegłościowych;
- stałe badanie i weryfikacja jakości zadań testowych i całych testów na podstawie osiągniętych rezultatów;
- wybór prestiżowej instytucji firmującej wystawiane certyfikaty;
- prowadzenie archiwum testów i ewidencji zdających (Martyniuk 1999, 2000).

W toku swoich prac prowadzonych w latach 1999–2001 Komisja zrealizowała pełny cykl prac przygotowawczych potrzebnych do uruchomienia systemu egzaminów certyfikatowych dla trzech poziomów zaawansowania ogólnego: progowego, średniego i zaawansowanego. Uznano, że w dalszej kolejności można opracować egzaminy specjalistyczne, takie jak m.in.:

- egzamin dopuszczający na studia w Polsce;
- egzamin towarzyszący nostryfikacji zagranicznych dyplomów w Polsce;
- egzamin towarzyszący wydawaniu zezwolenia na wykonywanie określonych zawodów w Polsce;
- egzamin towarzyszący nadawaniu obywatelstwa polskiego czy repatriacji.

Przyjęte przez Komisję opisy wymagań egzaminacyjnych oraz zasady przeprowadzania egzaminów zostały oparte na opracowaniach służących standaryzacji testowania znajomości języków obcych w Europie. Przedstawiciele Komisji wzięli udział w posiedzeniach Stowarzyszenia ALTE (*Association for Language Testers in Europe*) w Paryżu i Lizbonie, gdzie zaprezentowali przyjęte przez Komisję założenia polskiego systemu. Zostały one uznane za odpowiadające zaleceniom ALTE, w związku z czym, w głosowaniu, członkowie Stowarzyszenia wyrazili gotowość włączenia proponowanych egzaminów z języka polskiego jako obcego do systemu egzaminów ALTE. Decyzją Komisji polskim reprezentantem w Stowarzyszeniu ALTE został Uniwersytet

Jagielloński, a stosowne dokumenty stowarzyszeniowe zostały podpisane w grudniu 2000 r.

Na podstawie wnikliwej analizy rozmaitych rozwiązań systemowych w zakresie urzędowego poświadczania znajomości języków obcych, jakie stosowane były w tym czasie w Europie (*Materiały Robocze 1/2000*), Komisja uznała, że dla planowanego polskiego systemu celowe wydaje się oparcie go na współpracy instytucji państwowych i uniwersyteckich – podobnie jak w systemie hiszpańskim. Instytucje państwowe sprawowałyby formalny nadzór nad systemem prowadzonym merytorycznie przez instytucje uniwersyteckie. Uznano, że wskazana byłaby też współpraca z tymi instytucjami państwowymi, które zajmują się promocją Polski w świecie i posiadają sieć zagranicznych placówek, gdzie mogłyby się odbywać egzaminy.

Na koniec roku 2000 prace nad wprowadzeniem systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego były na ukończeniu. Pracowały grupy robocze powołane przez Komisję. Opracowane zostały opisy wymagań egzaminacyjnych dla poszczególnych poziomów, powstały dwie serie prototypowych testów certyfikatowych, z których jedna została wypróbowana we wszystkich ośrodkach nauczania języka polskiego i kultury polskiej dla cudzoziemców, reprezentowanych w Komisji. Uruchomiony został system zbierania i weryfikacji zadań testowych i powstały zespoły egzaminacyjne. Od strony merytorycznej system certyfikacji znajomości języka polskiego dla cudzoziemców był gotowy do wprowadzenia od początku roku 2001 (Martyniuk 2001; Miodunka 2001).

Komisja zaproponowała, aby zasady dotyczące systemu egzaminowania w tego typu i tym podobnych sytuacjach zostały uregulowane w sposób całościowy, jednolity, w formie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej do Ustawy o języku polskim, która weszła w życie 7.05.2000 r. Miało to pozwolić stworzyć system spójny i przejrzysty zarówno dla samych zdających, jak i dla instytucji korzystających z systemu. Postulowano, aby stosowne rozporządzenie ukazało się w połowie roku 2001 – Europejskiego Roku Języków – a pierwsze egzaminy certyfikatowe odbyły się zaraz po wydaniu rozporządzenia. W przygotowanym, przyjętym przez Komisję i uzgodnionym z przedstawicielami Ministerstwa projekcie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad przeprowadzania egzaminów państwowych z języka polskiego dla cudzoziemców ubiegających się o urzędowe poświadczenie jego znajomości z dnia 11 grudnia 2000 r. zaproponowano wprowadzenie następującego systemu dla języka polskiego jako obcego:

Minister Edukacji Narodowej powoła Państwową Komisję Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego dla Cudzoziemców na bazie istniejącej Komisji d/s Certyfikacji MEN. Członkowie Komisji pełnić będą swoje funkcje nieodpłatnie;

Państwowa Komisja Certyfikacji powoła Radę Egzaminacyjną złożoną z osób, wybranych spośród reprezentantów ośrodków akademickich z kraju i z zagranicy, prowadzących nauczanie języka polskiego jako obcego, a także instytucji korzystających z systemu certyfikacji. Rada, której członkowie pełnić będą swoje funkcje nieodpłatnie, stanowić będzie organ doradczy Państwowej Komisji;

Minister Edukacji Narodowej utworzy Centrum Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego dla Cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, po porozumieniu MEN z Rektorem UJ. Centrum, którego stały personel stanowić będą dyrektor, kierownik biura i asystent techniczny, stanowić będzie organ wykonawczy Państwowej Komisji. Do zadań Centrum będą należały takie prace, jak produkcja i ewaluacja testów, ocena egzaminów, organizacja szkoleń, promocja, publikacja wydawnictw oraz organizacja egzaminów. (Materiały Robocze 5/2000)

Projekt rozporządzenia, przygotowany przez Komisję ds. Certyfikacji przy współpracy Departamentu Integracji Europejskiej i Współpracy z Zagranicą Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, zaopiniowany pozytywnie przez pozostałe departamenty MENiS, dotarł do Biura Legislacyjnego Rządu, skąd został jednak wycofany z uzasadnieniem, że odpowiedni zapis w Ustawie o języku polskim nie daje delegacji do uruchomienia systemu certyfikacji w takiej formie. Konieczna była zatem stosowna nowelizacja Ustawy o języku polskim, co okazało się przedsięwzięciem nadzwyczaj żmudnym i zajęło kolejne trzy lata...

Tak pisał o tej niespodziewanej przeszkodzie w Sprawozdaniu z prac Komisji ds. Certyfikacji za rok 2001 jej Przewodniczący Władysław Miodunka:

Rok 2001, Europejski Rok Języków, mamy za sobą. Z rokiem tym wiązaliśmy konkretne nadzieje, chcąc ofiarować Europie i światu międzynarodowy dyplom potwierdzający znajomość języka polskiego. Jeszcze 25 stycznia 2001 r. na posiedzeniu Komisji w Warszawie wyrażaliśmy przekonanie, iż pierwsze oficjalne egzaminy certyfikatowe zostaną przeprowadzone w Polsce jesienią 2001 r., podczas gdy cały system wraz z Centrum Certyfikacji zostanie uruchomiony w 2002 r. Nasze przekonanie wiązało się ze świadomością, że merytorycznie jesteśmy gotowi do przeprowadzenia egzaminów, dysponujemy bazą zadań testowych, mamy ogólnopolską grupę roboczą, umiejącą przygotowywać i oceniać testy, dysponujemy doświadczeniem wyniesionym z próbnego egzaminu przeprowadzonego w grudniu 2000 r., wiemy wreszcie, że przygotowany przez nas system certyfikacji odpowiada standardom europejskim, o czym świadczy przyjęcie Polski do ALTE. Nasze nadzieje na szybki start okazały się płonne, gdy w trakcie ustaleń międzyresortowych stwierdzono, że delegacje Ustawy o języku polskim są niewystarczające do wydania przygotowanego Rozporządzenia MEN. Mimo, że Komisja zrobiła wszystko, by

przygotować projekt takiego rozporządzenia (ostatni projekt pochodzi z 11 grudnia 2000 roku), nie zostało ono dotychczas wydane, co stawia pod znakiem zapytania całe kalendarium przyszłych prac. [...] Nie ulegając przeciwnościom, kontynuując prace podstawowe, wiemy jednak bardzo dobrze, że wprowadzanie certyfikatu nie może być co roku odraczane, gdyż z powodu takiego postępowania długo oczekiwana certyfikacja będzie tracić zaufanie społeczne. Także przeprowadzona w roku 2001 promocja certyfikacji nie przyniesie spodziewanych efektów, jeśli nie będziemy w stanie podać i dotrzymać podanych terminów. Czy to zresztą nie paradoksalne, że zdania związane z certyfikacją znajomości języka polskiego są planowo realizowane na płaszczyźnie europejskiej, reprezentowanej przez ALTE, zaś na płaszczyźnie krajowej utrzymują się wciąż w fazie działań przygotowawczych albo wstępnych? (Materiały Robocze 1/2002)

Niezależnie od niepowodzeń legislacyjnych prowadzone były nadal prace merytoryczne realizowane przez powołaną przez Komisję Grupę Roboczą ds. Testów. Dwa razy w roku, w Instytucie Studiów Polonijnych i Etnicznych UJ w Krakowie, odbywały się warsztaty z udziałem przedstawicieli głównych ośrodków akademickich prowadzących kształcenie cudzoziemców, podczas których rozbudowywano bank zadań egzaminacyjnych, weryfikowano zasady i kryteria oceny prac pisemnych i wypowiedzi ustnych, tworzone próbne testy, przeprowadzano próbne egzaminy i analizowano ich wyniki (Martyniuk 2004).

Ostatecznie na uruchomienie przygotowanego systemu na podstawie znowelizowanej Ustawy o języku polskim i stosownego rozporządzenia wykonawczego trzeba było czekać do roku 2004, co zbiegło się z przyjęciem Polski do Unii Europejskiej. Było to możliwe na podstawie Ustawy o zmianie Ustawy o języku polskim z dnia 11 kwietnia 2003 r., podpisanej przez Prezydenta RP Aleksandra Kwaśniewskiego (Dz.U. z 30 kwietnia 2003 r., nr 73, poz. 661) oraz dwóch rozporządzeń wykonawczych Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 października 2003 r. (Dz.U. z 12 listopada 2003 r., nr 191, poz. 1870 i 1871). Pierwsze z tych rozporządzeń dotyczyło szczegółowych zadań i regulaminu działania Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego oraz państwowych komisji egzaminacyjnych, drugie określało szczegółowe warunki i tryby przeprowadzania egzaminów oraz wydawania poświadczeń nazwanych ostatecznie certyfikatami znajomości języka polskiego jako obcego. Obsługę administracyjną i finansową prac Komisji i państwowych komisji egzaminacyjnych powierzono odpowiednim komórkom Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej (BUWiWM).

Ani w znowelizowanej Ustawie, ani w rozporządzeniach wykonawczych nie znalazły się jednak przepisy umożliwiające utworzenie merytorycznego zaplecza badawczo-rozwojowego w postulowanej wcześniej postaci centrum

certyfikacji, które miało zapewnić instytucjonalne ramy dla działania powoływanych dotychczas ad hoc grup roboczych przygotowujących egzaminy – brak tych umocowań pozostaje do dzisiaj istotną przeszkodą w prowadzonych w tym zakresie pracach. W Rozporządzeniu w sprawie Państwowej Komisji określono jedynie, że do zadań Komisji należy m.in. zlecenie przygotowania zadań egzaminacyjnych, testów egzaminacyjnych, analiz i opracowań na potrzeby przeprowadzanych egzaminów.

Nowa Ustawa weszła w życie 25 kwietnia 2003 r. i określiła termin powołania Państwowej Komisji w ciągu dwóch miesięcy od tej daty, jednakże Minister Krystyna Łybacka wręczyła nominacje członkom nowo powołanej Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego dopiero 1 sierpnia tego roku. Na wydanie rozporządzeń wykonawczych trzeba było czekać kolejne miesiące – do 15 października – i dopiero po ich wejściu w życie można było rozpocząć przygotowania do przeprowadzenia pierwszych oficjalnych egzaminów na określonych w Rozporządzeniu trzech poziomach: podstawowym, średnim ogólnym i zaawansowanym. Odbłyły się one w kwietniu 2004 r., a przyjęto na nie ogółem 106 osób. Choć i tu nie obyło się bez przykrych niespodzianek. W ostatniej chwili, podczas końcowego spotkania Grupy Roboczej ds. Testów, na którym miały zostać ustalone arkusze egzaminacyjne, przewodnicząca zespołu odpowiedzialnego za ich opracowanie nieoczekiwanie oświadczyła, że niestety nie udało się ich przygotować. W tej sytuacji, gdy termin pierwszego egzaminu był już ogłoszony i kandydaci się zgłaszali, przygotowania arkuszy egzaminacyjnych w trybie awaryjnym podjął się sekretarz Komisji i egzaminy przeprowadzono zgodnie z planem.

3. PROBLEMATYCZNE ZMIANY LEGISLACYJNE

W ciągu dziesięciu lat (2004–2014) funkcjonowania systemu na podstawie znowelizowanej w 2003 r. Ustawy o języku polskim komisje egzaminacyjne przeprowadzały egzaminy w ośrodkach krajowych i zagranicznych, które zgłaszały takie zapotrzebowanie. Ogółem umożliwiono zdawanie tych egzaminów 5348 osobom zainteresowanym uzyskaniem certyfikatu w Polsce i 2711 poza Polską. Zebrane w tym czasie doświadczenia miały posłużyć Państwowej Komisji jako podstawa do wprowadzenia zmian wynikających z potrzeby usprawnienia systemu wobec rosnącego zainteresowania zdających, a także uwzględnienia zaleceń, które zostały sformułowane w ramach ewaluacji przeprowadzonej przez audytorkę ALTE. Komisja podjęła prace nad nowymi rozwiązaniami, jednakże nie zostały one uwzględnione w przeprowadzonej w roku 2015 ponownej nowelizacji Ustawy o języku polskim, której przyjęcie

oznaczało *de facto* wprowadzenie całkowicie nowego systemu. Na nic się zdały protesty i zastrzeżenia zgłaszane, nie tylko przez Komisję, w ramach konsultacji społecznych projektu nowych przepisów. Silna „wola polityczna” inicjatorów zmian spowodowała, że Ustawa z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych została uchwalona i, podpisana przez Prezydenta RP Bronisława Komorowskiego, weszła w życie trzy miesiące później, czyli we wrześniu 2015 r. Na wydanie stosownych rozporządzeń wykonawczych trzeba było jednak znowu poczekać: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Państwowej Komisji do Spraw Poświadczania Znajomości Języka polskiego jako Obcego wydano 11 grudnia 2015 r., a Rozporządzenie w sprawie egzaminów z języka polskiego dopiero w następnym roku, 26 lutego. Zamieszanie legislacyjne spowodowało długą przerwę w funkcjonowaniu systemu, gdyż bez tych nowych podstaw prawnych egzaminy nie mogły się odbywać.

Powołana w kwietniu 2016 r. na podstawie nowych przepisów Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego rozpoczęła swoje prace od gruntownej analizy nowych regulacji, dochodząc szybko do niepokojącego wniosku, że nowe przepisy nie dają gwarancji zapewnienia dobrej jakości świadczenia usługi publicznej, jaką są państwowe egzaminy. Komisja stwierdziła, że znowelizowana Ustawa zmieniła w sposób zasadniczy funkcjonowanie działającego od roku 2004 systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego. W legislacyjnym uzasadnieniu konieczności tej zmiany podano dwie zasadnicze przesłanki: zwiększenie dostępności egzaminów oraz zapewnienie spójności polskiego systemu z międzynarodowymi wymaganiami. Żadna z tych przesłanek nie została jednak poparta rzetelnymi analizami wyjściowymi. Nie podano bowiem ani jednego przykładu, gdzie byłiby chętni do zdawania egzaminów, którym nie zapewniono takiej możliwości w ramach dotychczasowego systemu. Pominęto także fakt, że funkcjonujący dotychczas system od samego początku tworzony był na podstawie analizy funkcjonujących w Europie rozwiązań, a o jego jakości i spójności z międzynarodowymi wymaganiami świadczy członkostwo w *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* i przeprowadzony w roku 2008 i 2014 audyt, a także wyróżnienie *European Language Label* przyznane przez Komisję Europejską w roku 2015 (Martyniuk 2005, 2006).

Komisja zauważyła, że przy tworzeniu ustawy odwrócono logiczny porządek wprowadzania nowych rozwiązań: o ile w dotychczasowej formule przepisy regulujące poświadczanie znajomości języka polskiego jako obcego były usankcjonowaniem procedur sprawdzonych wcześniej w praktyce (działalność Komisji ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego i powołanej przez nią Grupy Roboczej, 4-letni pilotaż testów itp.), o tyle w tym przypadku mamy do czynienia z „legislacją wyprzedzającą”, czyli koniecznością zastosowania w praktyce

działań i procedur określonych najpierw w aktach prawnych, niesprawdzonych w działaniu, po odrzuceniu większości krytycznych uwag zgłaszanych w procesie konsultacji przez ekspertów tworzących dotychczasowy system.

Komisja zwróciła uwagę, że Ustawa i towarzyszące jej rozporządzenia zawierają przepisy o nadmiernym stopniu uszczegółowienia, co w połączeniu z zastąpieniem jednego, centralnego podmiotu uprawnionego do przeprowadzania egzaminów – Państwowej Komisji – nieograniczoną w konsekwencji liczbą lokalnych podmiotów uprawnionych, nadzorowanych przez Państwową Komisję, oznacza niebywale zwielokrotnienie działań administracyjno-biurokratycznych. Właściwa obsługa tych podmiotów przez skromnie obsadzony sekretariat Komisji – nawet przy użyciu wdrażanej właśnie elektronicznej bazy danych – stanowiła zdaniem Komisji już nie lada wyzwanie, a w przypadku znacznego wzrostu ich liczby (nieograniczonej przez ustawę) oraz oferowania przewidzianej w Ustawie liczby dziesięciu różnych egzaminów (na sześciu różnych poziomach dla dorosłych i czterech dla młodzieży) do przeprowadzenia jednocześnie w różnych krajach na różnych kontynentach, kilka razy w roku, będzie najzwyczajniej niemożliwa do zrealizowania. Zauważono jednocześnie, że decentralizując organizację egzaminów, przeniesiono znakomitą część obowiązków organizacyjnych i odpowiedzialności za jakość poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego na lokalne podmioty uprawnione i powoływanych przez nie przewodniczących komisji egzaminacyjnych. Zapomniano jednak o utworzeniu jednostki centralnej – centrum certyfikacji – które obsługiwałoby cały system, czyli opracowywało (nowe) egzaminy, przygotowywało zestawy egzaminacyjne i kryteria oceny, szkoliło egzaminatorów, prowadziło stosowne analizy oraz, co najważniejsze, obsługiwało i wspierało w pełnym zakresie (także w kwestiach formalno-prawnych i finansowych) wszystkie podmioty uprawnione – wszak miały one odprowadzać znaczącą opłatę od każdej zarejestrowanej osoby, którą mają obsługiwać.

Wskazując na wiele problematycznych przepisów nowej Ustawy, Komisja stwierdziła m.in., że odsunęły one od pełnienia funkcji ważnych dla zapewnienia jakości systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego osoby najbardziej doświadczone, ekspertów z głównych polskich ośrodków akademickich, którzy ten system stworzyli i przez ponad 10 lat z sukcesem prowadzili. Powstała w konsekwencji absurdałna sytuacja, w której funkcje przewodniczących komisji egzaminacyjnych oraz wizytatorów mogą, ze względów formalnych, pełnić wychowankowie profesorów, absolwenci tworzonych i prowadzonych przez nich studiów, ale nie sami profesorowie i wykładowcy – specjaliści w tej dziedzinie.

Za problematyczne uznano także określenie w nowych przepisach zadań i sposobu działania Komisji. Zadania Komisji jako zgromadzenia, które „koordynuje i zapewnia prawidłowe funkcjonowanie systemu poświadczania”

określa Art. 11k Ustawy, a §§ 8 i 9 Rozporządzenia MNiSW z 11 grudnia 2015 r. potwierdza charakter Komisji jako gremium, które „działa na posiedzeniach zwoływanych po każdej sesji egzaminacyjnej” i „podejmuje rozstrzygnięcia w formie uchwały”. Wiele innych przepisów określa jednak charakter Komisji jako stale działającego centrum obsługi administracyjnej, organizacyjnej, finansowej i merytorycznej całego systemu. Wskazują na to m.in. takie określenia, jak: „Komisja przeprowadza szkolenia dla osób ubiegających się o wpis na listę egzaminatorów” (Art. 11k 2 Ustawy), „Komisja może przeprowadzać szkolenia dla wizytatorów” (Art. 11l 3 Ustawy), Komisja „prowadzi elektroniczną bazę danych” (Art. 11g 2 Ustawy), „Podmiot uprawniony przekazuje Komisji [...] opłaty za każdą zarejestrowaną osobę i za wydanie certyfikatu” (Art. 11g 7 Ustawy), „Komisja bada prawidłowość oceny prac egzaminacyjnych” oraz „przechowuje protokół i dokumentację egzaminu” (§ 13 Rozporządzenia MNiSW z 11 grudnia 2015 r.), „Komisja przekazuje podmiotowi uprawnionemu zestawy zadań egzaminacyjnych” (§ 8 i 9 Rozporządzenia MNiSW z 26 lutego 2016 r.), „Komisja dokonuje ponownej oceny pracy egzaminacyjnej” (§ 26 Rozporządzenia MNiSW z 26 lutego 2016 r.), „Komisja przekazuje certyfikat” (§ 29 Rozporządzenia MNiSW z 26 lutego 2016 r.). Wprawdzie § 11 Rozporządzenia MNiSW z 11 grudnia 2015 r. stanowi, że „obsługę administracyjno-finansową Komisji zapewnia BUWiWM”, jednakże przepis ten precyzuje, że obsługa ta obejmuje jedynie przygotowywanie posiedzeń Komisji, obsługę rachunku bankowego, administrowanie stroną internetową oraz archiwizację dokumentów.

Za co najmniej problematyczne uznano określenie „ustalanie zestawów zadań egzaminacyjnych” jako zadania Komisji (Art. 11k 1. 5 Ustawy), które obejmuje prawdopodobnie całość merytorycznych, badawczo-rozwojowych prac związanych z tworzeniem zadań egzaminacyjnych, opracowywaniem i pilotażem nowych egzaminów (wypełnienie w całości zapisu Art. 11a. 3 Ustawy oznacza konieczność przygotowania każdego roku dziesięciu różnych egzaminów w kilku wersjach, stosownie do liczby sesji egzaminacyjnych), analizą jakości zestawów egzaminacyjnych, jakości oceniania itd. – działania, o których nigdzie indziej (ani w Ustawie, ani w Rozporządzeniach) się nie mówi, a które stanowią najważniejszy składnik każdego tego typu systemu.

Komisja stwierdziła, że nadmierna szczegółowość przepisów nowej Ustawy nie idzie w parze z ich precyzją, co będzie oznaczało konieczność uzyskania dodatkowych wykładni. Oto tylko dwa przykłady:

Art. 11a.

1. Cudzoziemiec lub obywatel polski na stałe zamieszkały za granicą może uzyskać urzędowe poświadczenie znajomości języka polskiego jako obcego po zdaniu egzaminu z języka polskiego jako obcego, zwanego dalej „egzaminem”.

Wątpliwości budzi tu sformułowanie „obywatel polski na stałe zamieszkały za granicą”: nie określono, jakie dokumenty mają potwierdzić taki stan rzeczy.

3. Certyfikat poświadcza znajomość języka polskiego jako obcego na jednym z następujących poziomów biegłości językowej:

- 1) A1, A2, B1, B2, C1 i C2 – w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych,
- 2) A1, A2, B1 i B2 – w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży

Niejasny jest tu przedział wiekowy drugiej grupy docelowej – dzieci i młodzieży.

Przeprowadzona we wrześniu 2016 r. według przepisów ustawy i rozporządzeń jej towarzyszących pierwsza sesja egzaminacyjna przyniosła całą listę krytycznych uwag szczegółowych, płynących zarówno ze strony sześciu podmiotów uprawnionych, które przeprowadziły egzaminy dla ogólnej liczby ponad 500 kandydatów, jak i ze strony obsługującego nowy system sekretariatu Państwowej Komisji. Najważniejsza z tych uwag praktycznych dotyczyła przeniesienia na mocy ustawy poprawy wypowiedzi pisemnej z zapewniającego spójność oceny oceniania centralnego (przez wyspecjalizowany w tym zespół) do rozproszonych lokalnie podmiotów uprawnionych do przeprowadzania egzaminu, co w połączeniu z brakiem formalnego wymogu wyszkolenia członków komisji egzaminacyjnych mogło zdaniem Komisji prowadzić wprost – i pokazały to rezultaty kontrolnej oceny tych prac z pierwszej sesji egzaminacyjnej – do obniżenia jakości oceny.

Podczas posiedzenia Komisji 25 października 2016 r. sformułowano w związku z tymi problemami stanowczy postulat pilnej zmiany przepisów regulujących poświadczanie znajomości języka polskiego jako obcego. Wskazano, że najlepszym rozwiązaniem byłoby, aby nowa regulacja ograniczała się do wskazania lub utworzenia instytucji, której to zadanie można by zlecić, oraz określenia zasad jej finansowania i funkcjonowania. Pozostałe procedury szczegółowe, związane z samymi egzaminami, lepiej byłoby pozostawić do wypracowania przez tę instytucję. W ocenie Komisji sformułowanej na tym posiedzeniu należałoby stworzyć takie regulacje prawne, aby były jasno określone zadania i sposób działania trzech podstawowych składników instytucjonalnych, obecnych w większości systemów poświadczania znajomości języków obcych w Europie i świecie:

- centrum administracyjnego, którego działania obejmowałyby obsługę organizacyjną, informacyjną, informatyczną, promocyjną, finansową i prawną;
- centrum badawczo-rozwojowego, którego działania zapewniałyby obsługę merytoryczną systemu obejmującą opracowywanie materiałów egzaminacyjnych, analizy i badania jakościowe, szkolenia, publikacje, udział w krajowych i międzynarodowych konferencjach i stowarzyszeniach;

- rady naukowej, czyli zgromadzenia ekspertów w rodzaju obecnej Państwowej Komisji, nadzorującej funkcjonowanie systemu.

Starania nowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego o zmianę dysfunkcyjnych przepisów Ustawy z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych trwały przez całą pierwszą kadencję 2016–2020 i były kontynuowane do końca drugiej kadencji 2020–2024. Ich skutek był i jest wątpliwy – odpowiednie departamenty ministerialne podjęły wprowadzić pewne działania i legislacyjna machina ruszyła, jednakże do chwili obecnej (lipiec 2024) nie udało się do tej zmiany doprowadzić.

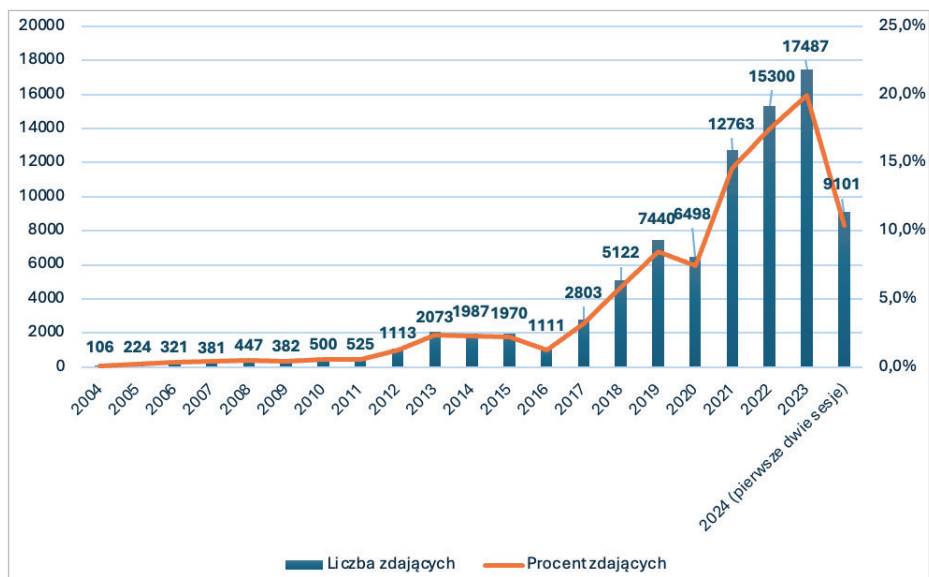
4. CERTYFIKACJA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO JAKO INSTRUMENT POLSKIEJ POLITYKI MIGRACYJNEJ

Trudności wynikające z opisanych wyżej problematycznych regulacji prawnych nie zahamowały jednak akcji egzaminacyjnej ani nie spowodowały spadku zainteresowania ze strony zdających. Wręcz przeciwnie – od roku 2018 zaznaczył się trend rosnący, gdy chodzi o liczbę osób zainteresowanych uzyskaniem certyfikatu. Trend ten przybrał w kolejnych latach charakter lawinowy, a elektroniczna rejestracja na niektóre sesje egzaminacyjne była zamykana już po pierwszych kilku minutach z powodu braku miejsc. Jak pokazują statystyki, liczba zdających egzaminy wzrosła z poziomu 2803 w roku 2017 do 17 487 w roku 2023 (wyk. 1).

Rosnące gwałtownie zainteresowanie certyfikatami znajomości języka polskiego jako obcego było – i nadal jest – skutkiem wprowadzenia dwóch nowych regulacji prawnych dotyczących polityki migracyjnej RP: Ustawy o obywatelstwie polskim z 2 kwietnia 2009 r. oraz Ustawy o cudzoziemcach z 12 grudnia 2013 r. Ta pierwsza w wersji znowelizowanej w 2018 r. nałożyła na cudzoziemców ubiegających się o uznanie za obywatela polskiego obowiązek posiadania znajomości języka polskiego potwierdzonej urzędowym poświadczeniem, czyli certyfikatem Państwowej Komisji, na poziomie biegłości językowej co najmniej B1, świadectwem ukończenia szkoły w Rzeczypospolitej Polskiej lub świadectwem ukończenia szkoły za granicą z wykładowym językiem polskim. Podobny obowiązek wprowadziła ta druga Ustawa w procedurze ubiegania się przez cudzoziemców o zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej. Zwłaszcza ta druga Ustawa, w połączeniu z rosnącymi, zwłaszcza po otwartej napaści Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, falami migrantów i uchodźców, spowodowała prawdziwą ‘eksplozję’ liczby osób chcących uzyskać jakże cenny w tej sytuacji certyfikat znajomości języka

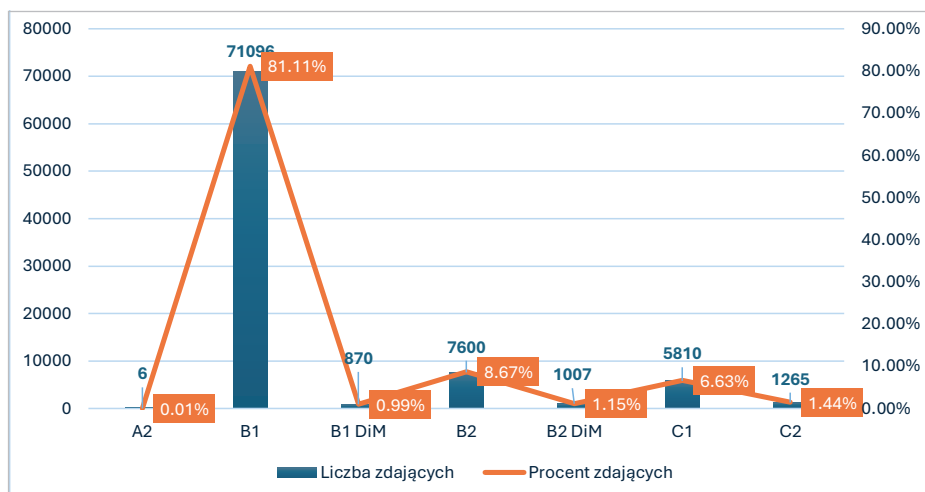
polskiego jako obcego na poziomie B1. Pokazuje to jasno zestawienie na wykresie 2.

Wykres 1. Liczba zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004–2024



Źródło: Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA)

Wykres 2. Liczba zdających egzaminy certyfikacyjne w latach 2004–2024 z podziałem na poziomy



Źródło: Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (DiM: egzaminy w wersji dla dzieci i młodzieży)

Należy podkreślić, że wprowadzenie tych dwóch wymogów prawnych odbyło się bez merytorycznej konsultacji z Państwową Komisją ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, która została postawiona wobec całkowicie nowej sytuacji bez uprzedzenia i możliwości dostosowania systemu do nowych wymagań, zasadniczo zmieniających zakładany wcześniej profil zdających. Ożywione zainteresowanie cudzoziemców uzyskaniem certyfikatu wzbudziła także wprowadzona przez Ustawę z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce możliwość zwolnienia z opłat za studia na polskich uczelniach publicznych zarówno osób o statusie rezydenta długoterminowego UE, jak i posiadaczy certyfikatu poświadczającego znajomość języka polskiego jako obcego co najmniej na poziomie biegłości językowej C1. Wprowadzone bez porozumienia z Państwową Komisją nowe regulacje w szybkim tempie spowodowały zablokowanie systemu certyfikacji i tak obciążonego nadmiernie biurokratycznymi procedurami określonymi w znowelizowanej w 2015 r. Ustawie o języku polskim. Państwowa Komisja i rozmaite urzędy państwowe zostały zasypane skargami na niewydolność systemu kierowanymi przez sfrustrowanych kandydatów, którzy nie byli w stanie dostać się na egzamin, a jeśli już im się udało do egzaminu przystąpić, to na wydanie upragnionego certyfikatu musieli czekać kolejne długie miesiące.

W odpowiedzi na interpelację poselską w tej sprawie przygotowanej w lipcu 2022 r., a także w apelu skierowanym we wrześniu 2022 r. do Dyrektorów Departamentu Współpracy Międzynarodowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej, która przejęła obowiązki obsługi systemu po rozwiązaniu BUWiWM, Państwowa Komisja wskazała na dramatyczny stan systemu urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego i pilną potrzebę nowelizacji Ustawy o języku polskim. W ocenie Komisji w wyniku nowelizacji z 2015 r. nastąpiło zbyt szerokie otwarcie i rozbudowanie dotychczasowego systemu bez zapewnienia odpowiednich warunków świadczenia usługi publicznej, jaką jest organizowanie państwowych egzaminów z języka polskiego jako obcego przy braku stosownego zaplecza merytorycznego, administracyjnego i informatycznego. Komisja przypominała, że zgłaszała już wielokrotnie do MNiSW poprzez Departament Współpracy Międzynarodowej, że w obecnym stanie prawnym nie jest w stanie zagwarantować prawidłowego funkcjonowania oraz standardów jakości państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego. Komisja wskazała, że system urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego jest stale rozbudowywany i obejmuje już ponad 50 podmiotów uprawnionych do organizacji egzaminów na całym świecie – od Nowego Jorku po Pekin – a w kolejce czekają kolejne wnioski o nadanie uprawnień. Zapotrzebowanie na certyfikaty znajomości języka polskiego jako obcego – szacowane już na min. 20 000 rocznie – także stale rośnie,

m.in. w związku z wymaganiami wynikającymi z wejścia w życie nowych – przywołanych wyżej – aktów prawnych, a także w obliczu konsekwencji wojny w Ukrainie i napływu ogromnej fali uchodźców z tego regionu. Komisja stwierdziła, że w obecnym stanie prawno-organizacyjnym nie jest możliwe sprostanie tym potrzebom z zachowaniem należytych standardów, co jest przedmiotem skarg obywatelskich i interpelacji poselskich i naraża na szwank reputację MEiN, NAWA, Państwowej Komisji – a tym samym ogólnie pojęty prestiż Rzeczypospolitej Polskiej i pozycji języka polskiego w świecie.

Opinia Komisji została w pełni uwzględniona w wystąpieniu pokontrolnym Najwyższej Izby Kontroli, która przeprowadziła drobiazgową kontrolę działań Komisji w zakresie koordynacji i nadzoru nad funkcjonowaniem systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego za lata 2019–2022. Państwowa Komisja przyznała, że zdaje sobie sprawę z faktu, iż obecnie możliwości rejestracji na egzamin w poszczególnych podmiotach uprawnionych podczas kolejnych sesji egzaminacyjnych są dalece nieadekwatne do liczby kandydatów zainteresowanych przystąpieniem do egzaminu. Wyjaśniła jednakże, że jest to spowodowane tym, iż system urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego został pierwotnie przygotowany do potwierdzania ogólnej, ‘akademickiej’ sprawności językowej i nie był ukierunkowany na obsługę potrzeb migracyjnych. Obecny system został – odrębnymi przepisami – doraźnie zaanektowany do tego rodzaju potrzeb, co spowodowało jego niedrożność (Janowska 2022). Komisja zgłosiła postulat pilnej zmiany przepisów nakładających wymóg przedkładania państwowego certyfikatu znajomości języka polskiego jako obcego w sytuacjach, gdzie nie jest to konieczne, zwracając przy tym uwagę, że integracji ogromnej liczby uchodźców wojennych z Ukrainy na polskim rynku pracy nie powinno się zaczynać od nakładania na nich wymogu uzyskiwania państwowego certyfikatu znajomości języka polskiego jako obcego, ukierunkowanego na tzw. „akademickie” sprawności językowe, które w wielu potencjalnych miejscach pracy nie są im niezbędne – a raczej od szybkiej organizacji szkoleń językowo-merytorycznych stosownych dla danej branży i danego miejsca pracy, do których mogą bez zbędnej zwłoki aplikować.

Komisja z zadowoleniem przyjęła podjętą w końcu decyzję Ministra o uruchomieniu procedur nowelizacji Ustawy o języku polskim w zakresie poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego i odnosiła się szczegółowo do kolejnych propozycji zmian obowiązujących przepisów ustawowych. Dyskusja nad wstępnym projektem odbyła się na posiedzeniu Komisji 5 października 2021 r., a na posiedzeniu w dniu 4 lipca 2022 r. zajęto się finalną wersją projektu nowelizacji Ustawy. Komisja uznała część z zaproponowanych nowych regulacji za zgodną z jej postulatami, wskazując jednocześnie, że projekt wymaga dalszych konsultacji we wskazanych zakresach, które mogą

zostać uregulowane w rozporządzeniach wykonawczych. Do tych zakresów należą zdaniem Komisji kwestie wprowadzenia możliwości zdawania egzaminów on-line, nadawania uprawnień do organizowania egzaminów oraz stworzenia stosownych ram dla zbudowania stabilnego zaplecza merytorycznego – badawczo-rozwojowego.

Komisja przypomniła, że od początku swojego powołania wskazuje na dysfunkcjonalność dotychczas obowiązujących przepisów, w których nie przewidziano utworzenia pełnowymiarowego centrum certyfikacji, które prowadziłoby nie tylko obsługę administracyjno-finansową, lecz także merytoryczną, związaną z przygotowaniem zadań i arkuszy egzaminacyjnych, obsługą egzaminów, badaniem poprawności oceniania, wydawaniem i dystrybucją certyfikatów itp. Jako że podjęte przez Ministerstwo z inicjatywy Państwowej Komisji i prowadzone już od ponad dwóch lat prace zmierzające do poprawy istniejącego stanu prawno-organizacyjnego nie przyniosły dotychczas żadnego efektu, Komisja zaapelowała, aby prace te zdecydowanie przyspieszyć i jak najszybciej doprowadzić do oczekiwanych zmian.

Do chwili obecnej (lipiec 2024) zmian tych nie udało się jednak wprowadzić. Zmienione zostały jedynie przepisy dotyczące potwierdzania znajomości języka polskiego przy ubieganiu się o zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego w Unii Europejskiej. W dniu 24 czerwca 2023 r. weszły w życie zmiany w przepisie Ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. z 2023 r., poz. 519 z późn. zm.), który odwoływał się do urzędowego poświadczenia znajomości języka polskiego. Minister Spraw Wewnętrznych i Administracji wydał Rozporządzenie z dnia 31 maja 2023 r. w sprawie nowego wykazu poświadczeń znajomości języka polskiego potwierdzających znajomość tego języka wymaganą do udzielenia zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej (Dz.U. poz. 1076), które również weszło w życie z dniem 24 czerwca 2023 r. Do wymaganego dotychczas państwowego certyfikatu na poziomie co najmniej B1 dodano także certyfikaty dwóch instytucji prywatnych: *European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL)* oraz *WBT Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (TELC)*, a także: zaświadczenia potwierdzające znajomość języka polskiego zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy wydane przez uczelnię:

- zatwierdzoną przez ministra właściwego do spraw wewnętrznych na potrzeby przyjmowania cudzoziemców w celu podjęcia lub kontynuacji studiów na podstawie art. 144 ust. 4 ustawy o cudzoziemcach;
- niepodlegającą obowiązkowi zatwierdzenia zgodnie z art. 144 ust. 5 ustawy o cudzoziemcach (np. uczelnia akademicka, publiczna uczelnia zawodowa) i w stosunku do której nie została wydana decyzja o zakazie przyjmowania cudzoziemców, o której mowa w art. 144a ust. 1 ustawy o cudzoziemcach;

– po zaliczeniu zajęć z języka polskiego jako obcego albo ukończeniu innej formy kształcenia w zakresie języka polskiego jako obcego (por. <https://www.gov.pl/web/uw-podlaski/zezwozenie-na-pobyt-rezydenta-dlugoterminowego-ue>).

Uczelni, o których tu mowa, jest w Polsce ponad 300, więc zmiana ta miała zapewne być odpowiedzią na liczne skargi osób chcących w trybie pilnym uzyskać certyfikat, spowodować „odciążenie” państwowego systemu i wskazać zainteresowanym łatwiejszy sposób wypełnienia ustawowego wymogu. Istotną wadą tego prostego formalnego rozwiązania jest jednak to, że stawia ono pod wielkim znakiem zapytania merytoryczną równoważność tak różnych dokumentów, które mają potwierdzać znajomość języka polskiego na danym poziomie: państwowego certyfikatu, certyfikatów dwóch instytucji prywatnych oraz zaświadczeń wydawanych na nieokreślonych własnych zasadach przez uczelnie „po zaliczeniu zajęć z języka polskiego jako obcego albo ukończeniu innej formy kształcenia w zakresie języka polskiego jako obcego”. Tym samym pojawia się pytanie o sens samego wymagania, które staje się zabiegiem czysto formalnym. Także i ta zmiana została wprowadzona bez konsultacji z Państwową Komisją, choć jej Przewodniczący wziął znacznie wcześniej udział w jednym spotkaniu online z przedstawicielami MSWiA i deklarował gotowość współpracy przy opracowaniu stosownych w tym przypadku rozwiązań, wskazując, że nie powinny się one ograniczać do wymagania certyfikatu, lecz być poprzedzone działaniami stwarzającymi możliwości uczenia się języka polskiego przez cudzoziemców-kandydatów na rezydentów długoterminowych w naszym kraju. W każdym razie zmiany te, jak wskazują dane liczbowe za okres po ich wejściu w życie, nie spowodowały odpływu kandydatów chcących zdawać państwowe egzaminy. Najwyraźniej oceniają oni sami wiarygodność państwowego certyfikatu znacznie wyżej niż wydawanych przez uczelnie nieokreślonych zaświadczeń i nie chcą ryzykować.

5. PODSUMOWANIE

W roku 2024 minęło 20 lat od momentu uruchomienia państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego. Poprzedziło ten moment pięć lat przygotowań prowadzonych pod kierunkiem Komisji ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego. Możemy więc mówić o jubileuszu 25-lecia certyfikacji, a należałoby przy tym także uwzględnić ponad siedem lat wcześniejszych prób standaryzacji oceniania sprawności w posługiwaniu się polszczyzną jako językiem obcym. Był to okres pełen pozytywnych doświadczeń, integrujących środowisko glottodydaktyki polonistycznej i modernizujących jego działania (zob. Miodunka i Tambor w tym tomie, a także Miodunka

2013 i Zarzycka 2016), ale także wyzwów, głównie o charakterze legislacyjnym i organizacyjnym. Na egzaminy przyjęto w tym czasie 87 654 zdających (dane NAWA, stan na czerwiec 2024) i wydano ponad 75 000 certyfikatów – na podstawie zdanych egzaminów (ich zdawalność utrzymuje się stabilnie na poziomie ok. 85%) oraz bez konieczności ich zdawania, po spełnieniu określonych ustawowo warunków. Było to możliwe dzięki wspólnemu wysiłkowi wielu osób i instytucji, które, mimo wielu trudności przedstawionych w wielkim skrócie powyżej, z ogromnym zaangażowaniem pracowały i nadal pracują na rzecz profesjonalnego oceniania i certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, w zgodzie z międzynarodowymi standardami. Należy się im wszystkim ogromne uznanie.

BIBLIOGRAFIA

- Baldegger M., Müller M., Schneider G., Näf A., 1980, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt.
- Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E., 1976, *Un Niveau-Seuil*, Paris.
- Janowska I., 2022, „Zaanektowany” system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego – stan obecny, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 7–20.
- Lipińska E., Pukas-Palimąka D., 1997, *Ewaluacja testów biegłości do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, z. 2, s. 115–122.
- Martyniuk W., 1991, *Grundbaustein Polnisch – Program nauczania języka polskiego w Uniwersytetach Ludowych RFN*, Kraków.
- Martyniuk W., 1992a, *Program intencjonalno-pojęciowy i tematyczny do nauczania języka polskiego jako obcego*, w: W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Martyniuk W., 1992b, *Nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego. Propozycja systemu certyfikowanego*, w: W. Miodunka (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*, Kraków.
- Martyniuk W., 1997, *System standardowych testów biegłości w języku polskim jako obcym*, w: J. Porajski-Pomsta (red.), *Język polski w kraju i za granicą. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Polonistów Zagranicznych*, Uniwersytet Warszawski.
- Martyniuk W., 1999, *Założenia projektu certyfikatu z języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: J. Mazur (red.), *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, Lublin.
- Martyniuk W., 2000, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, z. 1, s. 191–200.
- Martyniuk W., 2001, *Certyfikatywne testy biegłości w języku polskim jako obcym*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 495–503.

- Martyniuk W., 2004, *Próbné testy certyfikatywne z języka polskiego jako obcego*, w: A. Dąbrowska (red.), *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław, s. 533–547.
- Martyniuk W., 2005, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego w kontekście polityki językowej Rady Europy*, w: S. Gajda, A. Markowski, J. Porajski-Pomsta (red.), *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa, s. 90–101.
- Martyniuk W., 2006, *System wspólnych europejskich poziomów biegłości jako element polityki językowej Rady Europy*, w: J. Tambor, D. Rytel-Kuc (red.), *Polityka językowa a certyfikacja*, Katowice, s. 13–24.
- Miodunka W., 2001, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego. Założenia ogólne i kalendarium prac*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 491–494.
- Miodunka W., 2013, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Miodunka W., Tambor J. i in. (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- Podlaski Urząd Wojewódzki w Białymstoku. Zezwolenie na pobyt rezydenta długoterminowego UE, <https://www.gov.pl/web/uw-podlaski/zezwozenie-na-pobyt-rezydenta-dlugoterminowego-ue> [15.05.2025].
- Rada Europy, 1978, *A European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg.
- van Ek J., 1975, *Threshold Level English: In a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Oxford–New York.
- Zarzycka G., 2016, *Wpływ egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na status polszczyzny w świecie oraz na zmiany w glottodydaktyce polonistycznej*, „Rozprawy Komisji Językowej UŁ”, t. LXII, s. 223–227.
- Materiały Robocze Komisji ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego Ministerstwa Edukacji Narodowej:
- Nr 1/99: Koncepcja i realizacja testów biegłości w Instytucie Polonijnym UJ.
- Nr 2/99: Egzamin certyfikacyjny i poziom progowy języka polskiego jako obcego.
- Nr 3/99: Testowanie znajomości języka polskiego jako obcego.
- Nr 4/99: Projekt opisu poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego.
- Nr 1/2000: Systemy certyfikacji kompetencji językowej w Europie.
- Nr 2/2000: Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Wersja 1.0.
- Nr 3/2000: Prototypowe testy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego.
- Nr 4/2000: Opis poziomów kompetencji językowej dla potrzeb certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Wersja 2.0.

Nr 5/2000: Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad prowadzenia egzaminów z języka polskiego dla cudzoziemców.

Nr 1/2001: Sprawozdanie z prac Komisji w roku 2000.

Nr 2/2001: Promocja systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego w roku 2001.

Nr 1/2002: Sprawozdanie z prac Komisji za rok 2001.

Nr 2/2002: Próbne egzaminy certyfikatowe z języka polskiego jako obcego.

*Grażyna Przechodzka*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-7013-6195>

BADANIE PRAWIDŁOWOŚCI OCENY PRAC EGZAMINACYJNYCH (PODSTAWY PRAWNE, ZASADY, PROCEDURY, PROBLEMY, WNIOSKI)

Streszczenie: Badanie prawidłowości oceny prac egzaminacyjnych to prawny obowiązek nałożony przez prawodawcę na PKds.PZJPjO po zmianie ustawy o języku polskim w 2015 r., na podstawie której nadano uprawnienia do organizowania i przeprowadzania państwowych egzaminów certyfikacyjnych z j.pjpo tzw. podmiotom uprawnionych. Pozwoliło to na szerszy dostęp do egzaminów osobom zainteresowanym posiadaniem urzędowego poświadczenia znajomości języka polskiego. Badanie prowadzone jest w oparciu o stosowne dokumenty egzaminacyjne, a jego wyniki PKds.ZJPjO przekazuje podmiotom. Zgodnie z przepisami badaniu poddaje się minimum 20% prac po każdej sesji egzaminacyjnej przeprowadzonej przez dany podmiot. W artykule omówiono akty prawne, procedury i zasady przeprowadzanych badań, a także ich rezultaty i wpływ na jakość sprawdzania arkuszy egzaminacyjnych, standaryzację i obiektywizację oceny.

Słowa kluczowe: Państwowa Komisja ds. Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, badanie prawidłowości oceny prac egzaminacyjnych, dokumenty egzaminacyjne, skala ocen

¹ apzechodzka@wp.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 31.07.2024; Revised: 30.09.2024; Accepted: 4.11.2024.
Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.
Declaration regarding the use of GAI tools: not used

AUDITING THE CORRECTNESS OF EXAMINATION PAPER ASSESSMENTS (LEGAL BASIS, PRINCIPLES, PROCEDURES, CONCLUSIONS)

Abstract: Auditing the correctness of examination paper assessments is a legal obligation imposed by the legislator on the State Committee for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language (PKds.PZJPjO) after the amendment of the Law on the Polish Language in 2015, on the basis of which the authorization to organize and conduct state certificate examinations in Polish as a foreign language (jpjo) was given to the so-called authorized entities. This allowed a wider access to the examinations for individuals interested in receiving an official certification of proficiency in Polish. The audits of examination paper assessments are conducted on the basis of the relevant examination documents, and their results are provided by the PKds. ZJPjO to the authorized entities. According to the regulations, a minimum of 20% of the papers are audited after each examination session held by the organizing entity. The article discusses the legal acts, procedures and principles of the audits carried out, as well as their results and impact on the quality of examination sheet assessments, standardization and objectivization of results.

Keywords: State Committee for the Certification of Proficiency in Polish as a Foreign Language, auditing the correctness of examination paper assessments, examination documents, grading scale

W historii wprowadzania systemu certyfikacji z języka polskiego jako obcego rok 2004 to bez wątpienia rok, który całkowicie odmienił zarówno testowanie znajomości języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo), jak i jego nauczanie. Wtedy bowiem po raz pierwszy w Polsce (w Krakowie i w Warszawie) oraz poza jej granicami (w Berlinie) odbyły się państwowe egzaminy certyfikacyjne z jpjo na trzech poziomach biegłości językowej (B1, B2 i C2), będące ukoronowaniem prac wprowadzających oficjalnie do polskiej i europejskiej glottodydaktyki systemu certyfikacji znajomości jpjo (por. Przechodzka 2022). Egzamin miał na celu sprawdzenie znajomości języka polskiego w zakresie pięciu sprawności składających się na biegłość językową: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, poprawności gramatycznej, pisania oraz mówienia. Należy przy tym zaznaczyć, że przygotowania do tak ważnego wydarzenia, jakim był pierwszy egzamin certyfikacyjny, rozpoczęły się znacznie wcześniej, albowiem pionierskie prace (zob.: Gaszyńska-Magiera i in. 1999, s. 103–116; Lipińska, Pukas-Palimąka 1999, s. 115–122; Martyniuk 2001, s. 495–503) nad polskimi testami biegłości podjął już w połowie lat 90. XX w. zespół pracowników ówczesnego Instytutu Polonijnego UJ, którym kierował prof. Władysław Miodunka. Wprowadzając testy biegłości językowej², zamiast stosowanych wcześniej testów osiągnięć, członkowie zespołu

² Pierwsze testy biegłości językowej wprowadzono w Krakowie w 1994 r. początkowo na zakończenie I semestru nauki dla studentów rocznego kursu językowego, a w latach 1998–1999 w Szkole Letniej Kultury i Języka Polskiego UJ.

prawdopodobnie nie przypuszczali, jak dalekosiężne (i to na kilku płaszczyznach) skutki przyniesie ich praca. Krakowskie testy stały się bowiem punktem wyjścia do opracowania koncepcji polskich egzaminów certyfikатовych. Kompleksowym przygotowaniem systemu zajęła się powołana w roku 1999 (i działająca do roku 2003) przez Ministra Edukacji Narodowej Komisja ds. Certyfikacji Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, w której skład weszli przedstawiciele wiodących w kraju ośrodków, zajmujących się językowym kształceniem cudzoziemców. Funkcję przewodniczącego Komisji od początku jej istnienia pełnił prof. Władysław Miodunka.

W 2003 r. w wyniku nowelizacji *Ustawy o języku polskim* z dnia 11 kwietnia 2003 r. (Dz.U. z 30 kwietnia 2003 r., nr 73, poz. 661) Komisja działająca społecznie została przekształcona przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w porozumieniu z Ministrem Kultury w Państwową Komisję Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (dalej: PKPZJPjO). Funkcję przewodniczącego nowej Komisji powierzono prof. Władysławowi Miodunc³, który kierował jej pracami do roku 2016, do chwili kolejnej nowelizacji aktów prawnych.

Do zadań PKPZJPjO należało, m.in., powoływanie składów konkretnych komisji egzaminacyjnych, które przeprowadzały egzamin w ramach tzw. sesji wyjazdowych organizowanych na wniosek krajowych i zagranicznych instytucji zajmujących się nauczaniem jpjo. Funkcję przewodniczących komisji pełnili przedstawiciele PKPZJPjO, natomiast jej członkowie oraz sekretarz rekrutowali się spośród członków Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów funkcjonującego przy Komisji. Członkowie Zespołu opracowywali nie tylko testy i dokumenty egzaminacyjne zatwierdzane przez Komisję, ale także sprawdzali i oceniali arkusze. Sprawdzanie i ocenianie arkuszy odbywało się centralnie, a wyniki egzaminu – dopiero po ich zatwierdzeniu przez Komisję – oficjalnie przekazywano zdającym za pośrednictwem Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, które do 2017 r. zajmowało się obsługą systemu certyfikacji; zadanie to przejęła następnie Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (dalej: NAWA).

