

**Un Cadre Européen Commun
de Référence pour les langues:
Apprendre, Enseigner, Évaluer**

**Common European Framework
of Reference for Languages:
Learning, teaching, assessment**

**Europejski system opisu
kształcenia językowego:
uczenie się, nauczanie, ocenianie**



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Language Policy Division



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie



COUNCIL CONSEIL
OF EUROPE DE L'EUROPE
LANGUAGE POLICY DIVISION



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Redakcja czasopisma *Języki Obce w Szkole*
00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28
tel. (022) 621-30-31 faks 621-48-00
e-mail:codn@codn.edu.pl
Internet: www.codn.edu.pl

Autorzy

Council of Europe: Daniel Coste, Brian North, Joseph Sheils, John Trim

Tłumaczenie

dr Waldemar Martyniuk

Redaktor prowadzący

Maria Gorzelak

Redakcja naukowa

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska

Redakcja

dr Hanna Bawej-Krajewska

Grażyna Czetwertyńska

Projekt okładki i opracowanie graficzne **Maja Chmura**

© Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, redakcja czasopisma *Języki Obce w Szkole*, Warszawa 2003
– z wyjątkiem tabel 1, 2, 3 z publikacji w wersji angielskiej i francuskiej i tabel 1, 2, 3 z publikacji w innych
językach, do których ma prawa autorskie © 2001 Council of Europe.

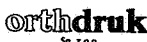
Tłumaczenie dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching,
assessment* jest publikowane za zgodą Rady Europy (Council of Europe).

Za polską wersję odpowiada Zespół Redakcyjny

Wydanie I

ISBN: 83-87958-54-9

Skład: PHOTOTEXT, ul. Platynowa 4, 00-808 Warszawa

Druk: i oprawa:  ul. Składowa 9, 15-399 Białystok

Spis treści

Uwagi wstępne	5
Wskazówki dla użytkownika	7
O zawartości rozdziałów	11
1. Europejski system opisu kształcenia językowego – wymiar polityczny i edukacyjny	13
1.1. Czym jest Europejski system opisu kształcenia językowego?	13
1.2. Cele i zadania polityki językowej Rady Europy	14
1.3. Pojęcie „różnojęzyczności”	15
1.4. Europejski system opisu kształcenia językowego – geneza	17
1.5. Przydatność Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego	17
1.6. Europejski system opisu kształcenia językowego – charakterystyka dokumentu	18
2. Europejski system opisu kształcenia językowego – założenia	20
2.1. Podejście zadaniowe	20
2.2. Określanie poziomów biegłości językowej	26
2.3. Uczenie się i nauczanie języka	27
2.4. Ocenianie umiejętności językowych	28
3. Poziomy biegłości językowej	30
3.1. Kryteria wyznaczania poziomów	30
3.2. Poziomy biegłości językowej – opis ogólny	31
3.3. Poziomy biegłości językowej – tabele	32
3.4. Przykładowe wskaźniki biegłości językowej	38
3.5. Elastyczność poziomów – możliwość rozgałęzień	39
3.6. Spójność poziomów biegłości językowej	41
3.7. Jak odczytywać skale wskaźników biegłości językowej	44
3.8. Jak korzystać ze skal wskaźników biegłości językowej	45
3.9. Poziomy biegłości a wystawiane oceny	48
4. Posługiwanie się językiem i użytkownik języka	50
4.1. Posługiwanie się językiem	51
4.2. Tematy komunikacji	57
4.3. Zadania i cele komunikacyjne	58
4.4. Działania komunikacyjne i strategie językowe	61
4.5. Komunikacyjne procesy językowe	85
4.6. Teksty	87
5. Kompetencje użytkownika/uczącego się	94
5.1. Kompetencje ogólne	94
5.2. Komunikacyjne kompetencje językowe	99
6. Uczenie się i nauczanie języka	115
6.1. Czego muszą się nauczyć lub co przyswoić uczący się?	115
6.2. Procesy uczenia się języka	121
6.3. W jaki sposób różni użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą ułatwiać uczenie się języka?	123

6.4. Różne metody współczesnego uczenia się i nauczania języka . . .	124
6.5. Błędy językowe	134
7. Zadania i ich rola w kształceniu językowym.	136
7.1. Charakterystyka zadania	136
7.2. Wykonywanie zadań	137
7.3. Stopień trudności zadania	138
8. Różnorodność językowa a programy nauczania.	145
8.1. Definicje i uwagi wstępne	145
8.2. Możliwości tworzenia programów nauczania	145
8.3. Konstrukcja programów nauczania	147
8.4. Ocenianie a uczenie się w szkole, poza szkołą i przez całe życie	150
9. Ocenianie.	153
9.1. Wprowadzenie	153
9.2. <i>Europejski system opisu</i> jako materiał pomocny przy ocenianiu . .	154
9.3. Sposoby oceniania	158
9.4. Możliwość oceniania a metasystem	167
Bibliografia ogólna	170
Załącznik A: Opracowywanie wskaźników biegłości językowej	176
Załącznik B: Przykładowe skale wskaźników biegłości językowej . . .	187
Załącznik C: Skale DIALANG	195
Załącznik D: Wskaźniki biegłości językowej systemu ALTE. Wypowiedzi „Potrafię” („Can Do”).	209

Uwagi wstępne

Niniejsza wersja *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* przedstawia najnowsze ustalenia podjęte w ramach prac prowadzonych od roku 1971 i jest efektem współpracy wielu ekspertów z dziedziny nauczania języków w Europie i poza nią.

Rada Europy pragnie w związku z tym wyrazić podziękowanie za włożony wysiłek następującym osobom i instytucjom:

- Zespołowi projektu *Language Learning for European Citizenship*, w którym współpracowały wszystkie kraje członkowskie Rady Współpracy Kulturalnej oraz Kanada jako członek-obszernik – za opiekę nad niniejszym przedsięwzięciem.
- Grupie roboczej, powołanej przez ten Zespół, w której pracowało 20 przedstawicieli krajów członkowskich, reprezentujących zróżnicowane środowiska zawodowe, a także przedstawiciele Komisji Europejskiej i jej programu LINGUA – za bezcenne konsultacje i skuteczny nadzór nad pracami.
- Grupie autorskiej, powołanej przez Grupę roboczą, w składzie: dr J. L. M. Trim (kierownik projektu), prof. D. Coste (*Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, Francja*), dr B. North (*Stiftung Eurocentres, Szwajcaria*), J. Sheils (sekretariat projektu); Rada Europy wyraża szczególne podziękowanie wymienionym tu instytucjom za umożliwienie udziału ich ekspertów w tym projekcie.
- Fundacji *Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF)* – za finansowe wsparcie prac dr. B. Northa i prof. G. Schneidera (Uniwersytet we Fryburgu, Szwajcaria) nad formułowaniem i skalowaniem wskaźników biegłości językowej przedstawionych w tym dokumencie.
- Fundacji *Stiftung Eurocentres* – za udostępnienie rezultatów prac nad określaniem i skalowaniem poziomów biegłości językowej.
- Amerykańskiemu *National Foreign Languages Center* – za przyznanie dr. Trimowi i dr. Northowi stypendium *Mellon Fellowship* na prace związane z projektem.
- Wszystkim koleżankom i kolegom, a także instytucjom w całej Europie, od których otrzymaliśmy cenne, często bardzo starannie opracowane i szczegółowe uwagi na temat wcześniejszych wersji roboczych.

Uwagi te zostały uwzględnione przy opracowywaniu ostatecznych wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i *Podręcznika dla użytkownika (User Guide)* przed ich edycjami europejskimi. Ostateczne wersje tych dokumentów opracowali dr J. L. M. Trim i dr B. North.

Wskazówki dla użytkownika

Celem niniejszych uwag jest wskazanie wszystkim użytkownikom *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*¹ – zarówno tym, którzy uczą się języków, jak i tym, którzy ich nauczają lub oceniają poziom ich znajomości – sposobów efektywnego korzystania z tego dokumentu. Nie są to wskazówki specjalistyczne, pokazujące możliwości wykorzystania *Systemu opisu* w pracy nauczycieli, egzaminatorów, autorów podręczników, osób szkolących nauczycieli, urzędników pracujących w instytucjach oświatowych itp. Tego typu zalecenia, skierowane do konkretnej grupy odbiorców, zawiera obszerny *Podręcznik dla użytkownika (User Guide)*², dostępny jako osobna publikacja Rady Europy także na jej stronach internetowych³. Niniejsze uwagi są ogólnym wprowadzeniem do treści dokumentu *Europejski system opisu kształcenia językowego* przeznaczone dla wszystkich grup odbiorców.

Tak jak w przypadku każdej publikacji, czytelnik decyduje ostatecznie o tym, w jaki sposób może i chce z niej skorzystać. Mamy nawet nadzieję, że niektórzy odbiorcy potrafią odkryć szerszy, niż byliśmy w stanie przewidzieć, zakres użyteczności tego materiału. Warto jednak wskazać dwa najważniejsze cele, jakie sobie postawiliśmy:

1. Zachęcić wszystkich, którzy zajmują się kształceniem językowym, także samych uczących się, do refleksji nad takimi ważkimi kwestiami, jak:
 - Co naprawdę robimy, gdy komunikujemy się ze sobą w mowie i w piśmie?
 - Jakie procesy towarzyszą komunikacji językowej?
 - Czego trzeba się w związku z tym nauczyć, gdy próbuje się używać nowego języka?
 - Jak wyznaczamy cele i jak mierzymy nasze postępy na drodze od całkowitej nieznajomości do pełnego opanowania nowego języka?
 - Jak przebiega uczenie się języka?
 - Jak można usprawnić sobie i innym uczenie się?
2. Ułatwić wszystkim zaangażowanym w kształcenie językowe spójną, wewnętrzną dyskusję na temat podejmowanych działań organizacyjnych i dydaktycznych oraz zrozumiałe objaśnianie tych działań uczącym się.

Trzeba jednak przy tym wyraźnie powiedzieć, że nie jest naszym zamiarem nakazywanie odbiorcom, co należy robić i w jaki sposób. Nie podajemy gotowych odpowiedzi, raczej formułujemy pytania, na które należy sobie w danej sytuacji odpowiedzieć. Zadaniem niniejszego dokumentu nie jest wyznaczanie użytkownikom odpowiednich celów ani określanie właściwych w danym przypadku metod nauczania. Nie znaczy to, że zagadnienia te pozostają poza zainteresowaniami Rady Europy. Przeciwnie, wiele prac powstających w ramach *Projektu języków nowożytnych* Rady Europy (*Modern Languages Project*), realizowanego od wielu już lat przez współpracujących ze sobą specjalistów z krajów członkowskich, poświęcono właśnie wypracowaniu i zastosowaniu w praktyce zasad uczenia się, nauczania i oceny stopnia znajomości języka. Zasady te, wraz z wynikającymi z nich wnioskami praktycznymi, są przedstawione szerzej w rozdziale 1. Odzwierciedlają one wysiłki podejmowane przez Radę Europy na rzecz usprawnienia komunikacji między Europejczykami o zróżnicowanym zapleczu językowym i kulturowym. Jesteśmy bowiem przekonani, że lepsze

¹ Tytuł *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* jest używany zamiennie jako *System opisu kształcenia językowego, System opisu, Opis* lub w skrócie ESOKJ (red.).

² Wkrótce ukaże się polska wersja tego podręcznika (red.).

³ <http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>.

komunikowanie się ułatwia bezpośrednie kontakty i prowadzi do większej mobilności, a to z kolei umożliwi lepsze wzajemne zrozumienie i ściślejszą współpracę. Rada Europy propaguje także takie metody uczenia się i nauczania, które rozwijają postawy, wiedzę i umiejętności pozwalające zarówno młodszym, jak i starszym uczącym się na bardziej samodzielne myślenie i działanie, a także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi.

Biorąc pod uwagę powyższe cele, Rada Europy zachęca wszystkich odpowiedzialnych za organizację kształcenia do korzystania w edukacji językowej z analizy potrzeb, możliwości, motywacji i uwarunkowań osobowościowych uczących się. Oznacza to potrzebę sformułowania odpowiedzi na takie pytania, jak:

- Do czego uczyć się będą potrzebowali nowego języka?
- Czego należy ich w związku z tym uczyć?
- Jak można ich motywować?
- Kim są uczyć się (wiek, płeć, wykształcenie, środowisko itp.)?
- Jaką wiedzę, jakie umiejętności i doświadczenie posiadają ich nauczyciele?
- Jaki dostęp mają uczyć się do podręczników i innych materiałów (słowników, podręczników gramatyki itp.), pomocy audiowizualnych, komputerów, programów komputerowych itp.?
- Ile czasu mogą (lub chcą lub są w stanie) poświęcić na naukę?

Dopiero na podstawie takiej analizy jest możliwe precyzyjne określenie celów kształcenia istotnych dla danej grupy uczących się i możliwych do zrealizowania w danych warunkach. Akceptacja tak określonych celów przez wszystkie osoby i instytucje zaangażowane w kształcenie językowe – nie tylko przez nauczycieli i uczących się, lecz także przez władze oświatowe, egzaminatorów, autorów i wydawców podręczników – pozwoli na spójną, a więc bardziej efektywną pracę ich wszystkich. Każdemu z uczestników tego procesu pozwoli wyraźnie określić własne cele i metody działania – szczególnie ważne dla tych, którzy korzystają z efektów ich pracy. W takim właśnie celu został opracowany *Europejski system opisu kształcenia językowego*.

W rozdziale 1, który zawiera szersze omówienie przesłanek, jakimi kierowano się przy opracowywaniu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, podaje się także najważniejsze cechy tego dokumentu. Jest on wszechstronny, przejrzysty i spójny. Cechy te stanowią swoiste kryteria jakości niniejszego opracowania i są szczegółowo omawiane w rozdziale 1. Warto jednak w tym miejscu zwrócić uwagę na pierwszą z nich. „Wszechstronny” oznacza, że zamieszczony w nim opis kształcenia językowego jest dokładny, czyli zawiera wszystko, co jest potrzebne przy określaniu celów, metod i efektów kształcenia językowego. System parametrów i kategorii przedstawiony w rozdziale 2 (zamieszczony w syntetycznej formie w ramce w początkowej części rozdziału), a w sposób szczegółowy omówiony w rozdziałach 4 i 5, stanowi próbę ujęcia całości kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw), uaktywnianych przez użytkownika podczas komunikowania się ponad granicami języków i kultur. A więc wtedy, gdy podejmuje on zadania i działania komunikacyjne stosownie do różnych uwarunkowań i ograniczeń danej sytuacji życiowej. Poziomy biegłości językowej zamieszczone w rozdziale 3 określają wspólny układ odniesienia, pozwalający śledzić postęp w rozwijaniu tej biegłości przez uczących się według opisanych wcześniej parametrów i kategorii.

Przy założeniu, że nadrzędnym celem nauczania danego języka jest uczynienie uczących się jego kompetentnymi i biegłymi użytkownikami, proponowany tu opis pozwoli nam jednoznacznie i wyczerpująco określić i opisać cele indywidualne, do których warto dążyć. Czytelnikowi może się wydać, że opis ten jest zbyt szczegółowy jak na jego potrzeby. Dlatego też, począwszy od rozdziału 4, formułujemy na koniec każdej partii nowego materiału zestawy pytań, pozwalające zorientować się, w jakim stopniu ta część odnosi się do potrzeb i zagadnień nurtujących danego czytelnika. Może on na przykład dojść do wniosku, że dana część materiału nie jest dla niego istotna, ponieważ w ogóle nie odnosi się do sytuacji, w której się znalazł on lub też jego uczniowie, że nie jest to dla niego w tej chwili temat najważniejszy, mimo iż może się wydawać przydatny. Można w takim przypadku pominąć daną partię materiału. Pomocą w podjęciu takiej decyzji mogą się okazać zamieszczone w rozdziałach 4 i 5 przykłady zastosowania najważniejszych parametrów i kategorii opisu.

Należy podkreślić, że ani zestaw kategorii opisu, ani ich przykładowe rozwinięcia nie stanowią zamkniętej, skończonej całości. Użytkownik może dojść do wniosku, że do opisu jakiegoś specyficznego

aspektu kształcenia językowego potrzebne są kategorie bardziej precyzyjne i bardziej szczegółowe od proponowanych tutaj. Podawane przez nas przykłady są tylko pewną sugestią. Można je przyjąć lub odrzucić, można uzupełniać własnymi. Czytelnik ma tu wszelką swobodę, gdyż to on wie najlepiej, jakie są jego cele i o jaki produkt mu chodzi. Pamiętajmy, że to, co jednemu czytelnikowi wydaje się zbyt proste, może się okazać nadzwyczaj istotne dla kogoś, kto pracuje w innym środowisku, z innymi uczącymi się – i dlatego też zostało uwzględnione w tym *Systemie opisu*. Jeśli chodzi na przykład o taką kategorię jak „uwarunkowania i ograniczenia”, to dla nauczyciela pracującego w szkole będzie zbędne branie pod uwagę natężenia hałasu przy opisie sytuacji komunikacyjnych. Jednakże dla nauczyciela kształcącego np.: pilotów jest to czynnik nie do pominięcia – umiejętność stuprocentowego rozumienia liczb, podawanych często w warunkach dużego natężenia hałasu przez wieże kontroli lotów, może być wszak kwestią życia lub śmierci dla załogi i dla pasażerów. Z drugiej strony może być też tak, że dodatkowe kategorie i przykłady zaproponowane przez jednego czytelnika mogą się okazać przydatne także dla innych. Dlatego też opis prezentowany w rozdziałach 4 i 5 należy traktować jako otwarty, gotowy na uzupełnienia wynikające z nabywanych doświadczeń.

Ta sama zasada dotyczy opisu poziomów biegłości. W rozdziale 3 wskazujemy, że liczba poziomów, które warto wyodrębnić, wynika z konkretnej potrzeby różnicowania i ze sposobu korzystania z otrzymywanych przy tym rezultatów. Liczba poziomów nie powinna być jednak nadmiernie duża. Zasada „hipertekstowego” rozgałęziania, opisana w części 3.4., pozwala wyznaczać szersze i węższe zakresy poziomów, zgodnie z tym, czy potrzebne jest bardziej ogólne, czy też bardziej precyzyjne zróżnicowanie danej grupy uczących się. Inną możliwością jest także oddzielne określanie celów nauczania według poziomów, a następnie potwierdzanie stopnia osiągnięcia tych celów za pomocą ocen.

Proponowany tu sześciostopniowy system poziomów jest wynikiem praktycznych doświadczeń wielu państwowych instytucji egzaminujących. Podstawą zbioru wskaźników stosowanych przy opisie poziomów są te, które „zostały ocenione jako przejrzyste, użyteczne i istotne przez grupy nauczycieli języków obcych pracujących w różnych sektorach edukacyjnych (rodzimych i obcych użytkowników nauczanego języka) o bardzo różnych profilach wykształcenia lingwistycznego i różnych doświadczeniach pedagogicznych”, (zob. s. 40). Są to także jedynie niezobowiązujące propozycje, mające służyć „refleksji, dyskusji i dalszym działaniom... Mają one otwierać nowe możliwości i nie powinny być traktowane jako ostateczne” (ibidem). Wiadomo jednak, że proponowany tu system poziomów został już zaakceptowany jako układ odniesienia przy określaniu biegłości językowej przez liczne grupy praktyków, którzy doceniają zalety stabilnego, ogólnie akceptowanego standardu pomiaru.

Zachęcamy użytkowników do krytycznego stosowania opisu poziomów i tworzących go kategorii. Sekcja Języków Nowożytnych Rady Europy chętnie przyjmie każdą informację o wynikach stosowania w praktyce opisu tych poziomów i kategorii. Zwracamy przy tym uwagę, że zawarte tu skale oceny umiejętności dotyczą nie tylko ogólnej biegłości, lecz także wielu z parametrów szczegółowo opisanych w rozdziałach 4 i 5. Pozwala to precyzyjnie określić profil uczącego się lub danej grupy uczących się.

Rozdział 6 jest poświęcony zagadnieniom metodycznym, a więc temu, w jaki sposób następuje przyswajanie lub uczenie się języka i jak można wspierać te procesy. Także i w tym przypadku nie jest naszym zamiarem narzucanie czy nawet zalecanie jednej słusznej metody, lecz raczej prezentacja możliwych rozwiązań, zaproszenie do refleksji nad własnymi działaniami w celu podjęcia właściwych w danej sytuacji decyzji. Oczywiście zachęcamy do uwzględnienia w swoich działaniach zaleceń Komitetu Ministrów Rady Europy, lecz naszym celem pozostaje jedynie pomoc w dochodzeniu do własnych rozstrzygnięć.

W rozdziale 7 zajmujemy się bliżej znaczeniem zadań, za pomocą których jest prowadzone uczenie się i nauczanie. Jest to jedno z najlepiej rozwiniętych i w ostatnich latach najchętniej podejmowanych zagadnień z dziedziny kształcenia językowego.

Rozdział 8 zawiera dyskusję na temat zasad tworzenia programów nauczania przy uwzględnieniu zróżnicowanych potrzeb i celów uczenia się, zwłaszcza pod kątem rozwijania indywidualnej kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, potrzebnych do właściwego funkcjonowania w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie. Uważną lekturę tego rozdziału polecamy szczegól-

nie tym, którzy zajmują się projektowaniem programów nauczania większej liczby języków i w związku z tym poszukują najlepszych sposobów rozdzielenia stojących do dyspozycji sił i środków między poszczególne kategorie uczących się.

W rozdziale 9 przechodzimy do spraw związanych z oceną umiejętności, wskazując na znaczenie naszego *Systemu opisu* dla oceny biegłości i osiągnięć, a następnie prezentujemy kryteria oceny oraz różnorakie podejścia stosowane przy pomiarze osiągnięć.

Materiały uzupełniające na temat oceny i skalowania umiejętności zamieściliśmy w załącznikach. Pierwszy z nich, załącznik A, podejmuje kwestie natury ogólnej, teoretycznej i może się przydać tym, którzy chcieliby opracować własną skalę oceny umiejętności dla potrzeb określonej grupy uczących się. Załącznik B zawiera informacje na temat projektu zrealizowanego w Szwajcarii, którego rezultaty w postaci wskaźników biegłości językowej zastosowano przy opisywaniu poziomów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Załączniki C i D prezentują skale wypracowane w ramach systemu oceny językowej DIALANG oraz skalę oceny określających umiejętności w kategoriach operacyjnych („Can Do” statements) Stowarzyszenia ALTE (*Association for Language Testers in Europe*).

O zawartości rozdziałów

Rozdział 1:

Zdefiniowano w nim *założenia, cele i funkcje* proponowanego Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego w świetle naczelnych zasad polityki językowej Rady Europy, ze szczególnym uwzględnieniem promowanej przez Radę koncepcji *różnojęzyczności* w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie. Określono w nim także kryteria jakości, jakim stara się odpowiadać System opisu.

Rozdział 2:

Objaśniono w nim przyjęte *podejście*. Podstawą Systemu opisu jest analiza komunikacji językowej w kategoriach stosowanych przez uczących się *strategii*, które służą uruchamianiu *kompetencji ogólnych i komunikacyjnych* podczas *działań i procesów* związanych z *tworzeniem i rozumieniem tekstów* na określone *tematy*. Strategie te pozwalają uczącym się wykonywać pewne *zadania* przy uwzględnieniu określonych *uwarunkowań i ograniczeń* wynikających z *sytuacji* zachodzących w *rozmaitych sferach* życia społecznego. Pojęcia wyróżnione tu kursywą stanowią parametry opisu komunikacji językowej i umiejętności użytkownika/uczącego się języka.

Rozdział 3:

Wprowadzono w nim poziomy biegłości językowej. Postęp w rozwijaniu biegłości językowej, w odniesieniu do sformułowanych w poprzednim rozdziale parametrów opisu, może być mierzony za pomocą *elastycznego zestawu poziomów* opisywanych odpowiednimi wskaźnikami biegłości językowej. Cały ten aparat pomiaru powinien być na tyle bogaty, aby można było nim objąć zarówno cały zakres potrzeb samych uczących się, jak i wszystkie cele i wymagania stawiane im przez instytucje egzaminujące i poświadczające kwalifikacje językowe.

Rozdział 4:

Objaśniono w nim bardziej szczegółowo (choć nie zdefiniowano wyczerpująco ani ostatecznie)

kategorie potrzebne do opisu *komunikacji językowej i umiejętności językowych* uczącego się/użytkownika języka według ustalonych wcześniej parametrów opisu. Objąsniane – gdy jest to możliwe – za pomocą skali kategorie to kolejno: sfery życia i sytuacje stanowiące kontekst komunikacyjny; tematy, zadania i cele komunikacyjne; działania, procesy i strategie komunikacyjne; teksty (te ostatnie zwłaszcza w odniesieniu do działań i mediów).

Rozdział 5:

Analizuje się w nim szczegółowo *kompetencje ogólne i kompetencje komunikacyjne* użytkownika/uczącego się języka, ilustrując je – jeśli tylko jest to możliwe – za pomocą skali.

Rozdział 6:

Omawia się w nim *procesy uczenia się i nauczania języka*, rozważa pojęcia przyswajania i uczenia się, analizuje istotę i rozwój kompetencji różnojęzycznej, analizuje ogólne i szczegółowe *rozwiązania metodologiczne* nawiązując do kategorii opisu wprowadzonych w rozdziałach 3 i 4.

Rozdział 7:

Rozważa się w nim w sposób szczegółowy kwestię znaczenia *zadań* w nauczaniu i uczeniu się języka.

Rozdział 8:

Omawia się w nim możliwości i sposoby uwzględniania *zróżnicowania językowego* przy *tworzeniu planów i programów nauczania*. Podejmuje się w nim takie tematy jak: różnojęzyczność i różnokulturowość; zróżnicowanie celów nauczania; zasady tworzenia planów i programów nauczania; sekwencje programowe; uczenie się przez całe życie; kompetencje cząstkowe, systemy edukacyjne.

Rozdział 9:

Przedstawia się w nim różne cele i sposoby *oceniania*, wskazując na potrzebę pogodzenia

takich wymagań jak wszechstronność, precyzja oceny i praktyczność zastosowania.

Bibliografia ogólna zawiera wybór książek i artykułów, w których zainteresowany czytelnik może znaleźć pogłębioną dyskusję na temat zagadnień poruszonych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Są to zarówno publikacje Rady Europy, jak i prace powstałe i opublikowane gdzie indziej.

Załącznik A – przedstawiono w nim, w jaki sposób powstały zbiory wskaźników biegłości językowej. Objąsnilo metody i kryteria ich skalowania, a także sposoby ich formułowania według przyjętych parametrów i kategorii opisu.

Załącznik B – przedstawiono w nim projekt zrealizowany w Szwajcarii, w rezultacie którego powstały i zostały wyskalowane wskaźniki biegłości językowej.

Załącznik C – podano w nim wskaźniki biegłości służące ocenie własnych umiejętności za pomocą Internetu, na poziomach przyjętych w projekcie DIALANG Komisji Europejskiej.

Załącznik D – prezentuje się w nim wskaźniki biegłości sformułowane w kategoriach operacyjnych („*Can Do*” statements), na poziomach przyjętych przez Stowarzyszenie ALTE (*Association for Language Testers in Europe*).

1. **Europejski system opisu kształcenia językowego – wymiar polityczny i edukacyjny**

1.1. Czym jest Europejski system opisu kształcenia językowego?

Dokument *Europejski system opisu kształcenia językowego* oferuje wspólną dla całej Europy podstawę do opracowywania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów, podręczników itp. W wyczerpujący sposób opisuje wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem, a także kontekst kulturowy, w którym jest osadzony każdy język. Istotną jego częścią jest określenie poziomów biegłości językowej, pozwalające oceniać postęp w opanowywaniu danego języka – na każdym etapie uczenia się i przez całe życie.

Zadaniem *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* jest zniesienie barier w komunikacji między ludźmi zajmującymi się zawodowo kształceniem językowym w krajach o różnych systemach edukacji. Dokument ten oferuje pracownikom urzędów i instytucji związanych z edukacją językową, autorom programów, nauczycielom, osobom szkolącym, egzaminatorom itp. możliwość oceny swoich działań i koordynacji wysiłków, zwłaszcza w konfrontacji z rzeczywistymi potrzebami uczących się, za których są odpowiedzialni.

Przyjęcie wspólnej podstawy opisu celów, treści i metod kształcenia pozwoli zapewnić przejrzystość oceny kursów, planów i programów nauczania, a także świadectw i dyplomów, przyczyniając się tym samym do sprawnej międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji językowej. Określenie obiektywnych kryteriów opisu poziomów biegłości językowej ułatwi porównywanie i wzajemne uznawanie kwalifikacji uzyskiwanych w ramach różnych systemów edukacyjnych, co ma istotne znaczenie dla swobody przemieszczania się mieszkańców zjednoczonej Europy.

Systematyczna struktura *Systemu opisu* wymaga podjęcia próby analizy tak złożonego zjawiska, jakim jest język, przez jego segmentację i charakterystykę wyróżnionych składników. Pojawiają się przy tym istotne problemy psychologiczne i pedagogiczne. Komunikacja językowa jest bowiem związana z całą ludzką osobowością. Elementy tej komunikacji, wyodrębnione i uporządkowane dla potrzeb niniejszego dokumentu, wpływają na siebie wzajemnie stanowiąc o rozwoju językowym każdej jednostki. Człowiek funkcjonuje społecznie, tworzy i utrzymuje kontakty w ramach powiązanych wzajemnie i ząbajających się grup, budując w ten sposób swoją tożsamość. Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur. Zadaniem nauczycieli i samych uczących się pozostaje taka integracja kolejnych nowych doświadczeń, aby tworzyły one spójnie rozwijającą się całość.

Ważnym pojęciem zdefiniowanym w dokumencie *Europejski system opisu kształcenia językowego* jest kompetencja „częstkowa”, odnosząca się do sytuacji, kiedy jest przydatna nawet ograniczona znajomość języka (np.: uczący się lepiej rozumie niż mówi) lub gdy czas przeznaczony na naukę np.: trzeciego czy czwartego języka jest ograniczony, w związku z czym warto być może skupić się na rozwijaniu jednych sprawności kosztem innych (np.: raczej rozpoznawania znaczenia niż jego odtwarzania). Formalne uznanie wartości takich częściowych umiejętności zachęca do uczenia się większej liczby języków, a tym samym promuje europejską różnojęzyczność.

1.2. Cele i zadania polityki językowej Rady Europy

Europejski system opisu kształcenia językowego stanowi realizację głównego celu Rady Europy, określonego w Zaleceniach Komitetu Ministrów R(82) 18 i R(98) 6, jakim jest: „osiągnięcie większej jedności wśród państw–członków Rady” przez „podejmowanie wspólnych działań w sferze kulturalnej”.

W działalności Rady ds. Współpracy Kulturalnej (*Council for Cultural Co-operation – CBCC*) Rady Europy, dotyczącej języków nowożytnych i prowadzonej w formie średnioterminowych projektów badawczych, stosuje się trzy podstawowe zasady, sformułowane przez Komitet Ministrów Rady Europy. Zasady te, zamieszczone w preambule Zaleceń R(82) 18, brzmią następująco:

■ Bogate dziedzictwo różnorodności języków i kultur w Europie jest cenną wspólną wartością, którą należy chronić i kultywować. Główny wysiłek edukacyjny krajów członkowskich powinien być skierowany na przekształcenie tej różnorodności w wyniku pokonania bariery komunikacyjnej w źródło wzajemnego porozumienia i wzbogacania kulturowego.

■ Jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli Europy może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, a tym samym pozwoli zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przezwyciężyć przejawy uprzedzeń i dyskryminacji.

■ Prowadząc własną, niezależną politykę w dziedzinie kształcenia językowego na poziomie krajowym kraje członkowskie powinny także dążyć do większej spójności działań na poziomie europejskim.

W celu realizacji tych zasad Komitet Ministrów Rady Europy wezwał rządy państw członkowskich do:

■ (F14) Popierania narodowej i międzynarodowej współpracy rządowych i pozarządowych instytucji zaangażowanych w rozwój metod nauczania i oceny w zakresie kształcenia języko-

wego oraz w tworzenie i stosowanie materiałów dydaktycznych, włączając w to instytucje zaangażowane w tworzenie i stosowanie multimedialnych pomocy dydaktycznych.

■ (F17) Podjęcia kroków niezbędnych do stworzenia i wprowadzenia efektywnego europejskiego systemu wymiany informacji, obejmującego wszystkie aspekty uczenia się i nauczania języków oraz badań naukowych prowadzonych w tych dziedzinach, przy pełnym wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacyjnych.

Działania Rady ds. Współpracy Kulturalnej, wchodzącego w jej skład Komitetu ds. Edukacji (*Committee for Education*) i jego Sekcji Języków Nowożytnych (*Modern Languages Section*) skupiają się na wspieraniu i koordynowaniu wysiłków rządów krajów członkowskich i instytucji pozarządowych, które mają na celu poprawę jakości kształcenia językowego w zgodzie z przytoczonymi wyżej zasadami. Przede wszystkim będą wspierane przedsięwzięcia nazwane *działaniami podstawowymi*, które pozwolą:

1. Zapewnić w stopniu, w jakim tylko jest to możliwe, by wszystkie grupy ludności w danym kraju miały możliwość uczenia się języków pozostałych państw członkowskich (i różnych społeczności zamieszkałych w tym kraju), jak również rozwijania sprawności praktycznego posługiwania się tymi językami, co pozwoli im realizować własne potrzeby komunikacyjne, a w szczególności:

1.1. Pozwoli im radzić sobie w różnych sytuacjach życia codziennego w obcym kraju i pomagać cudzoziemcom w tego typu sytuacjach we własnym kraju.

1.2. Wymieniać informacje i poglądy z ludźmi, którzy mówią innymi językami i wyrażać wobec nich własne myśli i odczucia.

1.3. Osiągnąć lepsze zrozumienie sposobu życia, mentalności i dziedzictwa kulturowego innych ludzi.

2. Propagować i wspierać wysiłki nauczycieli oraz uczących się języka na wszystkich poziomach zaawansowania – mające na celu wdrażanie zasad tworzenia systemów kształcenia językowego.

opracowywanych w ramach programu Rady Europy znanego pod nazwą *Języki nowożytnie* przez:

- 2.1. Korzystanie w kształceniu językowym z analizy potrzeb, motywacji, uwarunkowań osobowościowych i umiejętności uczących się.
 - 2.2. Wyraźne określenie istotnych i możliwych do osiągnięcia celów kształcenia językowego.
 - 2.3. Opracowanie odpowiednich metod i materiałów dydaktycznych.
 - 2.4. Opracowanie odpowiednich form i sposobów oceny programów nauczania.
3. Propagować programy badawcze i projekty mające na celu wprowadzenie – na wszystkich poziomach nauczania – metod i materiałów dydaktycznych najbardziej odpowiednich dla różnych grup i osobowości uczących się języka zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami.

W preambule Zaleceń R(98) 6 zostały sformułowane następujące cele działań politycznych dotyczące języków nowożytnych:

- Odpowiednie przygotowanie wszystkich Europejczyków do wzmożonej międzynarodowej mobilności i współpracy, nie tylko w sferze edukacji, kultury i nauki, lecz także handlu i przemysłu.
- Propagowanie wzajemnego zrozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej przez skuteczną komunikację między narodami.
- Pielęgnowanie i rozwijanie bogactwa i zróżnicowania europejskiego życia kulturalnego przez szerszą wzajemną znajomość języków narodowych i regionalnych, także tych rzadziej używanych i nauczanych.
- Zapewnienie możliwości stałego rozwijania umiejętności porozumiewania się ponad ba-

rierami językowymi i kulturowymi – uwzględniając potrzeby wielojęzycznej i wielokulturowej Europy – przez stwarzanie na wszystkich poziomach edukacji odpowiednich warunków, systemów zachęt, rozwiązań organizacyjnych i finansowych.

- Przeciwdziałanie niebezpieczeństwu możliwej marginalizacji ludzi, którzy nie posiadają umiejętności niezbędnych do komunikowania się w interaktywnej Europie.

Postulaty te zostały uznane za szczególnie ważne przez uczestników Pierwszego Szczytu Przywódców Państw Rady Europy, podczas którego wskazano na przejawy ksenofobii i działań skrajnie nacjonalistycznych jako na główną przeszkodę w budowaniu europejskiej mobilności i integracji oraz największe zagrożenie dla stabilności europejskiej demokracji. Działania przygotowujące do demokratycznego obywatelstwa zostały uznane za priorytetowy cel edukacyjny podczas Drugiego Szczytu, na którym sformułowano jeszcze jeden postulat, realizowany w ramach bieżących projektów:

- Propagowanie takich metod nauczania języków nowożytnych, które kształcą niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu, w połączeniu z umiejętnościami sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym.

W świetle tak postawionych celów Komitet Ministrów Rady Europy podkreślił „polityczną wagę podejmowanych dzisiaj i w przyszłości działań, takich jak rozwijanie strategii różnicowania i intensyfikacji kształcenia językowego w celu promowania różnojęzyczności w kontekście paneuropejskim”. Ministrowie zwrócili także uwagę na znaczenie dalszego rozwijania kontaktów edukacyjnych i potrzebę pełnego wykorzystania potencjału nowych technologii komunikacyjnych i informacyjnych.

1.3. Pojęcie „różnojęzyczności”

W ostatnich latach w podejściu do kształcenia językowego, którego podstawą są prace Rady Europy, pojęcie różnojęzyczności zyskało

szczególne znaczenie. Różni się ono od pojęcia wielojęzyczności, określającego znajomość kilku języków przez indywidualnego człowieka lub

współistnienie różnych języków używanych przez daną społeczność. Wielojęzyczność może być wynikiem zróżnicowanej oferty językowej danej szkoły lub danego systemu oświaty, może się przejawiać w zachęcaniu uczniów do nauki więcej niż tylko jednego języka obcego, może też być przejawem chęci ograniczenia dominującej pozycji języka angielskiego w komunikacji międzynarodowej. Pojęcie różnojęzyczności sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczone w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają.

W różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosownie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji z danym rozmówcą. Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może próbować zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w „nieznanym” mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście choćby słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego. Dysponując nawet tylko ograniczoną kompetencją w jakimś języku można pośredniczyć w komunikacji między osobami nieznanymi żadnego wspólnego języka. Nawet wówczas, gdy brakuje takiej osoby pośredniczącej, można przecież próbować osiągnąć jakiś stopień porozumienia za pomocą własnej różnojęzycznej kompetencji, używając wszystkich znanych sobie języków i dialektów, a także stosując środki paralingwistyczne, takie jak mimika, gesty, wyraz twarzy itp., co przy maksymalnym uproszczeniu języka może przynieść pewien sukces komunikacyjny.

Oznacza to głęboką zmianę w określaniu celów edukacji językowej. Nie chodzi tu już o osiągnięcie „perfekcji” w jednym, dwu czy nawet trzech językach, o dążenie w każdym z nich z osobna do najlepszego wzorca, jakim jest „idealny rodzimy użytkownik”. Chodzi natomiast o rozwinięcie kompetencji językowej, w której wszystkie umiejętności mają swoje miejsce. Oznacza to oczywiście, że oferta instytucji kształcących językowo powinna być tak zróżnicowana, aby uczący się mieli możliwość rozwijania kompetencji różnojęzycznej. Ponadto, przy założeniu, że uczenie się języków to proces ciągły, trwający całe życie, należy zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie i podtrzymywanie u młodych ludzi motywacji do nauki, a także sprawności i umiejętności językowych i pewności siebie w używaniu języka w nowych sytuacjach życiowych poza szkołą. Odpowiedzialność instytucji edukacyjnych, gremiów egzaminacyjnych i samych nauczycieli nie może ograniczać się do zadbania o osiągnięcie przez uczących się – w wyznaczonym czasie – danego poziomu zaawansowania w danym języku, choć nie jest to oczywiście bez znaczenia.

Pełne implikacje takiej zmiany w podejściu do kształcenia językowego wymagają jeszcze dopracowania i przełożenia na język praktyki. Ostatnie prace, prowadzone w ramach programu językowego Rady Europy, zmierzają do wytworzenia narzędzi, mogących posłużyć wszystkim, którzy zajmują się zawodowo nauczaniem, do promowania koncepcji różnojęzyczności. Takim narzędziem jest już *Europejskie Portfolio Językowe*, które umożliwia zapisanie i formalne uznanie wartości najróżniejszych doświadczeń językowych i interkulturowych. Wykorzystuje się w nim nie tylko zawarte w dokumencie *Europejski system opisu kształcenia językowego* skale umiejętności językowych, lecz także zamieszczone w nim opisy poszczególnych składników kompetencji i komunikacji językowej, pozwalające praktykom na łatwiejsze określenie różnego rodzaju celów i osiągnięć językowych, stosownie do zróżnicowanych potrzeb, cech i możliwości uczących się.

1.4. Europejski system opisu kształcenia językowego – geneza

W listopadzie 1991 roku, z inicjatywy szwajcarskiego Rządu Federalnego, odbyło się w tamtejszym miasteczku Rüşchlikon międzynarodowe sympozjum: *Przejrzystość i spójność w kształceniu językowym w Europie: cele nauczania, ocena umiejętności, certyfikacja*. Uczestnicy sympozjum sformułowali następujące wnioski:

1. Konieczne jest dalsze wzmocnienie kształcenia językowego w państwach członkowskich. Jedynie w ten sposób można osiągnąć zwiększenie mobilności ludności, poprawę efektywności komunikacji między narodami, ułatwienie dostępu do informacji, zintensyfikowanie kontaktów międzyludzkich oraz polepszenie stosunków w pracy – przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości i różnorodności kulturowej.

2. Kształcenie językowe jest zatem zadaniem długofalowym, trwającym przez całe życie. Wymaga więc stałej promocji i stałego wspierania wszystkich szczebli systemów edukacyjnych – począwszy od przedszkola aż do instytucji kształcących dorosłych.

3. Celowe jest opracowanie powszechnego europejskiego opisu edukacji językowej na wszystkich poziomach kształcenia, by:

- umożliwić i promować współpracę między instytucjami edukacyjnymi w różnych krajach,
- stworzyć trwałą podstawę umożliwiającą porównywanie i wzajemne uznawanie kwalifikacji językowych,
- wspomagać uczących się, nauczycieli, organizatorów kursów, instytucje egzaminacyjne i władze oświatowe w określaniu celów i koordynacji podejmowanych przez nich działań.

Różnojęzyczność należy postrzegać w kontekście różnokulturowości. Język ludzki jest nie tylko istotnym elementem kultury, lecz także środkiem dostępu do jej wytworów. Wiele z tego, co zostało już tutaj powiedziane o języku, ma także zastosowanie w szerszym kontekście kulturowym. Poszczególne składniki, tworzące kompetencję kulturową danego człowieka (kultura narodowa, regionalna, grupowa) i wynikające z jego indywidualnych doświadczeń, nie istnieją odrębnie ani oddzielnie obok siebie – przeciwnie, wzajemnie na siebie wpływają, są stale na nowo porównywane i sobie przeciwstawiane, kształtując w efekcie jego jednostkową kompetencję różnokulturową. Jej istotną częścią składową jest kompetencja różnojęzyczna, wchodząca także w związku z pozostałymi składnikami kompetencji różnokulturowej człowieka.

1.5. Przydatność Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

Europejski system opisu kształcenia językowego może być przydatny przy:

- Planowaniu programów nauczania języków, szczególnie przy określaniu:
 - założeń dotyczących wiedzy i umiejętności zdobytych uprzednio przez uczących się, a także powiązań z ich wcześniejszym nauczaniem, szczególnie między poszczególnymi szczeblami nauczania: podstawowym, średnim niższym i wyższym oraz wyższym/wyższym uzupełniającym,

- celów nauczania,
- treści nauczania.
- Planowaniu certyfikacji kompetencji językowej, szczególnie przy określaniu:
 - treści egzaminacyjnych,
 - kryteriów oceniania ujmowanych nawet na niższych stopniach zaawansowania językowego w kategoriach osiągnięć, a nie braków.
- Planowaniu form i programów samokształcenia, zwłaszcza w odniesieniu do:

- uświadamiania uczącemu się stopnia jego obecnej znajomości języka i posiadanych umiejętności,
 - samodzielnego wyboru istotnych i możliwych do osiągnięcia celów,
 - doboru materiałów,
 - bieżącej oceny własnych umiejętności.
- częściowy, w którym liczy się tylko rozwijanie wybranych sprawności (np. receptywnych), a pozostałe nie są brane pod uwagę.

Programy nauczania i certyfikacji mogą mieć charakter:

- *globalny*, rozwijający wszystkie aspekty znajomości języka i kompetencji komunikacyjnej,
- *modularny*, czyli rozwijający biegłość uczącego się w ograniczonym zakresie dla osiągnięcia konkretnego celu,
- *wyważony*, sterujący procesem nauczania w kierunku pewnego „profilu”, w którym jest osiągany wyższy poziom zaawansowania w zakresie niektórych tylko sprawności, a nie wszystkich,

Europejski system opisu kształcenia językowego został tak skonstruowany, aby uwzględnić wszystkie wyżej wymienione odmiany programów. Określając jego znaczenie dla wyższych stopni zaawansowania językowego, trzeba wziąć pod uwagę zmieniające się potrzeby uczących się, a także otaczającą ich rzeczywistość (miejsce zamieszkania, środowisko, w którym studiują, pracują). Istnieje także wyraźna potrzeba określenia ogólnych wymagań poziomów zaawansowania powyżej poziomu progowego, które zostałyby przedstawione w odniesieniu do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, pod warunkiem że będą one precyzyjnie zdefiniowane, przystosowane do sytuacji w danym kraju i obejmą nowe obszary, szczególnie z zakresu kultury lub innych dziedzin. Ważną rolę mogą także pełnić pojedyncze krótkie programy lub ich warianty, opracowane z myślą o specyficznych potrzebach, cechach i możliwościach uczących się.

1.6. Europejski system opisu kształcenia językowego – charakterystyka dokumentu

By spełnić wszystkie wyżej wymienione funkcje, *Europejski system opisu kształcenia językowego* musi być wszechstronny, przejrzysty i spójny.

Przez określenie *wszechstronny* rozumie się, że *System opisu* próbuje objąć jak najszerszy zakres wiedzy, sprawności i umiejętności oraz zastosowania języka (nie podejmując oczywiście niemożliwej do zrealizowania próby określenia z góry wszystkich możliwych sposobów użycia języka we wszystkich możliwych sytuacjach) a także, że wszyscy jego użytkownicy będą mogli znaleźć w nim odniesienie do swoich celów, działań itp. *Europejski system opisu kształcenia językowego* uwzględnia zróżnicowane aspekty opisu biegłości językowej i oferuje szereg punktów odniesienia (takich jak poziomy czy stopnie), za pomocą których jest możliwe mierzenie postępu w nauce języka. Bierze się przy tym pod uwagę fakt, iż kształcenie biegłości w posługiwaniu się językiem należy wiązać nie tylko z rozwijaniem

kompetencji ściśle językowej, ale też z rozwijaniem świadomości socjokulturowej, wyobraźni, strategii uczenia się, z rozwojem emocjonalnym itd.

Wymóg *przejrzystości* dokumentu *Europejski system opisu kształcenia językowego* oznacza, że wszelkie informacje muszą być jasno i precyzyjnie sformułowane, mają być dostępne i zrozumiałe dla użytkownika.

Przez pojęcie *spójności* rozumie się, że w *Systemie opisu* nie będzie wewnętrznych sprzeczności. W odniesieniu do systemów kształcenia spójność wymaga harmonijnej relacji między takimi elementami, jak:

- rozpoznawanie potrzeb uczących się,
- wyznaczanie celów nauczania,
- określanie treści nauczania,
- dobór lub przygotowanie materiałów dydaktycznych,
- ustalanie programów nauczania/uczenia się,

- dobór stosownych metod uczenia się i nauczania,
- kontrola, testowanie i ocenianie.

Opracowanie wszechstronnego, przejrzystego i spójnego *Systemu opisu kształcenia językowego* nie może być równoznaczne z narzuceniem jedynych, powszechnie obowiązujących reguł. Wręcz przeciwnie, opis ten winien być na tyle otwarty i elastyczny, by w razie potrzeby mógł ulec modyfikacji podyktowanej konkretną sytuacją. *Europejski system opisu kształcenia językowego* powinien być zatem:

- *uniwersalny*, czyli możliwy do wykorzystania w ramach pełnego zakresu przedsięwzięć podejmowanych w planowaniu i organizowaniu kształcenia językowego,
- *elastyczny*, czyli możliwy do stosowania w różnych okolicznościach,
- *otwarty*, czyli uwzględniający możliwość dalszego rozbudowywania i udoskonalania,
- *dynamiczny*, czyli podlegający ciągłej ewolucji w odpowiedzi na doświadczenia gromadzone w trakcie jego użytkowania,
- *przyjazny dla użytkownika*, czyli czytelny i zrozumiały dla tych, dla których jest przeznaczony,
- *niedogmatyczny*, czyli niezwiązany w sposób jednoznaczny i wyłączny z żadnym z konkurujących podejść teoretycznych czy praktycznych.

2. Europejski system opisu kształcenia językowego – założenia

2.1. Podejście zadaniowe

Wszechstronny, przejrzysty i spójny opis uczenia się języka, jego nauczania i oceniania musi odwoływać się do bardzo ogólnego spojrzenia na posługiwanie się językiem i jego naukę. Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, zadaniowe. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Podczas gdy same akty mowy są przejawem działań ściśle językowych, o ich pełnym znaczeniu stanowi dopiero szerszy kontekst społeczny, w którym działania

te są prowadzone. Posługujemy się przy tym pojęciem „zadania”, jako że chodzi tu o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje zmagają do ściśle określonego celu komunikacyjnego. Podejście, którego podstawą jest działanie, bierze zatem pod uwagę zarówno potencjał poznawczy, emocjonalny i decyzyjny człowieka, jak też i pełną gamę specyficznych dla niego i stosowanych przez niego w życiu społecznym umiejętności.

Zgodnie z tym podejściem wszelkie formy posługiwania się językiem i jego uczenia się można opisać następująco:

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**. Uwzględniając **uwarunkowania i ograniczenia**, wynikające z danego **kontekstu**, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć **teksty** dotyczące tematów z określonych **sfer życia**. Stosują przy tym **strategie** najbardziej odpowiednie dla wykonania danego **zadania**. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji.

- Pod pojęciem *kompetencji* rozumiemy całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania.
- *Kompetencje ogólne* to te, niezwiązane z językiem, które stosuje się w różnego typu działaniach, a więc także w działaniach językowych.
- *Językowe kompetencje komunikacyjne* to kompetencje pozwalające uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych.
- *Kontekst* oznacza zespół czynników sytuacyjnych (materialnych i innych), odnoszących się do samego człowieka i do otoczenia, w którym prowadzi on działania komunikacyjne.
- *Działanie językowe* to zastosowanie językowych kompetencji komunikacyjnych w konkretnej sferze życia do stworzenia bądź zrozumienia jednego lub więcej tekstów w celu wykonania danego zadania.

- **Tekst** to każdy dyskurs (ustny lub pisemny), odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego, stanowiąc jego wsparcie lub cel, a więc funkcjonując jako element procesu realizacji lub jako produkt końcowy tego działania.
- **Sfery życia** odnoszą się do różnych sektorów życia społecznego, w których działają jego uczestnicy; w niniejszym opracowaniu ograniczono się do sektorów związanych z nauką i nauczaniem języka oraz z posługiwaniem się nim, wyróżniając przy tym następujące cztery sfery: edukacyjną, zawodową, publiczną i prywatną.
- **Strategie** to wszelkie zorganizowane, celowe i ukierunkowane działania podejmowane z myślą o realizacji zadania, które dana osoba sama sobie wyznaczyła lub wobec którego stanęła.
- **Zadanie** definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów.

Przyjmując, że wyróżnione wyżej elementy są obecne we wszystkich formach posługiwania się językiem i jego nauki, można stwierdzić, że każde działanie związane z kształceniem języko-

wym dotyczy w jakimś stopniu każdego z nich: zarówno strategii, zadań, tekstów, kompetencji ogólnych danej osoby, językowych kompetencji komunikacyjnych, działań i procesów językowych, jak i kontekstów czy sfer życia.

Jednakże cel kształcenia językowego, a co za tym idzie także ocena umiejętności językowych, może się również skupiać na tylko jednym z tych elementów (lub nawet jego części), traktując inne jako środki do osiągnięcia celu, mniej istotne na danym etapie, ale ważne na innym. Uczący się, nauczyciele, autorzy programów, materiałów dydaktycznych i testów w sposób naturalny muszą decydować, na które zagadnienia położyć największy nacisk, na ile uwzględnić inne i w jaki sposób zbudować z tych wszystkich elementów spójną całość – pokazujemy to na podanych dalej przykładach. Często bywa też tak, że deklarowanym celem kształcenia jest wprawdzie rozwijanie umiejętności komunikacyjnych (np.: ze względu na stosowane podejście metodologiczne), w rzeczywistości jednak niektóre programy stawiają na jakościowy czy ilościowy rozwój umiejętności działania w języku obcym, inne są poświęcone rozwijaniu umiejętności wypowiedziania się w określonej sferze życia lub rozwijaniu pewnych kompetencji ogólnych, jeszcze inne zaś skupiają się głównie na doskonaleniu strategii komunikacyjnych. Stwierdzenie: „wszystko jest ze sobą połączone” – nie oznacza, że cele nie mogą być różnicowane.

Każdą z wymienionych wyżej kategorii głównych można podzielić dalej na kolejne, wciąż jednak ogólne podkategorie, które będą przedmiotem rozważań w dalszych rozdziałach. Tutaj zajmiemy się wyłącznie różnymi składnikami kompetencji ogólnych, kompetencji komunikacyjnej, działań językowych i sfer życia.

2.1.1. Kompetencje ogólne

Na **kompetencje ogólne** użytkownika/uczającego się języka (zob. 5.1.) składają się: **wiedza, umiejętności, uwarunkowania osobowościowe**, a także jego **umiejętność uczenia się**.

Wiedza, czyli wiedza deklaratywna (*savoir*, zob. 5.1.1.), pochodzi z dwóch źródeł: doświadczenia życiowego (wiedza empiryczna) i edukacji (wiedza teoretyczna, akademicka). Podstawą porozumiewania się ze sobą jest posiadana przez nas wspólna wiedza o świecie. Dla kształcenia językowego istotny jest fakt, że wiedza ma charakter uniwersalny, nie jest w decydującym

stopniu uwarunkowana językowo i kulturowo. To oczywiste, iż wiedza wyniesiona z wykształcenia specjalistycznego, tak akademicka, jak i empiryczna, pomaga w rozumieniu tekstów obcojęzycznych z danej dziedziny. Warto podkreślenia jest jednak także znaczenie ogólnej wiedzy życiowej, dotyczącej nawet takich zwyczajnych sfer ludzkiej działalności, jak rutyna dnia codziennego, pory posiłków, środki komunikacji miejskiej, media itp. W kształceniu językowym taka ogólna orientacja w dzisiejszym świecie, w sferze prywatnej i publicznej, odgrywa istotną rolę. Wiedza na temat wartości i poglądów

uznawanych przez daną grupę społeczną w innym kraju czy regionie dotyczących religii, historii, tematów tabu itd., jest bardzo istotna w komunikacji interkulturowej. Zakres poszczególnych obszarów wiedzy jest oczywiście różny u różnych ludzi – może wynikać np.: z uwarunkowań kulturowych – zwykle jednak odwołuje się do pewnych uniwersalnych punktów odniesienia.

Nowa wiedza nie jest kumulowana przez uczącego się w prosty sumaryczny sposób; jej każdorazowe przyswajanie jest uzależnione od dotychczasowego jej zasobu, poziomu i stanu. Zasób wiedzy, którym dysponuje uczący się, jest więc istotnym uwarunkowaniem dla kształcenia językowego. W wielu przypadkach metody uczenia się i nauczania zakładają pewien poziom wiedzy o świecie. Jednakże w wielu sytuacjach (np.: przebywanie w obcojęzycznym kraju, kształcenie się w nim) następuje jednocześnie wzbogacanie wiedzy językowej i ogólnej. Należy więc pamiętać o tym, że kształcenie językowe przebiega zwykle równoległe z kształceniem w innych dziedzinach, co oznacza, że równoległe rośnie językowa kompetencja komunikacyjna i zasób wiedzy danego uczącego się. Warto na ten związek zwrócić należytą uwagę.

Umiejętności praktyczne (*savoir-faire*, zob. 5.1.2.) są rozumiane jako wiedza proceduralna, czyli umiejętność stosowania posiadanej wiedzy deklaratywnej (tzw. *know-how*), bez względu na to, czy jest to umiejętność prowadzenia samochodu, gry na skrzypcach, czy prowadzenia zebrania. Ich podstawą jest w znacznym stopniu „zautomatyzowana” wiedza. Zależą one także od pewnych cech osobowości, takich jak np.: umiejętność koncentracji i opanowania przy wykonywaniu jakiejś czynności. Podana jako przykład umiejętność prowadzenia samochodu polega na wykonywaniu serii różnych, niemal automatycznych czynności (naciśnięcie pedału sprzęgła, zmiana biegu, dodanie gazu itp.), które z początku wymagają reakcji sterowanych i świadomych („teraz nacisnąć powoli pedał sprzęgła, zmienić bieg na wyższy, zwolnić powoli pedał sprzęgła, nacisnąć pedał gazu” itd.), a także przyswojenia pewnej wiedzy (np.: że w samochodach z ręczną zmianą biegów są trzy pedały: sprzęgła, hamulca i gazu) – nie wymagają jednak każdorazowego, świadomego stosowania przez kierowcę, który już „potrafi prowadzić”. Podczas nauki jazdy trzeba się szczególnie koncentrować,

a także wzmocnić własną odporność psychiczną (w obliczu zagrożeń związanych z możliwością popełnienia błędu, a więc okazania niekompetencji czy też niezdania egzaminu). Kierowca, który opanował już tę umiejętność, prowadzi samochód w sposób spokojny, nie jest spięty i nie czuje się zagrożony – inaczej powodowałby zagrożenie dla swoich pasażerów i dla innych uczestników ruchu drogowego. Z pewnością można tę sytuację odnieść do pewnych aspektów kształcenia językowego (np. nauki wymowy czy fleksji).

Uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*, zob. 5.1.3.) to indywidualne cechy człowieka, jego osobowość i postawy związane na przykład z poczuciem własnej wartości, sposobem postrzegania innych ludzi, temperamentem, skłonnościami introwertycznymi lub ekstrawertycznymi w kontaktach z innymi. Uwarunkowania te nie są wartością stałą, wynikającą z utrwalonego raz na zawsze charakteru danego człowieka. Pewne jego elementy wynikają z procesów unifikacji wzorów kulturowych i mogą ulegać zmianom.

Cechy osobowości, rodzaje postawy i temperamentu powinny być brane pod uwagę w procesie kształcenia językowego. Powinny zostać także, pomimo trudności ich precyzyjnego określenia, włączone do niniejszego Systemu opisu kształcenia językowego, gdyż stanowią istotny składnik kompetencji ogólnych, a tym samym wpływają na umiejętności uczącego się. Jeśli możliwe jest przyswajanie i kształtowanie pewnych cech osobowości w trakcie nauki jednego lub kolejnych języków, można także kształcenie określonej postawy uznać za jeden z celów nauczania. Wskazuje się często na związki uwarunkowań osobowościowych z kulturą, co powoduje, że mogą one stać się drażliwym punktem w kontaktach międzykulturowych – sposób wyrażania poufałości czy zainteresowania, akceptowany w obrębie jednej kultury, może być odebrany jako nachalny lub nawet obraźliwy w obrębie innej.

Umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*, zob. 5.1.4.) zależy od uwarunkowań osobowościowych, posiadanej wiedzy deklaratywnej i umiejętności (*know-how*). Można ją ogólnie określić jako umiejętność odkrywania nowych, innych obszarów rzeczywistości – niezależnie od tego, czy jest to nowy język, inna kultura, inni ludzie czy nowa dziedzina wiedzy.

Umiejętność uczenia się można odnieść do wielu dziedzin ludzkiej działalności, lecz dla kształcenia językowego ma ona szczególne znaczenie. W przypadku konkretnego człowieka na tę umiejętność mogą się składać – w różnych proporcjach i połączeniach – takie cechy jego osobowości oraz elementy wiedzy deklaratywnej i umiejętności praktycznych, jak:

- W odniesieniu do cech osobowości – śmiałość i gotowość do podejmowania rozmowy w nowym języku i umiejętność czynnego w niej uczestniczenia mimo trudności; umiejętność koncentracji przy słuchaniu; umiejętność akceptacji ograniczonych możliwości komunikacyjnych w nowym języku; odporność na możliwe nieporozumienia i potknięcia, także kulturowe itp.
- W odniesieniu do wiedzy deklaratywnej – znajomość zasad gramatycznych nowego języka (np. stosowanie reguł morfosyntaktycznych i deklinacji), świadomość istnienia w różnych kulturach tematów tabu lub rytuałów, np.: związanych z żywieniem czy seksem, które mogą mieć podłoże religijne itp.
- W odniesieniu do umiejętności praktycznych – sprawne posługiwanie się słownikiem, sprawna orientacja w czytelnikach, bibliotekach, umiejętność obsługiwaniania komputerów (np.: korzystania z poczty elektronicznej i Internetu) oraz innego sprzętu elektronicznego itp.

Sposób radzenia sobie z tym, co nieznanne, podlega w przypadku każdej osoby zmianom – w zależności od:

- Rodzaju zdarzenia – a więc tego, czy mamy do czynienia z nowymi ludźmi, z całkowicie nową dziedziną wiedzy, z nieznaną kulturą, czy z obcym językiem.
- Kontekstu – w odniesieniu do tej samej sytuacji (np.: obserwując relacje rodzice-dzieci w danej społeczności), inne procesy odkrywania i poszukiwania znaczeń będzie uruchamiał etnolog, a inne turysta, misjonarz, dziennikarz, nauczyciel czy lekarz – każdy odwoła się do własnego wykształcenia i doświadczenia zawodowego.
- Wcześniejszych doświadczeń uczącego się – umiejętności wykorzystywane w nauce kolejnego, np.: piątego języka mogą się różnić od tych stosowanych podczas uczenia się pierwszego języka obcego.

Różne zróżnicowania i połączenia tych czynników mogą być również określane jako „profil uczącego się” i jego „styl uczenia się”, z zastrzeżeniem, że nie można ich traktować jako danych i ustalonych raz na zawsze.

Strategie stosowane przez uczącego się przy realizacji poszczególnych zadań zależą zatem od posiadanych umiejętności uczenia się. Różne doświadczenia zdobywane w procesie kształcenia, jeśli nie ograniczają się do rutynowo powtarzanych czynności, przyczyniają się z kolei do dalszego rozwoju umiejętności uczenia się.

2.1.2. Językowa kompetencja komunikacyjna

Językową kompetencję komunikacyjną tworzą następujące składniki: **lingwistyczny**, **socjolingwistyczny** i **pragmatyczny**, przy czym zakłada się, że podstawą każdego z nich jest wiedza deklaratywna i proceduralna, sprawności i umiejętności.

Kompetencje lingwistyczne obejmują znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, takiej jak fonologia, morfologia, składnia, leksyka oraz semantyka, niezależnie od aspektów socjolingwistycznych i pragmatycznych, związanych z użyciem danych form językowych. Dla uczącego się istotne są przy tym nie tyle zasób i jakość tej wiedzy (np.: w odniesieniu do dystynktywnych cech fonetycznych czy precyzji leksykalnej), lecz raczej sposób jej wewnętrznej organizacji (czyli sieci połączeń skojarzeniowych) i umiejętność szybkiego

odwoływania się do niej (czyli jej przywoływania i uaktywniania). Wiedza ta może być świadoma i łatwo wyrażalna, może też taka nie być (jak w przypadku systemu fonetycznego). Sposób organizacji i dostępność tej wiedzy są kwestią indywidualną, a nawet mogą być zróżnicowane w odniesieniu do poszczególnych części różnojęzycznej kompetencji danego człowieka. W konkretnym przypadku systematyzowanie słownictwa, zapamiętywanie zwrotów i wyrażań itp. może być zależne m.in. od uwarunkowań kulturowych społeczności, w której wychował się i uczył dany człowiek.

Kompetencje socjolingwistyczne odnoszą się do socjokulturowych uwarunkowań komunikacji językowej. Obejmują one znajomość i umiejętność stosowania takich konwencji komunikacyj-

nych, jak reguły grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od wieku, płci i statusu społecznego rozmówców, rytuały porozumiewania się, rejestry i style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka oraz inne czynniki mające znaczenie w komunikacji wewnątrz- i międzykulturowej. Uwarunkowania socjokulturowe mają wpływ na całą komunikację językową między przedstawicielami różnych kultur, nawet jeśli oni sami nie są często świadomi tego wpływu.

Kompetencje pragmatyczne obejmują umiejętności odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych (realizacji funkcji pragmatycznych, aktów mowy) z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji. Są to też umiejętności prowadzenia dyskursu, osiągnięcia spójności logicznej i gramatycznej

2.1.3. Działania językowe

Stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w **działaniach językowych**, czyli w **rozumieniu i tworzeniu tekstów** (działania receptywne i produktywne), i w **działaniach interakcyjnych i mediacyjnych** (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub w obydwu.

Procesy **rozumienia** oraz **tworzenia tekstów** pisanych i/lub mówionych mają znaczenie podstawowe, gdyż oba są jednocześnie wymagane w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych. Dla potrzeb niniejszego Systemu opisu odnosimy jednak te procesy do osobnych działań językowych. Do działań receptywnych zaliczamy więc ciche czytanie tekstów, słuchanie audycji radiowych i oglądanie programów telewizyjnych. Są one również istotne dla wielu form uczenia się (rozumienie treści nauczania, praca z podręcznikiem, słownikiem czy materiałem źródłowym). Działania produktywne pełnią ważną funkcję w życiu akademickim i zawodowym (wygłaszanie prezentacji, prowadzenie wykładów, pisemne opracowywanie wyników badań i sprawozdań), stanowią także swego rodzaju probierz prestiżu społecznego (ocenie podlegają prezentowane publicznie prace pisemne, a także płynność wypowiedzi i sposób prezentacji ustnych).

w użyciu języka, rozpoznawania rodzaju i formy tekstu, odczytywania ironii i parodii. Ich zakres zależy – w jeszcze większym stopniu niż w przypadku kompetencji lingwistycznych – od obycia w różnych środowiskach kulturowych i doświadczenia w prowadzeniu interakcji.

Wszystkie stosowane tu kategorie określają różne obszary i rodzaje kompetencji uczącego się jako jednostki społecznej, takie jak sposoby indywidualnej systematyzacji wiedzy, mechanizmy jej przyswajania, a także indywidualne zdolności, których obecność wpływa na zachowanie i działanie człowieka. I odwrotnie – każdy proces uczenia się rozwija i modyfikuje te właśnie sposoby, mechanizmy i zdolności.

Każdy z wymienionych tu składników zostanie omówiony szerzej w rozdziale 5.

Działania interakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej i/lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemienne są prowadzone działania produktywne i receptywne – w komunikacji ustnej mogą się one nawet wzajemnie przenikać. Może być także tak, że rozmówcy jednocześnie mówią i słuchają siebie nawzajem. Nawet gdy jest ściśle przestrzegana zasada kolejności zabierania głosu, słuchacz antycypuje to, co zostanie powiedziane, i już w trakcie słuchania przygotowuje swoją odpowiedź. Nauka interakcji nie polega więc jedynie na rozwijaniu umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi. Ze względu na centralną rolę, jaką umiejętności interakcyjne odgrywają w komunikacji, przywiązuje się do nich dużą wagę w użyciu i uczeniu się języka.

Działania mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. Mediacyjne działania językowe, rozumiane jako przetwarzanie istniejących tekstów, odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności.

2.1.4. Sfery życia

Działania językowe są prowadzone w określonych **sferach życia**. Są one różne, ale ze względów praktycznych, w odniesieniu do kształcenia językowego, wyróżnimy tylko cztery z nich: **sferę publiczną, prywatną, edukacyjną i zawodową**.

Publiczna sfera życia to udział w życiu publicznym danej społeczności (załatwianie spraw w urzędach, zakupy i usługi, udział w publicznych imprezach kulturalnych i rozrywkowych, kontakty

z mediami itp.). W **sferze prywatnej** pozostają działania językowe związane z domem, rodziną i przyjaciółmi, a także indywidualnymi kontaktami społecznymi.

Sfera zawodowa to wszystkie działania związane z wykonywaniem zawodu. W **sferze edukacyjnej** są prowadzone działania związane z kształceniem/szkoleniem (z reguły w ramach jakiejś instytucji), którego celem jest zdobycie określonej umiejętności lub wiedzy.

2.1.5. Zadania, strategie i teksty

Komunikowanie i uczenie się polegają na wykonywaniu pewnych **zadań**. Nie są to jedynie zadania językowe, chociaż wymagają podjęcia działań językowych przy użyciu językowej kompetencji komunikacyjnej wykonawcy. Jeśli nie są to zadania rutynowe, wykonywane automatycznie, ich realizacja wymaga zastosowania pewnych **strategii** komunikacyjnych i edukacyjnych. Działania językowe, za pomocą których są realizowane zadania komunikacyjne, polegają na przetwarzaniu (rozumieniu lub tworzeniu, w wyniku interakcji lub mediacji) **tekstów** w formie pisanej lub mówionej.

Prezentowane tu podejście jest wyraźnie ukierunkowane na działanie. Koncentruje się ono na powiązaniach między strategiami stosowanymi przez uczestnika życia społecznego (zależnymi od kompetencji tej osoby i sposobu postrzegania lub wyobrażenia sobie danej sytuacji) a realizacją pewnych zadań w określonym kontekście i w określonych warunkach.

Ktoś, kto musi na przykład przesunąć szafę (zadanie), może próbować ją pchać, rozebrać na części, przenieść, a następnie złożyć, wezwać kogoś do pomocy, poddać się i powiedzieć sobie, że zadanie to może poczekać do jutra itp. (strategie). W zależności od przyjętej strategii wykonanie (unikanie, odsuwanie i przedefiniowywanie) tego zadania może, choć nie zawsze musi, obejmować działania językowe i przetwarzanie tekstu (lektura instrukcji montażu szafy, rozmowa telefoniczna z sąsiadem itp.). Na podobnej zasadzie uczeń, mający przetłumaczyć tekst z języka obcego (zadanie komunikacyjne), może poszukać istniejącego już tłumaczenia, poprosić innego ucznia o udostępnienie mu swojego tłumaczenia, skorzystać

z słownika, próbować domyślić się znaczenia nieznanych słów z kontekstu, wymyślić dobre usprawiedliwienie braku zadania itp. (strategie). Wszystkie przewidziane tu przypadki wymagają podjęcia działań językowych i przetworzenia tekstu (tłumaczenie/mediacja, negocjacje ustne z kolegą z klasy, pisemne lub ustne usprawiedliwienie dla nauczyciela itp.).

Związki między strategiami, zadaniem i tekstem zależą od charakteru zadania. Jeśli skupia się ono na działaniach językowych, to wykorzystane strategie odnoszą się głównie do tych działań (np.: czytanie i komentowanie tekstu, wypełnianie luk w tekście ćwiczenia, wygłaszanie wykładu, robienie notatek w trakcie prezentacji). Może ono także obejmować składnik językowy, np.: gdy działania językowe stanowią jedynie część wymaganych czynności, a zastosowane strategie mają związek przede wszystkim z innymi wykonywanymi czynnościami (np.: gotowanie według przepisu). Czasem zadanie może być wykonalne bez pomocy działań językowych. W tych przypadkach strategie stosowane przez wykonawcę odnoszą się do innych rodzajów działań. Namiot może na przykład rozstawiać kilka osób w zupełnej ciszy i zgodzie, jeśli wiedzą, co mają robić. Mogą one okazjonalnie wymienić kilka zdań na temat sposobów rozbijania namiotu, mogą też jednocześnie prowadzić rozmowę zupełnie niezwiązaną z zadaniem albo mogą wykonywać zadanie podśpiewując. Użycie języka staje się konieczne dopiero wtedy, gdy jedna z osób nie wie, co robić dalej lub gdy nie udaje się rozstawić namiotu mimo sprawnego współdziałania.

Przy tego rodzaju analizach strategie komunikacyjne i strategie uczenia się są tylko jednymi

z wielu strategii, podobnie jak zadania komunikacyjne i zadania związane z uczeniem się są zaledwie jednymi z wielu rodzajów zadań. Tak samo teksty „autentyczne” lub teksty przeznaczone do celów edukacyjnych, teksty w podręcznikach lub te tworzone przez uczniów, są tylko jednymi z wielu rodzajów tekstów.

W kolejnych rozdziałach bardziej szczegółowo – na konkretnych przykładach oraz (jeśli

będzie to tylko możliwe) w odniesieniu do poszczególnych poziomów – zostaną omówione wszystkie wymienione tu zagadnienia i kategorie. W rozdziale 4 przedmiotem analizy będzie kwestia posługiwania się językiem, czyli tego, na czym faktycznie polega działanie użytkownika lub uczącego się języka. W rozdziale 5 zaś zostaną szczegółowo omówione kompetencje, które są podstawą działania użytkownika języka.

2.2. Określanie poziomów biegłości językowej

Jako uzupełnienie dotychczas przedstawionego *Systemu opisu kształcenia językowego* zamieszczamy w rozdziale 3 jego dodatkowy „wymiar pionowy”, w postaci tabeli poziomów biegłości językowej. Zestaw kategorii przedstawianych szczegółowo w rozdziale 4 wyznacza „wymiar poziomy” *Systemu opisu*, złożony z parametrów opisu działań komunikacyjnych i językowej kompetencji komunikacyjnej. Zwykle przedstawia się kolejne poziomy jako zestawy parametrów ułożonych na siatce o wymiarze poziomym i pionowym. Jest to oczywiście znaczne uproszczenie, gdyż dodanie takiej choćby kategorii jak sfera życia stworzyłoby trzeci wymiar, przekształcając tę płaską siatkę w trójwymiarowy sześciąt. Pełne przedstawienie (na wykresie) stopnia wielowymiarowości kształcenia językowego stanowiłoby duże wyzwanie, lecz najprawdopodobniej w praktyce okazałoby się niemożliwe do zrealizowania.

Dodanie do *Systemu opisu* wymiaru pionowego pozwala jednak na bardziej precyzyjne określenie zjawiska uczenia się. Jest zatem, choć uproszczone, z wielu powodów użyteczne, gdyż:

- Tworzenie definicji biegłości językowej uczącego się w odniesieniu do kategorii stosowanych w *Systemie opisu* może pomóc w ustaleniu tego, czego w tych kategoriach należy oczekiwać na różnych poziomach nauki – to zaś z kolei może pomóc w wypracowaniu przejrzystych i realistycznych opisów ogólnych celów uczenia się.
- Uczenie się, które odbywa się w określonym czasie, powinno być podzielone na etapy uwzględniające postępy w nauce i zapewniające jej ciągłość. Między programami nauczania a materiałami dydaktycznymi powinna istnieć współzależność – opis poziomów biegłości będzie przy tym niezwykle pomocny.

- Osiągnięcia uczącego się w ramach wyznaczonych celów i etapów należy również umieścić na tej pionowej skali postępow, tzn. oceniać je w zakresie biegłości – sformułowanie wskaźników biegłości będzie przy tym również pomocne.
- Przy ocenianiu biegłości należy także brać pod uwagę uczenie się mimochodem, wynikające z doświadczenia pozaszkolnego i dodatkowo wzbogacające znajomość języka. Zgodnie z powyższym stwierdzeniem przygotowanie opisów biegłości językowej, wychodzących poza zakres danego programu nauczania, może pomóc w osiągnięciu tego celu.
- Opracowanie opisów biegłości językowej ułatwi dokonywanie porównań celów, poziomów, materiałów, testów oraz osiągnięć w różnych systemach i sytuacjach edukacyjnych.
- *System opisu* uwzględniający zarówno wymiar poziomy, jak i pionowy ułatwia definiowanie celów cząstkowych oraz rozpoznawanie zróżnicowanych profili i kompetencji cząstkowych.
- *System opisu* zawierający poziomy i kategorie ułatwiające ustalanie celów kształcenia dla poszczególnych grup uczących się, może pomóc w monitorowaniu procesu nauczania, czyli w ocenie tego, czy dana grupa pracuje na właściwym poziomie w danych obszarach użycia języka, a także czy osiągnęte wyniki w ramach tych obszarów znajdują się na poziomie właściwym dla danego etapu nauki, pozwalającym na osiągnięcie wyznaczonych celów edukacyjnych – krótkoterminowych oraz długoterminowych, ujmowanych w kategoriach biegłości w danym języku i w kategoriach rozwoju uczących się.
- Warto na koniec podkreślić, że uczący się języka przejdą przez wiele etapów edukacyjnych oraz podejmą naukę w wielu instytucjach oferujących kształcenie językowe. Określenie

poziomów biegłości językowej może ułatwić współpracę między tymi instytucjami. Również w związku z rosnącą mobilnością osobistą coraz częściej zdarza się, że uczący się wraz ze zmianą kraju zmieniają systemy edukacyjne po zakończeniu albo nawet w trakcie danego okresu nauki, co sprawia, że stworzenie wspólnej skali, na której odnotowuje się ich osiągnięcia, staje się kwestią jeszcze pilniejszą.

Rozważając pionowy wymiar opisu nie wolno zapominać, że proces uczenia się języka jest ciągły i przebiega w sposób indywidualny. Nie ma takich dwóch użytkowników języka, którzy posiadaliby dokładnie takie same kompetencje lub u których rozwój tych kompetencji przebiegałby w ten sam sposób. Każda próba określenia „poziomów” biegłości językowej jest więc w pewnym stopniu arbitralna – podobnie zresztą jak w odniesieniu do innych rodzajów wiedzy czy umiejętności. Jednakże ze względów praktycznych określanie poziomów jest użyteczne i celowe, chociażby dla przyporządkowania potrzebom programowym i egzaminacyjnym. Liczba i zakres wyróżnianych poziomów zależą głównie od zakładanych celów i sposobów organizacji danego systemu kształcenia. Jest jednak możliwe ustalenie procedur i kryteriów skalowania oraz formułowania wskaźników określających kolejne poziomy biegłości. Zagadnienia te zostały szczegółowo przedstawione w załączniku A. Czytelnikom niniejszego Systemu opisu usilnie zalecamy zapoznanie się z tym materiałem, zanim podejmą decyzję co do wyboru systemu skalowania oraz poziomów.

Trzeba także pamiętać, że poziomy odzwierciedlają jedynie wymiar pionowy związany z pomiarem biegłości. Tylko w ograniczonym stopniu uwzględniają one fakt, że uczenie się języka jest kwestią postępów osiąganym zarówno w wymiarze poziomym, jak i pionowym, kiedy to uczący się osiągają coraz większą biegłość pozwalającą im podejmować coraz więcej różnych działań komunikacyjnych. Postępy nie są wyłącz-

nie kwestią przesuwania się coraz wyżej na skali pionowej. Nie ma żadnego szczególnego logicznego wymogu, aby dana osoba musiała przechodzić kolejno przez wszystkie niższe poziomy na jakiejś skali – może ona po prostu „wejść” na tę skalę poziomo (z sąsiedniej kategorii) w wyniku poszerzenia własnych umiejętności, a nie zwiększenia stopnia opanowania języka w jednej i tej samej kategorii. Co więcej, wyrażenie „pogłębianie swojej wiedzy” zasadza się na założeniu, iż można odczuć potrzebę wzmocnienia osiągnięć praktycznych przeglądając „podstawy” (czyli umiejętności z niższych poziomów) w danym obszarze językowym, na który dana osoba „przeszła” z innej kategorii.

Należy także ostrożnie interpretować poziomy i skale biegłości językowej, nie traktując ich jako linearnego sposobu pomiaru. Nie ma takiej skali ani zestawu poziomów, które można nazwać linearnymi. Nawet jeśli poziom *Waystage* (jestem na kolejnym etapie)¹ – używając nazewnictwa poziomów Rady Europy – znajduje się na skali poziomów w połowie drogi do poziomu *Threshold* (jestem na progu), a poziom *Threshold* jest w połowie drogi do poziomu *Vantage* (jestem w dogodnym punkcie obserwacyjnym) – doświadczenie z istniejącymi skalami wskazuje, że osiągnięcie poziomu *Threshold* z poziomu *Waystage* zabiera wielu uczącym się ponad dwa razy tyle czasu, co osiągnięcie od początku nauki poziomu *Waystage*. Prawdopodobny okres przejścia z poziomu *Threshold* na poziom *Vantage* będzie dla nich ponad dwa razy dłuższy niż czas, jaki zajął im awans z poziomu *Waystage* na poziom *Threshold* – nawet jeżeli te poziomy wydają się leżeć w tej samej odległości na skali. Dzieje się tak ze względu na rozszerzenie zakresu działań, sprawności i języka na każdym kolejnym poziomie. W związku z tym w prezentacjach skal i poziomów stosuje się często trójwymiarowy diagram stożkowy (jak rożek lodów), rozszerzający się ku górze. Trzeba jednak być niesłychanie ostrożnym przy stosowaniu wszelkich skal poziomów do obliczania „średniego czasu nauki” – koniecznego do osiągnięcia wyznaczonych celów.

2.3. Uczenie się i nauczanie języka

2.3.1. Powyższe stwierdzenia na temat celów uczenia się nie mówią nic o procesach,

dzięki którym uczący się zdobywają umiejętność działania w pożądanym sposób, ani o procesach,

¹ Podajemy polskie tłumaczenie za prof. dr. hab. Haliną Stasiakową (2001) „Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych”, *Języki obce w szkole*, 5/2001, s. 3–7. Poziom *Breakthrough* – przełamałem pierwsze trudności (red.).

dzięki którym budują/rozwijają kompetencje, umożliwiające realizację tych zadań. Nie mówią też nic o sposobach, za pomocą których nauczyciele ułatwiają przyswajanie i uczenie się języka. Ze względu na fakt, iż jedną z głównych funkcji *Systemu opisu* jest umożliwienie różnym uczestnikom procesów kształcenia językowego wzajemnego porozumienia co do celów, stosowanych metod i osiąganych wyników – wydaje się oczywiste, że *Opis* nie może się ograniczać do wiedzy, sprawności i umiejętności oraz postaw, jakie uczniowie muszą opanować, by funkcjonować jako pełnoprawni użytkownicy języka, lecz musi także zawierać informacje o procesach przyswajania i uczenia się języka, a także o metodach nauczania. Tymi zagadnieniami zajmujemy się w rozdziale 6.

2.3.2. Należy jednak najpierw wyjaśnić rolę, jaką ma pełnić *Opis* w ujmowaniu kwestii przyswajania, uczenia się i nauczania języka. Zgodnie z podstawowymi zasadami demokracji pluralistycznej *Opis* stara się być nie tylko wszechstronny, przejrzysty i spójny, lecz także otwarty, dynamiczny i niedogmatyczny. Z tego powodu nie może przyjmować stanowiska żadnej ze stron w prowadzonych obecnie teoretycznych dysputach na temat przyswajania języka (*language acquisition*) w odniesieniu do uczenia się języka (*language learning*). Nie powinien też preferować jednego podejścia do nauczania języka kosztem innego. Rolą *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* jest zachęcenie wszystkich uczestników procesu uczenia się/nauczania języka do określenia w sposób wyraźny i przejrzysty własnej podstawy teoretycznej i procedur stosowanych w praktyce. Aby spełnić tę rolę, dokument ten proponuje parametry, kategorie, kryteria i skale – do wykorzystania przez czytelników – które mogą ich

zainspirować do uwzględnienia większej niż uprzednio liczby możliwości lub do zakwestionowania niepoddawanych wcześniej w wątpliwość założeń tradycyjnie stosowanych w pracy. Nie oznacza to, że te dotychczasowe założenia są niewłaściwe i trzeba je koniecznie zmienić. Oznacza natomiast, że osoby odpowiedzialne za planowanie mogą jednak skorzystać z możliwości przeanalizowania stosowanej dotychczas teorii i praktyki i rozważyć inne rozwiązania, przyjęte przez innych praktyków w ich własnym kraju i – co szczególnie ważne – także przez praktyków w innych krajach europejskich.

Otwarty, „neutralny” *System opisu* nie oznacza braku jakichkolwiek preferencji. Oferując swój *Opis* Rada Europy nie odstępowała od zasad przedstawionych wcześniej w rozdziale 1 ani od tych sformułowanych w Zaleceniach R(82) 18 i R(98) 6 Komitetu Ministrów, skierowanych do rządów krajów członkowskich.

2.3.3. Przedmiotem rozważań w rozdziałach 4 i 5 są kwestie związane z działaniami i kompetencjami uczących się/użytkowników danego języka, które są konieczne do porozumiewania się z innymi jego użytkownikami. Rozdział 6 podejmuje zagadnienie rozwoju umiejętności językowych i sposobów wspierania tego rozwoju. W rozdziale 7 analizuje się znaczenie zadań w uczeniu się i posługiwaniu się językiem. Pozostaje jeszcze głębsza analiza konsekwencji zastosowania podejścia różnojęzycznego i różnokulturowego. Kwestia ta zostaje podjęta w rozdziale 6, w którym omawia się bliżej istotę i rozwój kompetencji różnojęzycznej. Sposoby zastosowania omówionego tu podejścia w celu zróżnicowania nauczania języka i polityki edukacyjnej zostały przedstawione szerzej w rozdziale 8.

2.4. Ocenianie umiejętności językowych

W pełnej nazwie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* są zawarte odniesienia do uczenia się, nauczania i oceniania. Dotychczas kierowaliśmy naszą uwagę na istotę komunikacji językowej, na charakterystykę użytkownika języka i na wynikające z tej analizy implikacje dla uczenia się i nauczania. W rozdziale 9, kończącym nasze

rozważania, skupiamy uwagę na ujęciu w *Systemie opisu* oceniania biegłości językowej. Podajemy w tym rozdziale trzy sposoby wykorzystania *Europejskiego systemu opisu*:

1. Do ustalania treści testów i egzaminów.
2. Do określania kryteriów oceny osiągnięcia celów nauczania, zarówno przy ocenianiu konkretnej

wypowiedzi ustnej czy pisemnej, jak i przy ocenie ogólnej, dokonywanej przez nauczyciela, a także przy ocenie wzajemnej, dokonywanej w danej grupie i ocenie własnej, dokonywanej przez samych uczących się.

3. Do opisywania poziomów biegłości dla istniejących już testów i egzaminów w celu umożliwienia ich porównywania między systemami, w których są przeprowadzane.