Z uwagi na rosnące z roku na rok zainteresowanie polskimi certyfikatami i niezwykle dynamiczny przyrost liczby zdających, zwłaszcza po wejściu w życie w 2012 r. nowych przepisów dotyczących uzyskania przez cudzoziemców polskiego obywatelstwa (Ustawa z dnia 2 kwietnia 2009 r. o obywatelstwie polskim; Dz.U. z 2012 r., poz. 161), a także ze względu na konieczność wprowadzenia nowych poziomów biegłości językowej z podziałem na dwie grupy zdających⁴ ustawodawca postanowił zdecentralizować system, żeby zapew-

³ Profesor Władysław Miodunka kierował pracami Komisji do roku 2016, a więc do czasu wprowadzenia zmian w Ustawie o języku polskim.

⁴ Pierwsza to egzamin dostosowany do potrzeb osób dorosłych, druga – dostosowany do potrzeb dzieci i młodzieży.

nić możliwość zdawania egzaminu jak najszerzej grupie zainteresowanych. Miało to nastąpić dzięki nadaniu stosownych uprawnień do przeprowadzania egzaminu i sprawdzania arkuszy tzw. podmiotom uprawnionym (dalej: PU; Ustawa o zmianie ustawy z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych; Dz.U. z dnia 11 sierpnia 2015 r., roz. 2a, art. 11b.). Nowelizacja aktów prawnych objęła także działalność PKds.PZJPjO. Na jej miejsce powołano w 2016 r. Państwową Komisję do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (dalej: PKds.PZJPjO).

W myśl obowiązujących obecnie przepisów przewodniczącego komisji egzaminacyjnych PU zgłasza do PKds.PZJPjO na miesiąc przed terminem egzaminu. Osoby uprawnione do pełnienia tej funkcji rekrutują się spośród osób znajdujących się na ministerialnej liście egzaminatorów⁵, zaś członków komisji egzaminacyjnych powołuje PU zgodnie z wymogami zawartymi w ustawie (Ustawa o zmianie ustawy z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych; Dz.U. z dnia 11 sierpnia 2015 r., poz. 1132, art. 11e, p. 1–3).

Z uwagi na decentralizację systemu certyfikacji i w trosce o jakość sprawdzania i oceniania arkuszy egzaminacyjnych ustawodawca nałożył na PKds.PZJPjO obowiązek badania prawidłowości oceny prac egzaminacyjnych po każdym egzaminie przeprowadzonym przez dany PU. Zgodnie z przepisami:

2. Badanie obejmuje co najmniej 20% prac egzaminacyjnych wybranych losowo spośród prac egzaminacyjnych przekazanych przez podmiot uprawniony wraz z protokołem egzaminu. 3. W przypadku, gdy liczba prac egzaminacyjnych będących załącznikiem do protokołu z egzaminu jest mniejsza niż pięć, badaniu podlegają wszystkie prace. [...] Komisja informuje przewodniczącego komisji egzaminacyjnej, o której mowa w art. 11e ust. 1 ustawy, oraz podmiot uprawniony organizujący egzamin o nieprawidłowości stwierdzonej w wyniku badania, o którym mowa w § 13 ust. 1, skutkującej zaniżeniem lub zawyżeniem wyniku egzaminu i wzywa do złożenia wyjaśnień w wyznaczonym terminie (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. I. 2015, § 13, p. 2–3).

W celu realizacji ustawowych zadań PKds.PZJPjO powołała w 2016 r. Zespół Badający Prawidłowość Oceny Prac Egzaminacyjnych (dalej: Zespół BPOPE). Podstawowy skład Zespołu BPOPE tworzą członkowie dawnego Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów (funkcjonującego w latach 2000–2015),

⁵ Zob.: *Lista egzaminatorów języka polskiego jako obcego*, www.gov.pl/web/nauka/lista-egzaminatorow-jezyka-polskiego-jako-obcego [20.06.2024].

a więc osoby z wieloletnim doświadczeniem w egzaminowaniu, sprawdzaniu i ocenianiu arkuszy egzaminacyjnych. Członkowie zespołu nie są etatowymi pracownikami NAWA, pracują na zlecenie PKds.PZJPjO, a wyniki ich pracy podlegają klauzuli tajności, stąd m.in. nie mogą informować się nawzajem o PU, których arkusze badają pod kątem jakości sprawdzania i prawidłowości oceny. Z uwagi na rosnące potrzeby skład Zespołu BPOPE jest systematycznie poszerzany o nowe osoby i obecnie liczy 45 osób.

Członkiem Zespołu może być osoba spełniająca (na mocy wewnętrznych ustaleń PKds.PZJPjO) określone warunki, a mianowicie:

- posiadająca minimum trzyletnie doświadczenie egzaminacyjne (aktywne uczestnictwo w pracach co najmniej ośmiu komisji egzaminacyjnych) oraz minimum pięcioletnie doświadczenie w nauczaniu jpjo;
- posiadająca uprawnienia do pełnienia funkcji przewodniczącego komisji egzaminacyjnej (wymóg fakultatywny);
- posiadająca rekomendację przewodniczącego (członka Zespołu BPOPE) komisji egzaminacyjnej, w pracach której brała czynny (pełny) udział;
- posiadająca pozytywną ocenę (minimum z trzech sesji egzaminacyjnych) jako sprawdzająca arkusze egzaminacyjne (zwłaszcza moduł *Pisanie*);
- która otrzymała pozytywną ocenę osób koordynujących pracę Zespołu.

Podstawą badania jakości sprawdzania i oceniania arkuszy egzaminacyjnych są stosowne dokumenty, do których należą:

- klucze do zadań wraz z transkrypcjami nagrań do testowania sprawności rozumienia ze słuchu;
- aktualna wersja Informatora/Informatorów⁶;
- Instrukcje⁷ wraz ze szczegółowymi Kryteriami oceny wypowiedzi pisemnej i wypowiedzi ustnej;
- dokumenty wewnętrzne: karty badania prawidłowości oceny prac egzaminacyjnych dołączane do każdego arkusza wraz ze szczegółowymi informacjami o jakości sprawdzenia i oceny wszystkich zadań, karta audytora, wytyczne dotyczące zasad i procedur badania oraz sporządzania dokumentacji po zakończonym badaniu, wystandaryzowane wytyczne klasyfikacji błędów itp.

Są to zatem te same dokumenty, w oparciu o które są sprawdzane i oceniane arkusze przez członków komisji egzaminacyjnych pracujących w PU.

⁶ Informatory zawierają zasady sprawdzania i oceniania poszczególnych modułów, klasyfikację błędów, a także wskazówki techniczne dotyczące sposobu i miejsca zapisu przyznanej punktacji oraz sposoby oznaczania w module *Pisanie* kategorii poszczególnych błędów językowych.

⁷ Instrukcje zawierają szczegółowe zasady sprawdzania i oceniania modułu *Pisanie* oraz tabele z punktacją za poszczególne kategorie oceny wypowiedzi pisemnych.

Każde badanie odbywa się dwutorowo i dotyczy:

- jakości sprawdzania modułów;
- prawidłowości ich oceny.

Podczas badania zwraca się uwagę na poprawność danych znajdujących się na głównej okładce arkusza, które muszą zawierać wszystkie wymagane informacje (czytelne imię i nazwisko zdającego, miejsce i datę egzaminu, dane liczbowe i procentowe wyników z poszczególnych modułów, podkreślony wynik końcowy: pozytywny/negatywny).

W modułach *Rozumienie ze słuchu*, *Rozumienie tekstów pisanych*, *Poprawność gramatyczna* ocena jakości sprawdzania uwzględnia:

- oznaczenie poprawnej/niepoprawnej odpowiedzi zgodnie z kluczem;
- sposób oznaczania punktacji zgodny z wytycznymi zawartymi w Informatorze;
- sposób oznaczania błędów w danym module zgodnie z wytycznymi (Informator, Instrukcje);
- poprawność w sumowaniu punktów za zadanie oraz za moduł;
- zgodne z wymogami podpisy sprawdzających (czytelny podpis to pełne i wyraźne imię i nazwisko sprawdzającego).

W module *Pisanie* ocena jakości sprawdzania uwzględnia:

- sposób oznaczania poszczególnych kategorii błędów (zgodność z Informatorem i Instrukcjami);
- liczbę pominiętych błędów oraz ich wagę;
- klasyfikację błędów w oparciu o wytyczne zawarte w Instrukcji;
- uzupełnienia tabel znajdujących się w module (punktacja częściowa i ogólna, liczba poszczególnych kategorii błędów, liczba słów i objętość procentowa prac).

W module *Mówienie* uwzględnia się przede wszystkim poprawność obliczeń punktacji przyznawanej w ramach poszczególnych komponentów oceny z uwagi na to, że odpowiedzi ustne nie są nagrywane, stąd nie można ocenić poprawności przyznanej przez członków komisji egzaminacyjnych liczby punktów.

W ocenie jakości sprawdzania modułu *Pisanie* badający posiłkują się następującą skalą ocen, a mianowicie:

- **rzetelnie**: prace sprawdzono zgodnie z Instrukcją i Kryteriami oceny, wszystkie błędy zostały zauważone, nie ma zastrzeżeń do ich klasyfikacji, słowa i procentową objętość prac policzono właściwie;
- **dokładnie**: wszystkie błędy zostały zauważone (pominięto 1–3 błędy o niewielkiej wadze), występują drobne różnice w klasyfikacji błędów;
- **dość dokładnie**: pominięto kilka błędów, występują niewielkie różnice w klasyfikacji błędów;
- **niezbyt dokładnie**: pominięto ponad 5 błędów (6–10), ale przeważają błędy o niewielkiej wadze, niepoprawnie (niewłaściwie) sklasyfikowano

część błędów (do 10), np.: uznawanie błędów gramatycznych za ortograficzne (np. brak nosowości w 1. os. l. poj. w koniugacji -ę/-sz); uznawanie błędów powtarzających się za nowe;

- **niedokładnie:** pominięto wiele błędów (od 10 wzwyż, zwłaszcza gramatycznych i leksykalnych), niezgodna z Instrukcją klasyfikacja błędów (od 10 wzwyż), niezaznaczanie innych błędów (np. gramatycznych, leksykalnych) we fragmentach uznanych za błędy stylistyczne itp.

Przy zastosowaniu odpowiedniej oceny, w przypadku występujących pominięć błędów, każdorazowo brana jest pod uwagę: 1) ich waga; 2) stosunek liczby pominiętych błędów do ogólnej liczby błędów zauważonych przez osobę sprawdzającą.

Badając prawidłowość oceny prac egzaminacyjnych, audytor stosuje w swojej opinii następujące określenia:

- **prace oceniono właściwie i zgodnie z Kryteriami oceny** (brak jakichkolwiek sugestii zmian punktacji częściowych, punktacja częściowa oraz punktacja za moduł audytora i sprawdzającego jest taka sama);
- **prace globalnie oceniono właściwie, przyznana punktacja za moduł mieści się w przedziale ± 2 p.** (w sytuacji, gdy ewentualne rozbieżności nie mają wpływu na wynik za moduł);
- **prace oceniono za nisko/za wysoko** (proponowana zmiana punktacji za moduł mieści się w przedziale 2,5–4 p.);
- **prace oceniono zdecydowanie za nisko/za wysoko** (proponowana zmiana punktacji powyżej 4 p.).

Do wybuchu pandemii badanie prawidłowości oceny prac egzaminacyjnych (dalej: bpope) odbywało się w systemie stacjonarnym w biurze NAWA. Pandemia wymusiła zmianę systemu pracy na zdalną, która okazała się zdecydowanie lepszym i efektywniejszym sposobem bpope. Z tego względu zdalny system pracy obowiązuje do chwili obecnej. Badanie odbywa się za pośrednictwem utworzonej do tego celu specjalnej platformy, na której znajduje się stosowna baza danych, niezbędnych do analizy jakości sprawdzania i oceniania (wybranych losowo) arkuszy. Dostęp do bazy jest odpowiednio zabezpieczony loginami i hasłami. Każdy członek Zespołu BPOPE posiada w niej swoje indywidualne konto, do którego pozostali członkowie nie mają dostępu. Bpope odbywa się na podstawie skanów arkuszy egzaminacyjnych, które PU mają obowiązek dostarczyć do Sekretariatu PKds.PZJPjO po zakończonym egzaminie. Skany muszą być odpowiedniej jakości, przygotowane zgodnie z wytycznymi. Do każdego sprawdzonego arkusza sporządzana jest szczegółowa karta bpope, zawierająca informacje o wszystkich modułach (zadaniach) sprawdzanych zgodnie z kluczem oraz szczegółowa informacja, dotycząca jakości sprawdzania i oceny modułu *Pisanie*. Na podstawie kart sporządzane są tabele wysyłane następnie do PU, które przysyłają informację zwrotną dotyczącą akceptacji

bądź odrzucenia (tu: z merytorycznym uzasadnieniem) proponowanych zmian. PU mają możliwość kontaktu z Zespołem BPOPE w celu wyjaśnienia podstaw proponowanych zmian, interpretacji zapisów w dokumentach egzaminacyjnych, uzgodnienia ostatecznego wyniku itp. Przed każdą sesją egzaminacyjną podmioty uprawnione otrzymują informację o terminach nadsyłania (mailowo) raportów z wynikami, skanów arkuszy, wymaganej dokumentacji egzaminacyjnej, a także informację o planowanych terminach otrzymywania tabel po zakończonym bpope.

Podstawowym celem bpope jest dbanie o jakość sprawdzania i prawidłowość oceny modułów, ale istotna jest także standaryzacja sprawdzania i obiektywizacja oceny, która przy egzaminach wysokiej rangi (a takimi są egzaminy państwowe) jest priorytetem. Niezależnie od miejsca egzaminu arkusze muszą być sprawdzane i oceniane w porównywalny sposób. Niedociągnięcia zauważone podczas badania wynikają na ogół z:

- niewielkiego doświadczenia egzaminacyjnego osób sprawdzających i oceniających testy;
- i/lub problemów z interpretacją zapisów zawartych w dokumentach egzaminacyjnych.

Wyniki bpope pozwalają na sformułowanie kilku wniosków, a mianowicie:

1. Zastrzeżenia dotyczące sprawdzania i oceniania prac egzaminacyjnych to często rezultat niedostatecznej znajomości wytycznych znajdujących się przede wszystkim w Informatorze, co przekłada się na ocenę jakości bpope w danym PU. Jest to zjawisko o tyle niepokojące, że PU otrzymują Informator (dokument jawny) na kilka tygodni przed egzaminem, a zatem członkowie komisji egzaminacyjnych mają wystarczająco dużo czasu na dokładne zapoznanie się z jego zapisami po to, żeby sprawdzać i oceniać moduły zgodnie z wymogami.
2. Zdecydowana większość zastrzeżeń dotyczy jakości sprawdzania i prawidłowości oceny modułu *Pisanie*. Członkowie komisji zawyżają (zwykle dotyczy to prac z poziomu C1) lub zaniżają (prace z poziomu B1) ocenę wypowiedzi pisemnych, co świadczy o nieodpowiedniej znajomości opisu poziomów zawartych w *Standardach wymagań egzaminacyjnych*. W takich przypadkach członkowie Zespołu BPOPE sugerują zmiany wyników końcowych (najczęściej na pozytywne) przed ostatecznym zatwierdzeniem ich przez przewodniczących komisji egzaminacyjnych.
3. Powtarzające się w stosunku do części PU zastrzeżenia dotyczące poprawności sprawdzania i oceniania arkuszy to także brak odpowiednich szkoleń dla osób sprawdzających i oceniających testy, które PU powinny przeprowadzać w celu eliminacji niedociągnięć.

Podsumowując, można stwierdzić na podstawie dotychczasowych doświadczeń⁸, iż jakość sprawdzania i oceniania testów jest coraz wyższa, co pozwala sądzić, że bpope spełnia swoją rolę zgodnie z zamysłem ustawodawcy.

Dla przewodniczących komisji egzaminacyjnych oraz dla PU tabele z wynikami bpope stanowią bowiem podstawowe źródło wiedzy o jakości pracy poszczególnych członków komisji egzaminacyjnych, a ponadto wykorzystywane są jako materiał szkoleniowy, w oparciu o który większość PU organizuje przed sesjami egzaminacyjnymi warsztaty w zakresie sprawdzania i oceniania testów, a szczególnie wypowiedzi pisemnych.

Polski system certyfikacji czekają kolejne zmiany, ale trudno dziś stwierdzić, jaki ostatecznie przybiorą kształt. Jedno wydaje się jednak pewne: PKds.PZJPjO nie może stracić kontroli nad jakością sprawdzania i oceniania prac egzaminacyjnych, która winna być przeprowadzana przez niezależny zespół, składający się z osób doświadczonych w nauczaniu jpjo, egzaminowaniu, sprawdzaniu i ocenianiu arkuszy zgodnie z wymogami służącymi standaryzacji i obiektywizacji oceny. Certyfikat z języka polskiego jako obcego jest jedynym państwowym dokumentem poświadczającym znajomość języka polskiego na określonym poziomie biegłości językowej. Z uwagi na jego rangę PKds.PZJPjO powinna monitorować pracę komisji egzaminacyjnych z uwagi na jego znaczenie i prestiż, wykorzystując do tego celu uprawnienia nadane przez ustawodawcę. Na ten właśnie aspekt pracy Komisji zwracał szczególną uwagę prof. Miodunka. Niewątpliwie funkcjonowanie państwowych egzaminów z jpjo ani w dawnej, ani w obecnej formie nie byłoby możliwe bez Jego działalności na rzecz polskiej certyfikacji. To dzięki wielkiemu zaangażowaniu Profesora polska certyfikacja rozwijała się i ewoluowała, a glottodydaktyka polonistyczna wzbogacała o kolejne, niezwykle ważne, publikacje⁹.

To właśnie Profesor był inicjatorem i pomysłodawcą wielu materiałów dydaktycznych: nowych podręczników, zbiorów zadań czy opracowań metodycznych. Był także promotorem licznych prac magisterskich i doktorskich,

⁸ W latach 2016–2023 + sesja lutowa, kwietniowa i czerwcowa 2024 r. badaniu prawidłowości oceny prac egzaminacyjnych poddano ponad 17 tysięcy arkuszy egzaminacyjnych. W roku 2023 i do chwili obecnej rozpatrzone 43 wnioski o ponowne sprawdzenie arkuszy, sprawdzono i oceniono 31 arkuszy osób o specjalnych potrzebach.

⁹ Zob. np.: Gębał, Miodunka 2020; Janowska i in. 2011; Miodunka 2016; Seretny, Lipińska 2005; Seretny 2010 oraz prace zbiorowe: *Język, literatura i kultura polska w świecie* (2016); *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś* (2016); *Oswajanie chrząszcza w trcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego* (1999); *Polonistyka bez granic*, t. 1: *Wiedza o literaturze i kulturze* (2011); *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata* (2011); *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomu A1–C1* (2011); *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (2006).

które powstały w oparciu o materiały egzaminacyjne. Certyfikutowa i glottodydaktyczna działalność Profesora i Jego osobowość zintegrowała polskie i zagraniczne środowisko glottodydaktyczne, a wprowadzony dzięki Jego wytrwałości system polskiej certyfikacji podniósł prestiż nauczania polszczyzny i testowania jej znajomości na obecny wysoki poziom.

BIBLIOGRAFIA

- Gaszyńska-Magiera M., Horbatowski P., Lipińska E., Mędak S., 1999, *Testy biegłości '98. Koncepcja teoretyczna i organizacja*, w: W. Miodunka, J. Rokicki (red.), *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków, s. 103–116.
- Gębal P.E., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Janowska I., Gębal P.E. (red.), 2016, *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2011, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C1*, Kraków.
- Lipińska E., Pukas-Palimąka D., 1997, *Ewaluacja testów biegłości do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny”, z. 2, s. 115–122.
- Lipińska E., Seretny A. (red.), 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Martyniuk W., 2001, *Certyfikatywne testy biegłości w języku polskim jako obcym*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice, s. 495–496.
- Miodunka W., 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- Miodunka W., Rokicki J. (red.), 1999, *Oswajanie chrząszcza w trzcinie, czyli o kształceniu cudzoziemców w Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków.
- Miodunka W., Seretny A. (red.), 2016, *Język, literatura i kultura polska w świecie*, Kraków.
- Nycz R., Miodunka W., Kunz T. (red.), 2011a, *Polonistyka bez granic*, t. 1: *Wiedza o literaturze i kulturze*, Kraków.
- Nycz R., Miodunka W., Kunz T. (red.), 2011b, *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków.
- Przechodzka G. (2022), *Historia wprowadzania europejskiej certyfikacji językowej z języka polskiego jako obcego. Co warto wiedzieć?*, „Asystent. Pismo Nauczyciela Polonijnego”, t. 27, s. 35–37.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, <https://isap.sejm.gov.pl> [22.06.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 15 października 2003 r. w sprawie Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, <https://isap.sejm.gov.pl> [20.10.2024].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 11 grudnia 2015 r. w sprawie Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji> [20.06.2024].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego, <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji> [22.06.2024].
- Seretny A., 2010, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny A., Lipińska E., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Ustawa o obywatelstwie polskim z dnia 2 kwietnia 2009 r., <https://isap.sejm.gov.pl> [20.06.2024].
- Ustawa z dnia 11 kwietnia 2003 r. o zmianie Ustawy o języku polskim, <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji> [20.06.2024].
- Ustawa z dnia 12 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy o języku polskim oraz ustawy o organizacji i funkcjonowaniu funduszy emerytalnych, <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji> [20.06.2024].

*Jolanta Tambor*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0801-3821>

CERTYFIKACJA NA PRZEŁOMIE WIEKÓW – W ŚWIEŁLE KILKU KONFERENCJI SPRZED 20 LAT

Tekst poświęcam pamięci Władysława Miodunki, Tadeusza Zgółki,
Urszuli Żydek-Bednarczuk i Iwony Słaby-Góral

Streszczenie: Tekst poświęcony jest początkom rozwoju systemu certyfikacji w Polsce. Autorka przywołuje dyskusje z końca XX w., zwracając szczególną uwagę na rozważania dotyczące zasadności testowania znajomości zagadnień kulturowych. Wspomina o czterech konferencjach, z których trzy zostały zorganizowane we współpracy z glottodydaktykami z Niemiec, Czech i Ukrainy. Zwraca uwagę na dwojaki charakter tych konferencji: wymianę doświadczeń oraz instruktażowy charakter niektórych wystąpień, których celem było ułatwienie działań certyfikacyjnych w Czechach i w Ukrainie. Podkreśla, że takie działania miały konsolidujący i integrujący wpływ na polskie środowisko glottodydaktyczne.

Słowa kluczowe: certyfikacja, język polski jako obcy, glottodydaktyka polonistyczna, testowanie znajomości języka polskiego jako obcego

¹ jolanta.tambor@us.edu.pl, Uniwersytet Śląski, Instytut Językoznawstwa, ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 24.07.2024; Revised: 4.12.2024; Accepted: 10.02.2025.
Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.
Declaration regarding the use of GAI tools: not used.

CERTIFICATION AT THE TURN OF THE CENTURY – IN THE LIGHT OF SEVERAL CONFERENCES FROM 20 YEARS AGO

Abstract: The text is devoted to the beginnings of the development of the certification system in Poland. The author recalls discussions from the end of the 20th century, paying particular attention to considerations on the validity of testing the knowledge of cultural issues. She mentions four conferences, three of which were organised in cooperation with glottodidacticians from Germany, the Czech Republic, and Ukraine. She points out the twofold nature of these conferences: the exchange of experiences and the instructional nature of some presentations, whose aim was to facilitate certification activities in the Czech Republic and Ukraine. She emphasises that such activities had a consolidating and integrative effect on the Polish glottodidactic community.

Keywords: certification, Polish as a foreign language, Polish language glottodidactics, testing the knowledge of Polish as a foreign language

Integracja polonistycznego środowiska glottodydaktycznego rozpoczęła się we wczesnych latach 90. od spotkań, które doprowadziły do powstania Stowarzyszenia „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego. Na spotkaniach konferencyjnych i seminaryjnych jednym z najważniejszych i najczęstszych tematów niemal od początku było ujednolicenie systemu egzaminowania i oceniania znajomości języka polskiego u cudzoziemców. Idea certyfikacji była kolejnym – a jak się okazało najważniejszym i dotąd najtrwalszym – krokiem ku integracji środowiska glottodydaktyki polonistycznej. To jeden z najważniejszych aspektów tego wielkiego przedsięwzięcia. Oczywiście, były i są też inne równie ważne: promocja języka polskiego poza granicami i wejście glottodydaktyki polonistycznej do wielkiego świata języków z jednolitym systemem egzaminowania i oceniania. Umożliwił to akces języka polskiego do ALTE. W tymże Stowarzyszeniu polski system certyfikacyjny umocowali Władysław Miodunka i Waldemar Martyniuk. W 2001 r. W. Miodunka pisał: „Komisja ds. Certyfikacji Ministerstwa Edukacji Narodowej [...] dąży do tego, by *zasady prowadzenia egzaminów państwowych z języka polskiego* odpowiadały standardom międzynarodowym i zasadom ustalonym przez ALTE (Association of Language Testers in Europe). Komisja dąży, by Polska stała się jednym z członków stowarzyszonych ALTE” (Miodunka 2002, s. 491).

Podstawy systemu rodziły się podczas rozmów, dyskusji, czasem nawet zażartych sporów, przede wszystkim konferencyjnych. Konferencji certyfikacyjnych, poświęconych certyfikacji było wiele. Spośród osób uczestniczących w powstawaniu systemu każdy pamięta zapewne w sposób szczególny inną. Jedną z pamiętnych dyskusji odbyła się na przełomie stuleci i tysiącleci w Cieszynie w roku 2000. Była to czwarta z kolei Międzynarodowa Konferencja

współorganizowana przez Stowarzyszenie „Bristol” Polskich i Zagranicznych Nauczycieli Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (powstałego w 1996 r.) z wybranym uniwersytetem w Polsce. Gospodarzem jej była Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Pierwsza konferencja z tego cyklu odbyła się w 1996 r. w Krakowie, organizowana wraz z Instytutem Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierowanym przez prof. Władysława Miodunkę, druga rok później w 1997 r. ze Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego, następnie Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie zorganizowało trzecią konferencję w 1999 r. Czwartą powierzono Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Odbyła się we wrześniu 2000 r. w obiektach Filii UŚ w Cieszynie. Została zatytułowana „Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego. Teoria i praktyka”. Osobną sekcję w monografii pokonferencyjnej, której nadano tytuł „Inne optyki” (nazwę konferencji pozostawiając jako podtytuł), stanowiły teksty poświęcone certyfikacji. Sformułowanie „inne optyki” miało wtedy głęboki sens, bo postanowiono wydzielić kilka perspektyw, które stały się w późniejszych latach swoistymi dominantami glottodydaktycznych spotkań. Trzeba však podkreślić, że optyką, która podczas konferencji w Cieszynie mocno się zaznaczyła, było właśnie wydzielenie zagadnień certyfikacyjnych. Ta sekcja wzbudziła niesłychanie ożywioną dyskusję – przeciągnęła się bardzo, a rozmowy o przyszłej certyfikacji zdominowały także wszystkie przerwy i kuluarowe spotkania. Trendy dyskusji wyznaczyły trzy wystąpienia: Władysława Miodunki *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego. Założenia ogólne i kalendarium prac*, Waldemara Martyniuka *Certyfikatywne testy biegłości w języku polskim jako obcym* i Mirosława Jelonekiewicz *Kanon kulturowy i kompetencja socjokulturowa w opisie kompetencji językowej na potrzeby certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego* (Cudak, Tambor 2002, s. 489–506), pomieszczone w części VI publikacji: *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego*. Warto zaznaczyć, że dyskusje wokół trzeciego tematu trwają do dziś. Glottodydaktycy, których można by nazwać „kulturowcami”, w większości nigdy nie pogodzili się do końca z rezygnacją z testowania w procesie certyfikacji zagadnień z obszaru kultury polskiej. Dyskusje wciąż są wszczynane i trwają – tematyka ta pojawiła się nawet w trakcie konferencji z okazji 20-lecia certyfikacji (w 2024 r.), co świadczy o tym, że są to zagadnienia wciąż żywo zajmujące środowisko glottodydaktyków polonistycznych.

W 2000 r. profesor W. Miodunka przedstawił dokumenty, które wówczas były podstawą tworzącego się systemu. Rok przed tą konferencją, 21.04.1999 r., Minister Edukacji Narodowej powołał Komisję ds. Certyfikacji Języka Polskiego jako Obcego, a w jej składzie znaleźli się: Romuald Cudak

z Uniwersytetu Śląskiego, Anna Dąbrowska z Uniwersytetu Wrocławskiego, Mirosław Jelonkiewicz z Uniwersytetu Warszawskiego, Waldemar Martyniuk (jako sekretarz) i Władysław Miodunka (jako przewodniczący) z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Jan Mazur z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Bożena Ostromęcka-Frączak z Uniwersytetu Łódzkiego, Tadeusz Zgółka z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ministerstwo Edukacji Narodowej reprezentowały Elżbieta Bober i Magdalena Mazińska, a ogólny nadzór nad Komisją sprawował Wilibald Winkler, wiceminister Edukacji Narodowej (Miodunka 2002).

Waldemar Martyniuk zdał relację z próbnych testów prowadzonych w Krakowie od 1994 r.² Zatem można by uznać, że certyfikacja ma w zasadzie 30 lat, jeśli za jej narodziny uznać rozpoczęcie próbnego testowania. Koncepcje formułowania wymagań egzaminacyjnych i budowy testów, nazwy poziomów – to wszystko od początku drugiego tysiąclecia zmieniało się kilkakrotnie. I zmienia się nadal. W roku 20-lecia oficjalnego systemu certyfikacyjnego finalizowana jest reforma egzaminów dla poziomu B1.

Kiedy powoływano pierwszą Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i zorganizowano pierwszy oficjalny egzamin (2004 r.), system był testowany już od 10 lat. Ten czas skonsolidował środowisko polonistycznej glottodydaktyki. Wszyscy starali się realizować dążenie, żeby do cudzoziemców uczących się języka polskiego mówić jednym głosem, żeby jednakowo ich oceniać, żeby zaświadczenia otrzymywane w różnych ośrodkach znaczyły to samo i żeby certyfikat języka polskiego stał się przedmiotem pożądanym przez osoby uczące się języka polskiego na świecie. Chciano doprowadzić do sytuacji, by student, który uczył się języka polskiego na jednym końcu Polski, mógł swoje świadectwo przedstawić na drugim krańcu i by ono wszędzie znaczyło to samo. Dążono do stanu, w którym nauczyciele, lektorzy i wykładowcy w różnych ośrodkach mieliby pewność co do poziomu widniejącego na świadectwie. Cel został osiągnięty. Po 10 latach spotkań, konferencji, sympozjów, seminariów, rozmów i dyskusji system został ujednolicony. Te lata zintegrowały glottodydaktyczne środowisko wokół wspólnej idei.

Wiedzą i nabywanymi kompetencjami polonistyczni glottodydaktycy dzielili się między sobą, ale też chcieli podzielić się nimi z innymi. Zaczęto od wymiany doświadczeń z partnerem niemieckim.

Już w grudniu 2005 r. w Lipsku odbyła się Polsko-Niemiecka Konferencja „Polityka językowa a certyfikacja”. Wzięli w niej udział z UJ: Waldemar Martyniuk, Anna Seretny, Ewa Lipińska, z UW: Anna Dąbrowska, Małgorzata Pasięka, Urszula Dobesz, z UMCS: Jan Mazur, z UŚ: Aleksandra Achtełik, Urszula Żydek-Bednarczuk, Wioletta Hajduk-Gawron, Małgorzata Smereczniak, Barbara Morcinek (-Abramczyk) i z warszawskiego biura Danuta Szczęsna.

² Stąd dodatkowe 10 lat w historii polskiej certyfikacji.

Do tomu pokonferencyjnego słowo wstępne napisał Władysław Miodunka (Rytel-Kuc, Tambor, 2006). Zorganizowały konferencję Jolanta Tambor z UŚ i Danuta Rytel-Kuc (Schwarz) z Uniwersytetu w Lipsku. Znamienny jest tytuł ówczesnego wystąpienia Urszuli Dobesz: *Kształcenie ustawiczne autorów zadań i testów oraz egzaminatorów*. Tytuł jest znamienny, bo ustawiczność to bardzo istotna cecha certyfikacyjnej wspólnoty – nieustanne szkolenia i wymiana doświadczeń. Żaden zespół certyfikacyjny – układających zadania, zestawiający z nich testy, audytujący i kontrolujący – nie był i nie jest monogamiczny, żaden nie jest jednoośrodkowy i żaden nigdy nie uznał swojej pracy za ostatecznie zakończoną. Wciąż odbywają się szkolenia wewnątrz ośrodków, szkolenia organizowane przez doświadczonych przewodniczących dla początkujących egzaminatorów – członków komisji egzaminacyjnych czy dla kandydatów na wizytatorów. System nieustannie się rozwija i egzaminy toczą się wciąż w nowych lokalizacjach i w nowo nominowanych ośrodkach. Niezwykle ważną funkcję spełnia audyt³, członkowie zespołu audytowego nie tylko sprawdzają wymagane przepisami liczby egzaminów, ale rezultaty ich działań służą ciągłemu edukowaniu komisji egzaminacyjnych, w których wszak uczestniczą wciąż nowi egzaminatorzy. Warto wymienić teksty polskich i niemieckich egzaminatorów, którzy dokonywali porównań systemów: polskiego i niemieckiego i innych (Anna Dąbrowska, Waldemar Martyniuk, Swetlana Mengel, Hellmut Eckert). Autorzy referatów zastanawiali się nad powodami przystępowania do egzaminu certyfikатовego z języka polskiego (Urszula Dobesz), co w połowie pierwszego dziesiętka lat XXI w. nie było sprawą oczywistą, wiele uwagi poświęcono egzaminowaniu poszczególnych sprawności pod kątem wypracowania najlepszych rozwiązań testowych (Anna Seretny, Ewa Lipińska, Barbara Morcinek (-Abramczyk), Erwin Tschirner). Jan Mazur zastanawiał się nad wpływem certyfikacji na politykę językową – w jego tekście pojawiły się stwierdzenia, które po latach wciąż są aktualne.

W 2005 r. z Niemcami wymieniano się informacjami na temat certyfikacji w obu krajach. Obie strony uznały efekty konferencji za bardzo inspirujące, więc zaproponowano zorganizowanie konferencji trójstronnej – z Czechami, którzy przystępowali do dzieła tworzenia systemu certyfikowania swojego języka. Kolejna konferencja odbyła się w Lipsku w roku 2006, czyli w Roku Języka Polskiego ustanowionego uchwałą Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Wtedy wyraźnie też wskazano jeden z najistotniejszych celów tworzenia systemu certyfikacji, jakim była i jest promocja języka polskiego poza granicami kraju. W uchwale, podjętej w rok po wejściu Polski do Unii Europejskiej, napisano: „Wejście do Unii Europejskiej spowodowało, że troska o polszczyznę nabrała

³ Czyli sprawdzanie losowo wybranych (w wyznaczonej ustawowo liczbie) przez specjalny zespół poprawności ocen egzaminów ze wszystkich ośrodków.

nowego wymiaru: nasz język stał się piątym (pod względem liczby użytkowników) językiem Unii Europejskiej i istnieje duża szansa na to, by stał się także jednym z najważniejszych języków europejskich. Powinniśmy więc nie tylko dbać o polszczyznę w kraju, lecz także upowszechniać ją poza granicami Polski” (za: Rytel-Kuc, Tambor 2008, s. 16). W tym samym czasie rząd Republiki Czeskiej podjął uchwałę o programie wspierania czeskiego dziedzictwa kulturowego poza granicami kraju, a za jeden z najistotniejszych punktów tego programu uznano nauczanie języka czeskiego jako obcego (za: Rytel-Kuc, Tambor 2008, s. 16). Było to dla wszystkich bardzo ważne. Okazało się, że wysiłki certyfikatorów przynoszą owoce w Polsce, ale są też dostrzegane poza granicami – i to, co bardzo ważne, nie tylko wśród glottodydaktyków polonistycznych. Sukcesy polskiej certyfikacji wzbudziły zainteresowanie glottodydaktyków także innych języków. Kolejna konferencja zorganizowana w Lipsku była więc konferencją polsko-niemiecko-czeską. Odbędzie się w 2006 r. i nosiła tytuł „Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego”. Organizatorkami były ponownie Jolanta Tambor i Danuta Rytel-Kuc (Schwarz). Z polskiej strony wzięli w niej udział: z UŚ: Aleksandra Achtełik, Romuald Cudak, Agnieszka Madeja, Barbara Morcinek (-Abramczyk), Urszula Żydek-Bednarczuk, z UW: Anna Dąbrowska, Małgorzata Pasięka, z UW: Piotr Garncarek, z KUL: Agnieszka Karolczuk, z UJ: Ewa Lipińska, Anna Seretny, z UŁ: Iwona Słaby-Góral, z UMCS: Grażyna Przechodzka. O wadze zagadnień podejmowanych przez polskich, niemieckich i czeskich glottodydaktyków świadczy m.in. fakt, że jeszcze przed rozpoczęciem konferencji możliwością opublikowania jej rezultatów zainteresowało się Wydawnictwo Peter Lang – monografia tym razem była trójjęzyczna: polsko-niemiecko-czeska.

Doświadczenia certyfikacyjne powodowały coraz silniejszą integrację środowiska glottodydaktycznego, integracja wzmacniała prace certyfikacyjne. Od samego początku system był sprawą budzącą emocje i napędzającą siły środowiska. Dyskusje trwały nieustannie, wciąż starano się system poprawiać i ulepszać. Stąd tytuł wstępu do publikacji z drugiej lipskiej konferencji *Blaski i cienie certyfikacji* autorstwa J. Tambor i D. Rytel-Kuc, w którym autorki starały się zebrać wszelkie uwagi, podsumować doświadczenia i opisać dylematy, jakie certyfikacja w pierwszych latach funkcjonowania wywoływała. Wciąż podejmowano wysiłki, by zmieniać system na lepsze. Druga konferencja zawierała wystąpienia wykraczające poza ściśle rozumiany system – referaty dotyczyły testowania i sprawdzania, poziomów znajomości języka polskiego, ale też relacji testowania i edukowania: sposobów nauczania „pod egzamin certyfikacyjny” i wagi uczenia obok certyfikacji. Wiadomo było, że nie każdy uczący się polskiego dąży do zdobycia certyfikatu, ale zdawano też sobie sprawę, jak ważne jest opanowanie określonych sprawności w sposób harmonijny. *Europejski system opisu kształcenia językowego w tłumaczeniu*

Waldemara Martyniuka (ESOKJ 2003) towarzyszący certyfikacji od jej początków uzmysłowił wszystkim wagę owej harmonii i wskazał szczeble i etapy pięcia się ku kolejnym celom wyznaczanych literowo-liczbowymi symbolami poziomów. Konferencję i potem publikację rozpoczynały teksty doświadczonych glottodydaktyczek: Anny Dąbrowskiej i Marie Hádkovej poświęcone polityce językowej – autorki zastanawiały się nad jej przemianami w związku z rozwojem systemów certyfikacyjnych. Obszerna część publikacji to omówienia testowania poszczególnych sprawności – gdzie polscy autorzy przedstawiali swoje doświadczenia, a czescy zastanawiali się nad przyjęciem najlepszych rozwiązań. Ważnym zagadnieniem, podejmowanym przede wszystkim przez polskich uczestników konferencji, okazały się relacje między certyfikowaniem a programami nauczania (Anna Seretny, Piotr Garncarek, Romuald Cudak). Jak już wspominałam, choćby w przypadku treści kulturowych, jest to problem wzbudzający dyskusje do dziś. W pokonferencyjnym tomie ten temat podejmowany jest także przez czeskiego glottodydaktyka Milana Hrdličkę. W trakcie konferencji zaprezentowano też nowe rozwiązania podręcznikowe i efekty projektów międzynarodowych (np. Slavic Network przedstawiony przez Martinę Kuhnert).

Obie lipskie konferencje i publikacje (pierwsza dwujęzyczna polsko-niemiecka, druga z tekstami w trzech językach: polskim, niemieckim i czeskim) będące ich pokłosiem były współfinansowane przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej i Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, która od 2004 r. zastąpiła Komisję Certyfikacyjną. Certyfikacja była i jest jednym z bardzo ważnych składników polskiej polityki językowej, o czym pisała Anna Dąbrowska: „Politykę językową prowadzą przede wszystkim instytucje państwowe, chociaż pożądaną jest, aby różnorodne działania promocyjne podejmowane były przez podmioty niezależne od struktur państwa, np. samorządy, szkoły, stowarzyszenia czy inne organizacje społeczne. O polityce językowej prowadzonej przez instytucje państwowe w Polsce świadczyć może uchwalenie Ustawy o języku polskim, wprowadzenie systemu certyfikacyjnego czy też proklamowanie przez Senat RP roku 2006 Rokiem Języka Polskiego” (Dąbrowska 2008, s. 30). W dalszej części A. Dąbrowska pisze o szybkim rozwoju systemu, gwałtownym wzrastaniu liczby zdających, rosnącym prestiżu certyfikatu, co było „znakomitą ilustracją przemyslanej polityki językowej” (Dąbrowska 2008, s. 33).

W 2009 r. (czyli w pięciolecie systemu) dzięki finansowemu wsparciu Senatu RP odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Język jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich” zorganizowana staraniem Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki, Lwowskiej Obwodowej Organizacji Publicznej „Centrum Ukrainistyki” i Szkoły Języka

i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego⁴, a do wydawców publikacji konferencyjnej dołączyła Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego, której przedstawiciele byli – już tradycyjnie – referentami. Z polskiej strony w konferencji wzięli udział: z Uniwersytetu Wrocławskiego: Anna Dąbrowska, Anna Burzyńska-Kamieniecka, Urszula Dobesz, a z Uniwersytetu Śląskiego: Jolanta Tambor, Aleksandra Achtelek, Agnieszka Madeja, Barbara Morcinek (-Abramczyk) i Monika Rusin (podówczas lektorka języka polskiego we Lwowie). W tym konferencyjnym spotkaniu dość wyraźny był podział – odzwierciedlony też w publikacji pokonferencyjnej – na referaty przedstawiające krzepnący system polski z jednej strony i prezentacje zrębów i podstaw rodzących się zasad jednolitego egzaminowania języka ukraińskiego z drugiej.

W specjalnej Uchwale konferencyjnej, podpisanej przez Uczestników Konferencji znajdował się zapis będący wielką pochwałą dla certyfikacji polskiej – postulowano, by: „Wykorzystać doświadczenia polskich naukowców w tworzeniu państwowego systemu certyfikacji języka polskiego jako obcego w systemie ukraińskim” (Tambor, Krawczuk, Antoniw 2009, s. 19).

Pytania zadawane w dyskusjach plenarnych, panelowych i sekcyjnych tych wszystkich konferencji służyły nie tylko tej „drugiej” stronie, nie tylko organizatorom certyfikacji czeskiej i ukraińskiej, ale w dużej mierze także przedstawicielom polskiej strony. Przygotowanie referatów w sposób odpowiedni dla zagranicznego odbiorcy, chcącego skorzystać z polskich doświadczeń dla budowania reguł testowania odmiennych, choć pokrewnych – rzecz jasna – języków, pobudzały do myślenia, do spojrzenia na system z nowej perspektywy, kazały dostrzec nie tylko sukcesy i blaski, ale także cienie, by móc im zapobiegać i je niwelować.

W dziesięciolecie certyfikacji w „Językach Obcych w Szkole” W. Miodunka podsumował: „Systematyczny wzrost liczby zdających egzaminy certyfikacyjne, podniesienie poziomu umiejętności, poprawa jakości nauczania języka polskiego przez cudzoziemców to bezsprzecznie najistotniejsze wartości, jakie wiążą się z wprowadzeniem w życie certyfikacji języka polskiego” (Miodunka 2003, s. 16–22), a w 2024 r. na 20-lecie „wyraził przekonanie, że certyfikacja była przełomową innowacją o charakterze strategicznym, która wymusiła nowe metody i programy nauczania” (*Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej...*).

⁴ Chcę dodać, że konferencja towarzyszyła jednemu ze zjazdów Podyplomowych Studiów Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego prowadzonych we Lwowie przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w ramach zadania Senatu RP, więc odbiorcami i dyskutantami była też prawie 80-osobowa grupa słuchaczy Studiów, żywo interesująca się tą kwestią.

W maju 2024 r. rozpoczęło się czwarte dziesięciolecie certyfikacji. W pełni zinstytucjonalizowana jest od lat 20, od 2004 r., ale nie byłoby tego oficjalnego jubileuszu dwóch dekad, gdyby nie poprzednie 10 lat (1994–2004), gdyby w owym pamiętnym 2004 r. start nie nastąpił z pozycji już dojrzałej, przemyślanej, wydyskutowanej i przećwiczonej.

BIBLIOGRAFIA

- Cudak R., Tambor J. (red.), 2002, *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Dąbrowska A., 2008, *Polityka językowa. Wybrane zagadnienia*, w: D. Rytel-Kuc, J. Tambor (red. / Hrsg.), *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego / Europäische Sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen*, Frankfurt am Main i in.
- ESOKJ 2003 – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa.
- Miodunka W.T., 2002, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego. Założenia ogólne i kalendarium prac*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Katowice.
- Miodunka W.T., 2013, *10-lecie certyfikacji języka polskiego jako obcego i jej wpływ na nauczanie polszczyzny cudzoziemców*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej. *20 lat państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego – doświadczenia i wyzwania*, <https://nawa.gov.pl/nawa/aktualnosci/20-lat-panstwowego-systemu-poswiadczenia-znajomosci-jezyka-polskiego-jako-obcego-doswiadczenia-i-wyzwania> [15.05.2025].
- Rytel-Kuc D., Tambor J. (red.), 2006, *Polityka językowa a certyfikacja. Materiały z polsko-niemieckiej konferencji. Lipsk, 6–8 grudnia 2005*, Katowice–Leipzig.
- Rytel-Kuc D., Tambor J. (red. / Hrsg.), 2008, *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego / Europäische Sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen*, Frankfurt am Main i in.
- Tambor J., Krawczuk A., Antoniw O. (red.), 2010, *Język jako obcy: problemy certyfikacji według standardów europejskich. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej. Lwów, 23–24 kwietnia 2009*, Lwów.

*He Chundong*¹, *Szymon Gębuś*²

 <https://orcid.org/0009-0005-4473-3569>

 <https://orcid.org/0000-0002-6389-3315>

JĘZYK POLSKI NA UNIWERSYTECIE STUDIÓW MIĘDZYNARODOWYCH JILIN ZARYS STRUKTURY ORGANIZACYJNEJ I PRAKTYKI DYDAKTYCZNEJ

Streszczenie: Celem artykułu jest skrótowe, syntetyczne przedstawienie polonistyki na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Jilin (JISU), znajdującym się w Changchun w Chinach. Studia polonistyczne na tej uczelni zostały utworzone w 2019 r., nie doczekały się jednak jak dotąd syntetycznego przedstawienia w polskim piśmiennictwie akademickim. W tekście artykułu skupiono się zatem na opisie wybranych aspektów tych studiów. Przedstawiono ich początki oraz stan obecny. Uwzględniono przy tym przede wszystkim metody dydaktyczne stosowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz podręczniki używane w trakcie zajęć, zostały też podane podstawowe informacje dotyczące byłych i obecnych wykładowców języka polskiego jako obcego. Artykuł ma przede wszystkim charakter informacyjny. Stąd też bazą jego przygotowania było zebranie i wyselekcjonowanie odpowiednich faktów, dzięki którym można było przedstawić Czytelnikowi adekwatny, możliwie obiektywny obraz całej uczelni oraz funkcjonujących na niej studiów polonistycznych. W artykule informacje te zostały uporządkowane w kilku rozdziałach. Zostały one ponadto uzupełnione wypowiedziami byłych studentów polonistyki na JISU, którzy obecnie kontynuują studia na polskich uniwersytetach. Autorzy mają nadzieję, że ich artykuł pozwoli na poszerzenie wiedzy dotyczącej wskazanej w tytule uczelni.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, polonistyka, język polski w Chinach, Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin

¹ 1192053023@qq.com, Jilin International Studies University Faculty of Central and Eastern European Languages Polish Language Department, No. 3658, Jingyue Street, Changchun, China.

² gebus@mail.sysu.edu.cn, Sun Yat-sen University, School of Foreign Languages, Department of German, No. 135, Xingang Xi Road, Guangzhou, 510275, China.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 30.11.2024; Revised: 20.01.2025; Accepted: 28.01.2025.
The percentage share of the author in the preparation of the work is: HC: 50%, SG: 50%.
Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. Ethical Considerations: The Authors assure of no violations of publication ethics and take full responsibility for the content of the publication. Declaration regarding the use of GAI tools: not used.

**POLISH LANGUAGE INSTRUCTION AT JILIN INTERNATIONAL
STUDIES UNIVERSITY. AN OUTLINE OF THE ORGANIZATIONAL
STRUCTURE AND TEACHING PRACTICES**

Abstract: This article aims to compactly present Polish studies at Jilin International Studies University (JISU) in Changchun, China. Established in 2019, the section has not yet been concisely presented in Polish academic literature. Therefore, the text attempts to fill the existing gap by presenting the background, methods, and textbooks used in teaching Polish, and providing basic information about the faculty. The article is primarily informative in nature. In the appendix, the Readers can find a handful of accounts offered by the alumni of JISU, who are currently continuing their studies at Polish universities.

Keywords: glottodidactics, Polish studies, Polish language in China, Jilin International Studies University

Pierwsza w historii polonistyka uniwersytecka na terenie Chin powstała w 1954 r. na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych. Przez dziesięciolecia pozostawała ona jedynym w tym kraju ośrodkiem uniwersyteckim oferującym studia polonistyczne. Na udostępnienie tego kierunku na kolejnych uczelniach trzeba było czekać aż do kolejnego milenium. W 2009 r. otwarto polonistykę na Harbińskim Uniwersytecie Pedagogicznym, w 2013 r. – na Uniwersytecie Północno-Wschodnim w Shenyang, rok później – na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych. Prawdziwie bujna ekspansja przypadła jednak dopiero na lata 2017–2019, kiedy to w Państwie Środka przybyło w sumie kilkanaście nowych uczelni oferujących lektoraty i studia polonistyczne³. W ślad za tym dynamicznym rozrostem podążyły specjalistyczne publikacje, mające na celu ukazanie takich czy innych aspektów funkcjonowania poszczególnych chińskich polonistyk i nauczania na nich języka polskiego. Dążąc wyłącznie do zilustrowania tego zjawiska, bez pretensji do ukazania go w kompletności, można tu przytoczyć choćby kilka publikacji z tomu *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej* (Jasińska, Kajak, Wegner 2021), jak opracowania Marty Ułańskiej i Sylwii Pietrzak odnoszące się do Uniwersytetu Syczuańskiego (Ułańska 2021; Pietrzak 2021), artykuł Kingi Wawrzyniak o Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (Wawrzyniak 2021) czy przyczynek dotyczący Dalińskiego Uniwersytetu Języków Obcych (Sałęga-Bielowicz 2021). W dalszej kolejności można wspomnieć tekst Karoliny Leśniewskiej o polonistyce na uniwersytecie w Zhaoqing (Leśniewska 2018),

³ Mao Rui zauważa w tym kontekście, że „takiego szybkiego tempa rozwoju studiów polskich i polonistyk poza Chinami nie odnotował żaden kraj na świecie” (Mao 2018, s. 58). Historię powstawania pierwszych uniwersyteckich ośrodków polonistycznych w Chinach szerzej opisuje Daria Prokop (Prokop 2017, s. 37–59).

artykuły Jagny Malejki, bazujące na jej doświadczeniach zebranych podczas pracy na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych oraz Szanghajskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (Malejka 2020, 2021a, 2021b), a także przyczynek jednego z chińskich wykładowców powstały z okazji 60-lecia polonistyki na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych (Zhao 2014). Konkretny, osobny ośrodek znajduje się w centrum zainteresowania niniejszego artykułu. Chodzi o polonistykę powstałą w 2019 r. (a więc w ramach wspomnianej szerszej „fali” z lat 2017–2019) na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Jilin (ang. Jilin International Studies University, JISU), niepublicznej uczelni położonej w mieście Changchun w północno-wschodnich Chinach, w prowincji Jilin. W artykule zostanie podjęta próba przedstawienia zarysu struktury organizacyjnej studiów polonistycznych oraz praktyki nauczania polszczyzny na tej uczelni. Autorzy tekstu zamierzają w ten sposób, po pierwsze, przyczynić się do poszerzenia wiedzy o glottodydaktyce polonistycznej w Chinach, w stopniu wynikającym z treści i charakteru artykułu. Po drugie, pragną przybliżyć realia funkcjonowania ośrodka, który wciąż jeszcze jest młody, wciąż się rozwija i buduje swoją pozycję oraz renomę, ale zarazem jest też już dość mocno „okrzepły” organizacyjnie i przez to w tej chwili współkształtuje, na równi z innymi jednostkami, panoramę nauczania polszczyzny w Chinach. Po trzecie, niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na uwagę zawartą w jednej z wcześniejszych prac, napisanej przez Andrzeja Ruszera (Ruszer 2022), w której autor (słusznie) wskazał na deficyt wiedzy o polonistyce funkcjonującej na tej właśnie uczelni⁴.

Niniejszy tekst ma charakter przede wszystkim informacyjny, przeglądowy. Autorzy bowiem przede wszystkim pragną, by Czytelnicy z jego lektury wynieśli pewną wiedzę o funkcjonowaniu studiów polonistycznych w obrębie wspomnianej uczelni. Idei tej została podporządkowana struktura całego tekstu. Punktem wyjścia zawartych w nim rozważań jest zatem mocno skrócone, faktograficzne przedstawienie całej uczelni, czyli Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych Jilin. W dalszej kolejności wywody autorów skoncentrują się na tutejszym ośrodku polonistycznym. W związku z tym zostaną podane wybrane informacje dotyczące jego historii oraz obecnej struktury organizacyjnej. W syntetyczny sposób zostaną też opisane kwestie dotyczące praktyki nauczania na tej uczelni języka polskiego jako obcego. Zaprezentowane będą wybrane materiały do nauki tego języka oraz metody dydaktyczne, znajdujące zastosowanie w jego nauczaniu. Kilka słów autorzy poświęcą też byłym i obecnym wykładowcom języka polskiego z tej uczelni. Swego rodzaju

⁴ „Odrębną, szóstą i ostatnią analizowaną przeze mnie grupę stanowią nowe ośrodki, których przyczyny powstania są nielatte do uchwycenia. Są to polonistyki lub lektoraty języka polskiego w mieście Changchun (założone tu w 2018 i 2019 r.) czy w prowincji Shandong (2019). Obecnie wiedza na ich temat jest wciąż dość uboga” (Ruszer 2022, s. 332).