W tym rozdziale są analizowane możliwości i konieczności podejmowania określonych rozstrzygnięć przez prowadzących egzaminy. Możliwości te są prezentowane w postaci kontrastujących par, gdzie definiuje się stosowane terminy i podaje zalety i ograniczenia każdego wariantu, także w zależności od celów, dla których przeprowadza się egzaminy w danym kontekście edukacyjnym. Rozważane są też konsekwencje wynikające z wyboru tego lub innego wariantu.

Następnie jest podejmowana kwestia możliwości zastosowania takiego lub innego systemu oceniania. Wynika to z założenia, że praktyczne sposoby oceniania nie mogą być nadmiernie skomplikowane. Rozwagi wymaga na przykład stopień uszczegółowienia wymagań w publikowanym opisie egzaminu, nawet jeśli sposób konstruowania testu i tworzenie banku zadań testowych wymagają bardzo precyzyjnych rozstrzygnięć. Należy pamiętać, że oceniający, zwłaszcza egzaminujący ustnie, pracując zwykle pod presją czasu, są w stanie uwzględnić tylko ograniczoną liczbę kryteriów oceny. Z kolei uczący się, którzy oceniając swoją znajomość języka chcą sobie wyznaczyć kolejne cele do osiągnięcia, mają wprawdzie na to więcej czasu, ale też muszą dokonać wyboru tych składników kompetencji komunikacyjnej, które są dla nich najistotniejsze. Warto więc pamiętać o ogólnej zasadzie, że *System opisu* ma być wszechstronny, ale jego użytkownicy muszą być rozważni w swoich wyborach. Może to dotyczyć na przykład zastosowania prostszego systemu klasyfikacji, łączenia poszczególnych kategorii opisu – jak to już obserwowaliśmy w odniesieniu do „działań komunikacyjnych”. Z drugiej strony może to oznaczać rozbudowanie w konkretnej sytuacji którejś, uznanej za szczególnie ważną, kategorii i jej składników.

Dla wielu czytelników lektura rozdziału 9 może być podstawą dogłębnej i krytycznej analizy funkcjonujących systemów egzaminacyjnych, zwiększenia oczekiwań informacyjnych co do celów, treści, kryteriów i procedur stosowanych przy egzaminowaniu na poziomie krajowym i międzynarodowym (np.: w ramach Stowarzyszenia ALTE – *Association for Language Testers in Europe* – czy w systemie ICC – *International Certificate Conference*). Może to też być podstawą do zwrócenia większej uwagi na zagadnienie oceniania w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. To właśnie nauczyciele przejmują coraz większą odpowiedzialność za ocenę postępów swoich uczniów i studentów na wszystkich poziomach nauczania. Równocześnie coraz częściej uczącym się stwarza się możliwość oceny własnych osiągnięć. Mogą oni w ten sposób skuteczniej sterować własnym uczeniem się, a także potwierdzać swoje umiejętności w zakresie znajomości języków, których się formalnie nie uczyli, a które składają się na ich różnojęzyczny rozwój.

Prowadzone są obecnie prace nad wprowadzeniem ogólnie uznawanego *Europejskiego Portfolio Językowego*. Ma ono pomóc w dokumentowaniu rozwoju kompetencji różnojęzycznej uczących się, przy uwzględnieniu wszelkich doświadczeń językowych, także tych, które dotychczas nie były uznawane i nie podlegały ocenie. Celem *Portfolio* jest zachęcenie uczących się do ciągłego oceniania własnych osiągnięć we wszystkich językach. Niezmiernie ważne dla wiarygodności takiego dokumentu będzie odpowiedzialne i przejrzyste formułowanie wpisywanych do niego informacji. *Europejski system opisu kształcenia językowego* może być przy tym szczególnie przydatny.

Czytelnicy zawodowo zajmujący się przygotowaniem i przeprowadzaniem egzaminów mogą połączyć lekturę rozdziału 9 z bardziej specjalistycznym opracowaniem pt. *Guide for Examiners* [CC-Lang(96)10]. Podręcznik ten, szczegółowo omawiający kwestie przygotowywania i oceny jakości testów językowych, stanowi uzupełnienie i rozwinięcie rozdziału 9. Zawiera on także sugestie co do lektury uzupełniającej, załącznik na temat analizy zadań testowych i glosariusz terminów związanych z testowaniem.²

² Taki glosariusz jest także przygotowywany w wersji polskiej – w ramach projektu Socrates Lingua 2 – pod nazwą *TIPS – Testing in Polish and Slovene*. Projekt jest koordynowany przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (red.).

3. Poziomy biegłości językowej

3.1. Kryteria wyznaczania poziomów

Jednym z celów opracowania Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego jest przedstawienie takiego sposobu określania poziomów biegłości językowej wymaganej przez przyjęte standardy, stosowane testy i systemy egzaminowania, aby można je było łatwo porównywać. Cel ten zrealizowano opracowując za pomocą zestawu parametrów i kryteriów *schemat opisywania kształcenia językowego (Descriptive Scheme)* oraz skalę poziomów biegłości językowej (*Common Reference Levels*). Stanowią one układ odniesienia, pozwalający użytkownikom naszego opracowania analizować własne systemy edukacyjne. Byłoby dobrze, gdyby ten układ odniesienia spełniał cztery poniższe kryteria. Dwa z nich odnoszą się do samego opisu, a dwa do pomiaru:

■ Opis

- Skala opisu powinna być *niezależna od kontekstu*, by mogła objąć dające się uogólnić wyniki, uzyskane w różnych konkretnych sytuacjach edukacyjnych. Oznacza to, że nie powinna być tworzona w danym kontekście edukacyjnym, np.: dla uczących się w szkole, a następnie stosowana w kształceniu dorosłych – ani odwrotnie. Równocześnie jednak opisowe wskaźniki biegłości, tworzące skalę, powinny *dać się odnieść do kontekstu*, czyli być możliwe do przełożenia na każdy konkretny kontekst sytuacyjny stosownie do funkcji, jaką mają w nim spełnić. Oznacza to, że kategorie opisu, które wyznaczają umiejętności zastosowania języka w różnych kontekstach sytuacyjnych na danym etapie nauki, muszą się odnosić do zakładanych docelowych kontekstów zastosowania, określanych dla każdej grupy uczących się z osobna.
- Podstawą opisu powinna być *teoria* na temat kompetencji językowej. Jest to trudne ze względu na fakt, że obecne teorie i badania naukowe, prowadzone w tym zakresie, nie tworzą odpowiednich podstaw do takiego opisu.

Kategoryzacja i system opisu potrzebują jednak zaplecza teoretycznego. Opis poziomów, mający podstawy teoretyczne, musi być jednocześnie *przystępny* – łatwo zrozumiały dla osób go stosujących. Powinien stanowić dla nich zachętę do przemyśleń na temat sposobu pojmowania kompetencji w danym kontekście edukacyjnym.

■ Pomiar

- Punkty oznaczające usytuowanie konkretnych kompetencji i działań na skali systemu opisu należy określić w sposób *obiektywny*, na podstawie teorii pomiaru. Pozwoli to na uniknięcie błędu takiego systematyzowania, który powstaje wskutek zaakceptowania uogólnień niepotwierdzonych badaniami oraz uwag praktycznych formułowanych przez autorów i grupy nauczycieli praktyków lub przyjęcia istniejących już skal.
- Przyjęta *liczba poziomów* powinna być właściwa do określania postępów mierzonych na danym etapie, lecz w danym kontekście edukacyjnym nie powinna przekraczać liczby poziomów, między którymi można dokonywać w miarę logicznych rozróżnień. Może to oznaczać przyjęcie zróżnicowanej wielkości kolejnych stopni skali dla poszczególnych elementów biegłości. Możliwe jest też podejście dwuwariantowe: wariant z poziomami definiowanymi szerzej, ogólniej (wariant ogólny, tradycyjny) i wariant z poziomami określanymi szczegółowiej, precyzyjniej (wariant lokalny, dydaktyczny).

Kryteria te trudno jest spełnić w całości, stanowią one jednak dobry punkt orientacyjny. Można je w rzeczywistości zastosować łącząc intuicyjne, jakościowe i ilościowe metody określania poziomów biegłości językowej. Same tylko intuicyjne metody, stosowane powszechnie w takich przypadkach, nie wystarczą. Wycucie, nawet dużej grupy praktyków, może być przydatne

i w skali lokalnej wystarczające, nie może jednak stanowić jedynej podstawy do zbudowania powszechnie przyjętej skali w ramach systemu opisu. Główną słabością metody intuicyjnej jest subiektywność decyzji o umieszczeniu tego czy innego elementu w tym lub innym miejscu na skali. Nie można przy tym też uwzględnić sytuacji i potrzeb użytkowników spoza pola działania danej grupy autorów. Skale poziomów, tak jak i testy, są wiarygodne w odniesieniu do kontekstu, w którym zostały wypróbowane. Ocena wiarygodności, która wymaga zastosowania analiz ilościowych, jest procesem ciągłym, teoretycznie nigdy się niekończącym. Przy opracowywaniu poziomów biegłości i ich przykładowych wskaźników opisowych stosowano bardzo rygorystyczne metody obiektywizujące – zarówno intuicyjne, jak i ilościowe oraz jakościowe. Najpierw poddano analizie zawartość istniejących skal poziomów, badając je przy użyciu kategorii opisu. Materiał uzyskany w ten sposób poddano opracowaniu według metody intuicyjnej – w tej fazie sformułowano nowe wskaźniki biegłości, a ich zestaw poddano ocenie ekspertów. Następnie, przy użyciu różnych metod jakościowych, sprawdzono, czy zastosowane kategorie opisu są zrozumiałe dla nauczycieli i czy sformułowano wskaźniki biegłości rzeczywiście odpowiednio reprezentują te kategorie. W końcowej fazie dokonano wyskalowania najlepszych wskaźników z zestawu, stosując metody ilościowe. W badaniach kontrolnych zweryfikowano rezultaty tego skalowania.

Techniczną stronę procesu opisywania i skalowania biegłości językowej (tzn. umiejscowienia na skali) przedstawiono dokładniej w załącz-

nikach. Załącznik A zawiera podstawowe informacje na temat skalowania i metod stosowanych przy opracowywaniu skali. W załączniku B omówiono szczegółowo projekt Szwajcarskiej Rady Badań Naukowych, przeprowadzony w zróżnicowanych sektorach edukacyjnych, w ramach którego opracowano poziomy biegłości językowej i ich przykładowe wskaźniki opisowe. W załącznikach C i D zostały przedstawione rezultaty dwóch pokrewnych projektów europejskich, w których zastosowano podobną metodę formułowania i oceny wiarygodności wskaźników biegłości językowej przeznaczonych dla uczącej się młodzieży. Załącznik C prezentuje projekt DIALANG, w którym rozwinięto wskaźniki biegłości *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i zaadaptowano je do oceny własnych umiejętności uczącego się. Projekt „Can Do” Stowarzyszenia ALTE (*Association for Language Testers in Europe*) jest przedstawiony w załączniku D. W ramach tego projektu sformułowano i zweryfikowano bogaty zestaw wskaźników biegłości, które mogą być odnoszone do proponowanego poziomu biegłości językowej niniejszego *Systemu opisu*. Usystematyzowano je według dziedzin zastosowania, odpowiednich dla uczących się dorosłych, tak że stanowią one istotne uzupełnienie zestawu wskaźników *Europejskiego Systemu Opisu*.

Przedstawione w załącznikach projekty pozostają w zgodzie zarówno z poziomami biegłości językowej niniejszego *Opisu*, jak i ze sposobami skalowania umiejętności, które są tu pokazywane za pomocą przykładowych wskaźników biegłości. Dowodzi to, że ustalone powyżej kryteria zostały, przynajmniej częściowo, spełnione.

3.2. Poziomy biegłości językowej – opis ogólny

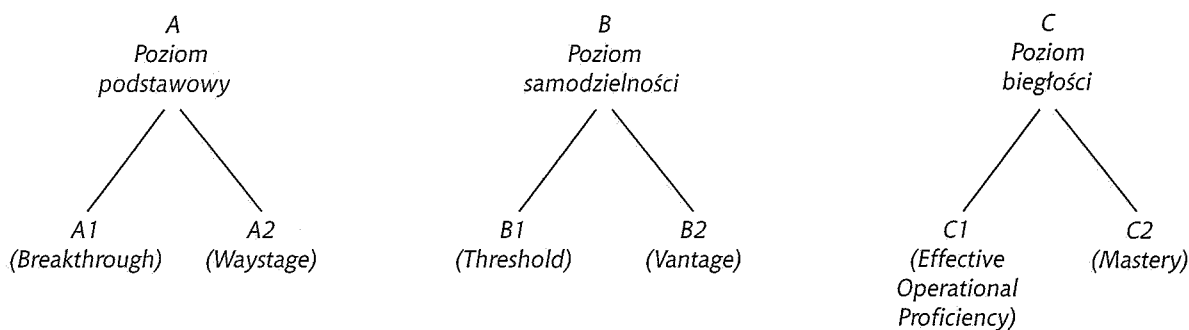
W praktyce istnieje powszechne, choć z pewnością niecałkowite porozumienie, co do liczby i zakresu poziomów odpowiednio ujmujących całość problematyki kształcenia i oficjalnego potwierdzania biegłości językowej. Ogólny zarys sześciu głównych poziomów zdaje się odpowiadać potrzebom

większości osób uczących się języków w Europie:

■ Poziom **Breakthrough** odpowiada temu, co Wilkins w 1978 r. określił jako *Formulaic Proficiency*, a Trim w tej samej publikacji¹ zdefiniował jako poziom *Introductory*.

¹ Trim J. L. M. (1978), *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

- Poziom **Waystage** odzwierciedla zakres treści określonych przez Radę Europy w inwentarzu programowym o tej samej nazwie.
- Poziom **Threshold** odzwierciedla zakres treści określonych przez Radę Europy w inwentarzu programowym o tej samej nazwie.
- Poziom **Vantage** odzwierciedla trzeci taki zakres treści określonych przez Radę Europy w inwentarzu programowym o tej samej nazwie – poziom opisany przez Wilkinsa jako „ograniczona biegłość użytkowa” (*Limited Operational Proficiency*) oraz przez Trima jako „właściwa reakcja w standardowych sytuacjach komunikacyjnych” (*adequate response to situations normally encountered*).
- Poziom **Effective Operational Proficiency** nazywany przez Trima *Effective Proficiency*, a przez Wilkinsa *Adequate Operational Proficiency*, oznacza poziom zaawansowany, odpowiedni do podejmowania bardziej złożonych rodzajów prac i studiów w danym języku.
- Poziom **Mastery** (Trim: *Comprehensive Mastery*; Wilkins: *Comprehensive Operational Proficiency*) odpowiada egzaminom na najwyższym poziomie w systemie ALTE (*Association for Language Testers in Europe*), z możliwością rozszerzenia o bardziej rozbudowaną kompetencję interkulturową, osiąganą powyżej tego poziomu przez wiele osób zajmujących się danym językiem zawodowo.



Rysunek 1

Po przyjrzeniu się tym sześciu poziomom widać jednak, że stanowią one różne interpretacje klasycznego podziału na poziom podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany. Poza tym nazwy nadane proponowanym poziomom przez Radę Europy okazały się trudne do prze-

tłumaczenia (np. *Waystage* czy *Vantage*). Dlatego proponowany powyżej schemat wykorzystuje zasady organizacji „hipertekstowej”, wprowadzając jako pierwszy podział trzy poziomy o szerokich zakresach – A, B i C.

3.3. Poziomy biegłości językowej – tabele

Ustalenie ogólnej skali poziomów w żadnym stopniu nie ogranicza tworzenia własnych skal poziomów i etapów nauczania przez instytucje należące do różnych sektorów i systemów edukacyjnych. Należy też oczekiwać, iż precyzyjne zdefiniowanie ogólnie przyjętych poziomów oraz ostateczne sformułowanie wskaźników biegłości dopiero nastąpi, gdyż wyniknie z doświadczeń państw członkowskich i instytucji edukacyjnych, które wpłyną na ostateczną formę opisu.

Celowe wydaje się również przedstawianie poziomów i wskaźników biegłości w różny sposób dla różnych celów. I tak w ujęciu holistycznym można zaproponować ogólną skalę poziomów biegłości, ujętych w tworzące jedną całość akapity, jak przedstawiono to w tabeli 1. Taka ogólna, „globalna” prezentacja pozwala na przybliżenie całego systemu użytkownikom niebędącym specjalistami, może także służyć jako podręczny zestaw punktów odniesienia dla nauczycieli i osób opracowujących programy nauczania.

Tabela 1. **Poziomy biegłości językowej: skala ogólna** (Common Reference Levels: global scale)

Poziom biegłości	C2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych, w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.
	C1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu.
Poziom samodzielności	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 języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.
	B1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.
Poziom podstawowy	A2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.
	A1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

Ze względów praktycznych jednak, w celu lepszego zorientowania uczących się, nauczycieli i innych użytkowników z sektora edukacyjnego, konieczny będzie bardziej szczegółowy obraz tej skali. Obraz taki można przedstawić w formie tabeli prezentującej opis według głównych kategorii komunikacji językowej na każdym z sześciu poziomów. Przykładem może być tabela 2, która stanowi propozycję samooceny w odniesieniu do powyższych sześciu poziomów. Propozycja ta może pomóc uczącym się w tworzeniu profilu własnych sprawności językowych, a także w zdecydowaniu, z którego poziomu opisującego umiejętności szczegółowe powinni skorzystać w celu oceny własnego stopnia biegłości.

Z innych powodów może byłoby pożądane skupienie się na danym zakresie poziomów i na

konkretnych kategoriach. Ograniczając zakres poziomów i kategorii wyłącznie do tych, które odpowiadają konkretnemu celowi, można dodać więcej elementów: bardziej szczegółowych poziomów i kategorii. Takie uszczegółowienie pozwoli na stworzenie zestawu modułów pozostających we wzajemnych zależnościach, a jednocześnie nawiązujących do określonej skali ogólnej *Europejskiego Systemu Opisu*.

Jeszcze innym rozwiązaniem – zamiast profilowania kategorii działań komunikacyjnych – może być próba oceny biegłości na podstawie tych aspektów językowej kompetencji komunikacyjnej, które wynikają z działań komunikacyjnych. Taką próbę w odniesieniu do sprawności mówienia przedstawiono w tabeli 3, w której skupiono uwagę na rozmaitych jakościowych aspektach posługiwania się językiem.

Tabela 2. Poziomy biegłości językowej: samoocena (Common Reference Levels: self assessment grid)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Śłuchanie	Potrąfię zrozumieć znane mi słowa i bardzo podstawowe wyrażenia dotyczące mnie osobście, mojej rodziny i bezpośredniego otoczenia, gdy tempo wypowiedzi jest wolne a wymowa wyraźna.	Potrąfię zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla mnie ważnymi (np. podstawowe informacje dotyczące mnie i mojej rodziny, zakupów, miejsca i regionu zamieszkania, zatrudnienia). Potrąfię zrozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach.	Potrąfię zrozumieć główne myśli zawarte w jasnej, sformułowanej w standardowej odmianie języka wypowiedzi na znane mi tematy, typowe dla domu, szkoły, czasu wolnego itd. Potrąfię zrozumieć główne wątki wielu programów radiowych i telewizyjnych, traktujących o sprawach bieżących lub o sprawach interesujących mnie prywatnie lub zawodowo – wtedy, kiedy te informacje są podawane stosunkowo wolno i wyraźnie.	Potrąfię zrozumieć dłuższe wypowiedzi i wykłady oraz nadać za skomplikowanymi nawet wywodami – pod warunkiem, że temat jest mi w miarę znany. Rozumiem większość wiadomości telewizyjnych i programów o sprawach bieżących. Rozumiem większość filmów w standardowej odmianie języka.	Rozumiem dłuższe wypowiedzi, nawet jeśli nie są one jasno sformułowane i kiedy związki logiczne są w nich jedynie implikowane, a nie wyrażone bezpośrednio. Bez większych trudności rozumiem programy telewizyjne i filmy.	Nie mam żadnych trudności ze zrozumieniem jakiegokolwiek wypowiedzi mówionej – słuchanej „na żywo” czy odbieranej za pośrednictwem mediów – nawet przy szybkim tempie mówienia rodzimego użytkownika języka, pod warunkiem jednak, iż mam trochę czasu, by przyzwyczaić się do nowego akcentu.
Czytanie	Rozumiem znane nazwy, słowa i bardzo proste zdania, np.: na tablicach informacyjnych i plakatach lub w katalogach.	Potrąfię czytać bardzo krótkie, proste teksty. Potrąfię znaleźć konkretne, przewidywalne informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego, takich jak ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy. Rozumiem krótkie, proste listy prywatne.	Rozumiem teksty składające się głównie ze słów najczęściej występujących, dotyczących życia codziennego lub zawodowego. Rozumiem opisy wydarzeń, uczuć i pragnień zawarte w prywatnej korespondencji.	Czytam ze zrozumieniem artykuły i raporty dotyczące problemów współczesnego świata, w których piszący prezentują określone stanowiska i poglądy. Rozumiem współczesną prozę literacką.	Rozumiem długie i złożone teksty informacyjne i literackie, dostrzegając i doceniając ich różnicowanie pod względem stylu. Rozumiem artykuły specjalistyczne i dłuższe instrukcje techniczne, nawet te niezwiązane z moją dziedziną.	Rozumiem z łatwością praktycznie wszystkie formy języka pisanego, włączając w to abstrakcyjne lub językowo skomplikowane teksty, takie jak podręczniki, artykuły specjalistyczne i dzieła literackie.
Interakcja	Potrąfię brać udział w rozmowie pod warunkiem, że rozmówca jest gotów powtarzać lub inaczej formułować swoje myśli, mówiąc mi ująć w słowa to, co usiłuję powiedzieć. Potrąfię formułować prostsze pytania dotyczące najlepiej mi znanych tematów lub najpotrzebniejszych spraw – i odpowiadać na tego typu pytania.	Potrąfię brać udział w zwykłej, typowej rozmowie wymagającej prostej i bezpośredniej wymiany informacji na znane mi tematy. Potrąfię sobie radzić w bardziej krótkich rozmowach towarzyskich, nawet jeśli nie rozumiem wystarczająco dużo, by samemu podtrzymać rozmowę.	Potrąfię sobie radzić w większych sytuacjach, w których można się znaleźć w czasie podróży po kraju lub regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrąfię – bez uprzedniego przygotowania – włączyć się do rozmów na znane mi tematy prywatne lub dotyczące życia codziennego (np.: rodziny, zainteresowań, pracy, podróży, wydarzeń bieżących).	Potrąfię się porozumiewać na tyle płynnie i spontanicznie, że mogę prowadzić dość swobodne rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka. Potrąfię brać czynny udział w dyskusjach na znane mi tematy, przedstawiając swoje zdanie i broniąc swoich poglądów.	Potrąfię się wypowiadać płynnie i spontanicznie, bez zbyt widocznego namysłu i odpowiednio stosując wyrażenia idiomatyczne i potoczne. Wyrażam się płynnie, subtelnie różniąc odcinienie znaczeń. Jeśli nawet mówiam pewnie próbujemy z wyrażeniem czegoś, potrąfię tak przeformułować swoje wypowiedzi, że rozmówcy są właściwie nieświadomi moich braków.	
R O Z U M I E N I E						
M Ó W I E N I E						

M Ó W I E N I E	
Produkcja	<p>Potrafię używać prostych wyrażen i zdań, aby opisać miejsce, gdzie mieszkam oraz ludzi, których znam.</p>
	<p>Potrafię posłużyć się ciągiem wyrażen i zdań, by w prosty sposób opisać swoją rodzinę, innych ludzi, warunki życia, swoje wykształcenie, swoją obecną i poprzednią pracę.</p>
	<p>Potrafię łączyć wyrażenia w prosty sposób, by opisywać przeżycia i zdarzenia, a także swoje marzenia, nadzieje i ambicje. Potrafię krótko uzasadniać i objaśniać własne poglądy i plany. Potrafię relacjonować wydarzenia i opowiadać przebieg akcji książek czy filmów, opisując własne reakcje i wrażenia.</p>
	<p>Potrafię formułować przejrzyste, rozbudowane wypowiedzi na różne tematy związane z dziedzinami, które mnie interesują. Potrafię wyjaśnić swój punkt widzenia w danej kwestii oraz podać argumenty za i przeciw względem możliwych rozwiązań.</p>
	<p>Potrafię formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi dotyczące skomplikowanych zagadnień, rozwińc w nich wybrane podtematy lub poszczególne kwestie i kończyć je odpowiednią konkluzją.</p>
	<p>Potrafię przedstawić płynny, klarowny wywód lub opis sformułowany w stylu właściwym dla danego kontekstu, w sposób logiczny i skuteczny, ułatwiający odbiorcy odnotowanie i zapamiętanie najważniejszych kwestii.</p>
P I S A N I E	
Pisanie	<p>Potrafię napisać krótki, prosty tekst na widokówce, np.: z pozdrowieniami z wakacji. Potrafię wypełnić formularze (np.: w hotelu) z danymi osobowymi, takimi jak nazwisko, adres, obywatelstwo.</p>
	<p>Potrafię pisać krótkie i proste notatki lub wiadomości wynikające z doraźnych potrzeb. Potrafię napisać bar-dzo prosty list prywatny, na przykład dziękując komuś za coś.</p>
	<p>Potrafię pisać proste teksty na znane mi lub związane z moimi zainteresowaniami tematy. Potrafię pisać prywatne listy, opisując swoje przeżycia i wrażenia.</p>
	<p>Potrafię pisać zrozumi-iałe, szczegółowe teksty na dowolne tematy związane z moimi zainteresowaniami. Potrafię napisać pracę lub opracowanie, przekazując informacje lub rozważając argumenty za i przeciw. Potrafię pisać listy, podkreślając znaczenie, jakie mają dla mnie dane wydarzenia i przeżycia.</p>
	<p>Potrafię się wypowiadać w zrozumiałych i dobrze zbudowanych tekstach, dosyć szeroko przedstawiając swój punkt widzenia. Potrafię pisać o złożonych zagadnieniach w listach, opracowaniach lub artykułach, prezentując poruszone problemy logicznie i skutecznie, tak by ułatwić odbiorcy zrozumienie i zapamiętanie najważniejszych kwestii. Potrafię pisać streszczenia i recenzje prac specjalistycznych i utworów literackich.</p>

Tabela 3. Poziomy biegłości językowej: jakość wypowiedzi ustnych (Common Reference Levels: qualitative aspects of spoken language use)

	ZAKRES	POPRAWNOŚĆ	PLYNNOŚĆ	INTERAKCJA	SPOJNOŚĆ
C2	Uczący się wykazuje elastyczność w formułowaniu myśli w różnych formach językowych, precyzyjnie wyrażając odroczenie znaczeń, by coś podkreślić, różnić i by uniknąć dwuznaczności. Posiada też dobrą znajomość wyrażen idiomatycznych i potocznych.	Uczący się utrzymuje stałą poprawność gramatyczną złożonych wypowiedzi, nawet przy koncentrowaniu uwagi na czymś innym (np.: przy planowaniu i monitorowaniu reakcji innych).	Uczący się potrafi formułować obeszne wypowiedzi spontanicznie, z naturalną płynnością, zgrabnie je przeformułowywać przy pojawiających się problemach językowych, tak że rozmówca ich w ogóle nie zauważa.	Uczący się prowadzi rozmowę bez wysiłku, z łatwością przyjmując odpowiednią intonację i wykorzystując wskazówki niewerbalne. Umie włączać się do rozmowy w naturalnej kolejności zabierania głosu, komentując, wypowiadając się aluzyjnie itp.	Uczący się potrafi stworzyć spójną, zwartą wypowiedź, w pełni wykorzystując różne możliwości struktury wypowiedzi oraz szeroki zakres spójników i innych wskaźników zespolenia.
C1	Dysponuje szerokim zakresem środków językowych, pozwalających na odpowiedni dobór wyrażen w celu jasnego i ujętego we właściwym stylu prezentowania swojego zdania w szerokim zakresie tematów ogólnych, akademickich, zawodowych lub dotyczących spędzania czasu wolnego, bez konieczności ograniczania swobody wypowiedzi.	Utrzymuje wysoki poziom poprawności gramatycznej; błędy są rzadkie i trudne do uchwycenia, zazwyczaj od razu poprawiane.	Potrafi się wypowiadać płynnie i spontanicznie, prawie bez wysiłku. Naturalny, płynny tok jego wypowiedzi mogą zakłócić wyłącznie tematy trudne koncepcyjnie.	Potrafi sprawnie dobierać właściwe wyrażenia ze swojego zasobu środków językowych, aby zabrać głos i utrzymać się przy nim w celu wygłoszenia własnych uwag i umiejętności się odnieść do wypowiedzi innych osób.	Potrafi sformułować jasną, płynną, dobrze skonstruowaną wypowiedź, wykazując opanowanie stosowanych struktur, spójników i wskaźników zespolenia.
B2+					
B2	Dysponuje wystarczającym zakresem środków językowych, by formułować przejrzyste opisy lub wyrażać swoje zdanie na większość tematów ogólnych, bez zbyt rażącego szukania odpowiednich słów i przy wykorzystaniu niektórych złożonych struktur zdaniowych.	Wykazuje dość wysoki stopień poprawności gramatycznej. Nie robi błędów powodujących niezrozumienie i potrafi poprawić większość swoich błędów.	Potrafi tworzyć dłuższe wypowiedzi w dość równym tempie – mimo że może się wahać szukając odpowiednich struktur i wyrażen, co powoduje zauważalne długie pauzy.	Potrafi inicjować rozmowy, zabierać głos w stosownej chwili i kończyć rozmowę, gdy trzeba, mimo że nie zawsze czyni to w sposób elegancki. Potrafi podtrzymać dyskusję na znany sobie temat potwierdzając zrozumienie, zachęcając innych do wypowiedzi itp.	Potrafi stosować ograniczony zasób spójników, by łączyć zdania w jedną spójną, zrozumiałą wypowiedź, choć w dłuższych wypowiedziach pojawiają się pewne „przeskoki” i zachwiania ciągłości.
B1+					

B1	Zna język wystarczająco dobrze, by sobie poradzić w większości sytuacji. Dysponuje wystarczającym zasobem słownictwa, żeby wyrażać własne zdanie – choć często z pewnym wahaniem i uciekając się do omówień – na tematy, takie jak rodzina, hobby, zainteresowania, praca, podróże, sprawy bieżące.	Stosuje dość poprawnie typowe zwroty i struktury związane z przewidywalnymi sytuacjami komunikacyjnymi.	Potrafi się wyrażać w sposób zrozumiały, mimo częstych przerw potrzebnych do gramatycznego i leksykalnego planowania wypowiedzi i poprawiania się. Jest to szczególnie widoczne w dłuższych formach spontanicznej wypowiedzi.	Potrafi nawiązywać, podtrzymać i kończyć proste rozmowy na znane sobie tematy lub o własnych zainteresowaniach. Potrafi powtórzyć, co ktoś powiedział, by potwierdzić wzajemne zrozumienie.	Potrafi połączyć ciąg krótkich, wyrażających prostych elementów w spójną, linearną wypowiedź.
A2+					
A2	Stosuje podstawowe struktury zdań z zapamiętanymi zwrotami, wyrażeniami i formułami w celu przekazania ograniczonych informacji w prostych, codziennych sytuacjach komunikacyjnych.	Poprawnie używa niektórych prostych struktur, lecz ciągle popełnia podstawowe błędy.	Potrafi się wyrażać w bardzo krótkich zdaniach, choć przerwy, falstarty i przeformułowania są nagminne w jego wypowiedziach.	Potrafi odpowiadać na pytania i reagować na proste wypowiedzi. Potrafi wskazać, co rozumie, lecz rzadko potrafi zrozumieć tyle, by móc samemu prowadzić rozmowę.	Potrafi łączyć grupy słów takimi prostymi spójnikami, jak „i”, „lecz”, „dlatego że”.
A1	Dysponuje bardzo podstawowym zasobem słów i prostych wyrażenń związanych z danymi osobowymi i pojedynczymi, konkretnymi sytuacjami komunikacyjnymi.	Wykazuje ograniczone opanowanie kilku prostych struktur gramatycznych i wzorów zdaniowych.	Potrafi wyrażać bardzo krótkie, pojedyncze, częściowo wyuczone wcześniej zdania; potrzebuje przy tym czasu na dobieranie słownictwa, artykulację mniej znanych słów lub upewnianie się co do właściwego zrozumienia.	Potrafi formułować pytania dotyczące danych osobowych i odpowiadać na podobne. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, lecz skuteczność komunikacji zależy całkowicie od częstego powtarzania, parafrazowania i korygowania wypowiedzi.	Potrafi łączyć słowa lub grupy słów prostymi spójnikami, jak „i” czy „potem”.

3.4. Przykładowe wskaźniki biegłości językowej

Poziomy biegłości przedstawione w trzech tabelach (tabela 1, 2, 3) są opisane według „przykładowych wskaźników biegłości językowej”, sformułowanych i zweryfikowanych dla potrzeb *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w projekcie omówionym dokładnie w załączniku B. Wskaźniki te wyskalowano do tych poziomów analizując statystycznie ich interpretację, dokonaną przez liczną grupę uczących się.

Dla większej przejrzystości skale wskaźników są przedstawione w odniesieniu do trzech kategorii opisu podanych w rozdziałach 4 i 5: działań komunikacyjnych, strategii i językowych kompetencji komunikacyjnych.

■ Działania komunikacyjne

Wskaźniki biegłości, opisujące, co *dana osoba potrafi* („*Can Do*” statements), są opracowane dla kategorii rozumienia, interakcji i produkcji. Nie zostały one określone dla wszystkich podkategorii każdego z poziomów, gdyż część działań nie jest wykonalna do chwili osiągnięcia przez daną osobę pewnego poziomu kompetencji, inne z kolei przestają być celami nauczania na wyższych poziomach.

■ Strategie

Wskaźniki biegłości określające umiejętności sformułowane w kategoriach operacyjnych, czyli mówiące o tym, co *dana osoba potrafi* („*Can Do*” statements), odnoszą się także do strategii stosowanych w działaniach komunikacyjnych. Strategie postrzega się jako pomost między umiejętnościami uczącego się (kompetencjami) a tym, jak potrafi on je zastosować (działania komunikacyjne). Zasady:

- (a) planowania działania,
- (b) wykorzystywania umiejętności i nadrabiania ich braku,
- (c) monitorowania rezultatów działań i usprawniania tych działań przekładają się odpowiednio na strategię interakcji oraz produkcji i zostały szczegółowo opisane w rozdziale 4.

■ Językowe kompetencje komunikacyjne

Na skali umieszczono również wskaźniki biegłości w celu określenia poziomu w zakresie kompetencji lingwistycznej, pragmatycznej i socjolin-

gwistycznej. Niektóre aspekty kompetencji nie dają się zdefiniować na wszystkich poziomach. Ich rozróżnienie wprowadza się więc tylko tam, gdzie ma to sens.

Wskaźniki biegłości językowej zachowują charakter ogólny. Szczegółowe zaś wykazy funkcji pragmatycznych, form gramatycznych i słownictwa opracowano dla poszczególnych języków osobno (jak np. dla angielskiego w *Threshold Level 1990*, a dla niemieckiego w *Kontaktschwelle Deutsch*). Analiza funkcji, pojęć, gramatyki i słownictwa, potrzebnych przy wykonywaniu zadań komunikacyjnych opisanych na naszych skalach, może być punktem wyjścia do opracowania nowych inwentarzy programowych. Kompetencje ogólne, wynikające z takich modułowych opisów (np.: wiedza o świecie, umiejętności poznawcze), można również przedstawiać podobnie.

Wskaźniki biegłości językowej podane w rozdziałach 4 i 5 odznaczają się następującymi właściwościami:

- Podstawą ich sformułowania były doświadczenia wielu osób z różnych instytucji, zajmujących się definiowaniem poziomów biegłości.
- Zostały opracowane równocześnie z modelem przedstawionym w rozdziałach 4 i 5 na podstawie:
 - studiów teoretycznych prowadzonych przez zespół autorski,
 - analizy istniejących skal biegłości,
 - wniosków z przeprowadzonych praktycznych warsztatów z nauczycielami.
 Chociaż niniejszy zestaw nie obejmuje w pełni wszystkich kategorii prezentowanych w rozdziałach 4 i 5, to stanowi jednak wskazówkę, jak taki opis mógłby wyglądać.
- Zostały dopasowane do poziomów A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) oraz C2 (*Mastery*).
- Spełniają kryteria określone w załączniku A dla trafnych opisów umiejętności w taki sposób, iż każdy z nich jest zwięzły, zrozumiały i przejrzysty, został sformułowany w sposób pozytywny (określa umiejętność, a nie jej

brak), opisuje konkretną umiejętność oraz stanowi niezależną i integralną całość – jego interpretacja nie zależy więc od sformułowań użytych w innych wskaźnikach.

- Zostały ocenione jako przejrzyste, użyteczne i istotne przez grupy nauczycieli pracujących w różnych sektorach edukacyjnych, rodzimych i obcych użytkowników nauczanego języka, o bardzo różnych profilach wykształcenia lingwistycznego i różnych doświadczeniach pedagogicznych. Nauczyciele rozumieją właściwie zamieszczone w zestawie wskaźniki, wybrane przez nich z początkowej puli kilku tysięcy przykładów i dopracowane podczas specjalnych warsztatów.
- Odnoszą się do opisu faktycznych osiągnięć uczących się w szkołach gimnazjalnych i licealnych, szkołach zawodowych i dla dorosłych, a więc mogą odzwierciedlać realistyczne cele.
- Zostały (z określonymi wyjątkami) „obiektywnie skalibrowane” na wspólnej skali – oznacza to, że umiejscowienie większości wskaźników na skali jest wynikiem sposobu ich interpretacji mającej na celu ocenę rzeczywistych osiągnięć uczących się, a *nie* jedynie rezultatem opinii samych autorów tych wskaźników.
- Stanowią uporządkowany bank wypowiedzi oceniających rozwój biegłości w języku obcym, z którego można w różny sposób korzystać przy opracowywaniu systemów oceniania

według określonych kryteriów. Można je dopasować do systemów już istniejących, lokalnie stosowanych, wypracowanych w drodze doświadczeń i/lub wykorzystać do opracowania nowego zestawu celów nauczania.

Zestaw wskaźników, choć jest niekompletny, a skale sporządzono dla jednego (choć przecież wielojęzycznego i wielosektorowego) kontekstu zorganizowanego kształcenia języka obcego – jest jednakże:

- **elastyczny**: ten sam zestaw wskaźników można ułożyć – jak tutaj – w postaci szerszych „poziomów konwencjonalnych”, określonych podczas sympozjum w Rüschiikon, stosowanych przez Stowarzyszenie ALTE (*Association for Language Testers in Europe*, zob. załącznik D) i w projekcie DIALANG Komisji Europejskiej (zob. załącznik C) – a także w postaci węższych „poziomów dydaktycznych”;
- **spójny** z punktu widzenia treści. Podobne lub identyczne elementy opisu, zawarte w różnych wskaźnikach, okazały się mieć bardzo podobne wartości na skali. Wartości te potwierdzają również w znacznym stopniu intencje autorów tych skal biegłości językowej, które służyły jako źródła. Wydają się one też spójnie odnosić do zakresu treści inwentarzy programowych określonych przez Radę Europy, a także do poziomów proponowanych przez DIALANG i ALTE.

3.5. Elastyczność poziomów – możliwość rozgałęzień

Poziom A1 (*Breakthrough*) jest prawdopodobnie najniższym „poziomem” możliwej do określenia faktycznej biegłości językowej. Jednakże, jeszcze przed osiągnięciem tego etapu, uczący się może być w stanie – wykorzystując skutecznie bardzo ograniczony zasób środków językowych – wykonywać całą gamę zadań komunikacyjnych, odpowiadających jego specyficznym potrzebom. W wyniku ankiety, przeprowadzonej w latach 1994–95 przez Szwajcarską Narodową Radę Badań Naukowych (*Schweizerischer Nationalfonds*), wyodrębniono poziom znajomości języka ograniczony do realizacji pojedynczych zadań komunikacyjnych, które można uznać za wyznaczające poziom A1. W pewnych

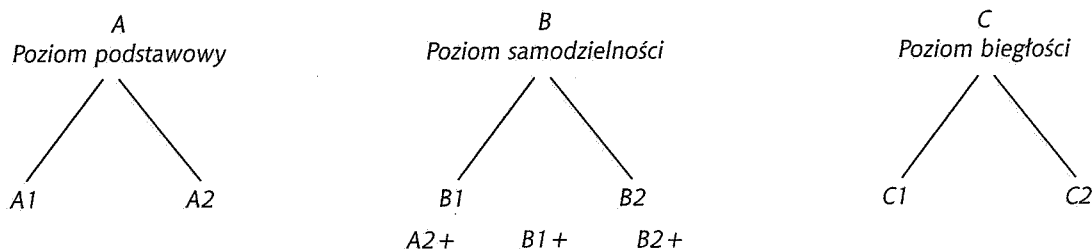
sytuacjach, na przykład w pracy z młodymi wiekiem uczącymi się, wyznaczenie takiego „słupa miłowego” może być pożyteczne. Wskaźniki, które prezentujemy poniżej, odnoszą się do prostych zadań ogólnych, odpowiednich dla skali poniżej poziomu A1, według której można wyznaczyć przydatne cele nauczania dla początkujących:

- potrafi dokonywać prostych zakupów w sytuacji, gdy wskazywanie lub inne gesty mogą wspomagać jego wypowiedzi,
- potrafi podawać dzień, godzinę, datę i pytać o nie,
- potrafi stosować podstawowe formy powitania,

- potrafi powiedzieć: tak, nie, przepraszam, proszę, dziękuję,
- potrafi wypełniać nieskomplikowane formularze, podając takie dane osobowe, jak nazwisko, adres, obywatelstwo, stan cywilny,
- potrafi pisać proste, krótkie pozdrowienia na pocztówkach.

Wskaźniki te odnoszą się do zadań z zakresu „życie codzienne”. W nauce szkolnej – szczególnie w szkołach podstawowych – można sobie wyobrazić inny wykaz „zadań dydaktycznych”, obejmujący także ludyczne, zabawowe aspekty użycia języka.

W wyniku badań szwajcarskich wyodrębniono dziewięć spójnych, jednakowo obszernych poziomów biegłości – przedstawia je rysunek 2.



Rysunek 2

Według tej skali wyodrębnia się stopnie biegłości między poziomami A2 (*Waystage*) i B1 (*Threshold*), między B1 (*Threshold*) a B2 (*Vantage*) oraz między B2 (*Vantage*) a C1 (*Effective Operational Proficiency*). Wyodrębnienie tych „węższych” stopni może być interesujące z perspektywy uczenia się, dla potrzeb egzaminowania zaś można je bez przeszkód odnieść do szerszych poziomów konwencjonalnych.

W prezentowanych w niniejszym opracowaniu tabelach przykładowych wskaźników biegłości wprowadzono rozróżnienie na poziomy standardowe (np. A2 lub A2.1) i poziomy dodatkowe (np. A2+ lub A2.2). Opisy, dotyczące tych ostatnich, są oddzielane w tabelach poziomą linią od opisów poziomów standardowych. Ilustruje to przykład opisu ogólnej umiejętności rozumienia ze słuchu:

Tabela 4. **Poziomy A2.1 i A2.2 (A2+): rozumienie ze słuchu**

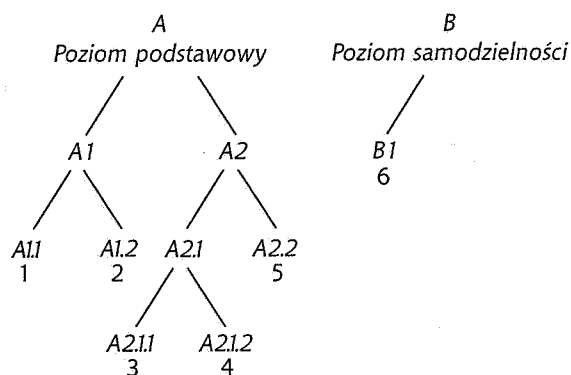
	Potrafi zrozumieć wystarczająco dużo, by sprostać konkretnym potrzebom komunikacyjnym, pod warunkiem, że wypowiedź jest artykułowana wyraźnie i powoli.
A2	Potrafi zrozumieć zwroty i wyrażenia związane z najpotrzebniejszymi obszarami tematycznymi (np. z bardzo podstawowymi informacjami osobistymi i rodzinnymi, z zakupami, lokalną topografią, zatrudnieniem), pod warunkiem że wypowiedź jest artykułowana wyraźnie i powoli.

Określanie punktów rozróżniających te poziomy jest zawsze subiektywne. Niektóre instytucje wolą wyróżniać tylko standardowe, szerokie zakresy biegłości, inne wolą poziomy węższe. Zaletą proponowanego tu podejścia po-

zwalającego na „rozgałęzianie” poziomów jest możliwość dowolnego „pocięcia” wspólnie przyjętego zestawu poziomów i/lub wskaźników biegłości na poziomy odpowiadające praktycznym potrzebom lokalnym, które nadal można odnieść do głównego podziału. Odpowiednia numeracja umożliwi dalsze podziały bez utraty odniesienia do głównego celu. Proponowany tu schemat pozwoli wszystkim instytucjom tworzyć własne, rozgałęzione poziomy biegłości. Poziomy te będą zgodne z wymaganym przez te instytucje stopniem szczegółowości, a jednocześnie dadzą się odnieść do głównego podziału poziomów biegłości językowej.

Przykład 1:

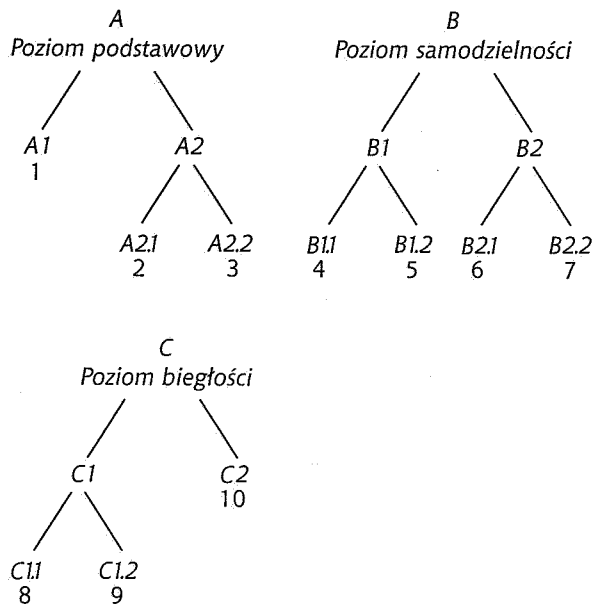
W systemie szkoły podstawowej lub gimnazjum albo w systemie kursów dla dorosłych, gdzie wydaje się konieczne wykazywanie postępów na niskich poziomach zaawansowania, można rozbudować *Poziom podstawowy* celem określenia, powiedzmy, sześciu etapów o większym zróżnicowaniu w ramach poziomu A2 (*Waystage*), na którym znajduje się wielu uczniów.



Rysunek 3

Przykład 2:

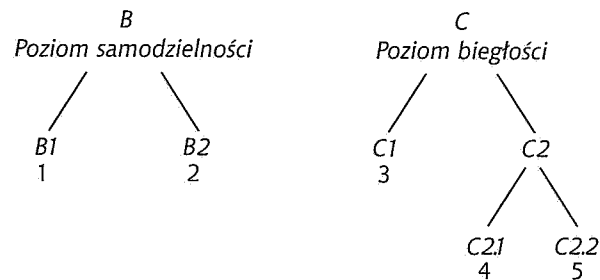
W przypadku nauki języka w jego naturalnym środowisku można dążyć do rozbudowania *Poziomu samodzielności*, wprowadzając dodatkowe poziomy w środkowej części skali:



Rysunek 4

Przykład 3:

Systemy zachęcające do osiągania wyższych poziomów sprawności językowych dla potrzeb zawodowych wymagałyby prawdopodobnie rozbudowania poziomu C2:



Rysunek 5

3.6. Spójność poziomów biegłości językowej

Analiza funkcji pragmatycznych, pojęć ogólnych, zagadnień gramatycznych i słownictwa, potrzebnych do realizacji zadań komunikacyjnych, opisywanych na skalach poziomów biegłości językowej, może służyć jako punkt wyjścia do opracowania nowych inwentarzy programowych dla poszczególnych języków.

■ **Poziom A1 (Breakthrough)** – jest uważany za najniższy poziom możliwej do określenia faktycznej biegłości językowej. Jest to poziom, na którym uczący się potrafią: *prowadzić prostą rozmowę, zadawać proste pytania na swój temat, na temat miejsca, gdzie mieszkają, ludzi, których znają i rzeczy, które posiadają – i odpowiadać na nie; inicjować proste wypowiedzi w zakresie potrzeb życia codziennego i w odniesieniu do dobrze sobie znanych tematów oraz odpowiadać na pytania z nimi związane – i reagować na tego typu*

wypowiedzi innych. Jest to więc etap, na którym uczący się nie są już zdani jedynie na ograniczony do konkretnych sytuacji zasób leksykalny, składający się z wyuczonych na pamięć zwrotów i słówek.

■ **Poziom A2** odpowiada poziomowi wyznaczonemu przez inwentarze programowe **Waystage**. Na tym poziomie pojawia się już większość wskaźników biegłości, ilustrujących społeczne funkcje komunikacji językowej. Uczący się potrafią np.: *stosować proste formy grzecznościowe; przywitać się, zapytać, co słycać i zareagować na odpowiedź; prowadzić krótkie rozmowy towarzyskie; odpowiadać na pytania związane z ich pracą i czasem wolnym, a także o to pytać; formułować zaproszenia i zgłaszać propozycje oraz na nie odpowiadać; porozmawiać o tym, co mają ochotę zrobić, dokąd pójść, gdzie się spotkać.*

Są tu też wskaźniki określające umiejętność załatwiania różnych spraw związanych z pobytem w obcym kraju (uproszczona i skrócona wersja pełnego zestawu zawartego w inwentarzu *Threshold* opracowanego dla dorosłych, przebywających czasowo za granicą), a więc: uczyć się potrafią załatwiać proste sprawy w banku, w sklepie, na poczcie, w biurze podróży; potrafią korzystać ze środków transportu publicznego, takich jak autobusy, pociągi, taksówki; umieją zasięgać i udzielać informacji, wskazywać drogę, kupować bilety; radzą sobie z codziennymi zakupami i usługami.

■ Następny zakres skali można określić jako wyższy stopień poziomu **Waystage (A2+)**. Charakteryzuje go umiejętność bardziej aktywnego udziału w rozmowie (przy pewnych ograniczeniach i pożądanym wsparciu ze strony rozmówcy). Uczący się potrafią na przykład: podejmować, prowadzić i kończyć proste, ograniczone w treści dialogi; rozumieć na tyle dużo, żeby bez nadmiernego wysiłku radzić sobie w typowych rozmowach; wypowiadać się w sposób zrozumiały i brać udział w rozmowach na znane sobie tematy w przewidywalnych, codziennych sytuacjach, przy pewnym wsparciu ze strony rozmówcy; skutecznie porozumiewać się w zakresie spraw codziennych, jeśli jest możliwa pomoc we właściwym sformułowaniu wypowiedzi; radzić sobie w przewidywalnych sytuacjach życia codziennego, chociaż czasami muszą uprosić swoją wypowiedź lub zastanowić się chwilę w poszukiwaniu właściwego słowa; z pewną swobodą uczestniczyć w sytuacyjnie klarownej rozmowie, korzystając ze wsparcia rozmówców; w ograniczonym tylko stopniu mogą uczestniczyć w otwartej dyskusji.

Uczący się wykazują na tym poziomie znacznie wyższe umiejętności w formułowaniu wypowiedzi monologicznej. Potrafią więc: określać w prostych słowach swoje samopoczucie; obszernie opisywać codzienne wydarzenia z własnego otoczenia, dotyczące np.: ludzi, miejsc, pracy, nauki i studiów; opisywać doświadczenia i zdarzenia z przeszłości; opisywać przyzwyczajenia i rutynowe czynności, a także plany i ustalenia na przyszłość; opisywać swoje upodobania i wyrażać własne opinie na określony temat; relacjonować krótko i w prosty sposób zdarzenia i działania; opisywać własne zwierzęta domowe i posiadane rzeczy; za pomocą prostego języka opisywać i porównywać otoczenie i posiadane rzeczy.

■ **Poziom B1** odpowiada w całości inwentarzowi programowemu **Threshold**, opracowanemu dla dorosłych przebywających czasowo za

granicą. Biegłość językowa na tym poziomie wyróżnia się dwiema charakterystycznymi cechami. Pierwszą jest umiejętność skutecznego uczestniczenia w rozmowie, czyli przekazania tego, co się chce – w szerokim zakresie sytuacji. Uczący się potrafi więc: nadać z ogólnym rozumieniem toczącej się w jego obecności dłuższej dyskusji, pod warunkiem, że odbywa się ona w standardowej odmianie języka, a wypowiedzi są wyraźnie formułowane; wyrażać osobiste opinie i poglądy podczas nieformalnej dyskusji z przyjaciółmi, a także pytać innych o zdanie; w zrozumiały sposób podkreślać najważniejsze punkty swojej wypowiedzi; wyrazić wiele z tego, co chce przekazać, zręcznie wykorzystując szeroki zakres prostych środków językowych; uczestniczyć w rozmowie lub dyskusji, choć może być trudno go zrozumieć, gdy próbuje powiedzieć dokładnie to, co chce; wypowiadać się zrozumiale i płynnie, choć czasami wyraźnie potrzebuje chwili przerwy na znalezienie właściwego słowa lub formy gramatycznej, czy też poprawienie swojej wypowiedzi – widoczne jest to zwłaszcza przy dłuższych wypowiedziach.

Drugą charakterystyczną cechą tego poziomu jest umiejętność zręcznego radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych życia codziennego. Uczący się powinni więc umieć: radzić sobie w mniej typowych sytuacjach podróżowania środkami transportu publicznego; radzić sobie w większości sytuacji związanych z załatwianiem formalności podróżnych i z samym podróżowaniem; włączać się bez przygotowania do rozmów na znane sobie tematy; składać zażalenia i skargi; przejmować inicjatywę podczas rozmowy/wywiadu/konsultacji (np.: kierując rozmowę na nowy temat), przy pozostającej jednak zależności od osoby prowadzącej; prosić rozmówców o wyjaśnienie lub rozwinięcie tego, co właśnie powiedzieli.

■ Następnym dającym się wyróżnić zakresem jest **wyższy stopień poziomu Threshold (B1+)**. Określają go te same co poprzednio dwie cechy charakterystyczne, z dodatkiem wskaźników, które wskazują na ilościowy aspekt wymiany informacji. Uczący się potrafi na tym poziomie: notować przekazywane pytania i wyjaśnienia; podawać – z ograniczoną precyzją – konkretne informacje podczas rozmowy/wywiadu czy konsultacji (np.: opisywać symptomy choroby podczas badania lekarskiego); wyjaśnić, na czym polega jakiś problem; streścić krótkie opowiadanie, artykuł, rozmowę, dyskusję, wywiad, film dokumentalny, a także sformułować własne zdanie na ich temat i odpowiedzieć na pytania dotyczące dalszych szcze-

głów; przeprowadzić przygotowany/ą wcześniej wywiad/rozmowę, uzyskując lub potwierdzając określone informacje, choć od czasu do czasu musi przy tym prosić rozmówcę – mówiącego szybko lub zawiłe – o powtórzenie odpowiedzi; objaśnić w sposób szczegółowy, jak coś zrobić; dosyć pewnie wypowiadać się w typowych i nietypowych sprawach związanych z jego własną specjalnością.

■ **Poziom B2** jest o tyle wyżej od poziomu B1 (Threshold), o ile niżej od tego ostatniego znajduje się poziom A2 (Waystage). Ma on być odpowiednikiem poziomu określonego inwentarzem programowym poziomu Vantage. Metafora Vantage (=korzystna pozycja wyjściowa) oznacza, że poruszając się powoli, acz nieustannie, w górę po wyżynie poziomu średniego, uczący się dotarł do punktu, z którego wszystko wygląda inaczej, i może spojrzeć wokół z całkiem nowej perspektywy, w całkiem nowy sposób. Metaforę tę w znacznym stopniu ilustrują przyporządkowane temu poziomowi wskaźniki biegłości o całkowicie nowej jakości w porównaniu z dotychczasowymi opisami. Tak na przykład już w niższym zakresie tego poziomu wskazuje się na umiejętność skutecznej argumentacji. Uczący się powinni umieć: *uzasadnić własne stanowisko i bronić je, podając odpowiednie wyjaśnienia, argumenty i komentarze; objaśnić swój punkt widzenia na dany temat, rozważając wady i zalety różnych sposobów widzenia; sformułować logiczny ciąg argumentacji; rozważyć dane zagadnienie, podając argumenty za i przeciw określonemu punktowi widzenia; wskazać problem do rozwiązania i dać do zrozumienia partnerowi w negocjacjach, że musi ustąpić; rozważać przyczyny i konsekwencje różnych zdarzeń, a także sytuacje hipotetyczne; brać aktywny udział w nieformalnych dyskusjach w znanych sobie kontekstach sytuacyjnych, komentując wypowiedzi innych, jasno formułując swój punkt widzenia, oceniając poglądy alternatywne, formułując własne hipotezy i odnosząc się do tez stawianych przez innych.*

W sformułowaniach wskaźników tego poziomu pojawiają się dwie dalsze nowości. Pierwszą z nich stanowią umiejętności utrzymania i obrony własnej pozycji w społecznej interakcji. Uczący się mają umieć np.: *prowadzić rozmowę w sposób naturalny, płynny i skuteczny; szczegółowo rozumieć, co się do nich mówi w standardowej odmianie języka mówionego, nawet w hałaśliwym otoczeniu; inicjować rozmowę, zabierać głos w odpowiednim momencie, umiejętnie kończyć rozmowę, choć*

czasem nie udaje im się tego zrobić odpowiednio zręcznie; używać typowych zwrotów (np.: „To rzeczywiście bardzo trudne pytanie”), by zyskać na czasie i nie oddawać głosu w trakcie formułowania odpowiedzi; porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, aby prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron; dopasowywać się do zmiany tematu, stylu i nastawienia, jak to zazwyczaj ma miejsce w rozmowie; prowadzić rozmowę z rodzimymi użytkownikami języka w taki sposób, aby ich nieświadomie nie denerwować ani nie rozśmieszać, czyli tak, aby mogli się zachowywać jak wobec rodzimych rozmówców.

Drugą nowością jest nowy stopień wrażliwości językowej, określający ten poziom. Uczący się powinni umieć: *skorygować własne błędy w przypadku, gdy doprowadziły one do nieporozumienia; dostrzegać swoje „ulubione błędy” i świadomie kontrolować swoje wypowiedzi pod tym kątem; korygować zauważone własne przejęzyczenia i pomyłki; planować swoje wypowiedzi, biorąc pod uwagę zarówno ich treść i formę, jak i efekt, jaki mogą wywrzeć na konkretnym odbiorcy.*

Podsumowując powyższe – ten poziom wydaje się być następnym istotnym progiem w uczeniu się języka, który przekraczają osoby uczące się.

■ Zakres następny to **wyższy stopień poziomu Vantage (B2+)**. Także tu podkreśla się umiejętność argumentowania, skuteczność w komunikacji i wrażliwość językową. Zwrócenie uwagi na sprawność argumentowania i udziału w komunikacji może także oznaczać wskazanie na nowe umiejętności dyskursywne. Dotyczą one sztuki i strategii prowadzenia rozmów i uczestniczenia w nich. Uczący się potrafią: *stosownie reagować na wypowiedzi innych, nawiązywać do nich i je rozważać – przez co uczestniczą w rozwoju dyskusji; zręcznie odnosić własne wypowiedzi do wypowiedzi innych.*

Umiejętności dyskursywne dotyczą także spójności wypowiedzi uczących się, którzy potrafią: *za pomocą ograniczonej liczby łączników zręcznie łączyć poszczególne zdania w klarowną, ciągłą wypowiedź; używając różnych spójników skutecznie zaznaczać relacje między poszczególnymi fragmentami wypowiedzi; systematycznie rozwijać omawianą kwestię, podkreślając jej najważniejsze tezy i argumenty wspierające swój punkt widzenia.*

Są tu wreszcie umiejętności związane ze sztuką negocjacji, takie jak: *przedstawić skargę lub odwołanie i używając języka perswazji oraz prostej argumentacji zażądać uwzględnienia swoich roszczeń; wyraźnie określić granicę ustępstw do przyjęcia.*

■ Kolejny zakres skali, **poziom C1**, nazwano poziomem efektywnej biegłości użytkowej – *Effective Operational Proficiency*. Umiejętności językowe na tym poziomie cechuje stosowanie szerokiego zakresu środków językowych, pozwalające na płynną, spontaniczną komunikację. Uczący się potrafią: *wyrażać się płynnie i spontanicznie, niemal bez wysiłku. Nie muszą w zauważalny sposób namyslać się nad doбором właściwych wyrażenia ani stosować strategii unikowych; płynny tok ich wypowiedzi może zostać nieco zakłócony jedynie w przypadku trudnych tematów.*

Są utrzymane umiejętności dyskursywne z niższego poziomu, poprawie ulega płynność w ich stosowaniu. Uczący się potrafią więc: *sprawnie dobierać i używać odpowiednich funkcjonalnych zwrotów dyskursywnych, by poprzedzić zabranie głosu lub by zyskać na czasie i nie oddając głosu przygotowywać swoją dalszą wypowiedź; formułować przejrzyste, płynne, odpowiednio zbudowane wypowiedzi, ukazujące poprawne użycie zasad organizacji tekstu, łączników i spójników.*

■ **Poziom C2**, zwany perfekcyjnym opanowaniem języka – **Mastery** – nie ma oznaczać kompetencji równej lub zbliżonej do tej, którą

posiada rodzimy użytkownik języka. Chodzi tu o określenie poziomu precyzji, trafności i swobody w posługiwaniu się językiem, którą osiągają najlepsi spośród uczących się. Poziom ten charakteryzują takie wskaźniki biegłości, jak: *umiejętność wyrażania zróżnicowanych odcieni znaczeniowych przy precyzyjnym użyciu szerokiego zakresu modyfikujących znaczenie środków językowych; dobre opanowanie wyrażenia idiomatycznych i potocznych oraz znaczeń konotowanych; umiejętność obchodzenia trudniejszych partii i przeformułowywania wypowiedzi w taki sposób, że rozmówca prawie nie zauważa tych trudności.*

Poziomy biegłości językowej mogą być przedstawiane i używane na wiele różnych sposobów, w różnym stopniu uszczegółowienia. Utworzenie podstawowych, do których można się odwoływać, zapewnia przejrzystość i spójność – daje narzędzie, które można wykorzystać przy planowaniu i opracowywaniu programów. Celem opracowania zestawu konkretnych, przykładowych wskaźników biegłości, wraz z podaniem kryteriów i metod ich określania, jest stworzenie możliwości ich twórczego zastosowania przez użytkowników w danym kontekście edukacyjnym.

3.7. Jak odczytywać skale wskaźników biegłości językowej

Stosowany tu podział obejmuje sześć głównych poziomów omówionych w tym rozdziale: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) oraz C2 (*Mastery*). Poziomy w środkowej części skali – *Waystage*, *Threshold* i *Vantage* – są często dodatkowo dzielone cienką, poziomą linią. W takim przypadku wskaźniki biegłości zamieszczone poniżej tej linii wyznaczają dany poziom standardowy. Wskaźniki umieszczone powyżej linii określają dodatkowy poziom biegłości, znacznie wyższy od standardowego, lecz niespełniający wymogów kolejnego poziomu. Podstawą dla tego rozróżnienia była empiryczna kalibracja wskaźników, czyli analiza oceny ich wartości według danej skali. Tam, gdzie nie ma dodatkowych podziałów w obrębie A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*) lub B2 (*Vantage*), wskaźniki określają poziom standardowy. Wynika to stąd, że nie znaleziono sformułowań mieszczących

się między dwoma danymi poziomami standardowymi.

Niektórzy wolą czytać skale biegłości od poziomów najniższych do najwyższych, inni znów na odwrót. Dla zachowania porządku w niniejszym opisie wszystkie skale są przedstawiane z poziomem C2 (*Mastery*) na górze, a A1 (*Breakthrough*) u dołu każdej tabeli.

Każdy poziom zawiera w sobie poziomy znajdujące się poniżej na skali. Oznacza to, że ktoś na poziomie B1 (*Threshold*) powinien umieć to, co przyjęto dla poziomu A2 (*Waystage*) i wykraczać swoimi umiejętnościami ponad ten poziom. Oznacza to również, że wymagania dla poziomu A2 (*Waystage*) – np. „rozumie wypowiedź, jeśli jest artykułowana wyraźnie i powoli” będą mieć mniejszą wagę lub wcale nie będą brane pod uwagę na poziomie B1 (*Threshold*).

Nie każdy element czy aspekt oceny, zawarty w sformułowaniu danego wskaźnika

biegłości, powtarza się na kolejnym poziomie. Oznacza to, że hasła na każdym poziomie opisują wybiórczo to, co postrzega się jako istotne lub nowe na danym poziomie. Wskaźniki nie są sformułowane tak, że powtarzają systematycznie wszystkie elementy wymienione dla poziomu niższego, przy niewielkich zmianach sformułowań oznaczających zwiększoną trudność na poziomie wyższym.

Niektóre skale nie zawierają opisu wszystkich poziomów. Brak opisu danej umiejętności na określonym poziomie może być spowodowany jednym z niżej wymienionych czynników lub połączeniem kilku z nich. Może być więc tak, że:

- Dana umiejętność nie odnosi się do danego poziomu: wskaźniki dla tego poziomu zostały wprowadzone sformułowane i zastosowane w badaniach, lecz odrzucono je w wyniku analizy jakościowej.
- Dana umiejętność prawdopodobnie odnosi się do danego poziomu: można by sfor-

mułować wskaźniki, lecz w dotychczasowych badaniach ich nie określono.

- Dana umiejętność być może odnosi się do danego poziomu – sformułowanie wskaźników wydaje się jednak bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe.
- Dana umiejętność nie jest umieszczona lub nie jest istotna na danym poziomie – nie można więc dokonać rozróżnienia.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* zadadzą sobie niewątpliwie pytanie, jak w ich konkretnym przypadku rozwiązać problem brakujących opisów. Może się zdarzyć, że wypełnienie tych luk będzie możliwe drogą opracowania brakujących wskaźników lub przyjęcia sformułowań opracowanych wcześniej dla własnych potrzeb. Pewne luki jednak z konieczności pozostaną. Może być tak, że niektóre kategorie opisu rzeczywiście nie odnoszą się do górnych lub dolnych poziomów skali. Brak opisu w środkowej części skali może zaś wskazywać na trudność jego sensownego sformułowania.

3.8. Jak korzystać ze skal wskaźników biegłości językowej

Poziomy biegłości językowej przedstawione w tabelach 1, 2 i 3 stanowią opisową skalę tej biegłości. Szczegóły techniczne związane z jej utworzeniem zostały podane w załączniku A. Rozdział 9, którego tematem jest ocena umiejętności, opisuje sposoby zastosowania skali poziomów biegłości językowej jako punktu odniesienia przy mierzeniu stopnia biegłości językowej danej osoby.

Ważną kwestią przy podejmowaniu decyzji o zastosowaniu zestawu skali biegłości językowej jest właściwe określenie celu, jakiemu ma służyć wybrana skala, a następnie dostosowanie sformułowań wskaźników tej skali do obranego celu.

Pod względem funkcjonalnym skale biegłości można podzielić na trzy rodzaje:

- zorientowane na użytkownika,
- zorientowane na oceniającego stopień biegłości językowej,
- zorientowane na tworzących testy (Alderson 1991)².

Problemy mogą się pojawić, gdy skalę przeznaczoną do jednego celu, wykorzystuje się w innym – chyba że można wykazać, że jej sformułowania są trafne także i w tym przypadku.

- **Skale zorientowane na użytkownika** określają typowe lub prawdopodobne zachowania uczących się na danym poziomie. Sformułowania opisowych wskaźników biegłości mówią o tym, **co dana osoba potrafi**, i są to wypowiedzi zawierające sformułowania pozytywne, nawet na niskich poziomach zaawansowania, np.:

Uczący się rozumie proste zdania w języku angielskim, wymawiane powoli i wyraźnie, a także rozumie ogólny sens krótkich, jasnych i prostych informacji oraz komunikatów.

*Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993:
Listening: Level 2³*

² Alderson, J. C. (1991), *Bands and Scores*, w: Alderson J. C., North, B. (red.), *Language Testing in the 1990s*; Modern English Publications/British Council, Macmillan: 71-86.

³ Wszystkie skale cytowane w tym rozdziale są omawiane szczegółowo i z podaniem pełnej bibliografii w: North, B. (1994), *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg: Council of Europe CC-LANG (94) 24.

Mogą też wskazywać na pewne ograniczenia:

Uczący się radzi sobie w prostych i rutynowych sytuacjach i zadaniach komunikacyjnych. Korzystając ze słownika rozumie proste przekazy pisemne, a bez słownika rozumie ich ogólną treść. Ograniczona biegłość językowa powoduje częste przerwy i nieporozumienia w sytuacjach wykraczających poza rutynowe.

Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2.

Skale zorientowane na użytkownika mają zwykle charakter całościowy, to znaczy zawierają po jednym wskaźniku biegłości dla każdego poziomu. Taka właśnie jest cytowana wyżej skala fińska. Przy wstępnej, ogólnej prezentacji poziomów biegłości językowej – w tabeli 1, przedstawionej wcześniej w tym rozdziale – zastosowano podobnie sumaryczny, całościowy sposób określania typowych cech biegłości na danym poziomie zaawansowania. Skale użytkownika mogą też określać biegłość w odniesieniu do czterech sprawności – tak jak jest to w przypadku cytowanej wcześniej skali stosowanej przez Eurocentres. Podstawową cechą wszystkich skali tego typu pozostaje jednak ich uproszczona forma.

■ **Skale zorientowane na oceniającego stopień biegłości językowej** wspomagają proces oceniania – sformułowania biorą zazwyczaj pod uwagę rozmaite aspekty jakości oczekiwanych wyników. Chodzi tutaj o ocenę sumaryczną, biegłościową danej wypowiedzi. Skale takie skupiają się na tym, **jakie wyniki osiąga uczący się**, stąd pojawiają się w nich często sformułowania negatywne, nawet na wysokich poziomach, szczególnie, gdy dana wypowiedź egzaminacyjna lokuje się w okolicach oceny dopuszczającej, np.:

Przerwy w wypowiedzi i/lub częste wahania przeszkadzają w komunikacji i wywołują stałe napięcie u słuchacza.

Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examinations Syndicate), Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1-2 (bottom of 4 bands).

Negatywne sformułowania można w znacznym stopniu wyeliminować, stosując jakościową metodę opracowywania ocenianych wypowiedzi. Polega ona na pozyskaniu od neutralnych informatorów opisów umiejętności grupy uczących się, na podstawie zbioru przykładów ich konkretnych wypowiedzi.

Niektóre skale zorientowane na oceniającego mają charakter całościowy, a więc oferują tylko jeden ogólny opis dla każdego poziomu. Inne stosują opis *analityczny*, wyróżniając takie aspekty biegłości, jak: zakres stosowania środków językowych, poprawność, płynność, wymowa. Prezentowana wcześniej w tym rozdziale tabela 3 jest przykładem *analitycznej*, pozytywnie sformułowanej skali dla oceniających, w której zastosowano przykładowe wskaźniki biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

Niektóre skale analityczne stosują znaczną liczbę kategorii określających profil umiejętności. Takie podejście wydaje się jednak trudne do stosowania w praktyce, gdyż oceniający zwykle nie są w stanie uwzględnić więcej niż 3-5 kategorii/kryteriów oceny. Skale analityczne, takie jak ta w tabeli 3, są z tego względu postrzegane jako przydatne raczej do celów **diagnostycznych**. Można za ich pomocą ustalić bieżące umiejętności uczących się, wyznaczyć potrzeby docelowe w każdej z kategorii i określić treści nauczania na drodze do osiągnięcia wyznaczonych celów.

■ **Skale zorientowane na tworzących testy** mają pomóc w opracowywaniu testów dla danych poziomów. Zazwyczaj wyraża się w nich wypowiedzi oceniające w formie konkretnych zadań komunikacyjnych, jakie można dać do wykonania w trakcie testu. Taki rodzaj skali lub listy wskaźników opisowych skupia również uwagę na tym, **co dana osoba potrafi zdziałać**, np.:

Uczący się potrafi przedstawiać szczegółowe informacje na temat swojej rodziny, warunków życia, doświadczenia edukacyjnego; potrafi opisywać rzeczy i wydarzenia z życia codziennego w jego środowisku (np.: miejsce, gdzie mieszka, pogodę) i rozmawiać o nich; jest w stanie opisać swoją obecną lub poprzednią pracę albo działalność; potrafi porozumiewać się z kolegami lub przełożonymi w miejscu pracy (np.: zadawać pytania na temat pracy, skarżyć się na trudne warunki czy zbyt krótkie przerwy itp.); potrafi przekazywać proste wiadomości przez telefon; potrafi wytłumaczyć, jak coś zrobić, a także sformułować instrukcję odnośnie wykonania prostych zadań w życiu codziennym (skierowaną np.: do pracowników). Dysponuje podstawowym zasobem form grzecznościowych (np.: zawierających wyrażenia *mógłby*, *chciałby*). Może się zdarzyć, że niechcący kogoś urazi niezamierzoną zdawkowością lub agresywnością albo, że zirytuje kogoś zbyt formalizmem w sytuacji, w której rodzimi użytkownicy języka tego nie oczekują.

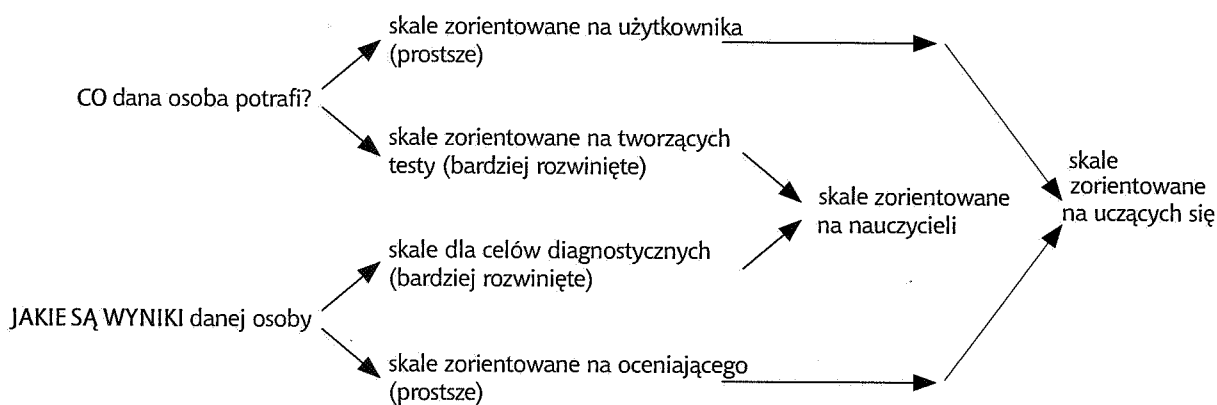
Australian Second Language Proficiency Ratings 1982: Speaking; Level 2: (Przykłady zadań z języka angielskiego jako drugiego).

Ten całościowy wskaźnik biegłości można rozbić na mniejsze części składowe obejmujące takie kategorie, jak: *wymiana informacji (sfera prywatna, sfera zawodowa)*, *opisywanie, konwersacja, telefonowanie, instruowanie, kompetencje socjokulturowe*.

Warto zwrócić uwagę na to, że skale wskaźników biegłości mogą być równie efektywnie stosowane przez nauczycieli w celu kontroli bieżących postępów uczniów, a także przez samych uczniów w celu sprawdzania własnych umiejętności. Jednak wtedy w sformułowaniach wskaźników są potrzebne nie tylko określenia tego, co uczyć się potrafią zdziałać, ale również tego, *jak dobrze potrafią to robić*. Brak sformułowań określających wymagany stopień opanowania danej umiejętności był przyczyną trudności w sto-

sowaniu wcześniejszych wersji brytyjskich i australijskich dokumentów, wyznaczających cele programowe. Nauczycielom potrzebne jest z jednej strony odniesienie umiejętności programowych do zadań komunikacyjnych (w połączeniu ze skalami dla tworzących testy), z drugiej zaś – odniesienie do kryteriów jakościowych (w połączeniu ze skalami diagnostycznymi). Także wskaźniki biegłości przeznaczone do kontroli własnych umiejętności przez uczących się będą bardziej skuteczne, jeśli wskażą stopień opanowania danej umiejętności wymagany na każdym z poziomów.

Podsumowując powyższą analizę chcemy wskazać, że skale biegłości językowej można postrzegać jako ukierunkowane na następujące aspekty kształcenia:



Rysunek 6

Wszystkie te profile można odnieść do Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego.

Innym sposobem spojrzenia na zarysowane powyżej możliwości profilowania skali jest stwierdzenie, że skala nastawiona na użytkownika jest mniej szczegółową wersją skali nastawionej na tworzącego testy, mającą dawać pewien ogólny przegląd umiejętności. Podobnie skala nastawiona na oceniającego jest mniej szczegółową wersją skali diagnostycznej i ma pomóc oceniającemu w dokonaniu ogólniejszej oceny. Niektóre skale nastawione na użytkownika sprowadzają ten proces – przechodzenia od szczegółu do ogółu – do przedstawienia skali ogólnej, „globalnej”, opisującej jednocześnie typowe, szczegółowe osiągnięcia na każdym z poziomów. W niektórych przypadkach skala tego typu zastępuje opis szczegółowy (np.: w przytoczonej skali fińskiej), a w niektórych tłumaczy rezultaty liczbowe wykazane dla poszczególnych sprawności (np.:

IELTS: *International English Language Testing System*). W innych przypadkach stanowi punkt wyjścia lub ogólną prezentację bardziej szczegółowego podziału (np.: skale Eurocentres). We wszystkich tych przypadkach podejście jest podobne do stosowanej w komputerowych prezentacjach metody hipertekstu. Użytkownik skali widzi piramidę informacji i może na początek wybrać jej plan ogólny, przeglądowy, wybierając górną warstwę w hierarchii konstrukcji (tutaj: skalę ogólną, „globalną”). Więcej szczegółów można poznawać – *ad infinitum* – schodząc coraz niżej w hierarchii systemu, lecz w każdej chwili wgląd jest ograniczony tylko do jednego lub dwóch okien komputerowych – albo arkuszy papieru. W ten sposób udaje się zaprezentować złożoność bez zasypywania odbiorcy niepotrzebnymi szczegółami, ale też bez nadmiernych uproszczeń. Szczegóły – jeżeli zachodzi taka potrzeba – można zawsze sprawdzić.

Metoda hipertekstu stanowi użyteczny sposób budowania systemu opisowego. Jest to podejście przyjęte we wspólnej skali ESU (*English-speaking Union* – Unii Krajów Anglojęzycznych) dla egzaminów z języka angielskiego jako obcego. Skale *Europejskiego systemu opisu kształ-*

cenia językowego, przedstawione w rozdziałach 4 i 5, stanowią rozwinięcie tego podejścia. Tak na przykład, w odniesieniu do działań komunikacyjnych, skala *umiejętności interakcyjnych* stanowi podsumowanie wszystkich podporządkowanych skal tego zakresu.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

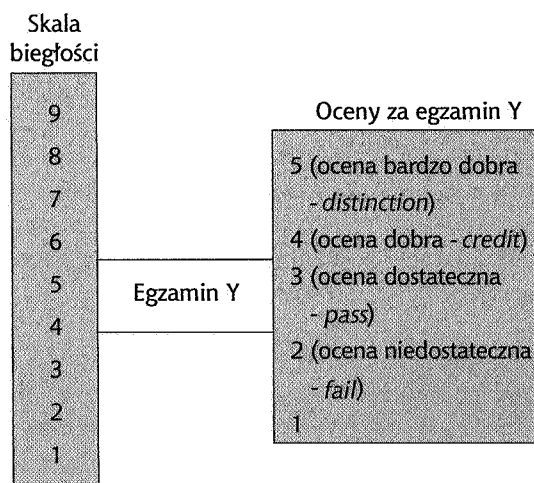
- w jakim stopniu ich zainteresowanie poziomami biegłości wiąże się z celami nauczania, treściami programu nauczania, wytycznymi dla nauczycieli i ocenami dokonywanymi przez cały okres trwania nauki (zorientowanie na tworzącego testy);
- w jakim stopniu ich zainteresowanie poziomami biegłości wiąże się z poprawą zgodności oceny i umiejętności w wyniku sformułowania kryteriów określania kolejnych stopni umiejętności (zorientowanie na oceniającego);
- w jakim stopniu ich zainteresowanie poziomami biegłości wiąże się z koniecznością relacjonowania wyników pracodawcom, innym instytucjom edukacyjnym, rodzicom uczniów lub samym uczącym się (zorientowanie na użytkownika).

3.9. Poziomy biegłości a wystawiane oceny

Między określeniem poziomów biegłości, w sposób podany w niniejszym *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, a oceną stopnia osiągnięcia danego celu nauczania na danym poziomie zachodzi istotna różnica.

Skala biegłości językowej – na przykład taka jak w tabeli 1 niniejszego *Europejskiego systemu opisu* – wyznacza kolejne, następujące po sobie stopnie biegłości. Może ona obejmować cały zakres biegłości ucznia lub jedynie zakres biegłości istotny w danym sektorze edukacyjnym lub dla danej instytucji. Ocena biegłości na poziomie B2 może dla jednej osoby, ocenianej dwa miesiące wcześniej na poziomie B1, stanowić ogromne osiągnięcie – dla innej może stanowić dowód przeciętnych zaledwie lub zgoła żadnych postępów, jeśli dwa lata wcześniej była już oceniana na tym poziomie.

Dany cel nauczania można przypisać pewnemu poziomowi nauki. Na rysunku 7 przedstawiono sytuację, w której pewien egzamin „Y” obejmuje poziomy 4 i 5 na skali biegłości językowej. Inne egzaminy mogą obejmować inne poziomy, a cała skala służy do przejrzystego określania relacji między tymi egzaminami. Na tym polega koncepcja systemu ESU (*English-speaking Union*) dla egzaminów z języka angielskiego jako obcego, a także systemu ALTE (*Association for Language Testers in Europe*) zmierzającego do ukazania wzajemnych relacji między egzaminami z różnych języków europejskich.



Rysunek 7

Osiągnięcia z egzaminu „Y” można oceniać w skali ocen, powiedzmy od 1 do 5, gdzie 3 oznacza najniższą normę zdania tego egzaminu. Taka skala ocen może służyć do bezpośredniej oceny wypowiedzi osądzanych subiektywnie – co jest typowe dla wypowiedzi ustnych i pisemnych – i/lub może być stosowana przy podawaniu wyniku egzaminu. Egzamin „Y” może być jednym z serii egzaminów „X”, „Y” i „Z”. Każdy z tych egzaminów może być oparty na podobnej skali ocen – lecz oczywiście ocena 4 uzyskana podczas egzaminu „X” nie oznacza tego samego w kate-

goriach biegłości językowej, co ocena 4 uzyskana z egzaminu „Y”.

Jeżeli egzaminy „X”, „Y” i „Z” odnoszą się do wspólnej skali biegłości, to w wyniku procesu gromadzenia wiedzy na ich temat – analizy szczegółowych celów programowych, porównywania przykładów konkretnych wypowiedzi oraz umieszczania wyników uzyskanych przez kandydatów na wspólnej skali – po pewnym czasie będzie można ustalić relacje między ocenami uzyskanymi z jednego egzaminu a ocenami z innego egzaminu tej serii.

Ustalenie związku między ocenami uzyskanymi z egzaminów a poziomami biegłości jest możliwe, gdyż egzaminy z definicji odpowiadają pewnym standardom, a przeprowadza je grupa doświadczonych egzaminatorów, którzy umieją interpretować te standardy. Wspólne standardy muszą być wyraźne i przejrzyste, powinny też zawierać przykłady pozwalające na stosowanie i skalowanie tych standardów.

Ocenianie osiągnięć szkolnych odbywa się w wielu krajach za pomocą ocen czy stopni szkolnych, czasami wyrażonych skalą od 1 do 6, gdzie 1 jest oceną najwyższą, a 4 jest oceną zaliczającą, stanowi dopuszczalną normę lub jest najniższą oceną pozytywną. Nauczyciele uczą się, jak rozumieć poszczególne oceny w danym kontekście, lecz rzadko kiedy poddają je formalnej definicji. Relacje między tego rodzaju ocenami wystawianymi przez nauczyciela a stopniami biegłości mają taki sam charakter, jak relacje między ocenami egzaminacyjnymi a stopniami

biegłości. Komplikuje je jednakże mnogość stosowanych standardów, gdyż – oprócz kwestii różnorodności form oceniania i możliwości wspólnej interpretacji ocen przez różnych nauczycieli – w każdym kontekście, w każdym roku szkolnym, w każdym rodzaju szkoły i w każdym regionie edukacyjnym z osobna, standardy oceny będą różne. Ocena „4” na koniec czwartego roku nauki oczywiście nie oznacza tej samej biegłości, co ocena „4” na koniec trzeciego roku w tej samej szkole średniej, ani tej samej biegłości na koniec czwartego roku nauki w innej szkole.

Mimo to można ustalić pewne zbliżone relacje między zakresem standardów stosowanych w danym sektorze edukacyjnym a stopniami biegłości językowej kumulując kilka takich technik, jak:

- Opracowanie standardowych definicji dla różnych ocen dotyczących osiągnięcia tego samego celu.
- Poproszenie nauczycieli o umieszczenie przeciętnych osiągnięć na istniejącej skali lub siatce biegłości, takich jak tabela 1 i 2.
- Zebranie reprezentatywnych przykładów wypowiedzi egzaminacyjnych i wspólne uporządkowanie ich przez oceniających – według skali.
- Poproszenie nauczycieli o zastosowanie normalnych ocen szkolnych do oceny nagrań wideo wypowiedzi egzaminacyjnych, uprzednio przyporządkowanych do określonych poziomów.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą spróbować rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- w jakim stopniu są zainteresowani utworzeniem zestawu poziomów, służących zapisowi postępów w biegłości w swoim własnym systemie oceniania;
- w jakim stopniu są zainteresowani utworzeniem przejrzystych kryteriów oceniania osiągnięć w ramach celów ustalonych dla danego stopnia biegłości, które to kryteria mogłyby być stosowane podczas egzaminu albo wykorzystywane przez nauczycieli przy wystawianiu stopni;
- w jakim stopniu są zainteresowani stworzeniem wspólnych ustaleń dotyczących spójnych relacji między poziomami biegłości, a sposobami oceniania w różnych sektorach edukacyjnych.

4. Posługiwanie się językiem i użytkownik języka

Po trzech rozdziałach wstępnych i objaśniających, rozdziały 4 i 5 zawierają szczegółową prezentację kategorii opisujących posługiwanie się językiem i samego użytkownika języka. Zgodnie z przyjętym podejściem zadaniowym zakładamy, że uczący się języka jest jednocześnie jego coraz sprawniejszym użytkownikiem, wobec czego w obydwu sytuacjach mogą być stosowane te same kategorie opisu; z jednym wszakże istotnym zastrzeżeniem – poznając nowy język i nową kulturę uczący się nie przestaje być kompetentnym użytkownikiem swojego języka ojczystego ani pełnoprawnym uczestnikiem własnej kultury. Nie jest też tak, że nowe umiejętności są rozwijane zupełnie niezależnie od posiadanych wcześniej. Uczący się nie rozwija dwóch osobnych, niezależnych sposobów komunikowania się – staje się raczej *różnojęzyczny* i rozwija *kompetencję interkulturową*. Kompetencje językowe i kulturowe w zakresie każdego z języków, zmieniające się zależnie od wiedzy nabywanej przez uczącego się, wzajemnie na siebie wpływają i uzupełniają się, współtworząc ogólną wrażliwość i rozwijając jego sprawności i umiejętności. Pozwalają mu wzbogacać własną osobowość i rozwijać możliwości opanowywania kolejnych języków, prowadzą do większej otwartości na nowe kontakty i doświadczenia kulturowe. Uczący się są w stanie występować w ważnej roli mediatorów-tłumaczy, ułatwiających komunikację między osobami nieznanymi wspólnego języka. Poświęcamy uwagę tym działaniom (zob. 4.4.4.) i umiejętnościom (zob. 5.1.1.3., 5.1.2.2. i 5.1.4.), które pozwalają odróżnić osobę uczącą się jakiegoś języka od jego jednojęzycznego rodzimego użytkownika.

Począwszy od niniejszego rozdziału na zakończenie każdej partii materiału podajemy **pytania podsumowujące**, które rozpoczynają się od sformułowania: „Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić...”. Czasowniki zawarte w tych pytaniach „*uczący się będą potrzebować/powinni poznać/powinni umieć*” itp. odnoszą się odpowiednio do uczenia

się, nauczania i oceniania. *Europejski system opisu kształcenia językowego* nie ma charakteru nakazowego, więc pytania te mają raczej zachęcić do dyskusji niż być instrukcją postępowania. Jeśli czytelnik uzna, że dana część opisu go nie dotyczy, nie ma powodu, by szczegółowo analizować wszystkie jej partie. W większości przypadków mamy jednak nadzieję, że czytelnik rozważy wszystkie pytania podsumowujące i rozstrzygnie je w ten lub inny sposób. Jeśli jakaś kwestia okaże się dla niego istotna, może spróbować ją rozstrzygnąć za pomocą kategorii i przykładów podanych w tekście – tak szczegółowo, jak uzna w konkretnym przypadku za stosowne.

Analiza posługiwania się językiem i analiza jego użytkownika zawarta w rozdziale 4 stanowi główną część *Systemu opisu*, gdyż określa zestaw kategorii i parametrów, które pozwalają wszystkim osobom zajmującym się kształceniem językowym (uczeniem się, nauczaniem i ocenianiem) rozważyć i określić – w różnym stopniu szczegółowości – oczekiwania wobec swoich uczących się co do umiejętności i wiedzy, które pozwalają na działania językowe. Analiza ta ma charakter wieloaspektowy, lecz oczywiście nie wyczerpuje zagadnienia do końca. Autorzy programów nauczania i podręczników, nauczyciele i egzaminatorzy będą sami musieli podejmować szczegółowe decyzje, wybierając konkretne teksty, ćwiczenia, działania, testy itp. Nie mogą się ograniczać do korzystania z gotowych zestawów. Ostateczne decyzje powinny należeć do praktyków, którzy mają odpowiednie rozeznanie i potrafią twórczo korzystać z proponowanych rozwiązań. Mogą oni wszakże z powodzeniem korzystać w swoich wyborach z prezentowanej tu analizy wszystkich ważniejszych aspektów posługiwania się językiem i potrzebnych do tego celu kompetencji jego użytkownika. W związku z tym całość rozdziału 4 może stanowić dla nich swego rodzaju listę kontrolną, z którą warto zapoznać się już na wstępie. Składają się na nią zagadnienia warte rozważenia przez wszystkich Czytelników, takie jak:

- Czy mogę określić sfery życia i sytuacje, w których moi uczniowie będą używać języka? Jeśli tak, to w jakich rolach będą występować?

- Z jakimi ludźmi będą mieli do czynienia?
- Jakie będą podejmować kontakty osobiste i zawodowe, w ramach jakich instytucji?
- Do jakich rzeczy i spraw będą się odnosić?
- Jakie zadania będą wykonywać?
- Jakie tematy będą poruszać?
- Czy będą musieli umieć mówić, czy tylko słuchać lub czytać ze zrozumieniem?
- Co będą czytać, czego będą słuchać?
- W jakich warunkach będą działać?
- Do jakiej wiedzy o świecie lub o danej kulturze będą się musieli odwoływać?
- Jakie umiejętności muszą w związku z tym rozwinąć? Czy mogą zachowywać się w sposób dla nich naturalny, nie powodując przy tym nieporozumień?
- Za które z tych kwestii mogą przejąć odpowiedzialność?
- Jeśli nie mogą przewidzieć z góry sytuacji, w których uczący się być może będą posługiwać się językiem, jak mogą ich najlepiej przygotować do komunikacji językowej, nie wprowadzając takich sytuacji, które mogą się im nigdy nie zdarzyć?
- Co trwałego mogą im zaoferować, co im się przyda niezależnie od ich dalszego rozwoju?
- W jaki sposób poznawanie nowego języka może przyczynić się do ich osobistego i kulturowego rozwoju jako odpowiedzialnych członków pluralistycznego, demokratycznego społeczeństwa?

Europejski system opisu kształcenia językowego nie może oczywiście dać odpowiedzi na te pytania. Właśnie ze względu na fakt, że odpowiedzi zależą całkowicie od pełnego uwzględnienia uwarunkowań danej sytuacji uczenia się/nauczania – przede wszystkim potrzeb, motywacji, cech oraz możliwości uczących się i innych uczestników kształcenia – konieczne jest zróżnicowanie stosowanych rozstrzygnięć. Celem kolejnych rozdziałów jest takie omówienie tych zagadnień, aby można było rozważać, a jeśli zajdzie taka potrzeba także dyskutować o tych kwestiach w sposób klarowny i racjonalny, a także by podjęte decyzje mogły być przekazywane tym, których dotyczą w sposób konkretny i dla wszystkich zrozumiały.

Na końcu niektórych partii materiału podajemy odniesienia do publikacji zamieszczonych w bibliografii, które stanowią dodatkową lekturę na dany temat.

4.1. Posługiwanie się językiem

Dawno już stwierdzono, że język, którym się posługujemy, zależy od kontekstu, w którym się go używa. Pod tym względem język nie jest neutralnym narzędziem umożliwiającym myślenie, takim jak na przykład język matematyki. Potrzeba

czy chęć komunikowania się powstaje w określonej sytuacji i zarówno forma, jak i treść przekazu są zależne od tej sytuacji. Pierwszą część rozdziału 4 poświęcamy w związku z tym różnym aspektom kontekstu posługiwania się językiem.

4.1.1. Sfery życia

Każdy akt użycia języka odbywa się w kontekście danej sytuacji w ramach jednej ze sfer życia społecznego (sfer rzeczywistości społecznej lub obszarów ludzkiego działania). Wybór tych sfer życia, w których mogą działać uczący się języka, ma istotny wpływ na dobór sytuacji komunikacyjnych, celów, zadań, tematów i tekstów dla potrzeb nauczania i testowania. Przy dokonywaniu tego wyboru warto rozważyć, w jakim stopniu sfera w danym momencie najbliższa uczącym się, a więc wzmacniająca ich bieżącą motywację do nauki, będzie mogła pozostać użytecznym punktem odniesienia także

w ich przyszłych działaniach. Dzieci, na przykład, mogą być bardziej motywowane, gdy nauczanie koncentruje się na ich bieżących zainteresowaniach – co może się jednak niekorzystnie odbić na ich przygotowaniu do późniejszej komunikacji w środowisku dorosłych. W kształceniu dorosłych może z kolei dochodzić do konfliktu interesów pracodawcy opłacającego kursy dla swoich pracowników, któremu zależy na kształceniu umiejętności komunikowania się w sferze zawodowej – i samych uczących się, którym jest bliższa komunikacja w sferze kontaktów międzyludzkich.

Liczba możliwych do określenia sfer życia jest nieograniczona, gdyż każda dająca się wyodrębnić sfera działania może być istotna z punktu widzenia danego użytkownika języka lub organizatora danego kursu językowego. Dla ogólnych celów kształcenia językowego warto jednak wyróżnić przynajmniej następujące sfery:

- Sferę **prywatną**, w której dana osoba funkcjonuje jako osoba indywidualna, skupiająca się na życiu domowym, w rodzinie i wśród przyjaciół, podejmująca takie działania językowe, jak: czytanie dla przyjemności, prowadzenie pamiętnika, zajmowanie się jakimś hobby itp.
- Sferę **publiczną**, w której dana osoba funkcjonuje jako członek jakiejś społeczności lub jakiejś organizacji, podejmując związane z tym różnorakie działania językowe.
- Sferę **zawodową**, w której dana osoba podejmuje działania związane ze swoim zawodem i/lub wykonywaną pracą.
- Sferę **edukacyjną**, w której dana osoba uczestniczy w zorganizowanym kształceniu, prowadzonym zwykle (choć niekoniecznie) w ramach jakiejś instytucji edukacyjnej.

Warto zauważyć, że w wielu sytuacjach kształcenia językowego bierze się pod uwagę więcej niż jedną sferę życia. W przypadku nauczycieli na przykład nakładają się na siebie

sfery zawodowa i edukacyjna. Sfera publiczna, ze względu na występujące w jej ramach sytuacje komunikacyjne związane z życiem społecznym, administracją, kontaktem z mediami, łączy się z pozostałymi sferami. Wiele działań językowych podejmowanych w sferze edukacyjnej czy zawodowej dotyczy w większym stopniu życia społecznego danej grupy ludzi, niż ich zadań zawodowych czy edukacyjnych. Podobnie nie da się całkowicie odgraniczyć sfery prywatnej od pozostałych – widać to na przykładzie takich sytuacji, jak: penetracja życia prywatnego niektórych osób przez media, rodzinna lektura pism i dokumentów „publicznych”, wyjętych z „prywatnej” skrzynki pocztowej, odbiór tekstów reklamowych; czytanie tekstów na opakowaniach produktów codziennego „prywatnego” użytku itp.

Z drugiej strony warto zwrócić uwagę na fakt, że sfera prywatna życia ma istotny, związany z osobowością i indywidualnością danego człowieka, wpływ na pozostałe sfery. Uczestnicząc w życiu publicznym człowiek nie przestaje być osobą indywidualną w takich działaniach, jak: wystąpienie na forum klasy szkolnej, prezentacja jakiegoś raportu dla grupy kolegów w pracy czy też robienie zakupów w supermarkecie. Można – na szczęście – dać wyraz własnej osobowości, nie ograniczając się do spełniania wymogów wynikających z używania języka w sferze edukacyjnej, zawodowej czy publicznej.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- sfery życia, w których uczący się będą działać/powinni zostać przygotowani do działania/powinni umieć działać.

4.1.2. Sytuacje

Sytuacje komunikacyjne zachodzące w każdej dziedzinie życia można opisać w kategoriach:

- *miejsca i czasu*, w jakich się zdarzyły,
- *instytucji lub organizacji*, których struktura i sposób działania decydują w znacznym stopniu o tym, jakie sytuacje mogą się zdarzać,
- *zaangażowanych osób*, szczególnie przy uwzględnieniu ról społecznych, jakie pełnią wobec danego użytkownika/uczącego się języka,
- *przedmiotów* (żywych istot i przedmiotów nieożywionych) w otoczeniu,
- *zachodzących zdarzeń*,
- *czynności* wykonywanych przez dane osoby,
- *tekstów* stosowanych w danej sytuacji.

Tabela 5 (s. 54–55) przedstawia kilka przykładów wspomnianych kategorii opisu sytuacji komunikacyjnej, uporządkowanych według sfer życia, typowych dla większości krajów europejskich. Tabela ma charakter wyłącznie ilustracyjny i stanowi jedynie pewną – niekoniecznie wyczerpującą – propozycję opisu. Nie uwzględnia ona na przykład w szczególności dynamiki sytuacji komunikacyjnej, gdy uczestnicy interakcji nie tylko rozpoznają jej cechy, lecz wpływają na nie i zmieniają je w miarę rozwoju sytuacji. Podajemy więcej informacji na temat wzajemnych relacji między partnerami–uczestnikami komunikacji w częściach 4.1.4. i 4.1.5. niniejszego rozdziału. Problematykę wewnętrznej struktury

interakcji komunikacyjnej poruszamy w rozdziale 5, w punkcie 5.2.3.2., na temat jej socjokulturowych aspektów piszemy w punkcie 5.1.1.2.:

zaś o strategiach stosowanych przez użytkowników języka w części 4.4. tego rozdziału.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- sytuacje komunikacyjne, w których uczący się będą działać/powinni zostać przygotowani do działania/powinni umieć działać;
- miejsca, instytucje/organizacje, osoby, przedmioty, zdarzenia i działania, z jakimi będzie miał do czynienia uczący się.

4.1.3. Uwarunkowania i ograniczenia sytuacji komunikacyjnej

Warunki zewnętrzne, w których zachodzi komunikacja, narzucają użytkownikom/uczącym się języka i ich rozmówcom różne ograniczenia. Są to na przykład:

- limity czasu dla wypowiedzi i interakcji (regulaminowe, związane z kosztami, wynikające z braku czasu itp.),
- inne źródła stresu: finansowe, nerwowość (np.: podczas egzaminu) itp.

■ Uwarunkowania natury fizycznej:

- a) dla wypowiedzi ustnej:
 - wyrazistość wymowy,
 - hałas (pociągi, samoloty, tramwaje itp.),
 - nakładanie się dźwięków (zatłoczona ulica, sklepy, puby, przyjęcia, dyskoteki itp.),
 - zakłócenia (złe połączenie telefoniczne, odbiór radiowy, systemy nagłaśniania),
 - warunki pogodowe (wiatr, mróz itp.).
- b) dla wypowiedzi pisemnej:
 - zła jakość druku,
 - niewyraźny charakter pisma,
 - złe oświetlenie itp.

■ Uwarunkowania natury społecznej:

- liczba i stopień zażyłości rozmówców,
- status uczestników komunikacji (władza, hierarchia, zależności itp.),
- obecność / brak publiczności lub osób słuchających,
- relacje społeczne między uczestnikami (np. przyjaźń, wrogość, współpraca).

■ Uwarunkowanie spowodowane presją czasu:

- większa presja czasu w odniesieniu do mówiącego/słuchacza (komunikacja w czasie rzeczywistym) niż w przypadku pisaćego/czytającego,
- czas na przygotowanie przemówienia, sprawozdania itp. (wystąpienie może być improwizowane, rutynowe lub wcześniej przygotowane),

Jakość komunikacji językowej, zwłaszcza w przypadku uczących się języka, jest w znacznym stopniu uzależniona od uwarunkowań sytuacyjnych. Zewnętrzny hałas, nakładające się na siebie źródła dźwięków, zakłócenia akustyczne – wszystko to może dodatkowo utrudniać proces rozumienia mowy. W niektórych przypadkach umiejętność efektywnego i bezbłędnego rozumienia przekazu ustnego, nawet w trudnych warunkach akustycznych, może mieć podstawowe znaczenie – na przykład w sytuacji pilota prowadzącego lądujący samolot, gdzie nie ma miejsca na margines błędu w rozumieniu instrukcji podawanych drogą radiową przez wieżę kontrolną. Uczący się przemawiania, składania oświadczeń publicznych i podawania ogłoszeń w języku obcym muszą z kolei zwrócić szczególną uwagę na wyraźną wymowę i wyraźne akcentowanie kluczowych fragmentów wypowiedzi w celu ułatwienia jej zrozumienia. W laboratoriach językowych często używa się wielokrotnie kopiowanych nagrań o tak wysokim stopniu szumów technicznych i zakłóceń, że zamiast ułatwiać – utrudniają raczej uczenie się języka.

Podczas testów na rozumienie ze słuchu warto zadbać o to, aby wszyscy zdający pracowali w tych samych warunkach akustycznych. Dotyczy to zresztą także, z niewielką zmianą, egzaminów sprawdzających czytanie ze zrozumieniem i umiejętność pisania. Egzaminujący i nauczyciele powinni także zdawać sobie sprawę z wpływu, jaki na procesy uczenia się, na komunikację w klasie i na prezentację umiejętności językowych mogą mieć uwarunkowania społeczne i czasowe danej sytuacji.

Tabela 5. **Zewnętrzny kontekst komunikacji językowej: kategorie opisu**

Sfery życia	Miejsca	Instytucje	Osoby	Przedmioty	Zdarzenia	Czynności	Teksty
Prywatna	Dom, mieszkanie, pokój, ogród; własne, rodzinne, przyjaciół, obcych ludzi Pokój w hotelu lub w schronisku młodzieżowym Na wsi, nad morzem	Rodzina Krąg towarzyskie	Rodzice, dziadkowie, dzieci, rodzeństwo, wujostwo, kuzyni, teściowie, małżonkowie, współlokatorzy, koledzy, przyjaciele, znajomi	Meble i sprzęty domowe Odzież Wyposażenie domowe Zabawki, narzędzia, przybory higieny osobistej Dzieła sztuki, książki Zwierzęta/dziki/hodowlane/domowe Drzewa, kwiaty, trawnik, oczka wodne Sprzęty domowe Torebki Sprzęt wypoczynkowy/sportowy	Okazje rodzinne Spotkania Incydenty, wypadki Zjawiska przyrody Przyjęcia, odwiedziny Spacery, wycieczki rowerowe i samochodowe Wakacje, wycieczki Imprezy sportowe	Codziennie, rutynowe czynności: ubieranie się i rozbieranie, gotowanie, jedzenie, pranie, majsterkowanie, ogrodnictwo Czytanie, słuchanie radia, oglądanie telewizji Rozrywki Hobby Gry rekreacyjne i sportowe	Telegazeta Gwarancje Przepisy kulinarne Instrukcje obsługi Powieści, czasopisma, gazety Reklamówki Broszury Listy prywatne Audycje radiowe i nagrania tekstów mówionych
Publiczna	Miejsca publiczne: ulica, plac, park Środki transportu Sklepy, supermarkety Szpitale, gabinety Lekarskie, kliniki Stadiony, boiska, hale sportowe Teatry, kina, imprezy rozrywkowe Restauracje, puby, hotele Kościół, świątynie, domy modlitwy	Urzędy publiczne Instytucje polityczne Instytucje sądowe Ośrodki służby zdrowia Stowarzyszenia i kluby Partie polityczne Kościół, związki wyznaniowe	Obywatele Urzędnicy Personel sklepowy Policja, wojsko, ochrona Kierowcy, konduktorzy Pasażerowie Gracze, kibice, widzowie Aktorzy, publiczność Kelnerzy i barmani Recepcjoniści Księża, parafianie	Pieniądze, portfele, portmonetki Formularze Towary Broń Plecaki Walizki, torby podróżne Piłki Programy Posiłki, napoje, przekąski Paszporty, dowody osobiste, prawa jazdy	Zajęcia Wypadki, choroby Zebrania Postępowania i procesy sądowe Imprezy dobroczynne Karanie grzywną, aresztowanie Mecze, zawody Występy, koncerty Wesela, pogrzeby	Kupowanie towarów i korzystanie z usług Korzystanie z usług medycznych Podróże samochodem/pociągiem/statkiem/samolotem Rozrywka, spędzanie czasu wolnego i zajmowanie się hobby Odprawianie nabożeństw i udział w nich	Ogłoszenia i obwieszczenia publiczne Naklejk i opakowania Ulotki, graffiti Bilety, rozkłady jazdy Zawiadomienia, regulaminy Programy Kontrakty Jadospisy Teksty religijne, kazania, pieśni

Zawodowa	Biura Fabryki Warsztaty Porty, stacje kolejowe Farmy, gospodarstwa rolne Lotniska Sklepy Punkty usługowe Hotele Urzędy	Firmy, przedsiębiorstwa prywatne Korporacje międzynarodowe Przedsiębiorstwa państwowe Związki zawodowe	Pracodawcy / pracownicy Menadżerowie Koledzy z pracy Współpracownicy Podwładni Klienci Recepcjonistki, sekretarki Sprzątaczk	Maszyny biurowe Maszyny przemysłowe Narzędzia i urządzenia przemysłowe i rzemieślnicze	Spotkania robocze Rozmowy w sprawie zatrudnienia Przyjęcia, bankiety Konferencje Targi Konsultacje Wyprzedaże Wypadki przy pracy Spory i negocjacje placowe	Administrowanie firmą Zarządzanie produkcją przemysłową Produkcja Procedury biurowe Spedycja Sprzedaż Marketing Operacje komputerowe Sprzątanie biur	Listy biznesowe Raporty, memoranda Instrukcje BHP Instrukcje obsługi Regulaminy Materiały reklamowe Opakowania i oznaczenia Zakresy obowiązków Oznakowania Wizytówki
Edukacyjna	Szkoła: aula, klasa, plac zabaw, boisko, korytarze Szkoły wyższe, uniwersytety: sale wykładowe, sale seminaryjne, biura organizacji studenckich, domy studenckie, laboratoria, stołówki	Szkoła Kolegium Szkoła wyższa Uniwersytet Towarzystwa naukowe Stowarzyszenia zawodowe Instytucje oświaty dorosłych	Wychowawcy Nauczyciele Opiekunowie Asystenci Rodzice, Koledzy z klasy Profesorowie, wykładowcy, Studenci Personel bibliotek i laboratoriów Kucharki i sprzątaczk Portierzy, sekretarki	Materiały piśmienne Mundurki szkolne Sprzęt i odzież sportowa Żywność Sprzęt audiowizualny Tablica i kreda Komputery Teczki, tornistry, plecaki	Pierwszy/ostatni dzień szkoły Przerwy Wizyty i pobyty w ramach wymiany międzyszkolnej Wywiadowki i zebrania rodziców Dni sportu, mecze Problemy dyscyplinarne	Apel Lekcje Gry i zabawy Kluby i kółka zainteresowań Wykłady, pisanie prac Praca w laboratorium Praca w bibliotece Seminaria i ćwiczenia Prace domowe Deбаты i dyskusje	Teksty autentyczne (jak wyżej) Podręczniki, zbiory tekstów Encyklopedie i leksykony Teksty na tablicy Teksty wyświetlane Teksty na ekranie komputera Wideo teksty Materiały do ćwiczeń Artykuły prasowe Streszczenia, opracowania Słowniki

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- w jakim stopniu uwarunkowania natury fizycznej sytuacji, w jakiej ma się odbywać komunikacja, wpłyną na to, co uczący się ma wykonać;
- w jaki sposób liczba i charakter rozmówców wpłynie na to, co uczący się ma wykonać;
- pod jaką presją czasową będzie musiał działać uczący się.

4.1.4. Kontekst mentalny użytkownika/uczącego się języka

Uwarunkowania zewnętrzne sytuacji komunikacyjnej, tworzące zewnętrzny kontekst sytuacyjny, istnieją niezależnie od indywidualnej jednostki. Ich struktura jest niezwykle złożona. Ukazuje bardzo precyzyjne wyobrażenie świata, odzwierciedlone w języku danej społeczności i przyswajane przez osoby nim mówiące w trakcie ich dojrzenia, edukacji i nabierania życiowego doświadczenia – przynajmniej na tyle, na ile to ich dotyczy. Ponieważ te uwarunkowania są zbyt zróżnicowane, aby mogła je postrzegać pojedyncza osoba w całej ich złożoności, a tym bardziej mogła nań wpływać, należy wyróżnić jeszcze jeden składnik zdarzenia komunikacyjnego, a mianowicie kontekst mentalny użytkownika/uczącego się języka.

Uwarunkowania zewnętrzne sytuacji komunikacyjnej podlegają analizie i są interpretowane przez użytkownika języka przy zaangażowaniu:

- aparatu percepcyjnego,
- mechanizmów uwagi,
- dotychczasowego doświadczenia, mającego wpływ na pamięć, sposób kojarzenia i konotowania znaczeń,
- mechanizmów praktycznej klasyfikacji przedmiotów, zdarzeń itd.,
- zasad kategoryzacji językowej.

Czynniki te mają wpływ na *postrzeganie* zewnętrznego kontekstu sytuacyjnego przez użytkownika. Stopień, w jakim obserwowany kontekst zewnętrzny kształtuje wewnętrzny kontekst myślowy dla danego zdarzenia komunikacyjnego, jest określany przez kolejne czynniki mające znaczenie dla użytkownika, a więc:

- *intencje* rozpoczęcia komunikacji,
- *sposób myślenia*: strumień uświadamianych sobie myśli, koncepcji, uczuć, wrażeń itp.,
- *oczekiwania*, formułowane na podstawie wcześniejszych doświadczeń,
- *refleksję* w postaci procesów myślowych uruchamianych na podstawie doświadczenia (np.: dedukcja, indukcja),
- *potrzeby, dążenia, motywacje, zainteresowania*, prowadzące do decyzji podjęcia działania,
- *ograniczenia i uwarunkowania*, determinujące wybór sposobu działania,
- *stan umysłu* (zmęczenie, podniecenie itp.), *zdrowie i cechy osobowości* (zob. 5.1.3.).

Kontekst mentalny uczącego się nie ogranicza się więc do zredukowania treści informacyjnej dającego się bezpośrednio zaobserwować kontekstu zewnętrznego. Na kształt ciągu myślowego może mieć istotny wpływ pamięć, zgromadzona wiedza, wyobrażenia oraz inne wewnętrzne procesy poznawcze (i emocjonalne). Wówczas stosowany język jest jedynie marginalnie związany z dającym się zaobserwować kontekstem zewnętrznym, jak może to być w przypadku osoby zdającej egzamin w sali o spokojnym, prostym wystroju lub matematyka czy poety pracujących w swoich własnych gabinetach.

Uwarunkowania i ograniczenia zewnętrzne mają znaczenie, gdy użytkownik/uczący się języka rozpozna je, przyjmie i dostosuje się do nich (lub nie). Zależy to od indywidualnej interpretacji sytuacji, dokonywanej na podstawie ogólnych kompetencji (zob. 5.1.) uczącego się, takich jak posiadana wiedza, system wartości i przekonania.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie założenia przyjmuje się w stosunku do umiejętności postrzegania i rozpoznawania przez uczącego się istotnych cech zewnętrznego kontekstu komunikacji;
- jaki związek z motywacją i zainteresowaniami uczącego się mają prowadzone przez niego działania komunikacyjne i edukacyjne;
- jakie wymagania są stawiane uczącym się odnośnie odwoływania się do dotychczasowych doświadczeń;
- w jaki sposób cechy umysłowe danego uczącego się warunkują i ograniczają jego działania komunikacyjne.

4.1.5. Kontekst mentalny rozmówcy

Opisując istotę zdarzenia komunikacyjnego należy również wziąć pod uwagę rozmówcę uczącego się. Potrzeba komunikacji zakłada „lukę informacyjną”, która jest jednak możliwa do wypełnienia, gdy istnieje – przynajmniej częściowa – wspólnota kontekstu mentalnego mówiącego i jego rozmówcy.

W przypadku interakcji bezpośredniej (*face-to-face*) mówiący i jego rozmówca/y znajdują się w tym samym kontekście zewnętrznym, lecz ze wspomnianych wyżej względów ich sposób postrzegania i interpretacja tego kontekstu mogą się różnić. Efektem, a często całością lub częścią funkcji czynności komunikacyjnej, jest powiększenie wspólnego obszaru rozumienia danej sytuacji w interesie porozumienia uczestników aktu komunikacyjnego. Sprawa jest dosyć prosta, gdy porozumienie to dotyczy wymiany informacji na jakiś temat. Trudniej jest je osiągnąć, gdy chodzi o pokonanie różnic w systemach

wartości i przekonań, konwencji grzecznościowych, oczekiwań społecznych itp., które określają sposób postrzegania danej sytuacji przez partnerów – chyba że zdobyli oni już pewne doświadczenie w kontaktach międzykulturowych i rozwinęli związaną z tym świadomość.

W danej sytuacji komunikacyjnej rozmówcy mogą podlegać uwarunkowaniom i ograniczeniom częściowo lub całkowicie odmiennym od tych, którym podlegają mówiący/uczący się – ich reakcja na nie może także być zgoła odmienna. Na przykład ktoś korzystający z systemu nagłośnienia może nie wiedzieć, jak słaba jest jakość przekazu. Jeden uczestnik rozmowy telefonicznej może mieć na nią mnóstwo czasu, gdy tymczasem jego rozmówcy bardzo się śpieszy, ponieważ na rozmowę czeka drugi klient itp. Różnice te w sposób istotny wpływają na sposób komunikowania się po obydwu stronach.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- w jakim stopniu uczący się powinni uwzględniać kontekst mentalny rozmówcy;
- w jaki sposób można ich do tego przygotować.

4.2. Tematy komunikacji

W zakresie wyróżnionych wcześniej sfer życia można określić *tematy*, będące przedmiotem wypowiedzi ustnej, rozmowy, refleksji lub tekstu pisanego. Kategorie tematyczne można klasyfikować na różne sposoby. Jedną z popularniejszych propozycji podziału na tematy, podtematy i „pojęcia szczegółowe” (*specific notions*) jest klasyfikacja prezentowana w rozdziale 7 publikacji *Threshold Level 1990*:

1. Dane osobowe
2. Dom, mieszkanie i otoczenie
3. Życie codzienne
4. Czas wolny, rozrywka
5. Podróże
6. Stosunki międzyludzkie
7. Zdrowie i higiena
8. Edukacja
9. Zakupy
10. Żywność i napoje
11. Usługi

12. Miejsca
13. Język
14. Pogoda

Dla każdego z tych tematów ustalono podtematy. Na przykład zakres tematyczny nr 4. „Czas wolny, rozrywka” podzielono na podtematy w następujący sposób:

- 4.1. Czas wolny od pracy
- 4.2. Hobby i zainteresowania
- 4.3. Radio i TV
- 4.4. Kino, teatr, koncerty itp.
- 4.5. Wystawy, muzea itp.
- 4.6. Zainteresowania intelektualne lub artystyczne
- 4.7. Sport
- 4.8. Prasa

Dla każdego z podtematów określa się dalej „pojęcia szczegółowe”. Odnoszą się do nich kategorie zamieszczone w tabeli 5, obejmujące

mujące miejsca, instytucje itp., jakie należy uwzględnić w nauczaniu. Na przykład w ramach podtematu nr 4.7. „Sport”. *Threshold Level 1990* wyróżnia:

1. Miejsca: boisko, plac do gry, stadion
2. Instytucje i organizacje sportowe: drużyna, klub, zespół
3. Osoby: gracze
4. Przedmioty: karty, piłki
5. Zdarzenia: wyścig, mecz
6. Działania: oglądanie, gra w (+ nazwa sportu), ściganie się, wygrywanie, przegrywanie, remis

Ten konkretny dobór i podział tematów, podtematów i pojęć szczegółowych nie stanowi propozycji uniwersalnej ani ostatecznej, lecz wynika z decyzji autorów i ich oceny potrzeb komunikacyjnych danej grupy uczących się. Łatwo zauważyć, że powyższe tematy odnoszą się głównie do sfery prywatnej i publicznej – stosownie do zakładanej przez autorów roli uczących

się jako gości, którzy przebywają czasowo w danym kraju, a więc nie biorą udziału w jego życiu zawodowym czy edukacyjnym. Niektóre z nich (np.: zakres tematyczny nr 4) należą częściowo do sfery osobistej i częściowo do publicznej. Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, z samymi uczącymi się włącznie, będą się w sposób oczywisty kierować przy doborze sfer życia i tematów własną oceną potrzeb, motywacji, cech osobowości i możliwości. Na przykład nauka języka dla celów zawodowych (*vocationally-oriented language learning, VOLL*) może się skupiać na tematach z zakresu sfery zawodowej, odpowiedniej dla danej grupy słuchaczy. Uczniowie w liceum mogą podejmować w pewnym zakresie tematy naukowe, na przykład dotyczące technologii czy ekonomii. Użycie języka obcego jako wykładowego będzie z zasady wymagać ścisłego zainteresowania merytoryczną treścią nauczanego przedmiotu.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- tematy, w których zakresie uczący się będą podejmować działania/powinni zostać przygotowani do podejmowania działań/powinni umieć działać – w wybranych sferach życia;
- podtematy, jakie uczący się powinni opanować w odniesieniu do każdego z tych tematów;
- pojęcia szczegółowe (obejmujące miejsca, instytucje i organizacje, osoby, przedmioty, zdarzenia i działania), w odniesieniu do których uczący się będą podejmować działania/powinni zostać przygotowani do podejmowania działań/powinni umieć działać – w ramach każdego z podtematów.

4.3. Zadania i cele komunikacyjne

4.3.1. Działania komunikacyjne z udziałem jednego lub więcej rozmówców są podejmowane zwykle przez użytkowników języka ze względu na ich określone potrzeby w danej sytuacji. W prywatnej sferze życia intencją może być na przykład chęć zabawienia gościa rozmową o rodzinie, przyjaciołach, zainteresowaniach, porównanie doświadczeń i poglądów na jakiś temat itp. W sferze publicznej chodzi zaś zazwyczaj o różnego rodzaju transakcje, np.: zakup ubrań dobrej jakości po rozsądnej cenie. W sferze zawodowej może to być potrzeba zrozumienia nowych przepisów i ich znaczenia dla klienta. W sferze edukacyjnej może chodzić o odegranie jakiejś scenki z podziałem na role, wzięcie udziału w seminarium albo napisanie referatu na jakiś specjalistyczny temat na konferencję lub do publikacji itp.

4.3.2. Analizy potrzeb językowych przeprowadzane w ciągu wielu ostatnich lat przyczyniły się do powstania bogatej literatury na temat zadań związanych z posługiowaniem się językiem, jakie można przewidzieć dla uczącego się i do jakich można go przygotować, aby radził sobie w sytuacjach zachodzących w różnych sferach życia. Za przykład – jeden z wielu – mogą tu posłużyć zadania z zakresu sfery zawodowej zamieszczone w publikacji *Threshold Level 1990* (rozdział 2, część 1.12.):

Komunikacja w pracy:

Jako osoby czasowo przebywające w obcym kraju, uczący się powinni umieć:

- składać wnioski o pozwolenie na pracę itp., zgodnie z obowiązującymi wymogami.

- dowiadywać się (w biurach pośrednictwa pracy) o charakter, dostępność i warunki pracy (np. opis stanowiska pracy, wynagrodzenie, prawo pracy, czas wolny i urlopy, termin wypowiedzenia),
- czytać ogłoszenia o pracy,
- pisać podania o pracę oraz uczestniczyć w rozmowach kwalifikacyjnych, udzielając ustnie i na piśmie informacji na temat swoich danych osobowych, kwalifikacji i doświadczenia, a także odpowiadać na pytania o nie,
- rozumieć i stosować procedury przystępowania do nowej pracy,
- rozpoczynając pracę rozumieć i zadawać pytania na temat zadań, jakie mają wykonać,
- rozumieć instrukcje i regulaminy BHP,
- zgłaszać wypadki przy pracy i umieć ubiegać się o ubezpieczenie,
- korzystać z opieki społecznej,
- właściwie zwracać się do przełożonych, kolegów i podwładnych,
- uczestniczyć w życiu towarzyskim danej instytucji (w stołówce, klubie sportowym itp.).

Jako członek lokalnej społeczności, uczący się powinien także umieć pomóc osobie znającej język angielski (jako ojczysty lub obcy) w wykonywaniu powyższych zadań.

W rozdziale 7, części 1. *Threshold Level 1990* podano przykłady zadań z zakresu *prywatnej sfery życia*:

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- zadania komunikacyjne w sferze prywatnej, publicznej, zawodowej i/lub edukacyjnej, które uczący się będą wykonywać/do których wykonywania powinni zostać przygotowani/które powinni umieć wykonywać;
- sposób oceny potrzeb uczących się, na podstawie których dokonuje się wyboru zadań.

4.3.3. W sferze edukacyjnej może się okazać przydatne rozróżnienie między zadaniami, z którymi uczniowie powinni umieć sobie radzić jako użytkownicy języka, a zadaniami, w które się angażują w ramach samego procesu uczenia się języka.

W zadaniach mających na celu planowanie, realizowanie i ocenianie uczenia się i nauczania języka powinna być zawarta informacja dotycząca:

- rodzajów zadań, np.: symulacje, odgrywanie scenek, rozmowy na forum klasy itp.,
- celów, np.: cele uczenia się dla całej grupy a różne mniej przewidywalne cele indywidualne, jakie stawiają sobie poszczególni uczestnicy kursu,

Dane osobowe:

Uczący się powinni umieć się przedstawiać, literować swoje nazwisko, podawać adres i numer telefonu, podawać datę urodzenia, wiek i płeć, określić swój stan cywilny, swoją narodowość i obywatelstwo, podawać, skąd przyjechali i czym się zajmują, opisać własną rodzinę, określić swoją przynależność religijną (jeśli ją mają), mówić o tym, co lubią, a czego nie, opisywać inne osoby; a także rozumieć podobne informacje udzielane przez inne osoby i umieć o nie zapytać.

Praktycy (nauczyciele, autorzy podręczników, egzaminatorzy, osoby przygotowujące programy nauczania itp.) oraz użytkownicy (rodzice, dyrektorzy szkół, pracodawcy itp.), jak i sami uczniowie uznali te konkretne listy zadań za znaczące i motywujące jako cele nauczania. Zadań może być jednak nieskończenie wiele. Ogólny system opisu kształcenia językowego nie jest w stanie określić w pełni wszystkich zadań komunikacyjnych, jakie mogą się okazać potrzebne w życiu. To praktycy muszą zastanowić się nad potrzebami komunikacyjnymi uczących się, z którymi pracują, a następnie, korzystając z modelu prezentowanego w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (rozdział 7), określić zadania komunikacyjne, jakie ci uczący się powinni opanować. W ramach rozwijania wrażliwości językowej i wspierania samodzielnej nauki warto też do podobnej refleksji zachęcić samych uczących się.

- wszelkich tekstów mówionych i pisanych, z jakimi styka się uczący się na lekcji (*input*), np.: instrukcje, materiały itp., wybierane lub tworzone przez nauczyciela i/lub uczących się,

- wszelkich tekstów mówionych i pisanych, jakie tworzy uczący się (*output*), np.: produkty, takie jak podsumowania, tabele, prezentacje itp. oraz efekty nauczania, takie jak zwiększone kompetencje, wrażliwość językowa, wiedza, strategie, doświadczenie w podejmowaniu decyzji oraz negocjowaniu itp.,

- działań, np.: poznawczych/emocjonalnych, fizycznych/umysłowych, grupowych/w parach/indywidualnych, receptywnych/produktywnych itp. (zob. też część 4.5.),

- *ról*, a więc *ról* przyjmowanych przez uczestników zarówno podczas realizacji samych zadań, jak i przy ich planowaniu i organizowaniu;
- *monitorowania i oceny* stopnia wykonania zadania przy użyciu kryteriów, takich jak

odpowiednia realizacja, stopień trudności i ograniczeń czy też poprawność.

Więcej informacji na temat znaczenia zadań w uczeniu się i nauczaniu języka podajemy w rozdziale 7.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- zadania, jakie uczący się będą wykonywać/do wykonywania których powinni być przygotowani/jakie powinni umieć wykonywać w sferze edukacyjnej:
 - a) jako uczestnicy sterowanych, zorientowanych na określony cel interakcji, symulacji, projektów, scenek itp.,
 - b) w przypadkach, gdy drugi język jest językiem wykładowym podczas nauczania tego języka lub podczas nauczania innych przedmiotów.

4.3.4. Ludyczne użycie języka

Ludyczne użycie języka, czyli użycie w celu zabawy, odgrywa istotną rolę w nauce języka i rozwoju językowym, lecz nie ogranicza się jedynie do sfery edukacyjnej. Przykłady ludycznych działań językowych obejmują:

- Towarzyskie gry językowe:
 - ustne (opowiadanie zawierające celowe błędy do wyłapania przez słuchających, np.: *jak*, *kiedy*, *gdzie?* itp.),
 - pisemne (historyjka-składanka, „szubienica” itp.),
 - audiowizualne (obrazkowe bingo, Czarny Piotruś, Memory itp.),
 - gry planszowe i w karty (Scrabble, Lexicon, Diplomacy itp.),

- szarady, kalambury, pantomima itp.

- Działania indywidualne:
 - łamigłówki (krzyżówki, rebusy, anagramy itp.),
 - gry medialne (tele- i radioturnieje: Koło fortuny, Chiffres et lettres, Catchword itp.);
- Dowcipy językowe, grę słów w:
 - reklamach, np. (dla sieci telefonii komórkowej) „Daj się złapać w naszą sieć!”,
 - nagłówkach gazetowych, np. „Figa z bankiem: coraz mniejsze szanse na studenckie kredyty”,
 - graffiti, np. „Grammar rules – O.K.?” (Reguły gramatyczne/Gramatyka rządzi – OK?).

4.3.5. Estetyczne użycie języka

Twórcze i artystyczne użycie języka jest ważne zarówno z edukacyjnego punktu widzenia, jak i samo w sobie. Działania estetyczne mogą być związane z produkcją własną, odbiorem, interakcją lub mediacją (zob. 4.4.4.) oraz mogą mieć charakter ustny lub pisemny. Obejmują one takie działania jak:

- śpiewanie (piosenki i rymowanki dla dzieci, piosenki ludowe, piosenki pop itp.),
- opowiadanie i pisemne odtwarzanie opowieści itp.,
- słuchanie, czytanie, pisanie i wygłaszanie tekstów (opowiadania, wierszyki itp.), w tym także form audiowizualnych, kreskówek, historyjek obrazkowych itp.,

- odgrywanie przygotowywanych lub improwizowanych sztuk scenicznych, scenek itp.,
- tworzenie, odbiór i przedstawianie tekstów literackich, np.: czytanie i pisanie tekstów (opowiadania, powieści, wiersze itp.) oraz wystawianie sztuk oraz oglądanie/słuchanie koncertów, sztuk, oper itp.

Ten pobieżny sposób potraktowania tego, co tradycyjnie stanowi główny, często dominujący aspekt kształcenia językowego w liceach i na studiach, tu może się wydać nieco lekceważący. Nie jest to jednak naszym zamierzeniem. Literatura narodowa i regionalna ma duży wkład w europejskie dziedzictwo kulturowe, a Rada Europy uważa je za „wartościowe, wspólne

bogactwo, które ma być chronione i rozwijane”. Studia nad literaturą mają wiele innych celów kształcących – intelektualnych, moralnych, emocjonalnych, lingwistycznych, kulturalnych i czysto estetycznych. Mamy nadzieję, że wykładowców

literatury na wszystkich poziomach kształcenia zainteresuje wiele rozdziałów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, i że okażą się one przydatne w precyzowaniu ich celów i usprawnianiu stosowanych przez nich metod.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

■ ludyczne i estetyczne działania językowe, które uczący się będą podejmować/do których podejmowania powinni zostać przygotowani/które powinni umieć podejmować.

4.4. Działania komunikacyjne i strategie językowe

W trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych użytkownicy języka podejmują komunikacyjne działania językowe i stosują przy tym rozmaite strategie.

Wiele z działań komunikacyjnych, np.: konwersacja i korespondencja, ma charakter *interakcyjny*, co znaczy, że ich uczestnicy występują na zmianę jako nadawcy i odbiorcy wypowiedzi.

W innych przypadkach, na przykład gdy wypowiedź jest nagrywana, a następnie emitowana w telewizji czy w radiu, albo w przypadku przesyłanych lub publikowanych tekstów pisanych – autorzy występują osobno, mogą nawet nie znać swoich odbiorców, a ci ostatni mogą nie mieć możliwości odpowiedzi na dany tekst. W takich przypadkach zdarzenie komunikacyjne można postrzegać jako *mówienie, pisanie, słuchanie* lub *czytanie* tekstu.

W większości przypadków użytkownik języka, występujący jako mówca lub autor tekstu pisanego, tworzy własny tekst, by wyrazić własne myśli. W innych przypadkach może występować w roli pośrednika w komunikacji (prowadzonej często – lecz niekoniecznie – w różnych językach) między dwiema lub więcej osobami, które z jakiegoś powodu nie mogą się porozumieć bezpośrednio. Ten ostatni sposób działania, który nazwiemy tu *mediacją*, może mieć także charakter interakcyjny lub też nie.

Wiele, jeżeli nie większość sytuacji komunikacyjnych, wymaga połączenia różnych rodzajów działań. Na przykład w czasie zajęć w szkole językowej, uczący się może słuchać wykładu nauczyciela, czytać teksty z podręcznika (po cichu lub na głos), rozmawiać z kolegami w grupie

lub podczas pracy nad projektem, wykonywać ćwiczenia lub pisać wypracowania, a nawet podejmować działania mediacyjne – w formie zadania edukacyjnego lub pomagając innemu uczniowi.

Strategie to środki wykorzystywane przez użytkownika języka w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie. Strategie komunikacyjne *nie* powinny być więc postrzegane jako przykład niepełnej sprawności – jako sposób nadrabiania braków językowych lub wyjaśniania nieporozumień w komunikacji. Rodzimi użytkownicy języka regularnie stosują rozmaite strategie komunikacyjne (omawiamy je poniżej), odpowiednie dla realizacji założonych lub nałożonych na nich celów komunikacyjnych.

Korzystanie ze strategii komunikacyjnych można postrzegać jako stosowanie wobec różnych rodzajów działań komunikacyjnych – odbioru, interakcji, produkcji własnej i mediacji – czterech zasad metakognitywnych: *planowania, wykonania, oceny* oraz *korekty*.

Terminu „strategie” używano dotychczas w różnoraki sposób. Tutaj rozumie się go jako wybór określonego sposobu działania w celu osiągnięcia maksymalnej skuteczności. Umiejętności stanowiące integralną część procesu rozumienia lub tworzenia wypowiedzi ustnych lub pisemnych (takie jak np.: analiza ciągu dźwięków w celu ich przełożenia na ciąg

słów niosących znaczenia) traktuje się jako umiejętności niższego szczebla w stosunku do danych procesów komunikacyjnych (zob. 4.5.).

Postęp w uczeniu się języka widać najlepiej w zwiększających się możliwościach uczącego się przy podejmowaniu przez niego działań

językowych i stosowaniu strategii komunikacyjnych. Z tego też względu wydaje się słuszne, by podstawą skal możliwości językowych były właśnie te podejmowane przez uczącego się działania językowe i stosowane przez niego strategie komunikacyjne. Przedstawiamy przykłady takich skal.

4.4.1. Działania i strategie produktywne

Działania i strategie produktywne dotyczą zarówno mówienia, jak i pisania.

4.4.1.1. Mówiąc użytkownik języka tworzy tekst, odbierany przez publiczność złożoną z jednego lub większej liczby słuchaczy. Przykłady działań związanych z wypowiedzią ustną to:

- ogłoszenia na forum publicznym (informacje, instrukcje itp.),
- zwracanie się do publiczności (przemówienia na spotkaniach publicznych, wykłady akademickie, kazania, przedstawienia rozrywkowe, komentarze sportowe, prezentacje handlowe itp.).

Działaniami tymi mogą być na przykład:

- czytanie na głos tekstu pisanego,
- mówienie na podstawie notatek lub napisano

nego tekstu albo przy użyciu pomocy wizualnych (wykresów, rysunków, tabel itp.),

- odegranie jakiejś wcześniej wyuczonej scenki lub roli,
- spontaniczna wypowiedź,
- śpiewanie.

Poniżej prezentujemy przykładowe skale następujących umiejętności:

- formułowania wypowiedzi ustnej – ogólny opis umiejętności,
- formułowania wypowiedzi monologowej – opisywanie doświadczeń i przeżyć,
- formułowania wypowiedzi monologowej – przedstawianie własnego stanowiska (np.: podczas debaty),
- formułowania oświadczeń publicznych,
- zwracania się do publiczności.

WYPOWIEDŹ USTNA: OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI	
C2	Uczący się potrafi prezentować klarowne, dobrze skonstruowane, płynne wypowiedzi o przejrzystej strukturze logicznej, pozwalające odbiorcy wyodrębnić i zapamiętać najważniejsze treści.
C1	Potrafi przedstawiać klarowne, szczegółowe opisy i prezentować złożoną tematykę, porządkując i rozwijając poszczególne zagadnienia oraz kończąc swój wywód stosownym wnioskiem.
B2	Potrafi przedstawiać klarowne, uporządkowane opisy i prezentacje, właściwie podkreślając znaczące kwestie i podając istotne szczegóły/przykłady.
	Potrafi przedstawiać klarowne, szczegółowe opisy i prezentacje zagadnień w szerokim zakresie tematów z dziedziny jego własnych zainteresowań, rozwijając i wspierając niektóre wątki za pomocą stosownych komentarzy i przykładów.
B1	Potrafi dość płynnie prezentować omówienia jednego lub więcej tematów dotyczących jego własnego obszaru zainteresowań, odpowiednio porządkując kolejne zagadnienia.
A2	Potrafi przedstawiać proste opisy lub prezentować osoby, warunki życia lub pracy, codzienne rutynowe czynności, rzeczy lubiane/nielubiane itp. w formie krótkiego ciągu prostych zwrotów i zdań, tworzących listę spraw.
A1	Potrafi wypowiadać pojedyncze zdania na temat ludzi i miejsc.

WYPOWIEDŹ MONOLOGOWA: OPISYWANIE DOŚWIADCZEŃ I PRZEŻYĆ	
C2	Uczący się potrafi przedstawiać klarowne, płynne, dopracowane i łatwe do zapamiętania opisy przeżyć i doświadczeń.
C1	Potrafi wyraźnie i szczegółowo opisywać złożone zagadnienia. Potrafi tworzyć staranne opisy lub narracje, włączając w nie inne wątki i rozwijając niektóre tematy oraz kończąc swoje wypowiedzi stosownymi wnioskami.
B2	Potrafi wyraźnie i szczegółowo opisywać przeżycia i doświadczenia związane z własnymi zainteresowaniami.
B1	Potrafi w prosty sposób opisywać różne przeżycia i doświadczenia związane z własnymi zainteresowaniami. Potrafi dość płynnie przedstawiać proste narracje lub opisy według kolejności wydarzeń. Potrafi szczegółowo opisywać swoje doświadczenia, przeżycia i reakcje. Potrafi relacjonować szczegóły nieprzewidywalnych zdarzeń, np.: wypadku. Potrafi zrelacjonować akcję książki lub filmu, a także opisać własne reakcje i opinie na ich temat. Potrafi opisywać własne marzenia, nadzieje, ambicje. Potrafi opisywać zdarzenia – prawdziwe lub wymyślone. Potrafi opowiedzieć zwięzłą historyjkę.
A2	Potrafi opowiedzieć historyjkę lub coś opisać, wymieniając kolejno zdarzenia i fakty. Umie opisywać życie codzienne własnego otoczenia, odnosząc się do ludzi, miejsc, pracy lub nauki/studiów. Potrafi przedstawiać krótkie, proste opisy zdarzeń i czynności. Potrafi opisywać plany i ustalenia, zwyczaje i rutynowe działania, działania z przeszłości oraz osobiste doświadczenia. Umie używać prostego języka opisowego do formułowania krótkich stwierdzeń i porównywania przedmiotów. Potrafi wyjaśnić, dlaczego coś lubi lub czegoś nie lubi.
	Umie opisać własną rodzinę, warunki mieszkalne, wykształcenie, obecną i niedawną pracę. Potrafi za pomocą prostych środków wyrazu opisywać osoby, miejsca i posiadane przedmioty.
A1	Potrafi mówić o sobie, opisać, czym się zajmuje i gdzie mieszka.

WYPOWIEDŹ MONOLOGOWA: PRZEDSTAWIANIE WŁASNEGO STANOWISKA (np.: podczas debaty)	
C2	(brak wskaźnika)
C1	(brak wskaźnika)
B2	Uczący się potrafi przedstawić uporządkowaną argumentację, właściwie podkreślając znaczące treści i istotne szczegóły, a także podając odpowiednie przykłady. Potrafi przedstawić klarowną argumentację, rozwijając i uzasadniając szerzej swój punkt widzenia przy użyciu uzupełniających wątków i stosownych przykładów. Potrafi przedstawić ciąg logicznych argumentów. Potrafi wyjaśnić swój punkt widzenia na dany temat, przedstawiając zalety i wady różnych możliwości.
B1	Potrafi argumentować w sposób pozwalający bez trudności zrozumieć większość jego wypowiedzi. Potrafi krótko uzasadniać i objaśniać własne opinie, plany i działania.
A2	(brak wskaźnika)
A1	(brak wskaźnika)

OŚWIADCZENIA PUBLICZNE	
C2	(brak wskaźnika)
C1	Uczący się potrafi płynnie i prawie bez wysiłku wygłaszać oświadczenia na forum publicznym, odpowiednio akcentując i używając właściwej intonacji w celu dokładnego przekazania delikatniejszych odcieni znaczeniowych.
B2	Potrafi wygłaszać oświadczenia na najbardziej ogólne tematy, zachowując odpowiedni stopień przejrzystości informacji oraz płynności i spontaniczności wypowiedzi, docierając bez problemu do wszystkich słuchaczy.
B1	Potrafi wygłaszać krótkie, typowe oświadczenia na tematy związane ze zdarzeniami codziennymi z obszaru swoich zainteresowań – łatwo zrozumiałe, mimo zauważalnego obcego akcentu i intonacji.
A2	Potrafi przedstawiać krótkie, typowe ogłoszenia o możliwej do przewidzenia, wyuczony wcześniej treści, zrozumiałe dla skoncentrowanych, chcących go zrozumieć słuchaczy.
A1	(brak wskaźnika)

Uwaga: wskaźniki przedstawione na powyższej skali nie zostały poddane empirycznej weryfikacji.

ZWRACANIE SIĘ DO PUBLICZNOŚCI	
C2	Uczący się potrafi z pewnością siebie i wyraźnie zwracać się do obcej publiczności, odpowiednio konstruując i adaptując swoją wypowiedź do danej sytuacji. Potrafi sobie radzić z trudnymi, nawet napastliwymi pytaniami słuchaczy.
C1	Potrafi przedstawić klarowną wypowiedź o przejrzystej strukturze na złożony temat, rozwijając i podtrzymując własne poglądy, popierając je dodatkowymi argumentami i odpowiednimi przykładami. Potrafi dobrze sobie radzić z wtrąceniami słuchaczy, spontanicznie i prawie bez wysiłku reagując na ich pytania lub zastrzeżenia.
B2	Potrafi przedstawić klarowną, uporządkowaną wypowiedź, właściwie podkreślając znaczące argumenty i istotne dodatkowe szczegóły. Potrafi spontanicznie odejść od treści przygotowanego tekstu, rozwijając interesujące wątki podniesione przez słuchaczy, wykazując się przy tym znaczną płynnością i łatwością wypowiedzi. Potrafi przedstawić klarowną, przygotowaną wcześniej wypowiedź, podając argumenty za i przeciw w danej kwestii oraz przedstawiając zalety i wady różnych rozwiązań. Potrafi odpowiedzieć na serię pytań słuchaczy na tyle płynnie i spontanicznie, że komunikacja nie stanowi wysiłku dla żadnej ze stron.
B1	Potrafi przedstawić sformułowaną wprost i przeciwioną wcześniej wypowiedź z obszaru własnych zainteresowań, która jest wystarczająco przejrzysta, by można ją było bez trudu śledzić nawet przez dłuższy czas, objaśniając ze stosunkowo dużą precyzją główne wątki. Potrafi reagować na pytania słuchaczy, lecz może prosić o powtórzenie pytania, jeżeli było zbyt szybko wypowiedziane.
A2	Potrafi przedstawić krótką, przeciwioną wcześniej wypowiedź na temat wiążący się z jego własnym życiem codziennym, krótko uzasadniając i objaśniając własne opinie, plany i działania. Potrafi odpowiadać na ograniczoną liczbę sformułowanych wprost pytań słuchaczy. Potrafi przedstawić krótką, przeciwioną wcześniej wypowiedź na znany sobie temat. Potrafi odpowiadać na sformułowane wprost pytania słuchaczy, jeżeli może poprosić o powtórzenie pytania i pomoc w sformułowaniu własnej odpowiedzi.
A1	Potrafi odczytać bardzo krótką, przeciwioną wcześniej wypowiedź, np.: przedstawić mowę, wygłosić toast itp.

Uwaga: wskaźniki powyższej skali stanowią zbiór odpowiednich elementów opisu wybranych z innych skal.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- zakres działań związanych z wypowiedzią ustną, które uczący się będzie podejmował/do których podejmowania powinien zostać przygotowany/które powinien umieć podejmować.

4.4.1.2. Pisząc użytkownik języka tworzy tekst, który jest odczytywany przez jednego lub więcej czytelników. Przykłady działań związanych z wypowiedzią pisemną to:

- wypełnianie formularzy i kwestionariuszy,
- pisanie artykułów do czasopism, gazet, gazetek itp.
- tworzenie plakatów do wywieszenia,
- pisanie sprawozdań, notatek itp.,
- sporządzanie notatek do późniejszego użytku,
- zapisywanie informacji dyktowanych itp.,

- pisanie twórcze,
- pisanie listów prywatnych lub pism urzędowych itp.

Poniżej prezentujemy przykładowe skale następujących umiejętności:

- tworzenia wypowiedzi pisemnej – ogólny opis umiejętności,
- pisania twórczego,
- pisania sprawozdań, rozprawek i opracowań.

WYPOWIEDŹ PISEMNA: OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI	
C2	Uczą się umie pisać w sposób klarowny i sprawny złożone teksty, stosując odpowiedni styl i logiczną kompozycję, ułatwiające czytelnikowi odnajdywanie istotnych treści.
C1	Potrafi pisać klarowne i dobrze skonstruowane teksty na złożone tematy, podkreślając istotne kwestie, rozwijając wyrażane poglądy i uzasadniając je dodatkowymi argumentami oraz właściwymi przykładami, formułując przy tym stosowne wnioski.
B2	Potrafi pisać klarowne, szczegółowe teksty na rozmaite tematy związane z własnymi zainteresowaniami, przytaczając i oceniając informacje i argumenty pochodzące z wielu źródeł.
B1	Potrafi pisać jasne, zwarte teksty na rozmaite tematy leżące w polu jego zainteresowań, w formie liniowego ciągu prostych, pojedynczych stwierdzeń.
A2	Potrafi pisać teksty składające się z prostych wyrażeni i zdań połączonych prostymi spójnikami, takimi jak „i”, „ale” czy „dlatego że”.
A1	Potrafi pisać proste pojedyncze wyrażenia i zdania.

Uwaga: wskaźniki powyższej skali i kolejnych dwóch nie zostały poddane empirycznej weryfikacji (kalibracji), lecz stanowią zbiór odpowiednich elementów opisu wybranych z innych skali.

PISANIE TWÓRCZE	
C2	Uczą się potrafi pisać klarowne, płynne, frapujące opowiadania oraz opisywać przeżycia i doświadczenia w stylu odpowiednim dla przyjętego gatunku.
C1	Potrafi podawać przejrzyste, szczegółowe, dobrze skonstruowane i rozwinięte opisy oraz tworzyć teksty o charakterze fikcyjnym (literackim) w stylu zdecydowanym, osobistym i bezpośrednim, odpowiednim dla danego czytelnika.
B2	Potrafi klarownie, szczegółowo opisywać rzeczywiste lub wymyślone zdarzenia i doświadczenia, zachowując spójność logiczną opisu i stosując odpowiednie dla obranego gatunku konwencje.
	Potrafi klarownie, szczegółowo pisać na wiele tematów związanych z własnymi zainteresowaniami. Potrafi napisać recenzję filmu, książki lub sztuki teatralnej.
B1	Umie tworzyć jasne, szczegółowe opisy na tematy związane z własnymi zainteresowaniami.
	Potrafi pisać relacje z własnych przeżyć i doświadczeń, opisywać własne uczucia i reakcje w prostym, spójnym tekście. Potrafi opisywać zdarzenia, np.: niedawną wycieczkę – prawdziwą lub wymyśloną. Umie pisemnie przedstawić zwarte opowiadanie.
A2	Potrafi w formie połączonych zdań pisać o codziennych sprawach własnego otoczenia, np.: o ludziach, miejscach, pracy lub studiach.
	Potrafi sporządzać bardzo krótkie, proste opisy obecnych i przeszłych wydarzeń i osobistych doświadczeń.
	Potrafi napisać ciąg prostych wyrażeni i zdań o własnej rodzinie, warunkach mieszkaniowych, wykształceniu, a także o obecnej i niedawnej pracy.
A1	Potrafi pisać krótkie, proste, wymyślone biografie i proste teksty poetyckie o ludziach.
A1	Potrafi pisać proste zdania o sobie i wymyślonych przez siebie postaciach – o tym, gdzie mieszkają i czym się zajmują.

PISANIE SPRAWOZDAŃ, ROZPRAWEK I OPRACOWAŃ	
C2	Potrafi w sposób klarowny i płynny komponować skomplikowane sprawozdania, artykuły czy opracowania przedstawiające dane zagadnienie oraz oceny wniosków projektowych lub dzieł literackich. Potrafi zapewnić własnemu tekstowi stosowną i efektywną strukturę logiczną, pomagając czytelnikowi odnajdywać istotne treści.
C1	Potrafi pisać klarowne, dobrze skonstruowane omówienia złożonych tematów, odpowiednio podkreślając istotne kwestie. Umie rozwijać i przekonująco uzasadniać własne poglądy, przedstawiać argumenty i podawać odpowiednie przykłady.
B2	Potrafi napisać rozprawkę lub opracowanie, stosując systematycznie rozwijaną argumentację, podkreślając istotne kwestie i podając odpowiednie przykłady.
	Umie w formie pisemnej analizować różne koncepcje i rozważać różne możliwości rozwiązania danego problemu.
	Potrafi napisać rozprawkę lub opracowanie, prezentujące dany pogląd, podawać argumenty za i przeciw oraz przedstawiać zalety i wady różnych możliwości wyboru. Potrafi dokonać syntezy informacji i argumentów pochodzących z wielu źródeł.
B1	Potrafi pisać krótkie, proste rozprawki na tematy związane z własnymi zainteresowaniami.
	Potrafi z pewną swobodą podsumowywać obserwacje, sporządzać opracowania i podawać własną opinię na temat zgromadzonych informacji dotyczących typowych i nietypowych czynności i zdarzeń z obszaru własnej specjalności.
A2	Potrafi pisać bardzo krótkie sprawozdania według standardowo przyjętego formatu, przekazując rutynowe, faktyczne informacje i uzasadniać jakieś działania.
A2	(brak wskaźnika)
A1	(brak wskaźnika)

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- zakres działań związanych z formułowaniem wypowiedzi pisemnej, które uczący się będzie podejmował/ do których podejmowania powinien zostać przygotowany/które powinien umieć podejmować.

4.4.1.3. Strategie tworzenia wypowiedzi pisemnych i ustnych polegają na uruchamianiu środków językowych i na manewrowaniu różnymi umiejętnościami – wykorzystywaniu atutów i nadrabianiu braków – w celu dostosowania swoich możliwości do wymogów danego zadania komunikacyjnego. Dostosowywanie tych możliwości językowych może polegać na świadomym przygotowywaniu się (*ćwiczenie*), rozważaniu efektów zastosowania różnych stylów, struktur wypowiedzi i sformułowań, które mogą być użyte w danej sytuacji (*branie pod uwagę adresatów wypowiedzi*), jak i na sięganiu do słowników lub do pomocy innych osób (*korzystanie z wiedzy źródłowej*). W sytuacji, gdy *nie* udaje się uruchomić lub zlokalizować odpowiednich środków językowych, uczący się może rozważyć ograniczenie się do skromniejszej formy realizacji danego zadania, np.: napisać pocztówkę zamiast listu. Może się jednak zdarzyć i tak, że mając do dyspozycji odpowiednie wsparcie może się podjąć próby realizacji danego zadania w znacznie większej skali niż pozwalałyby na to jego własne umiejętności (*dostosowanie zadania*). W przypadku braku wystarczających środków może być konieczne ograniczyć to, co chciałby wyrazić, dostosowując treść przekazu do dostępnych środków językowych – natomiast przy dodatkowej pomocy językowej, dostępnej na przykład później, w trakcie ponownego opracowywania wypowiedzi, może podjąć próbę precyzyjniejszego wyrażenia tego, co myśli (*dostosowanie przekazu*).

Sposoby ograniczania ambicji, po to by dostosować wypowiedź do posiadanych umiejętności i tym samym zrealizować – choć może w mniejszej skali – swój zamiar, zostały określone jako *strategie unikania*. Sięganie zaś do wykraczającego ponad własny poziom możliwości i znajdowanie sposobów na radzenie sobie z zadaniami „z górnej półki” opisano jako *strategie osiągnięć*. Użytkownik języka wykazuje pozytywne podejście do swoich możliwości stosując takie strategie osiągnięć, jak: stosowanie podobnych środków wyrazu i uogólnień przy zastosowaniu prostszego języka; parafrazowanie tego, co chce się wyrazić, a nawet kalkowanie

wyrażeń z własnego (pierwszego) języka (*kompensacja*); częste odwoływanie się do dobrze znanych i „sprawdzonych” wyrażeń – „wysp pewności” – tworzących punkty oparcia, na których można polegać, nawet gdy cała sytuacja lub temat są całkiem nowe (*budowanie na uprzedniej wiedzy*); próby stosowania sformułowań, które się ledwo pamięta, lecz sądzi, iż mogą zadziałać (*wypróbowywanie*).

Niezależnie od tego, czy użytkownik języka świadomie czy nieświadomie stosuje strategie kompensacji, „chodzenia po cienkim lodzie” lub „eksperymentalnego” użycia języka, informacje zwrotne w postaci wyrazu twarzy, gestów rozmówcy, a także zwrotów w konwersacji – pozwalają mu kontrolować efektywność komunikacji (*monitorowanie skuteczności*). Ponadto, szczególnie w przypadku działań niezwiązanych z interakcją (np.: podczas wygłaszania wykładu czy pisanie sprawozdania), użytkownik języka może świadomie monitorować swoją wypowiedź pod względem językowym i komunikacyjnym, zauważać przejęzyczenia i „ulubione” błędy, a następnie je poprawiać (*autokorekta*).

Zestawienie przywołanych wyżej strategii tworzenia wypowiedzi wygląda następująco:

- Planowanie: – ćwiczenie wypowiedzi,
– korzystanie z wiedzy źródłowej,
– branie pod uwagę adresatów,
– dostosowanie zadania,
– dostosowanie przekazu.
- Wykonanie: – kompensacja,
– budowanie na uprzedniej wiedzy,
– wypróbowywanie.
- Ocena: – monitorowanie skuteczności.
- Korekta: – autokorekta.

Poniżej prezentujemy przykładowe skale następujących umiejętności strategicznych, związanych z tworzeniem wypowiedzi:

- planowanie,
- kompensacja,
- monitorowanie i korekta wypowiedzi.

PLANOWANIE WYPOWIEDZI	
C2	jak B2
C1	jak B2
B2	Uczący się potrafi planować, co i jak ma być powiedziane, uwzględniając wpływ planowanej wypowiedzi na odbiorcę.
B1	Potrafi przeciwzyć i wypróbować nowe określenia i wyrażenia, by uzyskać potwierdzenie właściwego odbioru.
	Potrafi tak przedstawić swoją wypowiedź, by zawrzeć w niej najważniejsze dla niego kwestie, wykorzystując możliwe źródła i ograniczając przekaz do tego, co może sobie przypomnieć, lub do środków, jakimi może wyrazić swoje myśli.
A2	Potrafi przypomnieć sobie i przeciwzyć zestaw odpowiednich słów i wyrażań, które ma opanowane.
A1	(brak wskaźnika)

KOMPENSACJA	
C2	Uczący się potrafi zastępować terminy i słowa, których nie może sobie w danej chwili przypomnieć, innymi słowami, w tak płynny sposób, że trudno to zauważyć.
C1	jak B2
B2	Potrafi użyć omówienia i parafrazy, by pokryć braki leksykalne i strukturalne.
B1	Umie zdefiniować cechy czegoś konkretnego, czego nazwy nie potrafi sobie przypomnieć. Umie przekazać znaczenie podając słowo oznaczające coś podobnego (np.: ciężarówka przewożąca ludzi = autobus).
	Umie zastosować proste słowo oznaczające coś podobnego do tego, co chce wyrazić, licząc na ewentualną korektę ze strony słuchacza. Potrafi nadać obce brzmienie słowu z języka ojczystego przypuszczalnie możliwemu do zastosowania licząc na potwierdzenie zrozumienia lub korektę ze strony słuchacza.
A2	Potrafi zastosować słowo o zbliżonym znaczeniu i za pomocą gestów oraz mimiki przekazać właściwe znaczenie tego słowa. Umie określić, co ma na myśli, wskazując to (np.: Poproszę to!).
A1	(brak wskaźnika)

MONITOROWANIE I KOREKTA WYPOWIEDZI	
C2	Uczący się potrafi się zreć zrecznie wycofać z rozpoczętej wypowiedzi i przeformułować trudne partie swojego przekazu tak płynnie, że rozmówca prawie się nie zorientuje.
C1	Potrafi się wycofać przy napotkanej trudności komunikacyjnej i przeformułować swój przekaz bez zakłócania toku wypowiedzi.
B2	Umie poprawiać swoje przejęzyczenia i błędy, gdy zdaje sobie z nich sprawę lub jeśli prowadzą one do nieporozumień. Potrafi rozpoznawać swoje „ulubione błędy” i stale monitorować własną wypowiedź pod ich kątem.
B1	Umie poprawiać strukturalne i leksykalne pomyłki, które prowadzą do niezrozumienia, pod warunkiem, że rozmówca sygnalizuje trudności ze zrozumieniem.
	Umie poprosić o potwierdzenie, czy użyta forma jest prawidłowa. Potrafi powtórnie rozpocząć swoją wypowiedź, stosując odmienną taktykę komunikacji, w sytuacji załamania się porozumienia.
A2	(brak wskaźnika)
A1	(brak wskaźnika)

4.4.2. Działania i strategie receptywne

Działania i strategie receptywne dotyczą rozumienia tekstu słuchanego i czytanego.

4.4.2.1. Słuchając użytkownik języka odbiera i przetwarza wypowiedzi tworzone przez jednego lub więcej mówiących. Działania

związane ze zrozumieniem tekstu słuchanego to:

- słuchanie oświadczeń publicznych (informacji, instrukcji, ostrzeżeń itp.),
- słuchanie mediów (radio, telewizja, nagrania, kino),

- słuchanie jako widz/słuchacz (teatr, zebrania, wykłady, koncerty itp.),
- słuchanie przypadkowo usłyszanych rozmów itp.

W każdym z tych przypadków użytkownik może słucać w celu:

- ogólnego zrozumienia treści,
- uchwycenia konkretnych informacji,
- szczegółowego zrozumienia całej informacji,
- wyciągnięcia wniosków itp.

Poniżej prezentujemy przykładowe skale następujących umiejętności związanych ze zrozumieniem wypowiedzi:

- rozumienie ze słuchu: ogólny opis umiejętności,
- rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka,
- słuchanie jako widz/słuchacz,
- słuchanie komunikatów i instrukcji,
- słuchanie programów radiowych i telewizyjnych oraz nagrań.

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU: OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI	
C2	Uczący się nie ma trudności ze zrozumieniem jakiejkolwiek wypowiedzi mówionej – niezależnie od tego, czy na żywo, czy nagranej – wypowiedzianej z naturalną szybkością rodzimego użytkownika języka.
C1	Rozumie wystarczająco dużo, by móc ze zrozumieniem śledzić dłuższe wypowiedzi na tematy abstrakcyjne i na skomplikowane tematy spoza własnej dziedziny, chociaż może czasami potrzebować objaśnienia szczegółów, szczególnie w przypadku nieznaności danej odmiany regionalnej języka. Potrafi rozpoznawać znaczenie w szerokim zakresie wyrażen idiomatycznych i kolokwialnych, zauważając także zmiany rejestru wypowiedzi. Potrafi nadażać ze zrozumieniem dłuższych wypowiedzi, nawet jeżeli nie posiadają one wyraźnej struktury, a relacje w nich wyrażane są jedynie sugerowane, a nie sygnalizowane wprost.
B2	Potrafi zrozumieć wypowiedzi mówione w standardowej odmianie języka – na żywo lub w postaci nagrania – zarówno na tematy sobie znane, jak i nieznanne, zazwyczaj spotykane w życiu osobistym, społecznym, akademickim lub zawodowym. Jedynie nadzwyczajny hałas w tle, niestandardowa struktura wypowiedzi lub częste użycie wyrażen idiomatycznych mogą wpłynąć negatywnie na jego zdolność rozumienia. Potrafi zrozumieć główne znaczenie wypowiedzi złożonych pod względem lingwistycznym i zawartej w nich treści, zarówno na tematy konkretne, jak i abstrakcyjne, wypowiedzianych w standardowej odmianie języka, włączając w to wypowiedzi o charakterze specjalistycznym z dziedziny nieobcej uczącemu się. Potrafi ze zrozumieniem śledzić dłuższą wypowiedź i skomplikowaną argumentację, pod warunkiem że temat jest mu względnie znany, a kierunek rozmowy wyraźnie sygnalizowany.
B1	Potrafi zrozumieć jasną informację o faktach z życia codziennego lub na tematy związane z pracą, odbierając zarówno ogólne przesłanie, jak i konkretne szczegóły, pod warunkiem że wypowiedź jest artykułowana wyraźnie i ze znanym mu akcentem. Potrafi zrozumieć główne myśli zawarte w klarownej standardowej wypowiedzi na znane mu tematy regularnie podejmowane w pracy, szkole, podczas wypoczynku itp., włączając w to również krótkie opowiadania.
A2	Potrafi zrozumieć wystarczająco dużo, by reagować na konkretne potrzeby komunikacyjne, pod warunkiem że wypowiedź rozmówcy jest artykułowana wyraźnie i powoli. Potrafi zrozumieć zwroty i wyrażenia związane z najważniejszymi dlań obszarami tematycznymi (np.: z bardzo podstawowymi informacjami osobowymi i rodzinnymi, zakupami, topografią lokalną, zatrudnieniem), pod warunkiem że wypowiedź rozmówcy jest artykułowana wyraźnie i powoli.
A1	Potrafi zrozumieć wypowiedź artykułowaną bardzo powoli i uważnie, z długimi pauzami umożliwiającymi stopniowe przyswajanie znaczenia.

ROZUMIENIE ROZMOWY MIĘDZY RODZIMYMI UŻYTKOWNIKAMI JĘZYKA	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się bez trudu i z pełnym zrozumieniem słuca nawet skomplikowanych rozmów między osobami trzecimi, prowadzonych podczas dyskusji grupowych lub debat, także na tematy abstrakcyjne, złożone i nieznanne mu.
B2	Potrafi nadażać ze zrozumieniem ożywionej dyskusji między rodzimymi użytkownikami języka Przy pewnym wysiłku rozumie wiele z tego, co się wokół niego mówi, lecz skuteczne uczestniczenie w dyskusji z kilkoma rodzimymi użytkownikami języka, którzy w żaden sposób nie upraszczają swojego sposobu mówienia może mu sprawiać pewną trudność.
B1	Potrafi nadażać z ogólnym zrozumieniem głównych tematów przedłużającej się dyskusji osób trzecich, przy wyraźnej artykulacji ich wypowiedzi w standardowej odmianie języka.
A2	Potrafi ogólnie określić temat dyskusji, prowadzonej powoli i w jasny sposób.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

SŁUCHANIE JAKO WIDZ/SŁUCHACZ	
C2	Uczący się potrafi śledzić ze zrozumieniem specjalistyczne wykłady i prezentacje, zawierające dużą liczbę wyrazów potocznych lub regionalnych oraz nieznanymi mu określeń terminologicznych.
C1	Potrafi ze stosunkową łatwością zrozumieć większość wykładów, dyskusji i debat.
B2	Potrafi zrozumieć główne treści wykładów, wystąpień i raportów oraz innych form prezentacji akademickich/zawodowych, złożonych pod względem treści, leksyki i struktury.
B1	Potrafi zrozumieć wykłady lub rozmowy na tematy specjalistyczne, pod warunkiem znajomości tematu oraz prostej prezentacji i jasnej struktury wypowiedzi.
	Potrafi zrozumieć treści prostych, krótkich rozmów na znane sobie tematy pod warunkiem, że wypowiedzi są artykułowane w sposób wyraźny i standardowy.
A2	(brak wskaźnika)
A1	(brak wskaźnika)

SŁUCHANIE KOMUNIKATÓW I INSTRUKCJI	
C2	jak C1
C1	Potrafi wyłapać konkretne informacje z komunikatów i ogłoszeń, podawanych przez megafon, nawet tych o złej jakości lub zniekształconych, np.: na stacji kolejowej, stadionie itp. Potrafi zrozumieć skomplikowane informacje techniczne, np.: instrukcje działania czy informacje dotyczące popularnych produktów i usług.
B2	Potrafi zrozumieć komunikaty i wiadomości na tematy konkretne i abstrakcyjne, przekazywane w standardowej odmianie języka i z normalną prędkością.
B1	Potrafi zrozumieć proste informacje techniczne, np.: instrukcje działania sprzętu codziennego użytku. Potrafi zrozumieć szczegółowe polecenia.
A2	Potrafi wyłowić główną treść w krótkich, jasnych, prostych komunikatach i ogłoszeniach. Rozumie proste wskazówki tłumaczące, jak z punktu X dotrzeć do punktu Y, pieszo lub korzystając z komunikacji miejskiej.
A1	Rozumie polecenia adresowane do niego w sposób uważny i powolny, a także potrafi stosować się do krótkich i prostych wskazówek.

SŁUCHANIE PROGRAMÓW RADIOWYCH I TELEWIZYJNYCH ORAZ NAGRAŃ	
C2	jak C1
C1	Uczący się rozumie szeroki zakres nagrań audio wraz z ich niestandardowym użyciem, a także potrafi wyłowić subtelne szczegóły dotyczące domniemanych postaw i wzajemnych relacji rozmówców.
B2	Rozumie nagrania w standardowej odmianie języka, spotykane w życiu społecznym, zawodowym lub akademickim; potrafi właściwie zrozumieć zarówno poglądy i nastawienie mówiących, jak i treść ich wypowiedzi.
	Rozumie większość radiowych audycji dokumentalnych i większość innych materiałów audio nagranych w standardowej odmianie języka, potrafi także właściwie określić nastrój i ton mówiącego, jego intencje itp.
B1	Rozumie treść większości nagranych materiałów na tematy, którymi się interesuje, gdy wypowiedzi są formułowane w jasny i standardowy sposób.
	Rozumie główne wątki wiadomości radiowych i prostych nagrań na znane mu tematy, gdy wypowiedzi są stosunkowo wolne i przejrzyste.
A2	Rozumie i potrafi wyłowić główne informacje z krótkich nagrań na tematy codzienne, gdy wypowiedzi są powolne i przejrzyste.
A1	(brak wskaźnika)

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- zakres i rodzaj wypowiedzi, których uczący się będzie słuchał/do których słuchania powinien zostać przygotowany/których powinien umieć słuchać ze zrozumieniem;
- w jakim celu będzie słuchał tych wypowiedzi;
- w jaki sposób będzie słuchał tych wypowiedzi.

4.4.2.2. Czytając użytkownik języka występuje jako czytelnik tekstu napisanego przez jednego lub więcej autorów. Przykłady działań związanych z czytaniem ze zrozumieniem to:

- czytanie w celu ogólnej orientacji,
- czytanie w celu zdobycia określonej informacji (np.: z encyklopedii),
- czytanie i wykonywanie instrukcji,
- czytanie dla przyjemności.

Użytkownik języka może czytać w celu:

- ogólnego zrozumienia treści,
- uchwycenia konkretnych informacji,

- szczegółowego zrozumienia całej informacji,
- wyciągnięcia wniosków itp.

Poniżej prezentujemy przykładowe skale następujących umiejętności związanych z czytaniem ze zrozumieniem:

- czytanie ze zrozumieniem – ogólny opis umiejętności,
- czytanie i rozumienie korespondencji,
- czytanie w celu orientacji,
- czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji,
- czytanie i rozumienie instrukcji.

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM: OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI	
C2	Uczą się rozumieć i potrafi krytycznie interpretować w zasadzie wszystkie formy języka pisanego wraz z tekstami abstrakcyjnymi, o złożonej strukturze, a także tekstami literackimi bądź nieliterackimi zawierającymi dużo wyrażenia potocznych. Rozumie szeroki zakres długich i skomplikowanych tekstów, doceniając subtelne różnice stylu i rozumiejąc znaczenia wyrażone zarówno wprost, jak i implikowane.
C1	Rozumie szczegółowo długie i skomplikowane teksty, niezależnie od tego, czy dotyczą one jego specjalności czy nie, pod warunkiem możliwości ponownego przeczytania trudnych fragmentów.
B2	Potrafi czytać z dużą dozą samodzielności, dostosowując styl i tempo czytania do różnych tekstów i celów, a także wykorzystując wybiórczo odpowiednie źródła. Dysponuje dużym zasobem słownictwa, lecz może mieć trudności ze zrozumieniem rzadko używanych wyrażenia idiomatycznych.
B1	Potrafi czytać proste, konkretne teksty na tematy związane z własną specjalnością i zainteresowaniami, uzyskując zadowalający stopień ich zrozumienia.
A2	Rozumie krótkie, proste teksty na znane mu, konkretne tematy, napisane językiem codziennym lub związane z pracą, zawierające często używane sformułowania. Rozumie krótkie, proste teksty, zawierające najczęściej stosowane sformułowania oraz tzw. słowa „międzynarodowe” istniejące w wielu językach.
A1	Rozumie bardzo krótkie, proste teksty, czasem pojedyncze wyrażenia, wychwytyjąc znane mu nazwy, słowa oraz podstawowe wyrażenia – jeśli trzeba, czytając ponownie niektóre fragmenty.

CZYTANIE I ROZUMIENIE KORESPONDENCJI	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczą się rozumieć wszelką korespondencję, czasami korzystając ze słownika.
B2	Czyta korespondencję związaną z własnymi zainteresowaniami i bez trudu rozumie jej główne znaczenie.
B1	Rozumie opis wydarzeń, uczuć i życzeń wyrażanych w listach prywatnych wystarczająco dobrze, by prowadzić korespondencję z inną osobą.
A2	Rozumie podstawowe rodzaje standardowych i rutynowych listów i faksów (zapytania, zamówienia, potwierdzenia itp.) na znane sobie tematy. Rozumie krótkie i proste listy prywatne.
A1	Rozumie krótkie i proste wiadomości przesyłane na pocztówkach.

CZYTANIE W CELU ORIENTACJI	
C2	<i>jak B2</i>
C1	<i>jak B2</i>
B2	Uczący się potrafi szybko przeglądać długie i skomplikowane teksty, znajdując potrzebne informacje szczegółowe. Potrafi szybko określić treść i wagę wiadomości, artykułów i opracowań na różne tematy zawodowe, decydując, czy są warte dokładniejszego przeczytania.
B1	Potrafi przeglądać dłuższe teksty w celu znalezienia potrzebnych informacji, a także zbierać informacje z różnych części tekstu lub z różnych tekstów, w celu wykonania konkretnego zadania. Potrafi znaleźć i zrozumieć istotne informacje w materiałach codziennego użytku, takich jak np.: listy, broszury, krótkie pisma i dokumenty urzędowe.
A2	Potrafi wyszukiwać konkretne, możliwe do przewidzenia informacje zawarte w prostych materiałach codziennego użytku, np.: w reklamach, prospektach, jadłospisach, listach polecających i rozkładach jazdy. Umie zlokalizować konkretne informacje w wykazach/spisach i wybrać potrzebne dane (np.: znaleźć w książce telefonicznej punkt usługowy lub sklep). Rozumie popularne oznaczenia i ogłoszenia spotykane w miejscach publicznych, takich jak ulice, restauracje, stacje kolejowe – czy w pracy: wskazówki, instrukcje, ostrzeżenia o niebezpieczeństwie.
A1	Rozpoznaje znane sobie nazwy, słowa i podstawowe zwroty w prostych ogłoszeniach w najczęściej spotykanych sytuacjach życia codziennego.

CZYTANIE I ROZUMIENIE INFORMACJI ORAZ ARGUMENTACJI	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się w pełni rozumie duży zakres długich i skomplikowanych tekstów, z jakimi może się zetknąć w życiu towarzyskim, zawodowym lub akademickim. Potrafi określić subtelne szczegóły zawarte w tekstach, takie jak stanowisko autora oraz opinie wyrażane wprost i implikowane.
B2	Potrafi zebrać informacje, koncepcje i opinie z wysoko wyspecjalizowanych źródeł w swojej dziedzinie. Rozumie specjalistyczne artykuły spoza swojej dziedziny, jeśli czasem może skorzystać ze słownika, by potwierdzić własną interpretację danej terminologii. Rozumie artykuły i opracowania związane ze współczesnymi problemami, w których autorzy zajmują określone stanowiska i wyrażają określone poglądy.
B1	Potrafi rozpoznać główne przesłanie zawarte w sformułowanych wprost tekstach argumentacyjnych. Rozpoznaje – choć niekoniecznie szczegółowo – sposób argumentacji stosowany przy przedstawianiu jakiegoś tematu. Rozpoznaje ważne argumenty w prostych artykułach z gazet na znane mu tematy.
A2	Rozpoznaje konkretne informacje w napotykanym prostszym materiałach tekstowych, takich jak listy, broszury czy krótkie artykuły prasowe, w których opisano konkretne wydarzenia.
A1	Rozumie ogólną treść prostszych materiałów informacyjnych i krótkich prostych opisów, zwłaszcza jeśli towarzyszą im pomocne mu materiały wizualne.