„luźniejszym” i subiektywnym korelatem oraz dopełnieniem obiektywnego z założenia zbioru faktów i informacji, podanych w niniejszym artykule, będą wypowiedzi kilku chińskich studentek zebrane w osobnym, podrzędnym wobec tekstu głównego aneksie. Wypowiedzi te pochodzą od absolwentek JISU, które po ukończeniu edukacji na tej uczelni kontynuowały naukę na różnych uniwersytetach nad Wisłą. W zakończeniu, własnymi przemyśleniami i uwagami, związanymi z polonistyką na JISU oraz z własną pracą dydaktyczną i organizacyjną, podzielią się we wspomnianym dodatku także obaj autorzy artykułu. Pierwszy z nich, He Chundong, pełni obecnie funkcję kierownika Katedry Języka Polskiego na tej uczelni. Pracując na niej od 2020 r., towarzyszył studiom polonistycznym niemal przez cały czas ich istnienia, zarówno w roli zwierzchnika, jak i równocześnie lektora. Z kolei Szymon Gębuś to pionier tych studiów, pierwszy lektor w ich historii. Pracując na podstawowym etapie jako germanista, wspierał w tym samym czasie działanie polonistyki aż do odejścia z JISU w 2024 r.

1. PROLEGOMENA – LICZBY I FAKTY O UCZELNI

Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin został założony w 1995 r. Uczelnia zajmuje jeden kampus o powierzchni nieco ponad 70 hektarów. Obecnie (grudzień 2024) studiuje na niej ponad 14 000 studentów, w tym około 300 studentów zagranicznych z różnych krajów, także europejskich. Na całej uczelni zatrudnionych jest ponad 1000 pracowników. Do tej liczby należy około 80 wykładowców zagranicznych z krajów, takich jak Stany Zjednoczone, Kanada, Niemcy, Francja, Włochy, Hiszpania, Portugalia, Grecja, Brazylia, Japonia, Korea Południowa, Indonezja, Tajlandia, Mongolia, Rosja, Polska, Czechy, Węgry, Serbia czy Ukraina.

Uczelnia oferuje aktualnie naukę 21 języków obcych, są to: angielski, japoński, niemiecki, francuski, koreański, rosyjski, hiszpański, włoski, portugalski, arabski, mongolski, indonezyjski, perski, polski, czeski, tajski, serbski, węgierski, grecki, ukraiński i malajski. Na JISU można studiować na 8 kierunkach magisterskich, takich jak tłumaczenia, chińska edukacja międzynarodowa, biznes międzynarodowy, rachunkowość czy zarządzanie turystyką. Uniwersytet oferuje ponadto możliwość studiowania na około 50 kierunkach w ramach studiów licencjackich. Można tu wymienić ekonomię, zarządzanie, edukację, inżynierię czy prawo, przy czym istnieją też kierunki połączone z językiem obcym (na zasadzie „język obcy + kierunek” lub „kierunek + język obcy”) lub też kierunki łączące dwa języki obce, czyli podwójna filologia („język obcy + język obcy”).

Uniwersytet aktywnie promuje współpracę międzynarodową. Realizuje programy licencjackie, magisterskie oraz inne programy studiów we współpracy z ponad 200 uczelniami wyższymi i instytucjami edukacyjnymi z ponad 40 krajów. Każdego roku ponad 800 studentów JISU wyjeżdża za granicę na studia licencjackie lub magisterskie, a także bierze udział w krótko- i długoterminowych wymianach językowych i kulturowych.

Rozpatrując specyfikę całej uczelni w szerszej perspektywie, można ją zaliczyć do grupy uniwersytetów specjalizujących się w prowadzeniu studiów filologicznych, a więc studiów opartych na nauce języków obcych, a także kultury poszczególnych krajów czy obszarów językowych. Do uczelni zbliżonych w sensie tak rozumianego, ogólnego profilu można zaliczyć w Chinach takie instytucje jak Szanghajski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych, Pekijski Uniwersytet Studiów Międzynarodowych czy Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Zhejiang w Hangzhou. Wszystkie one oferują naukę naszego języka ojczystego i reprezentują typowe uniwersytety, które stwarzają taką możliwość. W Chinach nauka polszczyzny jest bowiem możliwa niemal wyłącznie na uczelniach należących do wspomnianej kategorii. Do nielicznych w tym kontekście wyjątków należy np. dość prestiżowy w skali całego kraju, wielowydziałowy Uniwersytet Syczuański, położony w Chengdu w środkowych Chinach.

W kwietniu 2024 r., w rankingu szanghajskim obejmującym prywatne chińskie uczelnie językowe (ang. Ranking of Chinese Non-government Language Universities), Uniwersytet Studiów Międzynarodowych Jilin został sklasyfikowany na pierwszym miejscu w kraju.

2. JĘZYK POLSKI NA JISU: (KRÓTKA) HISTORIA I OBIECUJĄCA TERAŹNIEJSZOŚĆ

Pierwszy lektorat języka polskiego na JISU został uruchomiony w marcu w 2019 r., na początku semestru wiosennego. W lektoracie tym uczestniczyła jedna, bardzo liczna, połączona grupa studentów filologii rosyjskiej, którzy kontynuowali naukę polskiego w sumie przez dwa semestry. Natomiast kierunek filologia polska został założony w tym samym roku we wrześniu. Na kierunku ten została wówczas przyjęta pierwsza, licząca 26 osób, grupa chińskich studentów. Zajęcia na raczkującej jeszcze wówczas polonistyce prowadzili wyłącznie wykładowcy z Polski (Szymon Gębuś, Hubert Matysiak), do których po niedługim czasie dołączyli lektorzy z Chin. Następnie przez kolejne pięć lat co roku przyjmowano na polonistykę średnio po około 20 nowych studentów.

W 2023 r. mury uczelni opuściło 12 osób – byli to pierwsi w historii JISU absolwenci jednolitych, czteroletnich licencjackich studiów polonistycznych.

Studia polonistyczne na JISU ciągle się rozwijały. Trend ten wyraził się nie tylko poprzez sukcesywny wzrost liczby studentów i nieprzerwaną do dziś dnia ciągłość tych studiów, lecz także poprzez nawiązywanie kontaktów z poszczególnymi polskimi uczelniami i instytucjami. W 2021 r. chińska uczelnia nawiązała współpracę z Uniwersytetem Gdańskim oraz z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu. W 2022 r. uniwersytet zainicjował kooperację z Narodową Agencją Wymiany Akademickiej (NAWA) w Warszawie, zaś w roku 2023 podpisał umowę o współpracy z Akademią Humanistyczno-Ekonomiczną w Warszawie.

Uczelnia w Changchun wdrożyła także system nauczania o nazwie „2+2”. W ramach tego programu studenci przez pierwsze dwa lata studiują język polski na JISU, osiągając po tych czterech semestrach docelowy poziom językowy A2–B1. Następnie mają możliwość wyjazdu na Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Polsce, aby kontynuować tam studia przez kolejne dwa lata. Liczba studentów korzystających z tej możliwości zmienia się co roku, zależy ona bowiem od indywidualnych potrzeb i możliwości zainteresowanych. Istnieje też jednolity program czteroletni, w ramach którego studenci przez 8 semestrów studiują wyłącznie w Chinach i tam zdobywają stopień licencjata. Obecnie na omawianej uczelni język polski można studiować tylko na poziomie licencjackim, nie ma takiej możliwości na stopniu magisterskim.

W kwietniu 2024 r. na JISU język polski studiowały w sumie 74 osoby. W tym samym czasie 22 absolwentów tej uczelni studiowało ten kierunek na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Studenci JISU uczestniczą co roku w Programie Stypendialnym Rektora Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, a kilku z nich otrzymało w związku z tym specjalne Stypendium Rektora.

Poza studentami polonistyki języka polskiego mogą uczyć się także adepci pozostałych kierunków/wydziałów, na których jest on jednak wyłącznie przedmiotem (lektorem) fakultatywnym. Na Wydziale Języków Europy Środkowej i Wschodniej – w ramach którego funkcjonuje Katedra Języka Polskiego – istnieje w sumie 5 kierunków, na których studenci mogą dodatkowo wybrać ten lektorat; są to filologia rosyjska, czeska, ukraińska, serbska i węgierska. Kurs polskiego mogą też oczywiście wybrać studenci pozostałych wydziałów.

Studenci polonistyki z JISU aktywnie biorą udział w rywalizacji na poziomie ogólnokrajowym. By sięgnąć do nowszych przykładów: He Zhiliang zdobył III nagrodę w konkursie „Kroniki tłumacza” na najlepszy przekład fragmentu książki *Kroniki Jakuba Wędrowczy* Andrzeja Pilipiuka z języka polskiego na chiński. Wyróżnienie to osiągnął w kategorii dla początkujących. Zmagania te zostały zorganizowane przez Ambasadę Polski w Pekinie

w 2023 r., rozstrzygnięte zaś w styczniu 2024 r. Natomiast w grudniu 2023 r. grupa pięciu studentów JISU: Jin Yuxi, Zhang Yide, Lu Yifan, Wang Yuhan oraz Liu Yuhan wzięła udział w IV Ogólnochińskim Konkursie Krasomówczym Języka Polskiego, który odbył się na Uniwersytecie Pedagogicznym w pobliskim Harbinie. Jin Yuxi zdobyła w tej rywalizacji III nagrodę w kategorii dla zaawansowanych.

Wielka szansa i wyróżnienie stały się udziałem omawianej uczelni we wrześniu 2024 r. Została wówczas podpisana umowa między polonistyką na JISU (reprezentowaną przez obecnego kierownika tej jednostki, He Chundonga) a polskim Instytutem Badań Literackich PAN. Umowa ta dotyczyła projektu „Współczesny jedwabny szlak do języka i kultury polskiej w Chinach” finansowanego dzięki grantowi otrzymanemu od Narodowej Agencji Współpracy Akademickiej (NAWA). Realizacja tego projektu polegać będzie na szeroko zakrojonej kooperacji między polonistyką na JISU a Instytutem Badań Literackich. Współpraca ma objąć m.in. zespołowe inicjatywy edukacyjne, intensyfikację bilateralnych kontaktów dydaktycznych oraz publikację podręcznika do nauki języka polskiego jako obcego, który zostanie stworzony z myślą o studentach JISU. To niezwykle, doniosły krok w rozwoju polonistyki na tej uczelni, otwierający dla niej nowe, szerokie perspektywy trwałego i systematycznego wzrostu.

3. DYDAKTYKA POLSZCZYZNY W PRAKTYCE

Zgodnie z ogólnouczelnianą dyrektywą, dotyczącą dydaktyki wszystkich języków obcych nauczanych na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Jilin, szczególny nacisk jest położony na rozwijanie u studentów praktycznych umiejętności komunikacyjnych, zwłaszcza mówienia oraz rozumienia ze słuchu. W przypadku polszczyzny, należącej do języków fleksyjnych i posiadającej rozbudowany system gramatyczny – który należy do elementów sprawiającym chińskim adeptom największe kłopoty⁵ – dodatkowy akcent położony jest na poznanie i utrwalenie struktur gramatycznych.

Dla realizacji wymienionych celów wykładowcy języka polskiego wykorzystują szereg zróżnicowanych podręczników oraz materiałów dydaktycznych, uwzględniających cele danego kursu. Jeśli chodzi o książki do nauki języka polskiego jako obcego, to do najczęściej wykorzystywanych w powszedniej

⁵ O różnego rodzaju (leksykalnych, gramatycznych, fonetycznych, kulturowych) trudnościach, zwykle napotykanych przez Chińczyków podczas nauki polszczyzny i wynikających z odmienności ich kultury i języka, szerzej pisze Andrzej Ruszer (Ruszer 2021).

praktyce należą poszczególne części (odpowiadające różnym poziomom zaawansowania językowego) takich opracowań, jak:

- *Hurra!!! Po polsku;*
- *Polski krok po kroku;*
- *Czytaj krok po kroku;*
- *Język polski? Chcę i mogę!;*
- *Polski na dobry start;*
- *Z językiem polskim każdego dnia;*
- *Gramatyka? Dlaczego nie?!;*
- *Gramatyka? Ależ tak!*

Najczęściej wykorzystywanym od początku nauki podręcznikiem jest *Hurra! Po polsku*. Zasadniczo jednak lektorzy samodzielnie decydują o książkach, którymi posługują się w trakcie swoich kursów. Na poziomie początkującym, w pierwszym semestrze, mogą zatem – niejako standardowo – wybrać wymienioną publikację lub zdecydować się np. na pracę z książką *Polski krok po kroku*. W kolejnym semestrze mogą zmienić jeden z tych podręczników na drugi lub korzystać z jeszcze innego itd. Ponadto, podczas całych studiów polonistycznych na zajęciach dość często są używane różne źródła internetowe, takie jak kanały na YouTube: *Easy Polish* oraz *Learn Polish with Monika*, a także np. internetowe słowniki języka polskiego. Oczywiście, lektorzy stosują też materiały własne, przygotowane samodzielnie i najczęściej ściśle dopasowane do konkretnych zadań (celów) dydaktycznych.

W pierwszym semestrze studenci polonistyki uczą się w czterech blokach przedmiotowych. Pierwszy z nich nosi nazwę „Język polski na poziomie podstawowym” i zajmuje 8 godzin tygodniowo (każda godzina dydaktyczna trwa 45 minut). Druga część to „Gramatyka języka polskiego”, obejmująca 4 godziny. Trzeci blok zajmuje 2 godziny zajęć z przedmiotu o nazwie „Język polski – słuchanie i mówienie”. Dla studentów pierwszego semestru prowadzony jest także, w języku chińskim, kurs pod nazwą „Wiedza o Polsce”, w wymiarze 2 godzin. Natomiast od 2. do 4. semestru studenci dodatkowo uczęszczają na (także dwugodzinne) zajęcia z przedmiotu „Język polski – czytanie”, jednocześnie nie odbywają już oni kursu „Wiedzy o Polsce”. W sumie zatem, studenci pierwszych czterech semestrów tych studiów mają 16 godzin zajęć w ciągu tygodnia. Jeśli chodzi o semestry 5–8, to aktualnie opracowywany jest dla nich nowy program nauczania, który ma obejmować np. zajęcia z zakresu biznesu.

Organizowane na początku nauki, przez jeden semestr, zajęcia ze wspomnianego przedmiotu „Wiedza o Polsce” mają charakter krajoznawczy i służą wstępnemu zaznajomieniu adeptów m.in. z polską geografią i historią. Prowadzący je chińscy nauczyciele zazwyczaj mają za sobą dłuższe pobyty w Polsce, związane np. z odbytymi studiami. Natomiast podczas całych studiów główny nacisk położony jest na kształcenie kompetencji językowej. W ich trakcie – co wynika też z przedstawionego w poprzednim akapicie rozkładu

– nie prowadzi się zatem np. osobnych kursów poświęconych polskiej kulturze. Nauczanie dotyczące szeroko pojętych zagadnień kulturowych jest natomiast rozwijane „kontekstowo”. Gdy więc w danym podręczniku pojawiają się np. teksty lub informacje związane z takimi zagadnieniami, lektorzy starają się omówić je szerzej i przekazać pogłębioną wiedzę na ich temat⁶.

W trakcie nauczania wykładowcy wykorzystują całą paletę technik dydaktycznych zaczerpniętych z różnych metod, począwszy od gramatyczno-tłumaczeniowej, poprzez audiolingwalną, kognitywną do komunikacyjnej⁷, zajęcia są też prowadzone według rozmaitych modeli lekcyjnych (zob. Krajka 2009). Bardzo ważną rolę w nauczaniu pełni ćwiczenie tzw. dryli językowych, czyli wielokrotne słuchanie i głośne powtarzanie określonych, prostych struktur językowych, które studenci wykonują m.in. wspólnie w salach wykładowych przed porannymi zajęciami⁸. Priorytetem dla wykładowców jest aktywizacja wszystkich studentów w grupie, przełamanie obaw uczących się przed mówieniem w języku docelowym oraz wytrenowanie prawidłowej wymowy. Duży nacisk jest też położony na naukę rozumienia wypowiedzi ustnych (rozumienia ze słuchu) w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Aby dodatkowo zachęcić studentów do nauki oraz uatrakcyjnić program nauczania, Katedra Języka Polskiego ma zamiar co semestr organizować dla nich 2–3 konkursy umożliwiające dodatkowe rozszerzanie kompetencji językowych. Mają to być zawody oratorskie, tłumaczeniowe, teatralne, wokalne, związane z kaligrafią czy dubbingiem filmowym.

4. WYKŁADOWCY JĘZYKA POLSKIEGO

Na JISU pracowało dotąd (do grudnia 2024 r. włącznie) w sumie 15 wykładowców języka polskiego, licząc osoby zatrudnione w przeszłości oraz obecnie. Wśród nich było jak dotąd 5 Polaków oraz 10 osób z Chin. Jeśli chodzi

⁶ W zależności od uczelni nauczanie polskiej kultury może być prowadzone w odmiennej formie; por. Li 2012, gdzie autorka pisze o polonistyce na Pekińskim Uniwersytecie Języków Obcych.

⁷ Krótkiego przeglądu i charakterystyki zarówno wymienionych, jak i innych metod glotodydaktycznych (sugestopedia itd.) dokonuje Hanna Komorowska w pracy *Metodyka nauczania języków obcych* (Komorowska 2015, s. 25–36).

⁸ Ćwiczenie typowe dla metody audiolingwalnej (słuchowo-ustnej). Andrzej Szulc pisze, że wprowadza ona „tzw. pattern practice, czyli serie ćwiczeń mających pomóc w opanowaniu określonej struktury językowej” (Szulc 1994, s. 131); por. Szulc 1994, s. 160–161, hasło „Pattern practice”.

o lektorów pracujących obecnie, to część spośród nich ma stopień doktora, natomiast większość – tytuł magistra. Kilku chińskich lektorów ma za sobą naukę na znanych polskich uczelniach, jak Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Warszawski czy Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie odbyli oni studia polonistyczne na poziomie licencjackim lub magisterskim.

Lektorzy zatrudnieni na JISU biorą czynny udział w konferencjach i spotkaniach polonistycznych odbywających się na terenie Chin. Regularnie biorą udział np. w Ogólnochińskich Warsztatach Glottodydaktycznych, organizowanych przez Ambasadę RP w Pekinie (ostatnia jak dotąd edycja tej konferencji odbyła się w 2023 r.). Zaś w 2024 r. – by ponownie sięgnąć do najnowszych przykładów – wzięli oni czynny udział (m.in. wygłosili swoje odczyty) w obchodach 70-lecia polonistyki przygotowanych przez Pekijski Uniwersytet Języków Obcych.

Do obowiązków pracujących na JISU wykładowców, poza pracą dydaktyczną, naukową czy organizacyjną, należy też opracowywanie wewnętrznych, uczelnianych programów nauczania polszczyzny. Przy ich układaniu lektorzy nie kierują się ściśle np. wytycznymi *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (w skrócie: ESOKJ). Przede wszystkim mają bowiem na uwadze, by po czterech semestrach nauki w Chinach studenci – jak wspomniano wcześniej – osiągnęli ogólną kompetencję językową na poziomie A2–B1⁹. Temu głównemu celowi podporządkowana jest konstrukcja całego programu. Kierownictwo kierunku stara się także, by w danym semestrze, w konkretnej grupie uczących się, każdy z przedmiotów był prowadzony przez innego lektora. Ma to umożliwić studentom zdobywanie wiedzy w sposób atrakcyjny i zdywersyfikowany dzięki kontaktowi z różnymi wykładowcami.

ANEKS

1. Wypowiedzi studentek

Poprosiliśmy kilka absolwentek naszej uczelni o podzielenie się z nami swoimi opiniami na temat nauki języka polskiego oraz pobytu w Polsce. Studentki opisały zatem wrażenia z pobytu w naszym kraju, miejsca, które zobaczyły

⁹ Por. tabelę z ogólną skalą poziomów biegłości językowej w Gębał i in. 2020, s. 73. Kompetencja językowa osiągnięta przez studentów JISU pod koniec nauki na studiach licencjackich w dużym stopniu odpowiada mimo to także szczegółowym celom nauczania, określonym przez ESOKJ dla poziomów A1–B1. Zob. rozpis i charakterystykę tych celów w Janowska i in. 2016, s. 13–104.

lub chcą zobaczyć, a także opowiadały o trudnościach związanych z nauką polskiego, planach na przyszłość oraz o polskiej kuchni i literaturze. Poniżej ich wypowiedzi zebrane w styczniu i lutym 2024 r. Zachowaliśmy przy tym anonimowość poszczególnych interlokuterek, oznaczając je po prostu mianem „studentka” (wszystkie wypowiadające się osoby to kobiety) wraz z kolejnymi numerami. W nawiasach podaliśmy wyłącznie informację o tym, kiedy dana osoba przyjechała do Polski.

Studentka 1 (w Polsce od 2021 r.): W Polsce mieszkam i studiuję już kilka lat. W Chinach język polski nie jest zbyt popularny. Jednak właśnie ta niewielka popularność sprawia, że jest on dla mnie bardzo interesujący. Po studiach chciałabym zostać nauczycielką polskiego w Chinach. Chcę, żeby więcej osób w moim kraju miało szansę poznać ten język oraz zrozumieć polską kulturę.

W nauce najwięcej trudności sprawia mi wymowa, która mocno różni się od chińskiej. Także nauka fonetyki i prawidłowej intonacji jest dla mnie niezwykle skomplikowana. Jeśli chodzi o polską kuchnię, to wprost uwielbiam polskie pierogi. Przypominają pierogi w moim kraju i są tak samo smaczne.

W przyszłości chciałabym odwiedzić kopalnię soli w Wieliczce, słyszałam, że to bardzo piękne miejsce. Chciałabym też pojechać do Krakowa.

Podczas studiów zdążyłam już usłyszeć o niektórych ważnych postaciach polskiej literatury, takich jak nobliści Wisława Szymborska, Czesław Miłosz czy Henryk Sienkiewicz oraz o kilku innych ważnych polskich pisarzach.

Studentka 2 (w Polsce od 2021 r.): Polska, podobnie jak Chiny, jest bardzo bezpiecznym krajem. Bardzo mi się to podoba. Moim zdaniem, polskie miasta mają zróżnicowane charaktery, np. Toruń jest spokojnym miejscem o powolnym tempie życia, z kolei Warszawa to centrum całego kraju, tętniące życiem i oferujące wiele możliwości pracy. Sporo już zwiedziłam. Byłam w Muzeum Narodowym w Warszawie, krótko byłam też w Gdańsku, gdzie widziałam fontannę Neptuna, spacerowałam ulicą Bursztynową, poszłam na plażę Brzeźno i zobaczyłam Morze Bałtyckie. Byłam też w Krakowie i Poznaniu, ale było to akurat podczas świąt Bożego Narodzenia, więc wiele atrakcji było niedostępnych. Marzę o dalszych podróżach po Polsce. Po pierwsze, chciałabym ponownie pojechać do Krakowa i zwiedzić Zamek Królewski na Wawelu oraz Fabrykę Emalia Oskara Schindlera, przy okazji zobaczyć kopalnię soli w Wieliczce oraz obóz w Oświęcimiu. Po drugie, chcę pojechać do Wrocławia i poszukać tamtejszych krasnali. Po trzecie, marzę o zobaczeniu Krzywego Domku w Sopocie.

Jeśli chodzi o polskie jedzenie, to najbardziej smakuje mi żurek oraz kotlety, które są wręcz pyszne. Natomiast w nauce języka polskiego trudność sprawiają mi mówienie i słuchanie, czyli rozumienie ze słuchu. Podczas rozmowy zdarza się, że nie rozumiem niektórych słów czy zdań.

Po studiach chciałabym zostać nauczycielką języka polskiego. Podoba mi się praca nauczyciela, bo dzięki niej można poznać wielu młodych ludzi i obserwować, jak uczą się języka polskiego od zera i stopniowo go opanowują. Myślę, że taka praca da mi sporo satysfakcji.

Literatura polska jest dla mnie jak na razie zbyt trudna, skomplikowana, dlatego rzadko ją czytam. Myślę natomiast, że interesująca jest polska sztuka, dlatego lubię np. odwiedzać tutejsze muzea.

Studentka 3 (w Polsce od 2021 r.): W Polsce żyje mi się dobrze, spokojnie, bez stresu. Odpowiada mi tutejszy klimat oraz tempo życia. Natomiast trochę przeszkadza mi to, że sklepy i galerie handlowe są zamknięte w weekendy, choć już się do tego przyzwyczaiłam. Z tutejszej kuchni najbardziej smakuje mi bigos oraz szarlotka, sernik i pierogi.

Zwiedziłam już kilka polskich miast, a najbardziej podobał mi się Wrocław. W okresie świątecznym było tam wyjątkowo pięknie a wrocławski jarmark bożonarodzeniowy wyglądał wręcz bajecznie.

W nauce języka polskiego najtrudniejsza jest dla mnie gramatyka. Jest bardzo skomplikowana, np. jedno słowo może w odmianie mieć kilka różnych końcówek. Nauczenie się tych wszystkich form i ich poprawne używanie na co dzień sprawia mi niemałe kłopoty.

Po studiach magisterskich planuję zostać w Polsce, chciałabym znaleźć tu jakąś dobrą pracę. Być może zostanę specjalistką w dziedzinie HR w jakiejś firmie międzynarodowej w Polsce. Na razie są to jednak tylko plany.

Jak dotąd nie czytałam polskiej literatury. Czytanie polskich utworów literackich w oryginale jest dla mnie w tej chwili po prostu jeszcze zbyt trudne.

Studentka 4 (w Polsce od 2022 r.): Studiowałam filologię polską na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Jilin od 2020 do 2022 roku. Podczas studiów wiele dowiedziałam się o języku polskim i o Polsce, a także o polskiej kulturze, która bardzo mnie interesuje. Ucząc się języka polskiego czułam, że z każdym dniem robię niewielki postęp. Język polski bardzo różni się od chińskiego, np. musimy zwrócić uwagę na przypadki i rodzaje gramatyczne.

Kiedy przyjechałam do Polski, od razu spodobała mi się polska architektura. Bardzo podoba mi się tutejszy styl gotycki. Czasem nasi wykładowcy zabierają nas też do muzeów, dzięki czemu możemy poznać polską kulturę. Jeśli chodzi o polskie jedzenie, to na pewno różni się ono od chińskiego. Np. w Polsce są słodkie pierogi, których w Chinach raczej nie ma. Oba kraje różnią się także pod względem codziennego życia na uczelni. Np. w Polsce, wchodząc na uczelnię, płaszcz czy kurtkę należy zostawić w szatni, poza tym nie ma tutaj ustalonych godzin, w których studenci mogą zjeść obiad, itd.¹⁰

¹⁰ Na chińskich uczelniach, w odróżnieniu od polskich, zazwyczaj praktykuje się stałe, regularne przerwy obiadowe w określonej porze. Na przykład w semestrze jesienno-zimowym

Kiedy zaczynałam uczyć się polskiego, często było mi trudno zrozumieć, co Polacy mówią, bo jak dla mnie mówili za szybko i czasami niewyraźnie. Dzięki studiom w Toruniu moje umiejętności mówienia po polsku jednak znacznie się poprawiły i teraz mogę już w miarę swobodnie rozmawiać z Polakami. Ale na zajęciach z literatury, albo z ekonomii i polityki, miewam problemy ze zrozumieniem wykładowców, np. kiedy używają oni trudnych, fachowych wyrazów.

Studentka 5 (w Polsce od 2022 r.): W Polsce kocham przede wszystkim góry, na czele z Zakopanem, które jest wspaniałym miejscem. W polskich górach są piękne krajobrazy, są też możliwości wspinaczki po skałach i tradycyjna kultura góralska. Z kolei Kraków, który też zwiedziłam, to jedno z największych miast w Polsce, słynące z historycznego Starego Miasta, Zamku na Wawelu i pobliskiej kopalni soli w Wieliczce. Warto wspomnieć, że w Zatorze niedaleko Oświęcimia znajduje się duży i interesujący park rozrywki, który należy do moich ulubionych miejsc w Polsce.

W Polsce jest jednak o wiele więcej do odkrycia, od Tatr po wybrzeże Morza Bałtyckiego. Polska jest też pełna zabytków, takich jak zamki, kościoły, synagogi, pałace i wiele innych. Spróbowałam też oczywiście polskiego jedzenia: pierogów, bigosu i serów. Uwielbiam polskie mleko! Polska zapewniła mi zatem wiele różnych doświadczeń kulturowych. I choć znacznie różni się ona od chińskiej, jestem bardzo szczęśliwa, że ją poznałam. Polacy są też entuzjastycznie nastawieni do życia i bardzo mi się to podoba, a nasi nauczyciele traktują nas przyjaźnie i przekazali nam sporo wiedzy.

Jeśli chodzi o polski język, to po pierwsze gramatyka jest dla mnie skomplikowana, np. trudne są dla mnie zasady stosowania małych i wielkich liter oraz rodzaje gramatyczne. Po drugie, niektóre dźwięki w języku polskim są trudne do nauczenia się, na przykład polskie „rz” (lub „ż”), którego nie mamy w naszym języku. Jeśli chodzi o słownictwo, muszę zapamiętywać mnóstwo nowych słów i wyrażań.

Czytałam już kilka utworów polskich pisarzy. Najbardziej lubię wiersz *Nieuwaga* Wisławy Szymborskiej, który mówi o tym, że ludzie nie powinni dbać wyłącznie o codzienne drobiazgi ale patrzeć na życie szerzej, uwzględniać dalszą przyszłość. W wolnym czasie oglądam też polskie filmy.

2. Wypowiedzi autorów

Do wypowiedzi studentek dołączyliśmy – jako autorzy – nasze własne uwagi. Są to osobiste refleksje związane zarówno z polonistyką na JISU, jak i z pracą dydaktyczną na tej uczelni.

He Chundong

Kierunek filologia polska na JISU został utworzony w 2019 roku. Od momentu jego powstania, wykładowcy stawiają studentów w centrum wszystkich działań i dążą do jak

2024/2025 na kampusie południowym Uniwersytetu Sun Yat-sena w Kantonie pauza taka miała miejsce w godzinach 11:50–14:20.

najlepszej jakości ich kształcenia. Pozostajemy też w kontakcie z polskimi uczelniami. Obecnie naszym głównym polskim partnerem jest Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wykładowcy tego uniwersytetu są bardzo kompetentni i odpowiedzialni, a co najważniejsze, posiadają bogate doświadczenie w nauczaniu języka polskiego jako obcego, które jest bardzo cenione przez naszych studentów.

Warto wspomnieć, że dzięki konsekwentnym staraniom naszej uczelni utworzyliśmy tzw. polską wioskę, czyli pomieszczenie o powierzchni około 200 metrów kwadratowych, która została otwarta w 2023 roku. Jest to obszerna sala zajęć wypełniona przedmiotami z różnych regionów Polski, przedstawiającymi ważne elementy historii oraz kultury tego kraju. Poza tym przedstawiono w niej historyczny rozwój polszczyzny. Swoje miejsce w tej wiosce znaleźli również różni sławni Polacy, wśród których można wskazać kompozytora Fryderyka Chopina, znakomitego astronoma Mikołaja Kopernika oraz noblistkę w dziedzinie chemii i fizyki, a przy tym jedną z pierwszych polskich kobiet pracujących naukowo – Marię Skłodowską-Curie. Mamy też w wiosce portrety wybitnych przedstawicieli innych dyscyplin, takich jak: chemia, fizyka, biologia, malarstwo, kinematografia, media, edukacja czy też sport. W wiosce tej odbywa się około połowa wszystkich zajęć dydaktycznych, z różnych przedmiotów.

Po ukończeniu studiów nasi studenci mogą podejmować pracę m.in. w firmach zajmujących się handlem chińsko-polskim, inni decydują się kontynuować studia na poziomie magisterskim, na Uniwersytecie Warszawskim, Jagiellońskim, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu czy innych uniwersytetach w Polsce. Jako wykładowcy jesteśmy niezwykle dumni z naszych studentów i zawsze życzymy im wszystkiego najlepszego.

Jesteśmy też wdzięczni Ambasadzie Chin w Polsce za opiekę i bliski kontakt z naszymi studentami w Polsce. Wyrażamy również wdzięczność Ambasadzie RP w Pekinie za ogromne wsparcie i pomoc w nauczaniu oraz dostarczaniu materiałów dydaktycznych, które były nieodzowne przy tworzeniu polonistyki na naszej uczelni. Jesteśmy też zobowiązani kierownictwu uniwersytetu za wsparcie naszego kierunku. Jestem przekonany, że filologia polska na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Jilin w Changchun będzie dynamicznie się rozwijała!

Szymon Gębuś

Rok 2019, marzec, początek semestru wiosennego – właśnie wtedy miałem przyjemność poprowadzić pierwsze w historii Uniwersytetu Studiów Międzynarodowych Jilin zajęcia z języka polskiego. Doskonale pamiętam tamten dzień. Niespodziewanie dla mnie pojawiła się na nich spora, bo licząca około 100 osób grupa studentów. Wszyscy oczywiście na poziomie początkującym, stąd też w trakcie semestru korzystaliśmy głównie z pierwszej części podręcznika *Polski krok po kroku*, przeznaczonej dla nowicjuszy. Dla mnie – jako etatowego wykładowcy i specjalisty w zakresie germanistyki – nauczanie polszczyzny było swego rodzaju miłą i ciekawą odmianą, ale i pouczającym urozmaicheniem. Glottodydaktyka polonistyczna zapisała się więc w mojej biografii zawodowej jako doświadczenie tyleż przyjemne co pożyteczne. Choć

– co zgodnie z prawdą chciałbym podkreślić – dla mnie osobiście pod każdym względem łatwiejsze i mniej wymagające niż zajęcia germanistyczne.

Lektoratem polonistycznym na JISU zajmowałem się przez dwa semestry. Rozległe obowiązki, związane z germanistyką, uniemożliwiły mi w kolejnych semestrach intensywniejsze zaangażowanie się w pracę na polonistyce. Mimo to, do końca mojej pracy na tej uczelni pozostawałem w kontakcie zarówno ze studentami, jak i wykładowcami tego kierunku. Przy okazji starałem się też go wspierać na różne sposoby. Przekazałem uczelni nabyte z własnych środków podręczniki do nauki języka polskiego. Kolegom z polonistyki sprezentowałem także książkę Olgi Tokarczuk, którą, na moją prośbę, noblistka zadedykowała studentom tego kierunku na naszym uniwersytecie.

Wciąż utrzymuję kontakt z chińskimi wykładowcami z JISU. Wszyscy oni wiedzą, że w każdej chwili mogą się do mnie zwrócić, a ja z chęcią, w miarę moich możliwości, pomogę im w razie potrzeby – tak jak zawsze chętnie wspierałem ich do tej pory. Niezmiennie mocno zależy mi na rozwoju polonistyki na tej uczelni, a każdy sukces na tym polu ogromnie mnie cieszy.

Dziś, patrząc wstecz, z satysfakcją wspominam początki studiów polonistycznych na Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych Jilin i staram się śledzić ich rozwój. Ciesząc się, że się do niego w jakimś stopniu przyczyniłem.

Wykaz podręczników wykorzystywanych w nauczaniu języka polskiego

Dixon A., Jasińska A., 2024, *Hurra!!! Po polsku 2*, Kraków.

Dixon A., Jasińska A., Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2023, *Hurra!!! Po polsku 3*, Kraków.

Gałat E., Sałęga-Bielowicz B., 2018, *Język polski? Chcę i mogę! Część I: A1*, Kraków.

Gałat E., Sałęga-Bielowicz B., 2019, *Język polski? Chcę i mogę! Część II: A1+*, Kraków.

Jędryka B.K., Buława M., Mijas A., 2017, *Polski na dobry start*, Warszawa.

Machowska J.K., 2022, *Gramatyka? Ależ tak! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A2*, Kraków.

Machowska J.K., 2022, *Gramatyka? Dlaczego nie?! Ćwiczenia gramatyczne dla poziomu A1*, Kraków.

Małolepsza M., Szymkiewicz A., 2024, *Hurra!!! Po polsku 1*, Kraków.

Mandziej P., 2020, *Z językiem polskim każdego dnia*, Warszawa.

Stelmach A., 2018, *Czytaj krok po kroku 1*, Kraków.

Stelmach A., 2018, *Czytaj krok po kroku 2*, Kraków.

Stelmach A., 2019, *Czytaj krok po kroku 3*, Kraków.

Stempek I., Stelmach A., 2012, *Polski krok po kroku 2*, Kraków.

Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2013, *Polski krok po kroku 1*, Kraków.

BIBLIOGRAFIA

- Gębał P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Jasińska A., Kajak P., Wegner T. (red.), 2021, *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa.
- Komorowska H., 2015, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krajka J., 2009, *Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego*, w: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa, s. 83–95.
- Leśniewska K., 2018, *Lektorat języka polskiego na Uniwersytecie w Zhaoqing. Rozwój, perspektywy, wyzwania*, w: Y. Mao (red.), *Spotkania polonistyk trzech krajów – Chiny, Korea, Japonia. Rocznik 2016/2017*, Warszawa, s. 445–456.
- Li Y., 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (10), s. 263–273.
- Malejka J., 2020, *Wykorzystanie podejścia międzykulturowego w nauczaniu języka polskiego w Chinach na przykładzie kuchni*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (26), s. 77–90.
- Malejka J., 2021a, *Nowe wyzwania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, nr 30, s. 187–206.
- Malejka J., 2021b, *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N: Educatio Nova”, vol. 6, s. 467–485.
- Mao R., 2018, *Chińscy studenci o rocznych stażach językowych w Polsce*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 30, s. 57–66.
- Pietrzak S., 2021, *Motywacja i styl nauki chińskich studentów języka polskiego (na podstawie doświadczeń lektorki na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 168–177.
- Prokop D., 2017, *Język polski i kultura polska w Chinach*, Łódź.
- Ruszer A., 2021, *Gdy wszystko brzmi i wygląda inaczej... Chińczycy na lekcji polskiego*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, Kraków, s. 225–244.
- Ruszer A., 2022, *Czynniki rozwoju języka polskiego w Chinach*, „LingVaria”, R. XVII, nr 2 (23), s. 319–340.
- Salęga-Bielowicz B., 2021, *Dyktando w pracy nad kompetencją rozumienia tekstu słuchanego i kompetencją ortograficzną (przypadek studentów Dalińskiego Uniwersytetu Języków Obcych)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 202–213.

Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa.

Ułańska M., 2021, *Świat zakłęty w języku, czyli o różnicach w postrzeganiu polskiej i chińskiej rzeczywistości (na przykładzie zajęć prowadzonych na Uniwersytecie Syczuańskim w Chengdu)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 141–152.

Wawrzyniak K., 2021, *Dwa programy studiów polonistycznych I stopnia na Pekińskim Uniwersytecie Studiów Międzynarodowych (BISU)*, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 107–115.

Zhao G., 2014, *60 lat pekińskiej polonistyki*, „Azja-Pacyfik”, nr 17, s. 103–113.

*Iwona Dembowska-Wosik*¹

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

PAŃSTWOWE EGZAMINY CERTYFIKATOWE Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO – PERSPEKTYWA EGZAMINATORÓW PRACUJĄCYCH W ŁODZI

Streszczenie: Tekst poświęcony jest wynikom badania ankietowego przeprowadzonego w grupie osób pełniących funkcję egzaminatorów podczas państwowych egzaminów certyfikacyjnych, organizowanych w łódzkich podmiotach uprawnionych. Respondenci odpowiadali na pytania dotyczące godzenia roli egzaminatora z obowiązkami zawodowymi i życiem rodzinnym; wpływu doświadczenia egzaminacyjnego na działalność dydaktyczną i naukową; źródeł radości i satysfakcji oraz stresu i trudności w czasie egzaminów; swoich preferencji dotyczących zadań egzaminatorów; mocnych i słabych stron zespołów, w których pracują. Wypowiadali się na temat przepisów regulujących system certyfikacji, wewnętrznych instrukcji dla egzaminatorów oraz samych testów. Część ankiety była skierowana do przewodniczących komisji egzaminacyjnych i była poświęcona ich widzeniu systemu certyfikacji i swojej w nim roli. Wyniki badania przynoszą obraz środowiska łódzkich egzaminatorów jako grupy zaangażowanej, podchodzącej do swojej pracy entuzjastycznie i odpowiedzialnie, czerpiącej z niej korzyści zawodowe, towarzyskie i emocjonalne.

Słowa kluczowe: certyfikacja języka polskiego jako obcego, państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego, egzaminator, badanie ankietowe

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



STATE CERTIFICATE EXAMS IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE – THE PERSPECTIVE OF EXAMINERS WORKING IN ŁÓDŹ

Abstract: The article discusses the results of a survey conducted among a group of people acting as examiners during state certificate exams in Polish as a foreign language organized in authorized entities in Łódź. The respondents answered questions about reconciling the role of an examiner with professional duties and family life; the impact of the examination experience on teaching and research activities; sources of joy and satisfaction as well as stress and difficulties during exams; their preferences regarding the tasks of examiners; the strengths and weaknesses of the teams in which they work. They expressed their opinions on the regulations governing the certification system, internal instructions for examiners and the tests themselves. Part of the survey was addressed to the chairmen of examination boards and their perception of the certification system and their role in it. The results of the study provide a picture of the Łódź examiners as committed professionals, who approach their work enthusiastically and responsibly and benefit from it professionally, socially, and emotionally.

Keywords: certification of Polish as a foreign language, state certificate exams in Polish as a foreign language, examiner, survey

1. WSTĘP

Rok 2024 przyniósł glottodydaktyce polonistycznej ważny jubileusz – dwudziestolecie państwowego systemu certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego. Obchody dwudziestej rocznicy powstania egzaminów certyfikacyjnych zebrały licznych przedstawicieli środowiska glottodydaktycznego w Warszawie, gdzie 5 kwietnia 2024 r. uczestniczyli oni w zorganizowanej przez Państwową Komisję ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (PKds.PZJPjO) oraz Narodową Agencję Wymiany Akademickiej konferencji pt. „20 lat państwowego systemu poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego – doświadczenia i wyzwania”. Stała się ona okazją do licznych podsumowań i namysłu nad tym, co W. Miodunka nazwał zjawiskiem wyjątkowym w całej historii nauczania polszczyzny jako języka nierodzimego (Miodunka 2016, s. 253).

W ciągu dwudziestu lat swojego istnienia certyfikacja polszczyzny dała inspirację wielu opracowaniom naukowym, których przytoczenie i omówienie przekracza ramy tego opracowania. Podsumowania pierwszej dekady dokonali ówczesny przewodniczący Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (Miodunka 2013) oraz jej sekretarz (Janowska 2015). Skupię się więc na tekstach powstałych w drugim dziesięcioleciu funkcjonowania systemu państwowych egzaminów z jpjo.

W tym czasie opublikowane zostały teksty:

- a) o charakterze sprawozdawczym (Dembowska-Wosik 2017; Domańska, Kajak 2019; Domańska 2020; Fiema 2020; Kajak 2018);
- b) omawiające związki systemu certyfikacji z polityką imigracyjną państwa polskiego (Janowska 2022), status polszczyzny w świecie i zmiany w glottodydaktyce polonistycznej (Zarzycka 2016);
- c) na temat funkcjonowania polskich egzaminów w innych krajach europejskich (Janowska, Stolarczyk 2016; Marzec 2019);
- d) opisujące formułę egzaminów (Burzyńska-Kamieniecka 2020; Janowska 2023; Terka 2021);
- e) porównujące egzaminy z jpjo z egzaminami z innych języków (Banach 2019; Prizel-Kania 2022), a także
- f) prace, dla których testy egzaminacyjne i uzyskane przez zdających wyniki stanowiły podstawę materiałową (Banach 2018, 2022; Karasek 2022; Marzec 2022; Przechodzka, Hudy 2020, 2021).

Drugie dziesięciolecie certyfikacji znajomości jpjo zamykają teksty składające się na niniejszy tom.

Jak wskazuje powyższy przegląd literatury przedmiotu, do tej pory nie poświęcano w badaniach uwagi egzaminatorom ich widzeniu własnej roli i całego systemu certyfikacji. Wydaje się, że w sytuacji gwałtownego wzrostu liczby osób pełniących tę funkcję² pora przyjrzeć się tej grupie glottodydaktyków bliżej i pod rygiorem naukowości. Przedstawione poniżej badanie stanowi pierwszy krok w tym kierunku.

2. CEL BADANIA

Celem opracowania jest przedstawienie państwowych egzaminów certyfikacyjnych z perspektywy członków komisji egzaminacyjnych związanych z łódzkimi podmiotami uprawnionymi. Badanie ma charakter dokumentujący spostrzeżenia i opinie, które wymieniane są podczas wspólnej pracy i kontaktów koleżeńskich. Powstały opis stanowi też pośrednio portret zbiorowy tej części łódzkiego środowiska glottodydaktycznego.

² Liczba osób powoływanych do pracy w komisjach egzaminacyjnych jest, zgodnie z zapisami Ustawy o języku polskim (art. 11e), proporcjonalna do liczby zdających. Opublikowane na stronie Certyfikatpolski.pl statystyki (*Liczba zdających...*) wskazują na ponadpiętnastokrotny wzrost tej liczby w latach 2016–2023, przy czym więcej niż 60% kandydatów przystąpiło do egzaminów certyfikacyjnych w latach 2021–2023.

3. GRUPA BADAWCZA

Egzaminy certyfikacyjne są obecnie przeprowadzane w dwóch ośrodkach w Łodzi. Od 2016 r. organizuje je Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego. Od roku 2023 egzaminy odbywają się także w Centrum Nauki i Biznesu „Żak”. O udział w badaniu poprosiłam osoby pracujące w obu tych ośrodkach.

Łódzka grupa egzaminatorów składa się z osób w większości w jakimś stopniu związanych z Uniwersytetem Łódzkim. Są wśród nich pracownicy Wydziału Filologicznego oraz Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, aktualni i byli doktoranci oraz absolwenci – Wydziału Filologicznego, specjalizacji „Nauczanie języka polskiego jako obcego” i studiów podyplomowych prowadzonych przez Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej. Wśród egzaminatorów znajdują się także osoby związane zawodowo m.in. z Uniwersytetem Medycznym w Łodzi, Politechniką Łódzką i łódzką Państwową Wyższą Szkołą Teatralną, Telewizyjną i Filmową. W gronie tym znajdują się nieliczni glottodydaktycy, którzy byli zaangażowani w system certyfikacji przed nowelizacją Ustawy o języku polskim w 2015 r. Większość osób łączy więzi koleżeńskie i przyjacielskie, co powoduje trudności w zapewnieniu anonimowości respondentów. Ta natomiast była istotna m.in. dlatego, że autorka niniejszego tekstu także jest czynną egzaminatorką oraz pełnomocniczką dziekana Wydziału Filologicznego UŁ ds. egzaminów z języka polskiego jako obcego.

4. METODA BADAWCZA I JEJ OGRANICZENIA

Badanie ma charakter jednocześnie pilotażowy oraz – ze względu na koncentrację na konkretnej, niewielkiej grupie egzaminatorów – nosi znamiona studium przypadku. Ze względu na wspomniane już problemy z zachowaniem anonimowości respondentów zdecydowałam, że najlepiej w funkcji narzędzia badawczego sprawdzi się anonimowa ankieta online w formie pytań otwartych.

Prośba o wypełnienie ankiety trafiła w grudniu 2024 r. do 28 osób. Uzytkowałam 21 odpowiedzi. Aby jak najbardziej utrudnić identyfikację ankietowanych osób, metryczka badania została ograniczona do informacji o ośrodku, z którym dana osoba jest aktualnie związana, oraz do liczby egzaminów, w których uczestniczyła.

Ankieta składała się z 30 jednostek³, z których dwie pierwsze miały charakter metryczki, kolejnych 17 było pytaniami skierowanymi do wszystkich

³ Dziękuję Michalinie Biernackiej za pomoc w przygotowaniu ankiety.

respondentów, zaś następnych 10 – jedynie do osób posiadających uprawnienia do pełnienia funkcji przewodniczących komisji egzaminacyjnej oraz tych, które odbyły jesienią 2024 r. szkolenie zorganizowane przez Państwową Komisję i czekały na wyniki końcowego egzaminu uprawniające do wpisania ich na listę potencjalnych przewodniczących komisji. Włączenie tych ankietowanych do drugiej części badania uzasadnione było zdobytymi przez nich nowymi kompetencjami, które pogłębiły ich rozumienie systemu certyfikacji. Umożliwiło też rozszerzenie tej bardzo nielicznej podgrupy i uzyskanie szerszego spektrum odpowiedzi.

Skala badania nie pozwala na analizę ilościową ani uogólnienia statystyczne. Uzyskane odpowiedzi poddano więc analizie tematycznej, której wyniki przedstawione są poniżej.

5. WYNIKI BADANIA

5.1. WPŁYW ROLI EGZAMINATORA NA ŻYCIE ZAWODOWE I PRYWATNE

Większość respondentów nie uznaje łączenia pracy przy egzaminie z innymi obowiązkami zawodowymi za problematyczne. Korzystnie wpływa na to fakt, że większość egzaminów odbywa się w soboty i niedziele oraz to, że terminy egzaminów są znane z dużym wyprzedzeniem, co ułatwia planowanie. Respondenci przyznają, że praca w komisji wymaga niejednokrotnie przekładania lub odwoływania innych zobowiązań; czasami wiąże się z koniecznością wzięcia „wolnego”. Największy kłopot sprawia skoordynowanie dostępności z osobą, z którą sprawdza się moduł *Pisanie*. Zwrócono także uwagę na korelację między terminem egzaminu a fazą roku akademickiego. Sesja listopadowa i kwietniowa przypadają na środek semestru, co powoduje spiętrzenie obowiązków. Sesja lutowa i czerwcową wskazano jako łatwiejsze pod tym względem. Respondenci wspominali także, że wsparcie rodziny ułatwia organizację pracy w weekend certyfikacyjny.

W odpowiedzi na pytanie o egzaminacyjny *work-life balance* uwidocznił się podział na osoby, które skarżyły się na trudności z pogodzeniem obu ról, oraz takie, które nie doświadczają takich problemów. Pierwsza grupa – jak wynika z wypowiedzi – to głównie matki, w tym matki małych dzieci. Ankietowani zwracali uwagę na to, że w czasie trwania egzaminu bliscy muszą przejąć ich obowiązki, że praca w komisji wiąże się z wyzwaniem organizacyjnymi, m.in. koniecznością zapewnienia opieki dzieciom przez cały weekend.

Z wypowiedzi badanych wynika także, że ich praca wiąże się z obciążeniem dla bliskich, którym „wrywa się” weekend i do czego „muszą [oni] się przyzwyczaić”. Niektórzy respondenci zwracają uwagę, że obowiązki rodzinne powodują konieczność zrezygnowania z pracy przy egzaminie.

Ankietowani pisali również o konieczności wcześniejszego planowania lub rezygnacji z jakichś aktywności, choć nie uznali tego za problem. Ponadto wskazywano, że także w trakcie sesji egzaminacyjnej można zadbać o ważne sprawy rodzinne, chociażby przez wykonanie telefonu do osoby, która obchodzi danego dnia jakieś święto.

Wśród udzielonych odpowiedzi wyróżnia się jedna, która bardzo dramatycznie podsumowuje omawianą kwestię: „w czasie egzaminów moje życie rodzinne po prostu nie istnieje”. Wydaje się, że należy ją rozumieć jako zwrócenie uwagi na konieczność podporządkowania wszystkiego uczestnictwu w komisji egzaminacyjnej, co wiąże się z dużym obciążeniem czasowym. Podczas trwania części pisemnej i ustnej egzaminatorzy są obecni w pracy czasem nawet przez 20 godzin w ciągu dwóch dni, po czym następuje kilka tygodni, w czasie których do zwykłych obowiązków dochodzi kolejnych kilkanaście godzin wytężonego wysiłku.

5.2. WPLYW NA DYDAKTYKĘ I BADANIA NAUKOWE

Odpowiedzi na pytanie o oddziaływanie roli egzaminatora na pracę dydaktyczną można podzielić na trzy kategorie: wpływ na pracę lektora jpjo, na pracę nauczyciela w polskiej szkole oraz na pracę wykładowcy akademickiego i badacza. Praca egzaminatora wykształca w glottodydaktykach umiejętność pokierowania kursantami, którzy chcą starać się o certyfikat poprzez:

- a) rozwijanie znajomości wymagań egzaminacyjnych (w tym m.in. katalogu tematycznego dla poszczególnych poziomów, który stanowi podstawę doboru leksyki na zajęciach);
- b) znajomość struktury egzaminu;
- c) rozwijanie umiejętności oceny, czy dana osoba jest gotowa, aby zdać egzamin;
- d) znajomość strategii egzaminacyjnych (np. dbałość o to, by pisany tekst posiadał wymagane wyznaczniki formy, określoną w poleceniu liczbę słów, aby jak najpełniej realizował zadany temat).

Zdobyte na egzaminie kompetencje wykorzystywane są także w nauczaniu ogólnym poprzez:

- a) preferowanie technik pojawiających się na egzaminie także w „nieegzaminacyjnych grupach”;

- b) wykorzystywanie zadań z testów przykładowych;
- c) umiejętność ustalenia poziomu znajomości języka osób, które się uczą;
- d) sprawność w ocenie prac pisemnych oraz klasyfikacji błędów;
- e) rozwijanie kompetencji w testowaniu jako takim.

Z perspektywy nauczyciela polskiej szkoły doświadczenie zdobyte w certyfikacji przydaje się respondentom:

- a) w pracy z ukraińskimi uczniami w polskiej szkole, podczas której wykorzystują znajomość kompetencji językowej Ukraińców;
- b) przy ocenie prac pisemnych poprzez wykorzystanie rozwiązań warsztatowych stosowanych na egzaminach;
- c) przy ocenie wypowiedzi ustnych i pisemnych dzięki uważności na ich strukturę, która jest konsekwencją dobrej znajomości kryteriów oceny;
- d) ponieważ wykształca w nich wyrozumiałość wobec uczących się i większą swobodę w pracy.

Część ankietowanych zatrudniona jest w UŁ na stanowiskach naukowo-dydaktycznych lub kształci się w szkole doktorskiej. Osoby te prowadzą zajęcia ze studentami na specjalizacji „Nauczanie języka polskiego jako obcego” oraz „Kształcenie specjalistyczne w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego”, a także poświęcają glottodydaktyce badania naukowe. W swoich wypowiedziach wskazują oni, że certyfikacja ma znaczny wpływ na prowadzone przez nich zajęcia na specjalizacjach – w sposób najbardziej oczywisty posiadane doświadczenie przydaje się na konwersatoriach poruszających kwestie testowania i samego systemu certyfikacji, ale także w ramach metodyki nauczania czy przy omawianiu pomocy dydaktycznych (na których ważna jest ocena ich przydatności z perspektywy praktyka-członka komisji). Ponadto powołują się na widoczną w artykułach z zakresu glottodydaktyki perspektywę egzaminatora, fundamentalną rolę systemu certyfikacji i zaangażowanych weń osób w kształtowanie naukowego podejścia do tworzenia materiałów dydaktycznych, procesu testowania, lapsologii glottodydaktycznej, opisywania i diagnozowania biegłości językowej, a także na możliwość wykorzystania zadań egzaminacyjnych jako narzędzi badawczych. Zwrócono także uwagę na kwestię rodzącego problemy czasowego pogodzenia pracy egzaminatora z działalnością naukową.

5.3. RADOŚCI I WYZWANIA W PRACY EGZAMINATORA

W odpowiedzi na pytanie o źródła radości i satysfakcji większość respondentów opisywała osobiste i zawodowe korzyści wypływające z pracy w komisji egzaminacyjnej. Wśród najczęstszych wskazań wyróżnić można trzy

główne wątki. Pierwszym jest kontakt z ludźmi, zarówno koleżankami i kolegami z komisji, jak i zdającymi. Egzaminatorów cieszy spotkanie w gronie współpracowników, na które brakuje czasu pomiędzy sesjami, a które ma charakter i zawodowy (umożliwia wymianę doświadczeń i wzajemne uczenie się) oraz towarzyski. Kontakt ze zdającymi jest z kolei okazją do poznania nowych ludzi, posłuchania ich historii w ramach egzaminu ustnego.

Drugi wątek dotyczy możliwości rozwoju, jakie daje egzamin. Jest to bowiem czas rozwijania kompetencji lektorskich, w tym wspomnianych wyżej umiejętności ocenienia poziomu biegłości, przydatności materiałów, a także samodzielnego tworzenia lepszych materiałów dydaktycznych.

Ostatni – wskazuje na satysfakcję glottodydaktyków ze współtworzenia instytucji o doniosłym charakterze. W odpowiedziach odnaleźć można odniesienia do radości z powodu realnego, pozytywnego wpływu zdanego egzaminu na życie cudzoziemców, przekonanie o tym, że niesie się im „pomoc”, a także poczucie dumy z państwowej wagi procesu certyfikacji oraz przekonanie, że kształtuje ona markę polskości i wizerunek glottodydaktyki polonistycznej wśród cudzoziemców i Polaków.

Respondenci wskazują także, że źródłem pozytywnych emocji jest dla nich dodatkowe wynagrodzenie, jakie otrzymują za udział w egzaminach, oraz dynamiczny charakter pracy w weekend egzaminacyjny, który kończy się sprawdzeniem części testowych. Motywująco działa w tym przypadku szybko widoczny efekt włożonego w sprawdzanie testów wysiłku.

Należy nadmienić, że w udzielonych odpowiedziach powtarzają się leksemy, takie jak „fascynować”, „uwielbiać”, „radość”, „wspaniały”, „świetny”, które wskazują na bardzo pozytywny stosunek ich autorów do omawianego tematu.

Wśród trudności większość wskazań dotyczyła wykonywania konkretnych zadań w ramach pracy w komisji, w związku z tym ich omówienie zostało włączone do sekcji 5.4. Pośród uwag o ogólniejszym charakterze wymieniono:

- a) konieczność podejmowania decyzji przy „wątpliwych pracach” (przez co należy prawdopodobnie rozumieć prace na granicy zdawalności, przy których należy skrupulatnie ustalić, czy spełniają minimalne kryteria na ocenę pozytywną);
 - b) niejasności w regułach oceniania i klasyfikacji błędów w pracach pisemnych;
 - c) sytuację, w której kandydat nie zdaje egzaminu ustnego;
 - d) wdrażanie się do sprawdzania *Pisania*;
- oraz – w nawiązaniu do omawianych wyżej zagadnień:
- e) samo znalezienie czasu na pracę przy egzaminie;
 - f) tzw. audyt wewnętrzny, w czasie którego egzaminatorzy pracują samodzielnie, co sprawia, że czują się samotnie.

5.4. ZADANIA WYKONYWANE PODCZAS EGZAMINU – PREFERENCJE ANKIETOWANYCH

W kolejnych dwóch pytaniach respondenci wskazywali te obowiązki członków komisji egzaminacyjnych, które lubią najbardziej, i te, których woleliby unikać. Wśród ulubionych najczęściej wymieniane było sprawdzanie części testowych (z uwagi na łatwość oceniania według klucza oraz możliwość pracy w dużej grupie) oraz egzaminy ustne (ze względu na możliwość bezpośredniego kontaktu ze zdającymi). Pojedyncze osoby wskazywały także na sprawdzanie modułu *Pisanie*, obowiązki organizacyjne, takie jak wpuszczanie zdających do sali, pilnowanie sal, numerowanie arkuszy egzaminacyjnych oraz sprawdzanie zadań otwartych z gramatyki, które zostało nazwane „ciekawym wysiłkiem intelektualnym”.

Wśród kłopotliwych obowiązków wystąpiła większa różnorodność. Najczęściej wymieniane były:

- a) przeprowadzanie egzaminu ustnego – opisane jako długotrwałe i męczące, a także stresujące z powodu konieczności mierzenia się ze zdenerwowaniem kandydatów; respondenci zgłaszali także niechęć wobec odgrywania ról w ramach zadania 3. na poziomie B1;
- b) sprawdzanie zadań z modułu *Poprawność gramatyczna*, w szczególności zadań otwartych, a także zadań otwartych w innych częściach testów;
- c) pilnowanie zdających (uznane za pracę nudną i za stratę czasu) oraz inne czynności organizacyjne (usadzanie zdających, sprawdzanie listy obecności);
- d) obsługa sprzętu audio (którego potencjalna awaryjność stresuje egzaminatorów);
- e) czynności rachunkowe (sumowanie punktów, sumowanie liczby błędów, wyliczenia procentowe przy ocenie prac zbyt krótkich).

Sporadycznie wspomniano również o sprawdzaniu modułu *Pisanie*, konieczności tworzenia recenzji w przypadku niezdaných wypowiedzi ustnych i pisemnych, uzupełnianiu arkuszy oceny *Mówienia*, audycie wewnętrznym i technicznym (który wymaga niekiedy odtworzenia toku myślenia osoby, która sprawdzała pracę jako pierwsza, co stanowi dla jednej z ankietowanych duże wyzwanie).

Wśród czynników stresogennych w czasie egzaminu – prócz wspomnianego już wyżej lęku przed problemami technicznymi, głównie w obsłudze sprzętu audio – respondenci wymieniali najczęściej:

- a) nagłe, trudne do przewidzenia sytuacje, takie jak kryzysy zdrowotne i emocjonalne wśród zdających, próby oszustwa, nieuprzejme, roszczeniowe

- zachowanie kandydatów, nierespektowanie obowiązujących na egzaminie zasad oraz niespodziewane pytania;
- b) własny brak doświadczenia oraz ryzyko popełnienia błędu, w tym pominięcia błędów w sprawdzanej pracy pisemnej;
 - c) zadania organizacyjne, takie jak sprawdzanie listy, przyjmowanie telefonów do depozytu, konieczność przemieszczania się między salami egzaminacyjnymi a pokojem, w którym sprawdzane są prace.

Kwestia samej wielkości egzaminu wydaje się nie mieć wielkiego znaczenia dla szeregowych egzaminatorów. Na 21 osób jedynie 7 zadeklarowało, że woli egzaminy mniejsze. Jeden z respondentów zwrócił uwagę na fakt, że wielkość egzaminu obciąża głównie osobę pełniącą funkcję przewodniczącego i że on sam w tej funkcji woli mniejsze egzaminy, jednak czuje się zobowiązany do zapewnienia pracy członkom komisji, więc zgadza się na prowadzenie także dużych egzaminów. Inna osoba wskazała, że trudnością nie jest sama wielkość egzaminu, a wielkość konkretnej sali. Gdy egzaminy odbywają się w mniejszych salach, łatwiejsze jest usadzanie i pilnowanie zdających, dystrybucja arkuszy egzaminacyjnych i ich zbieranie.

5.5. REGULACJE PRAWNE I DOKUMENTY WEWNĘTRZNE W OCZACH EGZAMINATORÓW

Kolejne pytania dotyczyły regulacji procesu certyfikacji – na poziomie samej organizacji systemu oraz konkretnych rozwiązań, dotyczących sprawdzania i oceniania testów. Przepisy regulujące egzaminy certyfikatowe doczekały się szerokiego spektrum komentarzy, wśród których jednak dominowały te jednoznacznie krytyczne. Wskazywano, że zapisy Ustawy o języku polskim i Rozporządzenia w sprawie organizacji egzaminów z języka polskiego jako obcego bardziej utrudniają pracę niż ją ułatwiają, że są nieżyciowe i nieprzystające do realiów egzaminu. Jedna z osób wyraziła przekonanie, że były one tworzone przez osoby, które przy egzaminach nie pracują. Spośród wskazanych wad wymienione zostały między innymi „absurdalne” rozgraniczenie wymagań dla egzaminatorów z wykształceniem polonistycznym i neofilologicznym⁴, obarczanie przewodniczącego odpowiedzialnością niewspółmierną do możliwości, jakie daje ta funkcja, oraz obowiązkami, które zakłócają płynność przebiegu egzaminu (a konkretnie koniecznością weryfikacji tożsamości wszystkich zdających przez jedną osobę). Przepisy określano także jako

⁴ Zgodnie z obowiązującymi przepisami od polonisty wymaga się jedynie odpowiedniego wykształcenia, zaś od neofilologa – doświadczenia w nauczaniu polszczyzny (por. Ustawa...).

wymagające uspoźnienia, uaktualnienia i korekty; postulowano bieżące reagowanie na sygnały płynące z ośrodków.

Pozostali respondenci podzielili się na trzy podgrupy. Pierwszej nie interesowały wspomniane przepisy – przyjęła je do wiadomości jako coś, na co nie ma wpływu. Druga grupa oceniła przepisy pozytywnie, jednak część ankietowanych zastrzegła, że brakuje im dogłębnej wiedzy na temat zapisów Ustawy i Rozporządzenia. Ostatnia grupa to osoby, które odniosły się do innych niż wspomniane regulacji prawnych. Ankietowani ci postulowali, aby matura zdana w polskiej szkole była uwzględniana we wnioskach imigracyjnych obok certyfikatu na poziomie B1 oraz aby to certyfikat na poziomie B2 (a nie C1) zwalniał z odpłatności za studia.

Wśród odpowiedzi pojawił się również wątek warsztatu egzaminatora, regulowanego przez przesyłany do podmiotów uprawnionych „Informator” oraz jawne i tajne kryteria oceny. Dokumenty te zostały ocenione pozytywnie przez respondentów. Szczególnie zwracali oni uwagę na przydatność przekazanego ośrodkom przez zespół Badania Prawidłowości Oceny Prac Egzaminacyjnych aneksu, który ułatwia klasyfikację błędów w pracach pisemnych na poziomie B1. Zarzuty stawiane „Informatorowi” dotyczyły jego niewystarczającego uporządkowania, przejrzystości i niepełności. Postulowano również uaktualnianie jego treści w oparciu o sugestie z podmiotów uprawnionych. Egzaminatorzy zwrócili uwagę na fakt, że jest to dokument, z którym zapoznają się wielokrotnie i do którego z czasem się przyzwyczajają; proponowali, aby wprowadzane zmiany były wyróżniane graficznie, co pozwoliłoby uniknąć konieczności porównywania nowych wersji z poprzednimi.

W kwestii stopnia szczegółowości instrukcji dla egzaminatorów zauważalny był rozdzźwięk stanowisk poszczególnych respondentów. Niektórzy skarżyli się na brak wystarczająco jasnych wskazówek, inni z kolei zwracali uwagę, że im bardziej zniuansowany i wielowątkowy jest „Informator”, tym trudniej się z niego korzysta. Ich zdaniem należy zaufać kompetencjom egzaminatorów, którzy powinni sami rozstrzygać część wątpliwych kwestii.

Z kolei kryteria oceny wypowiedzi ustnych i pisemnych sprawiają egzaminatorom kłopot głównie w kwestii opisu i oceny składni prac pisemnych oraz sposobu przeliczania punktów, gdy napisana praca jest zbyt krótka. Zwrócono także uwagę na duży nacisk na prawidłowe oznaczenie kategorii błędów w pracach pisemnych, co wymaga od egzaminatorów dużo wysiłku, a jednocześnie nie przekłada się wprost na ocenę pracy, zdaniem respondentów – ważniejszą.

5.6. OPINIA O TESTACH NA POSZCZEGÓLNYCH POZIOMACH ZAAWANSOWANIA

Następne pytanie dotyczyło postrzeganych przez egzaminatorów mocnych i słabych stron testów na różnych poziomach⁵. Jest to oczywiście wielowątkowe, skomplikowane zagadnienie, które można rozważać na wielu płaszczyznach, jednak celem tego pytania nie było uzyskanie naukowego i szczegółowego opisu, a informacji na temat tego, co z perspektywy członków komisji jest szczególnie widoczne. Uzyskane odpowiedzi miały charakter zarówno bardzo ogólny, jak np. ta o szerokim zakresie testowanych na egzaminie kompetencji, jak i szczegółowy, dotyczący choćby jakości wydruku zestawów egzaminacyjnych.

Wśród zalet najwięcej uwagi poświęcono poziomowi B1, który uznano za test dopracowany, o przejrzystej strukturze. Respondenci chwalili sobie szybkość oceny części testowych, dominację technik zamkniętych w tych modułach egzaminu, formułę modułu *Pisanie* (podział na krótką i długą formę wypowiedzi), ciekawe fotografie, wchodzące w skład zestawów z *Mówienia*.

Egzaminy zostały ocenione jako przyjazne zdającym – poziom B1 jako łatwy do zdania dla osób, które mieszkają w Polsce; poziom C1 – jako istotne ułatwienie w podjęciu studiów w naszym kraju⁶. Ponadto respondenci chwalili przewidywalny format testów, składających się z powtarzalnych typów zadań, oraz dostęp do testów przykładowych poprzez stronę internetową.

Zgodnie z opisaną przez psychologię inklinacją negatywną liczniej wymieniane były przeróżne wady testów. Dominowało wśród nich niezadowolenie egzaminatorów z tematów tekstów – zarówno tych, które mają napisać zdający, jak i tych, które stanowią podstawę zadań egzaminacyjnych. Uznano je za niejednokrotnie niezyciowe, archaiczne, niewystarczająco zróżnicowane. Skarżono się ponadto na nieprzewidywalną jakość nagrań, błędy w testach i kluczach odpowiedzi, wahania poziomu w obrębie konkretnego testu oraz rozbieżność pomiędzy wymaganiami egzaminacyjnymi a autentyczną komunikacją. Zwrócono także uwagę na niestosowność niektórych pytań egzaminacyjnych, które ze względu na swoją treść mogą być przykre dla zdających egzamin Ukraińców⁷.

⁵ Oba podmioty uprawnione egzaminują jedynie osoby dorosłe.

⁶ W wypowiedzi tej wystąpiło utożsamienie samego egzaminu z uzyskiwanym na podstawie jego wyniku certyfikatem.

⁷ Osoba ankietowana miała prawdopodobnie na myśli tematy związane z opisywaniem kraju pochodzenia czy sytuacji rodzinnej.

Egzamin na poziomie B1 według ankietowanych:

- a) zawiera zbyt duży komponent gramatyczny, gdyż kompetencja gramatyczna oceniana jest aż trzykrotnie, w modułach *Poprawność gramatyczna*, *Pisanie* i *Mówienie*;
- b) pozwala na zbyt mało interakcji i ogranicza się do bardzo przewidywalnych dialogów w formule egzaminu ustnego;
- c) jest oceniany w oparciu o kryteria pozwalające na wystawienie oceny pozytywnej za pracę pisemną nawet przy bardzo niskiej kompetencji językowej zdającego (przy prawidłowej realizacji tematu, formy wypowiedzi i wymaganej długości tekstu);
- d) niepotrzebnie testuje umiejętność napisania opowiadania;
- e) w modułach *Rozumienie tekstów pisanych* i *Rozumienie ze słuchu* zawiera zadania oparte na tekstach o tematyce skierowanej do wykształconego i obytego w świecie kultury, sztuki i nowych technologii odbiorcy, a więc nieadekwatnej do zawodów i wieku oraz sytuacji życiowej dużej części zdających;
- f) przewiduje zbyt krótki czas przeznaczony na rozwiązanie zadań w module *Rozumienie tekstów pisanych*.

Z kolei egzamin na poziomie C1 krytykowany był za:

- a) złą jakość graficzną zestawów egzaminacyjnych w części ustnej (czarne litery na granatowym tle);
- b) nieatrakcyjne, przestarzałe lub zbyt ogólne tematy tekstów w modułach *Pisanie* i *Mówienie*;
- c) brak zadań o charakterze interakcyjnym w module *Mówienie*;
- d) zbyt trudne, skupione na miejscach trudnych dla Słowian zadania w module *Poprawność gramatyczna*;
- e) brak dopasowania tematycznego tekstów bazowych zadań do grupy zdających – zdaniem respondentów poruszają one tematy odległe od zainteresowań przeciętnego użytkownika języka, są też nieangażujące dla zdającej egzamin młodzieży.

5.7. MOCNE I SŁABE STRONY ZESPOŁÓW TWORZĄCYCH KOMISJE EGZAMINACYJNE

W odpowiedzi na pytanie o mocne strony zespołu egzaminatorów, z którym współpracują, ankietowani wystawili obu łódzkim podmiotom uprawnionym jednoznacznie pozytywną ocenę. Wśród wyczerpujących i wielowątkowych wypowiedzi dominowały odniesienia do zgrania obu zespołów oraz panującej w nich atmosfery wsparcia i życzliwości. Respondenci chwaliли wysokie kwalifikacje, wiedzę i doświadczenie współpracowników, dobrą

komunikację i dobrą organizację pracy. Cenią sobie atmosferę ciepła, życzliwości i serdeczności, uprzejmość we wzajemnych relacjach, brak kłótni, uśmiech i poczucie humoru. Za ważne uznają wzajemne zaufanie i życzliwe podejście do różnic w obrębie zespołu, pozytywne nastawienie i szacunek wobec siebie nawzajem oraz wobec zdających, wspólne rozwiązywanie zaistniałych problemów. Chwalą sprawność w podejmowaniu decyzji, opanowanie, a także postawę wyrozumiałości i nieoceniania. Współpracowników uznają za zaangażowanych, zdyscyplinowanych, sumiennych, uczciwych, lojalnych, skoncentrowanych na wspólnym celu, świadomych swoich obowiązków. „Każdy jest jak naoliwiona śrubka w dobrze znanych trybach”.

Aż 13 z 21 ankietowanych, poproszonych o wskazanie słabych stron swojego zespołu, zadeklarowało, że takich nie widzi. Pozostałe osoby wskazywały na: trudności w skupieniu się podczas grupowego sprawdzania części testowych, konieczność pracy z osobami, z którymi mają gorsze relacje, unikanie niektórych obowiązków przez innych członków komisji, rozbieżności w sposobie oceniania i interpretacji wyników, dekoncentrację wynikającą ze stosunków koleżeńskich, konieczność sumowania punktów, problemy z przepływem informacji, obciążenia wynikające z konieczności wdrożenia do pracy nowych członków zespołu. Większość odpowiedzi zawierała też jednak propozycje rozwiązania wymienionych problemów (zmianę sali w przypadku kłopotów z koncentracją, łączenie w pracy egzaminatorów, którzy dobrze ze sobą współpracują) lub ich pozytywne strony (obecność nowych egzaminatorów zapobiega popadnięciu tych bardziej doświadczonych w rutynę).

Zapytani o jedną rzecz, którą chcieliby zmienić na egzaminach, ankietowani podnosili kwestie związane z warunkami lokalowymi (wielkość sali, klimatyzacja, rozmiar stolików), sprawami organizacyjnymi (sposób numerowania prac, organizacja depozytu, termin i długość przerw). Ponownie odnosili się do różnych wad testu (w szczególności tematyki tekstów i ich sztuczności) oraz przepisów regulujących system certyfikacji. Wśród postulatów wyróżniały się propozycje skrócenia czasu trwania egzaminu, umożliwienia pisania modułu *Pisanie* na komputerze oraz często powtarzany w środowisku glottodydaktyków polonistycznych postulat stworzenia odrębnego egzaminu dla celów imigracyjnych lub akademickich.

5.8. PERSPEKTYWA PRZEWODNICZĄCYCH KOMISJI

Druga część ankiety skierowana była do osób wpisanych na listę przewodniczących komisji lub czekających na wynik egzaminu kończącego szkolenie. Pierwsze pytanie dotyczyło motywacji do zapisania się na szkolenie

i podjęcia się przewodniczenia egzaminom. Głównym powodem podawanym przez respondentów była możliwość podniesienie kwalifikacji, usystematyzowania wiedzy poszerzenia kompetencji. Jedna osoba wskazała decyzję przelożonych jako powód odbycia szkolenia.

Niemal jednogłośnie ankietowani scharakteryzowali rolę przewodniczącego jako głównie koordynatora pracy zespołu egzaminatorów, osoby udzielającej wsparcia członkom komisji i zdającym, rozstrzygającej zgodnie z literą prawa kwestie budzące wątpliwości, mierzącej się z sytuacjami kryzysowymi oraz przyjmującej pełną odpowiedzialność za przebieg egzaminu. Za najważniejsze w organizowaniu pracy komisji uznano jasny podział obowiązków, zapewnienie opieki każdemu członkowi komisji, w szczególności osobom z mniejszym doświadczeniem, dokładność i terminowość w wykonywaniu zadań. Realizacji tych postulatów sprzyja – zdaniem ankietowanych – praca w znanym i zgranym zespole.

Właściwe wypełnienie obowiązków jest dla ankietowanych źródłem radości i satysfakcji. Cieszy ich poczucie sprawnej organizacji pracy, optymalny podział obowiązków, poczucie dobrze wykonanego zadania w momencie zamknięcia sesji egzaminacyjnej w niedzielę. Ważny jest też wpływ pracy komisji na życie zdających – uzyskane przez nich pozytywne wyniki, świadomość, że dzięki wysiłkowi egzaminatorów zdający dostali szansę na lepszą przyszłość.

Wśród trudności wymieniane były dobieranie egzaminatorów w pary sprawdzające moduł *Pisanie* oraz kwestie organizacyjne po egzaminie (takie jak wpisywanie wyników do komputerowej bazy danych), które powodują nieobecność fizyczną i emocjonalną w domu. Wyzwanie stanowi także zachowanie równowagi między przychylnością wobec zdających a wiernością przepisom. Ponadto stresu i zmartwienia przysparzają przewodniczącym nagle, trudne do przewidzenia sytuacje, które wymagają szybkiej reakcji (jak problemy techniczne, próby oszustwa, a także trudne, niecodzienne zdarzenia). Jedna z osób obawia się opóźnienia w dostawie zamówionego dla komisji obiadu.

Źródłem napięcia jest też współpraca z podmiotem uprawnionym. Za pożądanego ankietowani uznają świadomość realizacji wspólnego celu, jakim jest dobrze przeprowadzony egzamin. Ważna jest sprawna komunikacja, reagowanie na bieżąco na rodzące się wątpliwości i problemy, rzetelność, przestrzeganie przepisów i dopełnianie obowiązków po obu stronach. Znaczenie ma także jasne określenie warunków współpracy.

Kontakty z podmiotami zewnętrznymi – Narodową Agencją Wymiany Akademickiej i Państwową Komisją ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – ocenione zostały ogólnie pozytywnie, choć przewodniczący zauważają konsekwencje nadmiaru obowiązków i niedoboru personelu w obu tych instytucjach. Chwalą jasne wytyczne i instrukcje udostępniane podmiotom uprawnionym przed egzaminem, pomoc telefoniczną

w razie problemów; skarżą się na ciągłe tworzenie nowych procedur, brak reaktywności na sugestie z ośrodków oraz niewystarczający przepływ informacji z PKds.PZJPjO do podmiotów uprawnionych⁸.

Zapytani o przepisy regulujące pracę przewodniczącego jednogłośnie krytykują brak możliwości delegowania niektórych obowiązków na innych członków komisji. Jako bardzo obciążające postrzegają konieczność weryfikowania tożsamości zdających oraz otwierania i zamykania każdego modułu przez jedną osobę. Cięży także odpowiedzialność przewodniczącego, która przekracza jego możliwości monitorowania pracy zespołu, którym zarządza.

6. WNIOSKI

Wylaniający się z przeprowadzonej ankiety obraz systemu certyfikacji polszczyzny w oczach egzaminatorów ukazuje go jako przedsięwzięcie o głęboko humanistycznej naturze. Udział w sesjach egzaminacyjnych jest dla członków komisji źródłem wielorakiego dobra – międzyludzkiego i osobistego, zawodowego i towarzyskiego. Kompetencje zdobyte podczas egzaminów mają pozytywny wpływ na podejmowane działania dydaktyczne i naukowe. Jednocześnie egzaminatorzy jawią się jako ambasadorowie zdających – upominają się o to, aby uzyskane certyfikaty miały jak najlepszy wpływ na życie kandydatów i aby formuła testów była ciekawa, przystępna, życiowa i sprawiedliwa.

Z deklaracji respondentów wysnuć można wniosek o dużym zróżnicowaniu preferencji w zakresie obowiązków członka komisji, co stanowi istotny zasób w zarządzaniu zespołem, choć może też prowadzić do specjalizacji i zawężania zakresu kompetencji poszczególnych osób.

Wyniki badania wskazują też na potrzeby i bolączki tej grupy zawodowej. Ankietowani mają świadomość wagi egzaminów i ogromu wziętej na siebie odpowiedzialności, podchodzą do pracy z największą rzetelnością, mocno odczuwają więc niedostatki obowiązujących przepisów i intensywność pracy, przeżywają głęboko sytuacje krytyczne wywołane przez zdających. Chcą też mieć poczucie, że ich perspektywa jest uwzględniana przez inne instytucje w obrębie systemu.

Ten apel o bycie wysłuchanym wydaje się szczególnie istotny, gdyż w niemal 10 lat po reformie systemu certyfikacji środowisko to jest liczne i zróżnicowane, a osoby zaangażowane jednocześnie w wiele aspektów tworzenia

⁸ Zmianę w tym zakresie mają szansę przynieść organizowane od niedawna przed każdą z sesji egzaminacyjnych przez obecną przewodniczącą Państwowej Komisji Aleksandrę Achteplik spotkania online z przedstawicielami podmiotów uprawnionych i przewodniczącymi komisji egzaminacyjnych.

i przeprowadzania egzaminów – co charakteryzowało pierwszą dekadę istnienia państwowych egzaminów z jpjo – stanowią w nim mniejszość. Sytuacja ta wymaga wypracowania nowej kultury komunikacyjnej, która będzie wspierała wymianę informacji między instytucjami centralnymi, podmiotami uprawnionymi, przewodniczącymi komisji egzaminacyjnych i szeregowymi egzaminatorami, ponieważ – jak wynika z badania – pomimo urynkowienia i decentralizacji systemu certyfikacji znajomości polszczyzny wciąż łączy nas wspólny i doniosły cel.

BIBLIOGRAFIA

- Banach M., 2018, *Rozumienie tekstu pisanego przez zdających egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego*, „Język Polski”, nr 2, s. 61–80.
- Banach M., 2019, *Certyfikacyjne testy z języka polskiego i angielskiego na poziomie C2 w ujęciu porównawczym*, „Neofilolog”, nr 53/1, s. 71–88.
- Banach M., 2022, *Egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego na poziomie B1. Analiza materiałów przygotowawczych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 45–53.
- Burzyńska-Kamieniecka A., 2020, *Problem autentyczności tekstów w testowaniu sprawności czytania ze zrozumieniem na egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego*, „Oblicza Komunikacji”, nr 12, s. 285–302.
- Dembowska-Wosik I., 2017, *Sprawozdanie z przebiegu państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego organizowanych na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 24, s. 291–294.
- Domańska A., 2020, *Poziom efektywnej biegłości użytkowej – kto mierzy się z poziomem C1 na państwowym egzaminie certyfikacyjnym z języka polskiego jako obcego?*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 60–68.
- Domańska A., Kajak P., 2019, *Państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Warszawskim (po 2015 roku)*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 7–18.
- Fiema M., 2020, *Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego w świetle badań statystycznych*, w: I. Janowska, M. Biernacka (red.), *Kierunki badań w glottodydaktyce polonistycznej*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, s. 73–110.
- Janowska I., 2015, *Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia*, w: J. Sujęcka-Zajac (red.), *Ewaluacja biegłości językowej: od pomiaru do sztuki pomiaru*, Warszawa, s. 83–95.
- 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 Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 217–231.

- Janowska I., Stolarczyk B., 2016, *Certyfikacja znajomości języka polskiego w Niemczech*, „Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego”, nr 4, s. 20–32.
- Kajak P., 2018, *System certyfikacji języka polskiego jako obcego po 2015 roku: doświadczenia Podmiotu Uprawnionego Uniwersytet Warszawski*, w: Y. Kim (red.), *Spotkania Polonistyki Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia, rocznik 2018/2019*, Seul, s. 389–397.
- Karasek M., 2022, *Wykładowi spójności w tekstach pisanych przez obcokrajowców. Materiał egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego*, Łódź.
- Liczba zdających w latach 2016–2023, <https://certyfikatpolski.pl/system-certyfikacji/statystyki/> [10.02.2025].
- Lista egzaminatorów uprawnionych do sprawowania funkcji przewodniczących komisji egzaminacyjnych, <https://www.gov.pl/web/nauka/lista-egzaminatorow-jezyka-polskiego-jako-obcego> [12.12.2024].
- Marzec M., 2019, *Certyfikacja znajomości języka polskiego jako obcego we Włoszech: problemy, wyzwania, postulaty*, „Neofilolog”, nr 53/1, s. 89–103.
- 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.
- Prizel-Kania A., 2022, *Studium porównawcze testów biegłości językowej w części Rozumienia ze słuchu (poziom B1)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 29, s. 261–278.
- Przechodzka G., Hudy V., 2020, *Pułapki w aspekcie strukturalnym i językowym wzorców gatunkowych dla Słowian ze wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikacyjnych z roku 2019, poziom B1)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 209–224.
- Przechodzka G., Hudy W., 2021, *Interferencje leksykalne w wypowiedziach pisemnych Słowian ze Wschodu (na podstawie pisemnych prac certyfikacyjnych z roku 2019, poziom B1)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 133–143.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie organizacji egzaminów z języka polskiego jako obcego (Dz.U. z 2016 r., poz. 405).
- Terka B., 2021, *Sposób testowania znajomości aspektu w państwowych egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na poziomie B1 w świetle nowych badań nad dokonanością/niedokonanością czasownika*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 47–58.
- Ustawa 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).
- Zarzycka G., 2016, *Wpływ egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego na status polszczyzny w świecie oraz na zmiany w glottodydaktyce polonistycznej*, „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN”, t. LXII, s. 223–227.

ANEKS**Kwestionariusz ankiety „Egzaminy certyfikacyjne z perspektywy egzaminatora”**

1. Z którym podmiotem uprawnionym współpracujesz?
2. W ilu egzaminach brałaś/-eś udział do tej pory? (Jeśli nie pamiętasz, to oszacuj).
3. Co w pracy egzaminatora przynosi Ci najwięcej radości lub satysfakcji?
4. Co w pracy egzaminatora jest dla Ciebie najtrudniejsze?
5. Jak postrzegasz przepisy regulujące egzaminy certyfikacyjne?
6. Jaki jest twój ulubiony obowiązek przy egzaminie?
7. Jakiej pracy przy egzaminie wolisz unikać? Dlaczego?
8. Co Cię najbardziej stresuje w czasie egzaminu?
9. Jakie są mocne strony zespołu, w którym pracujesz?
10. Jakie są słabe strony zespołu, w którym pracujesz?
11. Czy i jak praca egzaminatora wpływa na twoją pracę naukową? (można wpisać ND – nie dotyczy)
12. Gdybyś mogła/mógł zmienić jedną rzecz na egzaminach – co by to było?
13. Jakie są Twoim zdaniem mocne i słabe strony testów na poszczególnych poziomach?
14. Jak oceniasz „Kryteria oceny” oraz „Informator”?
15. Czy liczba zdających (egzamin duży/mali) ma wpływ na twój komfort pracy?
16. Czy masz uprawnienia do pełnienia funkcji przewodniczącej/-ego komisji?
17. Dlaczego się na to zdecydowałaś/-eś? Dlaczego nie? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
18. Jak postrzegasz swoją rolę jako przewodniczącej/-ego komisji? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
19. Co przynosi Ci największą radość i satysfakcję? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
20. Co sprawia Ci największą trudność? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
21. Co najbardziej Cię stresuje lub martwi? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
22. Co jest dla Ciebie ważne w organizowaniu pracy komisji? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
23. Jak postrzegasz wyniki audytu? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
24. Jak postrzegasz współpracę z NAWA? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
25. Jak postrzegasz współpracę z Państwową Komisją? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]

-
26. Czy są przepisy dotyczące pracy przewodniczącej/-ego, które chciał(a)byś zmienić i dlaczego? [tylko dla przewodniczących i przewodniczących w trakcie szkolenia]
 27. Co jest dla Ciebie ważne we współpracy z podmiotem uprawnionym?
 28. Czy chcesz coś jeszcze dodać? [dla wszystkich]

Anna Dunin-Dudkowska¹, Agata Małyska²

 <https://orcid.org/0000-0003-2102-711>

 <https://orcid.org/0000-0002-6880-4617>

OSIĄGNIĘCIA CHIŃCZYKÓW NA EGZAMINACH CERTYFIKATOWYCH Z JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki osiągnięte przez Chińczyków na egzaminach certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego w ramach nowego, tzw. „otwartego” systemu certyfikacji. Opanowanie języka polskiego dla zdających chińskojęzycznych wiąże się ze zrozumieniem specyfiki polszczyzny na poziomie artykulacyjnym, leksykalnym i gramatycznym. Badaniu poddano 40 losowo wybranych testów państwowego egzaminu certyfikacyjnego, napisanych przez Chińczyków w latach 2020–2024 na poziomach B1, B2 i C1 w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych. Szczegółowa uwaga została zwrócona na moduł *Poprawność gramatyczna*, którego prymarnym celem jest sprawdzenie stopnia opanowania zasad gramatycznych polszczyzny. Z przeprowadzonych badań wynika, że Chińczycy osiągają dobre wyniki we wszystkich modułach egzaminu certyfikacyjnego. Analiza modułu *Poprawność gramatyczna* pokazuje, że mimo odmienności cech systemowych obu języków Chińczycy dobrze radzą sobie z zawiłościami gramatycznymi polszczyzny. Świadczy to m.in. o wysokiej pozycji nauki i pracy w systemie wartości kultury chińskojęzycznej wspólnoty oraz zdolnościach lingwistycznych, wysokiej motywacji i pełnym zaangażowaniu Chińczyków zgłębiających tajniki polszczyzny.

Słowa kluczowe: język polski jako obcy, egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego, zdający chińskojęzyczni, poprawność gramatyczna

¹ anna.dunin-dudkowska@mail.umcs.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.

² agata.malyska@mail.umcs.pl, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców, ul. Weteranów 18, 20-038 Lublin.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 19.12.2024; Revised: 3.02.2025; Accepted: 24.02.2025.

The percentage share of the author in the preparation of the work is: ADD: 50%, AM: 50%.
Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. Ethical Considerations: The Authors assure of no violations of publication ethics and take full responsibility for the content of the publication. Declaration regarding the use of GAI tools: not used.

ACHIEVEMENTS OF THE CHINESE AT CERTIFICATE EXAMS IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article presents the results achieved by the Chinese at the certificate exams in Polish as a foreign language under the new, the so-called “open” certification system. Mastering Polish for Chinese-speaking students involves understanding the specifics of Polish at the articulatory, lexical and grammatical levels. The study examined 40 randomly selected tests of the state certification exam written by Chinese in 2020–2024 at the B1, B2 and C1 levels in the adult-adapted group. Detailed attention was paid to the “grammatical correctness” module, the primary purpose of which is to test the degree of mastery of the grammatical rules of Polish. The study shows that the Chinese do well in solving tasks in all modules of the certificate exam. The analysis of the “grammatical correctness” module shows that despite the differences in the systemic features of the two languages, the Chinese can cope well with the grammatical intricacies of Polish. This demonstrates, among other things, the high position of study and work in the value system of the Chinese-speaking community’s culture, as well as the linguistic abilities, high motivation and full commitment of the Chinese exploring the secrets of Polish.

Keywords: Polish as a foreign language, certificate exams in Polish as a foreign language, Chinese-speaking students, grammatical correctness

W 2004 r. wprowadzony został system certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, oparty na wskaźnikach biegłości językowej zawartych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003)³. Od tego czasu co roku, a szczególnie po wprowadzeniu nowego tzw. „otwartego” systemu, w egzaminach bierze udział coraz większa liczba osób zainteresowanych udokumentowaniem swojej znajomości języka polskiego. W roku 2016 do egzaminu przystąpiło 1111 kandydatów, w 2023 r. – 17 489, a pierwszej połowie 2024 r. (2 sesje egzaminacyjne) – aż 14 742 osoby. Największym zainteresowaniem w grupie dla osób dorosłych cieszy się poziom B1 (69 793 zdających), na kolejnych miejscach są: poziom C1 (5810 zdających), B2 (5217 zdających), C2 (223 zdających).

Zainteresowanie egzaminami certyfikatowymi wśród zdających chińskojęzycznych wynika z wielu czynników, m.in. promocji języka polskiego w Chinach⁴, dynamicznego rozwoju tamtejszych polonistyk, wzrostu intensywności kontaktów dwustronnych w różnych dziedzinach życia społecznego między

³ Certyfikat uzyskany po zdaniu egzaminu jest najważniejszym państwowym dokumentem, poświadczającym znajomość języka polskiego na określonym poziomie zaawansowania językowego. Do egzaminów mogą przystąpić wszyscy cudzoziemcy i obywatele polscy na stałe zamieszkali za granicą, zainteresowani udokumentowaniem stopnia swojej biegłości w języku polskim.

⁴ Por. Ruszer 2022, s. 373–391.

Polską i Chinami⁵. W dużej mierze wiąże się także ze zjawiskiem migracji⁶. Chińczycy przyjeżdżają do Polski w celach biznesowych, turystycznych, a także edukacyjnych⁷. Obok osób zdających w Polsce, od 2007 r. także studenci polonistyki pekińskiej biorą udział w egzaminach certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, głównie na poziomach B1 i B2⁸. Pekiński Uniwersytet Języków Obcych ma obecnie uprawnienia do organizowania takich egzaminów na wszystkich poziomach oferowanych przez polski system certyfikacji.

Nauka języka polskiego jest dla Chińczyków procesem skomplikowanym ze względu na różnice genetyczne i typologiczne między omawianymi językami⁹. Język polski należy do podrodziny języków słowiańskich wywodzących się z języka prasłowiańskiego. Obecne w nim struktury morfologiczne decydują o fleksyjności polszczyzny, tzn. dominującym rodzajem wykładników kategoryalnych są afiksy kumulujące więcej niż jedno znaczenie gramatyczne (np. końcówka *-ów* wskazuje jednocześnie na przypadek i liczbę, tj. dopełniacz liczby mnogiej rzeczowników męskich) oraz mocno rozbudowany system alternacji. Z kolei język chiński należy do grupy języków sino-tybetańskich, który w aspekcie gramatycznym charakteryzuje monosylabiczność morfemów oraz wysoki stopień ich homofoniczności. Jest językiem niemającym kategorii rodzaju, deklinacji ani koniugacji, ponadto nie istnieją w nim gramatycznie wyrażane czasy ani wyraźny podział na liczbę pojedynczą i mnogą. Podsumowując, głównymi elementami, różniącymi oba języki, są cechy typologiczne: dla chińskiego to: tonalność, monosylabiczność i pozycyjność,

⁵ Więcej na temat współpracy międzynarodowej między uniwersytetami polskimi i azjatyckimi, por. Zhao 2013, s. 91–98 i Sekiguchi 2013, s. 99–106.

⁶ Migracja chińska w 2019 r. stanowiła ósmą co do wielkości grupę cudzoziemców posiadających ważne dokumenty potwierdzające prawo pobytu w Polsce. W 2008 r. zalegalizowano pobyt 1567 Chińczyków, a w 2019 r. ich liczba wzrosła do 8455 osób. Por. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/16/1/1/sytuacja_demograficzna_polski_do_2019_r._strona_gus.pdf [12.10.2024].

⁷ Jak pisze Wardęga, współpraca polsko-chińska na szczepie uniwersyteckim polega m.in. na wymianie stypendialnej studentów i naukowców, prowadzeniu wspólnych badań naukowych czy uruchamianiu kolejnych studiów polonistycznych na uniwersytetach (Wardęga 2016, s. 291).

⁸ Więcej informacji na ten temat, por. Zhao 2014, s. 109. Zagadnieniu badania wyników osiągniętych przez studentów chińskich na egzaminach certyfikatowych w systemie funkcjonującym do 2015 r. poświęcona jest rozprawa doktorska Rui Mao *Kompetencja językowa w języku polskim Chińczyków zdających egzaminy certyfikatywne z języka polskiego jako obcego w latach 2007–2011*. Por. Dąbrowska 2022.

⁹ Na temat nauki języka polskiego w Chinach por. Zhao 2013; Sekiguchi 2013; Ruszer 2018.

dla polskiego to: stały akcent wyrazowy, polisylabiczność i fleksyjność (Mikulska 2019, s. 34–35)¹⁰.

W niniejszym opracowaniu badaniu poddano 40 losowo wybranych testów państwowego egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego¹¹, napisanych przez Chińczyków w latach 2020–2024 na poziomach B1, B2 i C1, w grupie dostosowanej do potrzeb osób dorosłych. Szczegółowa uwaga została zwrócona na moduł *Poprawność gramatyczna*, którego prymarnym celem jest sprawdzenie stopnia opanowania zasad gramatycznych polszczyzny¹².

Znajomość gramatyki w nowoczesnych koncepcjach nauczania, a także jej testowania to nie sama znajomość kodu, ale umiejętność posługiwania się nim adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej. Oznacza to rozpoznawanie i stosowanie poprawnych gramatycznie form językowych, pozwalających na działania językowe w zakresie określonym dla danego poziomu zaawansowania językowego. Nie jest to zatem znajomość na pamięć np. końcówek dopełniacza, ale umiejętność budowania poprawnych wypowiedzi i rozumienia, do jakich celów można wykorzystać przykładowy dopełniacz, m.in. wyrazić negację (*W domu nie ma chleba*), powiedzieć, dokąd idziemy (*Idę do szkoły*), poprosić o określoną ilość czegoś (*Kup litr mleka i kostkę masła*), złożyć życzenia (*Życzę ci dużo zdrowia*).

Struktura testu egzaminacyjnego na każdym z testowanych poziomów¹³ umożliwia ocenę znajomości języka w zakresie 4 sprawności językowych, tj. receptywnych (rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych) oraz produktywnych (pisanie, mówienie), a także gramatyki i struktur leksykalnych jako elementów systemu językowego. Jest to ocena biegłości (*proficiency assessment*), której dokonuje się w odniesieniu do „zastosowania badanych umiejętności w świecie rzeczywistym – z perspektywy zewnętrznej w stosunku do danego kursu czy programu” (ESOKJ 2003, s. 158).

Testy państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego na analizowanych poziomach składają się z 5 modułów z wyraźnie określonym progiem zaliczenia, co ilustruje tabela 1.

¹⁰ Nie należy zapominać, że nauka języka obcego to także poznanie kultury danego kraju (tradycji, religii, sytuacji społecznej itp.). Różnice kulturowe mogą być także barierą w poznawaniu języka.

¹¹ Spośród 40 analizowanych prac 34 są na poziomie B1, 4 na – B2 i 2 na – C1.

¹² Należy zaznaczyć, że znajomość zasad gramatyki testowana jest także w modułach: *Pisanie* i *Mówienie*.

¹³ Początkowo testowano znajomość języka polskiego na poziomie podstawowym (B1), średnim ogólnym (B2) i zaawansowanym (C2). Od roku 2016 organizowane są egzaminy w grupie dla dorosłych na poziomach B1, B2, C1, C2 oraz w grupie dla dzieci i młodzieży na poziomach B1 i B2.

Tabela 1. Próg zaliczenia poszczególnych modułów egzaminu na poziomach: B1, B2, C1 (w %)

	<i>Rozumienie ze słuchu</i>	<i>Rozumienie tekstów pisanych</i>	<i>Poprawność gramatyczna</i>	<i>Pisanie</i>	<i>Mówienie</i>
Poziom B1	50	50	50	50	50
Poziom B2	60	60	60	60	60
Poziom C1	60	60	60	60	60

Źródło: opracowanie własne

Sprawności i umiejętności na poziomie B1 mają w strukturze egzaminu zróżnicowaną pozycję, tj. *Mówienie* stanowi 25% całego egzaminu, a pozostałe – po 18,75%. Natomiast na poziomach B2 i C1 traktowane są równorzędnie, to znaczy, że każda z nich stanowi 20%. Na wszystkich poziomach niezdanie jednego z modułów powoduje niezdanie całości, co ma skłaniać osoby zainteresowane otrzymaniem certyfikatu do przyswojenia wszystkich sprawności i zasad gramatyki, zaś tych, którym nie udało się to przy pierwszym podejściu – do udoskonalenia tej sprawności językowej, której dotąd nie opanowali wystarczająco.

Analiza ilościowa uzyskanych wyników 40 badanych prac pokazuje, że Chińczycy dość dobrze radzą sobie z rozwiązywaniem zadań we wszystkich modułach egzaminu. Średnia punktacja wskazuje, że największe trudności stwarza sprawność *Pisanie* na poziomie C1. Także na poziomie B1 jest to sprawność, z której zdający uzyskali średnio najmniejszą liczbę punktów (ale powyżej progu zdawalności). Jedynie na B2 słabiej niż *Pisanie* wypadło *Rozumienie ze słuchu* (obie sprawności średnio na granicy zdawalności lub nieco powyżej – por. tab. 2).

Tabela 2. Średnie wyniki zaliczenia poszczególnych modułów egzaminu na poziomach: B1, B2, C1 (w %)

	<i>Rozumienie ze słuchu</i>	<i>Rozumienie tekstów pisanych</i>	<i>Poprawność gramatyczna</i>	<i>Pisanie</i>	<i>Mówienie</i>
Poziom B1	77,5	75	66,15	64,15	70,75
Poziom B2	60	68	73,15	68,75	76,75
Poziom C1	67,5	78	74,5	57	84,5
Razem	68,33	73,66	71,26	63,30	77,33

Źródło: opracowanie własne

Na poziomie B1 (34 analizowane testy) najlepiej opanowane przez kandydatów z Chin są sprawności receptywne (*Rozumienie ze słuchu* – 77,5%, *Rozumienie tekstów pisanych* – 75%). Stosunkowo wysoko plasuje się *Mówienie* (70,75%). Nieco słabiej wypada *Gramatyka*, (66,15%) stanowiąca dla większości cudzoziemców, zwłaszcza nie-Słowian, duże wyzwanie. Najtrudniejszą zaś sprawnością jest *Pisanie* (64,15%), w którym testowana jest znajomość systemu leksykalnego i gramatycznego w zakresie przewidzianym dla tego poziomu opanowania języka.

Z analizy arkuszy egzaminacyjnych na B2 wynika, że najlepiej opanowaną sprawnością zdających było *Mówienie* (76,75%) i niespodziewanie wysoko, na drugim miejscu znalazła się *Poprawność gramatyczna* (73,15%). Najslabiej wypadły sprawności receptywne: *Rozumienie ze słuchu* (60%) i *Rozumienie tekstów pisanych* (68%). Z modułu *Pisanie* osiągnięto podobne wyniki jak z RT (68,75%). To spory sukces, zważywszy, że tę część egzaminu uważa się za najtrudniejszą i to ona zwykle decyduje o niezdaniu egzaminu.

Z kolei na poziomie C1 również mówienie (84,5%) było najlepiej opanowaną sprawnością Chińczyków, co w praktyce oznacza, że używane przez nich struktury gramatyczne są odpowiednie do poziomu zaawansowania. Na kolejnych miejscach znajdują się: *Rozumienie tekstów pisanych* (78%) i *Poprawność gramatyczna* (74,5%). *Rozumienie ze słuchu* sytuuje się pośrodku (67,5%), natomiast najtrudniejsze okazało się *Pisanie*, którego średnie wyniki mieszczą się nieco poniżej progu zdawalności (57%)¹⁴.

1. POZIOM B1

Poziom B1 biegłości językowej wymaga od kandydatów umiejętności tworzenia prostych, spójnych wypowiedzi na tematy znane i interesujące go, rozumienia znaczenia głównych wątków przekazu, zawartych w jasnych standardowych wypowiedziach oraz stosowania dość poprawnie typowych zwrotów i struktur gramatycznych (ESOKJ 2003, s. 32–37).

Moduł *Poprawność gramatyczna* na poziomie B1 składa się z 8 zadań, w których nacisk rozkłada się w miarę równomiernie na fleksję i składnię. Z fleksji imiennej testowane są: odmiana rzeczowników, przymiotników i zaimek oraz tworzenie pytań (2 zadania), z fleksji werbalnej – odmiana czasowników we wszystkich czasach oraz użycie aspektu i trybu (2 zadania).

¹⁴ W związku z niewielką liczbą analizowanych testów na poziomach B2 i C1 dla uzyskania bardziej miarodajnych wyników konieczna jest analiza kolejnych prac.

Elementy słowotwórcze łączone są z fleksyjnymi w zadaniu na stopniowanie przymiotników i przysłówków (1 zadanie). Znajomość uwarunkowań składniowych testowana jest w zadaniach dotyczących użycia nieodmiennych części mowy (3 zadania): spójników i przyimków, a także w zadaniu na transformacje składniowe.

Wśród ośmiu zadań aż w pięciu testowana jest bierna znajomość języka (62,5% całości testu), w pozostałych trzech (37,5% całości testu) – kandydat musi umieć wykazać się samodzielnym działaniem (por. tab. 3).

Tabela 3. Średnie wyniki zaliczenia poszczególnych zadań w module *Poprawność gramatyczna* na poziomie B1¹⁵ (w %)

	Zad. I	Zad. II	Zad. III	Zad. IV	Zad. V	Zad. VI	Zad. VII	Zad. VIII	Średnia
Bierna znajomość języka	74,5	72,5	75,5	-----	-----	-----	76,5	64	72,5
Czynna znajomość języka	-----	-----	-----	57	72,5	47	-----	-----	59

Źródło: opracowanie własne

Spośród trzech zadań wymagających od kandydata samodzielných operacji na tekście najlepiej opanowane jest zagadnienie dotyczące tworzenia pytań do podkreślonej części zdania (72,5% poprawnych odpowiedzi). To zagadnienie gramatyczne wprowadzane jest od poziomu A1, a jego trudność stopniowo wzrasta wraz z bogaceniem słownictwa oraz przyswajaniem wiedzy o rekcji czasowników. Pytania mogą być zadawane o następujące części zdania: o dopełnienie (*Poprosiliśmy o potrzebne dokumenty – O co poprosiliście?*), o przydawkę (*Magda najbardziej lubi mleczną czekoladę – Jaką czekoladę Magda lubi najbardziej?*) lub o okolicznik (*Kowalscy wrócili wczoraj znad morza – Skąd Kowalscy wrócili wczoraj?*). W tym zadaniu kandydaci muszą się wykazać umiejętnością wyboru właściwego zaimka pytającego nieodmiennego (*skąd, gdzie, jak*) lub odmiennego w odpowiednim przypadku gramatycznym (*co, czyja, który, jaka, czym, jaką*) i ewentualnym uzupełnieniu go o przyimek

¹⁵ Zad. I: odmiana rzeczowników, przymiotników i zaimków, zad. II: użycie spójników, zad. III: stopniowanie przymiotników i przysłówków, zad. IV: odmiana czasowników w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym, zad. V: tworzenie pytania, zad. VI: transformacja składniowa, zad. VII: odmiana czasownika z uwzględnieniem aspektu i trybu, zad. VIII: użycie przyimków.

(*u kogo, o czyjej, z kim, na jakim*), jeśli wymaga tego rekcja czasownika (np. *pytać o kogo? o co?, dyskutować o kim? o czym?*). Błędnie zadane pytania dotyczą każdej z wymienionych operacji: **jakie*** *jechał kierowca?* (błąd zaimka, popr. *jak*), **czego*** *Magda zapłaciła za zakupy* (błąd przypadku, popr. *czym*), **o której*** *księżce dyskutowali* (błąd zaimka, popr. *o czyjej*), **w kiedy*** *mama odwiedzi Marka?* (błąd przyimka, popr. *kiedy*), **o kiedy*** *marzą chłopcy?* (błąd zaimka i przyimka, popr. *o czym*). Sporadycznie zdarza się użycie form nieistniejących w języku (z **kimi*** *Anna była wczoraj w teatrze?* popr. *z kim*) lub niebędących zaimkiem pytającym (**o coś*** *nauczyciel zapytał uczniów?* popr. *o co*).

Drugim pod względem stopnia trudności zadaniem jest odmiana czasowników w czasie teraźniejszym, przeszłym lub przyszłym (57% poprawnych odpowiedzi). Kandydat musi zrozumieć główne wątki tekstu, aby wybrać właściwy czas, ustalić wymaganą formę gramatyczną (osobę i liczbę) na podstawie informacji w tekście, a następnie odmienić czasownik (*Pozytywne efekty takiej jazdy każdy kierowca zobaczy [zobaczyć] w swoim portfelu już po kilku tygodniach* – podmiot kierowca wskazuje na 3 os. l. poj., fraza *już po kilku tygodniach* na – czas przyszły). W czasie teraźniejszym trudności czasami sprawia przypisanie czasownika do właściwej koniugacji (**kontrolowam*** (popr. *kontroluję*), **niszczyją*** (popr. *niszczą*), **zastanawiają się*** (popr. *zastanawiają się*). Z kolei częstym błędem w czasie przyszłym jest użycie odpowiednio formy złożonej lub prostej czasownika (*za rok żona i ja będziemy wybrać się** (popr. *wyberzemy się*), *postanowiłem, że wkrótce będzie wziąć** (popr. *wezmę*). Wspólną trudnością wszystkich czasów jest rozpoznanie wymaganej formy gramatycznej (*poziom wody w rzekach obecnie cały czas spadają** (popr. *spada*); *jakie doświadczenie zdobywali** ostatnio inne osoby (popr. *zdobywały*) oraz odmiana czasowników, w których zachodzą alternacje (**jeżdżę*** popr. *jeżdżę*, **będziemy musieli*** popr. *musieli*, **przyleciałam*** popr. *przyleciałam*). W koniugacji czasownika znacznie częściej niż przy tworzeniu pytań zdarzają się formy nieistniejące w języku: **spadują*** (popr. *spadają*), **zrealizowasz*** (popr. *zrealizujesz*), **podej*** (popr. *podjąłeś*), **myśleliśmy*** (popr. *będziemy myśleli*), **powieliśmy*** (popr. *powinniśmy*), **znalezją*** (popr. *znajdą*).