CZYTANIE I ROZUMIENIE INSTRUKCJI	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się potrafi dokładnie zrozumieć długie i skomplikowane instrukcje dotyczące nowych maszyn lub procedur, niezależnie od tego, czy instrukcje te dotyczą własnej specjalności uczącego się, czy nie – pod warunkiem możliwości powtórnego przeczytania trudnych fragmentów.
B2	Rozumie długie i skomplikowane instrukcje dotyczące własnej specjalności wraz ze szczegółami na temat ograniczeń, warunków i ostrzeżeń, jeśli ma możliwość powtórnego przeczytania trudnych fragmentów.
B1	Rozumie jasno napisane i proste instrukcje obsługi różnego rodzaju urządzeń.
A2	Rozumie przepisy, np.: BHP, jeśli są wyrażone prostym językiem. Rozumie proste instrukcje obsługi sprzętu codziennego użytku – np.: automatu telefonicznego.
A1	Umie wypełniać krótkie i proste polecenia pisemne (np.: <i>Zadzwoń do X!</i>).

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- cele, dla których uczyć się będzie potrzebował lub chciał coś przeczytać/dla których powinien zostać przygotowany do czytania/dla których powinien umieć czytać ze zrozumieniem;
- sposoby czytania ze zrozumieniem, które uczyć się będzie stosował/które powinien poznać/które powinien umieć stosować.

4.4.2.3. Odbierając przekaz audiowizualny

użytkownik języka przyswaja jednocześnie dane akustyczne i wizualne. Przykłady takiego odbioru to:

- słuchanie tekstu odczytywanego głośno przez inną osobę,
- oglądanie telewizji, nagrania wideo lub filmu z napisami;

- korzystanie z nowych technologii (multimedia, CD-ROM itp.).

Poniżej prezentujemy przykładową skalę umiejętności oglądania ze zrozumieniem telewizji i filmów.

OGLĄDANIE TELEWIZJI I FILMÓW	
C2	jak C1
C1	Uczący się potrafi nadażać ze zrozumieniem filmów, zawierających dużą liczbę wyrażeni slangowych i idiomatycznych.
B2	Rozumie większość wiadomości telewizyjnych i programów na tematy bieżące. Rozumie filmy dokumentalne, wywiady udzielane na żywo, programy typu talk-show, sztuki teatralne i większość filmów w standardowej odmianie języka.
B1	Rozumie większą część wielu programów telewizyjnych na tematy, którymi się interesuje, np.: wywiady, krótkie wykłady czy wiadomości – gdy wypowiedzi są stosunkowo wolne i wyraźnie sformułowane. Potrafi nadażać ze zrozumieniem większości filmów, w których obraz i akcja mówią wiele o treści, wypowiedzi są jasne i przekazywane w prosty sposób. Potrafi wydobywać główne informacje z programów telewizyjnych na znane sobie tematy, gdy wypowiedzi są stosunkowo powolne i wyraźnie sformułowane.
A2	Potrafi określać główne informacje w wiadomościach telewizyjnych na temat zdarzeń, wypadków itp., gdy obraz towarzyszy wypowiedzi.
A2	Potrafi nadażać za zmianą tematów w wiadomościach telewizyjnych i mieć ogólne pojęcie o przekazywanej treści.
A1	(brak wskaźnika)

4.4.2.4. Strategie receptywne polegają na zastosowaniu odpowiednich *schematów rozumienia* na podstawie zidentyfikowania kontekstu i przy wykorzystaniu związanej z nim wiedzy o świecie. Schematy te tworzą z kolei oczekiwania wobec organizacji i treści odbieranego tekstu (*Framing*). Podczas czynności receptywnych analizuje się wskazówki płynące z całego kontekstu (językowego i niejęzykowego) oraz wykorzystuje oczekiwania związane z kontekstem a płynące z określonych schematów rozumienia. Mają one służyć odtwarzaniu wyrażanych znaczeń i formułowaniu hipotez co do zawartych w nich intencji komunikacyjnych. W ciągu kolejnych przybliżeń znaczeniowych wypełnia się ewentualne luki w przekazie – w celu selekcji właś-

ciwych nośników znaczenia, a także określa wagę całości przekazu i jego poszczególnych części składowych (*Inferring*). Luki w przekazie mogą być powodowane ograniczeniami językowymi, trudnymi warunkami odbioru lub brakiem odpowiedniej wiedzy, mogą także wynikać z pochopnie założonej znajomości tematu, niejasności sformułowań, niewyraźnej wymowy lub celowych niedopowiedzeń ze strony mówiącego/piszącego. Wartość osiągniętego w wyniku tego procesu sposobu rozumienia jest sprawdzana na podstawie analizy wskazówek płynących z tekstu i kontekstu, która pokazuje, czy „pasują” one do przyjętego schematu – sposobu interpretacji danej sytuacji (*testowanie hipotez*). Stwierdzone rozbieżności prowadzą z powrotem na początek

całego procesu w poszukiwaniu alternatywnego schematu rozumienia, który lepiej tłumaczyłby płynące z tekstu wskazówki (*weryfikacja hipotez*).

Wymienione wyżej strategie receptywne (odbioru) układają się w następujący zestaw:

- planowanie: wybór kontekstu mentalnego, uaktywnianie schematów rozumienia, budowanie oczekiwań (*Framing*);

- wykonanie: odczytywanie wskazówek płynących z tekstu i formułowanie na ich podstawie konstrukcji znaczeniowych (*Inferring*);
- ocena: testowanie hipotez – dostosowywanie wskazówek płynących z tekstu do przyjętego schematu rozumienia;
- korekta: weryfikacja hipotez.

Poniżej prezentujemy skalę umiejętności strategicznych dotyczących odbioru:

ROZPOZNAWANIE WSKAZÓWEK PŁYNĄCYCH Z WYPOWIEDZI USTNYCH I PISEMNYCH ORAZ KONSTRUOWANIE ZNACZENIA (<i>INFERRING</i>)	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się dysponuje szerokimi umiejętnościami wykorzystywania kontekstowych, gramatycznych i leksykalnych wskazówek płynących z tekstu do oceny postawy, nastroju i intencji nadawcy oraz do przewidywania tego, co może się pojawić w odbieranym tekście.
B2	Potrafi stosować różne strategie prowadzące do zrozumienia tekstu, takie jak słuchanie w celu wyszukania najważniejszych informacji czy sprawdzenie rozumienia, korzystając z wskazówek wynikających z treści.
B1	Potrafi określić na podstawie kontekstu znaczenie nieznanymi słów w dotyczących tematów związanych z jego własnymi zainteresowaniami. Potrafi na podstawie kontekstu domyślać się znaczenia co jakiś czas pojawiających się nieznanymi mu słów i dedukować znaczenie zdania, pod warunkiem, że omawiany temat jest mu znany.
A2	Potrafi wykorzystać ogólne zrozumienie krótkich tekstów czy wypowiedzi na konkretne tematy życia codziennego, by domyślić się z kontekstu prawdopodobnego znaczenia nieznanymi mu słów.
A1	<i>(brak wyznacznika)</i>

4.4.3. Działania i strategie interakcyjne

4.4.3.1. Interakcja ustna

W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy.

Podczas rozmowy są stale stosowane strategie receptywne i produktywne, czyli odbioru i tworzenia wypowiedzi. Istnieją też rodzaje strategii poznawczych i strategii współpracy (zwane też strategiami dyskursu i współpracy) związane z koordynowaniem wspólnego działania w rozmowie, np.: zabieranie i oddawanie głosu, ustalanie zakresu omawianego zagadnienia i podejścia do niego, proponowanie i ocenianie rozwiązań, podsumowywanie wniosków, mediacja w sytuacji jakiegoś konfliktu itp.

Przykłady działań związanych z interakcją dotyczą:

- transakcji,

- nieformalnych rozmów,
- nieformalnych dyskusji,
- formalnych dyskusji,
- debat,
- wywiadów,
- negocjacji,
- wspólnego planowania,
- rozmów prowadzonych w konkretnym celu.

Podajemy skalę następujących umiejętności interakcyjnych:

- interakcja ustna: ogólna ocena umiejętności,
- rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka,
- konwersacja,
- dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi),
- dyskusja formalna i udział w spotkaniach,
- rozmowa prowadzona w konkretnym celu,
- rozmowy o kupowaniu towarów i o usługach,
- wymiana informacji,
- powadzenie i udzielanie wywiadu.

INTERAKCJA USTNA: OGÓLNA OCENA UMIEJĘTNOŚCI	
C2	Uczący się wykazuje dobrą znajomość wyrażen idiomatycznych i potocznych. Potrafi precyzyjnie wyrażać delikatniejsze odcienie znaczeń, wykorzystując szeroki zakres środków modyfikujących znaczenie. Potrafi się wycofać i przebudować wypowiedź w trudnym komunikacyjnie miejscu w taki sposób, że rozmówca nie zauważy jego trudności.
C1	Potrafi wyrażać się płynnie i spontanicznie, prawie bez wysiłku. Sprawnie posługuje się szerokim zasobem leksykalnym, co pozwala na wypełnianie luk w słownictwie za pomocą omówień. Potrzebuje chwilami nieco czasu na znalezienie właściwych wyrażen lub stosuje strategie unikania. Tylko koncepcyjnie trudny temat może zakłócić naturalny, płynny tok jego wypowiedzi.
B2	Potrafi płynnie, poprawnie i skutecznie wypowiadać się na wiele tematów ogólnych, akademickich, zawodowych lub dotyczących czasu wolnego, wyraźnie zaznaczając relacje między poszczególnymi stwierdzeniami. Potrafi komunikować się spontanicznie, przestrzegając reguł gramatycznych, bez widocznej konieczności ograniczania tego, co chce powiedzieć, stosując stopień formalności odpowiedni do okoliczności.
	Potrafi brać udział w rozmowie zachowując pewien stopień płynności i spontaniczności. Podtrzymywanie rozmowy z rodzimymi użytkownikami języka jest możliwe bez oznak napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi podkreślić osobiste znaczenie pewnych wydarzeń i doświadczeń, a także wyrazić i uzasadnić własną opinię dostarczając istotnych wyjaśnień i argumentów.
B1	Potrafi dosyć swobodnie prowadzić 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.
	Potrafi w szerokim zakresie używać prostego języka w większości sytuacji, jakie mogą wystąpić podczas podróżowania. Potrafi spontanicznie włączać się do rozmów na popularne tematy ogólne, wyrażać własne opinie i wymieniać informacje na tematy związane z własnymi zainteresowaniami lub życiem codziennym (np.: rodzina, hobby, praca, podróże, wydarzenia bieżące).
A2	Potrafi ze stosunkową łatwością uczestniczyć w typowych i krótkich rozmowach, pod warunkiem otrzymania w razie potrzeby pomocy od rozmówcy. Potrafi bez zbyteńnego wysiłku radzić sobie z prostą, rutynową wymianą zdań. Potrafi zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz wymieniać poglądy i informacje na znane mu tematy w możliwych do przewidzenia sytuacjach życia codziennego.
	Potrafi uczestniczyć w rozmowach wymagających prostej i bezpośredniej wymiany informacji na znane mu lub rutynowe tematy związane z pracą i czasem wolnym. Umie uczestniczyć w krótkich rozmowach towarzyskich, lecz rzadko potrafi zrozumieć wystarczająco dużo, żeby samodzielnie inicjować i podtrzymywać rozmowę.
A1	Potrafi uczestniczyć w prostych sytuacjach komunikacyjnych, gdy rozmówca często powtarza wypowiedzi w wolniejszym tempie, parafrazuje i wyjaśnia. Potrafi zadawać proste pytania i odpowiadać na nie, a także wyrażać i uwzględniać proste stwierdzenia dotyczące codziennych potrzeb lub bardzo dobrze mu znanych tematów.

ROZUMIENIE ROZMÓWCY – RODZIMEGO UŻYTKOWNIKA JĘZYKA	
C2	Uczący się rozumie każdego rozmówcę – nawet gdy wypowiada się on na tematy abstrakcyjne i złożone, o charakterze specjalistycznym, wykraczające poza dziedzinę znaną uczącemu się – pod warunkiem, że ma możliwość przyzwyczajenia się do niestandardowego akcentu lub dialektu.
C1	Rozumie szczegółowo wypowiedzi na tematy abstrakcyjne i złożone, o charakterze specjalistycznym, wykraczające poza znaną mu dziedzinę, chociaż może potrzebować potwierdzenia lub wyjaśnienia niektórych szczegółów, zwłaszcza jeżeli dany akcent jest mu obcy.
B2	Rozumie szczegółowo, co się do niego mówi w standardowym języku mówionym, nawet w hałaśliwym otoczeniu.
B1	Potrafi nadążać ze zrozumieniem artykułowanej wyraźnie wypowiedzi, kierowanej do niego w codziennej rozmowie, chociaż czasami musi prosić o powtórzenie niektórych słów lub wyrażen.
A2	Rozumie wystarczająco dużo, by bez zbyteńnego wysiłku prowadzić proste, rutynowe rozmowy. Rozumie w sposób ogólny kierowane do niego jasne, standardowe wypowiedzi na znane mu tematy, jeżeli ma możliwość poproszenia o powtórzenie lub parafrazę.
	Rozumie to, co jest mówione jasno, powoli i bezpośrednio do niego w prostej, codziennej rozmowie. Można sprawić, że zrozumie to, co najistotniejsze, o ile rozmówca podejmie dodatkowy wysiłek.
A1	Rozumie typowe, codzienne wypowiedzi dotyczące prostych, konkretnych potrzeb komunikacyjnych, kierowane do niego bezpośrednio w formie prostych i powtarzanych wyrażen przez życzliwie nastawionego i cierpliwego rozmówcę. Rozumie pytania i instrukcje kierowane do niego uważnie i w powolnym tempie, potrafi też wypełniać krótkie, proste polecenia.

KONWERSACJA	
C2	Uczący się umie swobodnie i właściwie prowadzić rozmowę. Może swobodnie, bez ograniczeń językowych, prowadzić życie towarzyskie i osobiste w nowym języku.
C1	Potrafi elastycznie i efektywnie używać języka w celach towarzyskich, w tym również potrafi wyrażać emocje, stosować aluzje i żartować.
B2	Potrafi angażować się w dłuższe konwersacje na najbardziej ogólne tematy, nawet w hałaśliwym otoczeniu. Umie podtrzymywać kontakty z rozmówcami nie rozbawiając ich niezamierzenie, ani nie irytując. Nie zmusza ich również do zachowań innych, niż przyjęte w rozmowie prowadzonej przez rodzimych użytkowników języka. Potrafi wyrażać emocje i podkreślać osobiste znaczenie relacjonowanych zdarzeń i przeżyć.
B1	Potrafi bez przygotowania włączać się do rozmów na znane sobie tematy. Potrafi śledzić ze zrozumieniem wyraźnie artykułowane wypowiedzi, kierowane do niego w rozmowach na tematy życia codziennego, chociaż czasem musi prosić o powtórzenie lub objaśnienie niektórych słów i wyrażeń. Potrafi podtrzymać rozmowę lub dyskusję, lecz czasem można mieć trudności ze zrozumieniem go, gdy pragnie bardzo dokładnie wyrazić swoje odczucia lub intencje. Potrafi wyrażać uczucia takie jak zaskoczenie, szczęście, smutek, zainteresowanie i obojętność, a także reagować na tego typu wypowiedzi innych.
A2	Potrafi nawiązywać kontakty towarzyskie: witać się, żegnać, przedstawiać się, dziękować. Rozumie na ogół kierowane do niego wyraźne, standardowe wypowiedzi na znane mu tematy, pod warunkiem możliwości poproszenia o powtórzenie lub parafrazę. Potrafi brać udział w krótkich rozmowach w rutynowych sytuacjach na tematy związane z własnymi zainteresowaniami. Potrafi w prostych słowach wyrażać, jak się czuje oraz dziękować. Potrafi prowadzić bardzo krótkie, towarzyskie wymiany zdań, lecz rzadko rozumie wystarczająco dużo, by samodzielnie podtrzymać rozmowę, chociaż może wiele zrozumieć, jeżeli rozmówca mu pomoże. Potrafi używać codziennych form grzecznościowych przy powitaniach/pożegnaniach i zwracaniu się do innych osób. Umie odpowiadać na zaproszenia, propozycje i przeprosiny, a także zapraszać, proponować i przeproszać. Potrafi powiedzieć co lubi, a czego nie.
A1	Umie się przedstawić i używać podstawowych wyrażeń powitalnych i pożegnalnych. Potrafi zapytać, jak ktoś się ma, i reagować na nowiny. Rozumie wyrażenia codziennego użytku dotyczące zaspokajania najprostszych, konkretnych potrzeb, kierowane bezpośrednio do niego – zrozumiale, wolno i jeśli trzeba ponownie – przez życzliwie nastawionego rozmówcę.

DYSKUSJA NIEFORMALNA (Z PRZYJACIÓŁMI)	
C2	jak C1
C1	Uczący się potrafi bez trudności rozumieć skomplikowane rozmowy i dyskusje grupowe, nawet na abstrakcyjne, złożone i nieznanne mu tematy, a także uczestniczyć w nich.
B2	Potrafi nadążyć ze zrozumieniem ożywionej dyskusji między rodzimymi użytkownikami języka. Potrafi w precyzyjny sposób wyrażać swoje opinie, a także przekonująco przedstawiać skomplikowane argumenty i na takie reagować.
	Potrafi aktywnie uczestniczyć w nieformalnych dyskusjach ze znajomymi, komentując wypowiedzi innych, jasno przedstawiając własny punkt widzenia, oceniając alternatywne propozycje oraz wysuwając hipotezy i reagując na tezy formułowane przez innych. Przy pewnym wysiłku potrafi zrozumieć wiele z tego, co się wokół niego mówi, choć efektywne uczestniczenie w dyskusji z kilkoma rodzimymi użytkownikami języka, którzy w żaden sposób nie upraszczają swojego języka, może mu sprawiać trudność. Umie wyrażać i podtrzymywać własne opinie w dyskusji, formułując istotne wyjaśnienia, argumenty i komentarze.
B1	Potrafi zrozumieć wiele z tego, co się wokół niego mówi na tematy ogólne, jeśli rozmówcy unikają idiomatycznego użycia języka i wyrażają się jasno. Potrafi wyrażać własne myśli na tematy abstrakcyjne lub związane z kulturą, np.: z muzyką czy filmem. Potrafi wyjaśnić, dlaczego coś stanowi problem. Potrafi krótko komentować poglądy innych osób. Potrafi rozważać różne sugestie, omawiając, co zrobić, gdzie iść, kogo lub co wybrać itp.
	Na ogół jest w stanie nadążyć za głównymi wątkami nieformalnej dyskusji z przyjaciółmi, jeśli wypowiedzi rozmówców są artykułowane wyraźnie i w standardowej odmianie języka. Potrafi pytać o osobiste poglądy i opinie podczas rozmowy o zainteresowaniach i udzielać odpowiedzi na tego typu pytania. Potrafi zrozumiale formułować opinie dotyczące rozwiązywania problemów i reagować na pytania typu: dokąd iść, co robić, jak coś zorganizować (np.: wycieczkę) itp. Potrafi wyrazić swoje przekonanie, opinię, zgodzić się lub grzecznie odmówić.
A2	Na ogół potrafi określić temat dyskusji prowadzonej powoli i wyraźnie. Umie rozmawiać o tym, co robić wieczorem czy podczas weekendu. Umie zadawać pytania i odpowiadać na sugestie. Umie się zgadzać lub nie zgadzać z innymi.
	Umie w prosty sposób omawiać codzienne kwestie praktyczne, gdy rozmówca zwraca się do niego wyraźnie, powoli i bezpośrednio. Umie rozmawiać o tym, co robić, dokąd iść oraz uzgadniać miejsce i czas spotkania.
A1	(brak wskaźnika)

DYSKUSJA FORMALNA I UDZIAŁ W SPOTKANIACH	
C2	Uczący się potrafi uczestniczyć w formalnych dyskusjach na złożone tematy, elokwentnie i przekonująco przedstawiając swoje argumenty, w niczym nie ustępując pod tym względem rodzimym użytkownikom języka.
C1	Bez wysiłku nadąża za debatami, nawet na abstrakcyjne, złożone i nieznanne sobie tematy. Umie przekonująco uzasadnić własne stanowisko, odpowiadając na pytania i uwagi, a także płynnie, spontanicznie i stosownie reagować na złożone kontrargumenty.
B2	Potrafi nadążać ze zrozumieniem ożywionej, formalnej dyskusji, odczytując poprawnie argumenty za i przeciw w danej kwestii. Potrafi precyzyjnie wyrażać swoje zdanie, a także przekonująco przedstawiać własne/reagować na czyjeś skomplikowane argumenty.
	Umie aktywnie uczestniczyć w typowych i nietypowych dyskusjach formalnych. Potrafi nadążać ze zrozumieniem dyskusji na tematy związane ze swoją specjalnością, rozumie szczegółowo zagadnienia podkreślane w wystąpieniach na forum publicznym. Potrafi wносить własny wkład do dyskusji, uwzględniając lub kwestionując opinie innych, oceniając alternatywne propozycje oraz wysuwając i rozważając hipotezy.
B1	Potrafi zrozumieć wiele z tego, co się mówi i co jest związane z jego specjalnością, jeśli rozmówcy unikają wyrażenia idiomatycznych i wyraźnie artykułują swoje wypowiedzi.
	Umie jasno przedstawić swój punkt widzenia, lecz ma problemy z angażowaniem się w debatę. Potrafi uczestniczyć w rutynowych dyskusjach formalnych na znane mu tematy, prowadzonych przy wyraźnej artykulacji wypowiedzi w standardowej odmianie języka, gdy wypowiedzi rozmówców dotyczą wymiany konkretnych informacji, przekazywania instrukcji lub rozwiązywania realnych problemów.
A2	Potrafi w sposób ogólny śledzić przebieg formalnej dyskusji związanej ze swoją specjalnością, jeżeli jest ona prowadzona powoli i wyraźnie.
	Potrafi wymieniać się istotnymi informacjami oraz przedstawiać własną opinię na tematy praktyczne, gdy jest pytany bezpośrednio, pod warunkiem otrzymywania pomocy w formułowaniu wypowiedzi oraz mając możliwość poproszenia o powtórzenie kluczowych punktów.
A1	Umie powiedzieć, co myśli na dany temat, jeżeli jest pytany bezpośrednio podczas formalnego zebrania, pod warunkiem możliwości ewentualnego poproszenia o powtórzenie najważniejszych kwestii. (brak wskaźnika)

Uwaga: wskaźniki powyższej skali nie zostały poddane empirycznej weryfikacji (kalibracji).

ROZMOWA PROWADZONA W KONKRETNYM CELU (np. naprawa samochodu, omawianie dokumentu, organizacja imprezy)	
C2	jak B2
C1	jak B2
B2	Uczący się dobrze rozumie szczegółowe instrukcje dotyczące wspólnych działań. Potrafi uczestniczyć we wspólnej pracy, zapraszając innych do włączenia się, wyrażenia opinii itp. Umie jasno wytłumaczyć sprawę, spekulując na temat przyczyn lub konsekwencji różnych zdarzeń, a także rozważać zalety i wady różnych stanowisk.
	Potrafi zrozumieć, co się mówi, chociaż może czasami prosić o powtórzenie lub wyjaśnienie, jeżeli rozmówcy mówią szybko lub dłużej. Potrafi wyjaśniać, dlaczego coś stanowi problem, omawiać, co dalej należy zrobić, a także porównywać i rozważać alternatywne rozwiązania. Potrafi krótko komentować poglądy innych.
B1	Potrafi na ogół zrozumieć, co się mówi, a w razie konieczności umie powtórzyć część czyjejś wypowiedzi, aby potwierdzić wzajemne zrozumienie. Potrafi sprawić, że jego poglądy i reakcje dotyczące możliwych rozwiązań lub tego, co robić dalej, będą rozumiane – podaje powody i krótko je wyjaśnia. Umie prosić innych o wypowiedzenie się w sprawie dalszych działań.
	Potrafi zrozumieć wystarczająco dużo, by bez specjalnego wysiłku móc wykonywać proste, rutynowe zadania, prosząc o powtórzenie lub wyjaśnienie, gdy czegoś nie rozumie. Potrafi rozważać, co robić dalej, wysuwając propozycje i odpowiadając na sugestie, a także prosząc o wskazówki lub udzielając wskazówek.
A2	Potrafi wskazać, kiedy nadąża za tokiem rozmowy i, jeśli rozmówca mu pomoże, może zrozumieć konieczne informacje. Potrafi się porozumieć przy wykonywaniu prostych i rutynowych zadań, używając prostych wyrażenia dotyczących konkretnych przedmiotów, uzyskiwania prostych informacji i omawiania dalszych działań.
	Rozumie pytania i instrukcje kierowane do niego uważnie i powoli, a także potrafi wykonywać krótkie i proste polecenia. Umie prosić o podanie konkretnych przedmiotów i reagować na podobne prośby innych.
A1	

ROZMOWY O KUPOWANIU TOWARÓW I O USŁUGACH	
C2	jak B2
C1	jak B2
B2	<p>Uczący się potrafi radzić sobie językowo, by wybrnąć z takich sytuacji, jak otrzymanie niezastużonego mandatu karnego, niesłuszne przypisanie mu odpowiedzialności za zniszczenie wynajmowanego mieszkania, niesłuszne obciążenie winą w wypadku drogowym.</p> <p>Umie przekonująco przedstawić sprawę o odszkodowanie, by żądać satysfakcji i wyrażać granice ustępstw, na jakie gotów jest się zgodzić.</p> <p>Umie wytłumaczyć zaistniały problem i wyjaśnić usługodawcy/klientowi, że ten musi pójść na ustępstwa.</p>
B1	<p>Potrafi sobie radzić z większością transakcji dokonywanych podczas podróży, organizowania przejazdu lub zakwaterowania, a także w rozmowach z przedstawicielami władzy podczas pobytu za granicą.</p> <p>Umie sobie radzić z mniej rutynowymi sytuacjami w sklepie, banku, na poczcie, np.: zwracając wadliwy towar. Potrafi złożyć reklamację.</p> <p>Umie sobie radzić z większością sytuacji, jakie mogą wystąpić podczas dokonywania ustaleń w biurze podróży lub w trakcie samego podróżowania; potrafi np.: zapytać, gdzie powinien wysiąść, jeżeli jedzie w nieznanym mu miejsce.</p>
A2	<p>Umie sobie radzić w typowych sytuacjach życia codziennego, takich jak np.: podróże, zakwaterowanie, posiłki i zakupy. Potrafi uzyskać wszystkie potrzebne informacje w biurze podróży, o ile są one proste i niespecjalistyczne.</p> <p>Potrafi prosić o towary i usługi codziennego użytku i oferować je innym.</p> <p>Umie uzyskiwać proste informacje dotyczące podróżowania i korzystać z komunikacji publicznej: autobusów, pociągów i taksówek, a także pytać o i wskazywać drogę oraz kupować bilety na przejazd.</p> <p>Umie dokonywać prostych transakcji w sklepach, bankach i na poczcie.</p> <p>Potrafi formułować i uzyskiwać informacje o ilości, numeracji, cenach itp.</p> <p>Umie dokonywać prostych zakupów, mówiąc, czego sobie życzy i pytając o cenę.</p> <p>Potrafi zamówić posiłek.</p>
A1	<p>Umie prosić inne osoby o konkretne przedmioty i podawać im je.</p> <p>Radzi sobie z określeniami liczb, ilości, cen i czasu.</p>

WYMIANA INFORMACJI	
C2	jak B2
C1	jak B2
B2	Uczący się potrafi dokonywać wymiany skomplikowanych informacji i porad odnośnie całej gamy spraw związanych z własną rolą w pracy.
	Potrafi rzetelnie przekazywać szczegółowe informacje. Potrafi przedstawić jasny, szczegółowy opis tego, jak przeprowadzić daną procedurę. Umie dokonać syntezy informacji i argumentów z wielu źródeł.
B1	Umie z pewną dozą pewności siebie dokonywać wymiany konkretnych informacji na znane sobie, rutynowe i nietypowe tematy dotyczące własnej specjalności, a także sprawdzać i potwierdzać zebrane informacje. Potrafi opisać, jak coś zrobić, przedstawiając szczegółowe instrukcje.
	Potrafi streszczać oraz przedstawiać własną opinię na temat opowiadania, artykułu, rozmowy, dyskusji, wywiadu lub filmu dokumentalnego oraz odpowiadać na związane z tym pytania szczegółowe. Umie wyszukiwać i przekazywać proste, konkretne informacje. Potrafi prosić o szczegółowe wskazówki i stosować je w praktyce. Potrafi uzyskiwać bardziej szczegółowe informacje.
A2	Rozumie wystarczająco dużo, by bez wysiłku prowadzić proste, rutynowe wymiany zdań. Radzi sobie z praktycznymi potrzebami dnia codziennego: wyszukiwaniem i przekazywaniem prostych, konkretnych informacji. Umie zadawać pytania dotyczące zwyczajów i rutynowych czynności oraz odpowiadać na tego typu pytania. Umie zadawać pytania o sposoby spędzania czasu wolnego i o wydarzenia z przeszłości oraz odpowiadać na nie. Umie udzielać wskazówek i instrukcji, np.: wskazywać drogę, a także stosować się do nich.
	Potrafi uczestniczyć w wykonywaniu prostych i rutynowych zadań wymagających prostej i bezpośredniej wymiany informacji. Potrafi dokonywać wymiany informacji na znane sobie, rutynowe tematy. Umie pytać, co inni robią w pracy i w czasie wolnym oraz odpowiadać na tego typu pytania. Umie udzielać wskazówek dotyczących mapy lub planu, a także stosować się do nich. Umie udzielać informacji o sobie oraz pytać o podobne informacje innych.
A1	Rozumie pytania i instrukcje kierowane do niego uważnie i powoli oraz potrafi stosować się do krótkich, prostych wskazówek. Umie zadawać proste pytania i odpowiadać na nie. Potrafi inicjować rozmowy dotyczące codziennych potrzeb lub na dobrze mu znane tematy. Umie zadawać pytania dotyczące innych ludzi, na temat tego, gdzie mieszkają, osób, jakie znają czy rzeczy, jakie posiadają, a także odpowiadać na podobne pytania dotyczące własnej osoby. Umie określać czas przy użyciu takich wyrażań, jak np.: <i>jutro, w zeszły piątek, o trzeciej.</i>

PROWADZENIE I UDZIELANIE WYWIADU	
C2	Uczący się potrafi skutecznie podtrzymywać dialog, nadając strukturę rozmowie jako prowadzący lub udzielający wywiadu, autorytatywnie i bardzo płynnie – nie gorzej niż rodzimy użytkownik języka.
C1	Potrafi w pełni uczestniczyć w wywiadzie jako osoba prowadząca lub udzielająca wywiadu, rozszerzając lub rozwijając omawiany temat płynnie, bez żadnego wsparcia, a także radząc sobie z wtrąceniami.
B2	Potrafi przeprowadzić efektywny, płynny wywiad, spontanicznie rezygnując z przygotowanych pytań, rozwijając wątki wynikające z interesujących odpowiedzi.
	Potrafi przejąć inicjatywę podczas wywiadu, rozwijać wątki przy niewielkiej pomocy lub zachęcie ze strony prowadzącego.
B1	Potrafi przekazywać konkretne informacje wymagane podczas wywiadu/konsultacji (np.: opis symptomów choroby u lekarza) nie robi tego jednak zbyt dokładnie. Umie przeprowadzić przygotowany wcześniej wywiad, weryfikując uzyskiwane informacje, chociaż czasami musi prosić o powtórzenie, jeżeli odpowiedź rozmówcy jest szybka lub dłuższa.
	Potrafi przejąć inicjatywę podczas wywiadu/konsultacji (np.: by wprowadzić nowy temat), lecz jego udział w rozmowie zależy w znacznym stopniu od prowadzącego wywiad. Potrafi skorzystać z przygotowanego wcześniej kwestionariusza, by przeprowadzić wywiad o określonej strukturze, dodając spontanicznie pytania dodatkowe.
A2	Potrafi wyrażać się w trakcie wywiadu w zrozumiałym sposób oraz przekazywać poglądy i informacje na znane sobie tematy, jeśli ma możliwość poproszenia o wyjaśnienie lub pomoc w wyrażeniu tego, o co mu chodzi.
	Potrafi odpowiadać na proste pytania i reagować na proste stwierdzenia wypowiedziane podczas wywiadu.
A1	Potrafi odpowiadać podczas wywiadu na proste, sformułowane wprost pytania, wypowiedziane bardzo powoli i wyraźnie, w bezpośredniej, niezawierającej wyrażań idiomatycznych rozmowie na swój temat.

4.4.3.2. Interakcja pisemna

Interakcja odbywająca się przy użyciu języka pisanego obejmuje takie działania, jak:

- przekazywanie i wymiana notatek, wiadomości itp. w sytuacji, gdy interakcja ustna nie jest możliwa lub właściwa,
- prowadzenie korespondencji (listy, kartki pocztowe, faksy, poczta elektroniczna itp.),
- negocjowanie tekstów umów, kontraktów, komunikatów itp. dotyczące sformułowań i wymiany wstępnych szkiców, poprawek, korekt itd.,
- uczestnictwo w konferencjach komputerowych *on-line* lub *off-line*.

4.4.3.3. Interakcja bezpośrednia (*face-to-face*) może oczywiście obejmować użycie różnych środków przekazu: mowy, pisma, środków audiowizualnych, paralingwistycznych (zob. 4.5.5.2.) i paratekstowych (zob. 4.4.5.3.).

4.4.3.4. Wraz z rozwojem programów komputerowych komunikacja typu człowiek-maszyna odgrywa coraz większą rolę w sferze publicznej, zawodowej, edukacyjnej, a nawet prywatnej.

Poniżej prezentujemy skale następujących umiejętności związanych z interakcją pisemną:

- interakcja pisemna: ogólny opis umiejętności,
- prowadzenie korespondencji,
- notatki, wiadomości, formularze.

INTERAKCJA PISEMNA: OGÓLNY OPIS UMIEJĘTNOŚCI	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się potrafi wyrażać się jasno i precyzyjnie, jest otwarty i skuteczny wobec adresata.
B2	Umie skutecznie przekazywać wiadomości i poglądy na piśmie, ustosunkowując się do poglądów innych.
B1	Umie ze stosunkowo dużą precyzją przekazywać informacje i wyrażać poglądy na tematy abstrakcyjne i konkretne, sprawdzać informacje i wyjaśniać problemy lub pytać o nie. Potrafi pisać listy prywatne i notatki zawierające prośbę lub przekazujące proste informacje na tematy, jakie uważa za ważne.
A2	Potrafi pisać krótkie, proste notatki na temat najpilniejszych, codziennych spraw.
A1	Potrafi w formie pisemnej pytać o dane osobowe lub przekazywać takie dane w tej formie.

PROWADZENIE KORESPONDENCJI	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się potrafi jasno i precyzyjnie wyrażać własne poglądy w korespondencji prywatnej, używając języka skutecznie i elastycznie, przekazując również swoje emocje, będąc aluzyjnym i żartując.
B2	Potrafi pisać listy wyrażające pewien stopień emocji i podkreślające osobiste znaczenie wydarzeń i przeżyć oraz komentujące informacje i poglądy przekazane przez korespondenta.
B1	Potrafi pisać listy prywatne zawierające informacje i wyrażające poglądy na tematy abstrakcyjne lub kulturowe, takie jak film czy muzyka. Umie pisać listy prywatne opisujące doświadczenia, uczucia i wydarzenia, z podaniem pewnych szczegółów.
A2	Potrafi pisać bardzo proste listy prywatne wyrażające podziękowania lub przeprosiny.
A1	Potrafi pisać proste pozdrowienia.

NOTATKI, WIADOMOŚCI, FORMULARZE	
C2	<i>jak B1</i>
C1	<i>jak B1</i>
B2	<i>jak B1</i>
B1	Uczący się potrafi notować wiadomości zawierające pytania, informacje i wyjaśnienia. Umie zapisywać wiadomości zawierające proste informacje, skierowane bezpośrednio do przyjaciół, osób z obsługi, nauczycieli i innych osób spotykanych na co dzień, przekazując w sposób zrozumiały treści, jakie uznaje za ważne.
A2	Potrafi zanotować krótką, prostą wiadomość, jeżeli ma możliwość poproszenia o powtórzenie i/lub parafrazę. Umie pisać krótkie, proste wiadomości i notatki dotyczące codziennych, najpilniejszych spraw.
A1	Umie podawać pisemnie liczby i daty, własne nazwisko, narodowość/obywatelstwo, adres, datę urodzenia lub przyjazdu do danego kraju itp., np.: w formularzu hotelowym.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- rodzaje interakcji komunikacyjnych, w których uczyć się będzie uczestniczył/do których powinien zostać przygotowany/w których powinien umieć uczestniczyć;
- role, w których uczyć się będzie występował/do których powinien zostać przygotowany/w których powinien umieć występować jako uczestnik interakcji.

4.4.3.5. Strategie interakcyjne

Interakcja obejmuje zarówno działania odbiorcze jak i nadawcze, a także działania pozwalające na budowanie wspólnej wypowiedzi, dlatego też wszystkie wspomniane dotąd strategie receptywne i produktywne występują również w toku interakcji. Fakt, iż interakcja polega na wspólnym tworzeniu znaczeń za pomocą ustalenia pewnego sposobu myślenia, określenia wspólnych założeń, określenia środowisk, z których pochodzą rozmówcy, zbliżania się do siebie lub utrzymywania dogodnego dystansu, zazwyczaj w określonym czasie – oznacza, że poza strategiami receptywnymi i produktywnymi istnieje także klasa strategii dotycząca wyłącznie interakcji, związana z zarządzaniem tym procesem. Interakcja odbywa się zazwyczaj w sposób bezpośredni (*face-to-face*), co zwiększa redundancję zarówno ze względów tekstowych, językowych i paralingwistycznych oraz z uwagi na informacje wynikające z treści rozmowy, które mogą być bardziej lub mniej szczegółowe i klarowne. To powoduje, że uczestnicy interakcji muszą monitorować jej przebieg, by określić, co jest w niej odpowiednie.

Planowanie interakcji ustnej wymaga uaktywnienia schematów lub „prakseogramu” (diagramu ukazującego strukturę interakcji) możliwych i prawdopodobnych wymian słownych w danym działaniu (*Framing*) oraz określenia dystansu komunikacyjnego w stosunku do innych uczestników (*określenie luki informacyjnej, stopnia rozbieżności poglądów; ocena danych*) – po to, by wybrać jakieś możliwe sposoby działania i przygotować w ich obrębie możliwe posunięcia/ruchy (*planowanie posunięć*). Podczas interakcji użytkownicy języka stosują pewne strategie kolejności włączania się do rozmowy – w celu przejęcia inicjatywy w rozmowie (*zabieranie głosu*), wzmocnienia współpracy przy realizacji zadania i podtrzymania dyskusji (*współpraca interpersonalna*), zapewnienia wzajemnego zrozumienia i konsekwentnego stosowania przyjętego do realizacji danego zadania podejścia

(*współpraca ideowa*), po to, by również prosić o pomoc we własnych sformułowaniach (*prośba o pomoc*). Podobnie jak w przypadku planowania, oceny dokonuje się także na poziomie samego porozumiewania się. Szacuje się stopień „dopasowania” schematów interakcyjnych, jakie powinny być stosowane w danej sytuacji – do tego, co się rzeczywiście dzieje (*monitorowanie schematów interakcji, prakseogramu*), oraz do tego, czy interakcja przebiega tak, jak dana osoba sobie tego życzy (*monitorowanie efektu, skuteczności*). Niewłaściwe zrozumienie lub niepożądana dwuznaczność mogą prowadzić do wyrażenia prośby o wyjaśnienie na poziomie komunikacyjnym lub lingwistycznym (*prośba o pomoc, udzielanie wyjaśnień*), a także do interwencji w celu uporządkowania rozmowy i wyjaśnienia powstałych nieporozumień (*naprawa komunikacji*).

Wymienione wyżej strategie interakcyjne tworzą następujący zestaw:

- Planowanie:
 - wybór schematu ukazującego strukturę interakcji (wybór prakseogramu),
 - określanie luki informacyjnej/stopnia rozbieżności poglądów (warunków powodzenia interakcji),
 - ocena założeń,
 - planowanie posunięć.
- Wykonanie:
 - zabieranie głosu,
 - współpraca interpersonalna,
 - współpraca ideowa,
 - radzenie sobie z niespodziewanym przebiegiem interakcji,
 - prośba o pomoc.
- Ocena:
 - monitorowanie wyboru schematu działania w interakcji (prakseogramu),
 - monitorowanie efektu (skuteczności).
- Korekta:
 - prośba o wyjaśnienie,
 - udzielanie wyjaśnień,
 - naprawa komunikacji.

Prezentujemy przykładowe skale następujących umiejętności z zakresu strategii interakcyjnych:

- zabieranie głosu,
- współdziałanie w interakcji,
- prośba o wyjaśnienie.

ZABIERANIE GŁOSU	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się potrafi dobrać funkcjonalnie właściwe wyrażenie, by po odpowiednim wstępie zabrać głos w dyskusji lub by zyskać na czasie i nie oddawać głosu w trakcie zastanawiania się nad dalszym ciągiem swojej wypowiedzi.
B2	Umie we właściwy sposób włączyć się do dyskusji, stosując odpowiednie do tego środki językowe. Umie w stosowny sposób rozpoczynać, podtrzymywać i kończyć wypowiedź w dyskusji, sprawnie zabierając i oddając głos.
	Umie w stosowny sposób rozpoczynać dyskusję, włączać się w odpowiednim momencie, kończyć wypowiedź, gdy uważa za stosowne, choć nie zawsze robi to elegancko. Potrafi wykorzystywać typowe wyrażenia (np.: „to bardzo trudne pytanie”), by zyskać na czasie i nie oddawać głosu w trakcie formułowania odpowiedzi.
B1	Potrafi włączać się do dyskusji na znany sobie temat, wykorzystując właściwe wyrażenia, by zabrać głos.
	Umie rozpoczynać, prowadzić i kończyć proste dialogi na znane sobie tematy lub na tematy związane z własnymi zainteresowaniami.
A2	Potrafi stosować proste strategie rozpoczynania, podtrzymywania lub kończenia krótkiej rozmowy. Umie rozpoczynać, prowadzić i kończyć proste dialogi.
	Umie poprosić o uwagę.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

WSPÓŁDZIAŁANIE W INTERAKCJI	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się potrafi umiejętnie nawiązywać w swoich wypowiedziach do wypowiedzi innych osób.
B2	Potrafi stosownie reagować na wypowiedzi innych, nawiązywać do nich i je rozważać – przez co uczestniczy w rozwoju dyskusji. Umie podtrzymywać dyskusję w znanym sobie otoczeniu, potwierdzając zrozumienie, zapraszając innych do udziału itp.
	Potrafi wykorzystywać podstawowy zasób środków językowych i strategii, by pomagać w podtrzymaniu rozmowy lub dyskusji. Potrafi podsumować wnioski płynące z dyskusji, by skonkretyzować rozmowę.
B1	Umie powtórzyć fragment czyjejś wypowiedzi, by potwierdzić wzajemne zrozumienie i podtrzymać rozmowę lub dyskusję. Umie zaprosić inne osoby do wzięcia udziału w dyskusji.
	Potrafi okazać, że rozumie, o czym mowa.
A2	Potrafi okazać, że rozumie, o czym mowa.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

PROŚBA O WYJAŚNIENIE	
C2	<i>jak B2</i>
C1	<i>jak B2</i>
B2	Uczący się potrafi zadawać pytania nawiązujące do tego, co zostało powiedziane, by pokazać, że zrozumiał to, co mówca zamierzał przekazać, oraz by uzyskać wyjaśnienie niejasnych stwierdzeń.
B1	Umie poprosić o wyjaśnienie lub rozwinięcie tego, co zostało właśnie powiedziane.
A2	Umie w prosty sposób poprosić o powtórzenie tego, czego nie zrozumiał. Stosując typowe zwroty i wyrażenia umie poprosić o wyjaśnienie kluczowych słów lub wyrażień, których nie rozumie.
	Umie okazać, że nie nadąża za tokiem dyskusji.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

4.4.4. Działania i strategie mediacyjne

W działaniach polegających na **mediacji** użytkownik języka nie wyraża swoich własnych poglądów, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych są tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie lub parafraza tekstu w tym samym języku, gdy język oryginału jest niezrozumiały dla danego odbiorcy.

4.4.4.1. Mediacja ustna to np.:

- tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia itp.),
- tłumaczenie konsekutywne (powitania, oprowadzanie wycieczek itp.),
- tłumaczenie nieformalne:
 - wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju,
 - wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą,
 - w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych (zakupy, usługi) – dla przyjaciół, rodziny, klientów, gości z za granicę itp.,
 - szyldów, jadłospisów, ogłoszeń itp.

4.4.4.2. Mediacja pisemna to np.:

- tłumaczenie dokładne (np.: kontraktów, tekstów prawnych i naukowych itp.),
- tłumaczenie literackie (np.: powieści, sztuk teatralnych, poezji, librett operowych itp.),
- streszczanie najważniejszych treści (artykułów z gazet i czasopism itp.) w obrębie języka drugiego lub między pierwszym a drugim językiem,
- parafrazowanie (tekstów specjalistycznych dla laików itp.).

4.4.4.3. Strategie mediacyjne odzwierciedlają sposoby wykorzystywania ograniczonego zasobu środków językowych w celu przetwarzania informacji i ustalania ekwiwalentnego znaczenia. Proces ten może obejmować pewne przygotowanie wstępne, pozwalające odpowiednio zorganizować i skutecznie wykorzystywać dostępne środki (*zbieranie wiedzy na dany temat; analiza wiedzy źródłowej – opinii ekspertów, danych z encyklopedii itp. – przygotowanie listy słów, glosa-*

riusza), a także rozważenie sposobów wykonania danego zadania (*rozważenie potrzeb rozmówcy, dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia*). Podczas procesu tłumaczenia ustnego mediator-tłumacz, przekazując znaczenie tego, co właśnie zostało powiedziane, musi jednocześnie wsłuchiwać się w informacje, które dopiero nadchodzą, zazwyczaj operując tymi dwoma zestawami informacji lub dwoma fragmentami wypowiedzi jednocześnie (*analiza wpływających informacji*). Musi także zauważać pojawiające się w tłumaczonej wypowiedzi sposoby wyrażania informacji, wzbogacając swój zasób słownictwa (*zauważanie różnych możliwości wyrażania, ekwiwalentów*), i tworzyć swoiste „wyspy oparcia” w formie stałych wyrażen i zwrotów, tym samym umożliwiając sobie skupienie się na przewidywaniu dalszego ciągu wypowiedzi. Z drugiej strony tłumacz musi też umieć „prześlizgnąć się przez niepewny teren” i w ten sposób uniknąć przerw w tłumaczeniu – jednocześnie utrzymując uwagę na przewidywaniu dalszych treści (*wypełnianie luk*). Jakość i skuteczność mediacji można oceniać zarówno na poziomie komunikacyjnym (*sprawdzanie spójności wypowiedzi*), jak i językowym (*sprawdzanie poprawności*), dokonując – szczególnie w przypadku tłumaczeń pisemnych – korekty przy pomocy ekspertów w danej dziedzinie, słowników czy innych odpowiednich źródeł (*korekta – sprawdzenie w słownikach, encyklopedii, u ekspertów i w materiałach źródłowych*).

Wymienione wyżej strategie mediacyjne układają się w następujący zestaw:

- Planowanie: – budowanie wiedzy na dany temat,
– wsparcie jej wiedzą źródłową (eksperci, literatura fachowa itp.),
– przygotowanie glosariusza,
– rozważenie potrzeb rozmówcy,
– dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia.
- Wykonanie: – analiza informacji wpływających w jednym języku i jednoczesne formułowanie ostatniego fragmentu tłumaczenia w drugim,
– zauważanie różnych możliwości wyrażania, ekwiwalentów,
– wypełnianie luk.
- Ocena: – kontrola spójności wypowiedzi,
– kontrola jej poprawności.

- Korekta:
- korekta na podstawie słowników, encyklopedii, materiałów źródłowych,
 - korekta na podstawie konsultacji z ekspertami w danej dziedzinie.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- działania mediacyjne, które uczący się będzie podejmował/do których podejmowania powinien zostać przygotowany/które powinien umieć podejmować.

4.4.5. Komunikacja niewerbalna

4.4.5.1. Czynności praktyczne towarzyszące działaniom językowym (zwykle podczas komunikacji bezpośredniej – face-to-face) obejmują:

- wskazywanie, np.: ręką, palcem, głową, spojrzeniem. Wskazywanie łączy się z deiktycznymi wyrażeniami identyfikującymi przedmioty, osoby itp., typu: „Czy mogę prosić o to? Nie, nie to, tamto!”.
- pokazywanie, np.: w połączeniu z wyrażeniami

deiktycznymi i czasownikowymi formami czasu teraźniejszego, typu: „Teraz bierzesz to i mocujesz tu – o, w ten sposób”.

- nawiązywanie do czynności, zdarzeń, faktów, przedmiotów itp., których istnienie jest zakładane w wypowiedziach, typu: „Nie rób tego!”, „No nieźle!”, „O nie, on to upuścił!”. Wypowiedzi tego rodzaju są zrozumiałe tylko wówczas, gdy wiadomo czego dotyczą.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- umiejętności, jakich uczący się będzie potrzebował/w jakie powinien zostać wyposażony/jakie powinien posiadać w celu dopasowywania czynności praktycznych do słów i odwrotnie;
- sytuacje, w których uczący się będzie stosował te umiejętności/powinien w nie zostać wyposażony/powinien umieć je stosować.

4.4.5.2. Paralingwistyczne środki wyrazu to:

■ Język ciała (body language)

Mowa ciała różni się od wspomnianych wyżej czynności praktycznych, którym towarzyszy język, gdyż wyraża ustalone w danej kulturze (czasami różne w różnych kulturach) znaczenia konwencjonalne. Przykłady zrozumiałe w wielu krajach Europy, to:

- gesty (np.: wymachiwanie pięścią na znak protestu),
- mimika (np.: uśmiech lub zmarszczone brwi),
- postawa (np.: skurczona w akcie rozpacz lub wychylona do przodu na znak zainteresowania),
- kontakt wzrokowy (np.: konspiracyjne mrugnięcie okiem lub patrzenie z niedowierzaniem),
- kontakt fizyczny (np.: pocałunek lub ścisnięcie dłoni),
- dystans (np.: stanie blisko lub z dala od siebie podczas rozmowy).

■ Pozalingwistyczne środki akustyczne

Dźwięki takie są paralingwistyczne w tym sensie, że niosą znaczenia konwencjonalne, lecz nie wchodzą do regularnego systemu fonologicznego, np.: w języku angielskim:

- „sh” – prośba o ciszę,
- „s-s-s” – publiczne oburzenie,
- „ugh” – odraza,
- „humph” – niezadowolenie,
- „tut, tut” – grzeczne oburzenie.

■ Środki prozodyczne

Wykorzystanie cech prozodycznych mowy ma charakter paralingwistyczny, jeżeli wyrażają one znaczenia konwencjonalne (np.: związane z postawami i stanem umysłu), lecz nie należą do regularnego systemu fonologicznego, gdzie cechy prozodyczne, takie jak długość głoski, ton, czy akcent odgrywają swoją rolę, np.:

- jakość głosu (chrypiący, z przydechem, wibrujący itp.),
- wysokość tonu (gardłowy, jęczący, krzykliwy itp.),

głośność (szepc, mruczenie, krzyk itp.),
długość (np. *Ba-a-a-a-ardzo dobrze!*).

Wiele efektów paralingwistycznych powstaje w wyniku połączenia wysokości tonu, długości głosu, głośności i jakości głosu.

Komunikacja paralingwistyczna różni się w istotny sposób od języków *migowych*, których nie uwzględniamy w niniejszym Systemie opisu, choć eksperci także i z tej dziedziny mogą w nim znaleźć wiele interesujących informacji.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- paralingwistyczne środki wyrazu, które uczący się będzie rozumiał i stosował/do których rozumienia i stosowania powinien zostać przygotowany/które powinien umieć rozumieć i stosować.

4.4.5.3. Paratekstowe środki wyrazu

Podobną „paralingwistyczną” rolę w stosunku do tekstów pisanych odgrywają:

- ilustracje (fotografie, rysunki itp.).

- wykresy, tabele, diagramy, zestawienia itp.,
- środki typograficzne (rodzaj i wielkość czcionki, odstępy, podkreślenia, układ strony itp.).

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- paratekstowe środki wyrazu, które uczący się będzie rozpoznawał, rozumiał i stosował/do których rozpoznawania, rozumienia i stosowania powinien zostać przygotowany/które powinien umieć rozpoznawać, rozumieć i stosować.

4.5. Komunikacyjne procesy językowe

Aby funkcjonować jako mówiący, autor tekstów pisanych, słuchacz lub czytelnik, uczący się języka musi potrafić wykonać określony ciąg czynności.

- Aby coś powiedzieć, uczący się musi być w stanie:

- zaplanować i zorganizować treść przekazu (umiejętności poznawcze),
- sformułować wypowiedź językową (umiejętności lingwistyczne),
- wyartykułować wypowiedź (umiejętności fonetyczne).

- Aby coś napisać, uczący się musi być w stanie:

- zorganizować i sformułować wypowiedź (umiejętności poznawcze i lingwistyczne),
- napisać tekst odręcznie lub na klawiaturze (sprawność manualna) lub w inny sposób nadać wypowiedzi formę pisemną.

- Aby czegoś wysłuchać ze zrozumieniem, uczący się musi być w stanie:

- usłyszeć wypowiedź (słuchowa umiejętność fonetyczna),
- rozpoznać przekaz językowy (umiejętność lingwistyczna),
- zrozumieć przekaz (umiejętność semantyczna),
- zinterpretować przekaz (umiejętność poznawcza).

- Aby coś przeczytać ze zrozumieniem, uczący się musi być w stanie:

- dostrzec tekst pisany (sprawność wizualna),
- odczytać pisownię (umiejętność ortograficzna),
- rozpoznać przekaz (umiejętność lingwistyczna),
- zrozumieć przekaz (umiejętność semantyczna),
- zinterpretować przekaz (umiejętność poznawcza).

Dające się zewnętrznemu zaobserwować etapy tych procesów są dobrze zrozumiałe i znane w odróżnieniu od tych, które zachodzą w centralnym systemie nerwowym. Poniższa analiza

4.5.1. Planowanie

Obejmuje ono wybór, wzajemne powiązanie i koordynację składników kompetencji ogólnej i komunikacyjnej kompetencji językowej, które

4.5.2. Wykonanie

4.5.2.1. Tworzenie wypowiedzi (produkcja)

Składa się z dwóch etapów: *formułowania* i *artykułowania*.

Formułowanie odnosi się do tego, co powstało w wyniku planowania, i polega na nadaniu temu „półproduktowi” formy językowej. Składają się na to procesy leksykalne, gramatyczne, fonologiczne (a w przypadku pisania również ortograficzne), które da się wyróżnić i które wydają się być w pewnym stopniu niezależne od siebie (wskazują na to np.: rezultaty badań nad chwilowym zaburzeniem mowy – dysfazją), lecz których wzajemne relacje nie zostały ostatecznie zbadane.

Artykułowanie polega na tym, że pobudzone unerwione mięśnie aparatu głosowego przekształcają efekt procesu fonologicznego w skoordynowane drgania organów głosowych, które produkują fale dźwiękowe składające się na wypowiedź ustną. W przypadku pisania artykułowanie polega na wprawieniu w ruch unerwionych mięśni ręki, które powodują powstanie tekstu pisanego odręcznie lub na klawiaturze.

4.5.2.2. Recepcja (odbiór wypowiedzi)

Recepcja składa się z czterech etapów, które – choć następują w kolejności liniowej (od początku do końca) – są stale na nowo aktualizowane i interpretowane (od końca do początku). Stała aktualizacja i reinterpretacja odbieranego przekazu dokonuje się pod wpływem faktycznej wiedzy o świecie, schematów oczekiwań i każdorazowo nowego rozumienia tekstu, w wyniku podświadomego procesu, w którym te elementy wzajemnie na siebie wpływają.

ma na celu określenie niektórych tylko etapów procesu komunikacyjnego związanych z rozwojem biegłości językowej.

należy uaktywnić w ramach zdarzenia komunikacyjnego, aby zrealizować określone zamierzenie komunikacyjne użytkownika/uczącego się języka.

Cztery etapy procesu recepcji to:

- identyfikacja mowy lub pisma: rozpoznanie dźwięków/liter oraz słów/wyrazów (pisanych odręcznie i drukowanych),
- rozpoznanie tekstu (w całości lub w części) jako znaczącego,
- semantyczne i poznawcze zrozumienie tekstu jako całości językowej,
- interpretacja treści przekazu.

Umiejętności wykorzystywane w procesie recepcji to:

- percepcja,
- pamięć,
- dekodowanie,
- dedukcja,
- przewidywanie,
- wyobraźnia,
- szybkie przeglądanie tekstu,
- odnajdywanie odniesień we wcześniejszych i kolejnych partiach tekstu.

Rozumienie, szczególnie tekstów pisanych, można ułatwić dzięki właściwemu wykorzystaniu różnych materiałów dodatkowych, m.in. takich, jak:

- słowniki (jedno- i dwujęzyczne),
- słowniki wyrazów bliskoznacznych,
- słowniki wymowy,
- słowniki i gramatyki elektroniczne, automatycznie sprawdzanie pisowni itp.,
- podręczniki gramatyki.

4.5.2.3. Interakcja

Interakcja ustna znacznie wykracza poza proste zestawienie działań związanych z mówieniem i słuchaniem, ponieważ:

- procesy odbioru i tworzenia wypowiedzi nakładają się na siebie. W trakcie przetwarzania przez odbiorcę jeszcze niepełnej wypowiedzi rozmówcy, słuchający już rozpoczynają planowanie swojej reakcji – na podstawie hipotez na temat charakteru, znaczenia i interpretacji tej wypowiedzi.
- rozmowa (dyskurs) ma charakter dynamiczny. W trakcie trwania interakcji uczestnicy zmieniają swoje rozumienie sytuacji, tworzą nowe oczekiwania i skupiają się na istotnych dla

siebie zagadnieniach. Procesy te odzwierciedla forma wyrażanych wypowiedzi.

W przypadku *interakcji pisemnej* (np. korespondencji listownej, za pomocą faksu lub poczty elektronicznej itp.) procesy odbioru i tworzenia wypowiedzi pozostają rozdzielone (choć interakcja elektroniczna, np.: za pomocą Internetu, coraz bardziej zbliża się do interakcji „w czasie rzeczywistym”). Dynamika dyskursu interakcji pisemnej jest podobna jak w przypadku interakcji ustnej.

4.5.3. Monitorowanie

Strategiczny składnik komunikacyjnego procesu językowego polega na bieżącej aktualizacji działań umysłowych i kompetencji w trakcie samej komunikacji – odnosi się to w równej mierze do procesów odbioru, jak i do procesów tworzenia wypowiedzi. Należy zauważyć, że ważnym czynnikiem kontroli procesu tworzenia wypowiedzi jest *informacja zwrotna*, jaką otrzymuje mówiący/piszący na każdym etapie tego procesu: formułowania, artykułowania i wypowiedzenia.

W szerszym rozumieniu składnik strategiczny dotyczy również monitorowania procesu komunikacji w jego trakcie, a także takich sposobów zarządzania tym procesem, jak np.:

- radzenie sobie z niespodziewanymi zwrotami

w komunikacji, np.: nagła zmiana sfery życia, której dotyczy rozmowa, tematu itp.,

- radzenie sobie w przypadku załamania komunikacji podczas interakcji lub tworzenia wypowiedzi – w wyniku takich czynników jak chwilowe zaniki pamięci,
- radzenie sobie z niewystarczającą dla wykonania danego zadania kompetencją komunikacyjną – stosując takie strategie kompensacyjne jak przeformułowanie, parafrazowanie, substytucję, prośbę o pomoc,
- radzenie sobie z nieporozumieniami i niewłaściwą interpretacją wypowiedzi – prosząc o wyjaśnienie,
- korekta przejęczyń lub naprawa komunikacji w sytuacji, gdy ktoś się przesłyszał.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- które umiejętności (i w jakim zakresie) są konieczne do skutecznego wykonywania zadań komunikacyjnych, które uczący się ma podejmować;
- umiejętności, które uczący się najprawdopodobniej posiada, a które powinny zostać rozwinięte;
- materiały dodatkowe, z których uczący się będzie korzystał/do których wykorzystywania powinien zostać przygotowany/z których powinien umieć korzystać.

4.6. Teksty

Jak wyjaśniono bardziej szczegółowo w rozdziale 2, terminu „tekst” używamy do określenia każdej wypowiedzi, zarówno ustnej, jak i pisemnej, odbieranej, tworzonej lub wymienianej przez użytkowników/uczących się języka. Przyjmujemy więc, że nie istnieją akty komunikacji językowej bez tekstu; działania i procesy językowe analizuje

się i klasyfikuje w kategoriach odnoszenia się użytkownika/uczącego się języka i ich rozmówcy/rozmówców do jakiegoś tekstu, niezależnie od tego, czy tekst występuje jako gotowy produkt, przedmiot kultury materialnej, czy jako cel komunikacyjny lub jako produkt w trakcie tworzenia. Te działania i procesy opisano dokładniej

w częściach 4.4. i 4.5. Teksty pełnią wiele różnych funkcji w życiu społecznym, co powoduje znaczne zróżnicowanie w ich formie i treści. Do różnych celów używa się różnych środków przekazu tekstów – mediów. Zróżnicowanie środków przekazu, celów

i funkcji tekstów prowadzi do zróżnicowania kontekstu wypowiedzi, a także sposobu jej organizacji i prezentacji. Na tej podstawie można wyróżnić typy tekstów należące do różnych gatunków. (zob. też część 5.2.3.2. „funkcje makro”).

4.6.1. Teksty i środki ich przekazu (media)

Każdy tekst istnieje w jakiejś formie, jest niesiony przez jakieś *medium*, zazwyczaj fale dźwiękowe lub znaki pisané. Można tu tworzyć dalsze podziały w zależności od cech fizycznych środka przekazu, mających wpływ na procesy tworzenia i odbioru, np.: dla mowy – bezpośrednio: rozmowa na niewielką odległość, w odróżnieniu od przemówienia, wygłaszanego wobec publiczności lub rozmowy telefonicznej, a dla pisma – druk, w odróżnieniu od pisma odręcznego. Aby móc się komunikować za pomocą danego środka przekazu, użytkownicy/uczący się języka muszą być wyposażeni w odpowiednie narzędzia sensoryczne/motoryczne. W przypadku mowy muszą być w stanie dobrze słyszeć w danych warunkach oraz sprawować precyzyjną kontrolę nad organami głosowymi i artykulacyjnymi. W przypadku pisma muszą dysponować niezbędną ostrością wzroku oraz w pełni kontrolować ruchy własnych rąk. Muszą więc posiadać określoną wiedzę i umiejętności by móc rozpoznać, zrozumieć i zinterpretować tekst, czy też móc tekst zaplanować, sformułować i wyartykułować. Odnosi się to do każdego tekstu, niezależnie od jego charakteru.

Powyższe uwarunkowania nie powinny zniechęcać osób, mających problemy w uczeniu się lub niepełnosprawnych sensorycznie/motorycznie do poznawania czy używania języków obcych. W celu pokonania nawet najpoważniejszych problemów sensorycznych i motorycznych zbudowano już bowiem wiele praktycznych urządzeń – od prostych aparatów słuchowych do sterowanych okiem syntezy mowy, wypracowując jednocześnie właściwe metody i strategie, które młodym osobom z problemami w uczeniu się umożliwiają skuteczne osiągnięcie istotnych celów kształcenia językowego. Czytanie z ust, efektywne wykorzystywanie resztek słuchu, trening fonetyczny i użycie języka migowego umożliwiają osobom niesłyszącym osiągnięcie wysokiego poziomu sprawności komunikacyjnej. Kierując się determinacją i motywacją człowiek wykazał niezwykle możliwości pokonywania trudności komunikacyjnych,

a także problemów z tworzeniem i rozumieniem tekstów.

Na ogół każdy tekst może być przekazywany przez dowolne medium. Jednakże w praktyce medium i tekst są ze sobą ściśle związane. Zapis zazwyczaj nie niesie pełnej informacji fonetycznej przekazywanej mową. Zapis alfabetyczny z reguły nie zawiera informacji prozodycznych (np.: akcentu, intonacji, pauz, skrótów myślowych itp.). Zapisy spółgłoskowe lub stenograficzne zawierają jeszcze mniej danych. Żaden zapis nie zawiera cech paralingwistycznych, chociaż odniesienia do nich można znaleźć w tekstach wielu powieści, sztuk itp. Środki paratekstowe, stosowane w piśmie, są z kolei niemożliwe do zastosowania w mowie. Ponadto rodzaj środka przekazu ma silny wpływ na charakter tekstu i odwrotnie. Jako skrajny przykład można tu podać inskrypcję w kamieniu, którą trudno wykonać i której tworzenie jest kosztowne, lecz która jest trwała i nienaruszalna. List lotniczy natomiast – tani i łatwy w użyciu oraz do przesyłania – jest też bardzo lekki i delikatny, zatem łatwo podlega zniszczeniu. Komunikacja drogą elektroniczną przy wykorzystaniu monitora komputerowego w ogóle nie wymaga tworzenia trwałego zapisu. Teksty przekazywane przez te media mogą być skrajnie różne: w jednym przypadku będzie to starannie skomponowany i wyważony tekst utrwalający monumentalną informację dla przyszłych pokoleń, honorujący w ten sposób miejsce i/lub osobę – w drugim natomiast przypadku może to być krótka notatka na aktualny lecz zdawkowy temat, którym przelotnie są zainteresowani korespondenci. W relacji między rodzajami tekstów a środkami ich przekazu rodzi się więc podobna niejasność klasyfikacji, jak w relacji między rodzajami tekstów a działaniami językowymi. Książki, czasopisma i gazety są, z natury fizycznej i wyglądu, różnymi mediami. Charakter i struktura ich zawartości decydują o tym, że stanowią one różne rodzaje tekstów. Środek przekazu i rodzaj tekstu pozostają ściśle ze sobą związane, zależnie od funkcji, jaką pełnią.

4.6.2. Środki przekazu (media) to:

- głos ludzki (*viva voce*),
- telefon, wideofon, urządzenia do telekonferencji,
- systemy nagłośniujące,
- radio,
- telewizja,
- filmy kinowe,
- komputer (e-mail, CD-ROM itp.),
- kasety i dyski wideo,
- kasety i dyski audio,
- druki,
- rękopisy.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- rodzaje środków przekazu, którymi uczyć się będzie się posługiwał/do których wykorzystywania powinien zostać przygotowany/którymi powinien umieć się posługiwać:
 - jako odbiorca,
 - jako nadawca,
 - jako uczestnik interakcji,
 - prowadząc działania mediacyjne.

4.6.3. Rozróżniamy następujące rodzaje tekstów:

- *Teksty mówione*, np.:
 - komunikaty, ogłoszenia i instrukcje,
 - przemówienia, wykłady, prezentacje, kazania,
 - rytuały (ceremonie, nabożeństwa religijne),
 - teksty rozrywkowe (sztuki, pokazy, odczyty, piosenki),
 - komentarze sportowe (piłka nożna, krykiet, boks, wyścigi konne itp.),
 - wiadomości radiowe i telewizyjne,
 - debaty i dyskusje publiczne,
 - dialogi i rozmowy,
 - rozmowy telefoniczne,
 - rozmowy kwalifikacyjne,
 - oznaczenia i wywieszki,
 - szyldy i napisy na straganach, w sklepach,
 - opakowania i etykiety na towarach,
 - bilety itp.,
 - formularze i kwestionariusze,
 - słowniki (jedno- i dwujęzyczne), leksykony,
 - pisma urzędowe, faksy,
 - listy prywatne,
 - rozprawki i ćwiczenia,
 - notatki, opracowania i dokumenty,
 - notki i krótkie wiadomości itp.,
 - bazy danych (wiadomości, literatura, informacja ogólna itp.).
- *Teksty pisane*, np.:
 - książki – literatura piękna i literatura faktu wraz z czasopismami literackimi,
 - czasopisma,
 - gazety,
 - poradniki („zrób to sam”, książki kucharskie itp.),
 - podręczniki,
 - komiksy,
 - broszury, prospekty,
 - ulotki, foldery,
 - materiały reklamowe,

Zamieszczamy tu przykładowe skale umiejętności posługiwania się tekstami – przydatnych przy słuchaniu wypowiedzi mówionej i czytaniu wypowiedzi napisanej. Podstawą tych skal są wyniki analiz przeprowadzonych w ramach szwajcarskiego projektu opisanego w załączniku B. Umiejętności opisane w górnych poziomach skali określają wymagania możliwe do postawienia kandydatom na studia lub do pracy w danym kraju. Na niższych poziomach zamieszczono dające się sformułować opisy podstawowych umiejętności pracy z tekstem.

NOTOWANIE (podczas wykładu, zajęć seminaryjnych itp.)	
C2	Uczący się potrafi wychwycić zarówno znaczenia wyrażane wprost, jak i te, które są implikowane lub wyrażane aluzyjnie w wygłaszanych wykładach czy prezentacjach – potrafi je też zanotować.
C1	Potrafi sporządzać szczegółowe notatki z wykładów w dziedzinie swoich zainteresowań – w tak precyzyjny sposób, że mogą one służyć innym.
B2	Potrafi zrozumieć klarowny wykład na znany sobie temat oraz zanotować najważniejsze dla niego tezy, choć koncentrując się na poszczególnych wyrazach opuszcza ważne informacje.
B1	Potrafi notować w trakcie wykładu wystarczająco precyzyjnie, by sporządzić tekst przydatny dla niego po jakimś czasie – zakładając, że wykład dotyczy tematu z zakresu jego zainteresowań i ma klarowną, dobrze zorganizowaną strukturę.
	Potrafi prowadzić notatki w formie zestawienia kluczowych tez wykładu o jasno określonej strukturze, gdy temat jest mu znany, ujęty prostym językiem i wyrażony w wyraźnie artykułowanej, standardowej odmianie języka.
A2	(brak wskaźnika)
A1	(brak wskaźnika)

PRZETWARZANIE TEKSTU	
C2	Uczący się potrafi streścić informacje zebrane z różnych źródeł, rekonstruując argumenty i opinie w formie zwartej prezentacji podsumowującej.
C1	Potrafi streszczać długie, złożone teksty.
B2	Potrafi streszczać teksty, w których są omówione zarówno fakty, jak i zdarzenia wymyślone, komentując i dyskutując przeciwstawne tezy i główne wątki.
	Potrafi streszczać fragmenty wiadomości bieżących, wywiady i teksty o charakterze dokumentalnym, prezentujące opinie, argumenty i dyskusję nad jakimś tematem. Potrafi streścić fabułę i sekwencję zdarzeń filmu czy sztuki teatralnej.
B1	Potrafi zestawiać fragmenty informacji pochodzących z wielu źródeł i streszczać je innym.
	Potrafi w uproszczony sposób parafrazować krótkie teksty pisane, zachowując oryginalne słownictwo i porządek logiczny.
A2	Potrafi wybierać z krótkich tekstów kluczowe słowa, wyrażenia lub zdania i odtwarzać je w ramach swojego ograniczonego zasobu środków językowych.
	Potrafi przepisywać krótkie teksty pisane przy użyciu liter drukowanych lub czytelnego pisma odręcznego.
A1	Potrafi przepisywać pojedyncze słowa i krótkie teksty pisane w standardowej odmianie drukowanej.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- rodzaje tekstów, którymi uczący się będzie się posługiwał/do korzystania z których powinien zostać przygotowany/którymi powinien umieć się posługiwać:
 - receptywnie – jako odbiorca,
 - produktywnie – jako nadawca,
 - jako uczestnik interakcji,
 - jako prowadzący działania mediacyjne.

Części od 4.6.1. do 4.6.3. są poświęcone omówieniu rodzajów tekstów i ich nośników. Kwestie związane z tym, co bywa nazywane „gatunkiem mowy” („genre”) są poruszane

w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* w części 5.2.3. pod hasłem „kompetencji pragmatycznych.”.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób zróżnicowanie medialne i psycholingwistyczne procesów związanych z mówieniem, słuchaniem, czytaniem i pisaniem, uruchamianych podczas działań produktywnych, receptywnych i interakcyjnych jest brane pod uwagę przy:
 - dokonywaniu wyboru, adaptacji lub tworzeniu tekstów pisanych i mówionych, które są prezentowane uczącym się,
 - określaniu sposobu pracy uczących się z tymi tekstami,
 - dokonywaniu oceny jakości tekstów tworzonych przez uczących się;
- czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób uczący się i nauczyciele rozwijają umiejętności krytycznej oceny cech właściwych takim tekstom jak:
 - dyskurs klasowy,
 - polecenia i odpowiedzi testowe i egzaminacyjne,
 - materiały pomocnicze i dydaktyczne;
- czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób uczący się są zachęceni do tworzenia tekstów lepiej odpowiadających:
 - ich celom komunikacyjnym,
 - kontekstom zastosowania języka (sfery życia, sytuacje, odbiorcy, uwarunkowania),
 - stosowanym nośnikom tekstu.

4.6.4. Teksty a działania komunikacyjne

W wyniku procesu tworzenia wypowiedzi językowej powstaje tekst, który w momencie jego wypowiedzenia lub napisania staje się produktem przekazywanym przez dane medium i niezależnym już od autora, a następnie funkcjonuje jako przedmiot procesu recepcji. Teksty istniejące w formie pisemnej są konkretnymi obiektami, niezależnie od tego, czy są wykute w kamieniu, pisane odręcznie, na maszynie, drukowane czy generowane elektronicznie. Pozwalają one na komunikowanie się pomimo rozdzielenia autora i odbiorcy w miejscu i/lub czasie – jest to też cecha, od której w dużej mierze zależy istnienie ludzkiej społeczności. W ustnej interakcji bezpośredniej (*face-to-face*) środkiem przekazu są akustyczne fale dźwiękowe, zazwyczaj efemeryczne i nie do odtworzenia. Tak naprawdę niewiele osób potrafi dokładnie odtworzyć własny tekst, właśnie wypowiedziany w trakcie rozmowy. Gdy tekst spełnił już swój cel komunikacyjny, jest natychmiast usuwany z pamięci – jeżeli kiedykolwiek zaistniał w niej jako całość. Jednakże za pomocą nowoczesnej technologii fale dźwiękowe można nagrywać i odtwarzać lub zapisywać w innej formie, a później na nowo przekształcać w fale dźwiękowe mowy. W ten sposób jest możliwe oddzielenie – w miejscu i czasie – autora od odbiorcy wypowiedzi mówionej. Co więcej, można także spisywać nagrania spontanicznych wypowiedzi i rozmów, a następnie analizować je już jako teksty pisane. Pojawia się więc tutaj ścisła

korelacja między kategoriami proponowanymi do opisu działań językowych i rodzajami tekstów wynikających z tych działań. W zasadzie wobec obydwu można używać tego samego określenia. „Tłumaczenie” może oznaczać zarówno czynność tłumaczenia, jak i tekst będący jego wynikiem. Podobnie „rozmowa”, „debata” lub „wywiad” mogą oznaczać interakcyjne działania uczestników komunikacji, lecz także określone rodzaje tekstu należące do odpowiedniego gatunku.

Wszystkie działania związane z tworzeniem i odbiorem wypowiedzi, interakcją oraz mediacją odbywają się w określonym czasie. Istotną cechą mowy jest jej związek z czasem rzeczywistym, zarówno w odniesieniu do czynności mówienia, jak i do czynności słuchania, a także do samego medium. Wypowiedzi mówione pozostają w bezpośrednim związku z czasem. W przypadku tekstu pisanego, który jest zazwyczaj (z wyjątkiem tekstów przewijanych na ekranie monitora) statycznym obiektem, nie musi tak być. Tworząc teksty pisane można redagować wypowiedzi, dodawać jedne fragmenty, a inne wykreślać. Nie można ustalić w jakiej kolejności wytworzono poszczególne elementy, mimo że zaprezentowano je w formie linearnej jako ciąg symboli. Podczas odbioru tekstu oko czytelnika może się poruszać w dowolnym kierunku, prawdopodobnie podążając sztywno za linearną sekwencją, tak jak to zazwyczaj robią dzieci uczące się czytać. Dojrzały i sprawny czytelnik najpierw jednak przegląda cały tekst w celu

ustalenia ogólnej struktury znaczeniowej, a następnie wracają na początek tekstu, by czytać uważniej – czasami nawet po kilka razy – te słowa, zwroty, zdania i akapity, które odpowiadają ich zainteresowaniom, potrzebom i celom. Autor lub redaktor tekstu mogą korzystać z rozmaitych paratekstowych środków wyrazu (zob. 4.4.5.3.), by sterować tym procesem, a nawet by zaplanować dany tekst w taki sposób, w jaki będą go czytać odbiorcy, dla których jest on przeznaczony. Na podobnej zasadzie można także z wyprzedzeniem tak zaplanować wypowiedź ustną, aby wydawała się spontaniczna, a jednak by w określonych warunkach zapewniała dotarcie kluczowego przekazu do publiczności. Proces i produkt są więc nierozłącznie ze sobą związane.

Tekst jest głównym ogniwem wszelkiej komunikacji językowej, stanowi zewnętrzne, obiektywne łącze między autorem a odbiorcą, niezależnie od tego, czy komunikacja odbywa się bezpośrednio, czy na odległość. Poniższe diagramy przedstawiają schemat związków zachodzących między użytkownikiem/uczącym się języka (na którym koncentrujemy naszą uwagę w tej publikacji), rozmówcą (rozmówcami), działaniami językowymi i zadaniami.

Diagram 1: Tworzenie wypowiedzi (produkcja): użytkownik/uczący się języka tworzy wypowiedź mówioną lub pisaną, odbieraną, zazwyczaj na odległość, przez jednego lub więcej słuchaczy lub czytelników, od których nie wymaga się odpowiedzi czy reakcji.

1.1. Mówienie

↗ (słuchacz)

MÓWIĄCY → fale akustyczne → **Słuchacz**

↘ (słuchacz)

1.2. Pisanie

↗ (czytelnik)

PISZĄCY → tekst pisany → **Czytelnik**

↘ (czytelnik)

Diagram 2: Odbiór wypowiedzi (repcja): użytkownik/uczący się języka odbiera wypowiedź mówioną lub pisaną, zazwyczaj na odległość, i nie musi na nią reagować.

2.1. Słuchanie

(mówiący) ↘

Mówiący → fale akustyczne → **SŁUCHACZ**

(mówiący) ↗

2.2. Czytanie

(piszący) ↘

Piszący → tekst pisany → **CZYTELNIK**

(piszący) ↗

Diagram 3: Interakcja: użytkownik/uczący się języka bierze udział w bezpośrednim dialogu, twarzą w twarz z rozmówcą. Tekst lub dialog składa się z wypowiedzi tworzonych i odbieranych na przemian przez każdą ze stron.

MÓWIĄCY ↔ **dyskurs** ↔ **Rozmówca**

MÓWIĄCY → Tekst 1. → Rozmówca

MÓWIĄCY ← Tekst 2. ← Rozmówca

MÓWIĄCY → Tekst 3. → Rozmówca

MÓWIĄCY ← Tekst 4. ← Rozmówca

itd.

Diagram 4: Mediacja składa się z dwóch rodzajów działań:

4.1. **Tłumaczenie:** użytkownik/uczący się języka odbiera tekst wypowiedziany lub napisany przez nieobecnego autora w jednym języku lub kodzie (Lx)¹, a następnie tworzy w drugim języku lub kodzie (Ly) podobny tekst, który ma być odebrany na odległość przez inną osobę (słuchacza lub czytelnika).

Autor (Lx) → **tekst (w Lx)** → **TŁUMACZ** →

→ **tekst (w Ly)** → **Czytelnik (Ly)**

4.2. **Tłumaczenie symultaniczne:** użytkownik/uczący się języka działa jako pośrednik w interakcji odbywającej się bezpośrednio między dwoma rozmówcami, którzy nie mówią tym samym językiem – odbierając tekst w jednym języku i tworząc odnośny tekst w drugim.

¹ Używamy tu skrótu **L** (language – język) powszechnie używanego w specjalistycznej literaturze światowej i coraz częściej w polskiej.

Rozmówca (Lx) ↔ dyskurs (Lx) ↔ TŁUMACZ ↔ dyskurs (Ly) ↔ Rozmówca (Ly)

Rozmówca (Lx) → tekst (Lx1.) → **TŁUMACZ** → tekst (Ly1.) → Rozmówca (Ly)
 Rozmówca (Lx) ← tekst (Lx2.) ← **TŁUMACZ** ← tekst (Ly2.) ← Rozmówca (Ly)
 Rozmówca (Lx) → tekst (Lx3.) → **TŁUMACZ** → tekst (Ly3.) → Rozmówca (Ly)
 Rozmówca (Lx) ← tekst (Lx4.) ← **TŁUMACZ** ← tekst (Ly4.) ← Rozmówca (Ly)

Poza opisanymi wyżej działaniami związanymi z interakcją i mediacją istnieje wiele działań polegających na tym, że użytkownik/uczący się języka ma się wypowiedzieć w reakcji na bodziec tekstowy. Bodźcem takim może być zadane ustnie pytanie, pisemna instrukcja (np.: w formularzach egzaminów), autentyczny lub opracowany zapis rozmowy itp. Oczekiwane reakcje mieszczą się w zakresie od pojedynczego słowa do trzygodzinnego wypracowania. Tekstami odbieranymi i tworzonymi mogą być wypowiedzi mówione lub

pisane, zarówno w języku własnym (L1.), jak i w języku obcym/drugim (L2.). Obydwa teksty mogą być znaczeniowo tożsame lub nie. Nawet pomijając stosowane często w kształceniu językowym działania, gdy uczący się tworzy tekst w L1. w odpowiedzi na bodziec w L1. (np.: kiedy tematem jest jakieś zagadnienie kulturowe), można tu wyróżnić aż 24 rodzaje działań. Jako przykład mogą służyć przypadki przedstawione w tabeli 6., gdzie zarówno tekst odbierany, jak i tworzony, są wyrażone w języku docelowym.

Tabela 6. **Ćwiczenia związane z tekstem**

Tekst odbierany		Tekst tworzony			
Medium	Język	Medium	Język	Zachowanie znaczenia	Rodzaj działania (przykład)
mowa	L2.	mowa	L2.	Tak	powtórzenie
mowa	L2.	pismo	L2.	Tak	dyktando
mowa	L2.	mowa	L2.	Nie	ustne pytania i odpowiedzi
mowa	L2.	pismo	L2.	Nie	pisemne pytania i odpowiedzi
pismo	L2.	mowa	L2.	Tak	czytanie na głos
pismo	L2.	pismo	L2.	Tak	przepisywanie, transkrypcja
pismo	L2.	mowa	L2.	Nie	ustna odpowiedź na pisemne polecenie w L2.
pismo	L2.	pismo	L2.	Nie	pisemna odpowiedź na pisemne polecenie w L2.

Chociaż działania „od tekstu – do tekstu” spotyka się także w codziennym użyciu języka, są one szczególnie częste w kształceniu językowym lub testowaniu umiejętności językowych. W nauce języka ukierunkowanym na komunikację niechętnie stosuje się mechaniczne działania, których celem ma być zachowanie znaczenia, takie jak powtórzenie, dyktando, czytanie na głos, transkrypcja fonetyczna – ze względu na ich sztuczność i niepożądane efekty zwrotne

(*backwash effects*). Mogą one jednak okazać się przydatne jako działania testujące, zwłaszcza że biegłość językowa polega także na umiejętności wykorzystania kompetencji językowej do analizy zawartości informacyjnej tekstu. Niewątpliwą w każdym przypadku zaletą brania pod uwagę wszystkich możliwych kombinacji kategorii, ujmowanych w zestawach taksonomicznych, jest nie tylko porządkowanie doświadczeń, ale także ujawnianie braków i sugerowanie nowych możliwości.

5. Kompetencje użytkownika/uczącego się języka

Określone sytuacje komunikacyjne wymagają od użytkowników języka/uczących się wykonywania różnych zadań i podejmowania różnych czynności, do realizacji których wykorzystują swoje kompetencje wynikające z ich dotychczasowych doświadczeń. W efekcie działalność podjęta w danych sytuacjach komunikacyjnych – również tych, zaplanowanych z myślą o nauce języka – przyczynia się także do dalszego rozwoju tych kompetencji, które mogą się okazać

przydatne zarówno w toku nauki, jak i w przyszłości.

Wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten lub inny sposób na jego sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki kompetencji komunikacyjnej. Warto jednakże wskazać na fakt, że niektóre z nich nie są bezpośrednio związane z samym językiem, inne zaś odnoszą się do kompetencji językowej w jej ściślejszym znaczeniu.

5.1. Kompetencje ogólne

5.1.1. Wiedza deklaratywna (*savoir*)

5.1.1.1. Wiedza o świecie

Dorośli ludzie mają wysoko rozwinięty i precyzyjny sposób postrzegania świata, ściśle związany z gramatyką i słownictwem ich języka ojczystego. Pytanie „Co to jest?” może odnosić się do nazwy napotkanego po raz pierwszy przedmiotu lub zjawiska albo do znaczenia nowego słowa. Sposób postrzegania świata kształtuje się w okresie wczesnego dzieciństwa, jest modyfikowany w toku nauki i zdobywania doświadczeń w okresie dorastania i właściwie przez całe dorosłe życie. Komunikowanie się – czyli porozumiewanie się ludzi w różny sposób postrzegających świat – jest możliwe dzięki wzajemnym powiązaniom tych sposobów z językiem przyswojonym przez tychże ludzi. Jednym z celów dociekań naukowych jest odkrywanie struktur i sposobów funkcjonowania świata i ustalanie standardów terminologicznych pozwalających na ich opisywanie i analizowanie. Język ludzki jest wynikiem rozwoju organicznego i nawet jeśli relacje między kategoriami formy i treści mogą być w różnych językach różne, to jednak mieszczą się w dość wąskim zakresie wyznaczanym przez faktyczną naturę

rzeczywistości. W sferze społecznej zróżnicowanie to może być przy tym większe niż w odniesieniu do zjawisk i rzeczy materialnych, chociaż nawet w tym przypadku kluczową rolę odgrywa znaczenie określonych zjawisk i rzeczy w życiu danej społeczności. W nauczaniu języka obcego/drugiego zwykle można założyć, że uczący się dysponują już odpowiednim zasobem wiedzy o świecie, choć nie zawsze sprawdza się to w praktyce (por. 2.1.1.).

Wiedza o świecie (wynikająca z doświadczenia, wykształcenia, źródeł informacji itp.) to znajomość:

- Miejsc, instytucji i organizacji, osób, przedmiotów, zdarzeń, procesów i działań w różnych sferach życia (jak to przedstawiono przykładowo w tabeli 5 w części 4.1.2.). Szczególne znaczenie dla osoby uczącej się danego języka ma wiedza faktograficzna na temat kraju (krajów), w którym/ych ten język jest używany, dotycząca np.: ważniejszych zagadnień geograficznych, demograficznych, ekonomicznych i politycznych.
- Rodzajów bytów (konkretne/abstrakcyjne, ożywione/nieożywione itp.) oraz ich cech i wzajemnych związków (czasoprzestrzennych,

skojarzeniowych, analitycznych, logicznych, przyczynowo-skutkowych itp.) – jak to na przykład przedstawiono w rozdziale 6 publikacji *Threshold Level 1990*.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jaką wiedzę o świecie mają najprawdopodobniej uczyć się/jakiej można od nich wymagać;
- zakres nowej wiedzy o świecie – szczególnie dotyczącej kraju, w którym ten język jest używany – której będą potrzebowali uczyć się/w którą należy ich wyposażyć w trakcie nauki języka.

5.1.1.2. Wiedza socjokulturowa

Wiedza o społeczeństwie i kulturze społeczności, która posługuje się danym językiem stanowi właściwie pewien aspekt ogólnej wiedzy o świecie. Jest on jednak szczególnie ważny dla uczącego się języka i warty poświęceniu mu szczególnej uwagi. W przeciwieństwie bowiem do innych zakresów wiedzy, wiedza o danym kraju może nie wynikać z uprzedniego doświadczenia uczącego się lub może być zniekształcona obiegowymi stereotypami.

Atrybuty wiedzy, wyróżniające dane społeczeństwo europejskie i jego kulturę, mogą na przykład dotyczyć:

- *Codziennego życia*, np.:
 - potraw i napojów, godzin posiłków, manier przy stole,
 - świąt państwowych,
 - czasu pracy i sposobu jej organizacji,
 - czasu wolnego (hobby, sporty, nawyki związane z czytaniem, media).
- *Warunków życia*, np.:
 - standardów życia (z odmianami regionalnymi, klasowymi i etnicznymi),
 - warunków mieszkaniowych,
 - opieki zdrowotnej i społecznej.
- *Stosunków międzyludzkich* (w tym dotyczących podległości i wzajemnej solidarności), na przykład w zakresie:
 - struktury klasowej społeczeństwa i relacji między klasami społecznymi,
 - relacji między płciami (role, podziały, bliskość),
 - struktur i stosunków rodzinnych,
 - relacji międzypokoleniowych,
 - stosunków w pracy,
 - relacji między społeczeństwem a policją, administracją itp.,
 - stosunków rasowych, etnicznych i grupowych,
 - podziałów oraz stosunków politycznych i religijnych.
- *Systemów wartości, poglądów i postaw*, w zakresie takich czynników, jak:
 - klasa społeczna,
 - grupy zawodowe (pracownicy umysłowi, przemysłowcy, kadra zarządzająca, urzędnicy administracji publicznej, robotnicy wykwalifikowani i niewykwalifikowani itd.),
 - zamożność (dochody bieżące i dobra odziedziczone),
 - kultury regionalne,
 - system ubezpieczeń społecznych,
 - instytucje,
 - tradycja a przemiany społeczne,
 - historia, w szczególności postaci i wydarzenia historyczne,
 - mniejszości (etniczne, religijne),
 - tożsamość narodowa,
 - inne państwa, cudzoziemcy,
 - polityka,
 - sztuka (muzyka, sztuki wizualne, literatura, teatr, muzyka popularna, piosenka),
 - religia,
 - humor.
- *Języka ciała* (zob. 4.5.5.) – znajomość konwencji rządzących zachowaniem w tym zakresie współtworzy kompetencję socjokulturową użytkownika/uczącego się języka.
- *Konwencji społecznych*, związanych np.: z:
 - punktualnością,
 - wręczaniem prezentów,
 - ubiorem,
 - napojami, posiłkami,
 - zakazami (tabu) oraz konwencjonalnymi regułami zachowania się i prowadzenia rozmowy,
 - długością wizyty,
 - pożegnaniem.
- *Zachowań rytualnych* w takich sytuacjach, jak:
 - ceremonie religijne,
 - ceremonie związane z narodzinami, ślubem, śmiercią,

- imprezy, przedstawienia i uroczystości publiczne (zachowanie publiczności i widowni),
- imprezy okolicznościowe, festiwale, tańce, dyskoteki itp.

5.1.1.3. Wrażliwość interkulturowa

Wiedza, świadomość i rozumienie relacji (podobieństw i wyraźnych różnic) między „światem społeczności pochodzenia” a „światem społeczności języka docelowego” tworzą wrażliwość interkulturową. Oczywiście ważne jest

również, że wrażliwość interkulturowa to także wrażliwość na zróżnicowanie regionalne i społeczne obydwu światów. Może ją także wzbogacić świadomość istnienia jeszcze innych kultur niż te, które obejmują język pierwszy i język docelowy uczącego się. Tak poszerzona wrażliwość pomaga umieścić obydwie te języki w szerszym kontekście kulturowym. Poza obiektywną wiedzę istotnym składnikiem wrażliwości interkulturowej jest także świadomość sposobu postrzegania jednej społeczności z perspektywy drugiej, wyrażającej się często w formie narodowych stereotypów.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie wcześniejsze doświadczenia socjokulturowe i jaką wiedzę najprawdopodobniej mają uczący się/ jakiego doświadczenia i jakiej wiedzy można od nich wymagać;
- jakie nowe doświadczenia i jaką wiedzę o życiu społeczności własnej i docelowej muszą zdobyć uczący się, by spełniać wymogi komunikowania się w drugim języku;
- co powinien wiedzieć uczący się o zależnościach między kulturą kraju swojego pochodzenia a kulturą kraju języka, którego się uczy, by osiągnąć odpowiedni poziom kompetencji interkulturowej.

5.1.2. Umiejętności praktyczne, czyli wiedza proceduralna – know-how (savoir-faire)

5.1.2.1. Umiejętności praktyczne to:

- *Umiejętności społeczne*: zdolność do działania zgodnie z rodzajami konwencji wymienionymi w punkcie 5.1.1.2. i w sposób zgodny z oczekiwaniami stawianymi osobom postronnym, zwłaszcza cudzoziemcom.
- *Umiejętności życiowe*: zdolność do skutecznego wykonywania działań rutynowych potrzebnych w życiu codziennym (kąpanie się, ubieranie, chodzenie, gotowanie, jedzenie itp.), konserwacja i naprawa sprzętu domowego itp.
- *Umiejętności zawodowe*: zdolność do działań specjalistycznych (umysłowych i fizycznych), koniecznych do wypełniania obowiązków związanych z wykonywaniem pracy.
- *Umiejętności spędzania czasu wolnego*: zdolność do efektywnej działalności związanej ze spędzaniem czasu wolnego, np.: zajmowanie się:
 - sztuką (malowanie, rzeźbienie, gra na instrumentach muzycznych itp.),
 - rzemiosłem (robienie na drutach, haftowanie, tkactwo, wyplatanie koszy, stolarka itp.),
 - sportami (gry zespołowe, lekkoatletyka, jogging, wspinaczka, pływanie itp.),
 - hobby (fotografowanie, ogrodnictwo itp.).

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie umiejętności praktyczne powinni posiadać uczący się/będą od nich wymagane, żeby skutecznie porozumiewać się w danej dziedzinie.

5.1.2.2. Umiejętności interkulturowe to:

- Umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą.
- Wrażliwość kulturowa oraz umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur.
- Umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi.
- Umiejętność przewycięzania stereotypów.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie role i funkcje pośrednika kulturowego uczący się będą spełniać/należy im przybliżyć/powinni umieć spełniać;
- jakie cechy kultury własnej i docelowej uczący się powinni rozróżniać/powinni się nauczyć rozróżniać/powinni umieć rozróżniać;
- jakie można podjąć czynności w celu zapoznania uczących się z kulturą docelową;
- przy jakich okazjach uczący się będą występować w roli pośrednika kulturowego.

5.1.3. Uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*)

Na działania komunikacyjne użytkowników/uczących się języka mają wpływ nie tylko wiedza, rozumienie i umiejętności, ale także czynniki indywidualne związane z ich osobą, takie jak: postawa, motywacja, system wartości, poglądy, styl poznawczy, a także rodzaj osobowości, które składają się na tożsamość danej osoby. Są to w szczególności:

■ Postawy, czyli:

- otwartość i zainteresowanie nowymi doświadczeniami, innymi osobami, koncepcjami, narodami, społeczeństwami i kulturami,
- skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia oraz związanego z nim kulturowego systemu wartości,
- skłonność i umiejętność dystansowania się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych.

■ Motywacja:

- wewnętrzna (własna)/zewnątrzna,
- instrumentalna/integracyjna,
- do komunikowania się.

■ System wartości, np.: etycznych i moralnych.

■ Poglądy, np.: religijne, ideologiczne, filozoficzne.

■ Style poznawcze:

- konwergentne/dywergentne,
- holistyczne/analityczne/syntetyczne.

■ Cechy osobowości, takie jak na przykład:

- rozmowność/niechęć do rozmowy,
- przedsiębiorczość/nieśmiałość,
- optymizm/pesymizm,
- introwersja/ekstrawersja,
- proaktywność/reaktywność,

- tendencja do obwiniania siebie/szukania winy w innych/niepoczucia się do winy,
- bojaźliwość lub wstydlivość bądź ich brak,
- sztywne trzymanie się reguł/elastyczność,
- otwartość umysłu/brak otwartości,
- spontaniczność/samokontrola,
- inteligencja,
- dokładność/bałaganiarstwo,
- pojemność pamięci,
- pracowitość/lenistwo,
- ambicja lub jej brak,
- samoświadomość lub brak poczucia tożsamości,
- zaufanie do samego siebie lub jego brak,
- pewność siebie lub jej brak,
- poczucie własnej wartości lub jego brak.

Postawa i czynniki osobowościowe mają ogromny wpływ nie tylko na udział użytkowników/uczących się języka w aktach komunikacji, lecz także na ich zdolność uczenia się. Rozwój „osobowości interkulturowej”, obejmującej zarówno postawę, jak i wrażliwość, postrzega się często jako ważny cel edukacyjny sam w sobie. Mówi się przy tym też o takich ważnych kwestiach etycznych i pedagogicznych, jak na przykład:

- Jak dalece rozwijanie osobowości uczącego się może stanowić wyraźny cel edukacyjny.
- Jak połączyć relatywizm kulturowy z integralnością etyczną i moralną.
- Które czynniki osobowości:
 - ułatwiają,
 - utrudniają uczenie się i przyswajanie języka obcego lub drugiego.
- Jak można wspomóc uczących się w wykorzystywaniu ich własnych atutów i pokonywaniu braków i słabości.
- Jak połączyć różnorodność osobowości z ograniczeniami narzucanymi przez systemy edukacyjne.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- czy uczyć się potrzebują rozwijać określone cechy osobowości/powinni być zachęceni do ich okazywania/czy określone cechy osobowości są od nich wymagane. Jeśli tak, to jakie;
- czy, a jeśli tak, to w jaki sposób – w trakcie uczenia się, nauczania i oceniania – brane są pod uwagę indywidualne cechy uczących się.

5.1.4. Umiejętność uczenia się (*savoir-apprendre*)

Najogólniej rzecz ujmując, *savoir-apprendre* to umiejętność wnikliwej obserwacji nowych zjawisk i uczestnictwa w nowych doświadczeniach, a także włączania nowej wiedzy do już posiadanej, która – jeśli trzeba – ulega wtedy modyfikacjom. Umiejętności uczenia się języka są rozwijane w trakcie procesu kształcenia. Pozwalają one uczącemu się efektywniej i samodzielniej radzić sobie z wyzwaniami związanymi z nauką nowego języka, dostrzegać istniejące możliwości i lepiej z nich korzystać. Umiejętność uczenia obejmuje takie elementy jak wrażliwość językową i komunikacyjną, ogólną sprawność fonetyczną techniki uczenia się i sprawności heurystyczne.

5.1.4.1. Wrażliwość językowa i komunikacyjna

Wrażliwość na język i jego stosowanie, w tym znajomość i rozumienie zasad jego organizacji i użycia, pozwala na bezkolizyjne włączanie nowych doświadczeń do już istniejącego, uporządkowanego zasobu wiedzy i umiejętności – co z kolei pozwala na wzbogacanie i rozwój języka. Elementy nowego języka są łatwiej i chętniej zapamiętywane i używane wtedy, gdy nie stanowią zagrożenia dla już ustalonego

systemu językowego uczącego się – systemu, który często bywa uznawany za jedyny normalny i „naturalny”.

5.1.4.2. Ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna

Dla wielu uczących się, szczególnie dorosłych, wsparciem dla ich sprawności fonetycznej będą:

- umiejętność rozróżniania i produkowania nieznanymi wcześniej dźwięków i wzorców prozodycznych,
- umiejętność rozpoznawania i łączenia w całość nowych sekwencji dźwięków,
- umiejętność dzielenia (podczas słuchania) ciągłego potoku dźwięków na zrozumiałe i zorganizowany ciąg elementów fonologicznych,
- rozumienie i opanowanie tych procesów odbioru i produkcji dźwięków, które mogą mieć zastosowanie w nauce nowego języka.

Należy jednak zastrzec, że ta ogólna sprawność fonetyczna nie jest równoznaczna z umiejętnością prawidłowego wymawiania słów w danym języku.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie kroki można podjąć (jeśli w ogóle trzeba) w celu wypracowania wrażliwości językowej i komunikacyjnej uczącego się;
- jakich umiejętności rozróżniania dźwięków i ich artykułowania będzie potrzebował uczący się i jakie posiada/powinien rozwijać/musi posiadać.

5.1.4.3. Techniki uczenia się

Techniki uczenia się to:

- Umiejętność skutecznego wykorzystywania możliwości uczenia się w sytuacjach edukacyjnych, na przykład:

- skupianie uwagi na przedstawianych informacjach,
- rozumienie celów danego zadania,
- efektywne współdziałanie podczas pracy w parach lub grupach,
- szybkie, częste i aktywne używanie poznawanego języka,

- umiejętność wykorzystania dostępnych materiałów i źródeł do samodzielnej nauki.
- Umiejętność przygotowywania i wykorzystywania materiałów do samodzielnej nauki.
- Umiejętność efektywnego uczenia się (zarówno w zakresie lingwistycznym, jak i socjokulturowym) na podstawie bezpośredniej obserwacji i uczestnictwa w zdarzeniach komunikacyjnych – w wyniku rozwijania umiejętności postrzegania i analizowania oraz umiejętności heurystycznych.
- Świadomość swoich mocnych i słabych stron w procesie uczenia się.
- Umiejętność określania własnych potrzeb i celów.
- Umiejętność odpowiedniego stosowania własnych strategii i procedur, pozwalających na osiągnięcie założonych celów, zgodnie z własnymi cechami indywidualnymi

i przy odpowiednim wykorzystaniu dostępnych źródeł.

5.1.4.4. Umiejętności heurystyczne

Umiejętności heurystyczne to na przykład:

- Umiejętność radzenia sobie z nowymi doświadczeniami (nowy język, nowi ludzie, nowe sposoby zachowania itp.), a także wykorzystywania swoich kompetencji w specyficznej sytuacji edukacyjnej (np.: obserwując, dostrzegając istotę obserwowanych zdarzeń, analizując, wnioskując, zapamiętując itp.).
- Umiejętność wyszukiwania, rozumienia, a także – w miarę potrzeb – przekazywania nowych informacji (zwłaszcza przy użyciu materiałów źródłowych nowego języka).
- Umiejętność korzystania z nowych technologii (np.: wyszukiwanie informacji w bazach danych, zasobach sieciowych itp.).

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- do stosowania jakich technik uczenia się powinni być zachęceni uczący się/jakie powinni być w stanie stosować i rozwijać;
- jakie umiejętności heurystyczne powinni wykształcić/stosować uczący się i jak ich do tego zachęcić/przygotować;
- jakie działania należy podejmować, by uczący się stawali się coraz bardziej samodzielnymi w uczeniu się i w posługiwaniu się językiem.

5.2. Komunikacyjne kompetencje językowe

Aby skutecznie realizować swoje zamierzenia komunikacyjne, użytkownicy/uczący się języka muszą umieć stosować opisane wyżej umiejętności ogólne wraz z – bezpośrednio związaną z samym językiem – kompetencją komuni-

kacyjną. Na kompetencję komunikacyjną w tym węższym rozumieniu składają się:

- kompetencje lingwistyczne,
- kompetencje socjolingwistyczne,
- kompetencje pragmatyczne.

5.2.1. Kompetencje lingwistyczne

Nie istnieje żaden wyczerpujący, całościowy opis języka jako systemu wyrażania znaczenia. Systemy językowe cechuje tak znaczna złożoność, że żaden użytkownik języka, w którym mówią wielkie i zróżnicowane społeczności nie jest w stanie opanować wszystkich jego aspektów. Byłoby to niemożliwe także z tego powodu, że

każdy język podlega ciągłym przemianom wynikającym z różnorodności i uwarunkowań jego użycia w toku komunikacji. Większość państw narodowych stara się ustalić standardową formę własnego języka, nigdy jednak nie obejmuje ona wszystkich jego odmian i zakresów użycia. Dla celów prezentacji takiej standardowej formy

języka, a także jako model opisu lingwistycznego dla potrzeb nauczania stosuje się wciąż model wypracowany dla wymarłych języków klasycznych. Jednak ten „tradycyjny” model został już ponad sto lat temu poddany krytyce przez większość językoznawców. Wskazywali oni potrzebę opisywania języków tak, jak rzeczywiście są one używane, a nie według narzuconego „idealnego”, normatywnego modelu, który w dodatku powstał dla języków o określonej strukturze i niekoniecznie da się zastosować do języków o odmiennej wewnętrznej organizacji. Żadna z licznych propozycji alternatywnych nie znalazła jednak powszechnej akceptacji. Kwestionuje się nawet samą możliwość stworzenia takiego uniwersalnego modelu opisu dla wszystkich języków. Współczesne badania nad uniwersaliami językowymi nie przyniosły jeszcze takich wyników, które można by wykorzystać wprost w celu ułatwienia nauki języka, a także oceny poziomu jego znajomości. Większość językoznawców zadowala się w opisie języka kodyfikowaniem jego zastosowań i ustalaniem związków między formą i znaczeniem, używając terminologii odmiennej od tradycyjnej tylko wtedy, gdy chodzi o zjawiska wykraczające poza tradycyjny model opisu. Podobny sposób postę-

powania przyjmujemy także poniżej dla potrzeb wyróżnienia i klasyfikacji głównych składników kompetencji, definiowanej jako znajomość oraz umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi. Poniższy schemat ma na celu jedynie wskazanie narzędzi klasyfikacyjnych w formie parametrów i kategorii użytecznych do opisu i analizy treści językowych. Praktycy, którzy wolą korzystać z innych systemów opisu, mają do tego pełne prawo. Jednak powinni wówczas wyraźnie określić teorię, tradycję lub praktykę, jaką stosują.

W naszym opisie wyróżniamy następujące elementy:

- kompetencję leksykalną (5.2.1.1.),
- kompetencję gramatyczną (5.2.1.2.),
- kompetencję semantyczną (5.2.1.3.),
- kompetencję fonologiczną (5.2.1.4.),
- kompetencję ortograficzną (5.2.1.5.),
- kompetencję ortoepiczną (5.2.1.6.).

Postęp w rozwoju umiejętności stosowania przez uczącego się środków językowych można przedstawić w formie skali, którą prezentujemy poniżej.

STOSOWANIE ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH: ZAKRES OGÓLNY	
C2	Uczący się wykazuje rzetelne opanowanie szerokiego zakresu środków językowych koniecznych do precyzyjnego formułowania myśli, akcentowania i różnicowania fragmentów wypowiedzi czy eliminacji dwuznaczności. Nie musi językowo ograniczać tego, co pragnie wyrazić.
C1	Potrafi wybierać właściwe sformułowania z szerokiego zakresu środków językowych, by wyrażać się jasno, bez konieczności ograniczania tego, co pragnie wyrazić.
B2	Potrafi się wyrażać jasno, bez większych oznak ograniczania tego, co pragnie przekazać. Dysponuje wystarczającym zakresem środków językowych, by formułować klarowne opisy, wyrażać poglądy i tworzyć argumenty – potrafi używać zdań wielokrotnie złożonych, nie musi nadmiernie długo zastanawiać się w poszukiwaniu odpowiednich słów.
B1	Dysponuje wystarczającym zakresem środków językowych, by opisywać nieprzewidziane sytuacje, z dość dużą precyzją wyjaśniać główne tezy wyrażanych poglądów lub omawianych zagadnień, a także by wypowiadać się na tematy abstrakcyjne lub kulturalne, takie jak muzyka czy film. Dysponuje wystarczającym zakresem środków językowych, by – z pewnym dopuszczalnym wahaniem i stosując omówienia – wyrażać swoje myśli na takie tematy jak rodzina, hobby i zainteresowania, praca, podróże czy sprawy bieżące, choć ograniczenia leksykalne mogą powodować powtórzenia, a nawet trudności z formułowaniem wypowiedzi.
A2	Dysponuje podstawowym zasobem środków językowych, pozwalającym na radzenie sobie z komunikacją w przewidywalnych sytuacjach życia codziennego, chociaż musi czasem ograniczać przekaz i szukać słów w pamięci. Potrafi formułować krótkie stwierdzenia dotyczące codziennych, prostych potrzeb konkretnego rodzaju: danych osobowych, rutynowych czynności życia codziennego, pragnień i potrzeb, pytań o informację. Potrafi używać prostych wzorów zdań i komunikować się za pomocą zapamiętanych wyrażen, grup kilku słów i utartych formułek – na temat siebie i innych osób, tego czym się zajmują, miejsc, posiadanych rzeczy itp. Dysponuje ograniczonym zasobem krótkich, wyuczonych na pamięć wyrażen dotyczących prawdopodobnych sytuacji życiowych. W sytuacjach nietypowych występują częste załamania komunikacji i nieporozumienia.
A1	Dysponuje bardzo podstawowym zasobem prostych wyrażen na temat własnej osoby i dotyczących konkretnych potrzeb.

5.2.1.1. Kompetencja leksykalna

Kompetencja leksykalna to znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka. Składają się na nią elementy leksykalne i gramatyczne.

Elementy leksykalne to:

- Stałe wyrażenia – złożone z kilku słów zwroty, używane i zapamiętywane jako całość, takie jak:
 - utarte formuły, zazwyczaj używane jako:
 - bezpośrednie eksponenty funkcji językowej (zob. 5.2.3.2.), takie jak np.: formuły powitalne: *Dzień dobry!*, *Co słychać?* itp.,
 - przysłowia (zob. 5.2.2.3.),
 - archaizmy, np.: *Idź precz!*
 - wyrażenia idiomatyczne – często są to:
 - semantycznie niezrozumiałe metafory, np.: *Kopnął w kalendarz* (= zmarł); *Jak mi na dłoni kaktus wyrośnie!* (= małe prawdopodobieństwo, żeby coś się udało); *On chyba z byka spadł* (= zrobił coś niemądrego),
 - porównania – ich zastosowanie jest zazwyczaj ograniczone wymogami kontek-

stu i stylu, np.: *biały jak śnieg* (= czysty); *biała jak ściana* (= blada);

- szablonowe zwroty, wyuczone i używane jako całości, do których wstawia się jakieś słowa lub wyrażenia, by nabrały znaczenia, np.: *Czy mogę prosić o ...;*
 - inne stałe związki wyrazowe, takie jak wyrażenia czasownikowe typu: *wziąć udział*, *podjąć decyzję* czy wyrażenia przyimkowe typu: *w związku z*, *ze względu na*;
 - stałe skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne (kolokacje), takie jak: *wygłosić przemówienie*, *popętnić błąd*.
- Pojedyncze słowa – dane słowo może mieć wiele różnych znaczeń (polisemia), np.: *zamek* oznacza budowlę lub urządzenie do zamykania drzwi. Pojedyncze słowa stanowią elementy kategorii otwartych, takich jak: rzeczownik, czasownik, przymiotnik, przysłówki; mogą też reprezentować zamknięte zbiory leksykalne (np.: dni tygodnia, nazwy miesięcy, miary i wagi itp.). Dla potrzeb gramatycznych lub semantycznych można tworzyć także inne grupy słów (zob. poniżej).

Elementy gramatyczne należą do zamkniętych zbiorów słów, np.: (w języku polskim):

Zaimki wskazujące	<i>ten, ta, to, te, ci, tamten, tamta, tamto, tamte, tamci</i>
Zaimki osobowe	<i>ja, ty, on, ona, ono; mnie, tobie, jemu, jej</i> itp.
Zaimki pytające	<i>kto, kogo, co, czym, czego, gdzie, jak, kiedy</i> itp.
Zaimki dzierżawcze	<i>mój, moja, twój, twoja, jego, jej, ich</i> itp.
Przyimki	<i>w, na, przy, nad, pod, przed, za</i> itp.
Spójniki	<i>i, a, ale, chociaż</i> itp.
Partykuły	na przykład w języku niemieckim: <i>ja, wohl, aber, doch</i> itp.

Poniżej prezentujemy przykładowe skale, według których ocenia się zakres stosowania leksykalnych środków językowych oraz poprawność leksykalną.

ZAKRES SŁOWNICTWA	
C2	Uczący się dysponuje bardzo szerokim zasobem leksykalnym, obejmującym wyrażenia idiomatyczne i potoczne. Ma świadomość znaczeń konotowanych i wykazuje ich znajomość.
C1	Posiada dobrą znajomość szerokiego zasobu leksykalnego, co pozwala mu wypełniać omówieniami luki leksykalne, choć czasami jest zmuszony do widocznego szukania w myślach odpowiednich wyrażen lub stosowania strategii unikania. Wykazuje dobrą znajomość wyrażen idiomatycznych i potocznych.
B2	Dysponuje odpowiednim zakresem słownictwa w sprawach związanych z jego specjalnością i z większością tematów ogólnych. Potrafi różnicować sformułowania, by unikać częstych powtórzeń, choć jego luki słownikowe mogą wciąż powodować występujące w wypowiedziach wahania i omówienia.
B1	Dysponuje wystarczającym słownictwem, by – stosując pewne omówienia – wypowiadać się na większość tematów związanych z życiem codziennym, np.: rodziną, hobby i zainteresowaniami, pracą, podróżami czy zdarzeniami bieżącymi.
A2	Dysponuje wystarczającym słownictwem, by uczestniczyć w rutynowych rozmowach na znane sobie tematy z życia codziennego.
	Dysponuje słownictwem wystarczającym do wyrażania podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym. Dysponuje słownictwem wystarczającym do zaspokojenia najważniejszych codziennych potrzeb komunikacyjnych.
A1	Dysponuje podstawowym zasobem słownictwa, złożonym z pojedynczych słów lub wyrażen związanych z konkretnymi sytuacjami.

POPRAWNOŚĆ LEKSYKALNA	
C2	Uczący się regularnie używa poprawnego i właściwego słownictwa.
C1	Uczącemu zdarzają się niewielkie potknięcia, lecz nie są to poważne błędy leksykalne.
B2	Poprawność leksykalna jest na ogół na wysokim poziomie, chociaż uczącemu się zdarzają się, niezakłócające jednak komunikacji, niezręczności i nieprawidłowy dobór słownictwa.
B1	Uczący się wykazuje dobre opanowanie podstawowego słownictwa, w jego wypowiedziach pojawiają się jednak poważne błędy, zwłaszcza przy wyrażaniu bardziej złożonych myśli lub w odniesieniu do nieznanego mu tematów i sytuacji.
A2	Potrafi posługiwać się wąskim zakresem słownictwa, związanym z konkretnymi potrzebami życia codziennego.
A1	(brak wskaźnika)

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie elementy leksykalne (stałe wyrażenia i pojedyncze słowa) uczący się powinien znać/poznać/rozpoznać i stosować;
- jak się je dobiera i porządkuje.

5.2.1.2. Kompetencja gramatyczna

Kompetencję gramatyczną można zdefiniować jako znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych.

Pod względem formalnym gramatykę danego języka można postrzegać jako zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach (zdania). Kompetencja gramatyczna to umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami (w przeciwieństwie do ich zapamiętywania i odtwarzania w postaci utartych formułek). W tym rozumieniu gramatyka każdego języka jest bardzo skomplikowana, a więc nie może być traktowana jako zbiór ostateczny i wyczerpujący. Istnieje wiele równorzędnych teorii i modeli organizacji słów w zdania. Zadaniem niniejszego Systemu opisu nie jest rozstrzygnięcie w tej sprawie ani promowanie tej lub innej teorii, lecz raczej zachęcanie użytkowników do określenia, którą teorię wybrali dla swoich potrzeb i jaki to ma wpływ na ich działania praktyczne. Ograniczamy się więc tutaj jedynie do wskazania niektórych parametrów i kategorii szeroko stosowanych w opisach gramatycznych.

Opis systemu gramatycznego zawiera listę:

- **Elementów**, np.: morfemy, rdzenie oraz przyrostki, wyrazy.
- **Kategorii**, np.: liczba, przypadek, rodzaj, tryb: przypuszczający, rozkazujący, oznajmujący,

strona: czynna/bierna,
czas: przeszły/teraźniejszy/przyszły,
aspekt.

- **Klas**, np.: koniugacja, deklinacja, otwarte grupy leksykalne: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłówki, zamknięte grupy leksykalne (elementy gramatyczne – zob. 5.2.1.1.).
- **Struktur**, np.: złożenia, frazy (nominalna, werbalna), zdania (główne, podrzędne, współrzędne), zdania (pojedyncze, złożone, wielokrotnie złożone).
- **Mechanizmów** (opisowych), np.: nominalizacja, afiksacja, stopniowanie, transpozycja, transformacja.
- **Związków**, np.: związek zgody, związek rządu, związek przynależności itp.

Przedstawiamy przykładową skalę oceny poprawności gramatycznej. Można ją odczytywać razem z prezentowaną wcześniej skalą ogólnego stosowania środków językowych. Utworzenie uniwersalnej dla wszystkich języków skali postępow w zakresie opanowania struktur gramatycznych nie wydaje się możliwe.

POPRAWNOŚĆ GRAMATYCZNA	
C2	Uczący się stosuje konsekwentną kontrolę poprawności gramatycznej – także przy formułowaniu złożonej wypowiedzi – nawet gdy jego uwaga jest skupiona na czymś innym (np.: na planowaniu dalszego ciągu wypowiedzi czy śledzeniu reakcji słuchaczy).
C1	Konsekwentnie utrzymuje wysoki stopień poprawności gramatycznej – błędy pojawiają się rzadko i trudno je zauważyć.
B2	Ma dobrą kontrolę gramatyczną wypowiedzi – chwilowe „potknięcia” lub nieregularnie pojawiające się błędy w strukturze zdania mogą się zdarzyć, lecz są rzadkie i można je poprawić później.
	Wykazuje stosunkowo wysoki stopień poprawności gramatycznej. Zdarzające mu się błędy nie powodują nieporozumień.
B1	W znanych sobie kontekstach komunikuje się z dość dużą poprawnością – wykazuje na ogół duży stopień kontroli gramatycznej, chociaż widać wpływ języka ojczystego. Pojawiają się błędy, lecz jest jasne, co mówiący chce powiedzieć.
	Dość poprawnie używa zasobu często używanych, „rutynowych” sformułowań oraz wzorów strukturalnych związanych z bardziej przewidywalnymi sytuacjami.
A2	Poprawnie używa prostych struktur, jednak systematycznie popełnia podstawowe błędy – np.: w użyciu form czasownika. Mimo to wypowiedź jest zazwyczaj zrozumiała.
A1	Wykazuje jedynie ograniczone opanowanie prostych struktur gramatycznych i wzorów zdaniowych – w ramach wyuczonego zasobu.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- według jakiej teorii gramatycznej pracują;
- jakie elementy gramatyczne, kategorie, klasy, struktury, mechanizmy i związki uczący się powinni poznać/opanować.

W opisie systemów gramatycznych dokonuje się zazwyczaj rozróżnienia między morfologią a składnią.

Morfologia dotyczy wewnętrznej organizacji słów. Słowa można dzielić na morfemy, klasyfikowane jako:

- Rdzenie.
- Afiksy (przedrostki, wrostki, przyrostki), obejmujące np.:
 - morfemy słowotwórcze (np.: w języku angielskim: *re-*, *un-*, *-ly*, *-ness*),
 - morfemy gramatyczne (np.: w języku angielskim *-s*, *-ed*, *-ing*).

jeden rdzeń, np.: w języku angielskim: *sixpence*, *breakdown*, *oak-tree*).

Morfologia zajmuje się też innymi sposobami modyfikacji form wyrazów, w języku angielskim, np.: takimi jak:

- oboczność samogłoskowa: (*sing/sang/sung*, *mouse/mice*),
- oboczność spółgłoskowa: (*lend/lent*),
- formy nieregularne: (*bring/brought*, *catch/caught*),
- supletywność: (*go/went*),
- formy zerowe: (*sheep/sheep*, *cut/cut/cut*).

Słowotwórstwo:

Wyrazy można klasyfikować np.: jako:

- Wyrazy proste (tylko rdzeń, np.: w języku angielskim: *six*, *tree*, *break*).
- Wyrazy złożone (rdzeń i morfemy, np.: w języku angielskim: *unbrokenly*, *sixes*).
- Złożenia wyrazów (zawierające więcej niż

Morfologia zajmuje się fonetycznie uwarunkowanymi zmianami morfemów (np.: w języku angielskim *s/z/iz* w słowach *walks*, *lies*, *rises*; *t/d/id* w słowach *laughed*, *cried*, *shouted*) oraz ich morfologicznie uwarunkowaną wariacją fonetyczną (np.: w języku angielskim *i:/e* w słowach *creep/crept*, *mean/meant*, *weep/wept*).

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie elementy i procesy morfologiczne uczący się powinni poznać/opanować.

Składnia dotyczy organizacji słów w zdania według określonych kategorii, elementów, klas, struktur, mechanizmów oraz związków, prezentowanych często jako pewien zestaw reguł. Składnia dorosłego użytkownika danego języka

jako języka ojczystego jest bardzo złożona i w większości stosowana nieświadomie. Umiejętność takiego budowania zdań, aby niosły one przekaz informacyjny, to główny aspekt kompetencji komunikacyjnej.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

■ jakie elementy gramatyczne, kategorie, klasy, struktury, mechanizmy i związki uczący się powinni poznać/opanować.

5.2.1.3. Kompetencja semantyczna

Na kompetencję semantyczną składa się świadomość i umiejętność organizacji znaczenia.

Semantyka leksykalna zajmuje się takimi kwestiami znaczenia słów, jak na przykład:

■ Związki między słowem a ogólnym kontekstem:

- odnośniki,
- konotacje,
- wyznaczniki pojęć ogólnych/szczegółowych.

■ Związki wewnątrzleksykalne, np.:

- synonimia/antonimia,
- hiponimia,
- związki frazeologiczne,
- relacje części do całości,
- analiza składników,
- ekwiwalencja tłumaczeniową.

Semantyka gramatyczna dotyczy znaczenia elementów, kategorii, struktur i mechanizmów gramatycznych (zob. 5.2.1.2.).

Semantyka pragmatyczna zajmuje się związkami logicznymi, takimi jak: wykluczenie, założenie, implikacja itp.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uważają za stosowne – określić:

■ jakie rodzaje związków semantycznych uczący się powinni poznać/opanować/umieć stosować.

Kwestie wyrażania i rozumienia znaczenia są bez wątpienia kluczowe dla komunikacji językowej, dlatego też podejmujemy je w wielu miejscach niniejszego *Systemu opisu*, a szczególnie w części 5.1.1.1.

Niniejszy opis ujmuje kompetencję lingwistyczną w kategoriach formalnych. Z perspektywy językoznawstwa teoretycznego i opisowego język to system symboliczny o wysokim stopniu wzajemnych zależności. Próba wydzielenia poszczególnych, licznych składników kompetencji komunikacyjnej – którą tu podejmujemy – prowadzi do uznania znajomości (w większości nieświadomej) i umiejętności stosowania struktur formalnych za jeden z tych składników. W jakim stopniu, jeżeli w ogóle, ta formalna analiza powinna wchodzić w zakres uczenia się i nauczania języka – jest kwestią odrębną. Podejście funkcjonalno-pojęciowe stosowane w publikacjach Rady Europy *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* i *Vantage Level* oferuje alternatywny

– wobec powyższego (5.2.1.–5.2.3.) – sposób traktowania kompetencji lingwistycznej. W podejściu tym podstawą są nie formy językowe i ich znaczenia, lecz systematyczna klasyfikacja funkcji komunikacyjnych oraz pojęć (ogólnych i szczegółowych), a dopiero potem formy leksykalne i gramatyczne, służące do wyrażania tych funkcji i pojęć. Obydwa te podejścia stanowią uzupełniające się wzajemnie sposoby postrzegania „podwójnej natury” języka, która przejawia się tym, że dotyczy on zarówno organizacji znaczeń, jak i form. Opis, którego podstawą jest organizacja formalna, siłą rzeczy upraszcza i izoluje znaczenie – tak samo dzieje się z formami, gdy istotę opisu języka stanowi organizacja wyrażanych treści. To, które z podejść warto wybrać, zależy od celu, dla którego tworzymy opis. Sukces podejścia stosowanego w określaniu poziomu *Threshold* wskazuje na to, że w praktyce kształcenia językowego lepiej jest zaczynać od sposobów wyrażania znaczenia, niż

w sposób tradycyjny opisywać postęp dydaktyczny w kategoriach czysto formalnych. Z drugiej strony nie brakuje też zwolenników tzw. gramatyki komunikacyjnej, zastosowanej na przykład we francuskiej publikacji *Un niveau-seuil*. Pewne jest jedno: uczący się języka musi przyswoić sobie zarówno jego system formalny, jak i znaczeniowy.

5.2.1.4. Kompetencja fonologiczna

Kompetencja fonologiczna oznacza znajomość oraz umiejętność odbioru i produkowania:

- jednostek dźwiękowych języka (*fonemów*) i ich realizacji w danym kontekście (*allofonów*),
- cech fonetycznych wyróżniających fonemy

(*cechy dystynktywne*, np. dźwięczność, zaokrąglenie, nosowość, eksplozywność),

- fonetycznej kompozycji słów (*struktura sylab*, sekwencja fonemów, akcent, ton),
- fonetyki zdaniowej (*prozodii*), obejmującej:
 - akcent i rytm zdaniowy,
 - intonację,
- redukcji fonetycznej, obejmującej:
 - redukcję samogłosek,
 - różnicowanie na formy mocne i słabe,
 - asymilację,
 - elizję.

Poniżej prezentujemy przykładową skalę umiejętności związanych z poprawnością fonologiczną.

POPRAWNOŚĆ FONOLOGICZNA	
C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się potrafi właściwie operować intonacją i prawidłowo akcentować zdania, by wyrażać delikatniejsze odcienie znaczeń.
B2	Posługuje się wyraźną, naturalną wymową i intonacją.
B1	Wymowa uczącego się jest dobrze zrozumiała, nawet przy dającym o sobie chwilami znać obcym akcencie i zdarzającej się niewłaściwej wymowie poszczególnych słów.
A2	Wymowa jest na ogół na tyle wyraźna, by zrozumieć wypowiedź, mimo wyraźnego obcego akcentu – rozmówcy muszą jednak co jakiś czas prosić o powtórzenie.
A1	Wymowa bardzo ograniczonego zakresu wyuczonych słów i wyrażeń jest – przy pewnym wysiłku – zrozumiała przez rodzimego użytkownika języka, przywykłego do rozmówców z tej grupy językowej.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakich nowych umiejętności fonologicznych należy wymagać od uczącego się;
- na ile istotne jest uwzględnienie odmienności systemu dźwiękowego i prozodii;
- czy poprawność fonetyczna i płynność stanowią cel nauki już na wczesnym etapie kształcenia, czy też mają być rozwijane na następnych etapach.

5.2.1.5. Kompetencja ortograficzna

Kompetencja ortograficzna oznacza znajomość oraz umiejętność rozpoznawania i stosowania symboli, które składają się na tekst pisany. Podstawą systemów graficznych wszystkich języków europejskich jest alfabet. Istnieją jednak języki posługujące się systemem ideograficznym (logograficznym, np.: chiński) lub konsonantycznym (np.: arabski). W systemie alfabetycznym

uczący się powinni umieć rozpoznawać i stosować:

- małe i duże litery pisane ręcznie i drukowane,
- odpowiednią pisownię wyrazów, także form skróconych,
- znaki interpunkcyjne i zasady interpunkcji,
- konwencje typograficzne, rodzaje i krój czcionek itp.,
- popularne znaki logograficzne (@ &, \$ itp.).

5.2.1.6. Kompetencja ortoepiczna

Kompetencja ortoepiczna dotyczy umiejętności głośnego odczytywania przygotowanego wcześniej tekstu pisanego oraz właściwego wymawiania słów poznanych wcześniej jedynie w formie pisanej. Obejmuje ona:

- znajomość zasad pisowni,
- umiejętność korzystania ze słowników i znajomość stosowanych w nich konwencji opisywania wymowy,

- znajomość wpływu form graficznych, zwłaszcza interpunkcyjnych, na segmentację i intonację wypowiedzi,
- umiejętność właściwej interpretacji wieloznaczności (homonimia, niejasne relacje składniowe itp.) na podstawie kontekstu.

Poniżej prezentujemy przykładową skalę umiejętności związanych z poprawnością ortograficzną.

POPRAWNOŚĆ ORTOGRAFICZNA	
C2	W tekstach pisanych przez uczącego się nie występują błędy ortograficzne.
C1	Układ tekstu, podział na akapity i interpunkcja są stosowane właściwie i ułatwiają czytanie. Pisownia jest poprawna z wyjątkiem sporadycznych, drobnych pomyłek.
B2	Uczący się potrafi komponować klarowne i zrozumiałe teksty ciągłe, zachowujące standardowy układ i konwencję podziału na akapity. Pisownia i interpunkcja są dość poprawne, chociaż mogą się pojawiać oznaki wpływu języka ojczystego uczącego się.
B1	Potrafi skomponować tekst ciągły, który jest na ogół w całości zrozumiały. Pisownia, interpunkcja i układ tekstu są na tyle poprawne, by czytający nie miał zbyt wielu problemów z jego bieżącym rozumieniem.
A2	Potrafi przepisywać krótkie informacje dotyczące spraw codziennych, np.: wskazówki na temat dojazdu do jakiegoś miejsca. Potrafi zapisywać z dość dużą poprawnością fonetyczną (lecz niekoniecznie z zachowaniem pełnej poprawności pisowni) krótkie słowa ze swojego ustnego zasobu słownictwa.
A1	Potrafi zapisywać znane słowa i krótkie wyrażenia, np.: krótkie napisy lub instrukcje, nazwy przedmiotów codziennego użytku, nazwy sklepów oraz pewne regularnie stosowane zwroty. Potrafi literować swoje nazwisko, adres i inne dane osobowe.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- ortograficzne i ortoepiczne potrzeby uczących się dotyczące umiejętności stosowania mówionej i pisanej odmiany języka, a także zamiany jednej z tych form na drugą.

5.2.2. Kompetencja socjolingwistyczna

Kompetencja socjolingwistyczna dotyczy wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej. Wskazywaliśmy już – przy okazji omawiania kompetencji socjokulturowej – na fakt, że język jest zjawiskiem socjokulturowym. Wiele z kwestii poruszanych przy omawianiu kompetencji socjokulturowej dotyczy także kompetencji socjolingwistycznej. To, na co chcemy zwrócić szczególną uwagę w tym miejscu, dotyczy tych zagadnień związanych z posługiwaniem się językiem, których wcześniej nie omawialiśmy, a więc: wyznaczników relacji społecznych, konwencji grzecznościowych, nośników tzw. mądrości ludowej, zróżnicowania rejestrów, dialektów i odmian regionalnych.

5.2.2.1. Wyznaczniki relacji społecznych

Są one oczywiście bardzo zróżnicowane w różnych językach i kulturach, w zależności od takich czynników, jak: a) stopień pokrewieństwa, b) zażyłość relacji, c) rejestr dyskursu itp.

Podane poniżej przykłady dla języka angielskiego nie są stosowane uniwersalnie, dlatego też nie zawsze mogą mieć swoje odpowiedniki w innych językach.

- Użycie i wybór form powitania:
 - przy wejściu, np.: *Hello! Good morning!*,
 - jako wstępu, np.: *How do you do?*,
 - przy wychodzeniu, np.: *Good-bye... See you later.*

- Użycie i wybór form adresatywnych:
 - sztywne, np.: *My Lord, Your Grace*,
 - formalne, np.: *Sir, Madam, Miss, Dr., Professor* (+ nazwisko),
 - nieformalne, np.: tylko imię: *John! Susan!* lub brak jakiegokolwiek formy,
 - poufale, np.: *dear, darling*; (popularnie) *mate, love*,
 - peremptoryczne („z góry”), np.: po nazwisku: *Smith! You (there)!*,
 - obelżywe, np.: *You stupid idiot!* (często także wyrażane z czułością).
- Konwencje zabierania głosu w rozmowie lub dyskusji.
- Użycie i wybór wykrzykników, także przekleństw (np.: *Dear, dear!, My God! Bloody Hell!* itp.).

5.2.2.2. Konwencje grzecznościowe

Konwencje grzecznościowe to jeden z najważniejszych powodów rezygnowania z bezpośredniego zastosowania tzw. zasad współpracy (zob. 5.2.3.1.). Są one różne w różnych kulturach i stanowią częste źródło interkulturowych nieporozumień, zwłaszcza gdy wyrażenia grzecznościowe są odbierane dosłownie.

- Grzeczność „pozytywna” to np.:
 - wykazywanie zainteresowania dobrym samopoczuciem danej osoby,
 - wymiana doświadczeń i trosk, „rozmowy o kłopotach”,
 - wyrażanie podziwu, zachwytu, wdzięczności itp.,
 - dawanie upominków, obiecywanie przyszłych usług, gościnność.
- Grzeczność „negatywna” to np.:
 - unikanie zachowań zastraszających (dogmatyzmu, rozkazywania itp.),
 - wyrażenie ubolewania, przeprosin za zachowanie zastraszające (poprawa, zaprzeczenie, ograniczenie itp.),
 - stosowanie wyrażen łagodzących stanowczość wypowiedzi, np. *Ja bym raczej powiedziała, że...*
- Właściwe użycie słów „proszę”, „dziękuję” itp.
- Niegrzeczność (celowe naruszanie konwencji grzecznościowych), np.:
 - „brutalna” otwartość, szczerość,

- wyrażanie niechęci, pogardy,
- skarga i reprimenda,
- dawanie upustu złości i braku cierpliwości,
- podkreślanie swojej wyższości.

5.2.2.3. Nośniki „mądrości ludowej”

Te utarte formułki językowe, wyrażające i utrwalające stereotypowe, obiegowe poglądy, są istotnym składnikiem kultury popularnej. Często przytacza się je w całości, a chyba jeszcze częściej używa się ich jako aluzyjnych odniesień, np.: w tytułach prasowych. Zgromadzona w nich mądrość ludowa, wyrażana w powszechnie znanych zwrotach i przysłowiach, stanowi istotny aspekt kompetencji socjokulturowej. Możemy tu wymienić:

- Wyrażenia idiomatyczne, np.: *po nitce do kłębka*,
- Popularne cytaty, np.: *Czuj się zwolniony!*;
- Przysłowia dotyczące:
 - wierzeń, np.: przepowiednie pogody: *Boże Narodzenie po wodzie – Wielkanoc po lodzie*,
 - postaw i poglądów (*clichés*), np.: *Mądre ciele dwie matki ssie*,
 - wartości, np.: *Łatwo przyszło, łatwo poszło*,
 - i innych zdarzeń i spraw, np.: *Co nagle, to po diable*,

Obecnie funkcję nośników mądrości ludowej pełnią także graffiti, slogany na koszulkach, slogany reklamowe, wywieszki w miejscu pracy oraz plakaty.

5.2.2.4. Rejestr wypowiedzi

Pojęcie rejestru oznacza systemowe zróżnicowanie wariantów języka stosowanych w określonych kontekstach. Ta bardzo szeroka definicja obejmuje zagadnienia związane z „zadaniami komunikacyjnymi” (zob. 4.3.), „rodzajami tekstów” (zob. 4.6.4.) oraz „funkcjami makro” (zob. 5.2.3.2.). W tym miejscu chcemy wskazać jedynie na zróżnicowanie stopnia formalności wypowiedzi, które mogą być:

- sztywne, np.: *Proszę wstać, Sąd idzie!*,
- formalne, np.: *Proszę o spokój!*,
- neutralne, np.: *Czy możemy zaczynać?*,
- nieformalne, np.: *To co, zaczynamy?*,
- poufale, np.: *No dobra. Jedziemy dalej*,
- intymne, np.: w języku angielskim: *Ready dear? (Jesteś gotowa, kochanie?)*.

Dla początkowego etapu nauczania (do poziomu B1) najodpowiedniejszy wydaje się rejestr neutralny, chyba że w danej sytuacji edukacyjnej istnieją jakieś przyczyny przemawiające za innym rozwiązaniem. Rejestru neutralnego używają najczęściej rodzimi użytkownicy języka w kontaktach z cudzoziemcami i obcymi rozmówcami. Poznawanie bardziej formalnych i bardziej poufanych rejestrów pojawia się stopniowo, na przykład podczas lektury rozmaitych rodzajów tekstów, zwłaszcza literackich. Początkowo są one jedynie rozumiane. W stosowaniu bardziej formalnych i bardziej poufanych rejestrów jest jednak zalecana pewna ostrożność, gdyż ich niewłaściwe użycie może prowadzić do nieporozumień i niezamierzonej śmieszności.

5.2.2.5. Dialekty i odmiany regionalne

Kompetencja socjolingwistyczna to również zdolność rozpoznawania językowych wyznaczników, np.:

- klasy społecznej,
- pochodzenia regionalnego,
- pochodzenia narodowego,
- grupy etnicznej,
- grupy zawodowej.

Wyznaczniki te obejmują:

- słownictwo, np.: szkockie *wee* zamiast angielskiego *small* (mały),
- gramatykę, np.: Cockney English: *I ain't seen nothing* zamiast *I haven't seen anything* (Niczego nie widziałem),
- fonologię, np.: nowojorskie *boird* zamiast *bird*,

- cechy głosowe (rytm, głośność itp.),
- cechy paralingwistyczne,
- język ciała (*body language*).

Żadna ze społeczności europejskich nie jest językowo całkowicie homogeniczna. Liczne regiony mają swoje osobliwości językowe i kulturowe. Widoczne są one zwłaszcza u osób przebywających w zamkniętym kręgu lokalnego życia i są związane z ich klasą społeczną, zawodem i poziomem wykształcenia. Umiejętność rozpoznawania takich cech dialektalnych jest istotną pomocą w scharakteryzowaniu rozmówcy. Znaczną rolę odgrywa przy tym stereotypizacja, której wpływ można jednak ograniczać rozwijając umiejętności interkulturowe (zob. 5.1.2.2.). Uczący się poznają z czasem rozmówców pochodzących z różnych środowisk. Zanim zdecydują się przejść jakieś formy dialektalne, powinni zdać sobie sprawę z ich konotacji społecznych i z potrzeby zachowania spójności oraz integralności stylu wypowiedzi.

Skalowanie składników kompetencji socjolingwistycznej okazało się trudne (zob. załącznik B). To co udało się sformułować, zaprezentujemy w przykładowej skali. Jak łatwo zauważyć, niższe partie tej skali zawierają jedynie wskaźniki relacji społecznych i konwencje grzecznościowe. Od poziomu B2 użytkownicy języka powinni być w stanie używać języka odpowiednio do wymogów socjolingwistycznych danej sytuacji i zgodnie z profilem jej uczestników. Powinni także zacząć sobie radzić z rozumieniem różnych wariantów i odmian danego języka, a także coraz lepiej panować nad jego idiomatyką i rejestrami.

STOSOWNOŚĆ SOCJOLINGWISTYCZNA	
C2	<p>Uczący się wykazuje dobre opanowanie wyrażenia idiomatycznych i potocznych, a także ma świadomość znaczeń konotowanych.</p> <p>Potrafi w pełni dostrzegać socjolingwistyczne i socjokulturowe implikacje towarzyszące wypowiedziom rodzimych użytkowników języka i umie odpowiednio reagować.</p> <p>Potrafi efektywnie pośredniczyć w komunikacji między rozmówcami z własnej społeczności i obcej, uwzględniając przy tym różnice socjokulturowe i socjolingwistyczne.</p>
C1	<p>Potrafi rozpoznawać w szerokim zakresie wyrażenia idiomatyczne i potoczne, dostrzegając także zmiany rejestrów wypowiedzi – potrzebuje jednak od czasu do czasu upewnić się, co do niektórych szczegółów, zwłaszcza gdy ma do czynienia z nieznanym sobie akcentem.</p> <p>Jest w stanie rozumieć język filmów, także wyrażenia slangowe i idiomatyczne.</p> <p>Potrafi efektywnie i elastycznie posługiwać się językiem w sytuacjach życia towarzyskiego, włącznie z aluzyjnym, emocjonalnym i żartobliwym użyciem języka.</p>
B2	<p>Potrafi wyrażać się w sposób przekonujący, jasny i uprzejmy, stosując formalny lub nieformalny rejestr wypowiedzi – odpowiednio do sytuacji i rozmówcy.</p> <p>Potrafi, przy pewnych staraniach, aktywnie uczestniczyć w dyskusji grupowej, nawet gdy rozmowa jest szybka i potoczna.</p> <p>Potrafi prowadzić rozmowę z rodzimymi użytkownikami języka, nie rozbawiając ich ani nie irytując w sposób niezamierzony – rozmówcy nie muszą przy tym zmieniać swojego naturalnego sposobu komunikowania się.</p> <p>Potrafi wyrażać się odpowiednio do sytuacji i unikać rażąco błędnych sformułowań.</p>
B1	<p>Potrafi wyrażać i rozumieć szeroki zakres funkcji językowych, używając najczęstszych form ich wyrazu w neutralnym rejestrze wypowiedzi.</p> <p>Ma świadomość najważniejszych konwencji grzecznościowych i potrafi zgodnie z nimi postępować.</p> <p>Ma świadomość i potrafi poszukiwać oznak wskazujących na najistotniejsze różnice między własną a obcą społecznością w zakresie obyczajów, tradycji, postaw, przekonań i wartości.</p>
A2	<p>Potrafi rozumieć i w prosty sposób wyrażać podstawowe funkcje językowe, takie jak uzyskiwanie i wymiana informacji, wyrażanie poglądów i przekonań.</p> <p>Potrafi w sposób prosty lecz efektywny uczestniczyć w rozmowach towarzyskich, stosując najpopularniejsze wyrażenia i schematy konwersacyjne.</p> <p>Jest w stanie radzić sobie w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich, używając typowych uprzejmych zwrotów powitalnych i adresatywnych.</p> <p>Potrafi sformułować zaproszenie, propozycję, prośbę o wybaczenie itp., a także reagować na nie.</p>
A1	<p>Potrafi nawiązywać podstawowe kontakty towarzyskie, używając najprostszych zwrotów grzecznościowych, takich jak formy powitalne i pożegnalne, przedstawianie się, zwroty typu: proszę, dziękuję, przepraszam.</p>

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jaki zakres pozdrowień, form adresatywnych i wykrzykników uczący się powinni poznać/opanować, by je: a) rozpoznawać, b) ocenić z socjologicznego punktu widzenia, c) umieć stosować;
- jakie konwencje grzecznościowe uczący się powinni poznać/opanować, by je: a) rozpoznawać i rozumieć, b) stosować;
- które formy niegrzecznych zachowań językowych uczący się powinni poznać/opanować, by je: a) rozpoznawać i rozumieć, b) stosować – i w jakich sytuacjach;
- które przysłowia, utarte zwroty oraz idiomy „mądrości ludowej” uczący się powinni poznać/opanować, by je: a) rozpoznawać i rozumieć, b) stosować;
- jakie rejestry wypowiedzi uczący się powinni poznać/opanować, by je: a) rozpoznawać, b) stosować;
- jakie grupy społeczne w społeczności języka, którego się uczy, a być może też w społeczności międzynarodowej, uczący się powinni umieć/nauczyć się rozpoznawać na podstawie stosowanego przez nie języka.

5.2.3. Kompetencja pragmatyczna

Kompetencja pragmatyczna to znajomość zasad, według których przekaz językowy jest:

- organizowany, budowany i układany („kompetencja dyskursywna”),

- używany w celu wypełnienia określonej funkcji komunikacyjnej („kompetencja funkcjonalna”),
- porządkowany według schematów interakcyjnych i transakcyjnych („znajomość schematów”).

5.2.3.1. Kompetencja dyskursywna to umiejętność układania zdań w spójne ciągi wypowiedzi językowych. Obejmuje ona znajomość i umiejętność stosowania zasad porządkowania zdań według takich kategorii, jak:

- Temat/wątek główny.
- To, co dane/to, co nowe.
- „Naturalna” kolejność, np.: w czasie: *Przewrócił się i go uderzyłem* lub: *Uderzyłem go i się przewrócił*.
- Związki przyczynowo-skutkowe (wzajemnie zależne), np.: *Ceny idą w górę – ludzie chcą wyższych płac*.
- Struktura i organizacja wypowiedzi pod względem:
 - porządku tematycznego,
 - spójności logicznej (koherencji) i gramatycznej (kohezji),
 - porządku logicznego,
 - stylu i rejestru,
 - skuteczności retorycznej,
 - „zasady współpracy” („*co-operative principle*”, Grice 1975): „Spraw, by twoja wypowiedź była odpowiednia na etapie, na jakim się pojawia, a także zgodna z celem i kierunkiem rozmowy, w której bierzesz udział – przestrzegaj w związku z tym następujących zasad:
 - zasady jakości (postaraj się, by twoja wypowiedź była prawdziwa),
 - zasady ilości (spraw, by twoja wypowiedź zawierała konieczną ilość informacji, lecz nie więcej niż potrzeba),
 - zasady odpowiedniości (nie mów tego, co nie dotyczy tematu),
 - zasady sposobu (bądź zwięzły i mów w sposób uporządkowany, unikaj niejasności i wieloznaczności)”.

Nieprzebranie tych zasad prostej i skutecznej komunikacji musi mieć swoje wyraźne uzasadnienie komunikacyjne, nie może być powodowane tylko brakiem umiejętności ich przestrzegania.

- Organizacja tekstu: znajomość konwencji tekstowych obowiązujących w danej społeczności, określających np.:
 - cechy struktury informacji dotyczące różnych funkcji makrotekstowych (opis, narracja, objaśnienie itp.),
 - sposób opowiadania historyjek, anegdot, dowcipów itp.,
 - sposób argumentowania (w debacie, w języku prawniczym itp.),
 - formalny i organizacyjny układ tekstów pisanych (rozprawek, pism urzędowych itp.).

Znaczna część edukacji w języku ojczystym jest poświęcona rozwijaniu sprawności dyskursywnych młodego człowieka. W kształceniu w języku obcym uczyć się będzie raczej rozpoczynając od krótkich, jednozdaniowych wypowiedzi, by dopiero na wyższych poziomach biegłości w coraz większym stopniu brać pod uwagę kolejne składniki kompetencji dyskursywnej, o których tu wspominamy.

Poniżej prezentujemy przykładowe skale umiejętności dotyczących następujących aspektów kompetencji dyskursywnej:

- elastyczności w interakcji,
- zabierania głosu,
- rozwijania tematu,
- spójności (logicznej i gramatycznej) wypowiedzi.

ELASTYCZNOŚĆ W INTERAKCJI	
C2	Uczący się wykazuje dużą elastyczność wypowiadania się, umiejętnie stosując zróżnicowane formy językowe, żeby odpowiednio zaakcentować jakąś myśl, by modyfikować wypowiedzi w zależności od sytuacji, rozmówcy itp., a także by eliminować dwuznaczności.
C1	<i>jak B2</i>
B2	Potrafi dostosować to, co mówi i środki, jakimi wyraża swoje myśli, do sytuacji i odbiorcy oraz stosuje poziom formalności odpowiedni do okoliczności. Potrafi dostosować się do zmiany tematu, stylu i emocji, jak to zazwyczaj ma miejsce w rozmowie. Potrafi w zróżnicowany sposób formułować to, co chce powiedzieć.
B1	Potrafi dostosowywać swój sposób wyrażania się, by radzić sobie z mniej rutynowymi, a nawet z trudnymi sytuacjami. Potrafi elastycznie wykorzystywać szeroki zasób prostego języka, by wyrazić wiele z tego, co pragnie przekazać.
A2	Potrafi dopasowywać do danych okoliczności proste, wypróbowane i zapamiętane wyrażenia, wstawiając w nie potrzebne wyrazy. Potrafi rozwijać wyuczone zdania przez proste przestawianie ich elementów.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

ZABIERANIE GŁOSU

C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się potrafi dobrać właściwie funkcjonalnie wyrażenie, by przez odpowiedni wstęp zabrać głos w dyskusji lub by zyskać na czasie i nie pozwolić odebrać sobie głosu w trakcie zastanawiania się nad dalszym ciągiem swojej wypowiedzi.
B2	Umie w stosowny sposób włączyć się do dyskusji, stosując odpowiednie do tego celu środki językowe. Umie we właściwy sposób rozpoczynać, podtrzymywać i kończyć wypowiedź w dyskusji, sprawnie zabierając i oddając głos. Potrafi rozpoczynać rozmowę, zabierać i oddawać głos w odpowiednim momencie, a także kończyć rozmowę, gdy uważa, że trzeba – choć nie zawsze udaje się mu to zrobić całkiem elegancko. Potrafi wykorzystywać typowe wyrażenia (np.: „ <i>To rzeczywiście bardzo trudne pytanie</i> ”), by zyskać na czasie i nie pozwolić odebrać sobie głosu w trakcie formułowania odpowiedzi.
B1	Umie włączyć się do dyskusji na znany sobie temat, stosując właściwe wyrażenia, by zabrać głos. Umie rozpoczynać, prowadzić i kończyć proste dialogi na znane sobie tematy lub na tematy związane z własnymi zainteresowaniami.
A2	Potrafi stosować proste strategie rozpoczynania, podtrzymywania lub kończenia krótkiej rozmowy. Umie rozpoczynać, prowadzić i kończyć proste dialogi. Potrafi prosić o uwagę.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

ROZWIJANIE TEMATU

C2	<i>jak C1</i>
C1	Uczący się potrafi przedstawiać obszernie omówienia lub opowiadania, odpowiednio porządkując i rozwijając poszczególne wątki tematyczne, a także zamykając prezentację stosownym podsumowaniem.
B2	Potrafi przedstawiać przejrzyste omówienia lub opowiadania, rozwijając i uzasadniając własne poglądy za pomocą odpowiednich przykładów i faktów.
B1	Potrafi w stosunkowo płynny sposób przedstawiać opisy lub narracje, prezentując je w formie następujących kolejno po sobie zdarzeń.
A2	Potrafi coś opowiedzieć lub opisać w formie prostego zestawu spraw/punktów.
A1	<i>(brak wskaźnika)</i>

SPÓJNOŚĆ (LOGICZNA I GRAMATYCZNA) WYPOWIEDZI

C2	Uczący się potrafi formułować spójne teksty i wypowiedzi, w pełni i właściwie stosując różne wzorce ich organizacji oraz szeroką gamę wskaźników zespolenia tekstu.
C1	Potrafi tworzyć klarowne, płynne, dobrze skonstruowane wypowiedzi, wykazując się sprawnym użyciem dyskursywnych wzorców organizacyjnych, spójników i wskaźników zespolenia tekstu.
B2	Umie efektywnie korzystać z całej gamy wskaźników zespolenia tekstu, by wyraźnie zaznaczać relacje między poszczególnymi fragmentami wypowiedzi. Potrafi stosować ograniczoną liczbę wskaźników zespolenia tekstu, by łączyć wypowiedzi w klarowną i spójną całość – chociaż w jego dłuższych wystąpieniach mogą się pojawiać pewne „nierówności”.
B1	Potrafi łączyć ciąg krótszych, odrębnych elementów wypowiedzi w połączoną, linearną sekwencję znaczeń.
A2	Potrafi korzystać z najczęściej powtarzających się spójników, co pozwala na opowiedzenie historyjki. Potrafi łączyć grupy słów takimi prostymi spójnikami, jak „i”, „lecz”, „dlatego że”.
A1	Potrafi łączyć słowa lub grupy słów za pomocą bardzo podstawowych spójników, jak „i” lub „potem”.

5.2.3.2. Kompetencja funkcjonalna

Ten składnik kompetencji pragmatycznej dotyczy użycia dyskursu mówionego i tekstów pisanych w komunikacji prowadzonej w określonym celu funkcjonalnym (zob. 4.2.). Kompetencja konwersacyjna nie ogranicza się do znajomości sposobów wyrażania poszczególnych funkcji pragmatycznych (funkcji mikro) za pomocą określonych form językowych. Uczestnicy rozmowy biorą udział w interakcji, w której każda inicjatywa wywołuje określoną reakcję, a całość – od początku kontaktu po końcową konkluzję – układa się w pewną sekwencję posunięć zgodnie z danym celem komunikacyjnym. Kompetentni rozmówcy mają świadomość tego procesu i potrafią go sprawnie realizować. Funkcje makrotekstowe odnoszą się do struktury interakcji. Podstawą bardziej złożonych sytuacji komunikacyjnych mogą być następujące po sobie funkcje makro, które w wielu przypadkach są uporządkowane zgodnie z bardziej lub mniej formalnymi wzorcami (schematami) społecznej interakcji.

1. Funkcje mikro to kategorie funkcjonalnego użycia pojedynczych (zwykle krótkich) wyrażań, zazwyczaj jako wypowiedzi w interakcji. Funkcje mikrotekstowe zostały dość dokładnie (choć nie w sposób wyczerpujący) sklasyfikowane w rozdziale 5 *Threshold Level 1990*:

- 1.1. Poszukiwanie i przekazywanie informacji rzeczowych:
 - identyfikowanie,
 - relacjonowanie,
 - korygowanie,
 - pytanie,
 - odpowiadanie.
- 1.2. Wyrażanie przekonań i dowiadywanie się o nie:
 - fakty (zgoda/niezgoda),
 - wiedza (wiedza/ignorancja, pamiętanie, zapominanie, prawdopodobieństwo, pewność),
 - modalność (zobowiązanie, konieczność, możliwość, przyzwolenie),
 - chęci (życzenia, pragnienia, intencje, preferencje),
 - emocje (zadowolenie/niezadowolenie, upodobanie/niechęć, satysfakcja, zainteresowanie, zaskoczenie, nadzieja, rozczerowanie, lęk, zmartwienie, wdzięczność),
 - kwestie moralne (przeprosiny, pochwała, żal, współczucie).

- 1.3. Funkcje perswazyjne:
 - sugestie, prośby, ostrzeżenia, porady, zachęty, prośby o pomoc, zaproszenia, propozycje.
- 1.4. Kontakty towarzyskie:
 - zwracanie na siebie uwagi, zwracanie się do innych osób, powitanie, toasty, pożegnania.
- 1.5. Struktura dyskursu:
 - (28 różnych funkcji mikrotekstowych – rozpoczynanie rozmowy, zabieranie głosu, kończenie rozmowy itp.).
- 1.6. Naprawa zakłóceń w komunikacji:
 - (16 różnych funkcji mikrotekstowych).

2. Funkcje makro to kategorie funkcjonalnego użycia języka podczas wypowiedzi ustnej lub w tekście pisanim, składających się z (czasem długiego) ciągu zdań, takiego jak np.:

- opis,
- narracja,
- komentarz,
- objaśnienie,
- interpretacja,
- wyjaśnienie,
- prezentacja,
- instrukcja,
- argumentacja,
- perswazja.

3. Schematy interakcji

Kompetencja funkcjonalna obejmuje także znajomość i umiejętność stosowania schematów (wzorców interakcji społecznej), stanowiących podstawę komunikacji – takich jak np. wzorce wymiany werbalnej. Interakcyjne działania komunikacyjne omówione w części 4.4.3. opierają się na uporządkowanych sekwencjach inicjatyw podejmowanych na zmianę przez rozmówców. W najprostszym przypadku tworzą one pary, takie jak:

pytanie → odpowiedź,
 stwierdzenie → potwierdzenie/sprzeciw,
 prośba/propozycja/przeprosiny → przyjęcie/odrzucenie,
 pozdrowienie/toast → reakcja.

Częste są również układy trójkowe, gdzie pierwszy rozmówca potwierdza odpowiedź drugiego lub reaguje na nią. Pary i układy trójkowe pojawiają się zazwyczaj w dłuższych transakcjach i interakcjach. W rozmowach bardziej złożonych

i prowadzonych w konkretnym celu używa się na przykład języka kolejno do:

- utworzenia grupy roboczej i ustalenia relacji między jej członkami,
- ustalenia wspólnej wiedzy na temat istotnych cech danej sytuacji i ich wspólnej interpretacji,
- określenia tego, co można lub trzeba zmienić,
- osiągnięcia porozumienia co do celów i działań koniecznych do ich realizacji,
- ustalenia ról podczas realizacji zadania,
- zarządzania działaniami praktycznymi, np.: poprzez:
 - rozpoznawanie problemów i radzenie sobie z nimi,
 - koordynację i ustalenie kolejności działań poszczególnych osób,
 - wzajemną motywację,
 - akceptację osiągnięcia celów etapowych,
- akceptacji ostatecznego wykonania zadania,
- oceny całości działań,
- zakończenia działania.

Cały ten proces można przedstawić za pomocą schematu interakcji. Przykładem może być tutaj schemat zawarty w rozdziale 8 *Threshold Level 1990*:

Ogólny schemat interakcji przy zakupie towarów i zleceniu usług

1. Dotarcie do miejsca transakcji
 - 1.1. Znalazienie drogi do sklepu, supermarketu, restauracji, stacji kolejowej, hotelu itp.
 - 1.2. Znalazienie drogi do punktu obsługi, działu, okienka, kasy biletowej, recepcji itp.
2. Nawiązanie kontaktu
 - 2.1. Wymiana zwrotów powitalnych z właścicielem/sprzedawcą/kelnerem/recepcjonistką itp.
 - 2.1.1. Sprzedawca wita
 - 2.1.2. Klient odpowiada na powitanie
3. Wybór towaru/usługi
 - 3.1. Określenie żądanej kategorii towaru/usługi
 - 3.1.1. Pytanie o informację
 - 3.1.2. Udzielenie informacji
 - 3.2. Rozpoznanie możliwości wyboru
 - 3.3. Rozważenie plusów i minusów możliwych wyborów (np.: jakość, cena, kolor, rozmiar)
 - 3.3.1. Pytanie o informację
 - 3.3.2. Udzielenie informacji
 - 3.3.3. Prośba o radę
 - 3.3.4. Udzielenie rady
 - 3.3.5. Prośba o dokonanie wyboru

- 3.3.6. Dokonanie wyboru itp.
- 3.4. Określenie konkretnych żądanych towarów
- 3.5. Oglądanie wybranych towarów
- 3.6. Decyzja o zakupie
4. Wymiana towarów i pieniędzy
 - 4.1. Uzgodnienie ceny towarów
 - 4.2. Uzgodnienie łącznej kwoty do zapłaceniu
 - 4.3. Odbiór/dokonanie płatności
 - 4.4. Odbiór/wydanie towaru (i rachunku)
 - 4.5. Wymiana podziękowań
 - 4.5.1. Sprzedawca dziękuje
 - 4.5.2. Klient dziękuje
5. Pożegnanie
 - 5.1. Wyrażenie (wzajemnego) zadowolenia
 - 5.1.1. Sprzedawca wyraża zadowolenie
 - 5.1.2. Klient wyraża zadowolenie
 - 5.2. Wymiana uwag ogólnych (np.: pogoda, lokalne plotki)
 - 5.3. Wymiana zwrotów pożegnalnych
 - 5.3.1. Sprzedawca żegna klienta
 - 5.3.2. Klient odpowiada.

Uwaga: Warto zauważyć, że nawet wtedy, gdy sprzedawcy i klienci znają ten schemat interakcji i inne podobne, nie oznacza to, że dokonywanie zakupów przebiega zawsze w ten sam sposób. We współczesnym świecie – świecie nowoczesnych transakcji – używa się języka coraz oszczędniej, a właściwie tylko wtedy, gdy trzeba sobie poradzić z problemami zdarzającymi się w interakcjach, które zwykle są prowadzone bezosobowo i półautomatycznie – albo po to, by przydać tym automatycznym zachowaniom choć odrobinę „ludzkiego” wymiaru (zob. 4.1.1.).

Opracowanie przykładowych skal umiejętności dla wszystkich obszarów kompetencji funkcjonalnej jest niemożliwe. Pewne jej elementy z poziomu funkcji mikro uwzględniono w skalach umiejętności interakcyjnych i sprawności komunikacyjnych.

Sukces funkcjonalny w komunikacji jest określany przez następujące dwa czynniki jakościowe:

- *płynność*, czyli umiejętność rozpoczynania i podtrzymywania wypowiedzi, a także umiejętność wybrnięcia z zawiłego jej toku – komunikacyjnej „ślepej uliczki”,
- *precyzję* wypowiedzi, czyli umiejętność takiego ujmowania myśli i twierdzeń, aby ich znaczenie było jasne i wyraźne.

Przykładowe skale umiejętności dla obydwu tych czynników prezentujemy na następnej stronie:

PŁYNNOŚĆ WYPOWIEDZI	
C2	Mówiący potrafi wypowiadać się wyczerpująco, w sposób naturalny, bez wysiłku i zawahań. Przerwy w wypowiedzi służą jedynie zastanowieniu się nad precyzyjnym doбором słownictwa do wyrażenia własnych myśli lub znalezieniu stosownego przykładu bądź wytłumaczenia.
C1	Potrafi wyrażać się płynnie i spontanicznie, prawie bez wysiłku. Naturalny, płynny tok jego wypowiedzi może być zakłócony jedynie w przypadku, gdy wypowiada się na temat koncepcyjnie trudny.
B2	Umie się komunikować spontanicznie, wykazując znaczną płynność i łatwość wyrażania się, nawet w wypowiedziach dłuższych i złożonych.
	Umie wypowiadać się w dość równym tempie, chociaż chwilami waha się, szukając odpowiednich wzorów i wyrażań, co może powodować zauważalnie długie przerwy w wypowiedzi. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, aby prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron.
B1	Potrafi wyrażać się ze względną łatwością. Oprócz pewnych problemów z formułowaniem wypowiedzi, powodujących przerwy i prowadzących w „uliczki bez wyjścia”, umie skutecznie kontynuować wypowiedź bez pomocy rozmówcy.
	Potrafi wyrażać się w sposób zrozumiały, mimo ewidentnych przerw potrzebnych na planowanie gramatyczne i leksykalne wypowiedzi oraz skorygowanie ich, co jest szczególnie widoczne przy dłuższych, spontanicznych wypowiedziach.
A2	Potrafi wyrażać własne myśli w formie krótkich wypowiedzi, mimo że zdarzają się w nich ewidentne przerwy, falstarty i przeformułowania.
	Potrafi formułować zdania na znane sobie tematy z wystarczającą łatwością, by radzić sobie w krótkiej rozmowie, mimo dość zauważalnego namyślenia się i często zdarzających się falstartów.
A1	Potrafi formułować bardzo krótkie, pojedyncze, głównie przygotowane wcześniej wypowiedzi, potrzebuje jednak częstych przerw na znalezienie odpowiednich zwrotów, wymówienie mniej znanych słów i poprawę zakłóceń występujących w komunikacji.

PRECYZJA WYPOWIEDZI	
C2	Uczący się potrafi wyrażać delikatniejsze odcienie znaczeń korzystając – z dość dużą poprawnością – z szerokiej gamy środków językowych precyzujących znaczenie (np.: przysłówków stopniujących, wyrażań określających ograniczenia). Potrafi odpowiednio akcentować wybrane fragmenty wypowiedzi, różnicować znaczenia i eliminować dwuznaczności.
C1	Umie precyzyjnie wyrażać zdania i opinie dotyczące stopnia pewności/niepewności, przypuszczeń/wątpliwości, prawdopodobieństwa itp.
B2	Umie rzetelnie przekazywać szczegółowe informacje.
B1	Uczący się jest w stanie z dość dużą precyzją wytłumaczyć główny sens jakiegoś zagadnienia lub główne aspekty danego problemu.
	Umie przekazywać proste bezpośrednie informacje o najpilniejszych sprawach, skupiając się na kwestiach, jego zdaniem, najważniejszych. Potrafi w sposób zrozumiały wyrażać główne myśli, które pragnie przekazać.
A2	Potrafi przekazać to, co chce powiedzieć, w prostej i bezpośredniej wymianie zdań, zawierających ograniczoną ilość informacji, na znane sobie lub rutynowe tematy, w innych sytuacjach musi jednak upraszczać swój przekaz.
A1	(brak wskaźnika)

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie elementy dyskursu uczący się potrafi/powinien umieć kontrolować;
- jakie funkcje makrotekstowe uczący się potrafi/powinien umieć wyrażać;
- jakie funkcje mikrotekstowe uczący się potrafi/powinien umieć wyrażać;
- jakie schematy interakcji są potrzebne uczącemu się/jakie powinien opanować;
- które z nich uczący się zna i stosuje, a których trzeba go nauczyć;
- według jakich zasad dobiera się i porządkuje funkcje makro i mikro;
- jak można scharakteryzować postęp jakościowy w zakresie umiejętności pragmatycznych.

6. Uczenie się i nauczanie języka

W niniejszym rozdziale stawiamy następujące pytania:

- W jaki sposób uczący się języka zdobywa umiejętność wykonywania zadań, podejmowania działań językowych i uruchamiania procesów rozwijających kompetencje konieczne do komunikowania się?
- W jaki sposób nauczyciele, wspomagani przez różne formy i rodzaje pomocy, mogą ułatwiać naukę?
- W jaki sposób władze oświatowe i inni decydenci mogą najskuteczniej planować programy kształcenia językowego?

Nasze rozważania rozpoczniemy jednak od analizy celów uczenia się.

6.1. Czego muszą się nauczyć lub co przyswoić uczący się?

6.1.1. Podstawą określenia celów uczenia się i nauczania języka powinny być indywidualne potrzeby uczących się i ogólne potrzeby społeczne, zadania i działania, jakie uczący się muszą umieć wykonywać, procesy, jakie muszą uruchamiać, by te potrzeby realizować oraz kompetencje i strategie, jakie muszą w tym celu wypracować. W związku z tym w rozdziałach 4 i 5 podjęto próbę określenia tego, co w pełni kompetentny użytkownik języka potrafi zdziałać, a także tego, jakie rodzaje wiedzy, umiejętności i postaw warunkują jego działanie. Nasz opis ma charakter maksymalnie wszechstronny, gdyż niemożliwe jest założenie z góry, które działania językowe mogą się okazać najważniejsze dla danego uczącego się. W rozdziałach tych wskazujemy, że aby uczestniczyć w zdarzeniach komunikacyjnych, uczący się muszą wcześniej rozwinąć lub przyswoić sobie:

- konieczne kompetencje – opisane w rozdziale 5,
- umiejętność uaktywniania tych kompetencji w działaniu – tak jak to opisujemy w rozdziale 4,
- umiejętność stosowania strategii niezbędnych do uaktywniania tych kompetencji.

6.1.2. W celu zilustrowania postępów uczących się i sterowania tymi postęпами warto opisać ich umiejętności językowe w sekwencji

kolejnych poziomów biegłości. Takie przykładowe skale wielu umiejętności prezentujemy w rozdziałach 4 i 5. Na początkowych etapach zdobywania ogólnego wykształcenia, gdy nie można jeszcze przewidzieć przyszłych potrzeb uczących się, a także zawsze wtedy, gdy konieczna jest ogólna ocena ich biegłości językowej, przydatnym i praktycznym rozwiązaniem może być sumaryczny opis umiejętności – taki na przykład, jaki przedstawiamy w tabeli 1 w rozdziale 3. Większą elastycznością odznacza się opis prezentowany w tabeli 2 tego samego rozdziału, przeznaczony do oceny własnych umiejętności przez samych uczących się. Mamy tu już do czynienia ze znacznym zróżnicowaniem oceny w zakresie poszczególnych działań językowych, choć sama ocena ma w każdej z tych kategorii charakter całościowy, uogólniający. Ten sposób opisu pozwala zwłaszcza na określanie profilu biegłości językowej w przypadkach nierównomiernego poziomu w zakresie poszczególnych sprawności. Jeszcze większą elastyczność i precyzję wykazuje sposób oceny umiejętności za pomocą wskaźników biegłości językowej w odniesieniu do wyróżnionych wcześniej szczegółowych kategorii opisu – tak jak to prezentujemy w skalach zamieszczonych w rozdziałach 4 i 5. W celu sprawnego radzenia sobie z różnymi zdarzeniami komunikacyjnymi użytkownik języka powinien opanować wszystkie umiejętności wymienione w tych rozdziałach.

Jednak nie każdy chce czy też potrzebuje uczyć się ich wszystkich w języku obcym. Niektórzy nie przewidują na przykład posługiwania się językiem pisanym. Dla innych najważniejsze będzie właśnie rozumienie tekstów pisanych. Nie należy tego jednak rozumieć tak, że uczący się powinni w takim przypadku ograniczyć się odpowiednio do rozwijania jedynie sprawności mówienia czy pisania. Może się bowiem zdarzyć, że – zgodnie ze stylem poznawczym danego uczącego się – zapamiętanie formy mówionej może zostać ułatwione przez skojarzenie z odnośną formą pisaną – podobnie jak w zapamiętaniu formy pisanej pomocne, a nawet konieczne może się okazać jej skojarzenie z brzmieniem danego słowa. Jeżeli tak jest, to nawet wtedy, gdy opanowanie danej sprawności nie jest wymagane – a więc nie jest określone jako *cel nauczania* – można ją mimo to uwzględnić w nauce języka jako *środek* do osiągnięcia celu. Kwestią decyzji (świadomej bądź nie) będzie stwierdzenie, które kompetencje, zadania, działania i strategie mają odegrać rolę celów w kształceniu danej osoby, a które mają stanowić środek do osiągnięcia tych celów.

Nie stanowi też logicznej konieczności włączanie do programu nauczania wszystkich kompetencji, zadań, działań i strategii, określonych przez daną osobę jako niezbędne dla komunikowania się. Na przykład wiele z tego, co jest ujęte w kategorii „wiedza o świecie”, można przyjąć jako wiedzę wstępną, znajdującą się już w kompetencji ogólnej uczącego się w wyniku uprzednio zdobytych doświadczeń życiowych lub kształcenia się w języku ojczystym. Problemem może być wtedy jedynie znalezienie odpowiedników w drugim języku (L2.) dla kategorii pojęciowych istniejących w pierwszym języku (L1.). Trzeba wówczas tylko rozstrzygnąć, jaką nową wiedzę językową należy przekazać, a jaką można przyjąć za już posiadaną. Pojawi się również problem, jeżeli – co się często zdarza – dane pole znaczeniowe jest inaczej zorganizowane w pierwszym języku, a inaczej

w drugim, a więc gdy ekwiwalencja relacji słowo-znaczenie może być tylko częściowa i nie-dokładna. Jak poważne są to różnice? Do jakich nieporozumień mogą prowadzić? Jaką wagę należy w związku z tym nadać temu zagadnieniu na danym etapie nauki? Na jakim poziomie należy wymagać pełnego opanowania tego zróżnicowania i przykładać do niego szczególną wagę? Czy można pozostawić ten problem do rozwiązania przez samorosnące doświadczenie językowe uczącego się?

Podobne kwestie pojawiają się w zakresie wymowy. Wiele fonemów można bez problemu przenieść z pierwszego języka do drugiego. W niektórych przypadkach poszczególne dźwięki występujące w podobnych kontekstach mogą się jednak zauważalnie różnić. Pewne fonemy używane w drugim języku mogą nie występować w pierwszym. Jeżeli nie zostaną one przyswojone lub wyuczone, może to powodować zniekształcanie przekazu i prowadzić do nieporozumień. Jak częste i jak znaczące mogą być te nieporozumienia? Jakie priorytety należy w związku z tym przyjąć? Kwestię określenia wieku i etapu nauki, na jakim najlepiej opanowuje się wymowę nowego języka komplikuje fakt, iż przyzwyczajenie jest najsilniejsze właśnie na poziomie fonetycznym. Uświadomienie sobie własnych błędów fonetycznych i oduczenie się zautomatyzowanych zachowań dopiero przy zbliżeniu się do poziomu opanowania języka obcego w stopniu przypominającym opanowanie języka ojczystego, może zająć więcej czasu i wymagać większego wysiłku niż na początkowym etapie nauki, szczególnie w młodym wieku.

Powyższe uwagi oznaczają, że nie można po prostu wyznaczać właściwych na danym etapie nauki celów dla danego uczącego się lub dla klasy uczniów w danym wieku przez automatyczne przejęcie zapisów ze skal opracowanych dla poszczególnych parametrów opisu kształcenia językowego. W każdym konkretnym przypadku należy dokonywać osobnych rozstrzygnięć.

6.1.3. **Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa**

Przyjęta w niniejszym *Systemie opisu* zasada wyjścia poza ogólną ocenę sprawności komunikacyjnej i skalowania umiejętności w odniesieniu do poszczególnych wskaźników biegłości językowej nabiera szczególnego znaczenia w dyskusji nad rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej.

6.1.3.1. **Nierówny i zmienny charakter kompetencji językowej**

Znajomość różnych języków i różnych kultur, która składa się na kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową, ma zazwyczaj charakter zmienny i jest zróżnicowana na

jeden lub więcej z podanych niżej sposobów:

- uczący się mają na ogół lepszą znajomość jednego języka w porównaniu z innymi językami,
- mają inny profil kompetencji w jednym języku w porównaniu z innymi językami (np.: doskonałą umiejętność mówienia w dwóch językach, lecz dobrą umiejętność pisania tylko w jednym z nich),
- mają zróżnicowane profile różnokulturowe i różnojęzyczne (np.: dobrą znajomość kultury danej społeczności, lecz słabą znajomość jej języka lub odwrotnie – słabą znajomość danej społeczności, której język został jednakże niezłe opanowany).

Takie zróżnicowanie jest zupełnie normalne. Jeżeli zaś koncepcją różnojęzyczności i różnokulturowości obejmie się także sytuację wszystkich tych wspólnot społecznych, które w swoim języku ojczystym i kulturze mają kontakt z różnymi dialektami oraz różnymi odmianami kultury – sytuację, która występuje we wszystkich społeczeństwach etnicznie złożonych – staje się jasne, że różny poziom opanowania poszczególnych sprawności językowych (lub różne ich wyważenie) może stanowić swojego rodzaju normę.