Najtrudniejszym zadaniem na poziomie B1 jest transformacja składniowa wykorzystująca przede wszystkim zjawisko synonimii zdania pojedynczego (47% poprawnych odpowiedzi). Możliwość wyrażania tej samej treści przy pomocy różnych konstrukcji gramatycznych uwarunkowana jest odmienną rekcją bliskich znaczeniowo czasowników (*mieć co – korzystać z czego, przyglądać się czemu – patrzeć na co*), przyimków (*obok czego – przy czym, wzdłuż czego – pod czym*) lub zwrotów (*mieć na sobie co – być ubranym w co, być autorem czego – napisać co*), a także zjawiskiem antonimii (*nigdy nie pamiętać – zawsze zapominać, kupić od kogo – sprzedać komu*). Zadanie tego typu jest

sprawdzianem znajomości systemu leksykalnego i gramatycznego polszczyzny (w tym fleksji i składni). Duża część błędów popełnianych przez Chińczyków polega na wymianie wymaganego wyrazu bez transformacji gramatycznej reszty zdania (*Wczoraj pojechaliśmy na wycieczkę rowerową do lasu (byliśmy) – Wczoraj byliśmy na wycieczkę* rowerową* do* lasu** (popr. *Wczoraj byliśmy na wycieczce rowerowej w lesie*)). Często są także błędy polegające na wyborze niewłaściwego przypadku gramatycznego (*Mój brat lubi zupeł pomidorową (smakuje) – Zupa pomidorowa smakuje mojego brata** (popr. *Zupa pomidorowa smakuje mojemu bratu*)). Zdarzają się jednak także zdania całkowicie zaburzone, świadczące o niewystarczającym jeszcze opanowaniu języka (*Jej mąż kieruje jak dyrektor* w dużej firmy energetycznej* popr. *Jej mąż kieruje dużą firmą energetyczną; Czy stary adres mailowy może korzystać** (popr. *Czy korzystasz jeszcze ze starego adresu mailowego*)).

W kategorii zadań wyboru na poziomie B1 zdający uzyskali znacznie wyższe wyniki niż w zadaniach wymagających samodzielnego tworzenia poprawnych form (odpowiednio 72,5% i 59%). W czterech spośród pięciu zadań testujących bierną znajomość języka polskiego zaobserwowano podobny poziom kompetencji, o czym świadczą wyniki mieszczące się w przedziale 76,5–72,5%. Najłatwiejsze dla Chińczyków było zadanie VII testujące aspekt i tryby czasownika (76,5% poprawnych odpowiedzi). Prawie 30% (11 na 34 prace) zdających wykonało to zadanie bezbłędnie. Wyniki te świadczą o dość dobrej znajomości stosowania aspektu oraz formy i użycia trybu oznajmującego, rozkazującego i przypuszczającego. Najwięcej problemów sprawia ten ostatni w odniesieniu do wyboru odpowiedniego aspektu, rodzaju i/lub liczby czasownika. Świadczą o tym takie przykłady, jak *A może ktoś inny woleliby** (popr. *wolałby*), *każdy z nas spędzaliby** na takich rozmyślaniach całe godziny (popr. *spędzałby*), *weekendy spędzilibyśmy** razem (popr. *spędzilibyśmy*), *jeżeli kogoś interesowaliby* ptaki, na pewno w tym regionie niech spotka** wiele różnych gatunków (popr. *interesowałyby, spotkałby*). W dwóch pierwszych przykładach widać trudności w ustaleniu liczby i rodzaju zaimków *ktoś* i *każdy*, w kolejnym – niewłaściwe użycie aspektu, a ostatnim – błędny wybór rodzaju rzeczownika i trybu. Niektórym zdającym problemy sprawiało także użycie odpowiedniej formy trybu rozkazującego, zarówno w kontekście aspektu, np. *nie zażartuj!** (popr. *nie żartuj!*), *proszę was zapamiętajcie** o naszym dziadku (popr. *pamiętajcie!*), jak i poprawności użycia, np. *Nie zmartwi się/ zmartwilby się!** (popr. *nie martw się!*), lub obu *Drogi podróżniku, zabierz przyjaciół i odwiedzalibyście* Włodawę* (popr. *odwiedźcie!*), gdzie użyto zarówno niewłaściwego aspektu, jak i trybu.

Niewiele niższe wyniki osiągnięto w zadaniu III, polegającym na wyborze odpowiedniego stopnia przymiotnika czy przysłówka (75,5% poprawnych odpowiedzi) oraz zadaniu I dotyczącym odmiany rzeczowników, przymiotników

i zaimków (74,5% poprawnych odpowiedzi). Zadania te wymagają od zdających znajomości zakresu fleksji imiennej przewidzianej do opanowania na poziomie B1. Szczególnie to drugie zagadnienie uważane jest za dość skomplikowane i zwykle jest dużym wyzwaniem dla cudzoziemców z różnych krajów. W odniesieniu do stopniowania nieco problemów sprawiał wybór odpowiedniego stopnia np. *biała herbata ma smak **najdelikatniejszy*** od innych* (popr. *delikatniejszy*) i odróżnienia użycia przymiotnika od przysłówka, np. *produkty dla zwierząt są coraz **drożej*** (popr. droższe)*. Zdający napotkali też trudności związane z wyborem odpowiedniej formy zaimka, np. *jeśli zdecydujemy się na **tęgo***, żeby mieć psa (popr. to), **niego*** słowa (popr. jego), Jagna bardzo się podobała **ich*** obydwu (popr. im), odmianą rzeczownika wieś, np. *doprowadza to do wielu konfliktów we **wsie/wsią*** (popr. wsi), zrozumieniem związku zgody między rzeczownikiem i przymiotnikiem, np. „*Chłopi*” *nie są **typowego*** filmem (popr. typowym), użyciem rodzaju męskoosobowego, np. ludzie **niepełnosprawni*** (popr. niepełnosprawni) czy właściwych przypadków, np. *podczas **przeziębieniem*** (popr. przeziębienia), co zrobimy z psem w czasie **wakacjach*** (popr. wakacji), aby uniknąć **komplikację*** (popr. komplikacji)*.***

Nieco słabiej od trzech powyższych wypadło zadanie II dotyczące wyboru elementów spójności (spójników i zaimków względnych) podanych w ramce (72,5% poprawnych odpowiedzi). Wymagało od zdających zrozumienia relacji między wyrazami zdania i właściwej interpretacji sensu wypowiedzi. Spójniki, łącząc poszczególne słowa czy fragmenty tekstu, pozwalają budować rozwinięte zdania pojedyncze i zdania złożone, co umożliwia przekazywanie wiadomości w sposób bardziej interesujący i logiczny. Okazało się, że problem sprawiał spójnik przeciwstawny *a*, np. *budzisz się często w nocy, **dlaczego/lecz*** jesteś zmęczony (popr. a), Nie tylko ty masz kłopot, **a** także miliony ludzi na całym świecie (popr. ale), spójnik wynikowy więc, np. *zwykle zjada więcej niż potrzebuje, **bo/lub/ale*** tyje (popr. więc) oraz zaimek względny który, użyty do połączenia zdania nadrzędnego z podrzędnym, np. *To wina stresu, **dlaczego*** odczuwasz przez cały dzień (popr. który), zajmuję się mnóstwem spraw, **ale/więc*** nie zawsze są tego warte (popr. które)*.**

Najniższy, ale satysfakcjonujący wynik został uzyskany w zadaniu VIII dotyczącym wyboru odpowiednich przyimków (64%). Zadanie to wymagało od zdającego znajomości rekcji czasowników i zrozumienia zależności między obiektami. Przyimki łączą się z rzeczownikami, zaimkami i liczebnikami na zasadzie związku rzędu, tworząc wyrażenia przyimkowe. Przykłady poprawnych rozwiązań ilustrują np. zdania: *Do Warszawy przyjechało ponad 20 autorek, autorów i przedstawicieli świata kultury z Ukrainy, **wśród** nich: Jurij Andruchowycz, Ostap Sływynski czy Swietlana Taratonina. **Przed** publicznością wystąpił młodzieżowy zespół muzyczny z Charkowa. Byli jednak tacy, którzy nie poradzili sobie z odnalezieniem sensu uzupełnianych zdań, np.*

zostawiła dobrze płatną pracę od innej branży (popr. w), prowadzi „Starą Łodziarnię o/w* znanym warszawskim osiedlu (popr. na), ogrody mają łączyć się na/wokół* budynkiem (popr. z), muzeum posiada przez/do* swojej kolekcji (popr. w).*

Biorąc pod uwagę wyniki odpowiedzi w zadaniach testujących bierną znajomość polszczyzny w badanej grupie na poziomie B1 należy podkreślić dobry średni poziom opanowania języka w badanym zakresie (72,5% odpowiedzi poprawnych).

2. POZIOM B2

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem danego języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować przejrzyste wypowiedzi ustne i pisemne w szerokim zakresie tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań. Wykazuje dość wysoki stopień poprawności gramatycznej i nie popełnia błędów powodujących niezrozumienie (ESOKJ 2003, s. 32–37).

Moduł *Poprawność gramatyczna* składa się z 8 zadań, które, obok testowania fleksji, sprawdzają różnorodne umiejętności transformacyjne o charakterze słotwórczym (tworzenie rzeczowników, przymiotników, imiesłówów) i składniowym, obejmujące konieczność jednoczesnego wykonania kilku różnych operacji na tekście. Na poziomie B2 dominuje testowanie znajomości fleksji imiennej (4 zadania sprawdzające odmianę rzeczowników, przymiotników, zaimków, liczebników i imiesłówów), 2 zadania poświęcone są fleksji werbalnej (sprawdzające znajomość aspektu i różnych form czasowników oraz form nieosobowych i strony biernej). Oceniana jest także znajomość reguł składni (wskaźniki zespolenia, związki rzędu, szyk, synonimia syntaktyczna).

Wśród ośmiu zadań połowa (4 zadania) wymaga od zdającego biernej znajomości języka (50%), druga połowa dotyczy samodzielnego tworzenia wymaganych form (4 zadania – 50% testu) (por. tab. 4).

Tabela 4. Średnie wyniki zaliczenia poszczególnych zadań w module *Poprawność gramatyczna* na poziomie B2¹⁶ (w %)

	Zad. I	Zad. II	Zad. III	Zad. IV	Zad. V	Zad. VI	Zad. VII	Zad. VIII	Średnia
Bierna znajomość języka	82,5	-----	67,5	72,5	-----	87,5	-----	-----	77,5
Czynna znajomość języka	-----	80	-----	-----	61,25	-----	77,5	57,5	69

Źródło: opracowanie własne

Wśród zadań testujących bierną znajomość języka polskiego najmniej trudności sprawiło zdającym zadanie VI polegające na wyborze odpowiednich form liczebników i rzeczowników, co skutkowało osiągnięciem aż 87,5% możliwych do zdobycia punktów (np. *W 2008 roku **dwóch dziennikarzy** dotarło do nowych materiałów ze śledztwa*) – 50% zdających rozwiązało je bezbłędnie, a najwięcej problemów sprawiła (nielicznym) zdającym odmiana zaimka liczebnego *kilka* (np. w ***kilku*** godzin po katastrofie; badacze mogli tam wkroczyć dopiero po **kilku*** latach*) (popr. *kilka, kilku*). Zadanie to wymagało od zdających znajomości związków składniowych liczebnika z rzeczownikiem, np. forma *dwaj, trzej, czterej* wymaga mianownika rzeczownika męskoosobowego, a *dwóch, trzech, czterech* i wyżej wymaga użycia dopełniacza rzeczownika. Zaimek liczebnik *kilka* występuje w jednakowej formie w mianowniku i bierniku, w pozostałych używana jest forma *kilku*. Relatywnie łatwe było również zadanie I polegające na wyborze odpowiednich form imiesłowów (np. *Istotne jest też pozostawienie bliskim **skopionwanej** umowy o pracę i numeru telefonu **umożliwiającego** kontakt z nowym miejscem pracy*). Prawidłowo użyto tu odpowiednich form zależnych odmiennych imiesłowów przymiotnikowych. Niektóre przykłady sprawiały jednak zdającym nieco trudności (np. powtarzająca się konstrukcja *pozdrowienia dla **nieznającej*** nikomu cioci* (popr. *nieznanej*), w której użyto imiesłowu przymiotnikowego czynnego zamiast biernego. Stosunkowo dobrze wypadło również zadanie IV polegające na wyborze

¹⁶ W 3 testach wystąpiły: zad I: wybór imiesłowów, zad. II: tworzenie i odmiana rzeczowników, przymiotników i zaimków, zad. III: wybór odpowiednich form nieosobowych lub strony biernej, zad. IV: wybór przyimków z ramki, zad. V: wybór aspektu i tworzenie odpowiedniej formy czasownika w czasie przeszłym lub przyszłym, zad. VI: odmiana rzeczowników i liczebników, zad. VII: stopniowanie przymiotników i przysłówków, zad. VIII: zamiana zdań złożonych na pojedyncze. W jednym z testów zmieniono kolejność zadań i w miejsce wyboru spójników wykorzystano zadanie na wybór spójników.

odpowiednich przyimków, podanych w ramce (np. *nauki pobierała u siostr zakonnych czy para poważnie zastanawiała się nad rozwijaniem kariery Modrzejewskiej w Wiedniu*), ale tu również niektóre zdania okazywały się trudne dla większości zdających (np. *Aktorka zaczęła coraz częściej pojawiać się w* deskach teatrów w Krakowie czy Modrzejewska spoczywa na cmentarzu Rakowickim w Krakowie pośród* głównej alei*) (popr. *na, w*). Prawidłowe użycie przyimków wymaga zrozumienia przez zdającego relacji semantyczno-syntaktycznych (deski teatru odwołują się do sceny teatralnej, *w deskach* jest formą poprawną gramatycznie, która jest używana w innym znaczeniu; z rzeczownikiem *aleja* w tym kontekście właściwe jest używanie wyłącznie przyimka *w*). Najwięcej problemów stwarzało w tej kategorii zadanie III polegające na wyborze odpowiednich form nieosobowych lub strony biernej. Należy zauważyć poprawne zastosowanie niektórych trudnych form (np. *budowlę zaprojektowano niegdyś po to, by pełniła funkcję miejskiej dzwonnicy*), ale wiele trudności sprawiły zdania takie, jak np. *Na początku XVI wieku wieża połączono* z kościołem św. Anny za pomocą pomostu, który pod koniec tego stulecia w całości rozbierało się*/był rozbierany*, ponieważ wieża zaczęła się przechylać* (popr. *została połączona, rozebrano*). Zadanie to wymagało od zdających prawidłowego odczytania związków gramatycznych, np. rodzaju (*wieża została połączona*) czy obecności/nieobecności podmiotu w zdaniu i przy uwzględnieniu aspektu czasownika (*za pomocą pomostu, który rozebrano*), a także relacji semantyczno-składniowych (kto połączył/rozebrał co i kiedy).

Wśród zadań testujących czynną znajomość języka najlepiej opanowanym przez Chińczyków zagadnieniem gramatycznym okazało się zadanie II na odmianę rzeczowników, przymiotników i zaimków (80% poprawnych odpowiedzi). Należy podkreślić takie poprawne formy, jak *wbrew obietnicom, szczęśliwi właściciele, samochód dla wszystkich*. Najczęstsze uchybienia dotyczyły zaimków, np. *mijając mu* na ulicach* (popr. *go*), *dowody na tym**, *że maluch był popularny* (popr. *to*), *niektórym ludziom udało się (one) im** nawet całkowicie wyeliminować (popr. *je*). Pojedyncze błędne formy to np. formy celownika (*niektórych* ludzi* służy jadłospis oparty na mięsie*) (popr. *niektórym ludziom*), mylenie biernika z miejscownikiem (*dbając o dzieci**, *wiele osób uniknęło nasilenia objawów*), błędne użycie dopełniacza zamiast mianownika w zdaniu z negacją z czasownikiem „istnieć” (*nie istnieje recepty* na prawidłowe żywienie*) (popr. *recepta*). Podobnie dobrze wypadło zadanie VII, sprawdzające umiejętność stopniowania przymiotników i przysłówków (77,5%). W tym ostatnim 1 osoba wykonała je bezbłędnie, co stanowi 25% analizowanych prac. Chińczycy nie mają większych trudności z opanowaniem tego zagadnienia. Bezbłędnie stosowane są formy z alternacjami, np. *okolice falowca to najczęściej zaludniony obszar w Gdańsku, na szczęście znacznie rzadziej*

takie naciski wywierają przyjaciele czy formy nieregularne, np. *oni sami czują, że są gorsi niż ci, którzy mają drugie połówki*. Nieco problemów stwarzało utworzenie odpowiedniego stopnia i/lub poprawnej końcówki fleksyjnej przymiotnika, np. *ci ostatni, jako częsty*/najczęstszy* spośród przyczyn wskazują* (popr. *najczęstszą*), *święto o tradycji znacznie krótsze* niż dzień zakochanych* (popr. *krótszej*), *kobiety singielki są najbardziej* narażone na złośliwe komentarze od mężczyzn singli* (popr. *bardziej*). Najslabiej na poziomie B2 wypadły transformacje składniowe polegające na przekształceniu zdania złożonego na pojedyncze (57,5% poprawnych odpowiedzi), które są z reguły jednym z najtrudniejszych zadań dla zdających także z innych grup językowych. Zadanie to wymagało od zdającego zrozumienia istoty powiązań strukturalnych, linearnych i semantycznych zdania, znajomości synonimii składniowej i jednoczesnego wykonania kilku operacji. Mimo że okazało się trudnym wyzwaniem dla zdających, pojawiały się też liczne poprawne przekształcenia, np.

Zbyt długo siedziała na słońcu, więc rozbolala ją głowa. (od)

Od zbyt długiego siedzenia na słońcu rozbolala ją głowa.

W transformacji należało zamienić czasownik *siedziała* na rzeczownik odśłowny *siedzenie* i użyć go w odpowiedniej formie dopełniaczowej, jednocześnie zamienić przysłówkę *długo* na przymiotnik w rodzaju nijakim i zastosować go w odpowiedniej formie fleksyjnej, usunąć spójnik *więc* oraz zapanować nad całością pod względem semantycznym i linearnym. Bardzo trudna okazała się między innymi transformacja zdania:

Zrezygnowaliśmy z wyjazdu do miasta, ponieważ nadciągała burza. (ze względu na)

Zrezygnowaliśmy z wyjazdu do miasta ze względu na nadciągała burzę/nadciąganie* burzy* (popr. *nadciągającą burzę*).

W transformacji należało utworzyć imiesłów od czasownika *nadciągać* i zastosować go w odpowiedniej formie fleksyjnej, zgodnej z przypadkiem rzeczownika, zamienić mianownik rzeczownika *burza* na formę biernika oraz zapanować nad całością pod względem semantycznym i strukturalnym.

Nieoczekiwanie niewiele lepiej wypadło zadanie V polegające na wyborze aspektu czasownika i utworzeniu odpowiedniej formy czasu przeszłego lub przyszłego (61,25% poprawnych odpowiedzi). Obok wypowiedzi poprawnych, np. *w miniony czwartek urząd miasta zamknął plac zabaw, po tym, jak kilkuletnie dziecko trafiło do szpitala z powodu porażenia prądem*, w którym zdający prawidłowo wybrał aspekt dokonany i utworzył odpowiednie formy czasu przeszłego, w innych miejscach pojawiły się problemy z wyborem właściwego czasu gramatycznego, np. *dziecko ma się dobrze – bo dwie lekarki natychmiast udzielił* mu pomocy* (popr. *udzieliły*) – wydaje się, że piszący nie potrafił zapanować nad semantycznym aspektem zdania. Inne przykłady,

w których niewłaściwie wybrano aspekt, to: *na pewno poszukamy** *ich do skutku* (popr. *będziemy szukali/szukać*), *wierzę, że ludzie będą znajdowali** *źródło awarii* (popr. *znajdą*), *pojutrze dziewczynka będzie opuszczała** *szpital* (popr. *opusci*).

3. POZIOM C1

Poziom C1 biegłości językowej wymaga od kandydata sprawnego, tj. skutecznego i swobodnego posługiwania się językiem w różnorodnych kontaktach (towarzyskich, społecznych, edukacyjnych i zawodowych), rozumienia długich i trudnych tekstów, dostrzegania w nich znaczeń ukrytych, a także utrzymania wysokiego poziomu poprawności gramatycznej, sprawnego i właściwego posługiwania się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami i wskaźnikami zespolenia tekstu (ESOKJ 2003, s. 32–37).

Moduł *Poprawność gramatyczna* składa się z 8 zadań, które – podobnie jak na niższych poziomach – testują w dużej mierze znajomość fleksji, ale – w przeciwieństwie do nich – w większym zakresie kładą nacisk na sprawdzenie różnorodnych umiejętności transformacyjnych o charakterze morfologicznym (słowotwórczym) i składniowym. W praktyce oznacza to, że zdający w jednym zadaniu stoją przed koniecznością jednoczesnego wykonania kilku różnych operacji na tekście. Na poziomie C1 dominuje testowanie znajomości fleksji imiennej (6 zadań sprawdzających odmianę rzeczowników, przymiotników, zaimków, liczebników i imiesłówów), natomiast fleksji werbalnej poświęcone jest jedno zadanie (sprawdzające znajomość aspektu i różnych form czasowników). Z kolei znajomość procesów derywacji poddana jest ocenie w czterech zadaniach (tworzenie rzeczowników, przymiotników, imiesłówów). Praktycznie we wszystkich – ocenie podlega także znajomość uwarunkowań składniowych (wskaźniki zespolenia, związek rzędu, szyk, synonimia syntaktyczna).

Wśród ośmiu zadań tylko jedno wymaga od kandydata biernej znajomości języka (12,5% całości testu), w pozostałych siedmiu (87,5% całości testu) – kandydat musi umieć wykazać się samodzielnym działaniem poddanym ocenie także na poziomie ortograficznym (tab. 5).

Tabela 5. Średnie wyniki zaliczenia poszczególnych zadań w module *Poprawność gramatyczna* na poziomie C1¹⁷ (w %)

	Zad. I	Zad. II	Zad. III	Zad. IV	Zad. V	Zad. VI	Zad. VII	Zad. VIII	Średnia
Bierna znajomość języka	-----	-----	-----	-----	85	-----	-----	-----	85
Czynna znajomość języka	65	85	80	77,5	-----	75	55	75	73

Źródło: opracowanie własne

Bierna znajomość języka pozwoliła kandydatom uzyskać 85% wymaganych punktów w zadaniu polegającym na uzupełnianiu tekstu wyrażeniami z ramki, pełniącymi określoną funkcję strukturalno-semantyczną (np. *jego rekonstrukcja zaczęła się **dopiero** w tamtym okresie, a nie tuż po zakończeniu działań wojennych*) oraz znajomości wskaźników zespolenia (tj. zapowiedników i odpowiedników zespolenia), co czasami okazywało się trudne, np. ***Podczas** gdy dla funduszy handel kryptowalutą może być atrakcyjny ze względu na jej zmienności, **choć*** dla innych graczy nie ma on racjonalnego uzasadnienia* (popr. to).

Wśród zadań testujących czynną znajomość języka najlepiej opanowanym przez Chińczyków zagadnieniem gramatycznym okazało się zadanie na transformacje składniowe – przekształcenie zdania złożonego na pojedyncze (85% poprawnych odpowiedzi), a więc obiektywnie ujmując, jedno z trudniejszych. Wymaga bowiem od kandydata zrozumienia istoty związków strukturalnych, linearnych i semantycznych zdania, a także wykazania się znajomością synonimii składniowej, a w konsekwencji jednoczesnego dokonania wielu skomplikowanych operacji, np.

Nieprzejednane stanowisko uczestników protestu spowodowało, że rządzący ponownie zajęli się zmianą przepisów. (wymusić)

*Nieprzejednane stanowisko uczestników protestu **wymusiło na rządzących ponowne zajęcie się zmianą przepisów.***

W transformacji należało odmienić we właściwym czasie czasownik *wymusić*, dodać do niego przyimek *na*, dopasować gramatycznie imiesłów *rządzący*, przekształcić przysłówek *ponownie* na przymiotnik *ponowne*

¹⁷ Zad. I: odmiana liczebników i rzeczowników, zad. II: zamiana zdań złożonych na pojedyncze, zad. III: tworzenie i odmiana rzeczowników odczasownikowych, zad. IV: tworzenie i odmiana przymiotników, zad. V: uzupełnianie tekstu wyrażeniami z ramki, zad. VI: tworzenie i odmiana imiesłówów, zad. VII: aspekt i różne formy czasowników, zad. VIII: odmiana rzeczowników, przymiotników i zaimków.

oraz czasownik *zająć* na rzeczownik *zajęcie* i użyć go we właściwym przypadku gramatycznym oraz zapanować nad całością pod względem semantycznym i linearnym (szyku).

Bardzo dobrze kandydaci poradzili sobie z tworzeniem i odmianą rzeczowników odczasownikowych (zad. III – 80%) oraz przymiotników (zad. IV – 77,5%). W przypadku rzeczowników ważne jest rozpoznanie aspektu czasownika, np. *zasłonić* – *zasłonięcie*, *zasłaniać* – *zasłanianie*, uchwycenie różnicy semantycznej między rzeczownikiem oznaczającym proces i rezultat czynności (*zarządzać* – *zarządzanie* – *zarządzenie*) oraz dopasowanie fleksyjne, np. *rezygnować z wzajemnych rozliczeń* (od: *rozliczyć*). Z kolei przy derywacji przymiotników, charakteryzujących się większą regularnością, zadanie polega na dopasowaniu określonego formantu do danej podstawy słowotwórczej (np. *alternatyw+a* – *alternatyw+ny*). Większą trudność sprawiły kandydatom derywaty złożone (*kilka/sekund* – *ruch kilkusekundowy*, ale *przy/brzeg* – *przybrzeżowych** popr. *przybrzeżnych terenach*), wyrazy z alternacjami bądź różnymi nieregularnościami (*len* – *lniany*, *e:Ø*, *n:ni*, ale *chaos* – *chaotyczne** popr. *chaotyczne bieganiny*) oraz podobieństwo wyrazów (*wówczas** od *ów/czas* jako kontaminacja form: *wówczas* i *ówczesne*).

Tworzenie i odmiana imiesłowów przysłówkowych to zagadnienie gramatyczne, które w pełnym zakresie pojawia się dopiero na poziomie C1. Uzyskanie 75% poprawnych odpowiedzi zasługuje na pochwałę. Trudność tego zadania (zad. VI) wzrasta, gdy obecne są w nim wszystkie formy imiesłowowe, także przymiotnikowe, tak więc kandydat musi posiadać wiedzę na temat zakresu ich stosowania, ograniczeń tworzenia określonych typów form z uwzględnieniem aspektu czasownika (od formy dokonanej tworzymy imiesłów przysłówkowy uprzedni *skończywszy*, ale nie współczesny), zasad tworzenia (od formy czasu teraźniejszego *prowadzić* – *prowadząc* lub przeszłego *znaleźć* – *znalazłszy*) bądź jego tranzytywności (od formy przechodniej *upchnąć* można utworzyć imiesłów bierny *upchnięty*) oraz dobrze rozpoznać związki semantyczne w zdaniu. Trudności te mogą przyczyniać się do powstania błędów, jak na przykład: *Tego rodzaju przedmiot* – *puściwszy** (*puścić*) *w obieg* – *może zacząć żyć na nowo* (zam. *puszczony*); *oddawając** *rzeczy* (*oddawać*), *sami decydują, komu chcą je przekazać* (popr. *oddając*).

Deklinacja rzeczowników, przymiotników i zaimków jest obecna na wszystkich etapach nauki języka. W tym zadaniu kandydaci uzyskali średnio 75% poprawnych odpowiedzi. Na poziomie C1 wyższy stopień trudności zadań wynika z włączenia do testowania form nieregularnych, rzadziej występujących w tekstach (np. *krew*, *książę*, *niuans*), form różnicowanych leksykalnie (*akty* – *akty/akta*) lub stylistycznie (*mieć na opłaty* vs. *na opłatę*), form z wieloma alternacjami. Nieco słabiej wypadła deklinacja rzeczowników i liczebników (zad. I – 65%). Tu trudności pojawiły się przy tworzeniu liczebników

zbiorowych (*dwójka** popr. *dwoje*) oraz odmianie (*rodzina z kilkoma** *dziećmi* popr. z *kilkorgiem dzieci*). Niestety niewłaściwy wybór formy liczebnika lub zaimka liczebnego pociąga za sobą błędną formę rzeczownika.

Z testowanych zagadnień najtrudniejsze okazało się zadanie z fleksji werbalnej czasownika, w którym, w zależności od semantyki tekstu, należy dokonać wyboru między aspektem dokonany a niedokonanym, a następnie utworzyć właściwą formę osobową (uwzględniając kategorie gramatyczne czasu, osoby, liczby, trybu) bądź nieosobową. Wykorzystanie poprawnej gramatycznie formy, ale niedopasowanej do treści zdania traktowane jest jako błąd, np. *Potem rozpada się, a z jej wnętrza wyleciały** (*wylatywać/wylecieć*) *kawalki szkła i metalowych konstrukcji, które ogromna siła rozrzuca po okolicy* (zam. *wylatują*). Niektóre błędy mogą wynikać także z uwarunkowań składniowych, np. *skoro tylu Polaków wciąż emigrują** (*emigrować/wyemigrować*) *za ocean, czemu mają na tym zarabiać zagraniczne towarzystwa żeglugowe* (zam. *emigruje*).

4. WNIOSKI

Podsumowując, opanowanie języka polskiego dla Chińczyków wiąże się ze zrozumieniem specyfiki polszczyzny na poziomie artykulacyjnym, leksykalnym i gramatycznym. Z przeprowadzonych badań wynika, że Chińczycy dobrze radzą sobie z rozwiązywaniem zadań we wszystkich modułach egzaminu certyfikатовego. Najlepsze wyniki osiągają w module *Mówienie* (średni wynik ze wszystkich poziomów analizowanych prac to 77,33%), niewiele niższe w module *Rozumienie tekstu* (analogicznie – 73,66%). Biorąc pod uwagę zdobyte punkty we wszystkich modułach, *Poprawność gramatyczna* sytuuje się pośrodku (analogicznie – 71,26%). Na kolejnym miejscu jest *Rozumienie ze słuchu* (analogicznie – 68,33%). Najslabiej zaś wypadło *Pisanie* (63,30%), co potwierdza, że jest to najtrudniejsza sprawność, stanowiąca największe wyzwanie w nauce języka polskiego jako obcego. Należy zaznaczyć, że wszystkie wyniki średnie z poszczególnych modułów przewyższają progi zdawalności.

Analiza modułu *Poprawność gramatyczna*, będąca przedmiotem badań w tym opracowaniu, pokazuje, że mimo odmienności cech systemowych obu języków Chińczycy dobrze radzą sobie z zawiłościami gramatycznymi polszczyzny. Świadczy to o wysokiej pozycji nauki i pracy w systemie wartości kultury chińskojęzycznej wspólnoty. Niebagatelne znaczenie mają także zdolności lingwistyczne, wysoka motywacja i pełne zaangażowanie uczących się Chińczyków, zgłębiających tajniki polszczyzny, a także rozumienie, że poznanie języka nierozzerwalnie wiąże się z poznaniem kultury.

BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowska A., 2022, *Recenzja pracy doktorskiej Pani mgr Rui Mao pod tytułem Kompetencja językowa w języku polskim Chińczyków zdających egzaminy certyfikatywne z języka polskiego jako obcego w latach 2007–2011*, https://jezykoznawstwo.nauka.uj.edu.pl/documents/143384379/151700473/20221012-Mao_Rui-recenzja-Dabrowska.pdf/68cad55f-a6cb-42ff-bcaf-fc6c68c1bd63 [12.10.2024].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.
- Mikulska A., 2019, *Chińscy uczniowie w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 33–41.
- Ostrowska K., 2022, *Językowo-kulturowe trudności w nauczaniu grup chińskojęzycznych (zarys problematyki na podstawie praktyki dydaktycznej)*, w: S. Cygan, M. Marczevska, K. Ostrowska (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna wczoraj, dziś, jutro. Między doświadczeniem a nowymi wyzwaniem*, Kielce, s. 153–184.
- Rui M., 2022, *Kompetencja językowa w języku polskim Chińczyków zdających egzaminy certyfikatywne z języka polskiego jako obcego w latach 2007–2011* [niepublikowana rozprawa doktorska].
- Ruszer A., 2018, *Realia polskie i chińskie na zajęciach tłumaczeniowych w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego*, w: A. Achtelek, K. Graboń (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, Katowice, s. 190–202.
- Ruszer A., 2022, *Ogólnochińskie warsztaty glottodydaktyczne w Pekinie i promocja języka polskiego w Chinach*, w: A. Dunin-Dudkowska, A. Małyska (red.), *Współczesny dyskurs glottodydaktyczny*, Lublin, s. 372–391.
- Sekiguchi T., 2013, *Nowe horyzonty glottodydaktyki polonistycznej – Tokio, Seul, Pekin*, w: J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin, s. 91–98.
- Wardęga J., 2016, *Chińczycy – charakterystyka społeczno-kulturowa w kontekście imigracji do Polski*, w: J. Schmidt, D. Niedźwiedzki (red.), *Społeczno-kulturowa identyfikacja cudzoziemców. Raporty i ekspertyzy*, Poznań, s. 281–352.
- Zhao G., 2013, *Polonistyka na Pekijskim Uniwersytecie Języków Obcych i współpraca w zakresie edukacji między Chinami a Polską*, w: J. Mazur, A. Małyska, K. Sobstyl (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*, t. 1, Lublin, s. 99–106.
- Zhao G., 2014, *60 lat pekińskiej polonistyki*, „Azja-Pacyfik”, nr 17, s. 103–113.
- https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/16/1/1/sytuacja_demograficzna_polski_do_2019_r._strona_gus.pdf [12.10.2024].

Karolina Fastyn¹, Agnieszka Karczewska²

 <https://orcid.org/0000-0003-0290-3214>

DZIEDZICTWO POLSKO-ŻYDOWSKIE W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO ÓBCEGO WYBRANE ZAGADNIENIA

Streszczenie: Dziedzictwo polsko-żydowskie jest ważną częścią polskiej kultury i jako takie powinno być także przedmiotem refleksji glottodydaktyki polonistycznej. Artykuł jest próbą zrekapitulowania dotychczasowych rozwiązań stosowanych w tym obszarze przez autorów publikacji dydaktycznych dla nauczycieli jpjo oraz prezentacją projektów zajęć o wybranych zagadnieniach polsko-żydowskiego dziedzictwa kulturowego dla uczestników kursów na różnych poziomach zaawansowania. Na potrzeby artykułu przeprowadzono kwerendę popularnych podręczników do nauczania jpjo oraz ankietę wśród lektorów języka polskiego, które wykazały potrzebę namysłu nad włączeniem do programów kursów nauczania polszczyzny zagadnień dotyczących polsko-żydowskich związków kulturowych, a także szerzej mniejszości współtworzących przez wieki polską kulturę.

Słowa kluczowe: dziedzictwo polsko-żydowskie, kultura polska, mono- i wieloetniczność, kontakty międzykulturowe, Joseph Bau, Artur Szyk, „Ośrodek Brama Grodzka – Tetr NN”, doświadczenia lektorów

¹ karolina.fastyn@uzh.ch, Universität Konstanz, Sprachlehrinstitut, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, Niemcy; Universität Zürich, Slawisches Seminar, Philosophische Fakultät, Rämistrasse 71, 8006 Zürich, Szwajcaria.

² akarczewska@kul.pl, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Literaturoznawstwa, Katedra Edukacji Polonistycznej i Medialnej, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.



POLISH-JEWISH HERITAGE IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. SELECTED ISSUES

Abstract: The Polish-Jewish heritage is an important part of Polish culture and, as such, should also be a subject of reflection in Polish language glottodidactics. This article attempts to summarize the existing solutions applied in this area by authors of educational publications for teachers of Polish as a foreign language and presents lesson plans on selected aspects of Polish-Jewish cultural heritage for participants of courses at various proficiency levels. For the purpose of the article, a survey of popular textbooks and a questionnaire among Polish language instructors were conducted. These revealed the need to consider including topics related to Polish-Jewish cultural connections, as well as the broader contributions of minorities that have shaped Polish culture over centuries, in Polish language course curricula.

Keywords: Polish-Jewish heritage, Polish culture, mono- and multi-ethnicity, intercultural interactions, Joseph Bau, Artur Szyk, "Grodzka Gate – NN Theater", teachers experiences

Inspiracją do napisania artykułu była następująca anegdota z lektoratu języka polskiego jako obcego, zasłyszana w jednym z krajów Europy Zachodniej:

Na początku nowego roku akademickiego, podczas pierwszych zajęć dla początkujących przedstawiłem program kursu, poinformowałem o formie i terminie egzaminu i – jak zwykle – zaprosiłem studentów na polską Wigilię przed świętami Bożego Narodzenia.

Tego samego dnia, wieczorem, napisała do mnie studentka: „Bardzo się cieszę, że będziemy mieli Wigilię. Szkoda tylko, że mówiąc o religii, nie wspomniał pan choćby słowem o wpływie kultury żydowskiej na polską”.

W pierwszym momencie prowadzącego zajęcia bardzo zdziwiło oczekiwanie studentki, aby wspominać o kulturze żydowskiej już na pierwszej lekcji języka, jednak temat współtworzenia kultury polskiej przez Żydów (oraz rzecz jasna przedstawicieli innych narodowości), a także przeplatających się losów Polaków oraz Żydów uważa, podobnie jak inni lektorzy, za istotny. Nie sposób jednak nie zauważyć, że tematy te rzadko (o czym szerzej dalej) ujmowane są w podręcznikach do języka polskiego jako obcego i brakuje pomocy dydaktycznych umożliwiających poszerzenie programu o zagadnienia polsko-żydowskich związków kulturowych. Niniejszy artykuł jest próbą zrekapitulowania dotychczasowych rozwiązań stosowanych przez autorów publikacji dydaktycznych dla nauczycieli jpjo oraz prezentacją projektów zajęć o wybranych zagadnieniach polsko-żydowskiego dziedzictwa kulturowego dla uczestników kursów na różnych poziomach zaawansowania. Tekst zawiera także katalog zagadnień z omawianego obszaru, które można wprowadzać na lekcjach jpjo już od poziomu podstawowego.

1. KULTURA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Od wielu lat przedmiotem badań glottodydaktyków jest integracja na lekcjach języka polskiego jako obcego treści językowych i kulturowo-historycznych. Liczne dyskusje na ten temat rozpoczął w 2004 r., postulujący integrację realiów i kultury z praktyczną nauką polszczyzny, tom pod redakcją Władysława Miodunki (2004). Obecnie zagadnienie to zyskuje jeszcze większą popularność ze względu na zapoczątkowane w opracowaniach Grażyny Zarzyckiej (Zarzycka 2000) międzykulturowe podejście do nauczania języka polskiego jako obcego, akcentujące potrzebę wykształcenia u słuchaczy umiejętności porozumiewania się z członkami różnych kręgów kulturowych. Szczęśliwie, w ostatnich latach powstało także wiele prac dotyczących nauczania kultury regionalnej, jak Iwony Dembowskiej-Wosik (Dembowska-Wosik 2010), Aleksandry Achtelek (Achtelek 2013), Jolanty Tambor (Tambor 2010), Izabeli Wieczorek (Wieczorek 2006)³.

Jak podaje Joanna Małocha, autorzy powstałych po 2005 r. podręczników do nauki języka polskiego jako obcego realizują, choć „nie całościowo i bezwarunkowo” dezyderaty kształcenia wraz z językową kompetencją (Małocha 2022). Zatem, jedno z pytań, na które musi odpowiedzieć sobie nauczyciel języka polskiego jako obcego, jest to, w jaką wiedzę o polskiej kulturze narodowej musi „wyposażyć” uczestniczących w zajęciach cudzoziemców, by rozumieli oni współczesną Polskę i możliwie najbardziej świadomie korzystali z polskiej literatury, kina, muzyki, sztuki, etc.

Po zakończeniu drugiej wojny światowej, w okresie PRL-u, dominowała narracja o monoetniczności i jednorodności Polski, a co za tym idzie – jej kultury. Lektorzy języka polskiego wykształceni w polskim systemie edukacji sami bywają przekąźnikami tego obrazu polskości: opowiadając o swoim kraju, tradycjach, stereotypach oraz postawach budują w uczniach pewien obraz Polski. W dydaktyce polonistycznej rodzimych użytkowników języka postulat odejścia od prezentowania takiej jednolitej wizji polskości podnosiła Agnieszka Kania w monografii *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (2017). Wydaje się on słuszny także w przypadku nauczycieli języka polskiego jako obcego, bowiem przekazując uczestnikom kursu obraz Polski jako jednolitego społeczeństwa, uniemożliwiają im dostrzeżenie jego złożoności i bogactwa. Nie uważamy za konieczne prowadzenie wyczerpującego wykładu czy oddzielnego kursu na temat dziejów Żydów w Polsce, losów Żydów podczas drugiej wojny światowej, pojednania polsko-żydowskiego na lekcjach jpjo, gdyż są temu poświęcone inne obszernie publikacje, a kurs języka polskiego ma inne cele. Proponujemy jednak sygnalizowanie ważnych aspektów, które uczący się mogą samodzielnie pogłębiać.

³ Wieczorek ujmując w swoim artykule również stereotypy dotyczące Żydów.

2. PROGRAMY I PODRĘCZNIKI A DZIEDZICTWO ŻYDÓWSKIE

Od 2011 r. treści programów kursowych i podręczników do nauczania jpjo regulują *Programy nauczania języka polskiego jako obcego A1–C2*. Do każdego poziomu przygotowano „Katalog zagadnień socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizowawczych” podzielony na dwie sekcje: „Kompetencja socjolingwistyczna i socjokulturowa” oraz „Polskie realia”. Następnie w części „Realizacja programu” autorzy wyodrębnili „Rozwijanie kompetencji socjolingwistycznych, socjokulturowych i realizowawczych”. Na wszystkich poziomach zaznaczono, że nie przewiduje się podawania wiedzy kulturowej w języku obcym, co stoi w sprzeczności z praktyką w roku 2024 (np. jeden z respondentów ankiety przeprowadzonej na potrzeby tego artykułu informował o przekazywaniu wiedzy o kulturze polskiej na dodatkowym kursie kulturoznawstwa, prowadzonym w języku uczących się). Proponowane techniki nauczania to np. zarówno praca z tekstem autentycznym, wykład, prezentacje (także przygotowywane przez uczących się), jak również realizacja projektów interkulturowych. Autorzy zastrzegają, że jest to katalog „minimum”, a wprowadzanie dodatkowych, wykraczających poza wymienione, zagadnień leży w gestii lektora, który ma być przygotowany na spontanicznie pojawiające się potrzeby uczestników kursu.

W katalogu zagadnień dla poziomu A1 wśród interesujących nas tematów uwzględniono m.in. największe miasta, podstawowe wiadomości z zakresu geografii i historii, sławnych Polaków oraz polskie pieśni i piosenki. Na poziomie A2 w części „Polskie realia” dodatkowo pojawia się punkt „najważniejsze regiony”, z czego można wyciągnąć wniosek, że nauczyciel mógłby na tym poziomie wprowadzać tematy związane ze zróżnicowaniem regionalnym lub z mniejszościami zamieszkującymi poszczególne regiony Polski. W dziale dotyczącym poziomu B1 oraz B2 dodatkowym punktem są m.in. krainy geograficzne. W rozdziałach poświęconych poziomom C1 i C2 wymieniono kilka interesujących nas zagadnień, np. rola Kościoła katolickiego w Polsce oraz zróżnicowanie regionalne: mentalne, regionalne, językowe.

Sformułowane w *Programach* zagadnienia (jak zauważają sami autorzy i co już wzmiankowano) nie wyczerpują tematu, są jedynie propozycjami, które w razie potrzeby powinny być uzupełniane przez lektora. Wynika z tego, że wiedzę o kulturze, polskim społeczeństwie i historii należy realizować na kursie jpjo, ale *Programy* nie dają jednoznacznej odpowiedzi, jakie treści powinny znaleźć się na poszczególnych poziomach. Chociaż nie wspomniano o żadnych mniejszościach, grupach etnicznych lub narodowych, to zgodnie z założeniami autorów w żaden sposób nie wyklucza to uwzględniania owych zagadnień

w ramach nauczania o kulturze i społeczeństwie. Ów wybór musi uwzględniać przewidzianą na dany kurs liczbę godzin, które lektor w pierwszej kolejności poświęca na rozwijanie sprawności językowych.

Na potrzeby artykułu analizie poddano dziesięć podręczników kursowych do nauczania na różnych poziomach zaawansowania, od A1 do C2, podręczników do nauki mówienia oraz zbiorów tekstów o kulturze polskiej: serię *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich*; *Razem po polsku* Dominiki Bucko, Adriany Prizel-Kani, Doroty Rogali i Iwony Janowskiej; *Hurra! Po polsku 3* Agnieszki Dixon, Agnieszki Jasińskiej oraz Małgorzaty Małolepszej; *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla obcokrajowców* Stanisława Mędraka; Anny Seretny *Kto czyta – nie błądzi* i *Per aspera ad astra*; *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym* Małgorzaty Kity i Aldony Skudrzyk; *Kiedyś wrócisz tu... II By szukać swoich dróg i gwiazd* Ewy Lipińskiej i Elżbiety Grażyny Dąbskiej; *Przejdź na wyższy poziom (B2/C1)* Elżbiety Zarych, a także zbiór niebędący typowym podręcznikiem do nauki języka polskiego (*Nie*)codzienny polski. *Teksty i konteksty* Agnieszki Tambor.

Przeprowadzona kwerenda ukazała niemal całkowitą nieobecność kwestii dziejów obecności mniejszości żydowskiej w Polsce i jej kultury w treściach nauczania, kilka pozytywnych przykładów dialogu międzykulturowego, omówienia stereotypów dotyczących Żydów⁴, a także rozdziały, które mogłyby ujmować omawiane w artykule zagadnienie.

Autorki tomu *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich* (klasa VIII, część 2, poziom A2) do pierwszego rozdziału wybrały krótki tekst o Muzeum POLIN, w którym znajduje się informacja o „ponadtysięcletniej historii polskich Żydów” (s. 10) i zaproponowały pytania do niego. Na poziomie B1 ciekawe propozycje dydaktyczne proponują dwa nowe podręczniki: *Razem po polsku* z 2022 r. oraz nowa edycja popularnego podręcznika *Hurra 3! Po polsku* z roku 2023. Pierwszy z wymienionych przy każdym rozdziale zamieszcza część „Między kulturami”,

⁴ Jeden ze starszych podręczników *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów (poziom średnio zaawansowany)* Ewy Bajor i Elizy Madej (Warszawa–Łódź 1999), w dziale *Kogo i za co nie lubimy* (s. 102–114) przytacza badania H. Kubiaka z 1993 r. wskazujące, że najtrwalsze w Polsce są stereotypy Cygana, Żyda i Niemca oraz tabelę (brak podanego źródła i roku opublikowania wyników) pokazującą procentową niechęć Polaków do różnych narodowości. Autorki podręcznika na s. 104 proponują zaskakujące i niepoprawne pod względem metodycznym ćwiczenie, w którym uczący się mają wpisać cechy Żydów, Niemców i Cyganów, „które mogą mieć wpływ na utrzymanie się stereotypów”. Jako kategorie do opisanego podano różnice w „cechach fizycznych (wyglądzie), języku, ubiorze, cechach osobowości, zachowaniu oraz innych”.

która – jak wskazują Autorki – ma prezentować kulturę polską na tle innych kultur całego świata. W pierwszym rozdziale książki *Mówimy różnymi językami* jest m.in. zapis w języku hebrajskim⁵, a w części „Świętujemy razem” opis jednego ze świąt judaizmu – Chanuki. Z kolei 19. lekcja z *Hurry*, zatytułowana „W co wierzymy”, dostarcza ćwiczeń słownikowych, dzięki którym uczący się mogą poznać m.in. słowa rabin, synagoga (obok słownictwa charakterystycznego dla innych religii i wyznań, katolicyzmu, prawosławia, protestantyzmu oraz islamu). W omawianej części znajdują się także różne symbole religijne oraz ich nazwy w języku polskim.

Zagadnień tych nie ujmują autorzy publikacji na poziomie biegłości językowej, a także tomu przybliżającego uczącym się języka polskiego jako obcego historii Polski: *Polska półka historyczna. 100 faktów z historii Polski, które każdy cudzoziemiec znać powinien* pod redakcją Agnieszki Tambor oraz powiązany z publikacją bardzo ciekawy cyfrowy projekt „100 faktów z historii”, pozwalający na interaktywne poznawanie dziejów Rzeczypospolitej.

Inny na tym tle jest, niebędący, jak wymienione wyżej, podręcznikiem kursowym czy do nauki mówienia, tom *Kultura polska. Silva rerum* (Cudak, Tambor 2002), w którym znajduje się cały rozdział poświęcony dziejom mniejszości żydowskiej⁶. Książka nie posiada wstępu ani posłowia, nie określono jej adresu czytelniczego, ale poziom zawansowania językowego i poruszone treści pozwalają wnioskować, że jest ona przeznaczona dla wyższych poziomów nauczania polskiego jako obcego. Obok jedenastu tekstów opisujących różne aspekty polskiej historii⁷, zamieszczono tendencyjny esej Marka Pytasza *Żydzi w Polsce*. Autor już w pierwszym zdaniu stawia tezę, którą trudno utrzymać w świetle najnowszych badań nad historią mniejszości żydowskiej i ukazującą nałożenie na tekst filtru zakładającego ukazywanie Polaków w jedynie pozytywnym świetle:

W dziejach Europy Środkowej i Wschodniej, więc także – a może przede wszystkim – w Polsce, jednym z najbardziej zagmatwanych i **zalganych** [podkreślenie – K.F, A.K.] zagadnień jest sprawa relacji polsko-żydowskich. Jak mało które zjawisko,

⁵ Niestety, zawiera on błędną kolejność liter w niektórych wyrazach.

⁶ Na marginesie warto dodać, że redaktorzy wybrali zaskakujące, bo dość przypadkowe, treści na marginesy eseju o polskich Żydach. Czytelnik może znaleźć w nich informacje o Lechu Wałęsie, Zagłobie, Zawiszy Czarnym, legendach o Wandzie oraz Warsie i Sawie, Złotej kaczce, polskich miastach, Warszawie, Wąchocku, Wieliczce, Zamościu, Wrocławiu, Zakopanem, Wielkanocy, przepisach wielkanocnych, Wigilii, sposobach przyrządzania w kuchni polskiej ziemniaków oraz zup.

⁷ Święta, różnice w pisanej i mówionej odmianie języka, kultury szlacheckiej oraz religijnej, emigracji polskiej, tradycja i awangarda w teatrze współczesnym, a także mitologia ojczyzny i kompleksy narodowe w polskim filmie fabularnym.

była ona podatna na różnego rodzaju manipulacje przez najróżniejsze siły polityczne. Kulturywanie w różnych częściach świata po dzień dzisiejszy wyobrażenie Polaka jako antysemitę, zbiega się z antypolonizmem wielu środowisk żydowskich, szczególnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, zaś obie te postawy mają źródło w stereotypach, uprzedzeniach i grach socjotechnicznych, które konwencjonalizowały się przez wiele wieków, choć szczególna dynamika przypada na koniec wieku XIX i wiek XX (Pytasz 2002, s. 243).

Zgodnie z zarysowanym założeniem historia Żydów w Polsce została przedstawiona jako ciąg wydarzeń głównie pozytywnych, a wiele z możliwych spornych kwestii jest niejako „neutralizowanych” przez przywołanie odmiennego sądu lub wydarzenia, które osłabiało negatywne skutki jakiejś decyzji (np. gdy przytacza unieważnienie praw nadanych Żydom przez Bolesława Pobożnego jako konsekwencję antyżydowskich uchwał IV soboru laterańskiego, od razu dodaje, że „Zdaniem historyków decyzje władz kościelnych nie były przestrzegane” (Pytasz 2002, s. 246)). Szczególnie problematyczne są akapity dotyczące wydarzeń drugiej wojny światowej, podsumowane słowami: **„Polacy pomagali na tyle, na ile jedna ofiara nazistowskiego terroru mogła wspomóc drugą ofiarę [wyróżnienie oryginalne]”** (Pytasz 2002, s. 266). Na obronę autora należy przywołać ukazywanie przez niego różnych punktów widzenia, złożoności ruchów społecznych, a także opisanie wkładu Żydów i Polaków pochodzenia żydowskiego w rozwój kultury polskiej czy apele o porzucenie antysemityzmu (np. **„Nie może być antysemityzmu w kraju, w którym większość mieszkańców w życiu nie rozmawiała z Żydem [wyróżnienie oryginalne]!”** (Pytasz 2002, s. 271)). Na powstającym pod koniec lat 90. XX w. i początku wieku XXI opracowaniu Pytasza niewątpliwie piętno odcisnęły czasy, w których było pisane: okres kształtowania się niezależnej państwowości po zakończeniu komunizmu i nakładane wówczas na nauczających języka polskiego jako obcego postulaty rozliczania się z „antypolskimi stereotypami”. Polska opinia publiczna dopiero zaczynała mierzyć się z kwestią win Polaków w czasie drugiej wojny światowej podczas dyskusji wywołanej w 2000 r. po publikacji *Sąsiadów. Historii zagłady żydowskiego miasteczka* Jana Tomasa Grossa⁸, a obserwując dyskurs publiczny, ten proces wciąż trwa. Kurs języka polskiego jako obcego z pewnością nie jest miejscem na rozstrzyganie narodowych sporów, ale elementarne zobowiązania nałożone na każdy typ edukacji – w tym nauczania języka polskiego jako obcego – wymagają od każdego nauczyciela przekazywania uczącym się prawdy, w tym tej trudnej i niepopularnej. Tak więc komunikowanie treści na temat dziedzictwa żydowskiego na kursach języka polskiego dla obcokrajowców powinno zawierać zarówno informacje o schronieniu, które Żydzi znaleźli na terenach polskich, prawach

⁸ Podsumowanie toczony na łamach prasy dyskusji można znaleźć w tomie Forecki 2010.

im nadanych, asymilacji i jej konsekwencjach, jak i współuczestnictwie przedstawicieli polskiego społeczeństwa w prześladowaniach mniejszości żydowskiej na przestrzeni stuleci, podczas Zagłady oraz po jej zakończeniu, w okresie PRL. Lektor języka polskiego może znaleźć pomoc w opracowaniu tego zagadnienia w licznych publikacjach, m.in. cytowanej wyżej monografii Kani *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, tomie pod redakcją Katarzyny Liszki (2021) *Wiedza (nie)umiejscowiona. Jak uczyć o Zagładzie w Polsce w XXI wieku? czy obszernej pracy Roberta Szuchty i Piotra Trojanskiego (2024) Holokaust. (Nie)odrobiona lekcja historii*.

Kończąc omówienie podręczników, należy podkreślić, że – zwłaszcza w podręcznikach kursowych – istnieje duży potencjał do omawiania różnicowania etniczno-kulturowego Polski, o czym szerzej będzie mowa w tym artykule. Jak się wydaje te – zwłaszcza na poziomach biegłości językowej C1 i C2 – uwzględnione w treściach nauczania i ukazujące zarówno dobre, jak i trudne aspekty relacji polsko-żydowskich pomogłyby uczestnikom kursu zrozumieć wiele z współczesnych dyskusji na temat zagłady Żydów oraz relacji polsko-izraelskich rozpalających polską opinię publiczną i podlegających manipulacjom politycznym. Wiedza ta jest ważna także w perspektywie międzykulturowych spotkań Polaków z poznającymi kulturę polską obcokrajowcami, spotkaniach z Innym/Obcym czy Inną/Obcą i może być elementem szerszej refleksji nad różnymi kulturami, światopoglądami, wyznaniem⁹.

3. LEKTORZY O NAUCZANIU DZIEDZICTWA ŻYDOWSKIEGO

Wielu lektorów języka polskiego jako obcego samodzielnie kreuje program kursu i decyduje o uzupełnieniu podręczników własnymi materiałami dydaktycznymi, wspierającymi rozwój kompetencji kulturowej. Aby poznać działania lektorów w tym sektorze, przeprowadzono ankietę wśród praktykujących nauczycielek i nauczycieli języka polskiego jako obcego. Internetowe badanie było anonimowe i składało się z sześciu pytań, na które odpowiedziało 17 osób. Jego uczestnicy pracują w kilku krajach Europy, w szkolnictwie wyższym (9 osób), w szkołach językowych (7 osób) oraz w fundacjach.

⁹ Po wybuchu wojny w Ukrainie w lutym 2022 r. i napływie do Polski uchodźców szczególnie ważne byłoby uwzględnienie w procesie nabywania przez nich języka polskiego kwestii losów mniejszości ukraińskiej na terenach polskich. Wydaje się jednak, że wobec braku wspólnego, polsko-ukraińskiego podręcznika do historii obu narodów postulat ten pozostanie w dłuższej perspektywie niespełniony.

Pierwsze pytanie brzmiało: Czy podczas kursów jpjo wprowadza Pani/Pan elementy wiedzy o obecności innych kultur w Polsce? Respondenci wybierali spośród przygotowanych przez autorki odpowiedzi, a wyniki rozkładały się następująco:

1. Tak, mam opracowane materiały dydaktyczne na ten temat (4 osoby, 23,5%);
2. Tak, okazjonalnie (10 osób, 58,8%);
3. Nie (2 osoby, 11,8%);
4. Inne: zapraszamy gości w ramach kursu kulturoznawstwa, który jest elementem kursu języka polskiego (1 osoba, 5,9%).

Drugie pytanie było skierowane do osób, które nie uwzględniają tematu mniejszości na swoich lekcjach: Jeśli nie (wprowadzają Państwo elementów dotyczących mniejszości) – z jakiego powodu wiedza o obecności innych kultur nie pojawia się na zajęciach?

1. Brak czasu (2 osoby, 40%);
2. Uczestnicy kursu nie interesują się tym zagadnieniem (0%);
3. Brak zagadnienia w programie nauczania / w podręczniku (1 osoba, 20%);
4. Dotychczas się nad tym nie zastanawiałam / zastanawiałem (3 osoby, 60%).

W trzecim pytaniu kwestionariusza Autorki pytały o opinię: Czy wiedza o mniejszościach w Polsce powinna być elementem kursu jpjo?

1. Zdecydowanie tak (10 osób, 58,8%);
2. Raczej tak (7 osób, 41,2%);
3. Raczej nie (0%);
4. Zdecydowanie nie (0%).

Na czwarte pytanie (O których mniejszościach i/lub przedstawicielach kultur regionalnych należałoby przynajmniej raz wspomnieć na lekcjach jpjo?) udzielono następujących odpowiedzi (można było wybrać kilka opcji):

1. Białorusini (12 osób, 70,6%);
2. Górale (11 osób, 64,7%);
3. Kaszubi (13 osób, 76,5%);
4. Karaimi (5 osób, 29,4%);
5. Łemkowie (8 osób, 47,1%);
6. Niemcy (8 osób, 47,1%);
7. Ślązacy (12 osób, 70,6%);
8. Tatarzy (7 osób, 41,2%);
9. Ukraińcy (11 osób, 64,7%);
10. Żydzi (15 osób, 88,2%);
11. Inne: nie warto wyróżniać żadnej z wymienionych grup; należy ująć także Azjatów, Afrykanów, Chińczyków, Arabów.

Piąte pytanie miało na celu ustalenie, jakie zagadnienia dotyczące innych kultur w Polsce bywają poruszane na zajęciach: Czy ujmuje Pani/Pan

w programie kursu jpjo następujące zagadnienia dotyczące innych kultur w Polsce? (można było wybrać kilka odpowiedzi):

1. Obecność mniejszości w Polsce na przestrzeni dziejów (10 osób, 58,8%);
2. Rola i znaczenie mniejszości w Polsce (7 osób, 41,2%);
3. Zróżnicowanie etniczne Polski dzisiaj (8 osób, 47,1%);
4. Regionalne różnice kulturowe (10 osób, 58,8%);
5. Inne:
 - Tak, ale robimy to tylko dzięki dodatkowym godzinom kulturoznawstwa, w innym przypadku pewnie nie mielibyśmy na to czasu. Kulturoznawstwo odbywa się w języku niem. (1 osoba, 5,9%);
 - Trudno powiedzieć, najczęściej nauczam języka polskiego na poziomach do B1, gdzie jest mało czasu na wprowadzanie wiedzy kulturowej (1 osoba, 5,9%);
 - Zróżnicowanie językowe, dialekty, gwary (1 osoba, 5,9%);
 - Nie realizujemy tych zagadnień (1 osoba, 5,9%).

Ostatnie (szóste) pytanie dotyczyło wprowadzania przykładowych zagadnień, związanych z kulturą żydowską: W przypadku wprowadzania wiedzy o kulturze żydowskiej – jakie tematy warto poruszyć? (można było wybrać kilka odpowiedzi):

1. Wpływ języka jidysz lub hebrajskiego na język polski (9 osób, 60%);
2. Wpływ kuchni żydowskiej na polską (4 osoby, 26,7%);
3. Ślady kultury żydowskiej w polskich miastach (10 osób, 66,7%);
4. Stereotypowy obraz Żyda w polskim społeczeństwie (9 osób, 60%);
5. Mniejszość żydowska w Polsce dzisiaj (5 osób, 33,3%);
6. Żydzi w literaturze polskiej (4 osoby, 26,7%);
7. Muzeum Historii Żydów Polskich (9 osób, 60%);
8. Holokaust i obozy koncentracyjne (10 osób, 66,7%);
9. Pogrom Żydów, np. w Jedwabnem (5 osób, 33,3%);
10. Polacy ratujący Żydów w czasie II wojny światowej (4 osoby, 26,7%);
11. Wszystkie z powyższych (3 osoby, 20%);
12. Inne/Komentarze:
 - Wydaje mi się, że trudno jest mówić o stereotypowym obrazie Żyda w naszym społeczeństwie, gdyż ten obraz zależy od środowiska, o którym to mówimy i nie da się go przedstawić w uproszczeniu – a z racji braku czasu i poziomu językowego moich uczących się mogę pozwolić sobie jedynie na uproszczone informacje (1 osoba, 6,7%);
 - Obecność Żydów w Polsce na przestrzeni dziejów (1 osoba, 6,7%).

Jak wskazała przeprowadzona ankieta, przekazywanie uczącym się informacji o mniejszościach lub o zróżnicowaniu regionalnym Polski jest dla nauczycieli ważne i okazjonalnie wspominają o tych zagadnieniach na swoich lekcjach pomimo niewielkiego wsparcia w tym zakresie przez podręczniki.

Wszyscy respondenci zgadzają się, że jest to temat, który powinien pojawić się na lekcji. Niektórzy poświęcają mu więcej czasu, są to jednak sytuacje wyjątkowe, kiedy np. prowadzą zajęcia o polskiej kulturze w języku uczniów. Są też i tacy, którzy dotychczas ten temat pomijali, co wynika z braku czasu lub odpowiednich materiałów dydaktycznych. Problemem jest też zaawansowanie językowe nauczanej grupy – im niższy poziom, tym rzadziej poruszane są kwestie kulturowe (również w związku z niedoborem czasu). Spośród wymienionych w formularzu mniejszości lub przedstawicieli kultur regionalnych uczestnicy ankiety najczęściej wskazywali Żydów jako grupę, o której warto wspomnieć na lekcjach jpjo. Niemal tak samo ważne dla respondentów było uwzględnienie Kaszubów i Ślązaków. Kolejne grupy to Białorusini, Górale i Ukraińcy, natomiast Niemców, Tatarów, Łemków i Karaimów wybierano najrzadziej. Dodawano też własne propozycje, np. Azjaci, Afrykanie, Chińczycy, Arabowie¹⁰. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że najczęściej mówi się o mniejszościach na przestrzeni wieków oraz o regionalnych różnicach kulturowych, następnie o zróżnicowaniu etnicznym Polski dzisiaj oraz o roli i znaczeniu mniejszości w społeczeństwie. W kontekście kultury żydowskiej za najpopularniejsze zagadnienia respondenci uznali wpływ języka jidysz lub hebrajskiego na język polski, ślady kultury żydowskiej w polskich miastach, a także Zagładę, obozy koncentracyjne i powstanie w getcie warszawskim. Na drugim miejscu znalazły się Muzeum Historii Żydów Polskich „Polin” oraz stereotypowy obraz Żyda w polskim społeczeństwie. Następnie pogrom Żydów oraz wiedza o mniejszości żydowskiej w dzisiejszej Polsce. Trzy najrzadziej wybierane zagadnienia dotyczą kuchni żydowskiej, Żydów w literaturze polskiej oraz Polaków ratujących Żydów w czasie II wojny światowej.

4. PODSUMOWANIE CZĘŚCI TEORETYCZNEJ

Jak zaznaczają cytowani wyżej autorzy *Programów nauczania*, o obecności treści kulturowych na kursach jpjo decydują uczniowie oraz lektor. Na przykładzie przytoczonej na początku tego artykułu anegdoty można zauważyć, że potrzeba rozmawiania o tradycji żydowskiej może pojawić się równie dobrze w grupach dla początkujących. Z pewnością truizmem jest stwierdzenie, że w podręcznikach kursowych nie można umieścić wszystkiego. Należy też mieć na uwadze, że uwzględnienie pewnej grupy etnicznej mogłoby prowadzić do wykluczania innych. W kolejnej części artykułu Autorki przedstawiają swoje autorskie pomysły, jak włączać wiedzę o mniejszościach na przykładzie kultury żydowskiej.

¹⁰ Z powodu błędu technicznego w ankiecie nie wymieniono społeczności romskiej.

5. PROPOZYCJE DYDAKTYCZNE

Ponieważ trudno rozmawiać po polsku o kulturze żydowskiej na kursie podstawowym (a może taka rozmowa prowadzić do nieporozumień lub w najlepszym razie do niedomówień), Autorki przygotowały kilka generalnych wskazówek, jak sygnalizować obecność tego zagadnienia na lekcjach jpjo. Już na poziomach podstawowych warto wprowadzać słownictwo, które w przyszłości okaże się przydatne do pracy z wymagającymi tekstami kultury lub o kulturze. Słowa zaprezentowane z ilustracją będą dla uczniów sygnałem, że temat jest aktualny i ważny. W pierwszej kolejności warto wykorzystać wyraz „Żyd” do trenowania wymowy głoski [ż] oraz jako przykład ubezdźwięcznienia na końcu wyrazu i typowego dla języka polskiego łączenia się dźwięku [ʒ] z samogłoską „y”. Następnie w połączeniu z żeńską formą „Żydówka” może być uzupełnieniem wprowadzania nazw krajów lub regionów i ich mieszkańców. W taki sam sposób można wprowadzać inne słowa związane z Polską, np. Ślązak i Ślązaczka, Kaszub i Kaszubka itp. Na poziomie A2, kiedy zaplanowane jest opanowanie tworzenia form męskoosobowych, również można sięgnąć po słowo „Żyd” jako (obok popularnego Szweda) przykład alternacji *d:dź*. Poza tym warto świadomie wybierać słownictwo do trenowania poszczególnych zagadnień gramatycznych tak, by nauka gramatyki była okazją do poznawania Polski i budziła w uczących się zainteresowanie, a może też ochotę na zgłębienie tematu w ich języku ojczystym. Przedstawione poniżej pomysły realizacji omawianych w tym artykule zagadnień są zaczątkiem ciekawych i bogatych w wiedzę o Polsce zajęć. Celem lekcji jest zwrócenie uwagi uczących się na wpływ kultury żydowskiej na polską i rozwijanie kompetencji kulturowej. Celowo nie uwzględniono czasu na realizację zagadnienia, wychodząc z założenia, że lektorzy indywidualnie będą dostosowywać sposób realizacji do czasu, którym dysponują.

5.1. POZIOM SAMODZIELNOŚCI (B1, B2)¹¹

A. Latarnia pamięci. Szlak pamięci lubelskich Żydów

1. Wprowadzenie. Jako wprowadzenie do lekcji warto z uczącymi się omówić zwięźle dzieje społeczności żydowskiej w Polsce, zaznaczyć, że jej losy podczas drugiej wojny światowej budzą w społeczeństwie polskim wiele

¹¹ Poziomy językowe zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* [ESOKJ].

emocji oraz odesłać do naukowych opracowań tego tematu. Warto przypomnieć słownictwo związane z mniejszościami narodowymi, a także judaizmem.

2. Prezentacja Latarni Pamięci. Nauczyciel prezentuje fotografię ostatniej latarni żydowskiego miasta, prosi uczących się o opisanie prezentowanej lampy, jej otoczenia oraz pory dnia, pyta o skojarzenia, a następnie prosi o cichą lekturę opisu Latarni Pamięci ze strony Ośrodka Brama Grodzka: „Latarnia Pamięci – „wieczna lampka” – została zapalona w miejscu po dawnej dzielnicy żydowskiej z inicjatywy Ośrodka „Brama Grodzka – Teatr NN” jesienią 2004 r. jako upamiętnienie świata, którego już nie ma. Jest to jedna z ostatnich ocalałych w Lublinie, przedwojennych latarni ulicznych. Zapalona latarnia nie gaśnie ani w dzień, ani w nocy. Świecąc przez całą dobę, przypomina o żydowskim mieście i jego mieszkańcach. Jest świadectwem naszej pamięci o świecie, którego już nie ma. Przed II wojną światową latarnia ta była zlokalizowana na skrzyżowaniu ulic Krawieckiej i Podwała. Od 2017 r. Latarnia jest częścią Szlaku Pamięci „Lublin. Pamięć Zagłady”.

Latarnia Pamięci stoi w miejscu, gdzie przed wojną znajdowało się skrzyżowanie ulic Krawieckiej i Podwała. Zapalona w 2004 r. lampa, niegasnąca ani w dzień, ani w nocy, ma bezpośredni związek z przeprowadzonym tu dwukrotnie misterium pamięci Poemat o miejscu. Misterium odbyło się w 2002 r. i zostało powtórzone w 2004 r. na terenie dawnej dzielnicy żydowskiej, w nocy, przy zgaszonym świetle. Jego ideą było pokazanie, że zapomniana i niechciana przeszłość zawsze do nas powraca – nawet wtedy, gdy przykryta jest betonową skorupą. Przy realizacji misterium zostały wykorzystane znajdujące się na tym terenie studzienki kanalizacyjne. Po otwarciu włożono do nich reflektory, które zaświecono w trakcie misterium. To zapalone światło reflektorów, wychodzące spod betonowej powierzchni parkingu, stało się symbolem powracającej pamięci. Na zakończenie misterium zapalona została jedyna ocalała na tym terenie przedwojenna lampa uliczna. Dzięki temu, w sposób symboliczny, światło, które przebiło betonową skorupę parkingu, zostało z nami. Zapalona latarnia niczym synagogałny *ner tamid* (hebr. wieczne światło) nie gaśnie. Świecąc przez całą dobę, przypomina o żydowskim mieście i jego mieszkańcach. Jest świadectwem naszej pamięci o świecie, którego już nie ma¹².

3. Dyskusja. Po lekturze nauczyciel inicjuje dyskusję na temat symboliki światła w kulturze polskiej, pyta o zwyczaj zapalania zniczy na grobach osób zmarłych i poprosi uczących się o krótką wypowiedź na temat podobnych zwyczajów w ich kulturach. Wypowiedź powinna być przedyskutowana w parach, a jej wnioski zaprezentowane na forum całej grupy.

¹² Szlak pamięci. Latarnia Pamięci, <https://teatrnn.pl/pamiec/latarnia-pamieci/> [10.12.2024].

4. Prezentacja nagrania wydarzenia z cyklu „Misterium Pamięci”. W kolejnej części lekcji uczący się oglądają nagranie Misterium „Poemat o Miejscu”, które odbyło się w 2002 r.¹³

Zadaniem słuchaczy jest przygotowanie notatek, w których zostaną ujęte: przebieg misterium oraz wykorzystane symbole. Po zakończeniu projekcji i omówieniu notatek nauczyciel pyta o znane uczącym się inne sposoby upamiętniania ofiar w Polsce oraz w ich kulturach.

5. Prezentacja innych przystanków „Szlaku lubelskich Żydów”. Na zakończenie uczący się mają za zadanie sprawdzenie na stronie Ośrodka Brama Grodzka – Teatr NN innych przystanków „Szlaku lubelskich Żydów” oraz zaprezentowanie ich pozostałym uczestnikom lekcji.

B. Pracownia artysty. Joseph Bau (1920–2002)

1. Na początku zajęć uczący się dyskutują o wyobrażeniach na temat miejsca pracy artysty i pracownika biurowego. Czym się różnią, a w czym są do siebie podobne? Wprowadzenie i aktywizacja słownictwa związanego z opisem pomieszczeń.

2. Następnie odbywa się wirtualna wycieczka po muzeum Josepha Baua, mieszczącym się w dawnej pracowni artysty, przy ul. Berdyczewskiego 9 w Tel Awiwie¹⁴. Po zakończonej wycieczce i wspólnym opisaniu wnętrza studenci wypełniają kartę pracy.

	Zgadzam się	Nie zgadzam się
W pracowni jest czysto.		
W pokojach znajduje się za dużo przedmiotów, czyli pracownia jest zagracona.		
Pomieszczenia są duże.		
Po pracowni łatwo się poruszać.		
Wnętrza są przestrzenne.		
Pracownia przypomina gabinet pisarza/lekarza.		
W pomieszczeniu mógłby pracować rzemieślnik, np. szewc.		
Nie można mieć pewności, że pracuje w nim artysta.		

¹³ *Misterium „Poemat o Miejscu”*, <https://biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/publication/22191/edition/22029/content/> [10.12.2024].

¹⁴ <https://www.josephbau.org/3Dvista/index.htm> [10.12.2024].

Na ścianach lokalu znajduje się wiele obrazów, plakatów i fotografii.		
W tym lokalu na pewno można się skoncentrować i pracować kreatywnie.		
W pracowni można również odpoczywać.		

Po wypełnieniu karty pracy uczestnicy zajęć wymieniają spostrzeżenia i dyskutują na temat zapisanych przez nich opinii.

3. W dalszej kolejności zaprezentowana zostaje biografia Josepha Baua nazywanego izraelskim „Waltem Disneyem”¹⁵. Warto ująć w niej ciekawostki mogące szczególnie zainteresować uczniów, jak przedstawienie ślubu Baua w „Liście Schindlera” Stevena Spielberga czy współpracę z Mossadem. Warto podkreślić jego przywiązanie do polszczyzny utrzymywane po emigracji do Izraela, widoczne w publikacjach oraz uczeniu córek języka polskiego. Nauczyciel powoli odczytuje daty, aby uczniowie mogli zapisać je za pomocą cyfr.

4. Po odsłuchaniu życiorysu artysty studenci w dwóch grupach przygotowują życiorys artysty inspirowany dwoma różnymi cytatami, jedna wspomnieniem z obozu Auschwitz-Birkenau: „Radio znowu zaczęło nadawać wesołą muzykę taneczną, dzieci kontynuowały polykanie z głośnym mlaskaniem – ale ja jeszcze dłuższy czas pozostałem w obozie koncentracyjnym, który tkwi we mnie” (Bau 2006, s. 18), druga komentarzem literackim: „Pisarstwo Józefa Baua należy do dziejów izraelskiej literatury polskiej, tylko krąg jej współtwórców i ich czytelników potrafił go ocenić, tylko on dał mu wsparcie środowiskowe. Od polszczyzny nie odszedł, natomiast wszystko, co napisał po hebrajsku – pozostaje bardzo polskie, bardzo polsko-żydowskie. Rodzaj humoru, aluzyjność, metaforika, zmysł ekspresji słownej wyrosły z kultury języka polskiego” (Loew 2002/2003, s. 320).

5. Na zakończenie nauczyciel prezentuje zdjęcia prac Baua dostępne na stronie internetowej jego muzeum.

6. Jako pracę domową uczestnicy zajęć przygotowują wypowiedź pisemną (200 słów) na temat miejsca, w którym pracuje im się najlepiej.

5.2. POZIOM BIEGŁOŚCI (C1, C2)

Jestem Żydem, a Polska jest moją ojczyzną. Nie umiem jednego od drugiego oddzielić w moim sercu

Artur Szyk 1894–1951

¹⁵ Biografia dostępna np. na stronie www.sztelt.org.pl [10.12.2024].

Podczas realizacji materiału każdy uczeń tworzy (korzystając ze słownictwa, które pojawi się na lekcji) swój słowniczek terminologii potrzebnej do dyskusji na temat kultury żydowskiej w Polsce, np. *współżycie Polaków i Żydów, koegzystencja, gloryfikować, dziedzictwo żydowskie, spór, przywileje, brak swobód obywatelskich, pogrom, prześladowanie* itp.

1. Wprowadzenie – celem jest aktywizacja słownictwa związanego z patriotyzmem, relacją między państwem a obywatelem.

Zajęcia na temat łódzkiego grafika i ilustratora Artura Szyka mogą rozpocząć się od dyskusji na temat znaczenia słów artysty: „Jestem Żydem, a Polska jest moją ojczyzną. Nie umiem jednego od drugiego oddzielić w moim sercu”.

Propozycje tematów do dyskusji (uczniowie mogą wypowiadać się spontanicznie, dyskutować w grupach lub zapisywać swoje odpowiedzi, aby je potem odczytać na głos):

- Co to znaczy mieć ojczyznę?
- Czy można mieć więcej niż jedną ojczyznę? Dlaczego?
- Czy można nie mieć ojczyzny? Dlaczego?
- Czy posiadanie obywatelstwa danego kraju oznacza, że staje się on ojczyzną? Dlaczego?
- Czy nie będąc obywatelem danego kraju, można uznać go za swoją ojczyznę? Dlaczego?
- Czy czas i miejsce, w którym się mieszka, wpływają na rozumienie pojęcia „ojczyzna”? Dlaczego?

Po dyskusji nauczyciel prezentuje film *Obrazem pisane – Artur Szyk* Miejskiej Biblioteki im. A. Asnyka w Kaliszu (czas trwania 18:55, dostępny na platformie YouTube). Do filmu warto przygotować karty pracy, np. prawda/fałsz – trudność dopasowana do poziomu grupy.

2. Praca w grupach – celem jest zaprezentowanie Statutu Kaliskiego, pierwszego dokumentu nadającego przywileje Żydom w Polsce. Ułatwi to zrozumienie polsko-żydowskich relacji na przestrzeni wieków.

Jedną z ważniejszych prac Artura Szyka była ilustrowana wersja Statutu Kaliskiego, przygotowywana w latach 1926–1929. Jak podaje Joanna Podolska, autorka katalogu wystawy „Artur Szyk – człowiek dialogu”:

„Statut” to zbiór 45 iluminowanych tekstów z dekorowanymi inicjałami i miniaturami, prezentujących przywilej nadany Żydom w 1264 roku przez polskiego księcia Bolesława Pobożnego. Prawa Żydów zostały potwierdzone potem przez kolejnych królów Polski, m.in.: Kazimierza Wielkiego w 1334 roku, Kazimierza Jagiellończyka w 1453 roku, Zygmunta Starego w 1539 roku. W iluminowanych miniaturach malarz pokazał polsko-żydowskie dzieje, od XI wieku po współczesność (Podolska 2011, s. 17).

Wystawa była dostępna dla zwiedzających w Polsce w 2011 r. w Muzeum Miasta Łodzi, a obecnie w różnych miastach w Izraelu. W dostępnym online katalogu wystawy znaleźć można szczegółową biografię Szyka, a także omówienie Statutu Kaliskiego i przygotowanych przez niego rycin.

W ramach zajęć studenci w małych zespołach analizują wybrane przez nauczyciela ryciny. Na początek warto wykorzystać rycinę nr 4 (karta tytułowa Statutu Kaliskiego) oraz nr 7 (sześć tradycyjnych zawodów wykonywanych przez żydowskich mieszkańców w czasie powstania Statutu). W katalogu wystawy znajduje się profesjonalny opis, który może być wykorzystany na zajęciach. Zadaniem uczących się jest przygotowanie opisu ryciny oraz próba odczytania symbolicznych treści.

3. Wymiana poglądów i doświadczeń. Ostatni etap zajęć należy poprzedzić informacją na temat okoliczności powstania samego Statutu Kaliskiego, jego treści oraz wypowiedzi Szyka (katalog wystawy, s. 46–48), co skłoniło go do przygotowania ilustrowanej wersji dokumentu. Dyskusja końcowa poświęcona jest znaczeniu słowa dyskryminacja i temu, jak jej przeciwdziałać.

4. Praca domowa. Studenci przygotowują wypowiedź pisemną (esej) liczącą 200 słów na temat współczesnych migrantów i podobnych do Szyka biografii postaci pochodzących z krajów pochodzenia studentów.

BIBLIOGRAFIA

- Achtelik A., 2013, *Dialog kultur – kultura polska a lokalność*, w: J. Tambor, A. Achtelik (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, s. 137–144.
- Bajor E., Madej E., 1999, *Wśród ludzi i ich spraw. Kurs języka polskiego jako obcego dla humanistów (poziom średnio zaawansowany)*, Warszawa–Łódź.
- Bau J., 2006, *Czas zbezczeszczenia. Wspomnienia z czasów drugiej wojny światowej*, przeł. autor, Kraków.
- Bucko D., Prizel-Kania A., Rogala D., Janowska I., 2022, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom B1*, Kraków.
- Cudak R., Tambor J. (red.), 2002, *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice.
- Dembowska-Wosik I., 2010, „*Nomina propria*” w tekstach związanych z kulturą lokalną: poszerzanie wiedzy o świecie czy przeszkoda w rozumieniu tekstu? (na podstawie tekstów o Łodzi), „*Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*”, t. 17, s. 123–130.
- Dixon A., Jasińska A., Małolepsza M., 2023, *Hurra! Po polsku 3*, Kraków.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [ESOKJ], 2003, Warszawa.

- Forecki P., 2010, *Od Shoah do Strachu. Spory o polsko-żydowską przeszłość i pamięć w debatach publicznych*, Poznań.
- Gross J.T., 2000, *Sąsiedzi. Historia zagłady żydowskiego miasteczka*, Kraków.
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy do nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2016.
- Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich, 2018, Lublin.
- Kania A., 2017, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków.
- Kita M., Skudrzyk A., 2009, *Człowiek i jego świat w słowach i tekstach. Wybór tekstów języka polskiego dla cudzoziemców na poziomie zaawansowanym*, Katowice.
- Latarnia Pamięci, <https://teatrnn.pl/pamiec/latarnia-pamieci/> [10.12.2024].
- Lipińska E., Dąbska E.G., 2011, *Kiedyś wrócisz tu... II By szukać swoich dróg i gwiazd*, Kraków.
- Liszk K. (red.), 2021, *Wiedza (nie)umiejscowiona. Jak uczyć o Zagładzie w Polsce w XXI wieku?*, Kraków.
- Loew R., 2002/2003, *Józefa Baua znaki obecności (1920–2002)*, „Archiwum Emigracji. Studia – szkice – dokumenty”, z. 5/6.
- Małocha J., 2022, *Obraz historii Polski w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego – wybrane zagadnienia*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum”, t. 28, nr 1, s. 209–236.
- Mędrak S., 2007, *W świecie polszczyzny. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla obco-krajowców*, Kielce.
- Miodunka W.T. (red.), 2004, *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*, Kraków.
- Misterium „Poemat o Miejscu”, <https://biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/publication/22191/edition/22029/content> [10.12.2024].
- Podolska J., 2011, *Artur Szyk – człowiek dialogu*, Łódź.
- Pytasz M., 2002, *Żydzi w Polsce*, w: R. Cudak, J. Tambor (red.), *Kultura polska. Silva rerum*, Katowice, s. 243–273.
- Seretny A., 2007, *Kto czyta – nie błędzi*, Kraków.
- Seretny A., 2008, *Per aspera ad astra*, Kraków.
- Szuchta R., Trojanski P., 2024, *Holokaust. (Nie)odrobiona lekcja historii*, Kraków.
- Tambor A., 2018, *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty*, Katowice.
- Tambor J., 2010, *Teksty regionalne w nauczaniu cudzoziemców*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 17, s. 167–175.
- Wieczorek I., 2006, „Przysłowie prawdę mówi”. *Etnostereotypy w przysłowiaach a proces glototodydaktyczny*, w: A. Seretny, E. Lipińska (red.), *Sprawności przede wszystkim*, Kraków, s. 149–162.
- Wirtualny Sztetl, www.sztetl.org.pl [10.12.2024].
- Zarych E., 2014, *Przejdź na wyższy poziom (B2/C1)*, Poznań.
- Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, Łódź.
- <https://www.josephbau.org/3Dvista/index.htm> [10.12.2024].

Dominika Strok-Amain¹, Maciej Kret²

 <https://orcid.org/0000-0003-3592-3588>

 <https://orcid.org/0000-0003-3123-8313>

OBSZARY EKWIWALENCJI W JĘZYKU POLSKIM I JĘZYKU CHIŃSKIM NA PRZYKŁADZIE FUNKCJI PRZYPADKÓW

Streszczenie: W ostatnich latach wśród Chińczyków obserwuje się rosnące zainteresowanie nauką języka polskiego na poziomie akademickim. Jednocześnie zarówno studenci, jak i lektorzy borykają się z problemem istotnego braku odpowiednich materiałów dydaktycznych. Ich przygotowanie musi być poprzedzone stosownymi badaniami oraz refleksją teoretyczną nad różnymi typami zagadnień. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie obszarów ekwiwalencji języka chińskiego i języka polskiego z perspektywy glottodydaktycznej. Analizowane w tekście zagadnienia skupione są wokół gramatyki funkcjonalnej, w szczególności zaś dotyczą kwestii funkcjonalnego wymiaru polskich przypadków. Obszar porównywanych konstrukcji zawężono do etapu nauki, w którym student chińskojęzyczny po raz pierwszy spotyka się z tą nową dla niego i obszerną kategorią gramatyczną, czyli do poziomu biegłości językowej A1. Deklinacja nie występuje w języku chińskim, lecz funkcje składniowe i komunikacyjne, które w polszczyźnie pełnią poszczególne przypadki, mają pewne odzwierciedlenia w chińszczyźnie. Przedstawiona analiza pozwoliła wyłonić te nietypowe dla odbiorcy chińskiego miejsca oraz wskazać poszczególne konstrukcje czy wyrazy funkcyjne, które używane są w podobnym celu w jego ojczystym języku.

Słowa kluczowe: język chiński, język polski jako obcy, gramatyka funkcjonalna, funkcje przypadków, deklinacja

¹ dominika.strok@kul.pl, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Językoznawstwa, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.

² maciej.kret@kul.pl, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Literaturoznawstwa, II Katedra Sinologii, Al. Raławickie 14, 20-950 Lublin.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 1.10.2024; Revised: 18.11.2024; Accepted: 16.12.2024.

The percentage share of the author in the preparation of the work is: D. Strok-Amain 60%, M. Kret 40%.

Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. Ethical Considerations: The Authors assure of no violations of publication ethics and take full responsibility for the content of the publication. Declaration regarding the use of GAI tools: not used.

AREAS OF EQUIVALENCE BETWEEN POLISH AND CHINESE AS EXEMPLIFIED BY THE FUNCTIONS OF GRAMMATICAL CASES

Abstract: Recent years have seen a clearly increasing interest in learning Polish among the native speakers of Chinese. At the same time, both students and teachers struggle with the problem of a significant shortage of appropriate teaching materials. The preparation of such materials must be preceded by relevant research and theoretical reflection on various types of issues. The aim of this article is to indicate some areas of equivalence between Chinese and Polish. Due to its glottodidactic approach, the problems analysed in the article are focused on functional grammar, and particularly concerning the functional dimension of grammatical cases in Polish. The scope of structures compared has been narrowed down to the learning stage in which a Chinese student encounters this unknown and extensive grammatical category for the first time, namely up to the A1 level of language proficiency. Even though there is no declension in Chinese, the syntactic and communicative functions that particular cases fulfill in Polish are in some ways reflected in the former language. The present research has made it possible to identify those features, unusual for the Chinese learner, and to indicate particular structures or function words that are used for a similar purpose in their native language.

Keywords: Chinese language, Polish as a foreign language, functional grammar, functions of grammatical cases, declension

1. WPROWADZENIE

W ostatnich latach zagadnienie nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo) w grupach chińskojęzycznych jest coraz częściej dyskutowane przez glottodydaktyków. Ma to związek z rosnącą popularnością polszczyzny wśród mieszkańców Państwa Środka: od 1954 do 2009 r. naukę języka polskiego oferowała jedna chińska uczelnia (PUJO³), a w 2023 r. było ich już dziewiętnaście⁴ (Małejka 2021b, s. 190–191; *Nauka polskiego w Chinach* 2020). Jak podkreśla A. Ruszer: „tak niebywalej eksplozji polonistycznej nie odnotowało wcześniej żadne z państw na świecie” (Ruszer 2022, s. 338). Jest to skutek polsko-chińskich relacji politycznych i ekonomicznych, strategii chińskiego rządu oraz działań polskiej dyplomacji publicznej.

Nowy kontekst edukacyjny stanowi wyzwanie dla lektorów i studentów. Chińczycy reprezentują bowiem znacząco odmienny od zachodniego krąg kulturowy, posługują się także innym systemem językowym oraz pismem składającym się ze znaków. Najwięcej trudności sprawia im przyswajanie wymowy

³ PUJO – Pekijski Uniwersytet Języków Obcych.

⁴ W roku akademickim 2022/2023 w Chinach języka polskiego uczyło się ponad 800 studentów (Serwis Rzeczypospolitej Polskiej 2023). W Polsce kształciło się wówczas 1904 studentów z Chin (ponad 400 więcej niż w poprzednim roku), nie są jednak dostępne statystyki dotyczące wybieranego przez nich kierunku studiów (Siwińska 2023).

i gramatyki (Fu, Li 2021; Malejka 2021a, s. 471)⁵. Problemy te potęguje brak materiałów dydaktycznych dopasowanych do chińskiego odbiorcy – powinny one być opracowane w języku chińskim, aby studenci mogli z nich korzystać podczas samodzielnego utrwalania materiału, a ich kontekst nie powinien stanowić dodatkowego problemu. Znane na Zachodzie postaci czy wytwory zachodniej kultury, które są zwykle przytaczane w podręcznikach do jpjo, mogą nie być oczywiste dla Azjatów (zob. Li 2012).

Ważnym czynnikiem w procesie dostosowywania zajęć jpjo do Chińczyków jest świadomość edukacyjno-kulturowych uwarunkowań ich postaw. Studentów z Państwa Środka cechują odmienne od zachodnich standardy zachowań w wielu dziedzinach życia, przykładowo – inne podejście do hierarchii społecznej, relacji międzyludzkich, grzeczności językowej czy nawet do odpoczynku (zob. Malejka 2021a; Prizel-Kania 2020). W sytuacji lekcyjnej preferują odmienne strategie komunikacyjne, inaczej też odnajdują się w interakcjach z lektorem (zob. Kubicka, Olkiewicz, Berend 2023; Oczko 2020). Stosowane przez Chińczyków praktyki edukacyjne opierają się na przetwarzaniu informacji przez prawą półkulę mózgową, w przeciwieństwie do dominujących na Zachodzie strategii lewopółkulowych (zob. Prizel-Kania 2021).

Istotne jest również rozbudowywanie wiedzy bezpośrednio dotyczącej problemów systemowych, np. poprzez analizę błędów popełnianych przez studentów chińskojęzycznych i trudności językowych, na które napotykają. Mają one związek nie tylko z wybiórczym lub nieutralnym przyswojeniem wiedzy (np. reguł gramatycznych), ale także z różnicami typologicznymi pomiędzy językiem chińskim a językiem polskim, które skutkują transferem negatywnym (Mikulska 2016). Różnice te są zauważalne w wielu obszarach, m.in. na płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej (w chińszczyźnie większość wyrazów składa się z jednej lub dwóch sylab, podczas gdy polszczyzna obfituje w o wiele dłuższe słowa, zawierające ponadto zbitki spółgłoskowe), w sposobie notacji języka (pismo chińskie nie opiera się na fonetycznym systemie zapisu)⁶ czy w systemie gramatycznym.

⁵ Ekstremalnym przykładem sytuacji, w której trudności te całkowicie zdemotywowały studentów, są doświadczenia Anny Fu i Wanying Li (2021) z prowadzenia lektoratu w Chinach: na pierwszy semestr kursu zapisało się 125 studentów, a w drugim naukę kontynuowało jedynie 18 z nich.

⁶ Mieczysław Jerzy Künstler zauważył, że próbowano notować fonetycznie znaki chińskie, jednak odbywało się to w ograniczonym zakresie, bez wypracowanego systemu. Badacz, bazując na słowniku Xu Shena, opisał sześć kategorii znaków pisma chińskiego. Należą do nich uproszczone rysunki wyobrażanych obiektów (piktogramy proste); ich połączenia (piktogramy złożone); symbole pojęć, których nie da się narysować (piktogramy abstrakcyjne); znaki, w których jeden element nawiązuje do kategorii semantycznej, a drugi do wymowy (znaki piktograficzno-fonetyczne); znaki zapożyczone z innych kategorii na zasadzie podobieństwa fonetycznego

Analizą porównawczą elementów polszczyzny i chińszczyzny zajmował się już Jyun-Yi Deng w rozprawie doktorskiej poświęconej sposobom wyrażania funkcji instrumentalis w języku chińskim jako wyjściowym i języku polskim jako docelowym. Badacz wykazał, że w chińszczyźnie wyznacznikiem tej funkcji są określone czasowniki: 用 *yòng* ‘używać’, 坐 *zuò* ‘jechać, siedząc w jakimś pojeździe’, 搭 *dā* ‘korzystać’, 乘 *chéng* ‘podróżować czymś’ oraz 騎 *qí* ‘siedzieć okrakiem’. W polszczyźnie wyrażanie narzędzia czynności jest realizowane poprzez narzędnik, gdy czasowniki w zdaniu oznaczają czynność poruszania się lub wymagają, aby narzędzie użyte przez agensa bezpośrednio działało na pacjensa (zob. Deng 2021). W pozostałych przypadkach potrzebne są wyrażenia przyimkowe.

W obu językach istnieją związki między strukturą semantyczną zdania a środkiem formalnym, sygnalizującym funkcję instrumentalis. Podczas gdy dla języka chińskiego wyznacznikiem funkcji instrumentalis są w strukturze powierzchniowej ściśle określone czasowniki, przyjmujące dopełnienie przedmiotowe nazywające narzędzie, język polski, poza zasadniczym dla instrumentalis przypadkiem gramatycznym narzędnika, posiada szeroki wachlarz wyrażen przyimkowych (Deng 2021, s. 185).

Deng w podsumowaniu pracy zaznaczył, że otwartym polem do badań są analizy innych zjawisk semantycznych wspólnych dla obu języków i sposobów ich realizacji w strukturze powierzchniowej zdania. Niniejszy artykuł inicjuje wypełnianie tej obszernej luki. Jego celem jest przedstawienie obszarów ekwiwalencji w języku polskim i języku chińskim z perspektywy glottodydaktycznej, w której za język obcy i wyjściowy przyjęto język polski. Zagadnienie to zawężono do pierwszej obszernej kategorii gramatycznej, z którą styka się student, czyli do fleksji imiennej.

Tekst rozpoczęto od przedstawienia podstawowych struktur współczesnego języka chińskiego, stanowiących punkt wyjścia do dalszych rozważań. Następnie, na podstawie programów nauczania języka polskiego jako obcego (Janowska i in. 2016), wyszczególniono funkcje przypadków polszczyzny z poziomu A1 (mianownika, dopełniacza, biernika, narzędnika oraz miejscownika) i opisano, w jaki sposób są one realizowane w języku chińskim⁷.

(znaki zapożyczone); a także niejasna w interpretacji kategoria – znaki tworzone przez modyfikację już istniejących (znaki odwrócone) (Künstler 1970, s. 68–72; 2000, s. 47).

⁷ Omówienie funkcji związanych z wyrażeniami przyimkowymi – stanowiącymi odrębne, obszerne zagadnienie – ograniczono do minimum. W artykule występują podstawowe wyrażenia przyimkowe, które są wprowadzane na początku nauki opierającej się na podręcznikach *Polski jest cool* (Piotrowska-Rola, Porębska 2017) oraz *POLSKI krok po kroku* (Stempek i in. 2010).

Posłużyła do tego wiedza związana z wykształceniem autorów⁸, oparta na materiale źródłowym – kompendiach gramatycznych i podręcznikach do języka chińskiego (Huang, Li 2016; Zemanek 2013; Zajdler 2005; Yip, Rimmington 2004). Przykłady zdań obrazujących dane zagadnienie zostały opatrzone transkrypcją pinyin oraz tłumaczeniem dosłownym, zgodnie z konwencją przyjętą w publikacji Ewy Zajdler (2005)⁹.

Zasadność badania opiera się na świadomości istotnej roli języka ojczystego przy rozwijaniu kompetencji gramatycznej języka obcego: język rodzimy stanowi podstawę rozumienia struktur językowych – bazujące na nim strategie dydaktyczne podnoszą wrażliwość i refleksyjność językową uczniów, a nawet poczucie bezpieczeństwa związane z przekonaniem o właściwym zrozumieniu komunikatu (Wach 2017).

Sali (2014, s. 311) zauważa, że zastosowanie języka ojczystego w wyjaśnieniach zawitych reguł gramatycznych, poprawianiu błędów, a także podawaniu przykładów międzyjęzykowych służy również obniżeniu ciężaru kognitywnego w przetwarzaniu ważnych, niejednokrotnie trudnych informacji. Jak wyjaśnia Iluk (2008, s. 36), rozumienie inputu w języku obcym oraz zauważenie regularności w warstwie syntaktycznej znacznie bardziej obciąża pamięć roboczą i pochłania znacznie więcej energii kognitywnej niż w przypadku przetwarzania danych w języku rodzimym. Język ojczysty w takich sytuacjach pełni zatem funkcję kompensacyjną, niezmiernie istotną w poznawaniu gramatyki, zwłaszcza w przypadku uczniów na niższym poziomie zaawansowania językowego, dla których zrozumienie nowego, abstrakcyjnego materiału jest już i tak dużym wyzwaniem (za: Wach 2017).

2. PODSTAWOWE STRUKTURY WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA CHIŃSKIEGO

Język chiński¹⁰ charakteryzuje wielokategorialność oraz wielofunkcyjność wyrazów i morfemów. Typologicznie jest on zaliczany do języków

⁸ Autorzy są absolwentami sinologii I i II stopnia oraz specjalizacji glottodydaktycznych (D. Strok-Amain – nauczanie jpjo; M. Kret – nauczanie jchjo).

⁹ Chociaż od publikacji monografii E. Zajdler upłynęły prawie dwie dekady, pozycja ta wciąż pozostaje jedynym polskojęzycznym kompleksowym opracowaniem gramatyki języka chińskiego, przeznaczonym dla studentów średnio zaawansowanych i zaawansowanych.

¹⁰ Niniejszy artykuł dotyczy języka chińskiego standardowego (普通话 *pǔtōnghuà* ‘mowa powszechna’). Jest to urzędowy język Chińskiej Republiki Ludowej (ChRL), którego naucza się w ramach kursów językowych w Chinach oraz na kierunku sinologia w Europie. System ten

izolujących, tzn. takich, w których o znaczeniu danego zdania decyduje pozycja zawartych w nim wyrazów; ma też cechy języka aglutynacyjnego (Zajdler 2010, s. 19). Podstawową strukturą zdania w języku chińskim jest schemat: *podmiot – orzeczenie – (dopełnienie)*¹¹.

Czasowniki w języku chińskim charakteryzuje aczasowość, tj. z samej formy czasownika nie można odczytać, kiedy dana czynność została wykonana. Czas czynności określany jest poprzez okolicznik czasu, kontekst bądź partykuły. Jedną z takich partykuł jest 了 *le* występująca bezpośrednio po czasowniku (zob. Zemanek 2013, s. 17–18).

(1) 我吃了晚饭。

Wǒ chī le wǎnfàn.

ja jeść PART kolacja

Zjadłem/am kolację.

Należy jednak zauważyć, iż partykuła 了 *le* nie wprowadza czasu przeszłego, lecz wskazuje na aspekt perfektywny czasownika. Jej użycie jest możliwe również w odniesieniu do przyszłości. Poniższy przykład sygnalizuje, że czynność 去睡觉 *qù shuìjiào* ‘iść spać’ nastąpi bezpośrednio po tym, gdy czynność 吃 *chī* ‘jeść’ zostanie zakończona.

(2) 吃了晚饭以后，她就去睡觉。

Chī le wǎnfàn yǐhòu, tā jiù qù shuìjiào.

jeść PART kolacja po, ona właśnie iść spać

Gdy ona zje kolację, pójdzie spać.

Do podstawowych cech systemu języka chińskiego, znacząco odróżniających go od polszczyzny, należy również występowanie klasyfikatorów. Klasyfikator stosuje się prawie przed wszystkimi rzeczownikami, gdy występują one z liczebnikiem lub z zaimkiem wskazującym¹², np.: 两张桌子 *liǎng zhāng zhuōzi* ‘dwa stoły’, 五本书 *wǔ běn shū* ‘pięć książek’, 这个人 *zhè ge rén* ‘ten człowiek’. Klasyfikatory mogą wpływać na znaczenie rzeczowników, np.

korzysta przede wszystkim z fonologii, gramatyki oraz słownictwa mowy obszaru pekińskiego, choć nie jest z nią tożsamy.

¹¹ Wyróżnia się trzy sposoby przedstawiania podstawowego szyku wyrazów w zdaniu: inwersja, topikalizacja, użycie partykuły przesuwającej dopełnienie przedmiotowe (zob. Zajdler 2010, s. 31).

¹² Gdy rzeczownik jest jednocześnie klasyfikatorem, nie stosuje się dodatkowego klasyfikatora, np. 六天 *liù tiān* ‘sześć dni’, 六年 *liù nián* ‘sześć lat’.

wyrażenie 一节课 *yī jié kè* oznacza ‘jedną jednostkę lekcyjną’, a wyrażenie 一门课 *yī mén kè* – ‘jeden kurs, jeden przedmiot’¹³.

Okolicznik czasu w języku chińskim znajduje się na początku zdania: przed podmiotem lub po nim. Czas określany jest od ogółu do szczegółu.

(3) 他昨天晚上十一点吃了晚饭。

Tā zuótiān wǎnshang shíyīdiǎn chī le wǎnfàn.

on wczoraj wieczór 11 godzina jeść PART kolacja

On zjadł kolację wczoraj o 23.

Okolicznik miejsca występuje przed orzeczeniem (ale zawsze po okoliczniku czasu), w przypadku gdy wykonawca czynności musi zająć to miejsce, aby ją zrealizować, albo po niektórych orzeczeniach czasownikowych, jeśli zdanie informuje, jaką pozycję obiekt osiąga po zrealizowaniu czynności określonej przez czasownik¹⁴.

(4) 我在中国学过汉语。

Wǒ zài Zhōngguó xuéguo Hànyǔ.

ja LOC Chiny uczyć się PART¹⁵ język chiński

Uczyłem/am się chińskiego w Chinach.

(5) 叶子落在地上。

Yèzi luò zài dìshang.

liść spadać LOC ziemia LOC

Liście spadają na ziemię.

Ponadto, opisując położenie danego obiektu bądź działania, nie tylko umieszcza się przyimek 在 *zài* ‘w, na’ przed okolicznikiem miejsca – w celu doprecyzowania położenia po okoliczniku stosowany jest także postpozycyjny sufiks, np. 上 *shàng* ‘na’, 里 *lǐ* ‘w środku’, 下面 *xiàmiàn* ‘pod’.

¹³ Klasyfikatory dobierane są do kategorii rzeczownika, np. rzeczy okrągłe (颗 *kē* – jabłko, serce, gwiazda), rzeczy cienkie i podługne (条 *tiáo* – spodnie, ryba, smok) (zob. Zemanek 2013, s. 90–96).

¹⁴ W zdaniu z postpozycją okolicznika miejsca nadawca kładzie nacisk na miejsce, w którym odbywa się czynność (lub w którym obiekt się znajduje), a nie na sam fakt jej wystąpienia. Wyjątkiem jest czasownik 住 *zhù* ‘mieszkać’, jego pozycja nie wpływa na znaczenie zdania (Yip, Rimmington 2004, s. 128).

¹⁵ 过 *guo* – partykuła aspektowa wskazująca na doświadczenie, które miało miejsce w przeszłości.

(6) 把那本书放在桌子上。

Bǎ nà běn shū fàng zài zhuōzi shang.

OM tamten CL książka położyć LOC stół LOC

Położyć tamtą książkę na stole.

Zdanie z partykułą 把 *bǎ* jest przykładem wspomnianego wcześniej odstępstwa od szyku zdania *podmiot – orzeczenie – (dopełnienie)*. Jej funkcja polega na wskazaniu, jak wykonano daną czynność lub jakiej zmiany dokonano w stosunku do dopełnienia. Aby użyć 把 *bǎ*, muszą być spełnione trzy warunki: 1) orzeczenie musi być czasownikowe i wyrażać działanie; 2) dopełnienie musi być sprecyzowane, najczęściej istniejące w świadomości obu rozmówców; 3) czasownik musi zostać zmodyfikowany przez inny element (np. partykułę 了 *le* oznaczającą zmianę stanu). Struktura zdania z 把 *bǎ* jest następująca: podmiot + 把 *bǎ* + dopełnienie + orzeczenie + element modyfikujący (zob. Huang, Li 2016, s. 108–109).

(7) 我把那本书放在书包里了。

Wǒ bǎ nà běn shū fàng zài shūbāo lǐ le.

ja OM tamten CL książka położyć LOC plecak LOC PART

Włożyłem/am tamtą książkę do plecaka.

W przykładzie (7) wykonawca czynności zmienia położenie książki z nieokreślonego na wewnątrz plecaka. Zastosowanie polskiego szyku zdania: *Włożyłem/am tamtą książkę do plecaka* (*我放那本书在书包里; *Wǒ fàng nà běn shū zài shūbāo lǐ*) byłoby błędne.

3. EKWIWALENCJA FUNKCJI PRZYPADKÓW JĘZYKA POLSKIEGO W JĘZYKU CHIŃSKIM

Rozpoczynając naukę języka polskiego, rodzimy użytkownik języka chińskiego zwykle po raz pierwszy spotyka się z takimi kategoriami, jak rodzaj gramatyczny rzeczownika i przymiotnika czy koniugacja. Zapoznaje się też ze strukturami, które funkcjonalnie realizuje w swoim języku, choć w odmienny sposób, np. aspekt czasownika czy strona bierna. Jak już powiedziano, także deklinacja nie występuje w języku chińskim, lecz funkcje, które pełnią poszczególne przypadki w polszczyźnie, mają pewne odzwierciedlenia w chińszczyźnie.

3.1. MIANOWNIK – 主格 *ZHŮGÉ*¹⁶

Formę mianownika liczby pojedynczej student przyswaja naturalnie wraz z opanowywaniem materiału leksykalnego i poznawaniem kategorii rodzaju gramatycznego, niezależnie od poziomu swojej świadomości na temat przypadków. Na poziomie A1 używa mianownika w funkcji podmiotu (8) oraz jako orzecznika w orzeczeniu imiennym (9).

(8) Dziewczyna śpiewa piosenkę.

女孩子在唱歌。

Nǚháizi zài chànggē.

dziewczyna PART¹⁷ śpiewać piosenka

Jak wskazano w poprzedniej części artykułu, w języku chińskim to nie forma gramatyczna wskazuje na pełnienie funkcji podmiotu, lecz pozycja wyrazu w zdaniu. W języku polskim możliwe jest przestawienie szyku zdania (8), np. *Piosenkę śpiewa dziewczyna*, co jest niedopuszczalne w przypadku języka chińskiego; zdanie *歌唱女孩子 będzie niepoprawne.

(9) Ona jest ładna.

她很漂亮。

Tā hěn piàoliang.

ona bardzo ładny

Gdy przymiotnik pełni funkcję orzeczenia, zwykle pomija się łącznik ‘być’, a na jego miejscu umieszcza się przysłówek 很 *hěn* ‘bardzo’. Należy zauważyć, iż w tym przypadku 很 *hěn*, o ile nie jest silniej zaintonowane, nie modyfikuje znaczenia 漂亮 *piàoliang*, ale tworzy strukturę gramatyczną odpowiadającą semantycznie polskiemu orzeczeniu imiennemu, dlatego przykład (9) można przetłumaczyć na język polski jako *Ona jest ładna*. W komunikacji studentów chińskojęzycznych może to skutkować negatywnym transferem i prowadzić do tworzenia zdań eliptycznych typu: *Ona ładna* lub *Ona bardzo ładna*, które są anakolutami.

W języku chińskim występują również konstrukcje z pominiętym przysłówkiem 很 *hěn*, wówczas np. zdanie 她好 *tā hǎo* ‘Ona dobra’ sugeruje, iż porównujemy 她 *tā* z kimś innym, stwierdzając, że 她 *tā* jest ‘lepsza’ niż drugi, porównywany obiekt.

¹⁶ 主 *zhǔ* – dosł. główny; właściciel.

¹⁷ 在 *zài*- partykuła aspektowa informująca, że czynność jest niezakończona.

3.2. DOPEŁNIACZ – 属格 *SHŮGÉ*¹⁸

Dopełniacz pełni funkcję dopełnienia po czasownikach zaprzeczonych (10) oraz po takich czasownikach, jak *śłuchać*, *uczyć się* (11); wyraża też przynależność (12) i kierunek po przyimku *do* (13). Na poziomie A1 jest również stosowany po określeniu miary i ilości, po liczebnikach nieokreślonych i po liczebnikach od 5 wzwyż (funkcjonalnie) (14).