Zróżnicowanie stopnia opanowania tych sprawności wiąże się również ze zmienną strukturą kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Podczas gdy tradycyjne postrzeganie „jednojęzycznej” kompetencji komunikacyjnej w „języku ojczystym” sugeruje jej szybką stabilizację, to kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa charakteryzuje się przejściowością i zmiennością. W zależności od ścieżki kariery, historii danej rodziny, doświadczeń podróźniczych, przeczytanych lektur oraz zainteresowań danej osoby, jej biografia językowa i kulturowa podlega ciągłym przekształceniom, powodując zmiany w konfiguracji kompetencji różnojęzycznej tej osoby i wzbogacając jej doświadczenia nabywane w kontakcie z różnorodnością kulturową. Nie prowadzi to w żadnym wypadku do niestabilności, niepewności czy zakłócenia równowagi danej osobowości, a raczej – w większości przypadków – przyczynia się do lepszego uświadomienia sobie własnej tożsamości.

6.1.3.2. Zróżnicowane kompetencje pozwalają na używanie na przemian różnych języków

Nakreślone wyżej zróżnicowanie sprawnościowe w ramach kompetencji różnojęzycznej

i różnokulturowej oznacza, iż stosująca tę kompetencję dana osoba korzysta w różnym stopniu i w różny sposób zarówno ze swojej wiedzy i sprawności ogólnych, jak i z wiedzy i sprawności językowych (zob. rozdział 4 i 5). Na przykład strategie stosowane podczas wykonywania zadań komunikacyjnych mogą się różnić w zależności od używanego właśnie języka. Stąd *savoir-être* (uwarunkowania osobowościowe, wyrażające się otwartością, towarzyskim charakterem, przychylnością – wyrażane gestykulacją, mimiką, prosemiką), może w przypadku słabego opanowania przez daną osobę lingwistycznego składnika języka kompensować ten brak w interakcji z rodzimym użytkownikiem tego języka. Z kolei znając lepiej dany język, ta sama osoba może już umieć okazać większy dystans w rozmowie lub przyjąć postawę bardziej formalną. Może również przeformułować zadanie komunikacyjne czy zmienić język lub sposób przekazu, odpowiednio do zakresu dostępnych środków pozwalających na sformułowanie wypowiedzi lub w zależności od sposobu postrzegania tych środków przez daną osobę.

Kolejną cechą kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej jest fakt, iż nie stanowią one prostej sumy kompetencji jednojęzycznych, lecz dopuszczają różnego rodzaju kombinacje i zmiany. W trakcie formułowania przekazu można na przykład zmienić kod i uciec się do dwujęzycznej formy wypowiedzi. Tak więc im bogatszy repertuar tego rodzaju, tym większa możliwość wyboru strategii odpowiedniej do wykonania danego zadania – włącznie ze stosowaniem we właściwych miejscach „mieszanki językowej” lub używaniem na przemian różnych języków.

6.1.3.3. Rozwijanie wrażliwości językowej a proces używania i uczenia się języka

Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa sprzyja także rozwojowi wrażliwości językowej i komunikacyjnej, a nawet rozwojowi strategii metakognitywnych, pozwalających danej osobie wyraźniej postrzegać własne „spontaniczne” sposoby wykonywania zadań komunikacyjnych – w szczególności w ich aspekcie lingwistycznym – a także sprawować nad nimi większą kontrolę. Doświadczenie, które płynie z różnojęzyczności i różnokulturowości, przynosi ponadto uczącemu się następujące korzyści:

- wykorzystuje jego wrodzone *umiejętności socjolingwistyczne i pragmatyczne*, przez co umożliwia ich dalszy rozwój,

- prowadzi do lepszego postrzegania przez niego ogólnych i specyficznych dla danych języków aspektów struktury językowej (forma wrażliwości metajęzykowej, interjęzykowej lub tzw. hiperlingwistycznej),
- przez swój charakter poszerza jego wiedzę na temat sposobów uczenia się i zwiększa skłonność do nawiązywania kontaktów z obcymi osobami w nowych sytuacjach.

Te rodzaje doświadczeń mogą więc w znacznym stopniu przyspieszyć późniejsze procesy uczenia się nowych języków i kultur. Dzieje się tak nawet w przypadku występowania wahań w stopniu opanowania poszczególnych składników kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, a nawet gdy biegłość w danym języku jest jedynie „częściowa”.

Można ponadto twierdzić, iż podczas gdy znajomość jednego języka obcego i jego kultury nie zawsze prowadzi do wyjścia poza etnocentryczny punkt widzenia w odniesieniu do własnego języka i kultury, a może nawet mieć skutki odwrotne (nierzadko podczas uczenia się jednego języka obcego i kontaktów z jedną kulturą stereotypy i inne uprzedzenia ulegają wzmocnieniu zamiast osłabieniu), znajomość kilku języków częściej pozwala na osiągnięcie tego celu, a jednocześnie wzbogaca umiejętności uczenia się.

Ogromne znaczenie ma w tym kontekście promowanie szacunku dla różnorodności języków i uczenia się w szkole więcej niż jednego języka obcego. Nie jest to jedynie kwestia polityki językowej w tym ważnym momencie historii Europy czy – jakkolwiek nie byłoby to ważne – kwestia otwierania szerszych możliwości przyszłej kariery dla młodych ludzi znających więcej niż dwa języki. Jest to także pomoc uczącym się w:

- budowaniu własnej tożsamości językowej i kulturowej przez uwzględnienie w niej zróżnicowanych doświadczeń odmienności,

- rozwijaniu umiejętności uczenia się przez te same zróżnicowane doświadczenia odnoszące się do wielu języków i kultur.

6.1.3.4. Kompetencja cząstkowa a kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa

Z tej perspektywy również koncepcja *kompetencji cząstkowej* w danym języku okazuje się ważna: nie polega ona na akceptowaniu – ze względu na zasady lub z powodów czysto pragmatycznych – rozwijania przez uczącego się jedynie ograniczonej lub szczątkowej znajomości języka obcego, lecz raczej na postrzeganiu tej biegłości, w danej chwili jeszcze niedoskonałej, jako elementu tworzącego kompetencję różnojęzyczną i wzbogacającą ją. Należy też zauważyć, iż ta „cząstkowa” kompetencja, stanowiąca część kompetencji całościowej, jest jednocześnie kompetencją *funkcjonalną* w odniesieniu do konkretnego, chociaż ograniczonego celu.

Kompetencja cząstkowa może w danym języku dotyczyć receptywnych *sprawności językowych* (np.: z naciskiem na rozumienie mowy lub tekstów pisanych), może też skupiać się na wybranej *sferze życia* lub na konkretnych *zadaniach komunikacyjnych* (np.: pozwala urzędnikowi na poczcie udzielać informacji na temat najczęstszych usług pocztowych obcokrajowcom, mówiącym danym językiem). Może również obejmować *kompetencje ogólne* (np.: pozajęzykową *wiedzę* na temat cech innych języków i kultur społeczeństw posługujących się tymi językami), o ile istnieje rola funkcjonalna dla takiego komplementarnego rozwoju tego czy innego aspektu określonych kompetencji. Innymi słowy – zagadnienie kompetencji cząstkowej należy postrzegać w proponowanym tutaj systemie opisu w odniesieniu do poszczególnych składników całościowego modelu (zob. rozdział 3) i do zróżnicowanych celów nauczania.

6.1.4. Zróżnicowanie celów nauczania według Europejskiego systemu opisu

Ustalanie programu nauczania języka (bardziej niż w zakresie innych przedmiotów czy innych typów nauczania) wiąże się z dokonywaniem wyboru między rodzajami i poziomami celów. Niniejsza propozycja systemu opisu kształcenia językowego zwraca na tę sytuację szczególną uwagę. Każdy z głównych składników prezentowanego tu modelu może ukierunkować cele

nauczania i stać się punktem wyjściowym do zastosowania *Systemu opisu*.

6.1.4.1. Rodzaje celów w odniesieniu do Europejskiego systemu opisu

Cele nauczania/uczenia się języka można określać w następujący sposób:

■ a) **Uwzględniając rozwój ogólnych kompetencji uczącego się** (zob. część 5.1.), obejmujących zarówno wiedzę *deklaratywną* (*savoir*), *umiejętności* i *know-how* (*savoir-faire*), *cechy charakteru*, *postawy* itp. (*savoir-être*), jak i *umiejętność uczenia się* albo też kładąc nacisk na tylko jeden z tych aspektów. W niektórych przypadkach nauka języka obcego jest ukierunkowana przede wszystkim na przekazanie uczącemu się wiedzy deklaratywnej (np.: gramatyki języka, wiedzy o literaturze lub o pewnych cechach kultury danego kraju). W innych przypadkach uczenie się języka obcego będzie postrzegane jako sposób rozwijania osobowości uczącego się (np.: większej wrażliwości lub pewności siebie, większej skłonności do wyrażania swoich poglądów w grupie) czy też pogłębiania wiedzy na temat sposobów uczenia się (kształcenia większej otwartości na rzeczy nowe, wrażliwości na odmienność, ciekawości tego, co nieznanne). Istnieją wszelkie powody, aby uznać, że te konkretne cele, odnoszące się w danej chwili do konkretnego sektora lub rodzaju kompetencji lub też do rozwoju kompetencji częściowej, mogą, choćby w sposób ogólny, przyczynić się do kształtowania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej. Innymi słowy, dążenie do realizacji wybranego celu częściowego może stanowić część całościowego programu kształcenia.

■ b) **Uwzględniając rozwój i zróżnicowanie komunikacyjnej kompetencji językowej** (zob. część 5.2.), a więc w odniesieniu do jej składnika *lingwistycznego*, *pragmatycznego* czy *socjolingwistycznego* – albo też do wszystkich tych składników jednocześnie. Głównym celem uczenia się języka obcego może być opanowanie lingwistycznego składnika języka (znajomość jego systemu fonetycznego, słownictwa i składni) bez zajmowania się finezją socjolingwistyczną czy też skutecznością pragmatyczną. W innych przypadkach cel nauczania może mieć głównie charakter pragmatyczny, ukierunkowany na umiejętność maksymalnego wykorzystywania ograniczonych środków językowych – bez poświęcania szczególnej uwagi socjolingwistycznym aspektom używania języka. Te możliwości oczywiście nie wykluczają się wzajemnie, gdyż zwykle dąży się do harmonijnego rozwoju wszystkich składników kompetencji językowej, lecz nie brak przykładów – współczesnych i z przeszłości – szczególnego skupiania się na tym lub innym pojedynczym składniku. Gdy mówimy o komunikacyjnej kompetencji językowej, postrzeganej jako całościowa kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa (tj.

obejmująca różne odmiany języka ojczystego, a także odmiany jednego lub więcej języków obcych), można stwierdzić, iż w pewnych sytuacjach i kontekstach głównym celem nauki języka obcego (mimo że nie zawsze jest to oczywiste) może być doskonalenie znajomości i opanowania języka ojczystego (np.: przy tłumaczeniu, przy pracy nad rejestrami stylu i trafnością słownictwa w tłumaczeniu, zwłaszcza na język ojczysty, a także podczas porównawczych analiz stylistycznych i semantycznych).

■ c) **Uwzględniając zróżnicowanie osiągnięć w odniesieniu do jednego lub więcej działań językowych** (zob. część 4.4.), a więc koncentrując się na *odbiorze*, *tworzeniu*, *interakcji* lub *mediacji*. Może się zdarzyć, że głównym celem uczenia się języka obcego będzie osiągnięcie sprawności receptywnych (czytania lub słuchania), sprawności w działaniach mediacyjnych (w tłumaczeniu ustnym lub pisemnym) czy też w interakcji bezpośredniej. Tutaj znów nie trzeba przypominać, że taka polaryzacja nigdy nie jest zupełna i nie można jej realizować w całkowitym oderwaniu od innych celów. Ustalając cele można wszakże nadać jednemu aspektowi nauki większe znaczenie niż innym, przy czym takie ukierunkowanie – pod warunkiem konsekwentnego wdrażania – będzie wpływać na cały proces nauki: wybór treści nauczania i zadań dla uczącego się, układ i wzajemne powiązanie celów pośrednich, ewentualne działania korygujące, wybór rodzaju tekstów itp.

Ogólnie rzecz biorąc, pojęcie *kompetencji częściowej* zostało już wcześniej wprowadzone i zastosowane w odniesieniu do części z tych rozstrzygnięć (np.: stawianie na naukę, która kładzie nacisk na sprawności receptywne i/lub rozumienie mowy i pisma). Proponujemy tutaj jednak rozszerzenie tego pojęcia:

■ z jednej strony twierdząc, iż według niniejszego systemu opisu można określić jeszcze inne cele nauczania związane z kompetencją częściową (tak, jak to opisano w punktach a, b i d;

■ z drugiej strony wykazując, że ten sam system opisu pozwala na włączenie każdej kompetencji „częściowej” do zbioru bardziej ogólnych kompetencji komunikacyjnych i umiejętności uczenia się.

■ d) **Uwzględniając optymalny sposób funkcjonowania w danej sferze życia** (zob. część 4.1.1.), a więc odnosząc się do *sfery publicznej*, *zawodowej*, *edukacyjnej* lub *prywatnej*. Głównym

celem uczenia się języka obcego może być lepsze wykonywanie danej pracy zawodowej, pomoc w studiach czy usprawnienie swojego życia w obcym kraju. Podobnie jak w przypadku innych głównych składników proponowanego tu modelu, cele takie są wyrażane bezpośrednio w opisach kursów, ofertach czy wymaganiach stawianych kursom językowym, a także w materiałach dydaktycznych. Można tu mówić o „specjalistycznych celach”, „wyspecjalizowanych kursach”, „języku zawodowym”, „przygotowaniu do czasowego zamieszkania za granicą”, „integracji językowej migrujących pracowników”. Nie oznacza to, że znaczenie przypisywane szczególnym potrzebom danej grupy uczących się, która musi przystosować swoją kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową do danego społecznego obszaru działań, będzie zawsze wiązało się z zastosowaniem podejścia edukacyjnego właściwego dla osiągnięcia danego celu. Jednakże – tak jak w przypadku innych składników – formułowanie w taki sposób celów dydaktycznych ma zazwyczaj wpływ na inne aspekty i etapy tworzenia programu nauczania, a także na samo nauczanie i uczenie się.

Ten sposób określania celów nauczania, obejmujący funkcjonalną adaptację do danej sfery życia, odpowiada sytuacjom kształcenia dwujęzycznego, takim jak kanadyjskie eksperymenty polegające na tzw. zanurzeniu językowym (*immersion*) czy nauczania w szkołach, gdzie język nauczania nie jest językiem używanym w domu (np.: kształcenie prowadzone wyłącznie w języku francuskim w niektórych wielojęzycznych koloniach w Afryce). Tego typu sytuacje – niezależnie od wyników osiąganych w zakresie lingwistycznym – mają na celu wykształcenie kompetencji częściowych, odnoszących się do sfery edukacyjnej i do przyswajania wiedzy innej niż lingwistyczna. Warto tu przypomnieć, że w wielu kanadyjskich eksperymentach z tzw. pełnym zanurzeniem w drugim języku (*total immersion*), bez względu na fakt, iż językiem nauczania był francuski, początkowo nie uwzględniano w planie zajęć osobnych lekcji języka francuskiego dla dzieci anglojęzycznych.

■ e) **Uwzględniając rozwijanie lub różnicowanie strategii, bądź kładąc nacisk na umiejętność wykonywania określonych zadań komunikacyjnych** (zob. część 4.5. i rozdział 7), czyli odnosząc się do sposobów zarządzania działaniami związanymi z uczeniem się i posługiwaniem się jednym lub kilkoma językami, a także z odkrywaniem lub doświadczaniem innych kultur.

W trakcie uczenia się i nauczania języka dobrze jest w którymś momencie skupić uwagę na wypracowaniu strategii, które umożliwiają wykonanie tego czy innego rodzaju zadania językowego. Celem nauczania może być wówczas doskonalenie strategii już stosowanych przez uczącego się, przez ich dopracowanie, rozwinięcie i lepsze ich sobie uświadomienie, a także przez ich adaptację do wykonywania zadań komunikacyjnych, do których wcześniej nie były stosowane. Niezależnie od tego, czy są to strategie komunikacyjne, czy strategie uczenia się, można przyjąć, że pozwalają one danej osobie skutecznie uaktywniać własne kompetencje, a przez to rozwijać je i usprawniać. Choćby z tego względu warto umieścić rozwijanie takich strategii wśród projektowanych celów nauczania, nawet jeżeli tego rodzaju kształcenie nie ma być celem samym w sobie.

Zadania komunikacyjne odnoszą się zazwyczaj do określonej sfery życia i są traktowane jako cele do zrealizowania w tej sferze – zgodnie z tym, co powiedzieliśmy powyżej w punkcie d. Istnieją jednak sytuacje, gdzie cele nauczania i uczenia się są ograniczone do umiejętności bardziej lub mniej rutynowego wykonywania pewnych zadań, co może się wiązać ze stosowaniem dosyć ograniczonego zasobu środków językowych jednego lub więcej języków obcych. Często przytaczanym tu przykładem bywa praca operatora centrali telefonicznej, w której wprawdzie stawia się zatrudnionemu wymóg „różnojęzyczności”, jednak ogranicza się ona do kilku z góry ustalonych sformułowań związanych z rutynowymi czynnościami. Takie przykłady dotyczą raczej zautomatyzowanych zachowań, a nie kompetencji częściowych – nie można jednakże zaprzeczyć, że sprawne wykonywanie precyzyjnie określonych, rutynowych zadań komunikacyjnych może w tych przypadkach stanowić główny cel nauki.

Mówiąc bardziej ogólnie można stwierdzić, że sformułowanie celów edukacyjnych jako umiejętności wykonywania pewnych zadań komunikacyjnych ma swoje zalety (również dla uczącego się) w postaci jasnego określenia oczekiwanych wyników, a także spełnia krótkoterminową rolę motywacyjną na poszczególnych etapach całego procesu uczenia się. Można tu przytoczyć prosty przykład dzieci, którym mówi się, że wykonywane działania umożliwią im zabawę w „szczęśliwą rodzinę” w języku obcym (celem nauczania jest więc wykonanie określonego „zadania”), co może motywować dzieci do nauki

słownictwa określającego różnych członków rodziny (część składnika lingwistycznego szerszego celu komunikacyjnego). W tym rozumieniu pomysły „projektowe”, symulacje i odgrywanie rozmaitych scenek tworzą cele pośrednie, określane w kategoriach zadań do wykonania, które są jednakże ukierunkowane głównie na środki, działania lub strategie językowe, konieczne do realizacji danego zadania (lub zestawu zadań). Innymi słowy, pomimo faktu, że w rozumieniu niniejszego *Systemu opisu* kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa ujawnia się i jest rozwijana w kształceniu językowym podczas wykonywania określonych zadań komunikacyjnych, zadania te wyznaczają jedynie bieżące cele pośrednie, a więc kroki na drodze do osiągnięcia innych, dalej idących celów uczenia się/nauczania.

6.1.4.2. Komplementarność celów częściowych

Ustalanie celów nauczania/uczenia się w przedstawiony wyżej sposób, a więc w kategoriach głównych składników ogólnego modelu lub każdego z jego składników szczegółowych, nie jest jedynie zabiegiem stylistycznym, lecz ilustruje możliwe zróżnicowanie celów nauki, a także różnorodność form nauczania języka. W wielu formach nauczania, w szkole i poza nią, widoczne i zrozumiałe jest dążenie do osiągnięcia kilku celów jednocześnie. Bez wątpie-

nia też, choć warto to podkreślić, ukierunkowanie na jeden specjalnie wybrany cel oznacza – ze względu na spójność przedstawianego tu modelu – że osiągnięcie tego jednego celu może przynieść także efekty, które ani nie były wcześniej określone jako cel nauki, ani nie były właściwym przedmiotem zajęć.

Jeżeli na przykład zakłada się, że wybrany cel nauczania jest nierozzerwalnie związany z daną sferą życia i wymaganiami danego zawodu (np.: kelnera w restauracji), wówczas, aby osiągnąć ten cel, planuje się działania językowe związane z interakcją werbalną. W przypadku kompetencji komunikacyjnej uwaga będzie się skupiać na pewnych zakresach leksykalnych aspektu lingwistycznego (np.: prezentacja i opis dań) i niektórych normach socjolingwistycznych (formy zwracania się do klientów, zwracanie się z prośbą o pomoc do osób trzecich itp.). Należy oczywiście położyć nacisk również na niektóre aspekty *savoir-être* (dyskrecja, grzeczność, uprzejmy uśmiech, cierpliwość itp.), a także na wiedzę związaną z kuchnią i zwyczajami kulinarnymi obcej kultury. Można podawać kolejne przykłady, w których inne składniki modelu będą stanowić główne cele nauczania i uczenia się, lecz ten konkretny przykład powinien w zupełności wystarczyć jako podsumowanie tego, co zostało powiedziane powyżej na temat koncepcji *kompetencji częściowej* (do tego tematu wrócimy jeszcze w rozdziale 8 w częściach: 8.1. i 8.2.).

6.2. Procesy uczenia się języka

6.2.1. Przystawanie czy uczenie się języka?

Terminy „przystawanie języka” (*language acquisition*) i „uczenie się języka” (*language learning*) są stosowane obecnie w wielu różnych znaczeniach. Wiele osób używa ich wymiennie. Niektórzy używają jednego z tych terminów w znaczeniu bardziej ogólnym, i odpowiednio drugiego w rozumieniu węższym. Tak więc na przykład: „przystawanie języka” może być stosowane jako termin o znaczeniu ogólnym lub o znaczeniu węższym, ograniczonym do:

a) Analizy języka osób posługujących się nim jako językiem obcym w kategoriach współczesnych teorii gramatyki uniwersalnej (np.: pod względem nastawiania parametrów).

Zwykle dotyczy to teoretycznych badań psycholingwistycznych, mających niewiele wspólnego z praktyką nauczania, gdyż w ich ramach gramatykę uważa się zwykle za pozostającą poza zasięgiem świadomości.

b) Wiedzy zdobytej poza szkołą i umiejętności posługiwania się językiem obcym wynikających albo z bezpośredniego kontaktu z tekstem, albo z bezpośredniego udziału w zdaniach komunikacyjnych.

„Uczenie się języka” może być stosowane jako termin ogólny lub ograniczony do samego procesu uczenia się, zgodnie z którym wykształca

się umiejętności językowe w sposób planowy, szczególnie podczas instytucjonalnie zorganizowanej, formalnej nauki.

Obecnie nie wydaje się możliwe narzucenie

standardowej terminologii, zwłaszcza że brak jest jednoznacznego terminu nadrzędnego w stosunku zarówno do „uczenia się”, jak i do „przyswajania” języka – w ich zawężonych znaczeniach.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić, w jakim znaczeniu używają tych terminów, powinni także unikać ich stosowania w sposób sprzeczny z aktualnie przyjmowanym rozumieniem.

Mogą również rozważyć i – jeśli wydaje im to się właściwe – określić, jakie można stworzyć możliwości do przyswajania języka i jak je wykorzystać w rozumieniu wymienionego na s. 121 punktu b.

6.2.2. W jaki sposób uczymy się języka?

6.2.2.1. Nie ma obecnie na tyle powszechnej, popartej badaniami naukowymi zgodności co do sposobu w jaki uczymy się, aby jakkolwiek teoria mogła stać się podstawą *Europejskiego systemu opisu*. Niektórzy teoretycy uznają, że nasze umiejętności przetwarzania informacji są na tyle rozwinięte, że wystarczy, by ktoś miał kontakt z językiem możliwie dla niego zrozumiałym, aby przyswoić go sobie tak, by móc się nim posługiwać zarówno w zakresie rozumienia, jak i tworzenia wypowiedzi. Uważają oni, iż proces „przyswajania języka” nie podlega obserwacji ani intuicji, i że nie można go usprawnić świadomym działaniem – metodami nauczania lub uczenia się. Według nich najważniejszym zadaniem nauczyciela jest stworzenie uczącym się możliwie najbogatszego środowiska językowego, w którym może zachodzić proces uczenia się bez formalnego nauczania.

6.2.2.2. Inni teoretycy twierdzą, że poza kontaktem ze zrozumiałym językiem, koniecznym i wystarczającym warunkiem rozwoju językowego jest uczestniczenie w interakcji komunikacyjnej. Oni również uznają, że formalne nauczanie czy uczenie się języka nie ma znaczenia. Na drugim końcu tego spektrum znajdują się natomiast osoby przyjmujące, że uczący się, którzy poznali konieczne zasady gramatyki i nauczyli się słownictwa, będą w stanie rozumieć i posługiwać się językiem, korzystając ze swoich uprzednich doświadczeń i zdrowego rozsądku, bez potrzeby ciągłego przygotowywania i ćwiczenia wypowiedzi.

Większość uczących się, nauczycieli i instytucji oferujących usługi edukacyjne znajduje się między tymi skrajnościami. Stosują oni rozmaite rozwiązania eklektyczne uznając, że uczący się niekoniecznie opanowują to, czego ich uczą nauczyciele, a także że ważne jest zarówno nauczanie języka w sposób zrozumiały i w określonym kontekście, jak i stwarzanie możliwości posługiwania się nim w naturalnej interakcji. Jednocześnie są oni także przekonani, iż w uczeniu się pomaga – szczególnie w sztucznych warunkach szkolnych – połączenie świadomej nauki z odpowiednią praktyką. Pozwala ona ograniczyć lub eliminuje świadome zwracanie uwagi na słabo rozwinięte umiejętności mówienia i pisanie czy też poprawność morfologiczną i syntaktyczną, umożliwiając w ten sposób koncentrację na stosowaniu bardziej przydatnych strategii komunikacyjnych. Jeszcze inni teoretycy (jest ich jednak znacznie mniej) twierdzą, że można osiągnąć ten cel ćwiczeniami automatyzującymi (*drills*), prowadzącymi do powstania nawyku.

6.2.2.3. Istnieje oczywiście znaczne zróżnicowanie między uczącymi się w różnym wieku i pochodzącymi z różnych środowisk odnośnie tego, które z tych sposobów najbardziej im odpowiadają. Podobnie jest w przypadku nauczycieli, autorów podręczników itp., którzy mogą wykazywać bardzo zróżnicowane podejście do poszczególnych elementów kształcenia, w zależności od wagi, jaką przypisują sprawnościom produktywnym względem receptywnych, poprawności względem płynności itp.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić założenia związane z uczeniem się języka, które są podstawą ich pracy, a także metodyczne konsekwencje tych założeń.

6.3. W jaki sposób różni użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą ułatwiać uczenie się języka?

Każdy, kto jest związany z kształceniem językowym, jest jednocześnie uczestnikiem czegoś w rodzaju „partnerstwa dla uczenia się”, które poza uczącymi się i nauczycielami obejmuje wiele innych grup specjalistów zajmujących się edukacją. Spróbujemy tu określić rolę każdej z tych grup partnerskich.

6.3.1. Specjaliści odpowiedzialni za egzaminowanie i potwierdzanie kwalifikacji językowych muszą rozważyć, które parametry kształcenia językowego odpowiadają danym kwalifikacjom i wymaganemu poziomowi. Muszą oni podjąć konkretne decyzje co do szczegółowych zadań i działań, tematów do omówienia, wyrażań, zwrotów i słówek, które kandydaci powinni umieć rozpoznawać lub stosować, jaką wiedzę socjokulturową i jakie umiejętności należy sprawdzać na danym poziomie itp. Nie muszą się natomiast zajmować procesami, w ramach których została zdobyta lub wyuczona sprawdzana biegłość językowa, być może z wyjątkiem zwrócenia uwagi na to, czy stosowane przez nich procedury sprawdzające mają pozytywny czy negatywny wpływ na uczenie się i nauczanie języka („wash back effect”).

6.3.2. Władze oświatowe, odpowiedzialne za tworzenie i zatwierdzanie wytycznych programowych lub programów nauczania, koncentrują się zwykle na określaniu celów nauczania. Mogą przy tym poprzestać jedynie na określeniu celów wyższego stopnia w odniesieniu do zadań, tematów, kompetencji itp. Nie mają obowiązku – choć mają do tego prawo – określać szczegółowo zakresu słownictwa, gramatyki ani też zestawu funkcji komunikacyjnych czy też pojęć, które pozwoliłyby uczącym się wykonywać zadania i odnosić się do określonych tematów. Nie mają obowiązku – choć mogą to robić – formułować zaleceń lub ustalać wytycznych odnośnie metod nauczania czy etapów, które uczący się powinni kolejno osiągać.

6.3.3. Autorzy podręczników i programów poszczególnych kursów nie są zobowiązani – choć mogą się na to zdecydować – do formułowania celów kształcenia w kategoriach zadań, których wykonywania chcą nauczyć czy kompetencji i strategii, które pragną wykształcić. Mają natomiast obowiązek podjęcia konkretnych, szczegółowych decyzji co do wyboru i uporządkowania tekstów, rodzaju działań, zakresu słownictwa i gramatyki – a więc tego, co proponują uczącemu się. Oczekuje się od nich przedstawienia szczegółowych instrukcji do zadań przeznaczonych do wykonania w klasie lub indywidualnie oraz do działań, które uczący się mają podejmować w odniesieniu do prezentowanego materiału. Produkty ich pracy wpływają w dużym stopniu na proces uczenia się/nauczania. Muszą więc być z całą pewnością poparte sensownymi założeniami (rzadko wyrażanymi i często niepoddawany weryfikacji, a nawet podświadomymi) odnośnie samej istoty procesu uczenia się.

6.3.4. Od nauczycieli oczekuje się zazwyczaj postępowania zgodnie z ogólnymi zaleceniami i wytycznymi programowymi, używania podręczników i materiałów dydaktycznych (które mogą, choć czasami nie są nawet w stanie analizować, oceniać, wybierać i uzupełniać), opracowywania i przeprowadzania testów oraz przygotowywania uczniów do egzaminów. Powinni oni umieć precyzyjnie planować – minuta po minucie – działania i prowadzić je w klasie według wcześniej przygotowanego konspektu, lecz muszą też umieć elastycznie dostosować się do reakcji swoich uczniów/studentów. Oczekuje się od nich umiejętności monitorowania postępów uczniów/studentów, rozpoznawania, analizowania i umożliwiania im pokonywania ich trudności w nauce, jak również rozwijania ich indywidualnych zdolności uczenia się. Nauczyciele muszą rozumieć proces uczenia się w całej jego złożoności, choć bywa, że zrozumienie to może być nieświadomym efektem nabytego doświadczenia, a nie jasno sformułowanym wynikiem refleksji

teoretycznej. Ta z kolei stanowi odpowiedni wkład w partnerstwo dla nauki ze strony naukowców zajmujących się edukacją oraz kadry kształcącej nauczycieli.

6.3.5. Uczący się są oczywiście w tym układzie partnerami, których najbardziej dotyczą procesy przyswajania i uczenia się języka. To oni muszą wykształcić kompetencje i strategie (o ile nie zrobili tego już wcześniej), a także wykonywać zadania, podejmować działania i uruchamiać procesy konieczne do skutecznego uczestnictwa w zdarzeniach komunikacyjnych. Jednak niewielu z nich uczy się w pełni aktywnie, podejmując inicjatywy związane z planowaniem, porządkowaniem i uruchamianiem procesu własnego uczenia się. Większość z nich uczy się niesamodzielnie, wykonując jedynie polecenia i nie podejmując działań innych, niż proponowane przez nauczycieli lub podręczniki. Po

zakończeniu etapu formalnego nauczania dalsza nauka *musi* być jednak samodzielna. Samodzielne uczenie się można wspierać, jeżeli „nauka uczenia się” stanowi integralną część kształcenia językowego, po to, aby uczący się byli świadomi swojego sposobu uczenia się, a także mogli poznać różne możliwości i wybrać rozwiązania, które im najbardziej odpowiadają. Nawet w ramach danego instytucjonalnego systemu kształcenia można pozwalać uczącym się w coraz szerszym zakresie na dokonywanie wyboru celów dydaktycznych, materiałów czy metod pracy w zależności od ich własnych potrzeb, motywacji, indywidualnych cech i możliwości. Mamy nadzieję, że *Europejski system opisu kształcenia językowego*, wraz z towarzyszącymi mu przewodnikami dla różnych grup odbiorców, będzie przydatny nie tylko dla nauczycieli i instytucji ich wspomagających, lecz także bezpośrednio dla samych uczących się, ukazując im istniejące możliwości i pozwalając na ich rozsądny własny wybór.

6.4. Różne metody współczesnego uczenia się i nauczania języka

W dotychczasowej prezentacji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* koncentrowaliśmy się na budowie wszechstronnego modelu posługiwania się językiem i opisie użytkownika języka, zwracając uwagę na znaczenie poszczególnych elementów tego modelu w odniesieniu do uczenia się i nauczania języka oraz do oceniania. Znaczenie to ujmowaliśmy dotąd w kategoriach celów i treści nauczania i uczenia się, które podsumowaliśmy w skrócie w częściach 6.1. i 6.2. Mamy jednakże świadomość, że system opisu kształcenia językowego musi także uwzględniać zagadnienia z zakresu metod nauczania i uczenia się. Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* będą wszak z całą pewnością chcieli móc rozważać te zagadnienia nie oddzielnie, lecz właśnie w ramach ogólnego systemu opisu. W niniejszym rozdziale chcemy im to umożliwić.

Chcemy jednakże podkreślić, że zagadnienia związane z metodami nauczania i uczenia się będziemy rozważać na tych samych, jak w odniesieniu do pozostałych kwestii, zasadach. Kierować się więc będziemy zasadą wszechstron-

ności, uwzględniając wszystkie możliwości i prezentując je w otwarty i przejrzysty sposób, unikając stronniczości i dogmatyzmu. Fundamentalną zasadą przyjętą w pracach Rady Europy jest przekonanie, że najlepszymi rozwiązaniami metodycznymi i metodologicznymi w zakresie kształcenia językowego i badań językowych są takie, które okazują się najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym. Skuteczność metod zależy od motywacji i charakterystyki danej grupy uczących się, a także od aktualnych możliwości technicznych i kadrowych. Konsekwentne stosowanie tej podstawowej zasady oznacza uznanie nie tylko różnorodności celów, lecz także – w jeszcze większym zakresie – różnorodności metod i materiałów nauczania.

Wiele różnych sposobów uczenia się i nauczania języków nowożytnych jest obecnie praktykowanych. Od wielu lat Rada Europy promuje podejście oparte na potrzebach komunikacyjnych uczniów oraz wykorzystaniu materiałów i metod pozwalających uczącym się na zaspokajanie tych potrzeb, a także odpowiadających ich indywidual-

nym cechom. Mimo to, jak wyjaśniono w części 2.3.2. i w innych miejscach, rolą *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* nie jest promowanie jednej metody nauczania języka, lecz prezentowanie istniejących możliwości. Pełna wymiana informacji na ich temat oraz wymiana doświadczeń płynących z praktyki ich stosowania musi pochodzić od samych zainteresowanych. Na tym etapie można jedynie wskazać kilka rozwiązań zaczerpniętych z praktyki i skłonić użytkowników *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* do uzupełnienia całości obrazu własną wiedzą i doświadczeniem. Szczególnie pomocny może być w tym dostępny *Podręcznik*

dla czytelnika Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (User Guide).

W przypadku, gdy znajdują się praktycy, którzy po głębszej analizie dojdą do wniosku, że w ich konkretnej sytuacji i dla ich uczących się najbardziej skuteczne są metody odbiegające od tych, które promuje Rada Europy, będziemy wdzięczni za podzielenie się z nami i z innymi praktykami informacjami na ten temat. Może to przyczynić się do lepszego zrozumienia różnorodności dziedziny edukacji językowej lub wywołać ożywioną dyskusję, która jest zawsze lepsza od bezkrytycznego uznawania niepodważalnych, ortodoksyjnych rozwiązań.

6.4.1. Podejścia ogólne

Nadrzędnym pytaniem metodycznym jest to, w jaki sposób można oczekiwać od uczących się opanowania języka drugiego/obcego (L2.). Czy następuje to w jeden czy w więcej niż jeden z poniższych sposobów?

a) Mając bezpośredni kontakt z autentycznym użyciem języka obcego (L2.), w jeden lub więcej niż jeden z poniższych sposobów,

- w bezpośredniej interakcji z rodzimym(i) użytkownikami/ami języka,
- przysłuchując się rozmowie innych osób,
- słuchając radia, nagrań itp.,
- oglądając telewizję, filmy wideo, słuchając radia itp.,
- czytając oryginalne, nieuproszczone autentyczne teksty pisane (gazety, czasopisma, opowiadania, powieści, ogłoszenia i komunikaty itp.),
- używając programów komputerowych, płyt CD-ROM, gier komputerowych itp.,
- uczestnicząc w telekonferencjach i komunikacji za pomocą Internetu,
- uczestnicząc w zajęciach przedmiotowych z (L2.) jako językiem wykładowym,

b) Mając bezpośredni kontakt ze specjalnie dobranymi (uproszczonymi) wypowiedziami ustnymi i tekstami pisanymi w L2. („rozumiały język” – *intelligible input*).

c) Bezpośrednio uczestnicząc w autentycznej interakcji komunikacyjnej w L2., np.: jako

partner w rozmowie z kompetentnym rozmówcą.

d) Bezpośrednio uczestnicząc w realizacji specjalnie w tym celu opracowanych zadań w L2. („rozumiała produkcja” – *comprehensible output*).

e) Stosując autodydaktykę – (ukierunkowane) uczenie się indywidualne, dążenie do wyznaczonych samemu sobie celów za pomocą dostępnych środków dydaktycznych.

f) Stosując takie formy działań, jak: prezentacje, wyjaśnienia, ćwiczenia (również automatyzujące), a także działania praktyczne z językiem ojczystym (L1.) jako językiem wykładowym i językiem instrukcji.

g) Łącząc różne typy działań wymienionych w punkcie f, lecz prowadzonych wyłącznie w drugim języku (L2.).

h) Łącząc w różny sposób działania wymienione w punktach a–g, zaczynając na przykład od f, lecz stopniowo zmniejszając użycie L1. i wprowadzając coraz więcej autentycznych zadań i tekstów – mówionych i pisanych – a także zwiększając zakres samodzielnej nauki.

i) Łącząc powyższe z planowaniem indywidualnym i grupowym, wdrażaniem i ewaluacją działań klasowych z pomocą nauczyciela, a także negocjowaniem rodzajów interakcji w celu zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczących się itp.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić, które podejścia zazwyczaj stosują i czy są to podejścia prezentowane wyżej, czy też inne.

6.4.2. Istotnym elementem podejścia metodycznego jest określenie **rol nauczycieli, uczących się i pomocy dydaktycznych (mediów)**.

6.4.2.1. Warto rozważyć, ile czasu zajęć językowych można (należy) w różnych proporcjach poświęcić na:

- uzupełnienia i wyjaśnienia dokonywane przez nauczyciela dla całej klasy,
- sesje pytań i odpowiedzi na forum całej klasy (istotne jest tu rozróżnianie między pytaniami referencyjnymi, czyli odnoszącymi się do tekstu, a pytaniami rozwijającymi wiedzę i umiejętności oraz kontrolnymi),
- pracę w parach lub grupach,
- indywidualną pracę uczących się.

6.4.2.2. Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, że ich działania, odzwierciedlające określone postawy i umiejętności, są najważniejszą częścią kontekstu nauki/przyswajania języka. Stanowią oni wzorce do naśladowania przez uczących się w ich przyszłym posługiwaniu się językiem, a także w ich praktyce jako przyszli nauczyciele. Warto więc być może rozważyć, jaką wagę przykładają do:

- sprawności dydaktycznych,
- umiejętności organizacji pracy w klasie,
- zdolności analizowania procesów uczenia się w grupie i odwoływania się do doświadczeń płynących z takich analiz,
- stylów nauczania,
- sposobów rozumienia zasad i umiejętności prowadzenia testów, oceny i ewaluacji,
- znajomości wiedzy socjokulturowej i umiejętności jej nauczania,
- postaw i umiejętności interkulturowych,
- znajomości i umiejętności przekazania uczącym się estetycznych wartości literatury,
- umiejętności radzenia sobie z indywidualizacją pracy w klasach z różnymi osobowościami uczących się, posiadających różne zdolności i mających różne możliwości.

Warto też rozważyć, w jaki sposób można najlepiej rozwijać i kształtować istotne umiejętności uczących się. A więc na przykład, czy

podczas pracy indywidualnej, w parach lub grupowej nauczyciel powinien:

- po prostu nadzorować wykonanie zadania i utrzymywać porządek,
- chodzić po klasie i monitorować pracę,
- udzielać indywidualnych wskazówek,
- przyjmować rolę osoby nadzorującej i ułatwiającej pracę, a przy tym otwartej i reagującej na uwagi uczniów dotyczące ich nauki, a także koordynującej działania uczniów poza samym monitorowaniem i udzielaniem wskazówek?

6.4.2.3. Warto rozważyć, na ile można oczekiwać lub wymagać od **uczących się**:

- wykonywania w zdyscyplinowany i uporządkowany sposób wszystkich poleceń nauczyciela (i tylko jego) oraz wypowiedziania się wyłącznie wtedy, gdy uczący się zostanie o to poproszony,
- aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się, we współpracy z nauczycielem i innymi uczącymi się, przy wspólnym uzgadnianiu celów i metod pracy, akceptowaniu kompromisów, jak i angażowaniu się we wzajemne uczenie się i wzajemną ocenę osiągnięć, w stałym dążeniu do osiągnięcia samodzielności,
- pracy indywidualnej z materiałami do samodzielnej nauki – wraz z oceną własnych umiejętności,
- rywalizacji z innymi.

6.4.2.4. Warto określić, w jakim zakresie można lub trzeba korzystać z technicznych **pomocy dydaktycznych** (kaset audio i wideo, komputerów itp.):

- w ogóle nie,
- do prezentacji dla całej klasy, powtórzeń itp.,
- w laboratorium językowym/wideo/komputerowym,
- w indywidualnym trybie nauki,
- jako podstawę do pracy grupowej (dyskusje, negocjacje, gry polegające na współpracy lub współzawodnictwie itp.),
- w międzynarodowych sieciach komputerowych między szkołami, klasami i pojedynczymi uczącymi się.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jakie są role i obowiązki nauczycieli i uczących się w zakresie organizacji, zarządzania, prowadzenia i oceny wyników procesu kształcenia językowego;
- w jaki sposób można stosować techniczne pomoce dydaktyczne.

6.4.3. Jaką rolę powinny spełniać teksty w uczeniu się i nauczaniu języka?

6.4.3.1. Warto rozważyć, czy od uczących się można oczekiwać lub wymagać, uczenia się języka na podstawie tekstów mówionych lub pisanych (zob. 4.6.):

- a) po prostu wysłuchując ich lub czytając je,
- b) wysłuchując ich lub czytając je, ale jednocześnie wspierając zrozumienie nowego materiału za pomocą dedukcji, ilustracji itp.,
- c) wysłuchując ich i czytając je, lecz przy monitorowaniu zrozumienia i umożliwianiu go za pomocą pytań i odpowiedzi w (L2.), testu wielokrotnego wyboru, dopasowywania obrazków itp.,
- d) jak w punkcie c, lecz stosując jedną lub kilka z następujących technik:
 - test sprawdzający zrozumienie w języku pierwszym (L1.),
 - objaśnienia w L1.,
 - objaśnienia (wraz z koniecznym tłumaczeniem *ad hoc*) w L2.,
 - systematyczne tłumaczenie przez uczniów/studentów na L1.,
 - ćwiczenia poprzedzające słuchanie – indywidualne lub grupowe – ćwiczenia poprzedzające czytanie itp.

6.4.3.2. Warto rozważyć, na ile prezentowane uczniom teksty pisane lub mówione mają być:

- a) „Autentyczne”, tj. tworzone dla celów komunikacyjnych, a nie w celu nauczania języka, czyli takie jak np.:
 - teksty, które uczący się napotyka w trakcie bezpośredniego kontaktu z językiem (gazety, czasopisma, programy radiowe i telewizyjne itp.),
 - odpowiednio dobrane teksty, ułożone według stopnia trudności i/lub tak zredagowane, aby odpowiadały doświadczeniu, zainteresowaniom i osobowościom uczniów.
- b) Specjalnie opracowane do nauczania języka, takie jak np.:
 - teksty stworzone tak, by przypominały teksty autentyczne jak w punkcie 6.4.3.2. a (np.: specjalnie napisane materiały do rozumienia ze słuchu nagrane przez aktorów),

- teksty zawierające te elementy językowe, które mają być zaprezentowane w konkretnym kontekście (np.: w danej lekcji podręcznika),
- pojedyncze zdania do ćwiczeń (fonetycznych, gramatycznych itp.),
- instrukcje i objaśnienia w podręcznikach, testy i polecenia egzaminacyjne, język używany przez nauczyciela w klasie (instrukcje, wyjaśnienia, kierowanie pracą uczących się itp.). Mogą one być uważane za teksty szczególnego typu. Czy są one „przyjazne dla uczących się”? Co sprawia w ich treści, sformułowaniach i sposobie prezentacji, że takie właśnie są?

6.4.3.3. Warto rozważyć, na ile uczący się powinni nie tylko *przetwarzać*, lecz także *tworzyć* teksty. Mogą to być teksty:

- a) Mówione np.:
 - odczytywane głośno teksty pisane,
 - odpowiedzi ustne na pytania zawarte w ćwiczeniach,
 - odtwarzanie tekstów wyuczonych na pamięć (sztuki, wiersze itp.),
 - ćwiczenia w parach lub grupach,
 - uczestnictwo w dyskusji formalnej lub nieformalnej,
 - swobodna konwersacja (w klasie lub między uczniami),
 - prezentacje.
- b) Pisane np.:
 - dyktanda,
 - ćwiczenia pisemne,
 - rozprawki,
 - tłumaczenia,
 - pisemne opracowania,
 - prace projektowe,
 - listy do rówieśników w innych krajach,
 - komunikacja klasowa przy użyciu faksu lub poczty elektronicznej.

6.4.3.4. Warto rozważyć, w jakim zakresie można oczekiwać od uczących się (i wspierać ich w tych działaniach) rozróżniania (podczas odbioru, tworzenia i interakcji) rozmaitych rodzajów tekstów oraz wykształcenia różnych stylów rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego,

wypowiedzi ustnej i pisemnej, zarówno indywidualnie, jak i w grupach (np.: wymieniając

poglądy i sposoby interpretacji w procesie rozumienia i formułowania wypowiedzi).

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić rolę tekstów (mówionych i pisanych) w ich programie uczenia się/nauczania i w ich decyzjach praktycznych, np.:

- według jakich zasad dobiera się, adaptuje lub tworzy teksty, a następnie je porządkuje i prezentuje;
- czy teksty są porządkowane według stopnia trudności;
- czy od uczących się a) oczekuje się umiejętności, b) czy też pomagają im się w rozwijaniu umiejętności rozróżniania rodzajów tekstów i rozwinięcia różnych stylów rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego, właściwych dla danego rodzaju tekstu – w celu wyłowienia szczegółów, ogólnego zrozumienia, sprawdzenia pewnych faktów itp.

6.4.4. Warto rozważyć, na ile można oczekiwać lub wymagać od uczących się, aby uczyli się języka w toku wykonywania zadań i działań komunikacyjnych (zob. 4.3. i 4.4.):

- a) po prostu biorąc udział w działaniach spontanicznych,
- b) biorąc udział w zadaniach i działaniach zaplanowanych pod względem rodzaju, celów, wkładu, wyników, ról uczestników, typu działania itp.,
- c) biorąc udział nie tylko w samym zadaniu, lecz także we wstępnym planowaniu jego realizacji oraz w późniejszej analizie i ocenie wyników,
- d) jak w punkcie c, lecz także rozwijając umiejętności rozpoznawania celu, charakteru i struktury zadań, wymagań związanych z pełnionymi rolami itp.

6.4.5. Warto rozważyć, czy umiejętność stosowania przez uczącego się *strategii komunikacyjnych* (zob. 4.4.) można rozwijać:

- a) zakładając jej całkowite lub częściowe przeniesienie z obszaru stosowania pierwszego języka (L1.),
- b) tworząc sytuacje i konstruując zadania komunikacyjne (np.: odgrywanie ról, symulacje), które wymagają stosowania strategii planowania, wykonania, oceny i korekty,
- c) jak w punkcie b, lecz stosując również techniki rozwijania umiejętności stosowania strategii komunikacyjnych (np.: nagrywanie i analiza nagranych scenek i symulacji),
- d) jak w punkcie b, lecz przy zachęcaniu uczących się lub wymaganiu od nich trzymania się i stosowania, określonych daną sytuacją i wymaganych w niej, procedur strategicznych.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić rolę, jaką pełnią w ich programie uczenia się/nauczania działania, zadania i strategie komunikacyjne.

6.4.6. **Kompetencje ogólne** uczących się (zob. 5.1.) można rozwijać w różny sposób.

6.4.6.1. Biorąc pod uwagę ogólną wiedzę o świecie, można powiedzieć, że nauka nowego języka nie zaczyna się od zera. Wiele, jeśli nie większość elementów tej wiedzy, przydatnych w nauce języka, jest w dyspozycji uczących się już w momencie rozpoczynania przez nich nauki. Sztuka nie polega jednak na tym, aby nauczyć się nowych słów na określenie starych, ustalonych pojęć – nawet uwzględniając fakt, że system

inwentarzy pojęć ogólnych i szczegółowych, zaproponowany w opisie poziomu *Threshold Level*, okazał się możliwy do przyjęcia i zastosowania dla ponad dwudziestu języków europejskich, należących przy tym do różnych grup językowych. Do rozstrzygnięcia pozostaje jednak kwestia czy język, który jest przedmiotem nauczania lub testowania, wymaga odwoływania się do wiedzy o świecie, wykraczającej poza aktualny stan świadomości uczących się lub poza zakres ich doświadczeń. Jeśli tak, to w sposób oczywisty nie można tej wiedzy zakładać. Nie unikniemy konieczności rozwiązania tego problemu, gdyż

w przypadku stosowania nowego języka jako języka wykładowego w kształceniu szkolnym czy uniwersyteckim (podobnie zresztą jak w przypadku kształcenia w języku ojczystym) zarówno treści nauczania, jak i sam język są nowe. W przeszłości wiele podręczników do nauki języka, takich jak np.: *Orbis pictus* znanego czeskiego pedagoga z XVII wieku Comeniusa (Jana Amosa Komeńskiego), nawiązywało do takiego kształcenia językowego, które by jednocześnie porządkowało młodym ludziom sposób postrzegania świata.

6.4.6.2. Nieco inaczej wygląda sprawa wiedzy socjokulturowej i sprawności interkulturowej. W pewnych dziedzinach możemy rzeczywiście mówić o wspólnej kulturze europejskiej. W wielu innych istnieje znaczne zróżnicowanie kulturowe – i to nie tylko między państwami i narodami, lecz także między regionami, klasami czy grupami społecznymi, a nawet pod względem płci. Wybór sposobu prezentacji kultury nauczanego języka, dobór tej czy innej reprezentatywnej grupy społecznej, powinien być starannie przemyślany. Trzeba rozważyć, na ile można przy tym uwzględnić malownicze, zwykle przestarzałe stereotypy folklorystyczne, które łatwo znaleźć choćby w kolorowych książeczkach dla dzieci (holenderskie wiatraki i drewniaki czy angielskie chaty kryte słomą, z drzwiami zdobnymi w róże). Obrazy te przemawiają do wyobraźni i mogą być odpowiednim źródłem motywacji dla młodszych dzieci. Odzwierciedlają one w jakimś stopniu sposób postrzegania własnej kultury w danym kraju, są zachowywane i pielęgnowane podczas różnych festiwali kultury ludowej. Jeśli tak jest, to można je przedstawiać w takich kontekstach. Mają one jednak niewiele wspólnego z codziennym życiem ogromnej większości mieszkańców danego kraju i warto o tych proporcjach pamiętać, mając na względzie nadrzędny cel edukacyjny, jakim jest rozwijanie różnokulturowej kompetencji uczących się.

6.4.6.3. Warto rozważyć, w jaki sposób można uwzględnić w kształceniu językowym rozwijanie ogólnych, niezwiązanych z językiem kompetencji, a więc czy:

- a) założyć, że taka kompetencja już istnieje lub że jest rozwijana gdzie indziej (np.: podczas nauczania innych przedmiotów prowadzonych w L1.) w stopniu pozwalającym na założenie jej istnienia w nauczaniu L2.,
- b) rozwijać ją doraźnie, gdy pojawiają się konkretne problemy,
- c) dobierać i tworzyć teksty ilustrujące nowe obszary i nowe elementy tej wiedzy,
- d) przygotowywać specjalne kursy lub podręczniki na ten temat (*Landeskunde, civilisation* itp.) w L1. lub w L2.,
- e) rozwijać tę kompetencję wprowadzając element interkulturowy, mający na celu zwrócenie uwagi na odpowiednie doświadczenia oraz wiedzę poznawczą i socjokulturową zarówno samych uczących się, jak i rodzimych użytkowników danego języka,
- f) rozwijać tę kompetencję odgrywając role i stosując symulacje,
- g) rozwijać tę kompetencję prowadząc nauczanie przedmiotowe w L2. jako języku wykładowym,
- h) rozwijać tę kompetencję umożliwiając bezpośredni kontakt z rodzimymi użytkownikami języka i z oryginalnymi tekstami w tym języku.

6.4.6.4. Cechy osobowości, motywacje, postawy, przekonania uczących się itp., składające się na ich *uwarunkowania osobowościowe* (zob. 5.1.3.) można:

- a) ignorować jako sprawy całkowicie osobiste uczących się,
- b) brać pod uwagę w planowaniu i śledzeniu postępów w nauce,
- c) włączyć jako jeden z celów do programu nauczania.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- które z powyższych (lub innych) sposobów stosują do rozwijania kompetencji ogólnej uczących się;
- jakie powstają różnice, gdy umiejętności praktyczne: a) traktuje się jako tematy zajęć, b) ćwiczy, c) demonstruje za pomocą działań związanych z językiem, d) gdy się ich naucza, wykorzystując język docelowy jako język nauczania.

6.4.6.5. Jeśli chodzi o zdolności do uczenia się, to można oczekiwać/wymagać od uczących się rozwinięcia *umiejętności uczenia się* i *sprawności heurystycznych*, a także przejęcia *odpowiedzialności za własną naukę* (zob. 5.1.4.):

- a) po prostu na zasadzie „efektu ubocznego” nauki języka, bez specjalnego planowania i przygotowania,
- b) przez stopniowe przenoszenie odpowiedzialności za uczenie się z nauczyciela na uczniów/studentów oraz zachęcanie ich do zastanowienia się nad własną nauką i dziele-

nia się doświadczeniami z innymi uczącymi się,

- c) przez systematyczne zwracanie uwagi uczących się na procesy uczenia się/nauczania, w których uczestniczą,
- d) przez włączanie uczących się do uczestnictwa w eksperymentach polegających na stosowaniu różnych rozwiązań metodycznych,
- e) przez skłanianie uczących się do rozpoznania własnego stylu poznawczego i rozwijania dostosowywanych do niego strategii uczenia się.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić, jakie podejmują kroki, by promować rozwój uczniów/studentów jako osób samodzielnie odpowiedzialnych za naukę języka i posługiwanie się nim.

6.4.7. Rozwój *kompetencji lingwistycznej* stanowi centralny, nieodzowny aspekt kształcenia językowego. Warto więc rozważyć, w jaki sposób można go ułatwić w zakresie opanowywania słownictwa, gramatyki, wymowy i ortografii.

6.4.7.1. Warto rozważyć, czy można od uczących oczekiwać lub wymagać poszerzania ich zasobu słownictwa:

- a) po prostu przez kontakt ze słowami i wyrażeniami, używanymi w autentycznych tekstach mówionych i pisanych,
- b) przez podawanie słówek uczącym się lub sprawdzanie przez nich tych słówek w słowniku itp. podczas wykonywania określonych zadań i działań,
- c) przez umieszczanie słownictwa w kontekście, np.: w tekstach podręcznikowych, a następnie powtarzanie w ćwiczeniach i działaniach praktycznych itp.,

- d) przedstawiając słownictwo w sposób wizualny (posługując się obrazkami, gestami, mimiką, demonstracją, rzeczywistymi przedmiotami itp.),
- e) poprzez zapamiętywanie listy słówek itp. z tłumaczonymi odpowiednikami,
- f) przez poznawanie pól semantycznych i tworzenie „map pamięci” itp.,
- g) przez wykonywanie ćwiczeń w korzystaniu ze słowników jedno- i dwujęzycznych, leksykonów i innych źródeł,
- h) przez objaśnianie i wykonywanie ćwiczeń w stosowaniu struktur leksykalnych (zawierających np.: słowotwórstwo, łączenie wyrazów, kolokacje, wyrażenia czasownikowe, idiomy itp.),
- i) przez mniej lub bardziej systematyczne zgłębianie kwestii zróżnicowanej dystrybucji cech semantycznych w L1. i L2. (semantyka kontrowersyjna).

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić sposoby prezentacji uczniom i studentom jednostek leksykalnych (forma + znaczenie) i uczenia się ich.

6.4.7.2. Zasób, zakres i stopień opanowania słownictwa stanowią główne parametry przyswajania języka, a tym samym zarówno para-

metry oceny biegłości językowej uczącego się, jak i elementy planowania uczenia się i nauczania języka.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- jaki zasób słownictwa (tj. liczba słów i wyrażań) będzie potrzebny uczącemu się/trzeba mu przekazać / będzie od niego wymagany;
- jaki zakres słownictwa (tj. obejmujący jakie sfery życia, tematy itp.) będzie potrzebny uczącemu się/trzeba mu przekazać/będzie od niego wymagany;
- jaki stopień opanowania słownictwa będzie potrzebny uczącemu się / trzeba u niego rozwinąć / będzie od niego wymagany;
- jaka jest różnica (jeżeli jakakolwiek) między uczeniem się słownictwa w celu jego rozpoznawania i rozumienia, a uczeniem się w celu jego przypominania i twórczego użycia;
- w jaki sposób można korzystać z technik wnioskowania znaczenia i jak można wspierać ich rozwój?

6.4.7.3. Dobór słownictwa – autorzy testów i podręczników językowych muszą dokonywać wyboru słownictwa, które umieszczą w swoich materiałach. Piszący programy nauczania i zalecenia programowe nie mają tego obowiązku, mogą jednakże – w interesie przejrzystości i spójności oferty edukacyjnej – formułować pewne sugestie w tym zakresie. Dobór słownictwa może polegać na:

- określeniu kluczowych słów i wyrażań: a) w zakresach tematycznych koniecznych do realizacji zadań komunikacyjnych wynikających z potrzeb uczących się, b) ukazujących specyfikę kulturową i/lub warte wyróżnienia wartości

i przekonania społeczności, której język jest przedmiotem nauki.

- zastosowaniu wyników badań statystycznych częstotliwości występowania słów, dokonywanych na obszernych próbach słownictwa ogólnego lub słownictwa tematycznego,
- wyborze (autentycznych) tekstów mówionych i pisanych oraz uczeniu się/nauczaniu tego słownictwa, które one zawierają,
- rezygnacji z kontrolowanego rozwoju słownictwa na rzecz jego naturalnego poszerzania w odpowiedzi na potrzeby uczących się, związane z wykonywaniem przez nich zadań komunikacyjnych.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- według jakich zasad dokonuje się doboru słownictwa dla potrzeb nauczania.

6.4.7.4. Kompetencja gramatyczna, czyli umiejętność budowania zdań przekazujących znaczenia, stanowi kluczowy składnik kompetencji komunikacyjnej. Stąd większość osób (choć nie wszyscy) związanych z planowaniem, nauczaniem i testowaniem znajomości języka, zwraca baczność uwagę na proces rozwijania tej kompetencji. Zazwyczaj nauka ta oznacza wybór, porządkowanie i stopniową prezentację oraz ćwiczenia automatyzujące nowy materiał, poczynając od krótkich zdań pojedynczych (np.: *Jasia jest szczęśliwa*), a kończąc na zdaniach wielokrotnie złożonych, których liczba, długość i struktura są oczywiście nieograniczone. Nie oznacza to wykluczenia możliwości wprowadzania na wczesnym etapie nauki elementów złożonych (np.: w postaci złożonego słówka) albo utartego wyrażenia w formie stałej ramy leksykalnej do uzupełnienia (np.: *Czy mogę prosić o ...*) czy też jako słów poznawanych w jakiejś całości,

np.: w tekstach piosenek (*Szła dziewczeczka do laseczka, do zielonego. Napotkała myśliweczkę bardzo śwarnego...*).

6.4.7.5. Wewnętrzna złożoność nie jest jedynym czynnikiem, jaki powinno się uwzględnić przy porządkowaniu materiału.

1. Należy brać pod uwagę komunikacyjną wartość kategorii gramatycznych, tj. ich rolę w wyrażaniu pojęć ogólnych. Warto np.: rozważyć, czy uczący się powinni pracować według programu, który po dwóch latach nauki nie daje im możliwości mówienia o doświadczeniach z przeszłości.
2. Czynniki kontrastywne mają ogromną wagę przy wyznaczaniu zakresu nauczanego materiału, a więc efektywności układu programowego. Na przykład szyk wyrazów zdania podrzędnego w języku niemieckim sprawia

więcej problemów uczącym się z Anglii i Francji niż z Holandii. Z drugiej strony osoby mówiące językami do siebie podobnymi, np. niderlandzkim/niemieckim, czeskim/słowackim, mogą mieć skłonność do mechanicznego tłumaczenia słowa po słowie.

3. Autentyczne wypowiedzi mówione oraz teksty pisane można w pewnym stopniu porządkować pod względem stopnia trudności gramatycznej, lecz mogą one również ukazywać uczącym się nowe, nieznanne struktury, a może nawet kategorie, które zdolni uczący się mogą opanować aktywnie, zanim jeszcze opanują inne, określane jako bardziej podstawowe.
4. W planowaniu nauki drugiego języka (L2.) można również brać pod uwagę „naturalny” porządek przyswajania poszczególnych kategorii danego języka, obserwowany w sytuacji jego przyswajania (jako L1.) przez dzieci.

Europejski system opisu kształcenia językowego nie może zastąpić podręczników do gramatyki ani zaproponować jedynie słusznej gradacji materiału w programie nauczania, chociaż skalowanie oceny biegłości może wskazywać na pewne wybory i w pewnym stopniu oznacza też porządkowanie. Próbuje raczej określić ogólne ramy dla rozstrzygnięć, które muszą zostać podjęte przez samych praktyków.

6.4.7.6. Jako domenę opisu gramatycznego postrzega się zazwyczaj zdanie. Jednakże także pewne relacje międzyzdaniowe (np.: użycie zaimków anaforycznych, wskaźników zespolenia tekstu) można traktować jako elementy kompetencji lingwistycznej, a nie pragmatycznej (np.: *Nie spodziewaliśmy się, że Dyzio nie zda tego egzaminu. Tak się jednak stało.*)

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- na jakiej podstawie wybiera się i porządkuje elementy, kategorie, struktury, procesy i relacje gramatyczne;
- jak przekazuje się ich znaczenie uczącym się;
- jaką rolę w nauczaniu i uczeniu się języka spełnia gramatyka kontrastywna;
- jaką wagę przypisuje się wyrażaniu znaczenia, płynności i dokładności wypowiedzi w stosunku do gramatycznej konstrukcji zdania;
- w jakim stopniu należy rozwijać świadomość uczących się w zakresie gramatyki: a) języka ojczystego, b) języka nauczanego, c) kategorii porównawczych tych języków.

6.4.7.7. Od uczących się można oczekiwać/wymagać rozwinięcia **kompetencji gramatycznej**:

- a) w sposób indukcyjny przez kontakt z nowym materiałem gramatycznym w napotykanym tekstach autentycznych,
- b) indukcyjnie przez ukazywanie formy, funkcji i znaczenia nowych elementów gramatyki, kategorii, klas, struktur, reguł itp. w specjalnie do tego celu przygotowywanych tekstach,
- c) jak w punkcie b, lecz przy zastosowaniu objaśnień i formalnych ćwiczeń,
- d) poprzez prezentację formalnych wzorów odmian, tabel itp., popartą objaśnieniami przy użyciu właściwego metajęzyka w L2. lub L1., a także ćwiczeniami gramatycznymi,
- e) przez zachęcanie uczących się do formułowania własnych hipotez i ewentualną modyfikację tych hipotez itp.

6.4.7.8. W przypadku stosowania **ćwiczeń gramatycznych** można wykorzystać niektóre lub wszystkie ich rodzaje wymienione poniżej, takie jak:

- a) wypełnianie luk,
- b) tworzenie zdań na podstawie podanego wzoru,
- c) test wielokrotnego wyboru,
- d) ćwiczenia zamiany kategorii (np.: liczba pojedyncza/liczba mnoga, czas teraźniejszy/czas przeszły, strona czynna/strona bierna),
- e) łączenie zdań (np.: zdania podrzędnie złożone: okolicznikowe, przydawkowe),
- f) tłumaczenie przykładowych zdań z pierwszego języka na drugi język,
- g) pytania i odpowiedzi zawierające wykorzystanie określonych struktur,
- h) ćwiczenia ukierunkowane na płynność gramatyczną.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- w jaki sposób struktury gramatyczne są a) analizowane, porządkowane i prezentowane uczącym się i b) jak są one opanowywane przez uczących się;
- w jaki sposób i na jakich zasadach znaczenie leksykalne, gramatyczne i pragmatyczne, wyrażone w L2, jest przekazywane uczącym się/jest od nich uzyskiwane, np.:
 - przez tłumaczenie z/na L1.,
 - przez definiowanie i objaśnianie w L2.,
 - indukcyjnie z kontekstu.

6.4.7.9. Wymowa – warto rozważyć, czy od uczących się powinno się oczekiwać/wymagać rozwinięcia umiejętności właściwej wymowy w danym języku przez:

- a) kontakt z autentycznymi wypowiedziami języka mówionego,
- b) chóralne powtarzanie za:
 - nauczycielem,
 - nagraniem audio,
 - nagraniem wideo,
- c) indywidualną pracę w laboratorium językowym,
- d) głośne czytanie tekstu zawierającego wybrane cechy fonetyczne,
- e) ćwiczenie wrażliwości słuchowej i fonetyczne ćwiczenia automatyzujące,
- f) podobnie jak w punktach d i e, lecz przy wykorzystaniu tekstów w transkrypcji fonetycznej,
- g) specjalistyczne ćwiczenia fonetyczne (zob. 5.2.1.4.),
- h) naukę zasad ortoepicznych (tj. zasad wymawiania form pisanych),
- i) dowolną kombinację powyższych technik.

6.4.7.10. Ortografia – warto rozważyć, czy od uczących się powinno się oczekiwać/wymagać opanowania systemu pisania w danym języku przez:

- a) przeniesienie zasad z języka pierwszego,
- b) kontakt z autentycznymi tekstami pisanymi:
 - drukowanymi,
 - pisanymi na maszynie lub komputerze,
 - pisanymi odręcznie,
- c) uczenie się na pamięć danego alfabetu z wartościami fonetycznymi poszczególnych znaków (np.: alfabetu łacińskiego, cyrylicy, alfabetu greckiego – w przypadku stosowania innego alfabetu w L1.) oraz ze znakami diakrytycznymi i interpunkcją,
- d) ćwiczenie kaligrafii (dla cyrylicy lub pisma „gotyckiego” itp.) oraz przykładanie wagi do charakterystycznych konwencji pisma odręcznego,
- e) zapamiętywanie form słów (pojedynczo lub stosując konwencje pisowni) oraz zasad interpunkcji,
- f) ćwiczenia w formie dyktand.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić, w jaki sposób fonetyczne i ortograficzne formy słów, zdań itp. są przekazywane uczącym się i w jaki sposób je oni opanowują.

6.4.8. Warto rozważyć, czy można zakładać, że rozwój **kompetencji socjolingwistycznej** uczącego się (zob. 5.2.2.) wynika z jego dotychczasowych doświadczeń związanych z kontaktami społecznymi – czy też trzeba ten rozwój wspierać:

- a) poprzez kontakt z autentycznym użyciem języka właściwym w danym kontekście społecznym,
- b) poprzez wybór lub tworzenie tekstów ilustrujących kontrasty socjolingwistyczne między społeczeństwem kraju pochodzenia a społeczeństwem języka nauczanego,

- c) zwracając uwagę na napotymane w trakcie nauczania kontrasty socjolingwistyczne, ich wyjaśnianie i omawianie,
- d) poprzez reagowanie dopiero wtedy, gdy pojawi się jakiś błąd, a wówczas jego poprawianie, analizę i wyjaśnianie oraz przedstawianie prawidłowego użycia,
- e) traktując kompetencję socjolingwistyczną jako część składnika socjokulturowego w kształceniu językowym.

■ **6.4.9.** Warto rozważyć, czy rozwój **kompetencji pragmatycznej** uczącego się (zob. 5.2.3.) powinien:

a) wynikać z jego dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych i ogólnych w języku ojczystym (L1.),

czy też powinien być wspierany poprzez:

b) stopniowe zwiększanie złożoności struktury wypowiedzi i zakresu funkcjonalnego tekstów prezentowanych uczącemu się,

c) wymaganie od uczącego się, by tworzył teksty

o rosnącej złożoności tłumacząc coraz trudniejsze teksty z L1. na L2.,

d) zlecanie zadań wymagających opanowania coraz szerszego zakresu funkcjonalnego oraz postępowania zgodnego z modelami interakcyjnymi,

e) zwiększanie pragmatycznej wrażliwości uczących się (analiza, objaśnienia, terminologia itp.) w uzupełnieniu do ćwiczeń praktycznych,

f) nauczanie i ćwiczenie wyrażania funkcji pragmatycznych, prowadzenia rozmowy i budowania dyskursu.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

■ w jakim stopniu można założyć że uczący się mają rozwinięte kompetencje socjolingwistyczne i pragmatyczne, a w jakim pozostawić im je ich naturalnemu rozwojowi;

■ jakie metody i techniki należy zastosować celem wspierania rozwoju tych kompetencji, jeżeli taki rozwój wydaje się konieczny lub pożądany.

6.5. Błędy językowe

Błędy (*errors*) stanowią przejaw „interjęzyka”, czyli uproszczonej, niedoskonałej wersji kompetencji docelowej. Jeśli uczący się popełnia błędy, jego wypowiedzi są w pełni zgodne z jego kompetencją, która rozwinięła cechy odbiegające od normy obowiązującej w języku drugim. Sporadyczne błędy (*mistakes*) w wypowiedzi zdarzają się z kolei, gdy uczący się/użytkownik języka (także rodzimy) nie stosuje we właściwy sposób posiadanej kompetencji.

■ **6.5.1.** Istnieją różne interpretacje błędów popełnianych przez uczących się, np.:

a) błędy stanowią dowód niedouczenia,

b) błędy stanowią dowód nieskutecznego nauczania,

c) błędy stanowią efekt dążenia do komunikacji bez względu na ryzyko,

d) błędy są nieodzownym, tymczasowym efektem związanym z rozwijającym się interjęzykiem uczącego się,

e) błędy mogą się zdarzać we wszystkich przypadkach użycia języka. Bywają także popełniane przez jego rodzimych użytkowników.

■ **6.5.2.** Czynności podejmowane w związku z popełnianiem błędów przez uczących się mogą być następujące:

a) nauczyciel powinien od razu poprawiać wszystkie błędy,

b) powinno się systematycznie zachęcać uczących się do ciągłego wzajemnego poprawiania błędów,

c) wszystkie błędy powinno się odnotowywać i poprawiać wtedy, gdy nie zakłóca to komunikacji (np.: oddzielając rozwijanie poprawności od rozwijania płynności),

d) błędów nie powinno się tylko poprawiać, należy je również we właściwym czasie analizować i wyjaśniać,

e) powinno się pomijać pomyłki wynikające z przejęzyczenia, ale eliminować błędy pojawiające się systematycznie,

f) powinno się poprawiać błędy jedynie wówczas, gdy zakłócają komunikację,

g) powinno się akceptować błędy jako przejaw „przejęzyczenia” i je ignorować.

■ **6.5.3.** Warto rozważyć, jaka jest korzyść wynikająca z obserwacji i analizy błędów popełnianych przez uczących się:

- a) w planowaniu przyszłego uczenia się i nauczania dla osób indywidualnych i grup,
- b) w planowaniu zajęć i przygotowywaniu materiałów dydaktycznych,
- c) w ewaluacji procesu i ocenie wyników uczenia się i nauczania, np.:
- czy uczniów ocenia się głównie pod względem popełnianych przez nich błędów i pomyłek w wykonywaniu zadań komunikacyjnych?
 - jeżeli nie, jakie są stosowane inne kryteria oceny osiągnięć językowych?
- czy błędy są szacowane jako mniej lub bardziej istotne; a jeżeli tak, to według jakich kryteriów?
 - jaką wagę przykładana się do błędów w:
 - wymowie,
 - ortografii,
 - słownictwie,
 - morfologii,
 - składni,
 - posługiwaniu się językiem,
 - sferze socjokulturowej.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić własny stosunek do błędów popełnianych przez uczących się i do działań podejmowanych w odpowiedzi na te błędy, a także stwierdzić, czy te same, czy też różne kryteria odnoszą się do:

- błędów fonetycznych,
- błędów ortograficznych,
- błędów leksykalnych,
- błędów morfologicznych,
- błędów syntaktycznych,
- błędów socjolingwistycznych i socjokulturowych,
- błędów pragmatycznych.

7. Zadania i ich rola w kształceniu językowym

7.1. Charakterystyka zadania

Z zadaniami spotykamy się w życiu codziennym zarówno w sferze prywatnej, publicznej, jak i zawodowej. Wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnienie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia szeregu praktycznych działań w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku (zob. 4.1.). Zadania mogą być bardzo zróżnicowane i mogą w większym lub mniejszym stopniu obejmować działania językowe. Przykładami mogą być zadania twórcze (malowanie, pisanie opowiadań), wykorzystujące umiejętności praktyczne (naprawa lub montaż jakichś elementów), rozwiązywanie zagadek umysłowych (układanek, krzyżówek), rutynowe transakcje, odgrywanie ról w sztuce teatralnej, udział w dyskusji, prezentacja, planowanie działań, czytanie i odpowiadanie na wiadomości (np.: pocztą elektroniczną) itp. Zadanie może być proste lub bardzo złożone (np.: przestudiowanie wielu połączonych ze sobą diagramów i instrukcji oraz złożenie nieznannej aparatury z jej elementów składowych). Dane zadanie może składać się z większej lub mniejszej liczby etapów albo zadań cząstkowych, co może się wiązać z trudnością określenia granic poszczególnych zadań.

Komunikacja stanowi integralną część zadań, przy których realizacji wykonawcy angażują się w działania językowe – interakcję, produkcję, odbiór lub mediację – albo też w połączenie dwóch lub więcej z powyższych działań, w takich sytuacjach jak np.: rozmowa z urzędnikiem i wypełnianie formularza; odczytywanie sprawozdania i jego omawianie z kolegami w celu podjęcia decyzji na temat sposobu dalszego postępowania; stosowanie się do pisemnych instrukcji podczas montowania jakiegoś urządzenia, a w przypadku obecności jakiegoś obserwatora/pomocnika zasięganie jego rady, prośzenie go o pomoc lub głośne komentowanie

procesu montażu; przygotowanie (w formie pisemnej) i wygłoszenie odczytu, nieformalne tłumaczenie fragmentów wystąpienia dla gości z zagranicy itp.

Tego typu zadania komunikacyjne stanowią główny punkt ciężkości wielu programów nauczania, podręczników, zajęć szkolnych oraz testów, chociaż często przybierają one specyficzną formę dostosowaną do potrzeb nauczania lub testowania. Takie „z życia wzięte”, „celowe” lub „próbne” zadania wybiera się na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się, które występują w prywatnej lub publicznej sferze życia albo wynikają z ich specyficznych potrzeb zawodowych lub naukowych.

Innym rodzajem zadań klasowych są zadania o szczególnie „pedagogicznym” charakterze, których podstawą jest społeczny, interaktywny i bezpośredni charakter sytuacji edukacyjnej, w której uczestnicy chętnie angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym zamiast prostszego do wykonywania zadań komunikacyjnych i bardziej naturalnego języka ojczystego. Takie zadania pedagogiczne są tylko pośrednio związane z zadaniami z życia codziennego i realnymi potrzebami uczących się. Mają one na celu rozwinięcie komunikacyjnej kompetencji językowej na podstawie tego, co wiemy o procesach uczenia się w ogóle, a w szczególności o uczeniu się i przyswajaniu języka. Komunikacyjne zadania pedagogiczne (w przeciwieństwie do zadań polegających na pozbawionym kontekstu ćwiczeniu tworzenia form) mają na celu angażowanie uczących się w sensowną komunikację. Odnoszą się one bezpośrednio do sytuacji nauczania w klasie, stanowią ambitne lecz wykonalne wyzwanie (przy odpowiednim dostosowaniu), a także przynoszą wymierne (choć nie zawsze natychmiast widoczne) rezultaty. Takie zadania mogą obejmować (pod)zadania „metakomuni-

kacyjne”, tj. rozmowę na temat wykonania danego zadania oraz języka, potrzebnego do jego wykonania. Mamy tu na myśli także wkład uczącego się: dokonanie wyboru zadania, realizacja oraz ocena jego wyników – które to elementy mogą stać się w nauce języka integralnymi częściami samych zadań.

Zadania klasowe – niezależnie od tego, czy odzwierciedlają sytuacje „z życia codziennego”, czy mają charakter „pedagogiczny” – są zadaniami komunikacyjnymi, gdyż wymagają od uczniów rozumienia, negocjacji i wyrażania znaczeń w celu osiągnięcia założonego celu komunikacyjnego. W zadaniach komunikacyjnych kładzie się nacisk na ich skuteczne wykonanie

co w konsekwencji prowadzi do skupienia uwagi na rozumieniu i wyrażaniu znaczenia, gdyż uczący się realizują swoje zamiary komunikacyjne. Jednak w przypadku zadań opracowanych specjalnie dla celów uczenia się/nauczania języka, wykonanie dotyczy zarówno samego znaczenia, jak i sposobów jego rozumienia, wyrażania i negocjowania. Przy doborze i ustalaniu kolejności zadań komunikacyjnych należy wypracować sposób utrzymywania odmienną w każdej sytuacji równowagi między uwagą poświęcaną znaczeniu i formie a płynnością i trafnością – po to, aby umożliwić i odpowiednio docenić zarówno samo wykonanie konkretnego zadania, jak i postęp w nauce języka.

7.2. Wykonywanie zadań

Analizując pod względem pedagogicznym możliwości wykonania zadania powinno się brać pod uwagę zarówno kompetencje uczącego się, uwarunkowania i ograniczenia charakterystyczne dla danego zadania (które można zmieniać

wpływając w ten sposób na stopień trudności zadań klasowych), jak i strategiczną wzajemną zależność kompetencji uczącego się i parametrów realizowanego zadania.

7.2.1. Kompetencje uczącego się

Każde zadanie wymaga uaktywnienia całej gamy odpowiednich kompetencji ogólnych uczącego się, np.: wiedzy o świecie, wiedzy socjokulturowej (o życiu w społeczności danego języka oraz o głównych różnicach między zachowaniami, wartościami i przekonaniami typowymi dla tej społeczności a tymi, które funkcjonują w społeczności uczącego się), umiejętności, takich jak: umiejętności interkulturowe (mediacja między dwiema kulturami), umiejętności uczenia się, a także umiejętności praktycznych (zob. 5.1.). Przy wykonywaniu zadań komunikacyjnych, bez względu na to, czy ma to miejsce w realnej sytuacji życiowej, czy w sytuacji szkolnej/egzaminacyjnej, użytkownik/uczący się języka wykorzystuje również językową kompetencję komunikacyjną (wiedzę i umiejętności lingwistyczne, socjolingwistyczne oraz pragmatyczne – zob. 5.2.). Wpływ na wykonanie zadania przez użytkownika języka lub uczącego się mają ponad-

to jego cechy osobowości oraz jego podejście do życia.

Można ułatwić skuteczne wykonanie zadania przez wczesne uaktywnienie kompetencji uczącego się, np.: podczas wstępnej fazy zadania polegającej na sformułowaniu problemu lub ustaleniu celów, zwracając tym samym uwagę na potrzebne elementy językowe, wykorzystując uprzednią wiedzę i doświadczenia potrzebne do uaktywnienia właściwych schematów postępowania, a także zachęcając do planowania i próbnego wykonania zadania. W ten sposób zmniejsza się liczba danych przetwarzanych w trakcie wykonywania i monitorowania przebiegu zadania, a uczący się może zwrócić większą uwagę na ewentualne niespodziewane problemy związane z formami i/lub treściami językowymi, co zwiększa prawdopodobieństwo skutecznego wykonania zadania zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym.

7.2.2. Uwarunkowania i ograniczenia

Poza kompetencjami i cechami użytkownika/uczącego się języka wpływ na wykonanie zadania mają także pewne uwarunkowania i ograniczenia. Mogą one być różne w zależności od zadania, a nauczyciele lub autorzy podręczników mogą świadomie kontrolować pewne elementy w celu modyfikacji stopnia trudności zadania w dowolnym kierunku.

Zadania związane z **rozumieniem tekstów** można na przykład tak przygotować, aby te same dane były dostępne dla wszystkich uczących się, lecz by można było oczekiwać różnych wyników ilościowych (ilość wymaganych informacji) lub jakościowych (oczekiwany standard wykonania). W innym przypadku teksty mogą zawierać różne zakresy informacji, mogą odznaczać się różnym stopniem złożoności poznawczej i/lub organizacyjnej albo też oferować

uczącym się różne ilości materiałów pomocniczych (pomoce wizualne, słowa kluczowe, wskazówki, wykresy, diagramy itp.) ułatwiających zrozumienie. Teksty do zadań można dobierać według ich znaczenia dla uczących się (motywacja) lub z powodów całkowicie z nimi niezwiązanych. Tekst może być słuchany lub czytany tyle razy, ile to konieczne lub można określić pewne limity. Rodzaj wymaganej reakcji może być bardzo prosty (podnieść rękę) lub trudniejszy (ułożyć nowy tekst). W przypadku zadań polegających na interakcji i tworzeniu tekstów, warunki wykonania można modyfikować celem utrudnienia lub ułatwienia zadania, np.: dokonując zmian w zakresie czasu przeznaczanego na planowanie i realizację zadania, czasu interakcji lub produkcji, stopnia (nie)przewidywalności, ilości i rodzaju dostępnych materiałów pomocniczych itp.

7.2.3. Strategie

Wykonywanie zadania jest procesem złożonym, a więc obejmującym strategiczne zależności między kompetencjami uczącego się i czynnikami związanymi z zadaniem. W odpowiedzi na wymogi zadania użytkownik/uczący się języka uaktywnia te strategie ogólne i komunikacyjne, które okazują się najskuteczniejsze przy realizacji danego zadania. Uczący się w naturalny sposób adaptuje, dopasowuje i filtruje dane, cele, uwarunkowania i ograniczenia związane z danym zadaniem, stosownie do własnych możliwości językowych, celów edukacyjnych, a także (w kontekście nauki języka) do swojego stylu uczenia się.

Podczas wykonywania zadania komunikacyjnego dana osoba wybiera, wyważa, uaktywnia i łączy właściwe składniki tych kompetencji, które są konieczne do planowania, realizacji, monitorowania/oceny, a także (tam, gdzie to konieczne) korekty, mając na celu skuteczne osiągnięcie założonego celu komunikacyjnego. Strategie (ogólne i komunikacyjne) zapewniają niezbędne połączenie różnych kompetencji, (wrodzonych lub nabytych) którymi dysponuje uczący się i skuteczne wykonanie zadania (zob. 4.4. i 4.5.).

7.3. Stopień trudności zadania

Podejście poszczególnych osób do tego samego zadania może być znacznie zróżnicowane. Oznacza to, że stopień trudności każdego zadania wykonywanego przez daną osobę, a także stosowane przez nią strategie radzenia sobie z wymogami tego zadania, są wynikiem wielu powiązanych ze sobą czynników, wynikających z kompetencji (ogólnej i komunikacyjnej) danej

osoby oraz jej cech indywidualnych, jak i ze szczególnych warunków (w tym także ograniczeń), w jakich zadanie to jest wykonywane. Z tego względu nie można z całkowitą pewnością przewidzieć, zwłaszcza w odniesieniu do konkretnej osoby, stopnia łatwości lub trudności każdego zadania. W kontekście nauki języka należy więc raczej zwracać uwagę na sposoby uwzględniania

elastyczności i różnicowania stopnia trudności zarówno przy planowaniu, jak i przy realizacji zadań. Mimo problemów związanych z ustaleniem stopnia trudności zadań, skuteczne wykorzystanie doświadczeń nabytych w pracy z uczniami w klasie, wymaga zasadnego i spójnego podejścia do wyboru i kolejności wprowadzania zadań. Oznacza to konieczność wzięcia pod uwagę specyficznych kompetencji uczących się oraz czynników wpływających na trudność zadań, a także potrzebę

sterowania parametrami zadań w celu ich dopasowania do potrzeb i umiejętności uczących się.

Określając stopień trudności danego zadania należy więc wziąć pod uwagę:

- kompetencje i cechy uczącego się oraz jego cele edukacyjne i styl uczenia się,
- uwarunkowania oraz ograniczenia zadania mogące mieć wpływ na jego wykonanie, które można dostosować w procesie nauczania do kompetencji danego uczącego się i jego cech osobowości.

7.3.1. Kompetencje i cechy uczącego się

Różne kompetencje uczącego się są ściśle powiązane z jego indywidualnymi cechami poznawczymi, emocjonalnymi lub lingwistycznymi. Cechy te należy brać pod uwagę przy ustalaniu potencjalnej trudności danego zadania dla danego uczącego się.

7.3.1.1. Czynniki poznawcze

Znajomość zadania: można zmniejszyć ilość danych do przetworzenia, a tym samym ułatwić skuteczne wykonanie zadania, zapoznając uczącego się z:

- rodzajem zadania i czynności koniecznych do jego wykonania,
- tematem/ami,
- gatunkiem tekstu, stanowiącego materiał zadania (*genre*),
- schematami interakcji (scenariusze, modele), możliwymi do zastosowania: przedstawienie uczącemu podświadomych lub „rutynowych” schematów interakcji, które pozwolą mu wykonać mechanicznie pewne czynności, przewidzieć treść, skoncentrować się na innych aspektach układu, stanowiącego materiał zadania,
- konieczną wiedzą o świecie (zakładaną przez autora wypowiedzi ustnej i tekstu pisanego,
- odnośną wiedzą socjokulturową, taką jak np.: znajomość norm społecznych i ich różnicowania, znajomość konwencji i wzorców społecznych, stosowność form językowych właściwych dla danego kontekstu, znajomość elementów związanych z tożsamością narodową lub kulturową, a także świadomość istotnych różnic między kulturą uczącego się a kulturą docelową (zob. 5.1.1.2.) i wrażliwość interkulturowa (zob. 5.1.1.3.).