(10) Nie lubię siatkówki.

我不喜欢排球。

Wǒ bù xǐhuan páiqiú.

ja NEG lubić siatkówka

Podstawowym sposobem werbalizowania negacji w języku chińskim jest użycie przysłówków przeczących 不 *bù* lub 没有 *méiyǒu*. Pierwszy z nich łączy się z wszystkimi przymiotnikami i wszystkimi czasownikami z wyjątkiem 有 *yǒu* ‘istnieć, być, mieć’; umieszczenie go przed negowanym wyrazem sugeruje, że aktywność ma miejsce teraz (我不想去中国 *Wǒ bù xiǎng qù Zhōngguó* ‘Ja nie chcę jechać do Chin’). Przysłówek 没有 *méiyǒu* (na północy Chin często skracany do 没 *méi*) występuje przed czasownikiem i sugeruje, iż dana czynność nie wydarzyła się w przeszłości (昨天没有下雨 *Zuótiān méiyǒu xiàyǔ* ‘Wczoraj nie padał deszcz’) bądź jeszcze się nie wydarzyła (他没来 *Tā méi lái* ‘On nie przyszedł’).

(11) Uczymy się matematyki.

我们学数学。

Wǒmen xué shùxué.

my uczyć się matematyka

(12) To są okulary twojej mamy.

这是你妈妈的眼镜。

Zhè shì nǐ māma de yǎnjìng.

to być ty mama POSS/NOM okulary

Przynależność w języku chińskim jest wyrażana za pomocą partykuły dzierżawczej 的 *de* w następującej strukturze: właściciel + 的 *de* + obiekt należący do właściciela. Może być ona pominięta, jeśli po zaimku osobowym następuje określenie wskazujące na relacje rodzinne lub bliski związek (dlatego

¹⁸ 属 *shǔ* – dosł. należeć do; osoba zależna.

w powyższym przykładzie zaimek 你 *nǐ* ‘ty’ nie jest połączony partykulą 的 *de* z rzeczownikiem 妈妈 *māma* ‘mama’).

(13) Jutro idę do kina.
 明天我去电影院。
Míngtiān wǒ qù diànyǐngyuàn.
 jutro ja iść kino

Jeden znak – 去 *qù* – wskazuje zarówno na czynność (iść, jechać), jak i na jej kierunek; niesie podobną informację znaczeniową, co w języku polskim wyrażenie *iść do*¹⁹. U rodzimych użytkowników języka chińskiego wpływa to na produkcję niepełnych zdań typu **Ja jutro do kina*.

(14) Jego syn ma pięć juanów.
 他儿子有五块钱。
Tā érzi yǒu wǔ kuài qián.
 on syn mieć pięć CL pieniądz

W chińszczyźnie wyrazy w liczbie mnogiej nie są modyfikowane przez sufiksy (poza zaimkami osobowymi, które mogą być modyfikowane przez sufiks 们 *mén*, np. *ty + mén = wy*). Jak wspomniano w poprzedniej części, liczebność określana jest przez klasyfikatory. W zdaniu (14) użyty został klasyfikator 块 *kuài*, który odnosi się do podstawowej jednostki monetarnej.

3.3. BIERNIK – 宾格 *BĪNGÉ*²⁰

Typowym kontekstem wprowadzania biernika są sytuacje komunikacyjne dotyczące wyrażania upodobań, np. kulinarnych czy związanych z wolnym czasem. Jego końcówki przypisuje się wyrazom w funkcji dopełnienia po czasownikach takich, jak *jeść*, *pić* (15), a także *lubić*, *czytać*, *oglądać*, *znać* (16) itd.

(15) Moja dziewczyna je zupę pomidorową.
 我的女朋友喝西红柿汤。

¹⁹ W języku polskim przyimek *do* wyraża ruch w kierunku danego miejsca, a chiński znak 去 *qù* określa przemieszczanie się w kierunku przeciwnym do osoby mówiącej. Jednak w komunikatach tworzonych na początkowym etapie nauki funkcje te często są zbieżne.

²⁰ 宾 *bīn* – dosł. *gość*; przeciwieństwo 主 *zhǔ*.

Wǒ de nǚpéngyǒu hē xīhóngshìtāng.

ja POSS/NOM dziewczyna pić²¹ zupa pomidorowa

(16) Mike zna Annę.

麦克认识安娜。

Màikè²² rènshi Ānnà.

Mike znać Anna

Przy zmianie szyku tego typu zdania w języku polskim zmienia się intonacja, ale nie ma to wpływu na znaczenie: *Annę zna Mike* – rzeczownik *Anna* wciąż będzie występował w funkcji dopełnienia ze względu na formę biernika. W języku chińskim funkcję dopełnienia odzwierciedla pozycja wyrazu w zdaniu, stąd umieszczenie słowa *Mike* 麦克 ‘Màikè’ w miejscu *Anna* 安娜 ‘Ānnà’ zamieni podmiot z dopełnieniem.

3.4. NARZĘDNIK – 工具格 GŌNGJÙGÉ²³

Narzędnik jest przypadkiem, który pozwala wyrazić tak podstawowe komunikaty, jak nazywanie narodowości, zawodu itp. czy mówienie o swoich zainteresowaniach. Student na poziomie A1 używa narzędnika jako orzecznika wyrażonego rzeczownikiem po czasowniku *być* (17), jako dopełnienia dalszego określającego zainteresowania (18) czy środek transportu (19), a także w wyrażeniach przymkowych, np. po przymku z (20).

²¹ W tym miejscu warto wspomnieć o specyfice chińskich odpowiedników podstawowych słów łączących się z biernikiem, które mogą powodować transfer negatywny. Przykładowo, słowem wskazującym w języku chińskim na spożywanie zup jest *pić* 喝 *hē*, a nie *jeść*. Czasownik o podstawowym znaczeniu *patrzeć* 看 *kàn* używany jest także m.in. w wyrażeniach *czytać książkę* (看书 *kàn shū* ‘dosł. patrzeć książkę’), *oglądać telewizję* (看电视 *kàn diànshì* ‘dosł. ‘patrzeć telewizję’), *odwiedzać przyjaciela* (看朋友 *kàn péngyǒu*; dosł. ‘patrzeć przyjaciela’). Bezpośrednią znajomość z daną osobą wyrażamy z kolei poprzez czasownik *znać, poznać*, natomiast samą świadomość, kim jest dany człowiek, poprzez czasownik *wiedzieć* 知道 *zhīdào* ‘wiedzieć’ (potencjalny transfer negatywny: **Czy wiesz tego aktora?*).

²² Obcojęzyczne imiona i nazwy własne są zazwyczaj zapisywane w języku chińskim systemem transkrypcji.

²³ 工具 *gōngjù* – dosł. *narzędzie*. Narzędnik w funkcji dopełnienia opisującego narzędzie (wprowadzanej na poziomie A2) analizował w rozprawie doktorskiej J. Deng (zob. Deng 2021).

(17a) Jestem Polakiem/Polką.

我是波兰人。

Wǒ shì Bōlánrén.

ja być Polak

(17b) Moja mama jest nauczycielką.

我妈妈当老师。

Wǒ māma dāng lǎoshī.

ja mama pracować jako nauczyciel

W języku chińskim nie ma czasownika równorzędnego wobec polskiego ‘być’, najbliższym ekwiwalentem jest czasownik 是 *shì*. Może on spełniać funkcję narzędnika w takich sytuacjach, jak np. mówienie o swojej płci czy narodowości. W przykładzie odwołującym się do zawodu często używa się też czasownika 当 *dāng*, jednak jest to czasownik oznaczający pełnienie jakiejś funkcji, nie zaś *być sensu stricto*.

(18) Oni interesują się sportem.

他们对运动感兴趣。

Tāmen duì yùndòng gǎn xìngqù.

oni PREP sport czuć zainteresowanie

Sposobem na wyrażenie zainteresowań jest w języku chińskim np. konstrukcja 对 ... 感兴趣 *duì...gǎn xìngqù*. Przy jej użyciu najpierw pojawia się obiekt, a dopiero potem wyrażenie czasownikowe.

(19) Jedziemy autobusem.

我们坐公共汽车。

Wǒmen zuò gōnggòng qìchē.

my siedzieć autobus

W chińszczyźnie występuje szereg czasowników, które są stosowane w komunikatach dotyczących przemieszczania się: 坐 *zuò* dosł. ‘siedzieć’ – czasownik ogólny wskazujący na przemieszczanie się w roli pasażera, np. 坐公共汽车 *zuò gōnggòng qìchē* ‘jechać autobusem’; 乘 *chéng* – bardziej formalny czasownik ogólny, wskazujący na przemieszczanie się w roli pasażera, np. 乘火车 *chéng huǒchē* ‘jechać pociągiem’; 开 *kāi* – czasownik odnoszący się do przemieszczania się w roli kierowcy, np. 开车 *kāichē* ‘prowadzić samochód’; 骑 *qí* – czasownik odnoszący się do przemieszczania się na pojazdach jednośladowych lub wierzchem, np. 骑自行车 *qí zìxíngchē* ‘jechać rowerem’, 骑马 *qímǎ* ‘jechać konno’ (zob. Deng 2021).

(20) Idę do kina z przyjacielem/przyjaciółką.

我跟朋友去电影院。

Wǒ gēn péngyǒu qù diànyǐngyuàn.

ja PREP przyjaciel iść kino

W celu doprecyzowania, z kim lub z czym dana czynność została wykonana, możemy zastosować takie przyimki, jak 跟 *gēn*, 和 *hé*, 与 *yǔ*, 同 *tóng*. Określenie informujące, z kim/z czym dana czynność została wykonana, występuje zawsze po podmiocie, a przed orzeczeniem, w strukturze: podmiot + przyimek + obiekt, z którym czynność została wykonana + orzeczenie.

3.5. MIEJSCOWNIK – 处格 CHŮGÉ²⁴

Miejscownik to czwarty przypadek systemu centralnego polszczyzny; należą do niego również mianownik, dopełniacz i biernik. Frekwencja tych przypadków wynosi niemal 90 procent form fleksyjnych używanych w polszczyźnie, w związku z czym ich opanowanie ułatwia studentowi poprawną komunikację w większości sytuacji (Gębał, Miodunka 2020, s. 235). Na interesującym nas początkowym poziomie nauczania miejscownik występuje m.in. w wyrażeniach przyimkowych określających miejsce i czas (21) oraz określających obiekt, o którym się mówi lub myśli (22).

(21a) We wrześniu zaczyna się rok szkolny.

九月学年开始。

Jiǔyuè xuénián kāishǐ.

wrzesień rok szkolny zaczynać się

(21b) On urodził się w Polsce.

他出生于波兰。

Tā chūshēng yú Bōlán.

on urodzić się PREP Polska

Informacja o czasie jest podawana bez przyimka, natomiast miejsce jest wskazywane z użyciem 在 *zài*. Występuje również przyimek 于 *yú*, który odpowiada polskiemu przyimkowi *w*. Może wystąpić po orzeczeniu i jest używany zarówno z okolicznikiem czasu, jak i miejsca. Stosuje się go w bardziej formalnych wypowiedziach.

²⁴ 处 *chǔ* – dosł. *miejsce*.

(22a) Myślę o tej sprawie.

我在考虑这件事情。

Wǒ zài kǎolù zhè jiàn shìqíng.

ja PART rozmyślać ten CL sprawa

(22b) Opowiem ci opowieść o Chinach.

我给你讲一件关于中国的故事。

Wǒ gěi nǐ jiǎng yī jiàn guānyú Zhōngguó de gùshi.

ja PREP²⁵ ty opowiadać jeden CL o Chiny POSS/NOM opowieść

Przyimkowi ‘o’ mogą odpowiadać takie znaki, jak 关于 *guānyú* czy 对于 *duìyú*; występują one przed obiektem, którego dotyczy czynność. Jednak z zasady nie stosuje się żadnego przyimka po czasownikach typu 考虑 *kǎolù* ‘rozmyślać’, 讨论 *tǎolùn* ‘dyskutować’, 记得 *jìde* ‘pamiętać’ czy 忘记 *wàngjì* ‘zapomnieć’.

4. PODSUMOWANIE

Jak podkreśla Agnieszka Karolczuk (2014), kontekst glottodydaktyczny rodzi konieczność nieustannego badania i opisywania struktury języka polskiego, a rezultaty tych działań należy dostosowywać do potrzeb związanych z nauczaniem i uczeniem się. Dopasowanie sposobu prezentacji systemu jpjo do odbiorcy chińskojęzycznego jest bez wątpienia aktualną i ważną potrzebą ze względu na wzrost liczby polonistyk działających w Państwie Środka oraz związany z tym zjawiskiem szereg wyzwań.

W prezentowanym artykule podjęto próbę wstępnej odpowiedzi na istotną lukę badawczą, dotyczącą porównywania struktur polszczyzny i chińszczyzny dla celów glottodydaktycznych. Omówiono podstawowe funkcje polskich przypadków (wprowadzane na poziomie A1) w zestawieniu ze specyfiką systemu języka chińskiego. Komparatystyka obu języków pozwoliła wskazać trudności, jakie niesie pierwszy kontakt z polskimi regułami gramatycznymi dla studentów, w których języku nie występuje deklinacja ani jakikolwiek inny rodzaj fleksji. Lektorzy jpjo powinni brać pod uwagę te różnice przy planowaniu zajęć gramatycznych, doborze materiałów wprowadzających i automatyzujących czy określaniu tempa pracy z grupami chińskojęzycznymi. Jednocześnie winni uświadamiać studentom, że funkcje składniowe i komunikacyjne, które pełnią w polszczyźnie poszczególne przypadki, w języku chińskim można wyrazić poprzez inne elementy lub struktury językowe wskazane w przedstawionym omówieniu.

²⁵ 给 *gěi* – przyimek określający adresata wykonywanej czynności.

Mamy nadzieję, że osoby uczące jpjo w grupach chińskojęzycznych – niezależnie od znajomości języka chińskiego – będą mogły wykorzystać zaprezentowane w artykule ekwiwalenty podczas wprowadzania studentów w zagadnienie fleksji imiennej, chociażby poprzez wyświetlenie przykładowych zdań. Chińscy (i znający język chiński) lektorzy mogą ponadto skorzystać ze wskazanych przez nas przykładów podczas stosowania technik bilingwalnych na zajęciach gramatycznych (zob. Wach 2017). Takie aktywności mają na celu uzmysłowienie interesującej nas grupie odbiorców, czym właściwie są przypadki i czemu służą w polszczyźnie. Ostatecznie powinno się to przełożyć na zdolność samodzielnego ugruntowywania wiedzy i jej skuteczne transformowanie na konkretne działania komunikacyjne w języku polskim.

Z pewnością potrzebne są kolejne analizy, poświęcone pozostałym elementom systemu języka polskiego (wykraczające poza fleksję imienną i poziom A1), które umożliwią tworzenie funkcjonalnego opisu gramatycznego, przeznaczonego dla rodzimych użytkowników języka chińskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Deng J., 2021, *Studium porównawcze funkcji instrumentalis we współczesnym języku chińskim i polskim* [rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski].
- Fu A., Li W., 2021, Czy język polski może być dla Chińczyków przysłowiową „chińszczyzną”?, w: A. Jasińska, P. Kajak, T. Wegner (red.), *Język polski w Chinach. Z doświadczeń nauczania polszczyzny w Azji Wschodniej*, Warszawa, s. 153–167.
- Gębał P., Miodunka W., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Huang B., Li W., 2016, *Xiandai Hanyu*, Pekin.
- Instytut Polski – Wydział Kultury Ambasady RP w Pekinie, 2020, *Nauka polskiego w Chinach*, <https://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach> [9.12.2024].
- Janowska I., Lipińska E., Rabiej A., Seretny A., Turek P. (red.), 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- Karolczuk A., 2014, *Opis gramatyczny polszczyzny dla celów glottodydaktycznych. Stan dzisiejszy, potrzeby*, w: A. Mielczarek, A. Roter-Bourkane, M. Zduniak-Wiktorowicz (red.), *Sukcesy, wyzwania i problemy w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Poznań, s. 89–99.
- Kubicka E., Olkiewicz F., Berend M., 2023, *Rola nauczyciela języka w kształtowaniu kompetencji socjokulturowej obcokrajowców w kraju docelowym (na przykładzie chińskich polonistów studiujących w Polsce)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 30, s. 57–69. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.30.04>
- Künstler M.J., 1970, *Pismo chińskie*, Warszawa.
- Künstler M.J., 2000, *Języki chińskie*, Warszawa.

- Li Y., 2012, *Po polsku nie tylko się mówi! Metodyka nauczania kultury w dydaktyce polonistycznej w Chinach*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), s. 263–273.
- Malejka J., 2021a, *Podejście międzykulturowe w nauczaniu języka polskiego jako obcego w Chinach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N”, vol. VI, s. 467–485. <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.467-485>
- Malejka J., 2021b, *Nowe wyzwania glottodydaktyki polonistycznej w Chińskiej Republice Ludowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, s. 187–206. <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.12>
- Mikulska A., 2016, *Problemy językowe studentów chińskich uczących się języka polskiego jako obcego – próba analizy*, w: E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, Katowice, s. 647–659.
- Oczko P., 2020, *Studenci chińscy i lektorzy języka polskiego jako obcego: trudności w interakcjach*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 51–56.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2017, *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1. Książka studenta*, Lublin.
- Prizel-Kania A., 2020, *Specyfika postaw i zachowań studentów chińskich jako przedstawicieli kultur kolektywnych w perspektywie glottodydaktycznej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 27, s. 277–290. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.27.15>
- Prizel-Kania A., 2021, *Sposoby zdobywania i przetwarzania informacji w ujęciu neurobiologicznym i kulturowym. Przykład studentów chińskich uczących się języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 28, s. 145–157. <https://doi.org/10.18778/0860-6587.28.10>
- Ruszer A., 2022, *Czynniki rozwoju języka polskiego w Chinach*, „LingVaria”, t. 17, nr 2(34), s. 319–340. <https://doi.org/10.12797/LV.17.2022.34.20>
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 2023, *Di-wu jie Zhongguo Bolanyu jiaoshi jiaoxue gongzuofang*, <https://www.gov.pl/web/zhongguo/v-warsztaty-glottodydaktyczne-dla-lektorow-jezyka-polskiego-w-chinach-cn> [9.12.2024].
- Siwińska B., 2023, *Raport: Study in Poland. Studenci zagraniczni w Polsce 2023*, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”.
- Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A., 2010, *Polski krok po kroku. Seria podręczników do nauki języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom A1*, Kraków.
- Wach A., 2017, *Odniesienia do języka ojczystego jako strategia uczenia się gramatyki języka obcego: perspektywa polskich uczniów języka angielskiego*, „Neofilolog”, nr 48/1, s. 73–88. <https://doi.org/10.14746/n.2017.48.1.05>
- Yip P., Rimmington D., 2004, *Chinese: A Comprehensive Grammar*, Londyn.
- Zajdler E., 2005, *Gramatyka współczesnego języka chińskiego. Składnia i semantyka*, Warszawa.
- Zajdler E., 2010, *Glottodydaktyka sinologiczna*, Warszawa.
- Zemanek A., 2013, *Chińszczyzna po polsku*, Poznań.

Natalia Tsai¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3965-5704>

PANU BOGU ŚWIECZKĘ, A DIABŁU OGÓREK
POSITIVE EDUCATION AND POLISH
LANGUAGE INSTRUCTION IN TAIWAN
(THE MUSEUM OF WORLD RELIGIONS)

Abstract: Adopting Martin Seligman’s PERMA model in education has been widely discussed in the literature. Still not enough, however, is known about it in the LOTE (Languages Other Than English) setting. This paper provides a detailed account of the deployment of PERMA in Polish language instruction in Taiwan. The lessons were conducted at the university and in the local Museum of World Religions (in New Taipei City). The author intended to see (a) the relationship between positive education and academic achievement, (b) how learners perceived religion in the curriculum, and (c) whether museum-based instruction enhanced learning. Given the soaring interest in PERMA, realistic accounts like this are essential. In this qualitative study, Seligman’s model provided a framework for exploring a potentially risky topic in an unobvious setting, a gallery filled with religious artifacts from all over the world. The data was obtained from a bilingual questionnaire and paired with the students’ actual performance, exam included. The instructor’s observations were described in detail. Unlike in other studies, the project did not produce excellent learning results, despite positive participant feedback and the teacher’s efforts to introduce and consolidate the material. One of the key findings was that a cheerful atmosphere of PERMA-enhanced learning did not necessarily translate into desired academic outcomes. Regarding religion in LOTE classrooms, there is no need to shy away from the topic if it is handled appropriately. The paper is meant to be a part of the global discussion on positive education while providing a realistic insight into the reality of foreign language instruction in this part of Asia.

Keywords: PERMA, positive education, museum, religion, Polish as a foreign language, LOTE, Taiwan

¹ natalia.tsai@one.eu, Hsing Wu University, College of Hospitality and Tourism, Department of Applied English, No. 101, Sec. 1, Fenliao Rd, Linkou District, New Taipei City, 244, Taiwan.



© by the author, licensee Łódź University – Łódź University Press, Łódź, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC-BY-NC-ND 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
Received: 9.12.2024; Revised: 12.02.2025; Accepted: 24.02.2025.
Funding Information: not applicable. Conflicts of interests: none. The Author assures of no violations of publication ethics and takes full responsibility for the content of the publication.
Declaration regarding the use of GAI tools: not used.

Streszczenie: W literaturze przedmiotu dużo uwagi poświęcono jak dotąd zastosowaniu modelu PERMA Martina Seligmana w szkolnictwie. Wciąż niewiele wiadomo jednak na temat możliwości, jakie daje on nauczycielom języków obcych innych niż angielski (Languages Other Than English, LOTE). Niniejszy artykuł to szczegółowy opis doświadczeń z lektoratu języka polskiego na Tajwanie. Zajęcia przeprowadzone zostały zarówno na uczelni, jak i w muzeum religii (Museum of World Religions, New Taipei City). Celem autorki było ustalenie, na ile edukacja pozytywna idzie w parze z wymiernymi osiągnięciami studentów, jak postrzegają oni włączenie religii do programu zajęć oraz czy wyprawa do muzeum przekłada się na wyniki w nauce. Biorąc pod uwagę rosnące zainteresowanie modelem Seligmana, realistyczne sprawozdania (jak to) są istotne. Tu model ten posłużył jako punkt wyjścia do wyłożenia dość ryzykownego tematu w niestandardowym miejscu, to jest w galerii pełnej obiektów religijnych z całego świata. Dane zebrano za pomocą kwestionariuszy i zestawiono je z rzeczywistymi osiągnięciami uczestników zajęć, egzaminu nie wyłączając. Szczegółowo opisano też obserwacje nauczycielki. W przeciwieństwie do wielu innych projektów, w tym wypadku trudno było mówić o znacznym postępie językowym studentów. Niewiele zmieniło tu staranne wprowadzenie i utrwalenie wiadomości. Ustalono zatem, że radosna atmosfera kojarzona z edukacją pozytywną niekoniecznie znajduje odzwierciedlenie w sukcesach uczestników zajęć. Co się zaś tyczy religii, o ile temat wprowadzany jest umiejętnie, nie należy się go wystrzegać. Podsumowując, artykuł ten stanowi głos w światowej dyskusji na temat edukacji pozytywnej i daje Czytelnikowi szczegółowy wgląd w rzeczywistość lektoratu w tej części Azji.

Słowa kluczowe: PERMA, edukacja pozytywna, muzeum, religia, język polski jako obcy, jpjo, LOTE, Tajwan

1. INTRODUCTION

Practical applications of positive psychology in foreign language didactics have been a trendy research topic over the past few years. Not enough, though, has been found about its possible implementation in Polish language teaching, especially overseas. This study aims to fill this gap by providing a detailed account of a PERMA-informed intervention in the Taiwanese academic setting. Moreover, it combines two other elements, religion (as a learning topic) and a museum (as a physical setting where the instruction takes place). The paper is meant to present Polish as a foreign language (henceforth, PFL) in the wider context of LOTE education in Taiwan, the latter acronym being an umbrella term for teaching Languages Other Than English. The author's goal was to test to what degree the sanguine assumptions shared by the PERMA promoters would be true when paired with a tough classroom reality. The gap was huge, but it did not stop the researcher from seeing positive education in a favorable light.

2. PERMA IN FOREIGN LANGUAGE DIDACTICS

Seligman (2019, pp. 8–9) postulated positive reframing of one's self-image by redefining the perspective and presenting oneself to others in a new light. This approach might spark an interest in Taiwan, where people appear to diminish themselves while glorifying others, often out of what they perceive as courtesy. Observably, it might come at the expense of self-awareness and lead to young adults avoiding responsibility for their choices. By contrast, PERMA promotes autonomy, previously linked to success in language learning. Its relevance and implementation in pedagogy have been widely discussed in the field. The current project aimed to encourage a positive reframing of one's self-image by three Polish learners. However, the findings indicated that learning Polish did not have to top their lists. Only one of the learners stayed until the end of the intervention.

The PERMA model has sometimes been shown concerning culture, for the latter represents the foundation for interpreting the world and, in Seligman's words, it is the school where its values are "installed in young people" (Seligman 2019, p. 15). Optimistic teachers, modeling trust and hope in the future, have a positive effect on students, with the opposite being true for gloom-ridden ones. Studying a language allows people to incorporate new dimensions into their current frameworks to optimize their chances for success (Oxford & Cuéllar 2014, p. 195). Some values, such as kindness, wisdom, integrity, and courage, are believed to be shared throughout the world, while others are not. Positive psychology's goal is not to impose its principles wherever it is used, but to help individuals achieve what is important for them: "Positive psychology does not do the prescribing. The values of the culture or the values of the individual do that; positive psychology is not an exercise in changing values but in helping cultures and individuals better achieve what they already value" (Seligman 2019, p. 10).

As noted by Khaw & Kern (2015, p. 6), subjective well-being varies from culture to culture and it is not necessarily related to wealth. On the other hand, it might be affected by the worldview; in countries conditioned individualistically, respondents tend to rely on emotional experiences, while in collectively oriented communities life satisfaction judgments are based on cultural norms. Interestingly, Taiwan, where the study was set and the United States, where PERMA was originally developed, represent opposing poles in terms of cultural dimensions (Chen, Chen & Chi 2019, pp. 2 & 11). The society of the Republic of China can be characterized as hierarchical, collectivistic, consensus-oriented, avoiding uncertainty, long-term oriented, and neither restrained nor indulging.²

² Country comparison tool, <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool> [27.06.2024].

Many Taiwanese endorse traditional Confucian values (interpersonal harmony, relational hierarchy, and traditional conservatism), although, in the age of globalization, they seem to be competing with alternative moral codes from the West (Zhang et al. 2005, pp. 111–112). Foreign influences are also transplanted into academia, traditionally reflecting a Confucian commitment to education. This leads to various tensions and discrepancies, with the school structures being more Westernized than actual people's daily lives (Lin 2020, p. 218; Lin & Yang 2022, p. 2). In the World Happiness Report, a study measuring subjective well-being relying on life evaluations and positive/negative emotions, Taiwan ranked 31st globally, right after Singapore, 20 or more positions ahead of Japan, South Korea, the Philippines, and Vietnam, placed 51st, 52nd, 53rd, and 54th, respectively (Helliwell et al. 2024, pp. 15–17). Finland, topping the list, on average, got 7.741 points, 1.238 more than Taiwan.³ Young Taiwanese (below 30) scored 6.908, meaning that they were doing relatively well, reportedly better than other age groups (Helliwell et al. 2024, pp. 23 & 30).

Now, let us see what implications the approach has for teaching. As suggested by Waters, after Bențea 2018, p. 263, the application of positive psychology at school can be performed fourfold: by including certain topics in a regular curriculum, encouraging an institution-wide approach, implementing a strategic framework, and, finally, by engaging in interventions in educational systems. Such practices are necessary, as the numbers of students struggling with depression and other disorders are alarming. Statistically, a decade ago 300 million people, which accounted for 4.4% of the world's population, were depressed, contributing to disabilities and suicides. In 2015, suicide was among the top 20 leading causes of mortality, causing 1.5% of all deaths in that year. However, for 15–29-year-olds, it is the age group that most university students fall into, taking one's own life was the *second* largest death contributor. A deeper analysis of the factors leading to high depression rates lies beyond the scope of this paper, but it has been linked to problematic internet use (Lin et al. 2023, p. 2). Depressive symptoms have also been proven to affect one's employment and income status, as indicated in a recent study in Taiwan (Chen et al. 2023, p. 7).

PERMA is not the only model on which positive psychology interventions are based (Butler & Kern 2016, p. 2). A detailed overview was offered by Barker et al. (2021, p. 628) who proposed the PERMANENT structure, slightly modifying the original frame. Notably, they incorporated the possibility of failure as an inextricable component of human endeavors. For an integrant to be regarded separately, the following conditions should be met: it should contribute to well-being, be pursued for its own sake, and get measured independently of the other components (Khaw & Kern 2015, p. 4). The research on positive

³ In contrast, Afghanistan closed the ranking with 1.721 points in total.

education and PERMA, in general, is abundant; a great variety of methods have been used, both qualitative and quantitative, with the former informing further research questions and strategies and the latter extending the qualitative conclusions and drawing generalizations (Khaw & Kern 2015, p. 6). Among qualitative studies, Oxford & Cuéllar (2014, p. 179) studied five Chinese language learners in Mexico, using first-person narratives to gain “richer, more contextualized data and greater psychological insights.” Grounded theory provided a framework for their project. Gush & Greef (2018, p. 8) applied PERMA among Afrikaans first additional language learners “in such a way that positive psychology interventions could be practiced or demonstrated in a natural, fluent manner, while not distracting from, but rather enhancing, the language learning,” creating an entire textbook. This study offers an extensive list of possible pedagogical solutions and exercises. The authors noted that experiences outside of the classroom that involve the presence of others, like going to the theater or on a hike, resulted in positive emotions and a sense of well-being.⁴ They cautioned against the deficit-fixing approach and encouraged building on the student’s potential instead (Gush & Greef 2018, p. 4). In Malaysia, Khaw & Kern (2015, p. 6) applied a mixed-model design, relying on both qualitative and quantitative data. Their sample included 342 individuals. Butler & Kern (2016, p. 6) presented large-scale numeric data, and provided a wider outlook on PERMA, deploying an online questionnaire filled by 3,751 people. A pioneering study in Latvia revealed a positive correlation between flourishing and one’s educational level, concluding that better schooling came with stronger self-realization and self-satisfaction (Pakse & Svence 2020, p. 119). Here the sample included 312 residents from Riga and rural areas, with three-fourths having a university education. In Poland, a recent study at the University of the Third Age (46 persons 55+) confirmed the importance of social relationships in learning. Happiness, satisfaction, a sense of belonging to the group, and the teacher-student relationship emerged in most of the responses (Niewczas 2023, pp. 153–154). Numerous projects involved educators or teachers in training. Yang et al. (2023, p. 18) emphasized the importance of the instructor’s well-being since it potentially affects the whole room, for good or bad. Their study included 496 Iran-based teachers, drawing a link between mindfulness and workplace enjoyment. In Adelaide, Lovett & Lovett (2016, p. 109) examined 12 secondary school employees, including 9 teachers and 3 ancillary staff, and deployed the PERMA Profiler along with 3 qualitative items. Their purpose was to analyze the well-being of the employees. Again, in Poland, Ożańska-Ponikwia’s sample (2017, p. 52) included 27 pre-service English teachers, mostly women. In this qualitative study, the participants

⁴ The author of the current study is very grateful to Prof. Gush for providing additional detailed information on the project via email.

reportedly demonstrated high awareness of the benefits of incorporating positive education in foreign language instruction. Semi-structured interviews consisting of two open questions were used. A study by Osuch & Majchrzak (2023, p. 255) confirmed the role of positive institutions in supporting teachers' well-being through physical, pedagogical, and psychological aspects. In this project, interviews were conducted among three English teachers in the city of Łódź.⁵

3. RELIGION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

At this juncture, a clarification should be made: Including religion in the curriculum might not be an obvious choice for all. What is more, how the topic is brought up matters a lot. The goal of this study is to show *that* and *how* it can be introduced. In this particular setting, three conditions were met: the student was declaring an interest in religion, I had several years of experience in teaching culture-related courses, and, finally, there was an interesting venue worth a visit. In that place, various traditions were presented, providing a valuable context for teaching. On the other hand, I recall one of my professors, with over two decades of experience, warning us to avoid it altogether. He had been working with heterogeneous groups of Polish FL learners where potential conflicts were easy to trigger. However, some scholars, with Liyanage, Birch & Grimbeek among them (2004, pp. 222–223), are convinced that it is hard, if not impossible, to draw a clear line between a culture and a religion and that there is “no known society in which religion has not played a part.” For others, like Almayez (2022, p. 9), teaching a language does not necessarily lead to teaching a culture. Arguably, this might be true for a lingua franca that, widely spread, is (1) no longer inextricably linked to a single national culture and (2) might be learned for specific purposes (like, for instance, ESP). Polish, however, can be successfully taught in association with the culture of the people who speak it, both in Poland and overseas.⁶ Back to the cautionary advice, an authority in the field, C. Kramsch (2013, p. 59), warned against threatening the learner's

⁵ More studies on PERMA have been discussed in my previous paper (Tsai 2024).

⁶ It may be roughly assumed that one-third of Poles live abroad. In 2020, almost 2,240,000 of my compatriots stayed abroad temporarily, mostly in the EU (Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2020, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/2/14/1/informacja_o_rozmiarach_i_kierunkach_czasowej_emigracji_z_polski_w_latach_2004-2020.pdf [27.06.2024].). In the US alone, 8,249,491 people reported Polish ancestry (Census Bureau Tables, <https://data.census.gov/>

identity by imposing excessive amounts of culture-related information since many students focus solely on the linguistic system. At the same time, she saw a positive correlation between one's eagerness to explore "the other" and his or her social background: the higher the status, the greater the openness. The flux and the multitude of perspectives make transmitting accurate knowledge a real challenge (2013, pp. 71–71). For many, adding religious beliefs to the equation could be overwhelming.

Religion might be brought up in various ways in a foreign language classroom. Some instructors would do so by focusing on the vocabulary. After Dazdarević (2012, no page indicated), Crystal proposed a model consisting of four concentric circles. Obviously religious words like *God*, *baptize*, or *sin* constitute the first, narrowest, group. Next, there are items not necessarily associated with beliefs, used within a community of believers, that undergo "a specific shift in intention," (Dazdarević 2012) with *love*, *truth*, and *fellowship* being good examples. The third circle would be filled with ordinary words typical for non-religious registers, denoting well-known and often tangible objects, including *Father*, *kingdom*, *shepherd*, or *vine* that may be used metaphorically to refer to spiritual traditions. The largest cycle contains vocabulary reflecting religious practices: *altar*, *monk*, *incense*, etc. An interesting study was conducted by Foye (2014) who investigated English teachers' perceptions of religion in the curriculum. Generally, his informants did not oppose the idea. Only 9% strongly resisted. Instructors based in the Middle East were 50% more likely to stay alert, at least to some degree. A common message was to avoid evangelization in the class. Promoting cultural awareness or responding to a student's question was approved since religion was seen as a part of daily life. The question surfaced anyway, especially during discussions on family planning or same-gender relationships (Foye 2014, p. 9). Inquired whether religious vocabulary should be present in regular exercises, as in *I went to the church yesterday*, the overwhelming majority (70%) found it acceptable. This was believed to enable more religious learners to talk about their daily lives. Foye (2014, pp. 11–12) concluded that it was not necessary to shy away from religion, provided the topic was "handled appropriately." Because of its vital role in individuals' lives and, in turn, in national cultures, "it need not be excluded from the ELT classroom any more than any other topic in life." One, however, needed to distinguish between bringing religion to teach a language and promoting it to convert the learners, with the latter course of action to be avoided. Looking at Foye's findings, one may conclude that when it comes to English, an official language of

table?text=B0400 [27.06.2024]). In these communities, the Polish language and traditions are often maintained.

63 nations,⁷ the omnipresence of the tongue complicates the picture.⁸ Similar questions, if about PFL instruction, could be answered differently.

A series of collaborations were made by Liyanage (2004, 2010a & 2010b) who investigated a relationship between one's ethnoreligious affiliations and the preferred learning style. The first study, conducted among 1,027 teenage English learners in Sri Lanka and Japan, led the authors to the conclusion that there is a link between one's beliefs and the learning strategies one applies (Liyanage, Birch & Grimbeek 2004, p. 223). Later on, it was suggested that teacher training programs should be more sensitive to the actual needs of students instead of showing a strong pro-Western bias, since "long-standing religious influences have predisposed learners to prefer particular culturally determined learning strategies" (Liyanage, Bartlett & Bryer 2010a, p. 172, see also Liyanage, Bartlett & Grimbeek 2010b, p. 29). In similar vein, a link between religion and learning process was investigated by Betash & Farokhipour (2017, p. 17) whose sample included 29 male Iranian learners of English. By contrast, Almayez (2022, p. 3) was interested in how religion shapes teachers who should not be seen as "technicians who need merely to apply the right methodology." From his perspective, a more holistic approach was needed. This study is linked to the present investigation because it emphasizes a connection between one's religious tradition and supporting well-being, both being vital parts of my project, although presented in slightly different configurations. While I focused on students' thriving and applied religious content for a PERMA-informed project, Almayez investigated how Islam helps a professional relieve work-related stress and shape his relationships with the students, viewed "not solely as language learners but also as valuable human beings who are worthy of care, love, and respect" (2022, pp. 8–9). Ding et al. (2022, pp. 8–9) studied the link between religion and well-being. They concluded that it is not that important which religion one joins, but rather how structured and organized their life becomes. The following features were emphasized: frequency of participation in rituals, regularity, fixed places, and stable religious rituals.

Various methods and tools were applied in the studies mentioned above. There was also a large variety in terms of the populations. Foye (2014, p. 6) relied on quantitative data and a questionnaire. His project involved 277

⁷ According to the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of China (Taiwan), <https://www.ihrd.ntnu.edu.tw/wp-content/uploads/2023/04/The-List-of-Nations-with-English-as-the-Official-or-Common-Language.pdf> [27.06.2024].

⁸ It should be noted, though, that many common expressions reflect the original Christian faith of the United Kingdom, with *OMG* being a good example. Other commonly known locutions include *heaven in my mouth*, *seventh heaven*, *bless you*, or *go to hell*, to name a few. This is by no means a comprehensive list. One may argue that the concepts are present in other religions as well, but such divagations go beyond the scope of this text.

English teachers from 44 countries (46% from Japan), representing different traditions (Christians, atheists, agnostics, and others). The studies by Liyanage also looked at numerical data and surveys. For instance, in Liyanage, Bartlett & Bryer (2010a, p. 172) four distinct groups were included, namely Japanese, Sinhalese, Tamil, and Muslims, aged 16–18. In 2010b, three groups of students constituted the sample, namely Buddhists, Hinduists, and Muslims, although the number lacked precision (“almost” 1000). The participants came from 6 state-owned schools and offered an equal representation of two genders (Liyanage, Bartlett & Grimbeek 2010b, pp. 31–33). In contrast with these large-scale projects, Almayez conducted in-depth interviews with two male English teachers.

4. MUSEUM-BASED FL PEDAGOGY. PRACTICAL CONSIDERATIONS

In the following subsection, a handful of reflections on the role of exhibitions in FL instruction will be shared. A museum will be henceforth understood as “a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets, and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible, and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing.”⁹ For educators, it is also a space of multiple narrations and a multidimensional discourse, a synecdoche portraying a multitude of meanings (Niklewicz 2015, pp. 165–166), and a zone where the following contexts coexist in a dynamic ecology: (1) *personal*, relating to what the students bring as they come (motivation and expectations; prior knowledge, interests and beliefs; as well as choice and control); (2) *socio-cultural*, involving mediation; (3) *physical*, i.e., advance organizers and orientation; design, reinforcing events and experiences outside the venue, as well as (4) *instructional*, stemming from the awareness of the central role of careful preparation of activities offered before and after the trip (Fazzi 2018, p. 522). For Horowitz & Masten (2017, p. 151), such an institution is a great fit for language instruction, “as a place that speaks a multitude of languages.”

⁹ Museum Definition – International Council of Museums, <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> [2.06.2024]. This is the latest definition available, formulated in 2022. See also Altinas & Yenigül 2020, p. 120.

When it comes to the technical aspects, a couple of recommendations can be offered, although, as suggested by Allard, Boucher & Forest (1994, p. 200), there is no one-fits-all approach: “As with pedagogy in general, there is no particular activity that guarantees academic success, and the same holds true for museum pedagogy.” But still, they identified four trends that should be considered by teachers planning an excursion. First, *more active participation* was linked to better learning outcomes. Second, the instructional repertoire ought to harmonize with the actual setting (layout) and participants’ ages. Next, it was noted that follow-up activities were highly beneficial to retention (see also: Fazzi 2018, pp. 523–524). Finally, no significant change in students’ attitudes toward the school subject was found across the groups, regardless of what type of activities were offered. Additionally, Horowitz & Masten (2017, p. 155) encouraged educators to carefully pre-plan the visits to advantageously use the limited time at the venue. Such practices optimally included an informal trip preceding the actual trip with the students. Promoting greater independence was encouraged as well. As noted by Fazzi (2018, p. 524), students visiting exhibitions benefited from gaining autonomy. This happened as they actively constructed new meanings built upon their background knowledge. For Horowitz & Masten (2017, p. 159), making meaning took precedence over looking for the right answer, allowing for more creativity and subjectivity. Finally, in the study by Fazzi (2018, p. 523), a word of advice for material designers was offered. Students have been found to show more engagement in worksheets that offer a structured direction while allowing some control and freedom in exploring the venue. Five conditions should be met for your materials to be effective: they should (1) encourage observation, (2) allow time for observation, (3) refer to objects rather than labels, (4) be unambiguous about where the information might be found, and (5) encourage talk among group members (Fazzi 2018, p. 523).

Regarding the studies on enriching foreign language instruction with trips to exhibitions, the following might be of interest. In the Polish FL context, Żák-Caplot (2020, p. 191) provided a vivid description of the activities offered by the Museum of Warsaw.¹⁰ Except for visiting the exhibitions, the program included city games, workshops, and linguistic training, enriched with a ludic component (theatricalization, storytelling, and gamification), bringing it closer to the current study of positive interventions in PFL class. AlAljan (2021) and Kostova (2022) described ESP interventions, where English for specific purposes was taught, respectively, to engineering and tourism students. The former project, qualitative in nature, included a sample of 11 male Kuwait students visiting a science museum, asked to write a narrative essay describing the experience.

¹⁰ Let’s learn Polish!, Muzeum Warszawy, <https://muzeumwarszawy.pl/en/warsaw-for-the-intermediates/> [8.06.2024].

Kostova's test involved 64 people from various ethnic and socio-economic backgrounds in Burgas. This technology-enhanced intervention lasted an entire academic year (60 hours) and included virtual visits to three British venues and, offline, to nine expositions in different cities in Bulgaria. Her quantitative data shows a dramatic improvement in the experimental group. Compared to the group who received only traditional textbook-based instruction, students who participated in the program unsurprisingly reported "more positive emotions and enjoyment" (Kostova 2022, pp. 118–120).¹¹ Talking of the Balkans and a legacy, one might pay attention to an investigation by UK-based authors describing instruction of Greek as a heritage language, "Going Green in Greek (GGG)" by Charalampidi, Hammond, Hadjipavlou & Lophitis (2017). In their science CLIL project,¹² the data obtained from questionnaires, interviews, and field notes, revealed the positive influence of museum-based activities on students' linguistic progress, including the improved ability to express complex scientific concepts in the target language. Interestingly, here the learners were accompanied by their family members, which fostered the *relationship* element.

Practicing instructors and teachers in training also benefit from programs involving galleries. Remaining in the philological field, Lee & Christelle (2018, pp. 135–138) wrote about a Louvre-based development program, an intervention joined by 11 French teachers from across the United States, that lasted 2 weeks and allowed an active immersion in creative activities, including an attempt to see and closely analyze *The Wedding Feast at Cana* by Paolo Veronese. The data was acquired from audio recordings of the walks, journaling, field notes, artifacts, and museum texts, namely works of art, maps, pamphlets, and instructional materials. The authors also analyzed photographs, sketches, collages, soundscapes, museum walk itineraries, descriptions of the collections, as well as lesson plans. In this very realistic study, plenty of practical observations can be found. Altinas and Yenigül's project (Altinas & Yenigül 2020, p. 120), set in Turkish Anatolia, involved Social Studies teacher candidates. The intervention was spread across seven weeks. The sample consisted of 19 students, mostly women, and the data was collected from an activity evaluation form. The researchers found that the museum-enriched experience was correlated with improved retention, valuable social experiences, and higher levels of professional training.

As we have seen, teachers play a vital role in museum-enhanced instruction. It is not a luxurious addition to formal instruction, but rather a reasonable choice reflecting the current trends in the global job market where intercultural

¹¹ To me, her project holds particular meaning, since I had previously visited these venues as a Bulgarian major and a participant in summer language courses in Veliko Tarnovo. Cultural patrimony was then a vital component of the instruction.

¹² CLIL standing for Content and Language Integrated Learning.

expertise increases one's competitiveness (Fazzi 2018, pp. 519–520). The museal component contributes to the diversification of foreign language classes, allowing students to draw knowledge from different sources, making it more than merely a tourist attraction (Altinas & Yenigül 2020, p. 120). It is also rational to link such practices to Seligman's model and apply them in interventions informed by his approach. The methodological variety of the previous studies seems to encourage further creativity.

5. PERMA AND A MUSEUM

Components of Seligman's model and their possible applications in museum-based teaching will be discussed in the following paragraphs. First, *positive emotions*. As noted by Oxford & Cuéllar (2014, p. 174), a shift of identities that occurs as the learner progresses causes a wide array of emotions. The expansion of personal capacities is often amplified by individual reactions that give a sense of urgency and energy to exhibit desirable behaviors. For Falecki & Green (2018, pp. 104–105), planning, investing in, and participating in healthy positive experiences is important. It is encouraged to proactively create situations in which gratifying emotions are present, for they are linked to success and accomplishment across different domains of life. Such states include joy, love, gratitude, hope, pride, inspiration, curiosity, amusement, serenity, and awe. How are exhibitions linked to that? As discussed elsewhere in this paper, well-designed museum-based interventions offer plenty of opportunities for a learner to cherish their own autonomy while exploring the venue. Such dedication to the task at hand, especially an enjoyable one, widens their capacity to think, gain a sagacious insight, get ingenious, and initiate actions. This, in turn, strengthens one's physical, intellectual, social, psychological, and emotional assets, resulting in greater durability and willpower in the face of adversity, change, and other occasions and broadening their thought-action repository (Khaw & Kern 2015, p. 4). Importantly, positive emotions stem from our interpretations of the events and are not conditioned by the events themselves (*ibid*). Excursions with students, often full of unexpected events, provide bountiful opportunities for modeling such behaviors.

The second element, *engagement*, has been linked to the state of flow and intrinsic motivation, both associated with attaining language aims. The pursuit of involvement and meaning has been proven far more productive in terms of life satisfaction than the chase after pleasure (Seligman 2019, p. 18). Learners displaying these qualities delight themselves in discovering new information, assimilating challenging concepts, and simply using the target language

to communicate (Oxford & Cuéllar 2014, p. 174). For museum visitors, the flow, i.e., the feeling of deep involvement and effortless progression, is experienced when the task harmonizes with the current abilities of a student and all senses are involved (Fazzi 2018, p. 524). This state has been linked to heightened curiosity, passion, grit, absorption, focus, and vigor (Butler & Kern 2016, p. 3). Notably, achieving the goal is not necessarily a prerequisite to satisfaction. Applying character strengths promotes engagement and intrinsic motivation (Falecki & Green 2018, pp. 106–107).

The acronym R stands for *relationships*. Learning rarely occurs in isolation. One remains involved in a vibrant system of social experiences, interactions, and contexts (Oxford & Cuéllar 2014, p. 176). They, optimally, remain integrated with the community, enjoy being cared for, and derive satisfaction from their network (Khaw & Kern 2015, p. 5), all of which have been to learners' well-being. In contrast, social isolation leads to symptoms associated with mental ill-health (Falecki & Green 2018, pp. 104 & 108). By definition, language is learned to facilitate human interactions. Efficient communication skills and habits should be acquired in an FL classroom or through informal initiatives like field trips. In museums, knowledge is brought to light by the visitors who all carry their repertoires of unique experiences and information (Horowitz & Masten 2017, p. 159). There is always some interaction, at least at the basic level of one's reaction to the realia, but preferably between the visitors. Additionally, the FL teacher has a chance to design activities that require collaboration and discussion between the sightseers, given that the sociocultural facet has been associated with our ability to remember experiences and it shapes our future perceptions of the objects, ideas, and events (Fazzi 2018, p. 524).

The next integrant, *meaning*, refers to actions guided by purpose, thinking beyond oneself, and contributing to higher pursuits and to society. It comes when individuals have a direction in life, feel connected to "something larger than themselves" and perceive their own devotion as valuable. The endeavor may not cause positive emotions right from the start, but with persistence and observable triumphs, as one goes, one finds satisfaction and fulfillment. This state, again, has been linked to improved health, lower mortality risk, higher life satisfaction, increased well-being, and lessened depression (Butler & Kern 2016, p. 3; Falecki & Green 2018, pp. 104 & 109). During an excursion, students may come closer to this by showing consideration for others and contributing to the group cohesion, both spontaneously and planning their actions. They may let others benefit from their expertise in given fields. The very act of leaving the classroom and drawing a connection between the curriculum and the real world adds meaning to learning.

Finally, *accomplishment*, related to defining obtainable targets, pursuing learning success, and achieving linguistic proficiency (Butler & Kern 2016,

p. 2), this element can be understood as “the skill and effort people use in striving towards, reaching, and reflecting on their goals in the pursuit of mastery” (Falecki & Green 2018, p. 104). Linked to motivation, flexibility, and persistence, this constituent has often been linked with grit and a growth mindset. Reportedly, individuals assuming that intellect and character can be developed are more likely to achieve their goals than those who suppose that these characteristics are fixed. Praising one’s efforts and reflecting on the process and strategies that contributed to the success are often found in positive psychology interventions (Falecki & Green 2018, p. 110), but are closely related to daily teaching practice, where they are known as positive feedback and learning strategies. The latter can be seen as a notable contributor to one’s progress (Oxford & Cuéllar 2014, p. 179).

6. THE CURRENT PROJECT

6.1. BACKGROUND

The investigation was based on Seligman’s model because it was dedicated to the needs of a student diagnosed with depression. Since positive psychology has been linked to improved well-being, applying it in the class seemed reasonable, despite potential cultural, contextual, and individual differences (Ciarrochi et al. 2024). Additionally, more down-to-earth pedagogical interventions should be documented so that positive education is taken seriously. Numerous studies on PERMA in education offer cheery conclusions without a strong background or consideration, undermining the impact. Here the goal was to provide a detailed description, deeply rooted in the reality of the foreign language didactics. Finally, there was hope that PERMA could improve the cold emotional climate in Taiwanese classrooms. In general, many students seem to just “come to take”: They see the teacher mainly (if not solely) as a provider of information and – more importantly – grades, and see their classmates only as tools to carry out the pair work or do not see them at all. Teaching in small groups, I witnessed the following scenarios: Students were passive and ignored each other’s presence. They interacted only when there was no choice and their behavior showed that more individual benefits could be gained if the other person was absent. This has become unnervingly common. Positive psychology may provide an antidote (Falecki & Green 2018, p. 108). Unlike the first intervention which included an excursion to the local zoo and

involved plenty of hiking in the open air (Tsai 2024), this study did not include the *health* component of the framework. Most of the activities were carried out indoors. The venue was set in a busy district of New Taipei City. Students arrived by the metro and not by foot or bike. Regarding the topic, I did not shy away from religion because I felt comfortable navigating the realm. In Taiwan, religion does not seem a touchy issue, so including it in the curriculum did not feel like a risk. The current project intended to (1) equip the students with the knowledge necessary for efficient communication in the target language and (2) spark their interest by introducing popular conventions while honoring diversity and prioritizing linguistic content. It was a language course; Polish culture was covered in detail on other occasions. Importantly, students were not encouraged to share their own beliefs. As in my previous study, the main goal was to achieve satisfying educational results while promoting well-being. Thus, the following questions were posed:

1. How does PERMA “work” in this particular context? To what degree does it translate into improved learning outcomes?
2. What are Taiwanese PFL/LOTE learners’ perceptions of implementing religion in the curriculum?
3. Which aspects of museum-enhanced instruction do and do not help to attain the academic goals?
4. What can be understood from this PERMA-informed intervention about Taiwanese PFL/LOTE learners, their preferences, and habits?

6.2. METHODOLOGY

This was a qualitative study in which a bilingual questionnaire served as a tool for data collection. Given that there were three participants, not one, it felt more appropriate than an interview. Undoubtedly, the latter would give more detailed insights but generate too much text. The form included 25 open, 12 Likert-scale, and 2 closed items. It was handed to the students on the way to the exhibition. They could fill it in when the impressions were still fresh. The questions were written in Polish and English to facilitate the respondents’ task and obtain more reliable data. So were the answers. The original code-switching from the responses was not kept. The answers were translated into English and edited for basic mistakes, including capitalization, punctuation, articles, or verb forms. The original meaning and sentence structure were kept. Apart from this, quantitative data were offered when quoting the exam results (not too many, though, since only one person took the test), accompanied by my observations from the class and the exhibition, journaled right on the spot.

6.3. SETTING

The project was carried out in a prestigious state-owned university where Polish was taught as a selective course, available for students from different departments, 3 hours per week. Its culminating stage, a visit to the Museum of World Religions in Zhonghe, New Taipei City, involved leaving the campus and changing the environment. Importantly, none of the participants was familiar with the venue. This influenced their perceptions of the excursion. Two of the students were from remote counties; this added yet one more layer to the experience.

Student 1, henceforth S1, was a man in his late twenties, diagnosed with depression. He stated it clearly from the very first class. Out of respect for his privacy, I did not ask about the details, focusing on learning Polish. Depressive moods were, however, common for all three participants, since the other two students, henceforward S2 and S3, also reported such lowered emotional states. S1 majored in Russian, although he declared that he desired to learn Polish which had brought him to the Slavic Department. (The Russian language was mandatory; Polish was selective.) Officially, he was the only person enrolled. S2 and S3 were free auditors. They were allowed to join us, despite my reservations.¹³ They studied at another top university, specializing in business administration and psychology, respectively. S2 had joined us at the beginning of the previous semester, back in September 2023. S3 came, encouraged by her schoolmate, in the third week of the second term, in March 2024. It was hard for this learner to catch up since she did not understand the most basic terminology. All, the man and the two women, had been learning Polish for 5 semesters, although S1 demonstrated the most determination.