Umiejętności: realizacja zadania zależy od zastosowania przez uczącego się między innymi:

- umiejętności organizacyjnych i interpersonalnych koniecznych do wykonania poszczególnych etapów zadania,
- umiejętności uczenia się i strategii, ułatwiających wykonanie zadania, wraz z umiejętnością radzenia sobie, gdy zasoby językowe okazują się niewystarczające, umiejętności odkrywczych, umiejętności planowania i monitorowania przebiegu realizacji zadania,
- sprawności interkulturowych (zob. 5.1.2.2.), wraz z umiejętnością radzenia sobie z tym, co jest implikowane (wyrażane nie wprost) w dyskursie rodzimych użytkowników języka.

Umiejętność przetwarzania danych: zadanie będzie najprawdopodobniej stanowić mniejszą lub większą trudność w zależności od umiejętności:

- radzenia sobie z wieloetapowymi „działaniami poznawczymi” o charakterze konkretnym lub abstrakcyjnym,
- dostosowywania umiejętności analitycznych do wymogów danego zadania (zakres myślenia na „bieżąco”) i wiązania ze sobą poszczególnych etapów zadania (lub łączenia różnych lecz powiązanych zadań).

7.3.1.2. Czynniki emocjonalne

Poczucie własnej wartości: pozytywny wizerunek siebie i brak zahamowań prawdopodobnie sprzyjają skutecznej realizacji zadań – gdyż uczący się jest pewny siebie w dążeniu do wykonania zadania. Na przykład kontroluje interakcję, gdy uważa to za konieczne (interwencja w celu otrzymania wyjaśnienia czy sprawdzenia zrozumienia, gotowość do podejmowania ryzyka lub – w przypadku trudności ze zrozumieniem – dalsze czytanie lub słuchanie i próba

wnioskowania znaczenia itp.). Decydujący wpływ na stopień zahamowania może mieć rodzaj sytuacji lub zadania.

Zaangażowanie i motywacja: skuteczne wykonanie zadania jest bardziej prawdopodobne przy pełnym zaangażowaniu ze strony uczącego się. Silna motywacja wewnętrzna do realizacji zadania – ze względu na zainteresowanie zadaniem lub ze względu na jego wagę, np.: dla zaspokojenia potrzeb życiowych lub wykonania innego zadania związanego z poprzednim (wzajemna zależność zadań) – będzie wspomagać zaangażowanie uczącego się. Motywacja zewnętrzna może również odgrywać rolę wspomagającą, np.: gdy istnieje przymus zewnętrzny do skutecznej realizacji zadania (by zdobyć pochwałę, by „nie stracić twarzy”, albo by zwyciężyć w rywalizacji).

Stan uczącego się: stan fizyczny i emocjonalny uczącego się ma także wpływ na wykonanie zadania (uważny i zrelaksowany uczący się ma większe szanse nauczenia się i skutecznej realizacji zadania niż ktoś zmęczony i zmartwiony).

Nastawienie: wpływ na stopień trudności zadania wprowadzającego nową wiedzę i nowe doświadczenia socjokulturowe będą mieć na przykład zainteresowania uczącego się i jego otwartość na odmienność; gotowość do relatywizacji własnego systemu wartości i przeświadczeń kulturowych; gotowość do przyjęcia roli „pośrednika kulturowego” między kulturą własną a obcą oraz do rozwiązywania nieporozumień i konfliktów interkulturowych.

7.3.1.3. Czynniki lingwistyczne

Stopień rozwoju zasobów językowych uczącego się jest głównym czynnikiem, jaki należy brać pod uwagę podczas ustalania, czy dane zadanie może być właściwe lub przy dopasowywaniu parametrów zadań. Liczą się więc poziom wiedzy i stopień opanowania gramatyki, słownictwa i fonologii lub ortografii wymagane do realizacji zadania, zasoby językowe, takie jak zakres środków językowych, poprawność gramatyczna i leksykalna, a także aspekty użycia języka obejmujące płynność, elastyczność, spójność, właściwe zastosowanie i precyzję wypowiedzi.

Zadanie może być złożone pod względem językowym, lecz proste pod względem poznawczym lub odwrotnie. Stąd też podczas dokonywania wyboru zadań dla celów pedagogicznych jeden czynnik można równoważyć drugim (choć odpowiednio reagowanie na zadanie trudne pod względem poznawczym może stanowić także wyzwanie lingwistyczne). Podczas wykonywania zadań uczący się muszą sobie radzić zarówno z treścią, jak i z formą językową. Gdy nie muszą poświęcać nadmiernej uwagi aspektom formalnym, mogą się skoncentrować na realizacji celów poznawczych i odwrotnie. Znajomość rutynowych schematów komunikacyjnych pozwala uczącemu się skupić uwagę na treści przekazu, a w przypadku wypowiedzi spontanicznych na większej kontroli użycia słabiej opanowanych form. Umiejętność radzenia sobie z „lukami” we własnej kompetencji językowej stanowi ważny czynnik skutecznej realizacji zadania w zakresie wszystkich działań językowych (zob. *Strategie komunikacyjne*, część 4.4.).

7.3.2. Uwarunkowania i ograniczenia związane z wykonywaniem zadania

Możemy mieć wpływ na szereg czynników, które tworzą zestaw uwarunkowań i ograniczeń związanych z wykonywaniem zadań w klasie dotyczących:

- interakcji i produkcji,
- recepcji.

7.3.2.1. Interakcja i produkcja

Uwarunkowania i ograniczenia mające wpływ na trudność zadań obejmujących interakcję i produkcję dotyczą:

- materiałów pomocniczych,

- czasu,
- celu,
- przewidywalności,
- warunków fizycznych,
- uczestników.

Materiały pomocnicze

Zapewnienie odpowiednich informacji kontekstowych oraz dostępności pomocy językowej pomaga zmniejszyć trudność zadania.

- Zakres dostarczonej informacji kontekstowej: można ułatwić realizację zadania zapewniając wystarczające i istotne informacje o uczestnikach

i ich rolach, o treści, celach, scenerii (także z wykorzystaniem pomocy wizualnych) oraz przekazując istotne, przejrzyste i odpowiednie instrukcje lub wytyczne do wykonania zadania.

- **Zakres dostępności pomocy językowej:** w działaniach interakcyjnych próbne wykonanie zadania lub realizacja podobnego zadania w fazie przygotowawczej a także zapewnienie pomocy językowej (kluczowego słownictwa itp.) pomagają ukierunkować oczekiwania i uaktywnić posiadaną wiedzę lub uprzednie doświadczenia i poznane wcześniej schematy działań. W przypadku działań niewymagających natychmiastowego tworzenia wypowiedzi ustnej/tekstu pisanego takie ułatwienie może polegać na udostępnieniu odpowiednich pomocy, takich jak słowniki i leksykony, materiały źródłowe, stosowne modele interakcyjne, a także wsparcia udzielanego bezpośrednio przez inne osoby.

Czas

Im mniej czasu przeznaczony się na przygotowanie i wykonanie zadania, tym jest ono trudniejsze. Aspekty czasu warte rozważenia obejmują przy tym:

- Czas przeznaczony na *przygotowanie*, tj. zakres, w jakim istnieje możliwość zaplanowania i próbnego wykonania zadania: w spontanicznym porozumiewaniu się nie jest możliwe celowe planowanie, dlatego realizacja zadania wymaga tutaj wysoce zaawansowanego i podświadomego stosowania strategii. W innych przypadkach uczący się może być poddany mniejszej presji czasu i może stosować właściwe strategię bardziej świadomie, np.: gdy schematy komunikacyjne dają się przewidzieć lub określić z góry – jak ma to miejsce podczas rutynowych transakcji – albo gdy uczący się ma dosyć czasu na zaplanowanie, wykonanie, ocenę i redakcję tekstu – jak to się zazwyczaj dzieje w zadaniach polegających na interakcji, które nie wymagają natychmiastowej odpowiedzi (korespondencja listowna) lub podczas wykonywania niewymagających natychmiastowej reakcji zadań ustnych lub pisemnych.
- Czas przeznaczony na *wykonanie* zadania: im pilniejsze jest dane zdarzenie komunikacyjne lub im mniej czasu daje się uczącemu na wykonanie zadania, tym większa jest presja podczas realizacji zadania w ramach spontanicznego porozumiewania się. Jednakże zadania niewymagające spontanicznej interakcji

lub zadania związane z produkcją własną mogą również stwarzać presję czasową, np.: zdążyć ukończyć tekst w określonym terminie, co z kolei skraca czas, który można przeznaczyć na planowanie, wykonanie, ocenę i korektę.

- **Czas trwania wypowiedzi:** dłuższe wypowiedzi w interakcji spontanicznej (np.: opowiadanie anegdoty) są zazwyczaj trudniejsze od wypowiedzi krótkich.
- **Czas trwania zadania:** jeżeli czynniki poznawcze i warunki wykonania są stałe, dłuższa interakcja spontaniczna, (złożone) zadanie wieloetapowe lub zaplanowanie i utworzenie dłuższej wypowiedzi ustnej lub pisemnej może się okazać trudniejsze niż podobne zadanie trwające krócej.

Cel

Im więcej negocjacji wymaga realizacja celów danego zadania, tym bardziej wymagające okazuje się to zadanie. Ponadto sytuacja, w której nauczyciel i uczący się mają wspólne oczekiwania co do wyników zadania, ułatwia ustalenie różnych lecz możliwych do przyjęcia sposobów jego wykonania.

- **Konwergencja lub dywergencja celów zadania:** z realizacją zadania interakcyjnego o celach zbieżnych (konwergencja) jest związana większa „presja komunikacyjna”, niż gdy cele są rozbieżne. Pierwsza sytuacja wymaga, by uczestnicy interakcji uzgodnili jeden wspólny wynik (np.: osiągnięcie porozumienia co do dalszego sposobu postępowania), a to może obejmować dużą liczbę negocjacji, gdyż wymienia się konkretne informacje niezbędne dla skutecznej realizacji zadania. W drugiej sytuacji celem zadania nie jest osiągnięcie określonego wspólnego wyniku (np.: przy prostej wymianie poglądów na jakiś temat).
- **Nastawienie nauczyciela i uczących się do celu/ów zadania:** świadomość nauczyciela i uczącego się, co do możliwości osiągnięcia i dopuszczalności różnych wyników (w przeciwieństwie do – być może podświadomego – dążenia uczących się do jednego „właściwego” wyniku), może mieć wpływ na wykonanie zadania.

Przewidywalność

Ciągłe zmiany parametrów zadania, dokonywane w trakcie jego wykonywania, mogą

zwiększyć wymagania w stosunku do jego uczestników.

- W przypadku zadania interakcyjnego wprowadzenie nieoczekiwanych elementów (zdarzeń, okoliczności, informacji, uczestników) zobowiązuje uczącego się do uaktywnienia właściwych strategii służących poradzeniu sobie z dynamiką nowej i bardziej złożonej sytuacji. W przypadku zadań produkcyjnych, tworzenie tekstu „dynamicznego” (np.: opowiadania, w którym są regularne zmiany postaci, miejsca i czasu akcji) jest trudniejsze niż tworzenie tekstu „statycznego” (np.: opisu zgubionego lub skradzionego przedmiotu).

Warunki fizyczne

Hałas podnosi stopień trudności interakcji.

- **Zakłócenia:** hałas w tle lub słabe połączenie telefoniczne mogą powodować konieczność odwoływania się uczestników do uprzednich doświadczeń, wiedzy o schematach komunikacyjnych, umiejętności wnioskowania itp. – w celu kompensacji „luk” występujących w przekazie.

Rozmówcy

Przy rozważaniu warunków, mających wpływ na łatwość lub trudność wykonywania zadań interakcyjnych należy także wziąć pod uwagę różne czynniki związane z rozmówcami (choć w normalnych warunkach nie można mieć na nich wpływu).

- **Gotowość rozmówcy do współpracy:** przychylny rozmówca może ułatwić skuteczną komunikację oddając pewien stopień kontroli nad interakcją uczącemu się, np.: w przypadku negocjacji i akceptacji zmiany celów zadania oraz ułatwiając porozumienie, np.: pozytywnie reagując na prośby o mówienie wolniej, powtórzenie czy wyjaśnienie.
- **Cechy języka rozmówców:** na przykład tempo, akcent, przejrzystość, spójność.
- **Widoczność rozmówców:** paralingwistyczne aspekty komunikacji bezpośredniej (*face-to-face*) ułatwiają komunikację.
- **Kompetencje ogólne i komunikacyjne rozmówców** wraz z ich zachowaniem (stopień znajomości norm stosowanych w danej społeczności) oraz znajomość tematu.

7.3.2.2. Recepcja wypowiedzi

Uwarunkowania i ograniczenia mające wpływ na stopień trudności zadań związanych z rozumieniem odnoszą się do:

- stosowanych pomocy,
- cech tekstu,
- rodzaju wymaganej reakcji.

Stosowanie pomocy

Zastosowanie różnych form pomocy może zmniejszyć ewentualną trudność odbioru tekstów. Na przykład etap przygotowawczy może wyznaczyć kierunek działań i uaktywnić posiadaną wiedzę, przejrzyste instrukcje pomogą uniknąć ewentualnych nieporozumień, a organizacja pracy obejmująca ustalenie małych grup roboczych zapewni możliwość dobrej współpracy i wzajemnej pomocy uczących się.

- **Etap przygotowawczy:** stwarzanie możliwości formułowania oczekiwań, dostarczanie odpowiedniej wiedzy, uaktywnianie przydatnych schematów komunikacyjnych i analizowanie wybranych problemów językowych w ramach fazy wstępnej, czyli przed słuchaniem/oglądaniem/czytaniem, zmniejsza zakres danych do przetworzenia, a tym samym trudność zadania. Można też zaoferować pomoc kontekstową w formie pytań dołączonych do tekstu (najlepiej jeżeli umieści się je przed tekstem pisanym), a także wskazówek, takich jak pomoce wizualne, układ tekstu, nagłówki itp.
- **Instrukcje do zadania:** nieskomplikowane, wyważone i wystarczające instrukcje wykonania zadania (zawierające tyle informacji, ile jest potrzebnych) zmniejszają możliwość niezrozumienia celów zadania i procedur jego wykonywania.
- **Tworzenie małych grup roboczych:** dla niektórych uczących się, a szczególnie (choć nie wyłącznie) tych, którzy zwykle potrzebują więcej czasu na wykonanie zadania, łączenie się w małe grupy nastawione na współpracę w słuchaniu/czytaniu, stwarza większe prawdopodobieństwo skutecznego zrealizowania zadania niż praca indywidualna, gdyż uczący się mogą wspólnie pracować nad tekstem i uzyskiwać od siebie nawzajem pomoc oraz informacje zwrotne na temat sposobów rozumienia danego tekstu.

Cechy tekstu

Oceniając tekst pod względem możliwości jego zastosowania w danej grupie uczących się, powinno się rozważyć takie czynniki jak złożoność języka, rodzaj tekstu, struktura wypowiedzi, sposób prezentacji, długość tekstu oraz jego znaczenie dla uczących się.

■ **Złożoność języka:** szczególnie skomplikowana składnia (np.: długie zdania z wieloma zdaniami podrzędnymi, urywane frazy, wielokrotna negacja, dwuznaczność, użycie anafory lub elementów deiktycznych bez wyraźnych odnośników we wcześniejszych partiach tekstu) wymaga wiele uwagi, którą można by raczej skierować na zrozumienie treści. Jednak zbyt nie upraszczanie syntaktyczne tekstów autentycznych może przynieść czasem odwrotny efekt zwiększenia stopnia trudności (ze względu na eliminację powtórzeń, wskazówek odnośnie znaczenia itp.).

■ **Rodzaj tekstu:** znajomość gatunku literackiego i danej sfery życia (a także zakładanej wiedzy tematycznej i socjokulturowej) pomaga uczącemu się przewidywać i rozumieć strukturę i treść tekstu. Konkretny lub abstrakcyjny charakter tekstu może również odegrać istotną rolę: np.: konkretny opis, instrukcja lub narracja (szczególnie wspomagane pomocami wizualnymi) są łatwiejsze niż abstrakcyjna argumentacja lub wyjaśnienie.

■ **Struktura wypowiedzi:** spójność tekstu i jego przejrzysta organizacja (np.: sekwencje czasowe, wyraźne zasygnalizowanie i przedstawienie najważniejszych punktów przed ich zilustrowaniem), prezentacja informacji *explicite* a nie *implicite*, brak informacji sprzecznych lub zaskakujących – to wszystko przyczynia się do ograniczenia złożoności procesu przetwarzania informacji.

■ **Forma prezentacji:** teksty mówione i pisane stawiają oczywiście przed odbiorcą różne wymagania, ze względu na konieczność realnego przetwarzania informacji zawartych w tekście mówionym. Ponadto hałas, zniekształcenia i zakłócenia (np.: słaby odbiór fal radiowych/telewizyjnych lub niewyraźne pismo odręczne) zwiększają trudność zrozumienia. W przypadku tekstu mówionego, im więcej mówiących dysponuje podobną barwą głosu, tym trudniej zidentyfikować i zrozumieć

poszczególnych mówców. Jeszcze inne czynniki, które mogą zwiększyć trudność słuchania/oglądania, to np.: nakładanie się głosów, redukcje fonetyczne, nieznane regionalne odmiany języka mówionego, szybkość wypowiedzi, monotonia czy słaba słyszalność.

■ **Długość tekstu:** ogólnie rzecz biorąc, krótkie teksty są łatwiejsze niż długie teksty na podobny temat, gdyż dłuższy tekst wymaga przetwarzania większej ilości danych, co oznacza dodatkowe obciążenie pamięci oraz ryzyko zmęczenia i utraty koncentracji (szczególnie w przypadku młodszych uczących się). Jednakże długi tekst, o ile nie został zbyt „zagęszczony” i zawiera znaczną ilość informacji powtarzających się, może być łatwiejszy niż krótki „treściwy” tekst, prezentujący te same informacje.

■ **Znaczenie dla uczącego się:** wysoki poziom motywacji, by zrozumieć tekst, uwarunkowany zainteresowaniem danym tematem, może pomóc w podejmowaniu przez uczącego się wysiłku nad zrozumieniem (choćby niekoniecznie musi to bezpośrednio przełożyć się na zrozumienie tekstu). Można oczekiwać, że występowanie rzadko spotykanego słownictwa przyczyni się do ogólnego zwiększenia stopnia trudności tekstu, natomiast tekst podejmujący znajomy i ważny temat, zawierający rzadkie i specyficzne słownictwo może się okazać łatwiejszy dla specjalisty w tej dziedzinie niż tekst zawierający szeroki zakres słownictwa o bardziej ogólnym charakterze – dlatego też osoba ta będzie do niego podchodzić z większą pewnością siebie.

Zachęcanie uczących się do wykazywania się własną wiedzą, pomysłami i opiniami przy wykonywaniu zadania wymagającego zrozumienia danego tekstu może zwiększyć ich motywację i pewność siebie, a także uaktywnić kompetencję lingwistyczną związaną z tekstem. Umieszczenie zadania wymagającego rozumienia tekstu, wewnątrz innego, szerszego zadania również może sprawić, że jego wykonanie okaże się bardziej celowe, co zwiększy zaangażowanie uczącego się.

Rodzaj wymaganej reakcji

Podczas gdy sam tekst może być stosunkowo trudny, rodzaj reakcji wymaganej w danym zadaniu komunikacyjnym można dostosować do kompetencji i cech uczących się. Konstrukcja

zadania może zależeć także od tego, czy jego celem ma być rozwijanie sprawności rozumienia tekstu, czy też sprawdzenie stopnia jego zrozumienia. W zależności od tego rodzaje wymaganych reakcji (odpowiedzi) mogą być różne, jak wskazują na to rozmaite typologie zadań dotyczących rozumienia tekstu.

Zadanie takie może wymagać zrozumienia ogólnego lub selektywnego albo też zrozumienia ważnych szczegółów. Niektóre zadania będą wymagać od czytelnika/uczącego się zrozumienia głównych informacji wyraźnie obecnych w tekście, podczas gdy inne mogą wymagać wykorzystania umiejętności wnioskowania. Zadanie może mieć charakter sumaryczny (ma być wykonane na podstawie całego tekstu) lub być podzielone tak, by odnosiło się do możliwych do ogarnięcia fragmentów (np.: do każdej części tekstu), co powoduje mniejsze obciążenie pamięci.

Wymagana reakcja może mieć charakter niewerbalny (brak konieczności sformułowania wyraźnej odpowiedzi lub takiego prostego działania, jak zaznaczanie obrazka) lub werbalny (reakcja ustna lub pisemna). Reakcja werbalna może na przykład obejmować rozpoznanie i odtworzenie informacji z tekstu w jakimś celu lub np.: dotyczyć uzupełnienia tekstu przez uczącego się, albo stworzenia nowego tekstu przez powiązane ze sobą zadania interakcyjne lub produkcyjne.

Czas przeznaczony na reakcję można różnicować, zmniejszając lub zwiększając stopień trudności zadania. Im więcej czasu słuchacz lub czytelnik ma do dyspozycji na ponowne odsłuchanie lub przeczytanie tekstu, tym większe jest prawdopodobieństwo jego zrozumienia, a także tym większa możliwość zastosowania wyboru strategii radzenia sobie z trudnościami ze zrozumieniem tekstu.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- zasady doboru dla własnych celów i wyważania proporcji zadań „z życia wziętych” i „pedagogicznych” – wraz z ustaleniem odpowiednich sposobów zastosowania różnych rodzajów zadań w poszczególnych kontekstach edukacyjnych;
- kryteria doboru zadań pod kątem potrzeb i zainteresowań uczących się i celów stanowiących dla nich wyzwanie lecz jednocześnie możliwych do osiągnięcia – zadań w pełni angażujących uczących się, dopuszczających różne interpretacje i różne wyniki;
- relacje między zadaniami ukierunkowanymi na znaczenie oraz zadaniami skoncentrowanymi na formie, pozwalające na stałe skupianie uwagi uczącego się na obydwu tych aspektach – w ramach wyważonego podejścia do rozwijania zarówno poprawności, jak i płynności;
- sposoby uwzględniania kluczowej roli strategii stosowanych przez uczących się w celu powiązania ich kompetencji z praktycznym i skutecznym wykonaniem zadania w różnych warunkach i przy różnych ograniczeniach (zob. 4.4.);
- sposoby ułatwiania skutecznej realizacji zadania oraz uczenia się (wraz z uaktywnianiem na etapie przygotowawczym kompetencji wcześniej opanowanych przez uczącego się);
- kryteria i możliwości selekcji zadań, a także ewentualnego operowania parametrami zadania celem dostosowania stopnia jego trudności do zróżnicowanych i rozwijających się kompetencji uczących się, a także do ich zróżnicowanych cech (zdolności, motywacja, potrzeby, zainteresowania);
- w jaki sposób można uwzględnić postrzegany stopień trudności zadania, oceniając skuteczność jego wykonania oraz dokonując (samo)oceny językowej kompetencji komunikacyjnej uczącego się (zob. rozdział 9).

8. Różnorodność językowa a programy nauczania

8.1. Definicje i uwagi wstępne

Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych oraz uczestniczenia w interakcji międzykulturowej, gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami, a także znajomość kilku kultur. Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka.

Tradycyjnie przedstawia się uczenie się języka obcego jako szczególne uzupełnienie kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym kompetencją porozumiewania się w języku obcym. Koncepcja kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej polega zaś na:

- odejściu od zakładanej w podejściu tradycyjnym dychotomii język pierwszy/język drugi (L1./L2.), przez podkreślenie znaczenia różnojęzyczności, gdzie dwujęzyczność jest tylko jednym z możliwych przypadków,
- zwróceniu uwagi na fakt, iż dana osoba nie korzysta z rozdzielnych kompetencji komunikacyjnych w różnych językach, które zna, lecz raczej dysponuje jedną całościową kompetencją różnojęzyczną i różnokulturową, obejmującą cały zakres znanych jej języków,
- podkreśleniu aspektu różnokulturowego tej złożonej kompetencji, nie zakładając jednak

konieczności łączenia rozwoju umiejętności kulturowych z rozwijaniem biegłości komunikacyjnej w danym języku.

Już w tym miejscu można zwrócić uwagę na możliwość łącznego postrzegania różnych dróg i sposobów kształcenia językowego. Przy nauczaniu języka w szkołach kładzie się zazwyczaj największy nacisk na cele związane z *ogólną kompetencją* danej osoby (szczególnie na poziomie szkoły podstawowej) lub *językową kompetencją komunikacyjną* (szczególnie u osób w wieku 11-16 lat), podczas gdy kursy językowe dla dorosłych (studentów lub osób pracujących) formułują cele w kategoriach specyficznych *działań językowych* lub umiejętności działania w danej sferze życia. Nacisk ten, w pierwszym przypadku kładziony na budowę i rozwój kompetencji, a w drugim na optymalne przygotowanie do funkcjonowania w danej sytuacji, na pewno odpowiada różnym funkcjom kształcenia – tak podstawowego ogólnego, jak też specjalistycznego i trwającego przez całe życie. W tej sytuacji, zamiast podkreślania rozbieżności między tymi dwoma rodzajami kształcenia, *Europejski system opisu kształcenia językowego* stara się wskazać na możliwość połączenia tych odmiennie akcentowanych wysiłków i wykazuje, iż powinny one być w rzeczywistości traktowane jako działania wzajemnie się uzupełniające.

8.2. Możliwości tworzenia programów nauczania

8.2.1. Zróżnicowanie w obrębie ogólnej koncepcji kształcenia

Dyskusja na temat programów nauczania w odniesieniu do *Europejskiego systemu opisu*

kształcenia językowego może być prowadzona zgodnie z trzema głównymi zasadami.

Pierwsza z nich zakłada, że program nauczania powinien być zgodny z ogólnym celem promocji różnojęzyczności i różnorodności językowej. Oznacza to, iż nauczanie i uczenie się jakiegokolwiek jednego języka powinno się rozważać biorąc pod uwagę inne języki obecne w systemie kształcenia, a także drogi, jakie w dalszej perspektywie mogą wybierać uczący się, próbując rozwinąć rozmaite sprawności językowe.

Druga zasada mówi, że zróżnicowanie w kształceniu językowym, szczególnie w szkołach, jest możliwe tylko wtedy, gdy bierze się pod uwagę efektywność kosztową systemu edukacyjnego. Chodzi o to, aby umożliwić transfer rozwijanych sprawności, unikając przy tym zbędnych powtórzeń. Jeżeli na przykład system edukacyjny pozwala uczącym się rozpocząć naukę dwóch języków obcych na z góry ustalonym etapie nauki i daje do wyboru możliwość dodat-

kowej nauki trzeciego języka, wtedy cele nauczania lub zakres postępów w odniesieniu do każdego z wybranych języków nie muszą być takie same (np.: punktem wyjściowym nie musi być zawsze przygotowanie do funkcjonalnej interakcji zaspokajającej te same potrzeby komunikacyjne, ani nie musi być konieczne rozwijanie za każdym razem od początku strategii uczenia się).

Trzecia zasada w związku z tym polega na stwierdzeniu, iż sprawy programowe nie mogą być rozpatrywane dla każdego z języków z osobna, ani też nie mogą ograniczać się do jednego zintegrowanego programu nauczania językowego, lecz należy do nich podchodzić jako do rodzaju edukacji ogólnej, przy założeniu, że wiedza lingwistyczna (*savoir*) i sprawności (*savoir-faire*) wraz z umiejętnością uczenia się (*savoir-apprendre*), odgrywają zarówno konkretną rolę w danym języku, jak i rolę przechodnią, wspólną dla wszystkich języków.

8.2.2. Od celów cząstkowych do transferu umiejętności

Wiedza i umiejętności zdobyte w ramach uczenia się jednego z języków są przenoszone – między językami pokrewnymi, choć nie tylko – bez trudu do drugiego. Jeśli zaś chodzi o programy kształcenia to warto podkreślić, że:

- Każda znajomość języka jest cząstkowa, bez względu na to czy jest on „językiem ojczystym” czy „tym stale używanym”. Znajomość ta jest zawsze niepełna, bo normalny człowiek nigdy nie jest w stanie opanować języka w stopniu tak doskonałym, jak jego utopijny, „idealny” użytkownik. Ponadto dany osobnik nigdy nie opanowuje w identycznym stopniu wszystkich sprawności językowych (zarówno sprawności ustnych i pisemnych, jak też umiejętności rozumienia, interpretacji i tworzenia tekstów).
- Wszelka wiedza cząstkowa jest większa, niż nam się wydaje. Na przykład, aby osiągnąć „ograniczony” cel lepszego rozumienia tekstów specjalistycznych w danym języku obcym, konieczne jest zdobycie wiedzy i umiejętności,

które można następnie wykorzystać dla wielu innych celów. Taka „wartość dodana” pozostaje jednak raczej w gestii samego uczącego się i nie jest planowana przez autorów programów.

- Osoby, które nauczyły się jednego języka, wiedzą również wiele na temat innych języków, niekoniecznie zdając sobie z tego sprawę. Uczenie się innych języków zwykle ułatwia uaktywnienie tej wiedzy i zwiększa świadomość jej posiadania, który to czynnik warto brać pod uwagę, zamiast go ignorować.

Pozostawiając autorom programów nauczania językowego pełną swobodę w planowaniu kształcenia i ustalaniu progresji, pragniemy zachęcić ich niniejszymi zasadami i uwagami do przyjęcia przejrzystego i spójnego podejścia przy określaniu możliwości i podejmowaniu decyzji. W tym właśnie widzimy jedną z głównych funkcji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*.

8.3. Konstrukcja programów nauczania

8.3.1. Programy i różne cele

Z naszych rozważań wynika, że każdy z głównych i pobocznych elementów proponowanego tu modelu może, o ile jest głównym celem nauki, zaowocować wieloma możliwościami wyboru treści programowych i sposobami ułatwiania nauczania. Na przykład, niezależnie od tego, czy jest to kwestia „sprawności” (kompetencji ogólnych danego uczącego się/użytkownika języka), czy „kompetencji socjolingwistycznej” (w ramach językowej kompetencji komunikacyjnej) lub strategii, czy też rozumienia (pojmowanego jako działania językowe) – w każdym z tych przypadków jest to kwestia składników (wyróżnionych elementów taksonomii proponowanej w *Systemie opisu*), na które program może kłaść nacisk lub nie, a które zależnie od okoliczności można postrzegać jako cele, środki lub zakładane umiejętności. Dla każdego z tych składników można przynajmniej określić i rozważyć, jeśli nie szczegółowo przedyskutować, kwestię przyjętej struktury wewnętrznej (np.: Które elementy cząstkowe wybrać jako części kompetencji socjolingwistycznej? Jak podzielić strategię na podkategorie?) i kryteria oceny czynionych postępów w czasie (np.: Czy wchodzi w grę linearna ocena różnych rodzajów działań związanych z rozumieniem?). W tym kierunku zmierzają dalsze części tego dokumentu, zachęcając czytelnika do pójścia tą drogą i rozważenia możliwości i rozwiązań odpowiednich dla jego własnej specyficznej sytuacji.

Ten punkt widzenia wydaje się tym bardziej właściwy, iż wybór i hierarchizacja celów, które mają być podstawą nauki języka, mogą być znacznie zróżnicowane w zależności od kontekstu edukacyjnego, grupy docelowej i poziomu jej zaawansowania. Ponadto należy podkreślić, że cele określone dla tego samego rodzaju odbiorców, w tym samym kontekście i na tym samym poziomie, mogą również różnić się od siebie, bez względu na wagę tradycji i ograniczenia narzucone przez określony system edukacyjny.

Ilustruje to dyskusja na temat współczesnej nauki języków w szkołach podstawowych. Istnieją

różne poglądy i kontrowersje – na poziomie krajowym a nawet regionalnym – dotyczące zdefiniowania początkowych, niewątpliwie „cząstkowych” celów dla tego etapu nauczania. Czy uczniowie powinni uczyć się podstaw systemu języka obcego (składnika lingwistycznego), rozwijać wrażliwość językową – ogólną wiedzę językową (*savoir*), sprawności (*savoir-faire*) i osobowości (*savoir-être*), stawać się bardziej obiektywnymi obserwatorami własnego języka i własnej kultury czy bardziej się w nią „zanurzać”? Zdobywać pewność siebie wynikającą z tego, iż są w stanie nauczyć się innego języka, uczyć się jak się uczyć, opanować minimum sprawności rozumienia mowy, bawić się językiem obcym i poznawać go (w szczególności jego cechy fonetyczne i rytmiczne) za pomocą wyliczanek i piosenek? Bez wątplenia można próbować upiec wiele pieczeni przy jednym ogniu i łączyć wiele celów. Należy jednak podkreślić, że przy opracowywaniu programu nauczania wybór i wyważenie oraz hierarchizacja celów, treści nauczania i oceniania są ściśle związane z analizą, którą trzeba przeprowadzić dla każdego z wyróżnionych komponentów kształcenia językowego.

Niniejsze rozważania prowadzą do następujących wniosków:

- w całym okresie nauki języka – odnosi się to także do kształcenia szkolnego – może istnieć ciągłość celów edukacyjnych, które można na bieżąco modyfikować i dostosowywać,
- w programie nauczania, który obejmuje naukę kilku języków, cele i programy nauczania poszczególnych języków mogą być podobne lub różne,
- możliwe jest stosowanie radykalnie różnych podejść, z których każde może być przejrzyste i spójne w odniesieniu do wybranych wariantów i każde zgodne z *Systemem opisu*,
- praca nad programem nauczania może więc obejmować rozważenie możliwych scenariuszy, pomagających rozwijać kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową, a także uwzględnić rolę szkoły w tym procesie.

8.3.2. Przykłady zróżnicowanych scenariuszy programowych

W poniższej krótkiej ilustracji tego, co można przyjąć jako warianty czy rodzaje projektów programowych, przedstawiono dwa sposoby organizacji nauczania w ramach danego systemu szkolnego, które obejmują naukę dwóch języków nowożytnych, innych niż język nauczania (zazwyczaj błędnie nazywany językiem ojczystym, gdyż wiadomo, iż język nauczania, także i w Europie, często nie jest językiem ojczystym uczniów). Nauka jednego z nich rozpoczyna się w szkole podstawowej (pierwszy język obcy – *foreign language 1* dalej nazywany FL1.), a drugiego w gimnazjum (drugi język obcy – *foreign language 2* dalej FL2.), trzeci (FL3.) jest wprowadzany jako język dodatkowy, do wyboru, na poziomie liceum.

Nasze przykładowe scenariusze programowe dotyczą poziomu szkolnictwa podstawowego, średniego niższego i średniego wyższego. Mamy świadomość, że podział ten nie jest taki sam w systemach edukacyjnych w różnych krajach. Jednakże te przykłady dadzą się łatwo przełożyć na odmienne struktury edukacyjne także tam, gdzie liczba nauczanych języków jest mniejsza lub gdzie nauka języka obcego rozpoczyna się później niż na poziomie podstawowym. Przedstawione propozycje dotyczą nauczania trzech języków obcych (dwóch wybieranych obowiązkowo i jednego wybranego całkowicie dobrowolnie spośród innych przedmiotów do wyboru), gdyż jest to sytuacja w większości przypadków najbardziej typowa i najlepiej ilustruje nasz punkt widzenia. Polega on na tym, że dla tego samego kontekstu można tworzyć różne rozwiązania, które uwzględniają możliwość lokalnego zróżnicowania przy jednoczesnym zachowaniu ogólnej spójności i logicznej struktury w obrębie każdej z wybranych możliwości.

a) Scenariusz I:

■ Szkoła podstawowa (primary school)

Nauka pierwszego języka obcego (FL1.) rozpoczyna się w szkole podstawowej i ma na celu głównie wykształcenie „wrażliwości językowej”, ogólnej świadomości zjawisk językowych (związków z językiem ojczystym lub innymi językami obecnymi w środowisku szkolnym).

Główny nacisk kładzie się na cele cząstkowe związane przede wszystkim z ogólną kompetencją młodej osoby (odkrycie i uznanie – także przez szkołę – różnorodności języków i kultur, przygotowanie do odejścia od etnocentryzmu, relatywizacja lecz również potwierdzenie własnej tożsamości językowej i kulturowej, uwaga poświęcana językowi ciała i gestom, aspektom dźwiękowym, muzyce i rytmowi języka, doświadczeniu fizycznych i estetycznych aspektów wybranych elementów innego języka) i związków tej kompetencji z kompetencją komunikacyjną, jednak bez podjęcia wyraźnej i ustrukturyzowanej próby rozwijania tej specyficznej kompetencji.

■ Gimnazjum (lower secondary school)

- Nauka pierwszego języka obcego jest kontynuowana od tej pory z naciskiem na stopniowy rozwój kompetencji komunikacyjnej (w jej wymiarze lingwistycznym, socjolingwistycznym i pragmatycznym), w nawiązaniu do osiągnięć na polu rozwijania wrażliwości językowej, które zostały wypracowane w szkole podstawowej.
- Nauka drugiego języka obcego (FL2., nie-nauczanego w szkole podstawowej) także nie zaczyna się całkowicie od początku. Wykorzystuje również to, co zostało przyswojone w szkole podstawowej podczas nauki FL1., jednocześnie kierując się nieco innymi celami niż tymi, które teraz zakłada nauka FL1. (np.: dając priorytet działaniom nastawionym bardziej na rozumienie niż na sprawności produktywne).

■ Liceum (upper secondary school)

Ten sam scenariusz programowy dla poziomu średniego i wyższego wygląda następująco:

- zmniejszenie zakresu formalnej nauki pierwszego języka obcego, a zamiast tego oferuje się możliwość regularnego lub sporadycznego stosowania tego języka do nauki innego przedmiotu (forma nauki związana z daną sferą życia i z „nauczaniem dwujęzycznym”).
- W kształceniu drugiego języka obcego utrzymanie nacisku na rozumienie, skupiając uwagę w szczególności na różnych rodzajach tekstów i sposobach organizacji wypowiedzi, a także odnosząc tę wiedzę do tego, czego uczniowie

dowiadują się lub już się dowiedzieli na temat języka ojczystego, wykorzystując też umiejętności zdobyte podczas nauki FL1.:

- zachęcanie uczniów, którzy wybrali naukę dodatkowego, trzeciego języka obcego (FL3.), do udziału w dyskusjach i działaniach związanych ze stylami i strategiami uczenia się, z którymi mieli już do czynienia. Następnie zachęcanie ich do bardziej samodzielnej pracy w ośrodkach „self-access” oraz do udziału w przygotowywaniu programu pracy grupowej lub indywidualnej, który prowadzi do osiągnięcia celów wyznaczonych przez daną grupę lub instytucję.

b) Scenariusz II:

■ Szkoła podstawowa (primary school)

Nauka pierwszego języka obcego (FL1.) rozpoczyna się w szkole podstawowej z naciskiem na podstawową komunikację ustną i jasno określoną treść językową programu (który zmierza do zbudowania podstaw dla składnika lingwistycznego, głównie jego aspektów fonetycznych i syntaktycznych, a jednocześnie promuje podstawową interakcję ustną w klasie).

■ Gimnazjum (lower secondary school)

W trakcie nauki FL1., FL2. (o ile wprowadzi się naukę drugiego języka obcego) oraz języka ojczystego dokonuje się przeglądu metod i technik uczenia się, z jakimi uczniowie spotkali się w szkole podstawowej, gdy uczyli się FL1., a także języka ojczystego. Celem na tym etapie będzie zwiększanie wrażliwości uczących się na działania związane z ich własnym kształceniem i rozwojem językowym.

- „Regularny” program nauczania FL1., nastawiony na rozwijanie różnych sprawności językowych, jest kontynuowany do końca szkoły średniej, ale w różnych momentach uzupełnia się go powtórzeniem i omówieniem środków i metod wykorzystywanych do nauczania i uczenia się, po to, aby zwrócić uwagę na rosnące zróżnicowanie profilu kształcenia poszczególnych uczniów, ich oczekiwań i zainteresowań.
- W nauce FL2. na tym etapie można położyć szczególny nacisk na elementy socjokulturowe i socjolingwistyczne postrzegane przez coraz lepszy kontakt ze środkami masowego przekazu (popularnej prasy, radia i telewizji) a także informacje najprawdopodobniej zawarte w pro-

gramie nauczania języka ojczystego – przy wykorzystaniu doświadczeń zdobytych podczas nauki FL1. W tym modelu FL2., którego nauka jest kontynuowana do końca szkoły średniej, stanowi główne forum dyskusji na temat kultury i związków między kulturami, wspieranej kontaktami z innymi językami oferowanymi w programie nauczania, przy wykorzystaniu tekstów zaczerpniętych ze środków masowego przekazu, na które zwraca się szczególną uwagę. Nauka FL2. może również uwzględnić wymianę międzynarodową nastawioną na związki między kulturami tych krajów. Powinno się także zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania innych przedmiotów (np.: historii czy geografii) do budowania przemyślanego podejścia do różnokulturowości.

■ Liceum (upper secondary school)

- Nauka FL1. i FL2. jest prowadzona podobnie lecz na wyższym poziomie i przy zwiększonych wymaganiach. Uczniowie, którzy wybierają naukę trzeciego języka obcego (FL3.), czynią to głównie z powodów „zawodowych”, traktując naukę tego języka jako przydatnego do zdobycia określonego zawodu lub do przyszłych studiów akademickich (np.: ukierunkowanie na język handlu, ekonomii lub technologii).

Trzeba podkreślić, że w drugim scenariuszu, tak samo jak w pierwszym, ostateczny różnojęzyczny i różnokulturowy profil uczniów może nie być jednakowy ze względu na to, że:

- poziom biegłości w językach składających się na kompetencję różnojęzyczną może się różnić,
- aspekty kulturowe mogą być wykształcone w różnym stopniu dla różnych języków,
- niekoniecznie musi być tak, że języki, którym poświęcono najwięcej uwagi pod względem lingwistycznym, zostały w takim samym stopniu opanowane pod względem kulturowym,
- kompetencje „częstkowe”, opisane powyżej, łączą się.

Do tych związanych wskazówek można dodać, iż we wszystkich przypadkach należy w pewnym momencie poświęcić czas na rozważenie sposobów nauki, z jakimi mogą się zetknąć uczniowie w toku nauki lub jakie woleliby wybrać. Oznacza to tworzenie programu nauczania w szkole tak, aby był on nastawiony na stopniowy rozwój „wrażliwości językowej” uczniów, a także wprowadzał ogólną edukację językową, która pozwoli uczniom na tzw. kontrolę metakognitywną, czyli

samodzielną ocenę własnej kompetencji i stosowanych przez siebie strategii oraz umiejętność właściwego posługiwania się nimi. Uczniowie mogą wówczas odnosić swoje kompetencje i strategie językowe do innych możliwych kompetencji i strategii stosowanych przy wykonywaniu zadań w rozmaitych sferach życia.

Innymi słowy, jednym z celów tworzenia programów nauczania, niezależnie od ostatecznego kształtu danego programu, jest uświadomienie uczącym się istnienia określonych kategorii i ich dynamicznych, wzajemnych związków – tak jak to zaproponowano w przyjętym tu systemie opisu kształcenia językowego.

8.4. Ocenianie a uczenie się w szkole, poza szkołą i przez całe życie

Jeśli zdefiniujemy program nauczania w kategoriach wędrówki uczącego się przez ciąg doświadczeń edukacyjnych – niezależnie od tego, czy odbywa się to w jakichś ramach instytucjonalnych, czy też nie – to możemy powiedzieć, że taki program nie kończy się wraz z opuszczeniem szkoły, lecz w ten czy inny sposób obejmuje proces uczenia się trwający przez całe życie.

Widziany z tej perspektywy program nauki w szkole jako instytucji edukacyjnej ma na celu rozwijanie kompetencji różnojęzycznej i różno-

kulturowej uczących się, która pod koniec nauki szkolnej może przybrać formę zróżnicowanych, profilów w zależności od konkretnych osób i związanych z obranymi przez nie drogami rozwoju. Jest oczywiste, że forma tej kompetencji nie jest niezmienna, a kolejne doświadczenia osobiste i zawodowe danej osoby będą powodowały jej ciągłe zmiany, a więc dalszy rozwój lub ograniczenie czy przekształcenie. Właśnie tu kształcenie dorosłych i uczenie się przez całe życie odgrywają ważną rolę. Warto więc w związku z tym rozważyć trzy uzupełniające się zagadnienia.

8.4.1. Miejsce szkolnego programu nauczania

Przyjmując koncepcję, że program nauczania nie ogranicza się do szkoły i nie kończy wraz z nią, trzeba również zaakceptować fakt, iż rozwój kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej może rozpocząć się przed podjęciem nauki w szkole i przebiegać poza nią równoległe z jej rozwojem w szkole. Może to nastąpić przez nabywanie doświadczeń i uczenie się w rodzinie, historii i kontakty międzypokoleniowe, podróże, przebywanie poza krajem ojczystym, emigrację, czyli uogólniając, przez przynależność do wielojęzycznej i wielokulturowej społeczności lub przenoszenie się z jednego środowiska do drugiego. Może to również nastąpić za pośrednictwem lektury i kontaktów z mediami.

Choć stwierdzamy tutaj rzeczy oczywiste, oczywistym jest również, że szkoła często nie

bierze tego faktu pod uwagę. Warto więc pomyśleć o szkolnym programie nauczania jako o części znacznie szerszego programu, części która pozwala uczącym się na:

- opanowanie wyjściowego zróżnicowanego repertuaru różnojęzycznego i różnokulturowego (przy wykorzystaniu różnych sugestii zawartych w dwóch scenariuszach przytoczonych powyżej),
- rozwinięcie większej świadomości, wiedzy i pewności siebie odnośnie własnych kompetencji i możliwości oraz środków dostępnych w szkole i poza szkołą – po to, by mogli oni samodzielnie rozwijać i udoskonalać te kompetencje, skutecznie z nich korzystając w różnych sferach życia.

8.4.2. Portfolio a profilowanie kształcenia językowego

Z powyższych rozważań wynika, że powinno się w taki sposób określać i oceniać wiedzę i umiejętności, by można było uwzględnić

okoliczności i doświadczenia, w których dane kompetencje i sprawności zostały wykształcone. Krokiem w tym właśnie kierunku jest wprowa-

dzenie do powszechnego użytku Europejskiego Portfolio Językowego (*European Language Portfolio – ELP*), które umożliwi wszystkim rejestrowanie i przedstawianie różnych aspektów własnej biografii językowej. Ma ono zawierać nie tylko oficjalne dyplomy i oceny uzyskane w toku nauki danego języka, lecz również zapis bardziej nieformalnych przeżyć, doświadczanych podczas kontaktów z innymi językami i kulturami.

W celu podkreślenia zależności między szkolnym i pozaszkolnym programem nauczania, oceniając wyniki kształcenia językowego na koniec szkoły średniej, warto byłoby jednak spróbować w sposób formalny określić kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową jako taką, a zatem określić etap wyjściowy, który mógłby obejmować różne warianty poziomów sprawności – zamiast brać jako podstawę oceny – jak może się to zdarzyć – jedynie jakiś jeden zdefiniowany poziom znajomości danego języka czy kilku języków.

„Oficjalne” uznanie kompetencji częściowych może stanowić krok w tym kierunku (byłoby pomocne, gdyby główne międzynarodowe instytucje kwalifikujące biegłość językową wskazały drogę innym, przyjmując niniejsze podejście i na przykład oceniając oddzielnie cztery sprawności rozumienia/tworzenia wypowiedzi oraz pisanie/mówienia, zamiast zwyczajowo grupować je i oceniać łącznie). Dobrze byłoby również, gdyby brano pod uwagę i oceniano umiejętność posługiwania się kilkoma językami lub obycie z kilkoma kulturami. Tłumaczenie (lub streszczenie) wypowiedzi w drugim języku obcym na pierwszy język obcy, udział w dyskusji odbywającej się w kilku różnych językach, interpretacja zjawisk kulturowych w odniesieniu do innej kultury – oto przykłady działań i sprawności mediacyjnych (w rozumieniu przyjętym w niniejszym dokumencie), które mogą odegrać znaczącą rolę przy ocenie i kwalifikowaniu umiejętności stosowania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej.

8.4.3. Podejście wieloaspektowe i modułarne

Niniejszy rozdział ma na celu zwrócenie uwagi na zmianę kierunku lub przynajmniej na rosnącą złożoność kwestii konstrukcji programów nauczania, a także na wynikające stąd konsekwencje dla oceny i certyfikacji. Ważne jest, aby definiować kolejne etapy kształcenia w odniesieniu do treści i progresji językowej. Można je na przykład definiować w kategoriach wybranego składnika podstawowego (np.: lingwistycznego lub funkcjonalno-pojęciowego) lub w kategoriach promowania progresji we wszystkich aspektach danego języka. Równie ważne jest jednak wyraźne rozróżnianie składników programu wieloaspektowego (szczególnie z uwzględnieniem składników zaprezentowanych w *Systemie opisu*) oraz zróżnicowanie metod oceny, zmierzające do wypracowania *modułarnego* modelu kształcenia i certyfikacji biegłości językowej. Pozwoliłoby to na rozwój synchroniczny (tzn. w danym momencie obranej drogi nauki) lub diachroniczny (tzn. zachodzący na różnych etapach tej drogi) i określenie kompetencji różnojęzycznych i różnokulturowych o „zmiennej geometrii” (tzn. których składniki i struktura są różne u różnych osób i podlegają ustawicznym przemianom).

Biorąc pod uwagę szkolne programy nauczania i przedstawione scenariusze, wydaje się sensowne wprowadzenie w pewnych okresach kariery szkolnej danej osoby krótkich modułów

o charakterze ścieżek międzyprzedmiotowych, związanych z różnymi językami. Takie „transjęzyczne” moduły mogłyby obejmować przegląd różnych podejść metodycznych i sposobów uczenia się języków, sposobów korzystania ze źródeł i ze środowiska pozaszkolnego oraz radzenia sobie w sytuacjach nieporozumień w relacjach międzykulturowych. Pozwoliłoby to ukazać większą spójność i przejrzystość decyzji programowych oraz bez wątpienia poprawiłoby ogólną strukturę kształcenia – bez szkody dla programów nauczania ustalonych dla innych przedmiotów.

Takie modułarne podejście do uzyskiwania kwalifikacji pozwalałoby także oceniać, w modułach przygotowywanych *ad hoc*, umiejętności różnojęzyczne i różnokulturowe, o których była wyżej mowa.

Wieloaspektowość i konstrukcja modułarna wydają się być kluczowymi koncepcjami przy opracowywaniu logicznych podstaw dla uwzględnienia różnorodności językowej w programach nauczania i systemach oceniania. *Europejski system opisu kształcenia językowego* ma strukturę pozwalającą – dzięki kategoriom, które proponuje – na wskazanie kierunku dla takich modułowych lub wieloaspektowych rozwiązań. Można jednak czynić postępy jedynie wtedy, gdy wdraża się projekty i eksperymentuje w środowisku szkolnym w różnych kontekstach edukacyjnych.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą spróbować rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- czy ich uczniowie mają już jakieś doświadczenia związane z różnorodnością językową i kulturową, a także jaki był charakter tych doświadczeń;
- czy uczący się są już w stanie – nawet na bardzo podstawowym poziomie – funkcjonować w kilku społecznościach językowych lub kulturowych, a także jakie jest zróżnicowanie tych kompetencji w zależności od kontekstów zastosowania języka i działań językowych;
- jakie kontakty z różnorodnością językową i kulturową mogą mieć uczący się w czasie trwania nauki (np.: równoległe do zajęć w szkole i poza nimi);
- jak można wbudować takie doświadczenia w proces dydaktyczny;
- jakie rodzaje celów wydają się najbardziej odpowiednie dla uczących się (zob. 1.2.) na danym etapie rozwoju kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej, biorąc pod uwagę ich cechy, oczekiwania, zainteresowania, plany i potrzeby, a także ich wcześniejszą naukę i obecne możliwości;
- jak zachęcić uczących się, by nie „szufladkowali” wiedzy oraz by wypracowali skuteczne powiązania między różnymi składnikami kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej w trakcie jej kształtowania; a w szczególności jak skupić ich uwagę na posiadanych przez nich i możliwych do przekazania innym wiedzy i umiejętnościach;
- które kompetencje cząstkowe (jakiego rodzaju i czemu służące) mogą wzbogacić, rozbudować i zróżnicować aktualne kompetencje uczniów;
- jak w spójny sposób wbudować naukę związaną z danym językiem lub kulturą w całościowy program nauczania, obejmujący kontakty z kilkoma językami i kilkoma kulturami;
- jakie możliwości czy jakie formy różnicowania istnieją w scenariuszach programowych, które pozwalałyby na rozwijanie zróżnicowanej kompetencji u różnych uczących się; jaką skuteczność masowych działań można przy tym zaplanować i osiągnąć;
- jakie formy organizacji nauczania (np.: podejście modułowe) mogą sprzyjać zarządzaniu własną ścieżką edukacyjną przez samych uczących się;
- jakie podejście do kwestii ewaluacji i oceniania umożliwi wzięcie pod uwagę i właściwe uznanie kompetencji cząstkowych i zróżnicowanej różnojęzycznej i różnokulturowej kompetencji uczących się.

9. Ocenianie

9.1. Wprowadzenie

Terminu „ocenianie” (*assessment*) używamy w tym rozdziale w rozumieniu oceny biegłości językowej danej osoby. Wszystkie testy językowe stanowią jakąś formę tego typu oceny – jest jednak także wiele innych sposobów oceniania, których nie można nazwać testami (np.: kontrolne listy kryteriów stosowane do oceny bieżących postępów, nieformalna obserwacja osiągnięć dokonywana przez nauczyciela itp.). „Ewaluacja” (*evaluation*) to termin szerszy niż „ocenianie”. Każdy rodzaj oceniania stanowi formę ewaluacji, ale w programie nauczania języka kontroli podlega jednak więcej niż tylko sama biegłość uczącego się. Można oceniać na przykład efektywność poszczególnych metod lub materiałów, rodzaj i jakość tekstów, z którymi pracuje się w danym kursie, satysfakcję z nauki/pracy uczącego się/nauczyciela, efektywność nauczania itp. Niniejszy rozdział poświęcamy samemu ocenianiu, a nie szerszym zagadnieniom ewaluacji programu kształcenia.

Istnieją trzy pojęcia, które w dyskusji nad ocenianiem są tradycyjnie uznawane jako podstawowe: *trafność* (*validity*), *rzetelność* (*reliability*) i *praktyczność* (*feasibility*). Warto na potrzeby rozważań niniejszego rozdziału określić najpierw, co oznaczają te pojęcia, jakie zachodzą między nimi związki, a także jakie jest ich znaczenie dla *Systemu opisu*.

Trafność to pojęcie szczególnie istotne dla *Systemu opisu*. Dany test lub sposób oceniania są na tyle trafne, na ile można wykazać, że to, co faktycznie było przedmiotem oceny, miało zostać ocenione w danym kontekście, a więc, że rezultaty oceny rzeczywiście nie pokazują niczego innego niż tylko biegłość językową danego kandydata.

Rzetelność natomiast jest terminem o znaczeniu technicznym. Określa on, w jakim stopniu można polegać na wynikach, a więc, czy w odniesieniu do danej grupy kandydatów,

w dwóch niezależnych (rzeczywistych lub symulowanych) próbach tej samej procedury oceniania, są one takie same.

Jeszcze istotniejsza niż rzetelność jest *poprawność decyzji* co do odniesienia wyników danego testu do określonego standardu. Gdy na przykład wyniki są określane jako „zdał/nie zdał” lub jako „poziom A2+/B1/B1+” – to można spytać, skąd wiadomo, na ile wiarygodna jest taka interpretacja. Będzie ona zależna od trafności decyzji przyjęcia określonego standardu (np.: poziom B1) jako odpowiedniego dla danego kontekstu, od trafności kryteriów, na podstawie których taka decyzja została podjęta, a także od trafności procedur ustalania tych kryteriów.

W przypadku, gdy dwie różne instytucje lub dwa regiony stosują kryteria odnoszące się do tych samych standardów w celu zinterpretowania wyników oceny danej umiejętności, jeśli same te standardy są trafne i właściwie dobrane dla obydwu tych sytuacji, gdy wreszcie te standardy są tak samo interpretowane w procesie opracowywania zadań testowych i w procesie oceny poziomu wykonania zadań przez uczącego się – to rezultaty otrzymywane w ramach obydwu tych systemów będą porównywalne. Korelację między dwoma testami, które mają badać ten sam aspekt kontrolny (*construct*), nazywa się tradycyjnie *trafnością zbieżną* (*concurrent validity*). Pojęcie to wiąże się ściśle z rzetelnością – nierzetelne testy nie wykażą bowiem takiej korelacji. Jeszcze istotniejsza jest jednakże spójność między tymi dwiema próbami w zakresie tego, *co jest oceniane*, i tego, *jak interpretuje się osiągnięcia uczącego się*.

Tym dwóm kwestiom poświęcamy w *Europejskim systemie opisu* szczególną uwagę. W dalszej części niniejszego rozdziału rozważamy trzy główne sposoby zastosowania w tym względzie *Systemu opisu*:

- | | |
|--|---|
| 1. Do określania treści testów i egzaminów | <i>co ma być oceniane</i> |
| 2. Do ustalania kryteriów, które pozwalają określić osiągnięcie danego celu nauczania | <i>jak interpretuje i ocenia się zachowania językowe uczącego się</i> |
| 3. Do opisywania poziomów biegłości wyznaczanych przez istniejące testy i egzaminy, umożliwiając w ten sposób dokonywanie porównań między różnymi systemami uznawania kwalifikacji | <i>jak można porównywać wyniki</i> |

Zagadnienia te odnoszą się w różny sposób do różnych rodzajów oceniania. W zakresie sposobów i tradycji oceniania panuje wszak znaczna różnorodność. Błędne jest przekonanie, że jeden sposób oceniania (np.: egzamin przed komisją) daje lepsze efekty w procesie edukacji niż inny (np.: ocena przez nauczyciela). Główną zaletą możliwości odwołania się do wspólnego zestawu standardów – takiego jak poziomy biegłości w *Systemie opisu* – jest to, że można za jego pomocą porównywać między sobą różne sposoby i systemy oceniania.

W trzeciej części tego rozdziału pokazujemy różne możliwości wyboru w zakresie sposobów oceniania. Zostały one przedstawione w układzie

kontrastujących ze sobą par. W każdym przypadku definiuje się używane terminy i rozważa ich względne zalety i wady w odniesieniu do celów oceniania w określonych kontekstach edukacyjnych. Wskazuje się przy tym na konsekwencje zastosowania takiego czy innego rozwiązania, a także na jego powiązanie z *Systemem opisu*.

Procedury oceniania powinny być także *praktyczne*, czyli możliwe do zastosowania. Ma to szczególne znaczenie, gdy przedmiotem oceny są zachowania językowe uczącego się. Oceniający wykonują swoją pracę w ściśle określonym czasie. Dysponują tylko niewielkim wycinkiem możliwych zachowań i mają konkretne ograniczenia co do rodzaju i liczby kategorii, które mogą uznać jako kryteria. *System opisu* jest punktem odniesienia, nie zaś praktycznym narzędziem oceny. Musi być całościowy, ale jego wszyscy użytkownicy muszą korzystać z niego w sposób wybiórczy. Może to polegać choćby na wypracowaniu uproszczonego schematu oceniania drogą łączenia kategorii, które występują oddzielnie w *Systemie opisu*. Tak na przykład kategorie i wskaźniki biegłości prezentowane w przykładowych skalach umiejętności w różnych miejscach w rozdziałach 4 i 5 mogą się okazać znacznie prostsze w zastosowaniu od kategorii i przykładów, które są podawane w tekście tych rozdziałów. W końcowej części niniejszego rozdziału rozważamy tę kwestię na konkretnych przykładach.

9.2. Europejski system opisu jako materiał pomocny przy ocenianiu

9.2.1. Określanie treści testów i egzaminów

Przy opracowywaniu listy zadań potrzebnych do ocenienia umiejętności komunikacyjnych może być przydatny rozdział 4 *Posługiwanie się językiem i użytkownik języka*, w szczególności zaś część 4.4 *Działania komunikacyjne i strategie językowe*. Coraz powszechniej uważa się, że trafność systemu oceniania wymaga zbioru materiału językowego z szerokiego zakresu istotnych w danym przypadku rodzajów dyskursu. Jako przykład z dziedziny testowania sprawności mówienia możemy tu podać jeden z opracowanych w ostatnim czasie egzaminów. Zaczyna się od symulowanej rozmowy, która służy jako „rozgrzewka”, następnie przeprowadza się

nieformalną dyskusję na temat wiążący się z zakresem zainteresowań wskazanych przez kandydata. Następną jest faza *rozmowy transakcyjnej*, w formie bezpośredniej lub telefonicznej interakcji, której celem jest uzyskanie określonej informacji. Po niej następuje *faza produkcji* – wypowiedź na temat pisemnego opracowania, w którym kandydat *omawia* swoje studia i plany akademickie. Wreszcie *rozmowa prowadzona w konkretnym celu*, podczas której kandydaci mają osiągnąć porozumienie w jakiejś sprawie.

W kategoriach *Europejskiego systemu opisu* działania komunikacyjne zawarte w tym egzaminie są następujące:

	Interakcja (spontaniczna, krótka wymiana zdań)	Produkcja (przygotowane, dłuższe wypowiedzi)
Mówienie	Rozmowa Dyskusja nieformalna Rozmowa prowadzona w konkretnym celu	Omówienie swoich studiów
Pisanie		Omówienie/ Opracowanie na temat swoich studiów

Opracowując szczegółowo listę zadań egzaminacyjnych użytkownik może wykorzystać część 4.1. *Posługiwanie się językiem (sfery życia, uwarunkowania i ograniczenia sytuacji komunikacyjnej, kontekst mentalny użytkownika/uczącego się języka)*, część 4.6. *Teksty i rozdział 7. Zadania i ich rola w kształceniu językowym*,

w szczególności część 7.3. *Stopień trudności zadania*.

Część 5.2. *Komunikacyjne kompetencje językowe* informuje o takim sposobie budowania zadań testowych lub poszczególnych części testu ustnego, aby było możliwe pozyskanie odpowiedniego materiału do oceny kompetencji językowej, socjolingwistycznej i pragmatycznej uczących się. Jako materiał uzupełniający można przy tym wykorzystać zestaw list tematycznych z poziomu *Threshold Level* Rady Europy, opracowany dla ponad 20 języków europejskich (zob. *Bibliografia ogólna*, strona 170) – a także listy z poziomów *Waystage* i *Vantage* dla języka angielskiego wraz z ich ekwiwalentami w innych językach. Materiały te mogą być źródłem dodatkowej informacji do wykorzystania przy konstruowaniu testów dla poziomów A1, A2, B1 i B2.

9.2.2. Kryteria osiągnięcia celów nauczania

Skale umiejętności *Europejskiego systemu opisu* mogą stanowić materiał wyjściowy do opracowywania skal oceny stopnia osiągnięcia danego celu nauczania – wskaźniki biegłości mogą zaś pomóc w sformułowaniu kryteriów tej oceny. Takim celem nauczania może być na przykład szerszy poziom ogólnej biegłości językowej z zestawu skal poziomów biegłości językowej (np.: B1). Może to być jednak także jakieś specyficzne połączenie umiejętności działania, sprawności i kompetencji – tak jak to rozważamy w części 6.1.4. *Zróżnicowanie celów nauczania według Europejskiego systemu opisu*. Taki modularny cel nauczania można określić bliżej za pomocą zestawienia kategorii według poziomów zaawansowania, jak przedstawia to tabela 2.

Biorąc pod uwagę możliwość zastosowania wskaźników biegłości, należy rozróżnić:

1. wskaźniki biegłości językowej w zakresie prowadzenia działań komunikacyjnych, które są zamieszczone w rozdziale 4,
2. wskaźniki biegłości językowej w zakresie poszczególnych kompetencji, zamieszczone w rozdziale 5.

Pierwsza grupa wskaźników nadaje się z powodzeniem do dokonywania oceny przez nauczyciela i do samooceny w odniesieniu do zadań „z życia wziętych”. Takie oceny – nauczyciela i samoocena – są dokonywane na podstawie szczegółowego obrazu umiejętności językowych uczącego się zdobytych podczas danego kursu. Są one także skutecznym sposobem skupiania uwagi uczących się i nauczających na podejściu zadaniowym.

Jednakże włączanie wskaźników umiejętności prowadzenia działań komunikacyjnych do zestawu kryteriów oceny osiągnięć w konkretnych testach sprawdzających mówienie i pisanie może się okazać niewłaściwe, gdy chodzi o uzyskanie wyników w kategoriach osiągniętego poziomu biegłości. Aby bowiem określić ogólny poziom biegłości, należy wyjść poza ocenę wykonania danego pojedynczego zadania i spróbować ocenić ujawnione podczas egzaminu oraz dające się uogólnić kompetencje zdającego. Ze względów pedagogicznych można oczywiście znaleźć uzasadnienie dla wyrażenia szczególnego uznania za właściwe wykonanie konkretnego zadania – zwłaszcza w przypadku młodszych uczących się z poziomu podstawowego (A1 i A2). Trudno jest bowiem uogólniać na tych poziomach, a uogólnianie rezultatów nie jest najważniejszą stroną oceny umiejętności na wcześniejszych etapach kształcenia językowego.

Potwierdza to tezę, iż ocena umiejętności może mieć wiele rozmaitych funkcji. To, co jest odpowiednie w jednym przypadku, może się okazać nieodpowiednie w innym.

9.2.2.1. Wskaźniki biegłości językowej w zakresie prowadzenia działań komunikacyjnych

Wskaźniki biegłości językowej w zakresie prowadzenia działań komunikacyjnych (rozdział 4) można zastosować w trzech różnych sytuacjach:

1. **Przy konstruowaniu testu:** jak już wspomnieliśmy w części 9.2.1., skale umiejętności prowadzenia działań komunikacyjnych są pomocne w definiowaniu list projektowanych zadań testowych.

2. **Przy informowaniu o wynikach:** skale te mogą się okazać również bardzo przydatne przy podawaniu wyników. Użytkownicy „produktów” systemu edukacyjnego, tacy jak pracodawcy, są często bardziej zainteresowani końcowym, ogólnym wynikiem niż szczegółowym opisem kompetencji zdającego.

3. **Przy samoocenie lub ocenianiu uczącego przez nauczyciela:** wskaźniki z zakresu działań komunikacyjnych mogą być różnie zastosowane w samoocenie lub w ocenianiu dokonywanym przez nauczyciela. Na przykład w celu utworzenia:

■ **Kontrolnej listy kryteriów:** dla potrzeb oceny dokonywanej przez cały okres trwania nauki lub oceny końcowej wystawianej na zakończenie kursu. Wskaźniki umiejętności na danym poziomie można ułożyć w formie listy kryteriów, ewentualnie „poszerzyć” istniejący opis umiejętności. Na przykład wskaźnik umiejętności: *Potrafi udzielać informacji o sobie i pytać o te informacje innych* można poszerzyć o informacje szczegółowe: *Umiem się przedstawić; Umiem powiedzieć, gdzie mieszkam; Potrafię podać swój adres po francusku; Umiem powiedzieć, ile mam lat* itd. oraz: *Umiem zapytać, jak się ktoś nazywa; Potrafię zapytać, gdzie ktoś mieszka, Umiem zapytać, ile ktoś ma lat* itd.

■ **Zestawienia tabelarycznego:** stosowanego do oceny dokonywanej przez cały okres trwania nauki lub oceny końcowej, gdzie oceny wpisuje się w siatkę wybranych kategorii (np.: *konwersacja, udział w dyskusji, wymiana informacji*) opisanych na różnych poziomach (B1+, B2, B2+).

Tego typu sposoby wykorzystania wskaźników biegłości stały się bardziej powszechne w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Doświadczenie pokazuje, że nauczający i uczący się konsekwentniej interpretują sformułowania zawarte we wskaźnikach, gdy opisują one nie tylko to, CO uczący się potrafi zdołać, lecz także to, JAK DOBRZE potrafi to zrobić.

9.2.2.2. Wskaźniki biegłości językowej w zakresie poszczególnych kompetencji

Wskaźniki opisujące rozmaite aspekty biegłości językowej można stosować w dwojaki sposób jako kryteria oceny osiągnięcia celów nauczania:

1. **Do dokonania samooceny lub oceny uczącego się przez nauczyciela:** zakładając, że wskaźniki mają postać *pozytywnych, samodzielnych sformułowań*, mogą one zostać bez przeszkód włączone do kontrolnej listy kryteriów samooceny lub oceniania przez nauczyciela. Jednakże słabością wielu istniejących skal jest to, że wskaźniki są często formułowane negatywnie – w zakresie niższych poziomów – albo normatywnie – w środkowej części skali. Zróżnicowanie między sąsiadującymi poziomami w obrębie danej kategorii opisu bywa przy tym często jedynie werbalne (polega na zastąpieniu jednego czy dwóch słów innymi) – co niewiele znaczy poza kontekstem danej skali. W załączniku A omawiamy sposoby uniknięcia tych trudności przy formułowaniu wskaźników biegłości.

2. **Do oceny osiągnięć:** realnym wykorzystaniem skal wskaźników biegłości kompetencyjnej z rozdziału 5 może być potraktowanie ich jako punktu wyjściowego do ustalania kryteriów oceny. Możliwość standaryzowania intuicyjnych wrażeń osobistych, na którą wskazują umieszczone na skali zestawy wskaźników biegłości, może pomóc danej grupie oceniających w ustaleniu wspólnego zestawu kryteriów oceny.

Istnieją trzy sposoby przedstawiania wskaźników biegłości jako kryteriów oceny:

■ Pierwszy w postaci *skali poziomów*: łącząc przykładowo sformułowania wskaźników z zakresu różnych kategorii w jeden całościowy opis danego poziomu – jest to podejście stosowane dosyć powszechnie.

■ Drugi w formie *kontrolnej listy kryteriów*: zwykle oddzielnej dla każdego poziomu, często w postaci zbioru wskaźników uporządkowanych według kategorii – tego typu zestawy kontrolne są stosowane rzadziej przy egzaminach ustnych ocenianych „na żywo”.

■ Trzeci w postaci *tabelarycznego zestawienia* wybranych kategorii według poziomów, czyli siatki kontrolnej, która stanowi rodzaj skali równoległej – to podejście pozwala uzyskać profil diagnostyczny kandydata. Niesie ze sobą jednak pewne ograniczenia, gdyż oce-

niający mogą jednocześnie uwzględniać tylko pewną liczbę kryteriów.

Istnieją dwa zupełnie odmienne sposoby konstruowania tego typu podskali:

- *Skala biegłości*: budowana poprzez zestawianie wybranych kategorii według odpowiednich poziomów – na przykład od A2 do B2. Oceny dokonuje się bezpośrednio na tych poziomach, korzystając ewentualnie z takich uszczegółowień jak druga cyfra lub plusy i minusy, aby – w zależności od potrzeb – bardziej różnicować ocenę. Gdy test dotyczy na przykład poziomu B1 i rzeczywiście żaden ze zdających nie osiąga poziomu B2 – można wówczas wyróżnić najlepiej zdających oceną B1+, B1++ czy B1.8.

- *Skala oceny egzaminacyjnej*: budowana za pomocą wybierania lub formułowania takiego wskaźnika biegłości dla każdej odnośnej kategorii, który opisuje próg zdania całego egzaminu lub zaliczenia danego modułu czy danej kategorii częściowej. Taki wskaźnik jest określany jako wymagane minimum – „egzamin zdany” lub notą „2” („dopuszczający”) – a skala pozostałych ocen jest dostosowywana do tego progu (bardzo słaby wynik = „1”, bardzo dobry wynik = „5”). Opis dla ocen „1” i „5” może obejmować sformułowania wskaźników z sąsiednich poziomów skal biegłości zamieszczonych w rozdziale 5 lub odnosić się do sformułowań wskaźników oceny „2”.

9.2.3. Opisywanie – dla celów porównawczych – poziomów biegłości przeprowadzanych testów i egzaminów

Tabele poziomów biegłości zostały opracowane w celu ułatwienia opisu tych poziomów potwierdzanych w ramach istniejących systemów egzaminacyjnych – a przez to ułatwieniu wzajemnego porównywania tych systemów. W literaturze przedmiotu wyróżnia się pięć klasycznych metod łączących odrębne systemy oceniania: (1) wyrównywanie (*equating*), (2) kalibrowanie (*calibrating*), (3) tzw. wygładzanie wyników (*statistical moderation*), (4) porównywanie próbek (*benchmarking*), (5) uzgodnienie społeczne (*social moderation*).

Pierwsze trzy metody mają charakter tradycyjny: (1) tworzenie alternatywnych wersji tego samego testu (*equating*), (2) odnoszenie wyników różnych testów do wspólnej skali (*calibrating*), (3) korekta stopnia trudności danego testu lub korekta surowości oceny egzaminatorów (*statistical moderation*).

Pozostałe dwie wiążą się z wypracowaniem wspólnego podejścia do zrozumienia tych systemów oceniania w wyniku negocjacji i dyskusji (*social moderation*) oraz porównywania przykładów materiału podlegającego ocenie ze standardowymi opisami i przykładami (*benchmarking*). Wspieranie tego procesu wypracowania wspólnego podejścia jest jednym z zadań *Systemu opisu*. Z tego względu zamieszczone tu przykładowe skale wskaźników biegłości zostały poddane surowej procedurze standaryzacji na etapie ich formułowania. Takie podejście jest coraz częściej nazywane ocenianiem standaryzowanym. Wiadomo już, że wypracowanie systemu standaryzacji oceniania wymaga czasu, który jest

potrzebny po to, aby wszyscy zainteresowani mogli się przekonać o celowości stosowania standardów dyskutując nad konkretnymi przykładami.

Można stwierdzić, że tego typu podejście stanowi najskuteczniejszy sposób porównywania różnych systemów oceniania, gdyż wiąże się z wypracowaniem i sprawdzeniem wspólnej interpretacji ocenianego aspektu. Podstawową trudnością w porównywaniu egzaminów – pomimo dostępnych, „magicznych” tradycyjnych technik statystycznych – jest fakt, iż ogólnie rzecz biorąc, każda ocena odnosi się do innego materiału – nawet jeśli w zamierzeniu ma obejmować ten sam zakres. Spowodowane jest to po części a) niedoskonałą definicją i operacjonalizacją aspektu – po części zaś b) zależnością wyników oceniania od zastosowanej metody testowania.

Europejski system opisu jest próbą przezwyciężenia tej pierwszej trudności w kształceniu językowym w Europie. Zamieszczony w rozdziałach 4-7 i obszernie omówiony schemat opisu ma na celu praktyczne przedstawienie posługiwania się językiem, kompetencji użytkownika języka oraz procesów nauczania i uczenia się, który ułatwi stosowanie takich komunikacyjnych umiejętności językowych, które chcemy promować.

Skale wskaźników biegłości tworzą pewną koncepcyjną całość, którą można wykorzystać w celu:

- a) porównywania między sobą różnych narodowych i instytucjonalnych systemów egzaminowania – przez ich zestawianie z *Europejskim systemem opisu*;

b) określania celów różnych egzaminów i programów przy pomocy wspólnych kategorii i poziomów.

W załączniku A zamieszczamy przegląd metod tworzenia własnych skal wskaźników biegłości i sposobów ich porównywania ze skalami Systemu opisu.

Podręcznik dla egzaminujących (*The User Guide for Examiners*) opracowany przez Stowarzyszenie ALTE (*Document CC-Lang (96) 10 rev*) zawiera szczegółowe sugestie, co do sposobów używania materiału podlegającego ocenie, a także ograniczania nadmiernego wpływu sposobu testowania na wyniki.

9.3. Sposoby oceniania

Można dokonywać wielu istotnych rozróżnień w zakresie sposobów oceniania. Poniższa lista nie jest w żadnym przypadku wykazem

wyczerpującym – nie ma też znaczenia, czy dany termin umieszczono w tabelce po prawej, czy po lewej stronie.

Tabela 7. *Sposoby oceniania*

1.	Ocena osiągnięć	Ocena biegłości
2.	Ocena według normy	Ocena według kryteriów
3.	Ocena według kryterium osiągnięcia określonego celu	Ocena według kryteriów w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności
4.	Ocena dokonywana przez cały okres trwania nauki	Ocena jednorazowa
5.	Ocena bieżąca	Ocena końcowa
6.	Ocena bezpośrednia	Ocena pośrednia
7.	Ocena umiejętności wykonania zadania	Ocena posiadanej wiedzy
8.	Ocena subiektywna	Ocena obiektywna
9.	Ocena na podstawie miejsca na skali	Ocena na podstawie listy opanowanych zagadnień kontrolnych
10.	Ocena na podstawie ogólnego wrażenia	Ocena na podstawie wytycznych
11.	Ocena całościowa	Ocena analityczna
12.	Ocena seryjna	Ocena kategoryjna
13.	Ocenianie przez innych	Samoocena

9.3.1. Ocena osiągnięć a ocena biegłości

Ocena osiągnięć (achievement assessment) to sprawdzanie stopnia osiągnięcia konkretnych celów nauczania – tego, co było nauczane. Odnosi się do nauki w danym tygodniu/semestrze, według konkretnego podręcznika czy programu nauczania. Ocena osiągnięć jest ukierunkowana na dany program – dokonuje się jej z wewnętrznej perspektywy konkretnego kursu.

Ocena biegłości (proficiency assessment) natomiast to sprawdzanie tego, co dana osoba potrafi/wie. Dokonuje się jej w odniesieniu do zastosowania badanych umiejętności w świecie rzeczywistym – z perspektywy zewnętrznej w stosunku do danego kursu czy programu.

Nauczyciele wykazują naturalną skłonność do większego zainteresowania oceną osiągnięć,

gdyż ten sposób oceniania pozwala im na uzyskanie informacji zwrotnej o skuteczności swojego nauczania. Pracodawcy, administracja szkół i ucący się dorośli okazują natomiast większe zainteresowanie oceną biegłości, czyli tego, co w określonym momencie potrafi dana osoba. Zaletą oceny osiągnięć jest to, iż jest ona bliska doświadczeniom uczących się. Pozytywną zaś stroną oceny biegłości jest to, iż pomaga ona wszystkim zdającym uzmysłwić sobie własną pozycję w danej dziedzinie, a sama ocena jest neutralna i przejrzysta.

Byłoby idealnie, gdyby w testach komunikacyjnych, przeprowadzanych w kontekście nauczania/uczenia się ukierunkowanego na konkretne potrzeby, różnica między osiągnięciami

(związanymi z treścią danego kursu) a biegłością (pokazującą umiejętność radzenia sobie w rzeczywistych sytuacjach) była niewielka. Wtedy test osiągnięć sprawdzający praktyczne użycie języka w istotnych w danym kontekście sytuacjach, pokazujący zrównoważony obraz kompetencji, zawierałby w sobie elementy oceny biegłości. Ocena biegłości zaś składająca się z zadań komunikacyjnych i językowych opracowanych według przejrzy-

tego programu nauczania, pozwalająca uczącemu się wykazać się swoimi osiągnięciami, zawierałaby w sobie elementy testu osiągnięć.

Przykładowe skale oceny umiejętności zamieszczone w *Europejskim Systemie Opisu* odnoszą się do biegłości tj. umiejętności radzenia sobie w rzeczywistych sytuacjach. Rolę testów biegłości jako wspierających uczenie się rozważamy w rozdziale 6.

9.3.2. Ocena według normy a ocena według kryteriów

Ocena według normy (norm-referencing, NR) to ustalenie rankingu uczących w danej grupie według ich poziomu znajomości języka.

Ocena według kryteriów (criterion-referencing, CR) to ocena idąca w przeciwnym kierunku: każdy uczący się jest oceniany wyłącznie według wykazywanej znajomości danego tematu – bez względu na umiejętności kolegów z grupy.

Ocena według normy jest przeprowadzana w obrębie danej grupy zajęciowej (*Jesteś na 18 pozycji w grupie*), w ramach szerszej próby demograficznej (*Znalazłeś się na 21567 miejscu. Jesteś w górnych 14%*) lub innej grupy uczących się, którzy są poddawani ocenie. W tym ostatnim przypadku wstępne wyniki testów mogą być korygowane – w celu uzyskania „sprawiedliwych” rezultatów – za pomocą nałożenia krzywej wyników bieżących na krzywą wyników z lat poprzednich, co ma służyć utrzymaniu standardów i zachowaniu sytuacji, w której podobny procent osób otrzymuje każdego roku najwyższą ocenę, bez względu na stopień trudności

testu czy poziom umiejętności uczących się. Typowym przykładem zastosowania tego sposobu oceniania jest test wstępny (*placement test*), kwalifikujący uczących się do odpowiednich grup zajęciowych.

Ocena według kryteriów wymaga zestawienia rosnących poziomów biegłości (oś pionowa) z zakresem odpowiednich sfer życia (oś pozioma), co pozwala na odniesienie wyników każdego testu do całego obszaru danego kryterium oceny. Oznacza to konieczność: (a) określenia sfer życia obejmowanych danym testem/modułem egzaminacyjnym oraz (b) wyznaczenia progów minimalnych – liczby punktów, których zdobycie oznacza osiągnięcie wymaganego standardu biegłości.

Przykładowe skale umiejętności są zbudowane ze wskaźników odnoszących się do kategorii proponowanego tu schematu opisywania zagadnień związanych z kształceniem językowym. Tabele biegłości językowej stanowią zaś system poziomów standardowych.

9.3.3. Ocena według kryterium osiągnięcia określonego celu a ocena według kryteriów w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności

Ocenianie według kryterium osiągnięcia określonego celu (*mastery criterion-referencing*) polega na ustaleniu jednego „minimalnego standardu kompetencji” lub „minimalnego progu”, dzielącego uczących się na tych, którzy dany próg osiągnęli i tych, którzy danego standardu nie spełniają – uwzględniania różnic jakościowych w osiągnięciu wyznaczonego celu.

Ocena według kryteriów w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności (continuum criterion referencing) polega na umiejscowieniu umiejętności danej osoby w określonym zakresie wszystkich możliwych stopni opanowania badanej sprawności.

W rzeczywistości istnieje wiele sposobów oceny według kryteriów – większość z nich można jednak zaliczyć do jednej z wymienionych wcześniej grup. Wiele zamieszania powoduje często błędne utożsamianie oceniania według kryteriów jedynie ze sprawdzaniem osiągnięcia określonego progu lub standardu. Ten sposób kontroli stanowi formę oceny osiągnięć wynikających z programu danego kursu/modułu. W znacznie mniejszym stopniu próbuje oceniać ten program (a przez to wyniki uzyskiwane w jego ramach) w skali całego zakresu biegłości językowej.

Podjęciem alternatywnym do oceniania według kryteriów standardu/progu jest porów-

nywanie rezultatów każdego testu z określonym zakresem biegłości – zazwyczaj za pomocą zestawu ocen cyfrowych lub słownych. Ów zdefiniowany zakres biegłości staje się tutaj „kryterium” – zewnętrzną rzeczywistością nadającą znaczenie wynikom testu. Porównania z tym zewnętrznym kryterium oceny można dokonywać za pomocą analizy skalarnej (np.: według modelu Rascha), wiążąc ze sobą wzajemnie wyniki wszystkich testów, co pozwala na interpretację rezultatów według jednej, wspólnej skali.

System opisu może być przydatny zarówno przy ocenianiu według kryterium osiągnięcia określonego celu, jak i według kryteriów w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności. Skala poziomów używana do oceniania według kryteriów w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności może odpowiadać tabeli biegłości językowej. Cele zaś, podlegające ocenie według kryterium osiągnięcia określonego celu, mogą odwzorowywać zestaw kategorii i poziomów proponowanych w *Systemie opisu*.

9.3.4. Ocena dokonywana przez cały okres trwania nauki a ocena jednorazowa

Ocena dokonywana przez cały okres trwania nauki (continuous assessment) to ocena dokonywana przez nauczyciela i ewentualnie także przez uczącego się na podstawie wykonywania różnych prac i projektów prowadzonych w trakcie kursu. Ostateczny stopień stanowi więc ocenę pracy podczas całego kursu, roku czy semestru nauki.

Ocena jednorazowa (fixed point assessment) to ocena, którą się przyznaje podejmując decyzje na podstawie egzaminu lub innej formy kontroli, która ma miejsce konkretnego dnia, zazwyczaj na koniec kursu albo przed jego rozpoczęciem. Nieważne jest przy tym, co było przed egzaminem – liczy się jedynie to, co dana osoba potrafi w danej chwili.

Ocenianie bardzo często postrzega się jako sprawdzanie wyników w oderwaniu od konkretnego kursu, które ma miejsce w określonym momencie, co pozwala na podejmowanie obiektywnych decyzji. Ocenianie dokonywane przez cały okres trwania nauki oznacza zintegrowanie oceny z przebiegiem danego kursu, przez co – w swego rodzaju narastający sposób – uzyskuje się ocenę na koniec tego kursu. Oprócz zadań domowych i sporadycznych lub regularnych krótkich testów sprawdzających bieżące osiągnięcia i sprzyjających uczeniu się, ocena dokonywana przez cały okres trwania nauki może przybierać postać list czy zestawień zagadnień kontrolnych wypełnianych przez nauczycieli lub

uczących się, kontroli wykonania serii odpowiednio ukierunkowanych zadań, formalnej oceny prac powstających podczas kursu czy też przykładów tych prac zbieranych w swego rodzaju portfolio – najlepiej z różnych etapów przygotowywania lub różnych etapów nauki na danym kursie.

Obydwa te sposoby oceniania mają swoje zalety i wady. Ocena jednorazowa zapewnia nam, że dane osoby nadal potrafią wykonać pewne zadania, które były objęte programem dwa lata wcześniej – prowadzi jednak do stresów egzaminacyjnych i faworyzuje pewien rodzaj uczniów. Ocena dokonywana przez cały okres trwania nauki pozwala wprowadzić na wzięcie pod uwagę kreatywności i innych atutów uczącego się, lecz w dużej mierze zależy od umiejętności zachowania obiektywizmu przez nauczyciela, a – w najgorszym przypadku – może przybrać postać nigdy niekończącego się testu dla uczniów i biurokratycznego koszmaru dla nauczyciela.

Zestawy wypowiedzi, opisujące według określonych kryteriów umiejętności prowadzenia działań komunikacyjnych, które są zamieszczone w rozdziale 4, mogą być przydatne do oceny dokonywanej przez cały okres trwania nauki. Skale oceny opracowane w odniesieniu do wskaźników biegłości w zakresie różnych aspektów kompetencji (zamieszczonych w rozdziale 5) – mogą zaś posłużyć do wystawiania stopni według procedury oceny jednorazowej.