6.4. THE PREPARATION STAGE

The first phase of work, initiated during the winter break, started with a visit to the museum. This step allowed for a preliminary insight into the current exhibition. Next, applicable vocabulary items were listed. Activities were

¹³ Note: In my previous years as a PFL teacher, I avoided unenrolled students, due to some unpleasant experiences. One person was openly disrespectful toward the Polish government. He tended to dominate the class and expected an unfair share of attention. His assignments contained sexually abusive expressions. Another person joined an intermediate course without knowing the basic spelling and pronunciation. In small groups, such “guests” may seriously impair the dynamics.

planned, based on the material collected at the venue. Additionally, I reflected on what was *not* being presented and, as such, needed extra research and elaboration. After choosing enough linguistic and culture-related information, I prepared the handouts, PPT presentations, and teaching aids.

6.5. THE IN-CLASS INTERVENTION

In class, the following aspects were covered: (1) vocabulary related to religion, (2) masculine personal (*buddysta* – *buddyści*, *katolik* – *katolicy*, *ksiądz* – *księża*, *muzułmanin* – *muzułmanie*, etc.) and, when applicable, their feminine counterparts, with special attention paid to (3) word formation and alternations. These were followed by (4) Polish proverbs and (5) information about Polish religious practices. It was less than in the previous project carried out in the zoo. Spending too much time on one theme would come at the expense of other topics, which should be avoided. I was selective. Some content referred directly to the religion. Other parts were more of an extension, building upon the new material and bridging the gap between the old and the new. A revision was offered before the trip. Humorous situations did happen, for instance when one person confused the last word in a proverb saying *Panu Bogu świeczkę, a diabłu – ogórek*, which completely changed the meaning.¹⁴ To provide a realistic account, I also had a slip-up while explaining, all in simple Polish, the meaning of the word *bóstwo* ('deity, divinity'). I went on to say that it means *mały bóg* (lit. 'a little god'), when a student challenged me by asking if I considered Vishnu "a little god." It was not what I meant, so I immediately apologized and once again reminded them that some concepts are hard to explain in simple terms. In Polish tradition, the word *bóstwo* often referred to pagan worship, which I meant. That was the only problematic moment throughout the entire intervention. In class, we talked about religion for about 10 teaching hours. To maximize the benefits and optimally use the time, the project took off right at our first session, when many teachers offered mainly an introduction to the course. The excursion, reported in more detail in the next subsection, was scheduled for the fifth week of the semester. Importantly, the task did not end with the trip. A week after the visit, a handful of follow-up activities were offered, including handouts, slides, and extra materials.

¹⁴ Orig. *Panu Bogu świeczkę, a diabłu – ogarek*. If translated verbatim, the proverb means, 'One lights a candle to God and a candle-end to the devil.' According to the PWN Oxford Dictionary (2006, p. 1112), its English equivalent is "to run with the hare and hunt with the hounds." Now, it meant something closer to 'One offers a candle to God and a cucumber for the devil,' since the person confused *ogarek* (candle-end) with *ogórek* (cucumber).

6.6. THE ACTUAL TRIP

Right before the outing, I worried whether three teaching hours (150 minutes) were not too much for the museum. If students acted passively or showed little interest, I could be left with time. Contrary to my estimations, the meeting took four hours, including waiting at the assembly point, the taxi rides, the actual visit, and a coffee time. I was afraid that someone would be late or they would not come at all. We were out of the safe school setting and if anything went wrong, I could not ask for assistance. It all felt like a risk.

A week before, all the arrangements were made clear and written on the blackboard. We were to meet at the Yongan Market MRT station at 11:30. Then we would hire a taxi to the museum. Nobody was going alone. On the outing day, stressful situations happened twice. One of the participants ignored the arrangements and went to the museum on their own, making the rest of us wait at the MRT station. Later the same person disappeared again and was nowhere to be found. This time the student revisited the exhibition, causing yet another delay. Most calmly, I made it clear to them that everyone was expected to follow the arrangements. Had I overreacted, it would have affected the atmosphere. Leaving it with no comment at all was not a solution, either. The other two students were observing my reactions.

When it comes to the students' performance at the exhibition, it left a lot to be desired, despite me having spent plenty of time on revisions. They twisted the words that should have been learned (*krzyż* **prawosławialny* instead of *prawosławny*), failed to recall basic terms or their correct forms, as in the following situation when I asked S2 to explain what the person in the video was doing: Q: *Co robi ten muzułmanin?* A: *Mo... mo... mo...* [Drawing letters in the air, with her finger.] *Modlić się*. My hint: *On się modli*.¹⁵ Certain Polish words were still substituted with their English equivalents, as in **Dom na Skale* or **Domka na Skale* instead of *Kopuła na Skale* (Dome of the Rock). Body language was used when Polish words should have been known. Plural forms had sunk into oblivion, as in *mnich* (a monk) – *mnisi*, sadly, since I had focused on words directly applicable in the local context where Buddhist monks are seen daily. By the way, we saw objects referring to the previous PERMA project, at the zoo. Here, again, not much was remembered. S1 relied on his knowledge of Russian, calling a tortoise **terekashka* (Rus. *терекашка*) instead of *żółw* and animals **zhivothnye* (Rus. *животные*) and not *zwierzęta*. None of them remembered the Zodiac signs, which had been covered extensively during the previous project.

¹⁵ *What is this Muslim doing? – To pray. – He is praying.*

On a more positive note, S1, now in his element, impressed us with his extensive knowledge of religious systems. This was, however, declarative knowledge, not purely linguistic one. Unlike the girls, who were quite passive, he used every chance to talk. S2 and S3 also seemed to enjoy the gallery, especially the images provided by the micro-cameras installed inside the miniature buildings. They spent plenty of time at each section and took some pictures. Had language learning been removed from the program, the exhibition would have been fascinating enough to commend the students' attention. Additionally, one of the maquettes represented the Altneuschul Synagogue in Prague. The content seemed applicable for S2 who had just received a scholarship to the Czech Republic and could soon visit the spot. A bunch of new words were needed, some closely related to religion (for instance, *apostol* – 'Apostle,' *chrzest* – 'baptism,' *Ewangelia* – 'Gospel,' or *ikona* – 'icon') and some not (as in *lodowiec* – 'glacier,' *mozaika* – 'mosaic,' *sponsor* – 'sponsor,' or *trumna* – 'coffin'). Certain items from the previous semester were recalled, now vividly illustrated and brought to life by the exposition, for example *kadzidło* – 'incense' or *rzeźba* – 'sculpture.' New concepts were discussed, including religious symbolism, sacraments, and the Christian chronology (*BC, AD*). S1 offered an interesting cross-cultural remark as we saw an image of St. George killing a dragon: "We wouldn't kill it, because, in our tradition, it evokes more positive feelings," he said.¹⁶

6.7. THE MUSEUM

The venue was very well-suited for the task. Except for abundant interactive exhibits, the collection included many realia, providing a fertile ground for spontaneous conversations and pre-planned vocabulary reinforcement (compare Fazzi 2018, p. 522). The employees were friendly and supportive, making us feel welcome at every single step. While working on the literature review, I started to appreciate two additional aspects. Firstly, the museum aspired to be more inclusive. The study by Horowitz & Masten (2017, p. 151) allowed me to understand that this feature should not be taken for granted. Secondly, we were the only visitors. It was not the case with Lee & Christelle (2018, p. 140) who documented difficulty accessing *The Wedding Feast at Cana* by Paolo Veronese. While Lee & Christelle described a group of American teachers who traveled to the Louvre but failed to see the painting, we could peacefully enjoy

¹⁶ On another occasion he went on to suggest that the Paradise Myth, if set in Asia, would take another course, for snake's meat is considered a delicacy by some locals.

the galleries. The docents, glad to see a group of students and a teacher, were eager to assist when needed. Technically, it was a dream venue for a trip. Here is a short list of the spots we stopped at. (There was still more to be explored, depending on the specific needs and ages of the learners.)

1. *The Pilgrims' Way* – an array of columns with text displayed in different languages, to my advantage not including Polish. The students were asked to translate the sentences, previously exercised in class. On the wall, one could see images of pilgrims representing different traditions, in various poses, giving a base for explanations in the target language. It was a valuable warm-up activity.
2. *The Palm Print* – warm palm prints left on the wall. There was no language task assigned. The activity provided a base for spontaneous conversations and seemingly aroused curiosity in the guests.
3. *The Golden Lobby* – Zodiac signs. Religion and astrology do not seem like an obvious match, but we could review the Zodiac signs introduced in the previous semester. Unfortunately, the students had forgotten most of it.
4. *The Great Hall of World Religions* – the main point of interest. Realia presenting every major religion or denomination were displayed, accompanied by vivid mosaics and fabrics to showcase the spirit of the given faith. This part and the one that follows sparked the greatest amusement in the participants.
5. *The Greatest Sacred Buildings* – high-precision architectural maquettes, equipped with mini-cameras to show the interior. Here we could name particular places of worship (like *katedra* – a cathedral, *synagoga* – a synagogue, or *meczeta* – a mosque), discuss their style (as in *gotycki* – Gothic or *prawosławny* – Orthodox), and consolidate the knowledge of real places introduced in class (for instance, *Kopuła na Skale* – the Dome of the Rock).
6. *The Avatamsaka World* – a ball-shaped mini theater with digital images displayed both on its external walls and inside the little dome. The students used Polish to explain what they saw and spontaneously expressed their opinions.
7. *The Creations* – video material shown in another tiny cinema room about the origins of the universe, the world, and mankind. We took a break and sat down for a while. This was perceived as the weakest part of the exhibition since, as my students commented, none of the problems in the film were presented in depth.
8. *The Hall of Life's Journey* – a display showing different life stages and transition rituals. Here I brought up topics not discussed in class, including the sacraments of baptism and Holy Communion. I also explained how they affect the Polish perception of age (as in *wiek komunijny*, when

a child gets their First Communion, typically at the age of 7 or 8). I had not known about this gallery before, so I improvised.

Having seen the souvenir store's offer during my previous visit, I did not see the necessity to stop by with the students. Over the years, their offer had changed and there were just a few items to get. Instead, we headed to a nearby café and then back by taxi to the nearby metro station. After seeing the students off, I sat down in a quiet bistro, numb and stressed to the maximum. The satisfaction from the successfully conducted project was mixed with anxiety. Their actual performance was less than awesome and they did not seem to mind.

6.8. BACK TO CLASS

Importantly, the task did not end with the trip. A week after the visit, we had follow-up activities. Students were offered a thorough revision to wrap things up before the midterm. However, only I was ready for class. Nobody had done their homework from two weeks before. S2 was 30 minutes late, despite living close to the school. That was a breakthrough moment. The two auditors were informed that if they wanted to keep coming and take further benefits from my work and resources, they had to pass the midterm. S2 asked for an extra exam date, since she had "something important" and could not come on time. She was allowed to write it a week later, but it took me some additional time to prepare another test for her. A week later, unfortunately, she ended up on the East Coast, not in class, wondering whether I would allow her to take the test on her return. I did not. She finally decided to switch her focus to the Czech language, since she was awarded the governmental scholarship. S3, in turn, sent me an e-mail explaining that her schedule was too hectic to carry on. She was anxious about the exam. I still encouraged her to come back and try, for an achievement would give her a needed boost. She did not. Only S1 stayed, relieved and delighted to have all my attention.

The Midterm Exam

S1 was the only person to take the test. This included four types of questions: (a) fill-in-the-blank; (b) proverb completion; (c) recalling the vocabulary related to the museum, and (d) providing synonyms. The man's overall score, 62%, was 2 points beyond the passing threshold, two to three times higher than his exams in the first semester. Interestingly, he correctly answered 75% of the questions related to the project. He still had a hard time:

- remembering correct forms, as in *bogestwo* (*bóstwo*, 'deity, divinity'), *katolizm* (*katolicyzm*, 'Catholicism'), *prawosławiański* (*prawosławny*,

‘Orthodox’), *sprawdziwy* (*sprawiedliwy*, ‘just, fair’), wierzenia *egipcji* (*wierzenia Egipcjan*, the beliefs of the Egyptians);

- using correct grammar forms, as in *Nie taki diabła* (cor. *diabeł*) *straszny, jak go malują*;¹⁷
- applying gender, as in *Gompa w Darnkowie to polski ...centrum... buddyjski*. Here the adjective (*buddyjski*) required a masculine noun, *ośrodek*, and not the neuter gender (*centrum*). Although these two are synonyms, there must be an agreement between the adjective and the noun it describes;
- spelling, thus *czekawość* instead of *ciekawość* in *Ciekawość to pierwszy stopień do piekła*.¹⁸

Two months later, S1 took his final exam (unrelated to the PERMA intervention) and got 30 points out of a hundred, while the passing threshold was 60. To give him his due, he never skipped an hour and came punctually. His engagement in class was maximum and his attitude showed much respect and liking. Given his piercing sense of humor, each session was fun. In all ways, a dream student you would all like to have.

6.9. QUESTIONNAIRE FINDINGS

The overall impressions regarding the whole project were favorable. S1 expressed his satisfaction: “It is unusual, but interesting and special. Normally, teachers tend to avoid controversial topics such as religion. But [...] I myself read a lot, and I am interested in how different groups of people worship their gods. And how they establish a concrete system of explaining their moral standards.” S2 and S3 both wrote that the subject matter itself was not particularly close to them, but they still found the intervention pleasurable. S2 admitted: “At first, I felt that this topic wasn’t particularly practical because I didn’t think I’d discuss religion much in everyday life, and many religious terms are similar in spelling between English and Polish, so I figured I could understand some content without specifically studying them. However, throughout the process, I learned many interesting religious facts and grammar, so overall, I quite enjoyed it.” For S3, it was a new experience to learn about religions in a foreign language. She reported that her background knowledge was rather limited, but

¹⁷ Polish equivalent of: *The devil’s not so black as he is painted*. Both versions sound pretty much the same. In Polish, the devil is not black, though, but dreadful.

¹⁸ Meaning: *Curiosity killed the cat*. Translated literally, the proverb would go like “The curiosity is the first step to the hell.”

listening to the information provided in class helped her a lot, adding: “I was little worried this topic would be boring and unpractical, but turns out I really enjoyed. Also it was great that we practiced some grammar and learned useful phrases by this topic.”

The visit to the museum evoked buoyant feelings as well. S1 had not been familiar with the venue. The man was pleased with the selection of items on display, though harbored some reservations regarding the overall framework: “Great! I didn’t know about the place. The museum houses more artifacts than I expected. Although the interpretation isn’t perfect, it is still worth visiting. They try their best to respect all religions (and beliefs), but I still can tell that they tell the story from a Buddhist-centered perspective.” S2 noted the uniqueness of the exhibitions. S3 valued the opportunity for material consolidation: “I really liked that. The museum was cool. I saw plenty of things that I had previously heard of in class. This trip made that knowledge more memorable. Besides, it was an intensive vocabulary exercise that enabled me to make real use of the words. I know it’s necessary for language learning, so I appreciate that. Walking around, seeing interesting pieces of stuff, and learning, at the same time, was so wonderful, no doubt. Overall, I was super excited to go to the museum and have fun with everybody.”

Asked whether they were **anxious about anything before the excursion**, the man confessed that he feared losing his way: “I am not a person of directions, I get lost very easily, even with the help of a map. So, I’m worried if the place is where I have never been to. His classmates were more concerned about the material: “I was worried that I hadn’t memorized the vocabulary well, and I might not know how to say certain things in Polish when I visit the museum” (S2). “I was slightly concerned that I might not be able to understand you or to answer your questions” (S3).

Next, the students were asked to explain **how they felt afterward**. S1 was satisfied. The stress of getting lost on his way was soon replaced by more pleasant experiences: “I enjoy the atmosphere of a small group of close people.” S2 also valued the presence of her group, which compensated for the perceived imperfections of the setting: “I found this field trip quite interesting. If I had come alone, I would have found the museum boring because the collection is not extensive, and I’m not particularly interested in religion. But coming with the teacher and classmates, and immersing in Polish, made it more enjoyable.” S3 was glad that she woke up on time and did not miss the appointment, adding that it was fun and motivated her to keep learning.

Asked to judge whether **the material was practical**, the participants almost unanimously agreed. They positively rated learning relevant vocabulary, masculine nouns in the plural, proverbs, and information on Polish religious traditions. Both S1 and S2, who had attended the course from the start, valued

the comments on morphological variations (alternations) observable throughout the words, as in *droga – przydrożny* (*g : ż*). S3, who had joined us later, did not understand the point.

The perceived applicability of the project. The Likert scale was used in the next seven questions, where students rated the degree to which the project: helped them to talk/write about their homeland, Taiwan, in the target language (rated at 4, 3, and 2 by S1, S2, and S3, respectively); promoted their ability to talk about Poland in Polish (3, 4, 3); allowed them to understand the mentality and culture of Poles (3, 4, 4); motivated them to learn about the Polish language (2, 2, 5), Polish culture (2, 4, 5) and other cultures around the world (5, 4, 5), and facilitated the retention of knowledge, as compared to the traditional in-class teaching (5, 4, 5).

Asked to provide more details on why the intervention did or did not **motivate them to learn Polish**, S1 explained that his motivation had been high enough anyway before he participated in the project. For S2, the topic was not appealing enough: “Because I’m not particularly interested in religion, this topic didn’t really inspire my Polish learning.” Her schoolmate seemed much more enthusiastic, despite realizing that she still had a long way to go: “Because learning new things is always fun and inspiring. Even though I don’t think I already know lots about religion in Poland after this project – there is still so much I don’t know! – getting to know more about this language and the culture behind it made me feel more connected to Polish.”

S1 did not get **motivated to learn more about Polish culture**. The perceived religious homogeneity was not appealing: “As far as I know, Polish culture is more related to only Catholic. So, if the goal is to know «more» about Polish culture, perhaps we can only focus on Catholicism, but it’ll be less interesting.” His fellows were keener. S2 thought it was a chance to learn something she knew little about, given that it was a key value of the target language community: “Since religion seems to be an important part of life for Polish people, and I didn’t have much prior knowledge about Christianity, I could learn about Polish culture through this class.” S3 explained her high motivation in the following fashion: “Language and culture are connected closely to each other, so it’s hard to separate them.”

Asked about any **preparation**, S1 brought up his factual knowledge earned from reading various sacred texts, adding that he had always been fascinated by the topic. Material revision was mentioned by both S2 and S3. The former focused on the new words, although she paid less attention to grammar (“I memorized the vocabulary and verbs related to religion, but I didn’t memorize the grammar very well”). Regarding **learning strategies**, the participants reported extensive reading (S1, first in Chinese and then in Polish), rereading the handouts (S2), and mind maps (S3).

Next, I inquired **what students had learned during the trip**. Two of them found it helpful in associating the vocab with its actual representations: “Most of the artifacts in the museum are already things I know, but only in Chinese. It’s good to know them in Polish” (S1). “It deepened my impression of the words learned in class, for example, *cerkiew prawosławna* and *katedra gotycka* (‘an Orthodox church’ and ‘a Ghotic cathedral’ – N.T.) because seeing actual images can help with memory. Many words I didn’t fully understand their meanings in class” (S2). Their classmate reportedly benefited from learning a word that described her zodiac sign. She understood how the Catholics associate bread and wine with the Body and the Blood of Jesus and that the Holy Communion is an important event in a girl’s life so she gets dressed with great care. In the museum, she saw that a dove symbolizes God.

They all believed that the trip came with an **opportunity to talk in Polish**. The desire to share the extensive knowledge about the artifacts was expressed by the man. Additionally, he felt empowered by the change of the setting and now he was in charge: “There were so many things that I wanted to say. Since it’s a topic I’m deeply interested in, I want to share them in Polish. In a traditional class, we are more listeners than speakers.” The setting showcased not only the items, but also my students’ skills: “It provided me with more opportunities to speak. Seeing physical objects naturally makes me want to say their names out loud,” wrote S2, who added that she was flattered that she could impress the museum attendants: “Speaking Polish to Poles in front of other Taiwanese people looks cool.” S3 was pleased, too, as she reported: “I had a chance to practice speaking, not only about the beliefs, but on other topics as well. Hopefully we can have more opportunities to talk in class.” Did the trip offer plenty of **opportunities to improve one’s listening**? For S1, it did not. He was displeased that the museum aides constantly initiated interactions with us, which he found distracting. S2 was glad that Polish was used throughout the excursion, seeing it as a chance to practice her listening skills. At this point, her friend saw no difference between the trip and a regular class, politely asking me to speak slower.

Leaving the traditional classroom and having a class outside had certain benefits and drawbacks. Among the advantages, students saw:

- a) *tightening of the student-teacher relationship* (S1);
- b) *giving more power to the student*, thus, promoting his status (S1);
- c) *sparkling interest*, less than politely expressed in “It’s less boring” (S2);
- d) *adding a touch of usefulness while improving retention*: “I can learn more practical and diverse things, and the impressions are deeper” (S2), “providing students with opportunities to apply what they have learned in the classroom to real-life situations” (S3);

- e) *offering various and applicable input*: “Students could learn practical conversations on different occasions” (S3).

For the **imperfections**, students listed:

- a) *getting lost*: “A student (a male student) can lose his way” (S1);
 b) *overwhelming abundance of information*: “The downside is that I can only focus on reviewing what was taught in class because if a lot of new things are taught during the trip, it can make me feel overwhelmed and very tired due to the amount of information” (S2), as well as
 c) *the burden on the teacher’s side*: “It requires a lot more work for the teacher: Going to the museum in advance, preparing the materials, handling every unexpected moment, and so on” (S3).

I wondered what the students had **learned during the trip that they had not learned otherwise**, just by coming to class. The man dismissed my question, but he admitted that the excursion enabled him to remember more: “I’m not able to *know* what I *cannot* learn in the classroom. Because I assume I can learn all of them in the classroom, but perhaps it’ll be easier to forget.” The women enjoyed the presence of physical representations of the words: “Some nouns’ physical appearances. Sometimes I still don’t understand just by listening to the lecture” (S2). “The architectural models were really impressive it really helped me remember words like *świątynia*, *meczet*, *cerkiew*, *synagoga*, *kaplica* (English: *a temple*, *a mosque*, *a synagogue*, *a chapel* – N.T.) and what they look like. I think on this matter it would be difficult to create the same learning effect in the classroom” (S3).

Asked what new words they had learned during the trip, S1 recalled *ciężarna bogini* **hipopotama* (meaning a pregnant hippopotamus goddess; here the form **hipopotama* is incorrect, as S1 has changed its gender) and *wapień* (*a limestone*). S2 wrote “There might be some [new words that I have learned], but I don’t remember because I didn’t write them down immediately.” *Kaplica*, *gołąb*, and *marmur* (*a chapel*, *a dove*, and *a marble*) were recalled by the third participant, who added: “I remember it’s a kind of rock and *ciasto* (*a cake*), but I am not exactly sure what it was.”

None of my students **took notes** in the museum, but S1 did so afterward. He even checked the correct translation of English *limestone*, which in Polish is *wapień* and not, as I first said, *piaskowiec*.¹⁹ S3 expressed her desire to jot down some words in the future since it would be “such a waste” if she did not. S2 did not write down anything after leaving the venue.

Regarding their independent **trip to the meeting point and back home**, basically, everything went well, although S1 got lost twice: on his way to and

¹⁹ This was the reason why S3 mentioned a word meaning both a kind of cake and a building material (‘sandstone’). The word *piaskowiec* in Polish has several different meanings. In the museum, I confused the two.

from Zhonghe where the museum was located. S2 rode a bike, as she usually did, while her schoolmate took the MRT and safely went back to the dorm, which was not far away.

Asked to explain if anything in the museum gave them **a sense of joy**, all of them mentioned the artefacts, “despite some being replicas” (S1). The miniatures of religious landmarks greatly impressed S2: “The religious architectural models in the museum made me very happy because they were crafted with great precision.” S3 mentioned hand-like metal pointers in the Jewish section. What **stressed** S1 was that there was no chance to get any souvenirs (S1). S2 was displeased with the films presented at the movie theater and in the Avatamsaka World: “I didn’t like the two videos we watched in the museum. There wasn’t much informative content, just a lot of missionary implications.” S3 did not express any reservations.

PERMA. When I inquired what **positive emotions** the visit evoked [P], the man wrote: “I recall the peace and safety, when I visited Notre Dame and other big cathedral-like temples. They [the museum] built the atmosphere well.” Both of his classmates enjoyed the curiosity aroused by the setting. S2 enjoyed the novelty, while S3, not unlike S1, felt “happy and peaceful.” In terms of **engagement** [E], the trip had little to no impact on S1’s desire to study. In his typical, ironic manner, he added: “Although it might sound disgusting, my motivation mostly comes from wanting to know a young Polish lady, whom I can spend the rest of my life with. I wish as I learn, Jezus Chrystus would grant me chance to actually know one.” His fellow participants provided more standard insights: “Yes, I studied more seriously in class so that I could speak Polish during the trip” (S2). “Of course! I think because there were many interactions during the trip, I felt a sense of accomplishment whenever I could express myself in Polish or when I learned something I didn’t know before. This positive emotional feedback always made me happier and engaged” (S3). Regarding the **relationships** [R], I wanted to know whether the trip helped them to deepen their connections with the other two students. The first two responses were positive, though S1 was rather careful, suggesting that “it helped, but not too much.” He went on to state that if his classmates are good and cheerful, it would help him a lot. S2 saw the correlation between the peers’ presence and a boost for work: “Yes, because I chatted with my classmates while exploring the museum. It’s important because I’m someone who lacks internal motivation and often relies on external factors to get things done. If my relationships with classmates are good, I’ll be more motivated to attend class.” S3’s judgement revealed more detachment as she wrote, “Perhaps not. [S2’s name] and I have already become familiar with each other. [S1’s name] and I did not talk much. I don’t really think it matters to me at all. We can still get along well in class.” The same pattern was present in the responses regarding

the relationship between the students and me. It got deepened for the first two, but not for the new student. “To me, the teacher is more than a teacher. She’s an important person” (S1). S2 was positive as well, explaining that “because the teacher chatted with us, and we could observe her attitude towards handling things during the trip. It’s important to me because I don’t have any specific interests, so the content of the course isn’t the most important thing; what matters most is the teacher’s personality and teaching style.” S3, again, kept her distance: “Perhaps yes? I could know her a bit better thanks to the trip. I’m not sure, though, if it has any meaning to me or not. I’m glad to understand my teacher better, but if it wasn’t like this, I wouldn’t be upset.” One of the model’s components is the **meaning** [M], which can be obtained from developing a sense of belonging. Thus, the participants were asked to explain whether the trip gave them such a feeling. For S1 it did not, since each of them had been important, anyway. He expressed his thoughts using the verb *istnieć*, one of the words introduced during the project.²⁰ Although applied incorrectly, the word still carried special significance, as it has been repeatedly consolidated. By choosing it, he emphasized the sense of belonging to our team. S2 seemed to have noticed my constant efforts to keep her in, as she stated, “Yes. I’m a bit of an outsider, so I usually walk at the edge of the group, but the teacher always notices if I’m keeping up and gently pulls me back into the center when I drift too far.” Her schoolmate, again, did not care much about that. Her response was, “Maybe yes? But I did not think of that too much. What mattered to me was having a good time in all of that and whether I could learn anything.” The last element of Seligman’s original framework was **achievement** [A]. The trip evoked a sense of accomplishment in all participants. For the man, it was “a reward,” since he “felt a step closer to [his] dream, both in reality and in a spiritual way.” He went on to express his hope to keep travelling together, so that he could be my Polish-speaking guide. S2 was pleased with my efforts and wrote, “I feel that coming to class is very worthwhile because it feels like going out for fun while also learning and enjoying delicious things.” Her schoolmate’s response was in similar vein: “I have to say it was beyond my expectation. Because I really had no interest in religion, but getting to know about cultures and seeing them in person was so fascinating that I just wanted to learn more and more.”

²⁰ „Nie, ponieważ każdy człowiek już ISTNIEJE ważną częścią grupy,” literally meaning ‘No, because each man already exists as an important team member.’

7. DISCUSSION

As stated earlier, the study was guided by four research questions and based on three pillars: Seligman's model, religion as a PFL/LOTE topic, and museum as a learning venue. The above aspects were interwoven in the responses, but still, the answers can be grouped.

Regarding PERMA, the following can be said: The visit did evoke positive emotions [P] in students, who reported feeling peace, happiness, safety, and curiosity aroused by the exhibition, as in Kostova (2022, pp. 118–120) who linked visits to museums to “more positive emotions and enjoyment,” evoked by the presence of unique artifacts (for all) and the presence of others (S2). Additionally, S3 was glad that she did well and felt “motivated” to carry on, at least at the surface. More difficult feelings, like anxiety, stemmed from within and oscillated around the fear of getting lost (S1), underperforming (S2), and poor comprehension (S3). Unlike S1 who believed that his investment was high anyway, the two auditors reported increased engagement [E] thanks to the trip. S2 knew about the upcoming excursion, so she applied herself to her studies, or so she thought. Her schoolmate saw it as a booster: her involvement grew thanks to her interactions with others. Here, however, one needs to be cautious since their declarations were not followed by actual learning. The alleged heightened interest could be either momentary or non-existent. Had the research ended at the point of data collection, the overall picture would be optimistic and simple. When paired with the overall performance, reservations should be made. S1 passed the midterm, which included religion-related content, so he did relatively well in the short term. Two months later, unfortunately, he did not receive a positive score. The two women gave up as soon as they understood that they were required to pass the exam if they wanted to continue their free participation. Next, we analyzed the relationships [R] within our team. S1 was rather passive and did not care much about his classmates, but he valued the chance to talk to me, his instructor. S2 believed that the presence of others motivated her to perform since she lacked the spark within. At the same time, she kept her eye on me, since the language as such was out of her current focus. She was more concerned about my behavior, which may serve as a reminder to all of us, teachers. One may be surprised, to say the least, that for S3 the relationships with others had little to no meaning. Mind you, she was a psychology major. The woman also gave little thought to the next question, which was on meaning [M], often related to the sense of belonging. Here she admitted not caring about that too much, since all she wanted was to have a good time and gain some learning benefits. These findings are in stark contrast with a large body of research on positive education, where interpersonal aspects are seen as a vital component of one's well-being and heightened performance,

as in Niewczas (2023, pp. 153–154). One possible explanation is that in that study, the participants were in their fifties or older. This student was in her early twenties. But still, prioritizing individual achievement is thought to stand in opposition to the Confucian tradition (Zhang et al. 2005, p. 108). For S1, the group cohesion was reached in class, throughout the semester, and not during the trip. The trip as such was not the magic pill. It amplified the patterns observable in class. S2 appreciated my efforts to make her feel included. More agreement was found in the last aspect, namely the accomplishment [A], positively rated by all. At the same time, too little effort was invested into learning, both before and after the excursion. S1 declared reading a lot. His factual knowledge was enormous, but this should not be confused with learning the linguistic material *per se*. The two female students did some preparations, but it is hard to feel any passion or grit in their accounts, as Butler & Kern (2016, p. 2) saw it. Basically, for S1 who was the only person enrolled and, equally important, evaluating my teaching efforts at the end of the semester, the project was a great success. If positive education was meant to build on the learners' potential, as opposed to a deficit-fixing approach (Gush & Greef 2018, p. 4), it worked in this case. On the other hand, if it was meant to promote learner autonomy, it did not. At the end of the semester, little to no evidence could be found to claim otherwise: S1 passed the midterm test, but he, overall, received only 2 points beyond the passing threshold. He managed to answer two-thirds of the questions referring to the project. Two months later, however, the final exam left me with no illusion. The two auditors gave up soon after the trip. Hopefully, the seed had been planted. Maybe one day they will recall the experience and regain their learning agency.

The overall perception of religion as a topic of instruction was favorable, especially for S1 who declared his deepened interest. As often happens in foreign language classrooms, his understanding of some issues was much greater than mine, but my focus was mainly on language and Polish culture. He was passionate about different belief systems, and my task was to enable him to express himself in the target language. For the auditors, religion was not on the list. S2 went on to say that it did not inspire her to learn Polish, although, just like S3, she did not mind discussing the problem and enjoyed the trip. Students saw religion as an unusual and unobvious addition to the course, despite realizing that it was a part of the culture and, as such, could be discussed in class, but none of them expressed openly negative feelings (as in Liyanage, Birch & Grimbeek 2004, pp. 222–223; Foye 2014, p. 9). In fact, the topic was introduced with respect to students' original beliefs, whatever they were, with no attempt to influence them or "threaten" their identity (Kramsch 2013, p. 59). Referring to S2's initial conviction that there was no point in learning the topic since many of the words were similar to their English equivalents, these same similarities were used as a bridge between the two linguistic systems, not an

excuse to pass them over. The meaning was often easy to grasp, as in *katolik*, *buddyzm*, or *islam*, but still, some paradigms and principles were to be mastered and then applied in other contexts. What is more, not all basic words related to religious practices sound alike across European languages, with *świątynia* ('a temple') or *modlić się* ('to pray') being clear examples. It can be concluded that none of the participants openly opposed the idea of introducing religion due to privacy issues or the controversiality of the topic. By contrast, it was seen as a desired addition (S1) or, at the very least, acceptable, despite not being interesting (S2, S3).

None of the informants had ever seen the museum before. Asked to evaluate it as a learning hub, the participants were particularly pleased to see the artifacts and apply the information presented in class in this new, realistic context. For S1 and S3, it promoted material retention, adding extra appeal in S2's view, since the material was "not interesting otherwise." S3 could extend her understanding of the Christian faith she knew little about. Additionally, it was seen as a valuable social experience, in agreement with Altinas & Yenigül (2020, p. 120). On the other hand, leaving the campus had its drawbacks as well. One person got lost while the other felt overwhelmed by the amount of information to process. We did not visit the souvenir store, which further disappointed S1. On a practical note, an optimal use of the time and space resulted from the careful preparation that included an extra visit, several weeks beforehand, as discussed by Horowitz & Masten (2017, p. 155). The materials offered later in class strictly referred to the exhibitions, large and various enough to provide abundant input. The classes were about religion, but they were also designed to teach about the content shown in Zhonghe, allowing more control over matters.

From the students' point of view, the trip provided abundant opportunities to practice speaking. This was true, especially for S1 who felt like sharing his knowledge with others. The expositions provided a stimulus to talk. Showing off to the docents was exciting for S2 who enjoyed using Polish in front of strangers. The informants did not see many chances to practice listening: S1 was irritated by the museum aides who wanted to assist us, S2 believed that it was just like in class, and S3, relatively new in our group, had trouble following my speaking pace. None of the participants took notes at the museum, impacting the learning outcomes. Only S1 admitted to jotting something down afterward. Little (if any) progress would be made without additional activities in class, a week after the excursion. Thus, teachers willing to take the students out may either remind them to take notes or do it themselves and review the material at school. Regarding motivation, the project did not increase it too much, as in the study conducted three decades ago by Allard, Boucher & Forest (1994, p. 200). For S1, the declared enthusiasm was high, anyway. S2 was not fond of the theme, which acted as yet another excuse not to study, while S3's

actions showed that she lacked any desire to carry on, despite writing that the trip was a booster. Once again, both of them quit soon afterward, unwilling to face the midterm test. Besides, the study did not produce increased interest in Polish culture. S1, for instance, perceived it as predominantly Catholic, despite my efforts to show that the overall picture was not so simple. This limiting perception cooled down his desire to know more.

What else can be learned about Taiwanese PFL/LOTE learners in the context of the project? First and foremost, they are very responsive. I was very grateful for their participation. The perceived applicability of the material surely played its part (despite the women's initial lack of interest in the theme). They got ready for the excursion, following two different paths. The man had previously read a lot in Chinese, so he brought his extensive knowledge to the venue. The other two students reviewed the material introduced in class. If done correctly, this could guarantee them greater linguistic improvement. How much was done is out of the researcher's control. S1's example illustrates the need to distinguish between overall knowledgeability and actual language learning. Although well-read and able to communicate, he still needed to invest more effort to improve grammatical and lexical correctness. On the other hand, S2 lacked passion. She was searching for a spark, having no motivation to study. It could be the case that, like in S3, religion played only a little part in her life, so the content did not seem useful for her potential interactions. It is not uncommon for Taiwanese youth to have only a basic understanding of their religious rituals, performed with little reflection. However, using the word "stuff" to describe religious artifacts, as S2 did, may suggest at least a lack of knowledge, if not a lack of respect. In contrast, S3's responses, as previously mentioned, were smooth and polished. They, however, did not reflect what I saw in class. She eagerly reported growth in motivation just to come to class unprepared and then quit. In addition, S3 had a hard time giving negative responses. Her "Maybe yes" seemed actually to mean the opposite. Keep that in mind if you conduct research in a different culture. Also, depending on your teaching setting, be mindful of whom you let in. Some free auditors might be grateful for what you generously offer, but many take advantage of opportunities while not willing to invest any effort. This seriously affects the dynamics in small groups and limits the attention you would otherwise offer to the enrolled students who pay for it.

In contrast with the collective Taiwan stereotype, two students seemed to follow their agendas, giving little to no thought to the group. S1 would not mind interacting with others if they were positive enough, but it did not show, in class or the museum. S3's responses revealed a strong focus on self, as discussed above. S2, on the contrary, relied on the presence of others for motivation. More research is needed to understand these mechanisms, especially in the light of positive education.

Finally, a handful of reflections. This was the last activity of this kind offered to the group. The stress of waiting for a latecomer who did not follow the arrangements was too intense to risk again. I was boiling with rage, too aware of the students observing my every move to lose control. Bridging the gap between the required positivity and my actual anxiety required a great deal of self-discipline. After seeing the group off, I felt numb and devastated, struggling with migraine for two days. A week after the trip, all students came to class (S2 was late for 30 minutes, as she often did). None of them did their homework or were ready to resume regular activities. They perhaps confused the cheerfulness of the trip with me being nice and naïve: a stressful, disillusioning, and disenchanting session. The undertaking went well, so they took what I offered, but they mistakenly thought that I was the only one who needed to work hard. They could not be more wrong. This is how each year of work leaves me even more cautious and prone to setting clear boundaries. I wish implementing positive education freed me from this need, but so far it is not the case. This was also the last time that any unenrolled students were allowed to attend my class. Had they not disregarded the course, which they could take for free, they could stay. I was grateful for the school's understanding and support when I announced my decision.

Finally, a couple of closing remarks. Needless to say, the project was not free from imperfections. The first one was in the method of data collection. A questionnaire was used to allow presenting all cases within one paper. S1, however, first filled it in rather sloppily, providing trite answers. As a result, he was asked to redo it. Interviewing the students would be a chance to confront S2 and S3 on the discrepancies in their answers. Secondly, as a language educator, I have not paid enough attention to the relationship between this PERMA application and S1's mental health. I could apply positive psychology tools within the PFL/LOTE learning context. The rest was the student's private business which I never dared to violate. All my efforts, however, were dedicated to his betterment. He was a fascinating person to work with and I wish him the best. Thirdly, the students could have been more actively involved in the preparation and the visit. More autonomy would perhaps result in different findings. That is, however, a good hint for future investigations.

One may wonder whether the intervention was successful since the two female students quit. Would I not prefer them to stay? I certainly would, but not at the expense of approval for their bad attitudes. Unenrolled, they were spoiled by a chance to hop from one teacher to another, picking what served them well and avoiding responsibilities. Was their absence a great loss? Certainly not for the man, who now got the full attention he deserved.

8. CONCLUSIONS

It might be uncommon to see positive education, religion, and a museum incorporated into a single project. Keeping this in mind, increased efforts were made to cover each of these informatively, hoping that this unusual mixture would shed new light on each pillar. Since the second aspect feels controversial for some, let me conclude that there is no need to shy away from religion, as long as one can gracefully navigate the theme. Even basic topics such as family, if handled inappropriately, can be a minefield. So, it is perhaps not what you teach, but *how* you make it. However, the students' enthusiasm toward a new and exciting activity does not necessarily translate into their passion for learning. This is certainly true in many Taiwanese classrooms.

As a teacher deeply passionate about her subject, I had done my best to provide a valuable learning experience. What the students gained from it is beyond my control. I hope that this paper can encourage the Readers to carry out their projects. Highlighting the merits and not hiding the flows may serve as a guide. Depressive feelings are far more common in students than one may want to admit. A young adult, just like anyone else at any age, does not need a formal diagnosis to struggle with a lowered mood. It shall not provide an alibi for idleness or an excuse to negotiate an unfair grade, but it can be a hint for teachers to incorporate positive education into their daily practice. Overall, it feels that adopting PERMA in a language class might be a pleasant experience for the students and, as such, can be recommended. It does not, however, guarantee improved academic achievements. The intervention described above shows that the overall picture is much more complex when paired with tough classroom reality, with its limitations and challenges. The students whom you have just read about represent two prestigious universities. The society perceives them as leaders. Hopefully, the time can prove it right.

REFERENCES

Positive Psychology and Education

- Barker R., Touminen L., Larson M., Lee-Nichols M., Eslinger G., Patterson K., Stocker S., 2021, *Enhancing Mindfulness and Well-Being in Higher Education*, "International Journal of Community Well-Being", 4, pp. 625–646. <https://doi.org/10.1007/s42413-021-00118-6>
- Bențea C.C., 2018, *Positive Psychology in School – A Brief Overview*, "International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialog Between Sciences & Arts, Religion & Education", 2, pp. 261–268. <https://doi.org/10.26520.medsare.2018.2.262-268>

- Butler J., Kern M.L., 2016, *The PERMA-Profiler: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing*, "International Journal of Wellbeing", 6(3), pp. 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Chen M.H., Chen B., Chi C.G.Q., 2019, *Socially Responsible Investment by Generation Z: A Cross-Cultural Study of Taiwanese and American Investors*, "Journal of Hospitality Marketing and Management". <https://doi.org/10.1080/19368623.2019.1525690>
- Chen Y.L., Liao W.H., Wang S.H., Lien Y.J., Chang C.M., Liao S.C., Huang W.L., Wu C.S., 2023, *Changes in Employment Status and Income before and after Newly Diagnosed Depressive Disorders in Taiwan: A Matched Cohort Study Using Controlled Interrupted Time Series Analysis*, "Epidemiology and Psychiatric Sciences", 32, e41, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1017/S2045796023000562>
- Ciarrochi J., Sahdra B., Hayes S., Hofmann S., Sanford S., Sanford B., Stanton C., Yap K., Fraser M., Gates K., Gloster A., 2024, *A Personalized Approach to Identifying Important Determinants of Well-being*, "Cognitive Therapy and Research", no page numbers indicated. <https://doi.org/10.1007/s10608-024-10486-w>
- Depression and Other Common Mental Health Disorders. Global Health Estimates*, 2017, Geneva: World Health Organization, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1> [22.06.2024].
- Ding Y., Huo W.D., Jin Y.N., 2022, *Does Believing in Different Types of Religion Affect Subjective Well-Being? Analysis of the Public Data of the Taiwan Social Change Survey*, "Frontiers in Psychology", pp. 1–11. <https://doi.org/10.3388/fpsyg.2022.1054566>
- Falecki D., Green S., 2018, *PERMA-Powered Coaching. Building Foundations for a Flourishing Life*, in: *Positive Psychology Coaching in Practice*, Chapter 7, Routledge.
- Gush M., Greef A., 2018, *Integrating Positive Psychology Principles and Exercises into a Second-Language High School Curriculum*, "South African Journal of Education", 38(3), Article 1638. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n3a1638>
- Helliwell J.F., Huang H.F., Shiplett H., Wang S., 2024, *Happiness of the Younger, The Older, and Those in Between*, in: J.F. Helliwell, R. Layard, J.D. Sachs, J.-E. De Neve, L.B. Aknin, S. Wang (Eds), *World Happiness Report 2024*, University of Oxford: Wellbeing Research Centre. <https://doi.org/10.18724/whr-flp2-qj33>
- Khaw D., Kern M., 2015, *A Cross-Cultural Comparison of the PERMA Model of Well-Being*, "Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley", 8.
- Lin M.P., Lee Y.T., Tang W.C., Cheng L.H., Wu J.Y.W., You J.N., 2023, *Internet Use Time and the Subjective Well-Being during the COVID-19 Outbreak: Serial Mediation of Problematic Internet Use and Self-Esteem*, "BMC Psychology", 11:438, pp. 1–8. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01483-x>
- Lin W., 2020, *Taiwanese Higher Education in a Cultural Perspective: A Preliminary Study of Two Premier Universities*, "Asia Pacific Journal of Education", 40(2), pp. 212–229.
- Lin W., Yang R., 2022, *Revitalizing Cultural Consciousness in Taiwan's Higher Education: Ambitions and Tensions*, "International Journal of Chinese Education", Special Issue: Redesigning higher education in East Asia for a better future", pp. 1–17. <https://doi.org/10.1177/221258X221135734>

- Lovett N., Lovett T., 2016, *Wellbeing in Education: Staff Matter*, "International Journal of Social Science and Humanity", 6(2), pp. 107–112. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2016.V6.628>
- Niewczas S., 2023, *Positive Psychology in Foreign Language Learning and Teaching. The Case Study of Polish Older Adults*, "Roczniki Humanistyczne", 10, pp. 147–158. <https://doi.org/10.18290/rh237110.10>
- Osuch A., Majchrzak O., 2023, *The Role of Positive Institutions in Language Teachers' Well-Being*, "Językoznawstwo", 2(19), pp. 249–267. <https://doi.org/10.25312/j.6778>
- Oxford R., Cuéllar L., 2014, *Positive Psychology in Cross-Cultural Narratives: Mexican Students Discover Themselves while Learning Chinese*, "Studies in Second Language Learning and Teaching", 4(2), pp. 173–203. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.3>
- Ożańska-Ponikwia K., 2017, *Positive Psychology in the Classroom Setting from the Point of View of the Pre-service Teachers*, "Konteksty Pedagogiczne", 2(9), pp. 49–57.
- Pakse I., Svence G., 2020, *Adaptation of Flourishing as Positive Psychology Concept in Latvia*, "Problems of Psychology in the 21st Century", 14(2), pp. 113–122, <https://doi.org/10.33225/ppc/20.14.113>
- Seligman M., 2019, *Positive Psychology: A Personal History*, "Annual Review of Clinical Psychology", 15, pp. 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Tsai N., 2024, *Healed and Fluent? PERMAH-Inspired Polish Instruction in Taiwanese Academic Setting (Part I: A trip to the Zoo)*, "The Journal of Hsing Wu University", 113, pp. 253–278.
- Yang S., Noughabi M., Botes E., Dewaele J.M., 2023, *Let's Get Positive: How Foreign Language Teaching Enjoyment Can Create a Positive Feedback Loop*, "Studies in Second Language Learning and Teaching", 13(1), pp. 17–38. <https://doi.org/10.14746/ssllt.32358>
- Zhang Y.B., Lin M.C., Nonaka A., Beom K., 2005, *Harmony, Hierarchy, and Conservatism: A Criss-Cultural Comparison of Confucian Values in China, Korea, Japan, and Taiwan*, "Communication Research Reports", 22(2), pp. 107–115. <https://doi.org/10.180/0036810500130539>

Religion

- Almayez M., 2022, *Investigating the Place of Religion within the Professional Identity Construction of two Muslim English Teachers in Saudi Arabia*, "Cogent Education", 9(1), pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2091632>
- Betash I.Z., Farokhipour S.Z., 2017, *Influence of Religious Identity on Foreign Language Learning: A Case of Iranian EFL Learners*, "The International Journal of English Language & Translation Studies", 5(2), pp. 16–20.
- Dazdarević S., 2012, *English for Religious Purposes*, in: *Teaching Foreign Languages for Special Purposes*, Perugia, no page numbers indicated.
- Foye K., 2014, *Religion in the ELT Classroom: Teacher's Perspectives*, "The Language Teacher", 38(2), pp. 5–12.
- Kramsch C., 2013, *Culture in Foreign Language Teaching*, "Iranian Journal of Language Teaching Research", 1(1), pp. 57–78.

- Liyanage I., Bartlett B., Bryer F., 2010a, *Relative Cultural Contributions of Religion and Ethnicity to Language Learning Strategy Choices of ESL Students in Sri Lankan and Japanese High Schools*, "Asian EFL Journal", 46, pp. 165–180.
- Liyanage I., Bartlett B., Grimbeek P., 2010b, *Religious Background and Language Learning: Practical Suggestions for Deriving Best Practices in ELT*, "Asian EFL Journal", 46, pp. 28–47.
- Liyanage I., Birch G., Grimbeek P., 2004, *Religion, Ethnicity and Language Learning Strategies*, in: B. Bartlett, F. Bryer, D. Roebuck (Eds), *Educating: Weaving Research into Practice, Proceedings of the 2nd Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research*, pp. 222–229.

Museum

- AlAjlan M., 2021, *Museums as Learning Spaces: A Case Study of Enhancing ESP Students' Language Skills in Kuwait University*, "English Language Teaching", 14(2), pp. 120–128. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n2p1>
- Allard M., Boucher S., Forest L., 1994, *The Museum and the School*, "McGill Journal of Education", 29(2), pp. 197–212.
- Altinas İ.N., Yenigül Ç., 2020, *Active Learning Education in Museum*, "International Journal of Evaluation and Research in Education", 9(1), pp. 120–128. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20380>
- Charalampidi M., Hammond M., Hadjipavlou N., Lophitis N., 2017, *A Content and Language Integrated Learning (CLIL) Project: Opportunities and Challenges in the Context of Heritage Language Education*, The European Conference on Language Learning. Official Proceedings, no page numbers indicated.
- Fazzi F., 2018, *Museum Learning Through a Foreign Language. The Impact of Internalization*, "La didattica delle lingue nel nuovo millenio. Studi e ricerche", 13, pp. 519–537. <https://doi.org/10.14277/6969-227-7>
- Horowitz R., Masten K., 2017, *The Art Museum: A Site for Developing Second Language and Academic Discourse Processes*, "Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice", 9(1): *Art as Voice: Creating Access for Emergent Bilingual Learners*, Article 10, pp. 148–168.
- Kostova K., 2022, *Museum-Based Approach to Teaching English for Specific Purposes of Tourism*, "Cultural and Historical Heritage: Preservation, Presentation, Digitalization, KIN Journal", 8(1), pp. 174–187. <https://doi.org/10.55630/KINJ.202208115>
- Lee P., Christelle J.L., 2018, *Multiliteracies in Action at the Art Museum*, "L2 Journal", 10(2). <https://doi.org/10.5070/L210235237>
- Nikiewicz B., 2015, *Język muzeum, czyli o nowych sposobach odczytywania wystaw*, „Polonistyka. Innowacje”, 2, pp. 165–173. <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.2.12>
- Żák-Caplot K., 2020, *Zabaw się w muzeum, czyli jak nie ucząc, uczyć? Wykorzystywanie technik ludycznych w nauczaniu języka polskiego jako obcego na wystawie muzealnej (teatralizacja, storytelling, grywalizacja)*, in: P. Kaźmierczak, A. Banach, M. Biernacka (Eds), *Ludyczność w (Glotto)dydaktyce*, Łódź, pp. 189–198.

Census Bureau Tables, <https://data.census.gov/table?text=B0400> [27.06.2024].

Country comparison tool, <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool> [27.06.2024].

Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2020, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/2/14/1/informacja_o_rozmiarach_i_kierunkach_czasowej_emigracji_z_polski_w_latach_2004-2020.pdf [27.06.2024].

Let's learn Polish!, Muzeum Warszawy, <https://muzeumwarszawy.pl/en/warsaw-for-the-intermediates/> [8.06.2024].

Museum Definition, International Council of Museums, <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/> [2.06.2024].

<https://www.ihrd.ntnu.edu.tw/wp-content/uploads/2023/04/The-List-of-Nations-with-English-as-the-Official-or-Common-Language.pdf> [27.06.2024].

*Beata Grochala*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3885-8964>

PROFESOR BOŻENA OSTROMĘCKA-FRĄCZAK – WSPOMNIENIE²

29 listopada 2024 r. Rada Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego podjęła decyzję o wszczęciu postępowania w sprawie uroczystego odnowienia doktoratu prof. Bożeny Ostromęckiej-Frączak. Chwilę po głosowaniu odebrałam wiadomość, że Pani Profesor odeszła od nas... Ten symboliczny moment Jej śmierci stanowi idealne podsumowanie Jej życia – żyła bowiem pracą, nauką i Uniwersytetem.

Profesor Bożena Ostromęcka-Frączak była wspaniałym naukowcem, językoznawcą, wybitnym glottodydaktykiem, polonistą, sławistą, ale przede wszystkim cudownym człowiekiem.

Pani Profesor związana była z Uniwersytetem Łódzkim przez ponad 60 lat. Tu w 1962 r. rozpoczęła studia na filologii polskiej, potem na rusycystyce, tu osiągnęła kolejne stopnie naukowe, tu tworzyła podwaliny łódzkiej glottodydaktyki, tu prowadziła badania naukowe, pisała monografie i artykuły, promowała licencjatów, magistrów, doktorów, recenzowała publikacje naukowe, brała udział w przewodach doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich – lista aktywności jest długa. Ale mimo tych licznych zajęć zawsze znajdowała czas

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

² Pamięci Pani Profesor Bożeny Ostromęckiej-Frączak dedykowany będzie kolejny numer „Kształcenia Polonistycznego Cudzoziemców”.



dla drugiego człowieka, zawsze była dla nas i z nami. Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej jest jej dzieckiem. To Pani Profesor powołała go do życia i była w nim, była z nami do końca. Większość z nas przeszła z Panią Profesor przez swoje studia polonistyczne, dla wielu była promotorem prac magisterskich, doktorskich, dla wszystkich – niedoścignionym wzorem – nie tylko naukowca, ale człowieka. Była osobą o ogromnej charyzmie. Potrafiła załatwić rzeczy, które wydawały się niemożliwe. Była z nami zarówno wtedy, gdy odnosiśmy sukcesy, jak i wówczas, gdy zdarzały się niepowodzenia, chwile zwątpienia, porażki. Motywowała nas do działania nie tylko słowem, ale i czynem. Nigdy się nie poddawała i tego samego uczyła nas.

Kiedy w 2014 r. Pani Profesor odchodziła na emeryturę, zastanawialiśmy się, jak sobie poradzimy sami. To było jednak niepotrzebne myślenie. Pani Profesor nas nie zostawiła, była z nami zawsze – kiedy świętowaliśmy nasze małe i duże sukcesy, organizowaliśmy konferencje, obchodziliśmy wspólnie różne uroczystości. Pani Profesor zawsze porozmawiała z każdym z nas, pytała o zakład, o specjalizację, o nasze plany, sukcesy. Zawsze była uśmiechnięta, zadowolona. Nawet kiedy cierpiała, nie pokazywała tego światu. Chciała do końca być silna.

I taką ją zapamiętamy. Jako wspaniałą, otwartą, pełną woli życia osobę. Mówiliśmy o Pani Profesor „szefowa matka” – i to określenie idealnie oddawało naszą relację. I choć Pani Profesor nie ma już wśród nas, wierzymy, że jej matczyne oko czuwa nad nami.

Pani Profesor, dziękujemy za wszystko...

REDAKTOR INICJUJĄCY

Katarzyna Smyczek

REDAKCJA

Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Wojciech Grzegorzcyk

PROJEKT OKŁADKI

Agencja Reklamowa efectoro.pl

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2025

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2025

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.11702.25.0.Z

Ark. druk. 17,875

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Matejki 34A

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 635 55 77