9.3.5. Ocena bieżąca a ocena końcowa

Ocena bieżąca zwana też niekiedy *kształtującą (formative assessment)* to ciągły proces gromadzenia wiedzy o postępach w procesie uczenia się (o słabych i mocnych stronach tego

procesu), które nauczyciel może wykorzystać jako informację zwrotną, pomocną w planowaniu i prowadzeniu kursu, a także udzielaną uczącym się. Pojęcie oceny bieżącej jest stosowane w bar-

dzo szerokim rozumieniu, obejmującym także zbieranie niewymiernych informacji za pomocą ankiet i konsultacji.

Ocena końcowa (*summative assessment*) stanowi podsumowanie wyników notą wystawianą na koniec danego kursu. Nie musi to być koniecznie ocena biegłości. Wiele z ocen końcowych to tak naprawdę oceny dokonywane według normy, oceny jednorazowe i oceny osiągnięć.

Zaletą stosowania oceny bieżącej jest fakt, iż ma ona na celu kształtowanie i ewentualną poprawę jakości procesu uczenia się. Jej słaba strona wiąże się z informacją zwrotną. Informacja zwrotna działa wyłącznie wtedy, gdy osoba, do której tę informację kierujemy, jest w stanie ją: (a) zauważyć, tj. poświęca jej uwagę, jest motywowana, zna i akceptuje formę, w jakiej tę informację otrzymuje; (b) odebrać, tj. nie jest zasypywana informacjami, ma możliwość zapisania, zorganizowania i przyswojenia sobie informacji; (c) zinterpretować, tj. posiada wystarczającą wiedzę początkową i jest w stanie zrozumieć, o co chodzi, nie podejmując przedwczesnych i niepożądanych działań; (d) zintegrować, tj. ma czas, przygotowanie i konieczne wsparcie, żeby przemyśleć, zintegrować i zapamiętać nowe informacje. Oznacza to potrzebę wykazania wysokiego stopnia samodzielności w kierowaniu własnymi działaniami – sprawności, którą można kształcić przez śledzenie przebiegu własnego uczenia się, a także przez rozwijanie skutecznych sposobów reakcji na informację zwrotną.

Kształcenie tego typu umiejętności czy wrażliwości określa się francuskim terminem *évaluation formative*. Można w ramach takiego kształcenia stosować wiele rozmaitych technik, lecz główną zasadą jest porównywanie własnych wrażeń i ocen (np.: opinii o własnych umiejęt-

nościach sformułowanej zgodnie z kryteriami z listy kontrolnej) z rzeczywistością (np.: faktyczne przesłuchanie materiału podobnego do tego z listy kontrolnej i sprawdzenie stopnia jego zrozumienia). W ten sposób porównuje się na przykład wyniki samooceny z wynikami testów projektu DIALANG. Ważną techniką jest także omawianie przykładów prac – zarówno modelowych przykładów kontrolnych, jak i przykładów własnych prac uczących się – a następnie zachęcenie ich do wypracowania osobistego metaforyka, przydatnego do opisywania jakości swoich prac. Język ten może im potem posłużyć do określania silnych i słabych stron swojej pracy oraz do sformułowania swego rodzaju osobistego kontraktu dotyczącego dalszego przebiegu nauki.

Większość form oceny bieżącej czy diagnostycznej dotyczy bardzo precyzyjnie określonych poziomów opanowania danego zagadnienia lub danej sprawności, które były ostatnio lub mają być w najbliższej przyszłości przedmiotem nauczania. Zestawienia wskaźników biegłości zamieszczone w części 5.2. wydają się być sformułowane zbyt ogólnie, aby było możliwe ich bezpośrednie zastosowanie dla potrzeb tego typu oceniania – należałoby raczej odwołać się do odpowiednich wymogów programowych typu *Waystage*, *Threshold* itp. Zestawienia wskaźników biegłości w zakresie poszczególnych aspektów kompetencji prezentowane dla różnych poziomów zaawansowania (w rozdziale 4) mogą być jednak przydatne – przynajmniej w celu uzyskania bieżącej oceny umiejętności mówienia.

Tabele biegłości językowej wydają się mieć największe znaczenie dla oceny końcowej. Projekt DIALANG pokazuje jednak, że nawet informacje płynące z tego rodzaju oceny mogą mieć charakter diagnostyczny, a więc stanowić formę oceny bieżącej.

9.3.6. Ocena bezpośrednia a ocena pośrednia

Ocena bezpośrednia (*direct assessment*) dotyczy tego, co faktycznie robi dany uczący się. Na przykład: niewielka grupa omawia jakiś problem, a oceniający obserwuje ich, porównuje ich wypowiedzi z kryteriami oceniania, dopasowuje do najbardziej odpowiednich kategorii danego kryterium i formułuje ostateczną ocenę.

Ocena pośrednia (*indirect assessment*) natomiast jest dokonywana na podstawie testów – zazwyczaj pisemnych – które najczęściej sprawdzają umiejętności zastosowane przy ich rozwiązywaniu.

Ocena bezpośrednia ogranicza się właściwie do wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz rozumienia podczas interakcji, gdyż tak naprawdę nigdy nie można bezpośrednio obserwować sprawności receptywnych. Rozumienie tekstu czytanego – na przykład – można natomiast oceniać jedynie pośrednio wymagając, by uczący się udowodnili zrozumienie, zaznaczając właściwe odpowiedzi, uzupełniając zdania, odpowiadając na pytania itp. Zakres opanowania i stosowania środków językowych można oceniać albo bez-

pośrednio porównując te aspekty biegłości z kryteriami – albo pośrednio – interpretując i uogólniając poziom biegłości na podstawie odpowiedzi na pytania testowe. Klasycznym testem bezpośrednim jest rozmowa kwalifikacyjna – klasycznym testem pośrednim jest natomiast test polegający na wypełnianiu luk.

Wskaźniki biegłości w zakresie poszczególnych aspektów kompetencji na różnych poziomach biegłości, zamieszczone w rozdziale 5 mogą posłużyć do opracowania kryteriów oceny testów bezpośrednich. Parametry opisu prezentowane w rozdziale 4 mogą być wykorzystywane przy

doborze tematów, rodzajów tekstów i zadań testowych do testów bezpośrednich, sprawdzających sprawność tworzenia wypowiedzi oraz do testów pośrednich, oceniających sprawności receptywne. Parametry opisu z rozdziału 5 mogą dodatkowo pomóc określić kluczowe kompetencje lingwistyczne, które należy uwzględnić przy konstruowaniu pośredniego testu wiedzy językowej oraz przy dobieraniu elementów kompetencji pragmatycznej, socjolingwistycznej i lingwistycznej do formułowania zadań testowych, sprawdzających umiejętności z zakresu wszystkich czterech sprawności językowych.

9.3.7. Ocena umiejętności wykonania zadania a ocena posiadanej wiedzy

Przy ocenie *umiejętności wykonania zadania* (*performance assessment*) wymaga się od uczącego się posługiwania się językiem w mowie lub w piśmie.

Przy ocenie *posiadanej wiedzy* (*knowledge assessment*) wymaga się od uczącego się udzielenia odpowiedzi na różne pytania, służące wykazaniu stopnia opanowania wiedzy językowej i jej kontroli.

Niestety nie można bezpośrednio oceniać samych kompetencji. Można jedynie brać pod uwagę cały zakres konkretnych wypowiedzi, na podstawie których dokonuje się uogólnień dotyczących biegłości. Biegłość można postrzegać jako praktyczne zastosowanie kompetencji. W tym rozumieniu wszystkie testy oceniają jedynie wykonanie, chociaż zwykle pragniemy uogólnić ich rezultaty, by określić wiedzę stojącą za tym wykonaniem.

Rozmowa wymaga jednak większej sprawności „wykonywania” niż wypełnianie luk w zdaniach. Z kolei wypełnianie luk wymaga większej umiejętności „wykonywania” niż test wyboru. W tym rozumieniu słowo „wykonywanie” (*performance*) oznacza tworzenie wypowiedzi językowych. Jednak słowo „wykonywanie” jest

też stosowane w węższym zakresie w określeniu *performance test*, gdzie oznacza poddawaną ocenie wypowiedź wyrażoną w (relatywnie) autentycznej sytuacji, zbliżonej do mogącej zaistnieć w miejscu pracy lub nauki. Przyjmując bardziej swobodne rozumienie terminu „ocena umiejętności wykonania”, można powiedzieć, że w procedurach oceny ustnego stosuje się właśnie zasady testów wykonania, gdyż dokonuje się tu uogólnień na temat biegłości na podstawie całej gamy różnego rodzaju wypowiedzi, uznawanych za istotne dla danego kontekstu edukacyjnego i zakresu potrzeb danej grupy uczących się. Niektóre testy łączą ocenę umiejętności wykonania z oceną wiedzy i znajomości języka jako systemu, inne zaś nie.

Rozróżnienie między tymi dwoma rodzajami oceny jest bardzo zbliżone do podziału na testy bezpośrednie i pośrednie. W związku z tym także i zastosowanie *Systemu opisu* może być podobne. Opracowane przez Radę Europy wymogi różnych poziomów zaawansowania językowego (*Waystage*, *Threshold*, *Vantage*) stanowią dodatkowo źródło zagadnień szczegółowych w stosunku do docelowej wiedzy językowej w zakresie języków, dla których te wymogi zostały dotychczas opracowane.

9.3.8. Ocena subiektywna a ocena obiektywna

Ocena subiektywna (*subjective assessment*) to osąd dokonywany przez konkretną osobę oceniającą. Zazwyczaj osąd taki dotyczy jakości wykonania.

Ocena obiektywna (*objective assessment*) to sposób oceniania, w którym wyeliminowano czynnik subiektywny. Zazwyczaj rozumie się przez

to test pośredni, w którym istnieje wyłącznie jedna prawidłowa odpowiedź – np.: test wielokrotnego wyboru.

Zagadnienie subiektywizmu i obiektywizmu jest jednakże znacznie bardziej złożone.

Test pośredni bywa często określany jako „test obiektywny”, gdy osoba oceniająca od-

wołuje się do decydującego o wszystkim klucza i przyjmuje lub odrzuca daną odpowiedź, a następnie podlicza prawidłowe odpowiedzi, które składają się na wynik testu. Niektóre rodzaje testów idą jeszcze dalej w tym kierunku, przyjmując za właściwą wyłącznie jedną odpowiedź na każde pytanie (np.: test wielokrotnego wyboru oraz testy, w których należy uzupełnić brakującą część wyrazu – *c-tests* – powstałe na podstawie testów wypełniania luk), co umożliwia ocenę komputerową, pozwalającą wyeliminować możliwość popełnienia błędu przez poprawiającego. W rzeczywistości neutralność takich – nazywanych „obiektywnymi” – testów jest nieco przesadzona, gdyż przecież najpierw ktoś decyduje o ograniczeniu oceny do technik umożliwiających większą kontrolę nad sytuacją testową, co samo w sobie jest subiektywną decyzją, z którą można się nie zgadzać. Następnie ktoś sporządza listę zagadnień kontrolnych, ktoś przygotowuje zadania testowe służące sprawdzeniu danej kwestii z tej listy, a w końcu ktoś wybiera dane zadania z całej puli możliwych zadań testowych. Ponieważ wszystkie te decyzje zawierają w sobie element subiektywny, takie testy można co najwyżej określić jako obiektywnie oceniane.

W przypadku bezpośredniej oceny wykonania zadania przyznaje się stopnie na podstawie subiektywnego osądu. Oznacza to, że ocena tego, jak uczący się wykonał zadanie, jest dokonywana subiektywnie, z uwzględnieniem wszystkich istotnych czynników i odniesieniem do wytycznych lub kryteriów oraz do doświadczeń. Zaletą podejścia subiektywnego jest to, że bierze pod uwagę fakt złożonego charakteru języka i komunikacji językowej, które nie poddają się podziałowi na oddzielne jednostki, a ujmowane wspólnie tworzą całość większą od sumy ich składników. Często trudno jest jednoznacznie ustalić, co sprawdza dane zadania testowe, a to oznacza, że ukierunkowanie zadań testowych na konkretne aspekty kompetencji czy wykonania jest o wiele bardziej skomplikowane, niż nam się wydaje.

Sprawiedliwa ocena powinna być jednakże w miarę możliwości obiektywna. Wpływ osobistego osądu przy podejmowaniu subiektywnych decyzji o doborze treści i ocenie jakości wykonania zadania należy w najdalej idący sposób zminimalizować – szczególnie w przypadku dokonywania oceny końcowej. Rezultaty testów są wszak często brane pod uwagę przez osoby trzecie przy podejmowaniu decyzji istotnych dla przyszłości ocenianych osób.

Subiektywizm oceny można zredukować, a tym samym zwiększyć trafność i rzetelność testu:

- tworząc *listy zagadnień* będących przedmiotem oceny – na przykład na podstawie systemu opisu przyjmowanego dla danego kontekstu,
- stosując procedurę wybierania z *puli osądów* podczas doboru treści lub sposobu oceny wykonania zadania,
- przyjmując *standardowe procedury* przeprowadzania oceny,
- opracowując *jednoznaczne klucze* do oceny testów pośrednich, a w testach bezpośrednich opierając osądy na *konkretnych, określonych kryteriach*,
- wymagając *oceny wielokrotnej* lub *wyważania różnych czynników oceny*,
- prowadząc odpowiednie *szkolenie* oceniających w stosowaniu *kryteriów oceniania*,
- sprawdzając jakość oceny (jej trafność i rzetelność) *zbierając i analizując rezultaty oceny*.

Jak już zauważyliśmy na początku tego rozdziału, pierwszym krokiem na drodze do ograniczenia subiektywności osądu, dokonywanego na wszystkich etapach procesu oceniania, jest wykształcenie wspólnego podejścia do postrzegania materiału podlegającego ocenie – wspólnego systemu jego opisu. Funkcją *Europejskiego systemu opisu* jest stworzenie tego rodzaju wspólnej podstawy do określenia *zestawów treści podlegających ocenie* oraz *źródła opracowywania konkretnie sformułowanych kryteriów* dla testów bezpośrednich.

9.3.9. Ocena na podstawie miejsca na skali a ocena na podstawie listy zagadnień kontrolnych

Ocena na podstawie miejsca na skali zwana też skalą szacunkową (*rating on a scale*) polega na stwierdzeniu, iż umiejętności danej osoby można umiejscowić na określonym poziomie skali złożonej z wielu takich poziomów lub zakresów.

Ocena na podstawie listy zagadnień kontrolnych (*rating on a checklist*) to sprawdzanie umiejętności zdającego w odniesieniu do wykazu zagadnień uznanych za odpowiednie do oszacowania osiągnięcia danego poziomu lub modułu.

Ocena „na podstawie miejsca na skali” kładzie nacisk na umiejscowienie umiejętności danej osoby w ciągu zakresów. Są one podane w wymiarze pionowym, a więc określamy, jak wysoko na danej osi można umieścić te umiejętności. Znaczenie poszczególnych zakresów czy poziomów należy wyjaśnić za pomocą umieszczonych na skali wskaźników biegłości. Dla różnych kategorii może istnieć kilka skal i mogą one być zestawione na tej samej stronie lub podane osobno na różnych stronach. Można sporządzać opisy dla każdego zakresu czy poziomu, lub dla co drugiego, albo dla najwyższego, najniższego i środkowego.

Podójście alternatywne to opracowanie listy zagadnień kontrolnych, przy czym główny nacisk kładzie się na uwzględnienie istotnych dla danego pomiaru aspektów umiejętności ujmowanych w wymiarze poziomym, który pozwala ocenić, ile z treści programowych danego kursu czy modułu zdający zdołał skutecznie opanować. Taka lista może mieć formę kwestionariusza,

diagramu kołowego lub inną. Odpowiedzi mogą się ograniczać do TAK-NIE lub być bardziej zróżnicowane – zawierać na przykład możliwość gradacji oceny (0-4), przy czym najlepiej jest, gdy poszczególne stopnie tej gradacji mają swoje określenia i definicje, które wyjaśniają, jak należy je interpretować.

W związku z tym, że przykładowe wskaźniki biegłości zamieszczone w *Systemie opisu* stanowią samodzielny zestaw wypowiedzi oceniających umiejętności według określonych kryteriów i skalibrowanych względem ustalonych poziomów, mogą one stanowić podstawę zarówno przy opracowywaniu list zagadnień kontrolnych dla poszczególnych poziomów (jak to uczyniono w kilku wersjach *Europejskiego Portfolio Językowego*), jak i przy tworzeniu skal oceny umiejętności lub zestawianiu takich skal. Przykładem mogą być: tabela samooceny (tabela 2) oraz tabelaryczne zestawienie wskaźników dla potrzeb egzaminujących (tabela 3) obydwie zamieszczone w rozdziale 3.

9.3.10. Ocena na podstawie ogólnego wrażenia a ocena na podstawie wytycznych

Ocena na podstawie ogólnego wrażenia (*impression judgement*) oznacza formułowanie w pełni subiektywnego osądu na podstawie pracy ucznia w klasie, bez odwoływania się do ustalonych kryteriów związanych z określoną formą oceniania.

Ocena na podstawie wytycznych (*guided judgement*) to ocena, przy której zmniejszono subiektywizm oceniającego, uzupełniając indywidualne wrażenia świadomą oceną odpowiadającą danym kryteriom.

Termin ocenianie na „podstawie ogólnego wrażenia” oznacza tutaj, że nauczyciel lub uczeń dokonuje oceny wyłącznie na podstawie pracy podczas lekcji, wykonania zadań domowych itp. Wiele form oceny subiektywnej, szczególnie tych, które są stosowane w ocenianiu dokonywanym przez cały okres trwania nauki, obejmuje ocenę impresyjną. Jest ona dokonywana na podstawie zarejestrowanych wrażeń, popartych uważną obserwacją danej osoby w pewnym okresie czasu. Właśnie w ten sposób ocenia się w bardzo wielu systemach szkolnych.

Termin ocenianie „na podstawie wytycznych” jest używany tutaj do opisu sytuacji, gdy te wrażenia są przekładane na określoną ocenę w ramach pewnej procedury oceniania. Taka procedura zakłada, że a) ocenia się na podstawie jakiegoś systemu formalnego i/lub b) stosuje się zestaw ustalonych kryteriów różnicujących

wyniki lub stopnie, a także c) zapewnia się jakiś rodzaj szkolenia standaryzujący ocenianie. Zaletą oceniania na podstawie wytycznych jest fakt, że w przypadku przyjęcia wspólnego systemu przez daną grupę oceniających znacznie poprawia się zgodność co do wystawianych ocen. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy zostanie ustalone – dzięki uwzględnieniu przykładów wypowiedzi kontrolnych – pewne stałe odniesienie do innych, zewnętrznych systemów oceny. Wagę takich wytycznych podkreśla fakt, iż badania w zakresie wielu dyscyplin wykazały już wielokrotnie, że w przypadku ocen wystawianych przez nieprzeszkolonych egzaminatorów stopień zróżnicowania oceny spowodowany zmienną surowością oceniających jest prawie taki sam, jak spowodowany różnicami w umiejętnościach uczących się, co sprawia, że oceny są niemal całkowicie przypadkowe.

Skale wskaźników biegłości opracowane dla poziomów biegłości językowej mogą zostać wykorzystane przy opracowywaniu zestawu kryteriów oceny wymienionych w omawianym powyżej punkcie b lub do określenia standardów reprezentowanych przez stosowane już kryteria w kategoriach poziomów biegłości językowej. Planowana w niedalekiej przyszłości publikacja przykładów wypowiedzi kontrolnych z różnych poziomów biegłości może posłużyć jako materiał szkoleniowy w zakresie standaryzacji oceny.

9.3.11. Ocena całościowa a ocena analityczna

Ocena całościowa (holistic assessment) to ocena globalna, syntetyczna. Różne aspekty podlegające ocenie są tu intuicyjnie wyważane przez oceniającego.

Ocena analityczna (analytic assessment) odnosi się do każdego z aspektów oceny z osobna.

Istnieją dwa sposoby rozróżniania tych sposobów oceniania: a) biorąc pod uwagę to, co jest przedmiotem oceny, b) biorąc pod uwagę to, jak ustala się dany zakres, wynik lub stopień. Niektóre systemy oceniania łączą podejście analityczne na jednym poziomie z podejściem całościowym na innym.

a) Co oceniać: w niektórych systemach oceniania poddaje się kontroli kategorii ujmowane w sposób globalny – np.: „mówienie” lub „interakcja” – i przyznaje jedną ocenę ogólną w każdej z tych kategorii. W innych – bardziej analitycznych – zadaniem oceniających jest przyznanie oddzielnych ocen dla każdego aspektu używania języka. Jeszcze inne rozwiązanie polega na ocenie wypowiedzi na podstawie ogólnego wrażenia, analizie materiału kontrolnego według określonych kategorii i ustaleniu wynikającej z obydwu tych działań oceny całościowej. Zaletą stosowania w podejściu analitycznym osobnych kategorii oceny jest to, że skłania to oceniających do uważnej obserwacji ocenianego. Kategorie te stanowią także podstawę metajęzyka, którym posługują się oceniający w negocjacjach prowadzonych między sobą i w komunikacji z uczącymi się. Niekorzystną stroną tego podejścia jest

natomiast to, że bogactwo materiału kontrolnego utrudnia oceniającym ocenianie według poszczególnych kategorii w oderwaniu od oceny całościowej. Dodatkowym utrudnieniem może też być konieczność jednoczesnego ogarnięcia zbyt wielu (więcej niż 4–5) kategorii oceny.

b) Sposób ustalania oceny: niektóre ze sposobów oceniania odnoszą obserwowane osiągnięcia do zestawu wskaźników biegłości umieszczonych na skali, przy czym sama skala może mieć charakter całościowy (jedna ocena ogólna w każdym zakresie) lub analityczny (3–6 kategorii w zestawie). Takie podejście nie wymaga stosowania obliczeń arytmetycznych. Wyniki są podawane w postaci pojedynczych cyfr lub w formie „numeru telefonu”, obejmującego kolejno oceny uzyskane we wszystkich kategoriach. W innych, bardziej analitycznych systemach oceniania, punkty przyznawane najpierw osobno dla poszczególnych kategorii, są potem sumowane, a uzyskany wynik jest przeliczany na ocenę końcową. Cechą charakterystyczną tego sposobu oceniania jest to, że poszczególne kategorie są wyważane, to znaczy nie zawsze jest im przyznawana ta sama liczba punktów.

Tabele 2 i 3, zamieszczone w rozdziale 3, są przykładami samooceny i oceniania według skali analitycznej (opartej na zestawie kryteriów), dokonywanego przy użyciu całościowej strategii oceny (tzn. przez porównanie wrażenia płynącego z ocenianej wypowiedzi ze wskaźnikami skali).

9.3.12. Ocena seryjna a ocena kategorialna

Ocena kategorialna (category assessment) to ocena pojedynczego zadania kontrolnego (które samo w sobie może się składać z rozmaitych części pozwalających na uzyskanie urozmaiconego materiału do oceny – por. 9.2.1.) pod kątem zestawu kryteriów – podobnie jak w podejściu analitycznym, które omówiliśmy w części 9.3.11.

Ocena seryjna (series assessment) to ocena z kilku osobnych zadań (konstruowanych często w formie scenek do odegrania z podziałem na role – przy udziale innych uczących się lub nauczyciela), w rezultacie której jest przyznawany

jeden całościowy stopień z ustalonej skali ocen – np. od 0 do 3 lub od 1 do 4.

Ocenianie serii zadań jest sposobem na uniknięcie typowego dla oceny kategorialnej wpływu wyniku uzyskanego w jednej z kategorii na rezultat oceny w zakresie innej z nich. Na niższych stopniach zaawansowania ocena tego typu dotyczy wykonywania zadań, a jej formą może być sprawdzanie umiejętności według listy kryteriów, pozwalających raczej na ocenę faktycznych działań niż na zdobycie ogólnego wrażenia o stopniu sprawności kandydata. Na wyższych poziomach zadania kontrolne mogą

być tak konstruowane, by przy ich wykonywaniu ujawniały się rozmaite aspekty biegłości językowej – rezultaty przybierają wówczas postać profilu umiejętności.

Skale opracowane dla różnych aspektów kompetencji językowej mogą – w połączeniu z opisem, zamieszczonym w rozdziale 5 – stanowić podstawę do opracowania kryteriów oceny kategoryjnej. Liczbę kategorii oceny warto ogra-

niczyć do niezbędnego minimum, biorąc pod uwagę możliwości ich jednoczesnego zastosowania przez oceniających. Rozwinięty opis rodzajów działań komunikacyjnych zawarty w części 4.4. wraz ze spisem rodzajów kompetencji funkcjonalnej (5.2.3.2.) może ułatwić określenie typu zadań, najbardziej odpowiednich w danej sytuacji przy określaniu procedury oceny seryjnej.

9.3.13. Ocenianie przez innych a samoocena

Ocenianie przez innych (assessment by others) oznacza wystawianie oceny przez nauczyciela lub egzaminatora.

Oceny własnych umiejętności (self-assessment) dokonują sami uczący się.

Uczący się mogą brać udział w wielu przedstawionych powyżej sposobach oceniania. Badania wykazują, że w przypadku, gdy nie chodzi o „ważne życiowo rozstrzygnięcia” (np.: dostanie się lub nie na dany kurs), skutecznym, uzupełniającym w stosunku do testów i oceny przez nauczyciela sposobem oceny, może być samoocena. Trafność takiego sposobu oceniania jest większa, gdy: a) ocena jest dokonywana przy użyciu wskaźników jasno i precyzyjnie określających biegłość językową – lub gdy: b) ocena jest przeprowadzana w odniesieniu do konkretnego doświadczenia (które może samo

w sobie stanowić zadanie kontrolne). Istotną rolę może przy tym odegrać także jakaś forma szkolenia uczących się w przeprowadzaniu samooceny. Taka ukierunkowana samoocena może odpowiadać ocenie nauczyciela i ocenie uzyskanej z innych testów w tym samym stopniu (co do poziomu trafności zbieżnej), co porównywane między sobą oceny wystawiane przez różnych nauczycieli, wyniki różnych testów, a także oceny wystawiane przez nauczycieli i wyniki testów dotyczące tego samego materiału.

Największą wartość samooceny należy jednak widzieć w jej zastosowaniu jako sposobu wzmacniania motywacji i świadomości językowej: wspierania uczących się w wykorzystywaniu własnych atutów i rozpoznawaniu swoich słabych stron – a przez to skuteczniejszym sterowaniu własnym uczeniem się.

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą spróbować rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- które z wymienionych rodzajów oceny:
 - bardziej odpowiadają potrzebom uczących się w danym systemie,
 - są bardziej odpowiednie i możliwe do wdrożenia w kulturze pedagogicznej danego systemu,
 - są skuteczniejsze ze względu na efekt zwrotny (*washback effect*) dla dalszego kształcenia nauczycieli;
- w jaki sposób ocenę osiągnąć (ukierunkowaną na szkołę i nauczanie) wywołują się i dopełnia w danym systemie oceną biegłości (ukierunkowaną na świat rzeczywisty i wyniki), a także w jakim stopniu ocenia się zarówno sprawność komunikacyjną, jak i wiedzę o języku;
- w jakim stopniu ocenia się wyniki nauczania w odniesieniu do określonych standardów i kryteriów (ocena według kryteriów), a w jakim ocenia się wyniki i przyznaje się stopnie na tle klasy, w której znajduje się dany uczeń (ocena według normy);
- w jakim stopniu nauczyciele:
 - znają standardy oceniania (np.: zestaw wskaźników biegłości, przykłady wypowiedzi kontrolnych),
 - są zachęceni do poznawania różnych sposobów oceniania,
 - są szkoleni w technikach oceniania i interpretacji wyników;
- w jakim stopniu jest pożądane i możliwe opracowanie zintegrowanego podejścia do oceniania dokonywanego przez cały okres trwania nauki (pracy na zajęciach) oraz oceny jednorazowej przy zastosowaniu odpowiednich standardów i definicji kryteriów;
- w jakim stopniu jest pożądane i możliwe angażowanie uczniów do samooceny według ustalonych wskaźników biegłości w zakresie zadań i aspektów kompetencji na różnych poziomach – a także stosowanie tego typu wskaźników – na przykład do oceny seryjnej;
- przydatność opisów i tabel *Systemu opisu* w danym kontekście edukacyjnym, a także sposób ich ewentualnego uzupełniania i rozbudowywania.

Zestawienia służące samoocenie i ocenie dokonywanej przez egzaminujących są podane w rozdziale 3 (tabele 2 i 3). Różni je najbardziej to, że – oprócz stosowanych w opisie umiejętności zwrotów *Potrafię... wobec (Uczący się) potrafi...* – tabela 2 dotyczy działań komunikacyjnych, zaś w tabeli 3 są opisane aspekty kompetencji

przejawiające się w każdej wypowiedzi ustnej. Można sobie jednak z łatwością wyobrazić przystosowanie opisu z tabeli 3 do potrzeb samooceny. Z doświadczenia wiemy, że uczący się języka – przynajmniej dorośli – są w stanie dokonać takiej jakościowej oceny własnej kompetencji.

9.4. Możliwość oceniania a metasystem

Skale wyznaczania biegłości językowej prezentowane w różnych miejscach w rozdziałach 4 i 5 stanowią przykład zestawu kategorii wynikających – w sposób nieco uproszczony – ze schematu opisu kształcenia językowego przedstawionego w tekście tych rozdziałów. Nie jest jednak naszym zamiarem, by każdy, oceniając w praktyce, stosował wszystkie te skale na wszystkich poziomach. Zdajemy sobie sprawę, że oceniającym trudno jest radzić sobie z większą liczbą kategorii oceny, a ponadto, że pełen zakres poziomów, który tu prezentujemy, może nie odpowiadać danemu kontekstowi edukacyjnemu. Przedstawiane przez nas skale mają stanowić raczej pewną bazę narzędziową, do której można się odwoływać.

Bez względu na rodzaj przyjętego podejścia, każdy system oceniania wymaga w praktyce ograniczenia do możliwej do zaakceptowania liczby kategorii oceny. Wnioski płynące z doświadczenia wskazują, że liczba kategorii przekraczająca cztery lub pięć zaczyna już powodować przeładowanie informacyjne. Zaś siedem kategorii stanowi możliwą do przyjęcia górną granicę. Dlatego też należy zawsze dokonywać wyboru. Jeżeli na przykład strategię interakcyjną uznamy za aspekt jakościowy istotny dla oceny wypowiedzi ustnej, wówczas jest 14 kategorii oceny jakości wypowiedzi, które należy wziąć pod uwagę i które proponujemy w naszym zestawie:

1. *Strategie zabierania głosu*
2. *Strategie współdziałania w interakcji*
3. *Prośba o wyjaśnienie*
4. *Płynność wypowiedzi*

5. *Elastyczność w interakcji*
6. *Spójność wypowiedzi*
7. *Rozwijanie tematu*
8. *Precyzja wypowiedzi*
9. *Stosowność socjolingwistyczna*
10. *Ogólny zakres środków językowych*
11. *Zakres słownictwa*
12. *Poprawność gramatyczna*
13. *Poprawność leksykalna*
14. *Poprawność fonologiczna*

Jest rzeczą oczywistą, że – mimo iż wskaźniki biegłości dla wielu tych aspektów można z pewnością uwzględnić w ogólnej liście kryteriów – 14 kategorii to stanowczo zbyt wiele dla dokonania oceny jakiegokolwiek wypowiedzi. W każdym podejściu praktycznym taka lista zostanie potraktowana selektywnie. Kategorie mogą być łączone, nazywane inaczej, ograniczane do mniejszego zestawu, odpowiedniego dla danej grupy uczniów, dla określonych zadań kontrolnych i dla stylu danej kultury pedagogicznej. Wybrane w ten sposób kryteria oceny mogą być równoważne albo też niektóre z nich mogą zostać uznane za ważniejsze dla danego zadania niż inne.

Poniższe cztery przykłady przedstawiają sposoby dochodzenia do praktycznego zestawu kategorii oceny. Pierwsze trzy z nich pokazują w skrócie, w jaki sposób kategorie oceny są stosowane jako kryteria egzaminacyjne w istniejących systemach oceniania. Czwarty przykład przedstawia bardziej szczegółowo sposób, w jaki połączono i przeformułowano wskaźniki biegłości z przykładowych skal *Systemu opisu*, aby w konkretnym celu i w konkretnej sytuacji utworzyć siatkę praktycznej oceny umiejętności.

Przykład 1: **Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Zestaw 5: Kryteria oceniania (1991)**

Kryteria testowe	Wskaźniki ESOKJ	Inne kategorie*
Płynność	Płynność wypowiedzi	
Poprawność i zakres środków językowych	Ogólny zakres środków językowych Zakres słownictwa Poprawność gramatyczna Poprawność leksykalna	
Wymowa	Poprawność fonologiczna	
Wykonanie zadania	Spójność wypowiedzi Stosowność socjolingwistyczna	Powodzenie w realizacji zadania Potrzeba wsparcia ze strony rozmówcy
Komunikacja interakcyjna	Strategie zabierania głosu Strategie współdziałania w interakcji Rozwijanie tematu	Zakres i łatwość zabierania głosu i utrzymywania udziału w rozmowie

* Uwaga na temat rubryki „Inne kategorie”: w przykładowych skalach zamieszczonych w Systemie opisu wskaźniki stopnia powodzenia w realizacji zadania są zawarte w części Działania komunikacyjne. Zakres i łatwość zabierania głosu i utrzymywania udziału w rozmowie uwzględniono w tych wskaźnikach pod nagłówkiem Płynność wypowiedzi. Próba sformułowania, skalibrowania i umieszczenia w tych skalach wskaźników biegłości dla kategorii Potrzeby wsparcia ze strony rozmówcy nie powiodła się.

Przykład 2: **International Certificate Conference (ICC): Certificate in English for Business Purposes, Test 2: Rozmowa o interesach (1987)**

Kryteria testowe	Wskaźniki ESOKJ	Inne kategorie
Skala 1 (bez nazwy)	Stosowność socjolingwistyczna Poprawność gramatyczna Poprawność leksykalna	Powodzenie w realizacji zadania
Skala 2 (Stosowanie elementów dyskursu pozwalających na rozpoczynanie i podtrzymywanie rozmowy)	Strategie zabierania głosu Strategie współdziałania w interakcji Stosowność socjolingwistyczna	

Przykład 3: **Eurocentres – Ocena umiejętności udziału w rozmowie małej grupy osób (RADIO) (1987)**

Kryteria testowe	Wskaźniki ESOKJ	Inne kategorie
Zakres środków językowych	Ogólny zakres środków językowych Zakres słownictwa	
Poprawność	Poprawność gramatyczna Poprawność leksykalna Stosowność socjolingwistyczna	
Wykonanie	Płynność wypowiedzi Poprawność fonologiczna	
Interakcja	Strategie zabierania głosu Strategie współdziałania w interakcji	

Przykład 4: **Szwajcarska Rada Badań Naukowych: Ocena wypowiedzi nagranych na wideo**

Kontekst: Wskaźniki biegłości językowej prezentowane w Systemie opisu wyskalowano w ramach szerszego projektu badawczego przeprowadzonego w Szwajcarii – szczegółowy opis tego przedsięwzięcia zawiera załącznik A. Na zakończenie prac badawczych zorganizowano konferencję naukową, podczas której poproszono nauczycieli uczestniczących w projekcie, aby zaprezentowali rezultaty badań i podjęli próbę eksperymentalnego wprowadzenia w Szwajcarii Europejskiego Portfolio Językowego. Podczas konferencji omawiano dwa tematy: a) potrzebę porównywania oceny dokonywanej przez cały okres trwania nauki i samooceny według kontrolnej listy kryteriów z ogólnym systemem opisu oraz b) sposoby wykorzystania wyskalowanych w ramach projektu wskaźników biegłości językowej do prowadzenia różnych form oceniania. W toku dyskusji oceniano między innymi – według zestawienia prezentowanego jako tabela 3 w rozdziale 3 – nagrane na wideo wypowiedzi uczących się. Tabela ta przedstawia wybór wskaźników biegłości w formie połączonych i zredefiniowanych na nowo kategorii.

Kryteria testowe	Wskaźniki ESOKJ	Inne kategorie
Zakres środków językowych	Ogólny zakres środków językowych Zakres słownictwa	
Poprawność	Poprawność gramatyczna Poprawność leksykalna	
Płynność	Płynność wypowiedzi	
Interakcja	Interakcja ustna: ogólna ocena umiejętności	Strategie zabierania głosu Strategie współdziałania w interakcji
Spójność	Spójność wypowiedzi	

W ramach różnych systemów oceniania – stosowanych dla różnych uczących się i w różnych kontekstach edukacyjnych – kategorie oceny są w rozmaity sposób upraszczane, łączone i dobierane w zależności od przyjętego rodzaju oceniania. Chodzi tak naprawdę nie o to, że lista 14 kategorii jest zbyt długa – ale o to, że i tak nie obejmuje wszystkich możliwych wariantów i należałoby ją jeszcze bardziej rozbudować, aby mogła być w pełni wyczerpująca.

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą spróbować rozwiązać i – jeśli uznają za stosowne – określić:

- w jaki sposób można uprościć kategorie opisu teoretycznego, aby móc je praktycznie zastosować w ramach własnego systemu oceniania;
- w jakim stopniu główne czynniki, stosowane jako kryteria oceniania w danym systemie, można odnieść do omówionych w rozdziale 5 kategorii, dla których zamieszczono tam także przykładowe skale – przy ich odpowiednim rozbudowaniu i dostosowaniu do uwarunkowań lokalnych.

Bibliografia ogólna

Uwaga: publikacje oznaczone gwiazdką istnieją w wersji angielskiej i francuskiej.

Następujące publikacje zawierają treści istotne dla wielu części Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego:

- Bussmann, Hadumond (1996), *Routledge dictionary of language and linguistics*, London: Routledge.
- Byram, M. (2002), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London: Routledge.
- Clapham, C., Corson, D. (red.) (1998), *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht: Kluwer.
- Crystal, D. (red.) (1987), *The Cambridge encyclopedia of language*, Cambridge: CUP.
- Foster, P. i Skehan, P. (1994), *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*, referat wygłoszony w British Association of Applied Linguistics.
- Galisson, R., Coste, D. (red.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris: Hachette.
- Johnson, K. (1997), *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*, London: Longman.
- Richards, J.C., Platt, J., Platt, H. (1993), *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, London: Longman.
- Skehan, P. (1995), „A framework for the implementation of task-based instruction”, *Applied Linguistics*, 16/4 542-566.
- Spolsky, B. (red.) (1999), *Concise encyclopedia of educational linguistics*: Amsterdam: Elsevier.

Następujące publikacje są szczególnie istotne dla treści wymienionych niżej rozdziałów:

Rozdział 1

- *Council of Europe (1992), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, (sprawozdanie opracowane przez B. Northa z sympozjum w Rüşchlikon w 1991), Strasbourg: Council of Europe.
- *(1997), *European language portfolio: proposals for development*, Strasbourg: Council of Europe.
- *(1982), *Recommendation no. R(82)18 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*, Appendix A to Girard i Trim 1988.
- *(1997), *Language learning for European citizenship: final report of the Project*, Strasbourg: Council of Europe.
- *(1998), *Recommendation no. R(98)6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*, Strasbourg: Council of Europe.
- *Girard, D., Trim, J.L.M. (red.) (1998), *Project no. 12, Learning and teaching modern languages for communication: Final Report of the Project Group (activities 1982-87)*, Strasbourg: Council of Europe.
- Gorosch, M., Pottier, B., i Riddy, D.C. (1967), *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3, Strasbourg: AIDELA in co-operation with the Council of Europe.
- Malmberg, P. (1989), *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*, Uppsala: University of Uppsala In-service Training Department.

Rozdział 2

a) Publikacje typu *Threshold Level*:

- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980), *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.
- Belart, M., Rancé, L. (1991), *Nivell Llidar per a escolars (8-14 anys)*, Gener: Generalitat de Catalunya.
- Castaleiro, J.M., Meira, A., Pascoal, J. (1988), *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*, Strasbourg: Council of Europe.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E. (1976), *Un niveau-seuil*, Paris: Hatier.

- Dannerfjord, T. (1983), *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks*, Strasbourg: Council of Europe.
- Efstathiadis, S. (red.) (1998), *Katofli gia ta nea Ellenika*, Strasbourg, Council of Europe.
- Ehala, M., Liiv, S., Saarlo, K., Vare, S., Õispuu, J. (1997), *Eesti keele suhtluslävi*, Strasbourg: Council of Europe.
- Ek, J.A. van (1977), *The Threshold Level for modern language learning in schools*, London: Longman.
- Ek, J.A. van, Trim, J.L.M. (1991), *Threshold Level 1990*, Cambridge: CUP.
- (1991), *Waystage 1990*, Cambridge: CUP.
- (1997), *Vantage Level*, Strasbourg: Council of Europe (ponownie wydany przez CUP 2000).
- Galli de' Paratesi, N. (1981), *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, Strasbourg: Council of Europe.
- Grinberga, I., Martinšone, G., Piese, V., Veisberg, A., Zuicena, I. (1997), *Latvie šu valodas prasmes limenis*, Strasbourg: Council of Europe.
- Jessen, J. (1983), *Et taerskelniveau for dansk*, Strasbourg: Council of Europe.
- Jones, G.E., Hughes, M., Jones, D. (1996), *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*, Strasbourg: Council of Europe.
- Kallas, E. (1990), *Yatabi lebaaniyyi: un livello sogla per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' università italiana*, Venezia: Cafoscarina.
- King, A. (red.) (1988), *Atalase Maila*, Strasbourg: Council of Europe.
- Mas, M., Melcion, J., Rosanas, R., Vergé, M.H. (1992), *Nivell lllindar per a la llengua catalana*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M., Borg, A.J. (1997), *Fuq l-ghatba tal-Malti*, Strasbourg: Council of Europe.
- Narbutas, E., Pribauskaite, J., Ramoniene, M., Skapiene, S., Vilkiene, L. (1997), *Slenkstis*, Strasbourg: Council of Europe.
- Porcher, L. (red.) (1980), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*, Strasbourg: Council of Europe.
- Porcher, L., Huart, M., Mariet, F. (1982), *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires*. Guide d'emploi, Paris: Hatier.
- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966), *Porogoviy uroveny russkiy yazi.*, Strasbourg: Council of Europe.
- Salgado, X.A.F., Romero, H.M., Moruxa, M.P. (1993), *Nivel soleira lingua galega*, Strasbourg: Council of Europe.
- Sandström, B. (red.) (1981), *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*, Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979), *Un nivel umbral*, Strasbourg: Council of Europe.
- Svanes, B., Hagen, J.E., Manne, G., Svindland, A.S. (1987), *Et terskelnivå for norsk*, Strasbourg: Council of Europe.
- Wynants, A. (1985), *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*, Strasbourg: Council of Europe.

b) Inne publikacje:

- Hest, E. van, Oud-de Glas, M. (1990), *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*, Brussels: Lingua.
- Luüdi, G., Py, B. (1986), *Etre bilingue*, Bern: Lang.
- Lynch, P., Stevens, A., Sands, E.P. (1993), *The language audit*, Milton Keynes: Open University.
- Porcher, L. i inni (1982), *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Strasbourg: Council of Europe.
- Richterich, R. (1985), *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*, Col. F Paris: Hachette.
- (red.) (1983), *Case studies in identifying language needs*, Oxford: Pergamon.
- Richterich, R., Chancerel, J.-L. (1980), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Oxford: Pergamon.
- (1981), *L'indentification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris: Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980), *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*, Oxford: Pergamon.
- Trim, J.L.M., Richterich, R., Ek, J.A., van, Wilkins, D.A. (1980), *Systems developing in adult language learning*, Oxford: Pergamon.
- Trim, J.L.M., Holec, H., Coste, D., Porcher, L. (red.) (1984), *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol. I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol. II Preliminary studies*, Strasbourg: Council of Europe.
- Widdowson, H.G. (1989), „Knowledge of Language and Ability for Use”. *Applied Linguistics*, 10/2, 128-137.
- Wilkins, D.A. (1972), *Linguistics in language teaching*, London: Edward Arnold.

Rozdział 3

- Ek, J.A. van (1985-1986), *Objectives for foreign language learning: Vol. I Scope. Vol. II Levels*, Strasbourg: Council of Europe.
- North, B. (2000), *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*, New York: Peter Lang.

- (1994), *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels*, Strasbourg: Council of Europe.
- North, B., Schneider, G. (1998), „Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales”. *Language Testing*, 15/2, 217-262.
- Schneider, G., North, B. (2000), *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung. Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.

Rozdział 4

- Bygate, M. (1987), *Speaking*, Oxford: OUP.
- Canale, M., Swain, M. (1981), „A theoretical framework for communicative competence”, w: Palmer, A.S., Groot, P.G., Trostler, S.A. (red.), *The construct validation of tests of communicative competence*: Washington: DC, TESOL.
- Carter, R., Lang, M.N. (1991), *Teaching literature*, London: Longman.
- Davies, A. (1989), „Communicative Competence as Language Use” *Applied Linguistics*, 10/2, 157-170.
- Denes, P.B., Pinson, E.N. (1993), *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. II wyd.: New York: Freeman.
- Faerch, C., Kasper, G. (red.) (1983), *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman.
- Firth, J.R. (1964), *The tongues of men and Speech*, London: OUP.
- Fitzpatrick, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94)6, Strasbourg: Council of Europe.
- Fry, D.B. (1977), *Homo loquens*, Cambridge: CUP.
- Hagège, C. (1985), *L'homme des parole*, Paris: Fayard.
- *Holec, H., Little, D., Richterich, R. (1996), *Strategies in language learning and use*, Strasbourg: Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990, 1994), *Les interactions verbales* (3 vols.), Paris: Colins.
- Laver, J., Hutcheson, S. (1972), *Communication in face-to-face interaction*, Harmondsworth: Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993), *Speaking: from intention to articulation*, Cambridge: Mass, MIT.
- Lindsay, P.H., Norman, D.A. (1977), *Human information processing*, New York: Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D., Coste, D., Ferenczi, V., Mochet, M.-A. (1979), *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Paris: Hatier.
- Swales, J.M. (1990), *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: CUP.

Rozdział 5

- Allport, G. (1979), *The Nature of Prejudice*, Reading MA: Addison-Wesley.
- Austin, J.L. (1962), *How to do things with words*, Oxford: OUP.
- Cruttenden, A. (1986), *Intonation*, Cambridge: CUP.
- Crystal, D. (1969), *Prosodic systems and intonation in English*, Cambridge: CUP.
- Furnham, A., Bochner, S. (1986), *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*, London: Methuen.
- Gardner, R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*, London: Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975), „Logic and conversation”, w: Cole, P., Morgan, J.L. (red.), *Speech acts*, New York: Academic Press, 41-58.
- Gumperz, J.J. (1971), *Language in social groups*, Stamford: Stamford University Press.
- Gumperz, J.J., Hymes, D. (1972), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York: Holt, Rinehart, Wiston.
- Hatch, E., Brown, C. (1995), *Vocabulary, semantics and language education*, Cambridge: CUP.
- Hawkins, E.W. (1987), *Awareness of language: an introduction*, wydanie poprawione, Cambridge: CUP.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972), *On communicative competence*, w: Pride i Holmes (1972).
- Hymes, D.H. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier.
- Kingdon, R. (1958), *The groundwork of English intonation*, London: Longman.
- Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (red.) (1977), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München: Iudicium Verlag.
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974), *Semantic fields and lexical structure*, London, Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge: CUP.

- Lyons, J. (1977), *Semantics. vols. I i II*, Cambridge: CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949), *Selected writings of Edward Sapir*, Berkeley: University of California Press.
- Matthews, P.H. (1974), *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*, Cambridge: CUP. (1981), *Syntax*, Cambridge: CUP.
- Neuner, G. (1988), *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GP12(87)24, Strasbourg: Council of Europe.
- O'Connor, J.D., Arnold, G.F. (1973), *The intonation of colloquial English*. II wyd., London: Longman.
- O'Connor, J.D. (1973), *Phonetics*, Harmondsworth: Penguin.
- Pride, J.B., Holmes, J. (red.) (1972), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- Rehbein, J. (1977), *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*, Stuttgart: Metzler.
- Robinson, G.L.N. (1985), *Crosscultural Understanding*, Oxford: Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972), *Language and social behaviour*, Harmondsworth: Penguin.
- Roulet, E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris: Nathan.
- Sapir, E. (1921), *Language*, New York: Harcourt Brace.
- Searle, J. (1969), *Speech acts: an essay in the philosophy of language*, Cambridge: CUP.
- Searle, J.R. (1976), „The classification of illocutionary acts”. *Language in society*, vol. 51, no.1, 1-24.
- Trudgill, P. (1983), *Sociolinguistics*, II wyd., Harmondsworth, Penguin.
- Ullmann, S. (1962), *Semantics: an introduction to the science of meaning*, Oxford: Blackwell.
- Wells, J.C., Colson, G. (1971), *Practical phonetics*, Bath: Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992), *Practical stylistics: an approach to poetry*, Oxford: OUP.
- Wray, A. (1999), „Formulaic language in learners and native speakers”, *Language teaching*, 32, 4. Cambridge: CUP.
- Wunderlich, D. (red.) (1972), *Linguistische Pragmatik*, Frankfurt: Athanäum.
- Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.
- (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Hachette.

Rozdział 6

- Berthoud, A.-C. (red.) (1996), „Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue”. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.-C., Py, B. (1993), *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Bern: Lang.
- Besse, H., Porquier, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Collection L.A.L. Paris: Hatier.
- Bloom, B.S. (1956), *Taxonomy of educational objectives*, London: Longman.
- Bloom, B.S. (1976), *Human characteristics and school learning*, New York: McGraw.
- Broeder, P. (red.) (1988), *Processes in the developing lexicon, Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project „Second language acquisition by adult immigrants”*, Strasbourg, Tilburg i Göteborg: ESF.
- Brumfit, C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*, Cambridge: CUP.
- (1987) „Concepts and Categories in Language Teaching Methodology”. *AILA Review* 4, 25-31.
- Brumfit, C., Johnson, K. (red.) (1979), *The communicative approach to language teaching*, Oxford: OUP.
- Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989), *Cultural Studies and Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. (1997), *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*, Strasbourg: Council of Europe.
- Callamand, M. (1981), *Méthodologie de la prononciation*, Paris: CLE International.
- Canale, M., Swain, M. (1980), „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied linguistics*. Vol. 1, no.1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (red.) (1998), *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères*. Dossier 52. Berne: CDIP.
- Cormon, F. (1992), *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1997), „Eduquer pour une Europe des langues et des cultures”. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- *Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997), *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cunningsworth, A. (1984), *Evaluating and selecting EFL materials*, London: Heinemann.
- Dalgallian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris: CLE.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in language learning*, Cambridge: CUP.
- Gaotrac, L. (1987), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection L.A.L. Paris: Hatier.

- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1992-3), „A student's contribution to second language learning”: Part I „cognitive variables” i Part II „affective variables”. *Language teaching*. Vol.25 no.4 i vol.26 no.1.
- Girard, D. (1995), *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*, Paris: Bordas.
- *Girard, D. (red.) (1988), *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg: Council of Europe.
- Grauberg, W. (1997), *The elements of foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hameline, D. (1979), *Les objectifs, pédagogiques en formation initiale et en formation continué*. Paris: E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987), *Modern languages in the curriculum*, wyd. poprawione, Cambridge: CUP.
- Hill, J. (1986), *Literature in language teaching*, London: Macmillan.
- Holec, H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier.
- (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford: Pergamon.
- *(red.) (1988), *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (w języku angielskim i francuskim), Strasbourg: Council of Europe.
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658), *Orbis sensualium pictus*, Nürnberg.
- Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: OUP.
- Krashen, S.D. (1982), *Principles and practice of second language acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D., Terrell, T.D. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon.
- Little, D., Devitt, S., Singleton, D. (1988), *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*, Dublin: Authentik.
- MacKay, W.F. (1965), *Language teaching analysis*, London: Longman.
- McDonough, S.H. (1981), *Psychology in foreign language teaching*, London: Allen i Unwin.
- Melde, W. (1987), *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J., Viguer, G. (red.) (1995), *Méthodes et méthodologies. Col. Recherches et applications, Paris: Le français dans le monde*.
- Piepho, H.E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*, München: Frankonius.
- *Porcher, L. (1980), *Reflections on language needs in the school*, Strasbourg: Council of Europe.
- (red.) (1992), *Les auto-apprentissages. Col. Recherches et applications, Paris: Le français dans le monde*.
- Py, B. (red.) (1994), 'L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*.
- Rampillon, U., Zimmermann, G. (red.) (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning: Hueber.
- Savignon, S.J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- *Sheils, J. (1988), *Communication in the modern language classroom*, Strasbourg: Council of Europe (także w wersji niemieckiej, rosyjskiej i litewskiej).
- Schmidt, R.W. (1990), „The Role of Consciousness in Second Language Learning”. *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.
- Skehan, P. (1987), *Individual differences in second language learning*, London: Arnold.
- Spolsky, B. (1989), *Conditions for second language learning*, Oxford: OUP.
- Stern, H.H. (1983), *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: OUP.
- Stern, H.H., Weinrib, A. (1977), „Foreign language for younger children: trends and assessment”. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5-25.
- The British Council (1978), *The teaching of comprehension*, London: British Council.
- Trim, J.L.M. (1991), „Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication”, w: Grebing, R. *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*, Berlin: Cornelsen.
- Williams, E. (1984), *Reading in the language classroom*, London: Macmillan.

Rozdział 7

- Jones, K. (1982), *Simulations in language teaching*, Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: CUP.
- Yule, G. (1997), *Referential communication tasks*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Rozdział 8

- Breen, M.P. (1987), „Contemporary paradigms in syllabus design”. Parts I and II. *Language Teaching*, vol. 20 nos. 2, 3, 81-92, 157-174.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., Margreaves, M. (1974), *Primary French in the balance*, Slough: NFER.

- Clark, J.L. (1987), *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, Oxford: OUP.
- *Coste, D. (red.) (1983), *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*, Paris: Hatier.
- Coste, D., Lehman, D. (1995), „Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours”, *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. (1987), *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*, Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. (1994), *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (994), 6. Strasbourg: Council of Europe.
- Johnson, K. (1982), *Communicative syllabus design and methodology*, Oxford: Pergamon.
- Labrie, C. (1983), *La construction de la Communauté européenne*, Paris: Champion.
- Munby, J. (1972), *Communicative syllabus design*, Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (1988), *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*, Cambridge: CUP.
- Roulet, E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*, Col. L.A.L. Paris: Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch., Koch, L. (1999), *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio*, Schweizer Version. Bern, EDK (dostępne także pod adresem: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>).
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995), *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. 7. *Schweizerisches Forum Langue* 2. Dossier 33. Bern, EDK.
- Vigner, G. (red.) (1996), „Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs”. *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- *Wilkins, D. (1987), *The educational value of foreign language learning*, Doc. CC-GP (87) 10. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford: OUP.

Rozdział 9

- Alderson, J.C., Clapham, C., Wall, D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge: CUP.
- Alderson, J.C. (2000), *Assessing Reading*. *Cambridge Language Assessment Series* (red. Alderson, J.C., Bachman, L.F.), Cambridge: CUP.
- Bachman, L.F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: OUP.
- Brindley, G. (1989), *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research), Sydney: Macquarie University.
- Coste, D. i Moore, D. (red.) (1992), „Autour de l'évaluation de l'oral”, *Bulletin CILA*, 55.
- Douglas, D. (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*, *Cambridge Language Assessment Series* (red. Alderson, J.C., Bachman, L.F.), Cambridge: CUP.
- Lado, R. (1961), *Language testing: the construction and use of foreign tests*, London: Longman.
- Lussier, D. (1992), *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Col. F. Paris: Hachette.
- Monnerie-Goarin, A., Lescure, R. (red.), „Evaluation et certification en langue étrangère”. *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde, août-septembre 1993*.
- Oskarsson, M. (1980), *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Oxford: Pergamon.
- (1984), *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*, Strasbourg: Council of Europe.
- Reid, J. (2000), *Assessing Vocabulary*. (*Cambridge Language Assessment Series*, (red.) Alderson, J.C. i Bachman, L.F.), Cambridge: CUP.
- Tagliante, C. (red.) (1991), *L'évaluation*, Paris: CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998), *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*, Cambridge: CUP.

Załącznik A: Opracowywanie wskaźników biegłości językowej

W niniejszym załączniku omawiamy techniczne aspekty opisywania poziomów opanowania języka. Rozważamy tu kryteria formułowania wskaź-

ników a następnie podajemy metody definiowania skal umiejętności. Całość zamyka bibliografia, zawierająca omówienie poszczególnych publikacji źródłowych.

Formułowanie wskaźników

Doświadczenie w tworzeniu skal dla potrzeb testowania znajomości języka, teoria tworzenia skali ujęta w szerszym zakresie psychologii stosowanej, a także preferencje nauczycieli biorących udział w konsultacjach (np.: w projekcie stopniowania celów nauczania w Wielkiej Brytanii czy w projekcie szwajcarskim, o którym mowa w załączniku B) sugerują przyjęcie następujących wytycznych przy formułowaniu wskaźników biegłości językowej:

- **Pozytywne nastawienie:** częstą cechą skal biegłości nastawionych na oceniającego oraz skal oceny egzaminacyjnej dla niższych

poziomów zaawansowania jest stosowanie negatywnych sformułowań. Rzeczywiście trudniej jest określić biegłość na niższych poziomach w kategoriach tego, co uczący się potrafi, niż stwierdzić, czego nie potrafi. Jeżeli jednak stopnie biegłości mają służyć jako cele nauczania, a nie tylko jako „instrument do prześwietlenia” umiejętności uczących się, pożądane są sformułowania pozytywne. Czasem można wyrazić tę samą kwestię w sposób pozytywny lub negatywny, np.: odnośnie zakresu stosowania środków językowych, tak jak ilustruje to tabela A1:

Tabela A1. **Ocenianie: kryteria pozytywne i negatywne**

Kryteria pozytywne	Kryteria negatywne
<ul style="list-style-type: none"> ■ Uczący się dysponuje podstawowym zasobem środków językowych i strategii pozwalających mu na radzenie sobie w przewidywalnych sytuacjach życia codziennego. (Eurocentres, Poziom 3: Certyfikat) ■ podstawowy zasób środków językowych i strategii, wystarczający do zaspokajania większości codziennych potrzeb, lecz wymagający kompromisu między przekazem a znalezieniem odpowiednich słów. (Eurocentres, Poziom 3: zestawienie kryteriów dla oceniających) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Uczący się dysponuje ograniczonym zasobem środków językowych, wymagającym ciągłych przeformułowań i szukania odpowiednich słów. (ESU, Poziom 3) ■ ograniczona sprawność językowa powoduje częste przerwy i nieporozumienia w sytuacjach wykraczających poza rutynową komunikację. (Poziom 2, Finlandia) ■ komunikacja załamuje się, gdyż ograniczenia znajomości języka zakłócają przekaz. (ESU, Poziom 3)
<ul style="list-style-type: none"> ■ słownictwo dotyczy takich zakresów, jak nazwy podstawowych przedmiotów i miejsc oraz najczęstsze określenia związków rodzinnych. (ACTFL, początkujący) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ dysponuje ograniczonym zakresem słownictwa. (Poziom 1, Holandia) ■ ograniczony zakres słów i wyrażen przeszkadza w przekazywaniu myśli i poglądów. (Uniwersytet w Göteborgu)
<ul style="list-style-type: none"> ■ wypowiada i rozpoznaje zapamiętane grupy słów i krótkie wyrażenia. (Trim, 1978, Poziom 1) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ wypowiada wyłącznie typowe formułki, związki wyrazowe i wyliczenia. (ACTFL, początkujący)
<ul style="list-style-type: none"> ■ potrafi formułować krótkie, codzienne wypowiedzi, służące realizacji prostych potrzeb konkretnego rodzaju (w zakresie pozdrowień, wymiany informacji itp.). (Elviri; Mediolan, Poziom 1, 1986) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ dysponuje wyłącznie podstawowym zasobem środków językowych, wykazuje się żadną lub znikomą funkcjonalną znajomością języka. (ESU, Poziom 1)

Dodatkową komplikacją towarzyszącą unikaniu negatywnych sformułowań jest fakt, iż niektóre cechy językowej kompetencji komunikacyjnej nie są sumaryczne – tj. im jest ich mniej, tym lepiej. Najbardziej oczywistym przykładem jest to, co czasem nazywa się *skalą niezależności*, czyli stopniem, w jakim uczący się jest uzależniony od: a) dostosowania mowy ze strony interlokutora, b) szansy poproszenia o wyjaśnienie oraz c) możliwości uzyskania pomocy w sformułowaniu tego, co pragnie wyrazić. Często kwestie te można ująć w dodatkowych określeniach uwarunkowań dołączonych do wskaźników sformułowanych pozytywnie, np.:

Uczący się na ogół rozumie klarowne, standardowe, skierowane do niego wypowiedzi na znane mu tematy – pod warunkiem, że od czasu do czasu ma możliwość poproszenia o powtórzenie lub parafrazę.

Rozumie klarowne, artykułowane powoli wypowiedzi, kierowane bezpośrednio do niego w prostej codziennej rozmowie; zostanie zrozumiany, jeżeli rozmówca podejmie dodatkowy wysiłek.

lub:

Potrafi z umiarkowaną łatwością uczestniczyć interaktywnie w standardowych sytuacjach i krótkich rozmowach, pod warunkiem uzyskania w razie konieczności pomocy ze strony rozmówcy.

■ **Konkretność:** wskaźniki biegłości powinny opisywać konkretne zadania i/lub konkretne stopnie sprawności w realizacji tych zadań. Mamy tutaj do rozważenia dwie kwestie. Po pierwsze we wskaźniku nie powinno być niejasności, takich jak np.: w sformułowaniu: „*Potrafi stosować całą gamę właściwych strategii*”. Co rozumie się tutaj przez *strategie*? Właściwe do czego? Jak rozumieć określenie „*całą gamę*”? Problem z niejasnymi sformułowaniami wskaźników polega na tym, że brzmią one ładnie, lecz pozorna oczywistość może kryć fakt, iż każdy interpretuje je inaczej. Po drugie, już od lat 40. obowiązuje zasada, że nie należy tworzyć rozróżnień między etapami na skali za pomocą zastępowania określeń typu „*kilka*” określeniem „*wiele*” lub „*większość*”, ani zastępowania wyrażań „*dostatecznie szeroki*” wyrażeniami „*bardzo szeroki*” lub „*średni*”, a następnie – na wyższym etapie – określeniem „*dobry*”. Rozróżnienia powinny być realne, a nie słowne, co oznacza konieczność wystąpienia luk tam, gdzie nie można poczynić znaczących, konkretnych rozróżnień.

■ **Jasność:** sformułowania wskaźników biegłości powinny być przejrzyste i nie powinny zawierać skomplikowanej terminologii językoznawczej. Utrudnia ona zrozumienie – zdarzają się sytuacje, gdy po usunięciu hermetycznych sformułowań pozornie znakomite sformułowanie wskaźnika okazuje się nieść niewiele treści. Wskaźniki biegłości należy także pisać prostą składnią o wyraźnej strukturze logicznej.

■ **Zwięźłość:** jedno z podejść, związane ze skalami całościowymi, bywa stosowane zwłaszcza w Ameryce i w Australii. Zgodnie z nim formułuje się jeden długi akapit, który obejmuje wszystkie cechy uznane za ważne. Takie skale osiągają „*konkretność*” przez wyczerpujące wyliczenie umiejętności, mające na celu przekazanie pełnego (zdaniem oceniających) obrazu typowego ucznia na danym poziomie – dzięki czemu skale te stanowią bogate źródło opisu. Dwie wady takiego podejścia polegają na tym, że – po pierwsze – nikt naprawdę nie jest „*typowy*”, gdyż różne cechy ujawniają się równolegle w różny sposób – a po drugie opis wskaźnika biegłości dłuższy niż zdanie o dwóch członach podrzędnych nie może stanowić praktycznego odniesienia podczas procesu oceniania. Nauczyciele konsekwentnie preferują krótkie opisy wskaźników – podczas realizacji projektu, w wyniku którego utworzono przykładowe skale wskaźników, nauczyciele zwykle odrzucali lub dzielili sformułowania zawierające więcej niż 25 słów (około dwóch linijek pisanych zwykłą czcionką).

■ **Niezależność:** istnieją jeszcze dwie inne zalety krótkich sformułowań wskaźników biegłości. Po pierwsze za ich pomocą jest łatwiej opisać zachowanie, o którym można powiedzieć: „*Tak, ta osoba potrafi to zrobić*”. Po drugie krótko sformułowane wskaźniki mogą być stosowane jako samodzielne kryteria w listach kontrolnych lub kwestionariuszach służących ocenie dokonywanej przez nauczyciela w ciągu całego okresu nauki lub służące samoocenie. Ten rodzaj niezależnej integralności stanowi sygnał, iż taki wskaźnik to cel nauczania a nie tylko opis, którego znaczenie jest uzależnione od sposobu sformułowania innych wskaźników danej skali. Otwiera to szerszy zakres możliwości wykorzystania wskaźników przy różnych sposobach oceniania (zob. rozdział 9).

Użytkownicy Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego mogą rozważyć i — jeśli uznają za stosowne — określić:

- które z wymienionych kryteriów formułowania wskaźników są najbardziej istotne i jakie inne kryteria są stosowane — w sposób bezpośredni i pośredni — w ich sytuacji edukacyjnej;
- do jakiego stopnia jest pożądane lub możliwe dopasowanie sformułowań obowiązujących w ich systemie do kryteriów tu opisanych.

Metody tworzenia skali

Istnienie serii poziomów zaawansowania oznacza, że jedne umiejętności można przyporządkować raczej do jednego z nich niż do drugiego i że dane określenie stopnia opanowania danej sprawności językowej pasuje do jednego poziomu bardziej niż do innego. Prowadzi to do konieczności metodycznego skalowania umiejętności. Istnieje wiele możliwych sposobów przypisywania określeń biegłości językowej do różnych poziomów. Stosowane metody można ująć w trzy grupy: intuicyjną, jakościową i ilościową. Większość istniejących skal biegłości językowej i innych zestawów poziomów zaawansowania tworzono za pomocą jednej z trzech metod intuicyjnych z pierwszej grupy. Najlepszym sposobem wydaje się jednak być łączenie metod wszystkich trzech rodzajów — w sposób komplementarny i kumulatywny. Metody jakościowe wymagają bowiem intuicyjnego przygotowania i wyboru materiału oraz intuicyjnej interpretacji wyników. Metody ilościowe pozwalają dokonać pomiaru materiału przetestowanego jakościowo, ale wymagają intuicyjnej interpretacji wyników. Dlatego też do określenia poziomów biegłości językowej *Systemu opisu* użyto zestawu metod intuicyjnych, jakościowych i ilościowych.

Jeśli stosuje się metody jakościowe i ilościowe, istnieją dwa możliwe rodzaje materiału wyjściowego: wskaźniki biegłości lub przykłady konkretnych wypowiedzi.

Wskaźniki biegłości jako materiał wyjściowy: można rozpocząć od rozważenia, co chcemy opisać, następnie napisać to, zebrać i zredagować wstępne wersje wskaźników dla ustalonych kategorii, jako materiał do zastosowania w fazie próby jakościowej. Metody numer 4 i 9 — pierwsza i ostatnia w grupie jakościowej poniższego zestawienia, stanowią przykłady

tego typu postępowania. Jest ono szczególnie odpowiednie dla formułowania wskaźników biegłości w takich związanych z programem nauczania kategoriach, jak działania komunikacyjne, ale może również posłużyć sformułowaniu wskaźników rozmaitych aspektów kompetencji. Zaletą stosowania kategorii i wskaźników jako materiału wyjściowego jest to, że można w ten sposób odpowiednio wyważyć teoretyczny zakres opisu.

Przykłady konkretnych wypowiedzi jako materiał wyjściowy: rozwiązaniem alternatywnym — możliwym do zastosowania tylko wtedy, gdy chodzi o opracowanie wskaźników biegłości dla potrzeb oceny praktycznych umiejętności językowych — jest rozpoczęcie od reprezentatywnych przykładów konkretnych wypowiedzi. Można też spytać wybranych egzaminatorów jak oceniają te konkretne wypowiedzi (analiza jakościowa). Metody 5–8 z zamieszczonego zestawienia stanowią warianty tego typu podejścia. Można także bez żadnych instrukcji wstępnych zlecić egzaminatorom ocenienie przykładów, a następnie metodą właściwych obliczeń statystycznych określić, na jakie cechy konkretnych wypowiedzi zwracali oni największą uwagę przy formułowaniu swoich ocen. Metody 10 i 11 są przykładami tego sposobu postępowania. Zaletą analizowania przykładów jest możliwość otrzymania w ten sposób bardzo konkretnego opisu opracowanego na podstawie konkretnego zbioru danych.

Ostatnia z wymienionych, metoda 12, stanowi jedyny przykład rzeczywistego skalowania (w sensie matematycznym) wskaźników biegłości. Zastosowano ją do opracowania poziomów biegłości językowej i sformułowania wskaźników *Systemu opisu* po uwzględnieniu

metody 2 (intuicyjnej) i 8 oraz 9 (jakościowych). Tę samą technikę analizy statystycznej można również zastosować w odniesieniu do

opracowanych już skal – w celu zbadania ich wartości użytkowej i wskazania kwestii wymagających zmian.

Metody intuicyjne

Te metody nie wymagają żadnego systematycznego gromadzenia danych, a jedynie uporządkowanej interpretacji wrażeń płynących z doświadczenia.

Nr 1. Ekspert: prosi się kogoś o napisanie skali, co można zrobić, odwołując się do istniejących już skal, do dokumentów programowych i do innych właściwych materiałów źródłowych, być może na podstawie analizy potrzeb określonej grupy uczących się. Taką skalę wprowadza się następnie do użytku jako projekt pilotażowy w grupie kontrolnej i poddaje weryfikacji na podstawie uzyskanych informacji zwrotnych.

Nr 2. Komisja: podobna zasada jak w przypadku eksperta, lecz przy zaangażowaniu niewielkiego zespołu roboczego oraz większej grupy konsultantów. Wstępne projekty są oceniane przez konsultantów. Mogą oni działać intuicyjnie, wykorzystując swoje doświadczenie lub odwołując się do uczących się lub przykładów konkretnych wypowiedzi. Słabe strony

tego typu postępowania przy opracowywaniu skal programowych dla potrzeb kształcenia językowego w szkolnictwie średnim Wielkiej Brytanii i Australii są przedmiotem analizy w takich publikacjach, jak Gipps (1994) i Scarino (1996, 1997).

Nr 3. Metoda doświadczalna: podobna zasada jak w przypadku komisji, lecz cały proces trwa dość długo i jest prowadzony w ramach danej instytucji lub specyficznego kontekstu oceniania, czego owocem jest osiągnięcie „lokalnego konsensusu” – gdy grupa osób zaczyna podobnie rozumieć poziomy i kryteria oceny. Uzupełniającym elementem może być prowadzenie systematycznego pilotażu i uwzględnianie informacji zwrotnej przy dopracowywaniu sformułowań. Grupy oceniających mogą analizować przykłady konkretnych wypowiedzi, odwołując się do definicji oceny, a definicje w odniesieniu do próbek wypowiedzi. W ten tradycyjny sposób opracowano wiele istniejących skal biegłości (Wilds 1975; Ingram 1985; Lisikin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

Metody jakościowe

Wszystkie te metody obejmują pracę w niewielkich grupach roboczych z udziałem grup informacyjnych i wiążą się raczej z jakościową niż ze statystyczną interpretacją uzyskanych informacji.

Nr 4. Koncepcja kluczowa – sformułowanie wskaźników: po stworzeniu projektu skali stosuje się prostą technikę pocięcia jej na kawałki i zlecenia grupie informacyjnej, złożonej z osób mających tę skalę stosować: a) ułożenia rozsypanych definicji we właściwym ich zdaniem porządku, b) wyjaśnienia, dlaczego uważają taką kolejność za odpowiednią – a po ujawnieniu różnic między ustalonym przez nich porządkiem a kolejnością zamierzoną,

c) określenia kluczowych aspektów, które im pomagały lub przeszkadzały w porządkowaniu. Bardziej wysublimowaną odmianą tego zadania jest usunięcie jednego poziomu i dodatkowo poproszenie uczestników próby o określenie, gdzie pojawia się luka między dwoma poziomami, która oznacza brak jednego poziomu. W ten właśnie sposób wypracowano skalę certyfikacji stosowaną przez Eurocentres.

Nr 5. Koncepcja kluczowa – przykłady konkretnych wypowiedzi: wskaźniki biegłości dopasowuje się do typowych przykładowych wypowiedzi na odpowiadających im mniej więcej poziomach w celu zapew-

nienia spójności między tym, co zostało opisane, a tym co się zdarzyło. Niektóre wytyczne do egzaminów Cambridge wprowadzają nauczycieli w ten proces, ukazując porównanie sformułowań zawartych w skalach ze stopniami uzyskanymi za daną wypowiedź. Wskaźniki biegłości systemu IELTS (*International Language Testing System*) powstały w wyniku określenia przez doświadczonych oceniających „zestawu kluczowych przykładów wypowiedzi” dla każdego poziomu, a następnie uzgodnienia „kluczowych cech” każdego zestawu. W drodze dyskusji wyoniono potem cechy wybrane jako charakterystyczne dla różnych poziomów i dołączono je do opisu wskaźników (Alderson 1991; Shohamy i inni 1992).

Nr 6. Cechy prymarne: wypowiedzi (zazwyczaj pisemne) są sortowane przez osoby z grupy informacyjnej w porządku od najsłabszej do najlepszej. Następnie ustala się wspólny porządek, określa i opisuje zasady przyporządkowania wypowiedzi do danego poziomu, według których je sortowano, ze szczególnym uwzględnieniem cech najważniejszych dla poszczególnych poziomów. Rezultatem takiej analizy jest zbiór cech prymarnych, które decydują o kolejności rangowej (Mullis 1980). Popularną odmianę stanowi tu porządkowanie szeregowe zamiast rangowego. Stosowany bywa także interesujący wariant wielowymiarowy tego klasycznego podejścia. Polega on na tym, że przez wstępne rozpoznanie cech kluczowych (metoda nr 5) ustala się najistotniejsze cechy prymarne. Następnie porządkuje się przykłady wypowiedzi według każdej z tych cech z osobna. Powstaje w ten sposób, zamiast ogólnej skali zorganizowanej według jednego zestawu cech prymarnych, wielowymiarowa skala analityczna zbudowana na podstawie wielu osobnych cech.

Nr 7. Rozstrzygnięcia binarne: jeszcze jednym wariantem metody cech prymarnych jest wyjście od uporządkowania reprezentatywnych przykładów wypowiedzi w zestawy według poziomów. Dyskusji poddaje się następnie granice między poziomami, określając przy tym cechy kluczowe, decydujące o przyporządkowaniu do danego poziomu (jak w metodzie nr 5). Cechy te są jednak w tym przypadku zestawiane w formie krótkich pytań kontrolnych z dwiema możliwymi odpowiedziami *Tak-Nie*. Powstaje w ten sposób zestaw binarnych możliwości, który pozwala egzaminatorom na zastosowanie prostego algorytmu oceny (Upshur, Turner 1995).

Nr 8. Ocena porównawcza: grupy oceniających omawiają pary przykładowych wypowiedzi, ustalając, która z nich jest lepsza i dlaczego. Przy tej okazji ujawniają się kategorie metajęzyka stosowanego przez oceniających oraz cechy najważniejsze dla odwoływania się do danego poziomu. Cechy te ujmuje się następnie w sformułowaniach wskaźników biegłości.

Nr 9. Sortowanie: po opracowaniu wstępnych wersji wskaźników biegłości prosi się grupę informacyjną o ich uporządkowanie w zestawy według kategorii, jakie mają opisywać lub według poziomów. Grupa informacyjna może być także poproszona o skomentowanie, przeredagowanie, poprawienie lub odrzucenie niewłaściwie sformułowanych wskaźników, a także o określenie, które z nich są szczególnie jasne, użyteczne, istotne itp. Zbiór wskaźników, za pomocą którego utworzono zestaw przykładowych skal umiejętności *Systemu opisu*, został opracowany i zredagowany właśnie w ten sposób (Smith, Kendall 1963; North 1996/2000).

Metody ilościowe

Metody te polegają w dużej mierze na analizie statystycznej i uważnej interpretacji wyników.

Nr 10. Analiza różnicująca: zbiór ocenionych (najlepiej przez zespół oceniających)

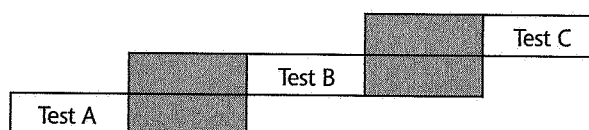
przykładowych wypowiedzi jest najpierw poddawany dokładnej analizie dyskusyjnej. Analiza jakościowa pozwala na wychwycenie i podliczenie częstotliwości występowania rozmaitych jakościowych

cech wypowiedzi. Następnie – stosując formułę regresji wielokrotnej – oblicza się, które z tych cech okazały się najistotniejsze przy ustalaniu punktacji przez ocenających. Cechy te są potem włączane do opisu wskaźników biegłości na każdym poziomie zaawansowania (Fulcher 1996).

Nr 11. Skalowanie wielowymiarowe: wbrew swojej nazwie jest to opisowa technika wyróżniania cech kluczowych i zachodzących między nimi związków. Przykładowe wypowiedzi punktuje się za pomocą analitycznej skali obejmującej wiele kategorii oceny. Rezultaty tej analizy pokazują, które kategorie oceny były rzeczywiście decydujące w określaniu poziomu – pozwalają także narysować diagram obrazujący stopień wzajemnej bliskości lub oddalenia poszczególnych kategorii. Jest to więc badanie, dzięki któremu można wyróżnić i uwzględnić najistotniejsze kryteria oceny (Chaloub-Deville 1995).

Nr 12. Teoria adekwatności jednostki testu (Item response theory – IRT) – zwana także „analizą cech ukrytych” („latent trait” analysis): IRT to teoria, która oferuje całą gamę sposobów dokonywania pomiarów i skalowania. Najprostszym i najpraktyczniejszym z nich jest model Rascha, nazwany tak od duńskiego matematyka George’a Rascha. IRT jest pochodną teorii prawdopodobieństwa stosowaną głównie do określania stopnia trudności poszczególnych zadań testowych w zbiorze tych zadań. Jeżeli ktoś znajduje się na poziomie zaawansowanym, jego szanse odpowiedzi na pytanie z poziomu podstawowego są duże. Jeżeli zaś ktoś znajduje się na poziomie podstawowym, jego szanse odpowiedzi na pytanie z poziomu zaawansowanego są bardzo małe. Ten prosty fakt rozwinęto w metodologię tworzenia skali na podstawie modelu Rascha, który nadaje się do kalibracji (szacowania stopnia trudności) zadań testowych w ramach danej skali. Wariant rozwinięty tego modelu pozwala na jego wykorzystanie do tworzenia skali wskaźników biegłości komunikacyjnej, a także skali zadań testowych.

Przy zastosowaniu analizy Rascha jest możliwe uporządkowanie różnych testów i kwestionariuszy kontrolnych w zalegający się łańcuch poziomów. Wykorzystuje się do tego celu „kotwiczące zadania testowe”, wspólne dla poziomów z sobą sąsiadujących. Na poniższym diagramie zaznaczono takie zadania szarym kolorem. W ten sposób jest możliwe odnoszenie testów, przeznaczonych dla różnych grup uczących się, do jednej wspólnej skali. Ten sposób postępowania wymaga jednak należytej ostrożności, gdyż analiza Rascha wypacza rezultaty w najwyższych i najniższych zakresach punktacji testów.



Zaletą stosowania modelu Rascha jest to, że pozwala on na dokonywanie pomiaru bez konieczności odwoływania się do przykładów i skal, czyli oferuje skalę niezależną od konkretnych przykładów wypowiedzi czy testów/ankiet wykorzystywanych do celów analizy. Otrzymuje się w ten sposób wartości skali, które pozostają niezmiennie w stosunku do kolejnych grup badanych – pod warunkiem, że będą to nowe grupy z tej samej populacji statystycznej. Systematyczne przesunięcia wartości skali w czasie (np.: w wyniku zmian programowych lub szkolenia ocenających) a także systematyczne odchylenia między różnymi typami uczących się lub ocenających można policzyć i skorygować (Wright, Masters 1982; Lincare 1989).

Jest wiele sposobów zastosowania analizy Rascha do tworzenia skali wskaźników biegłości językowej:

- Dane otrzymane w wyniku analiz jakościowych (nr 6, 7 lub 8) można ułożyć w skalę arytmetyczną metodą Rascha.
- Można tworzyć testy wykorzystując wskaźniki biegłości przy budowaniu poszczególnych zadań testowych. Następnie – przy zastosowaniu metody Rascha – można ułożyć skalę dla tych zadań w taki sposób, by wartości tej skali oznaczały względną trudność wskaźników (Brown i inni. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch, Mosenthal 1995).
- Można zastosować wskaźniki biegłości jako pytania kwestionariusza oceny uczniów przez nauczyciela (Czy uczący się potrafi ...?). W ten sposób można skalibrować wskaźniki bezpośrednio w ramach skali

arytmetycznej – tak samo jak zadania testowe w zbiorze zadań,

- d) Skale wskaźników biegłości językowej *Systemu opisu*, zamieszczone w rozdziałach 3, 4 i 5, powstały w ten właśnie sposób. We wszystkich trzech projektach opisanych w załącznikach B, C i D stosowano analizę Rascha do umieszczania na skali wskaźników biegłości i wzajemnego wyrównywania powstałych w ten sposób skal.

Metoda Rascha bywa przydatna nie tylko przy tworzeniu skal wskaźników oceny, lecz może także posłużyć do analizy sposobu, w jaki faktycznie są stosowane poszczególne zakresy danej skali. Można przy jej pomocy wychwycić nieprecyzyjne sformułowania zawarte w opisie umiejętności, a także nadużywanie lub niedostateczne uwzględnianie jakiegoś zakresu skali – co pozwala na dokonywanie niezbędnych korekt (Davidson 1992; Milanovic i inni 1996; Stansfield, Kenyon 1996; Tyndall, Kenyon 1996).

Użytkownicy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* mogą rozważyć i – jeśli uznają za stosowne – określić

- w jakim stopniu oceny, przyznawane w ich systemie oceniania, mają to samo, wspólnie zdefiniowane znaczenie;
- które z wymienionych wyżej metod lub jakie inne metody stosuje się do wypracowywania tych definicji.

Wybór i omówienie bibliografii: skalowanie biegłości językowej

<p>Alderson, J.C. (1991), „Bands and scores”, w: Alderson, J.C. and North, B. (red.): <i>Language testing in the 1990s</i>, London: British Council/Macmillan, Developments in ELT, 71-86.</p>	<p>Omawiane są problemy związane z właściwym dobraniem skali do danego celu – a także proces opracowywania skali oceny sprawności mówienia IELTS.</p>
<p>Brindley, G. (1991), „Defining language ability: the criteria for criteria”, w: Anivan, S. (red.), <i>Current developments in language testing</i>, Singapore: Regional Language Centre.</p>	<p>Zasadnicza krytyka twierdzenia, że skale biegłości stanowią formę oceniania według kryteriów (CR).</p>
<p>Brindley, G. (1998), „Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues”, <i>Language Testing</i> 15 (1), 45-85.</p>	<p>Krytykuje nadmierną koncentrację na ocenianiu umiejętności praktycznych uczącego się (co potrafi) i nieuwzględnianie oceny kompetencji.</p>
<p>Brown, A., Elder, C., Lumley, T., McNamara, T. and McQueen, J. (1992), <i>Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques</i>. Referat wygłoszony na 14 Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Ponownie wydrukowany w <i>Melbourne Papers in Applied Linguistics</i> 111, 37-69.</p>	<p>Klasyczne zastosowanie analizy Rascha do tworzenia skali biegłości na podstawie zadań zawartych w testach sprawności czytania.</p>
<p>Carroll, J.B. (1993), „Test theory and behavioural scaling of test performance” w: Frederiksen, N., Mislevy, R.J., Bejar, I.I. (red.), <i>Test theory for a new generation of tests</i>, Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates: 297-323.</p>	<p>Inspirujący artykuł propagujący zastosowanie metody Rascha do skalowania zadań testowych i tworzenia w ten sposób skali biegłości.</p>
<p>Chaloub-Deville M. (1995), „Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups”, <i>Language Testing</i> 12 (1), 16-33.</p>	<p>Studium ukazujące kryteria, którymi kierują się rodzimi użytkownicy języka arabskiego przy ocenianiu uczących się tego języka. Praktycznie jedyny przykład zastosowania wielowymiarowego skalowania umiejętności w testowaniu znajomości języka.</p>

Davidson, F. (1992). „Statistical support for training in ESL composition rating”, w: Hamp-Lyons (red.), <i>Assessing second language writing in academic contexts</i> , Norwood N.J.: Ablex, 155-166.	Bardzo klarowne przedstawienie sposobu badania jakości skali oceny punktowej przy zastosowaniu cyklicznego procesu analizy Rascha. Opowiada się za przyjęciem podejścia „semantycznego” do skalowania – zamiast podejścia „konkretnego”, tzn. stosowanego na przykład przy opracowywaniu wskaźników biegłości.
Fulcher (1996). „Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction”, <i>Language Testing</i> 13 (2), 208-38.	Systematyczne podejście do opracowywania wskaźników i skal biegłości, zaczynające od dokładnej analizy tego, co tak naprawdę dzieje się w toku formułowania wypowiedzi. Podejście bardzo czasochłonne.
Gipps, C. (1994). <i>Beyond testing</i> . London: Palmer Press.	Promowany jest sposób oceniania przez nauczycieli według standardów powstałych na wspólnie wypracowanych punktach odniesienia. Są omawiane problemy w ocenianiu powodowane niejasnymi opisami biegłości zawartymi w programach English National Curriculum.
Kirsch, I.S. (1995). „Literacy performance on three scales: definitions and results”, w: <i>Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey</i> . Paris: Organisation for Economic Cooperation and development (OECD), 27-53.	Proste, pozbawione nadmiaru technicznych szczegółów sprawozdanie z zastosowania analizy Rascha do tworzenia skali poziomów na podstawie danych testowych. Metoda opracowana w celu przewidywania i objaśniania stopnia trudności nowych zadań testu na podstawie wykazywanych kompetencji i umiejętności wykonywania zadań – np.: w odniesieniu do danego systemu opisu.
Kirsch, I.S., Mosenthal, P.B. (1995). „Interpreting the IEA reading literacy scales”, w: Binkley, M., Rust, K., Winglee, M. (red.), <i>Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study</i> , Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics, 135-192.	Bardziej szczegółowa i techniczna wersja powyższego sprawozdania, ukazująca rozwijanie przyjętej metodologii w ramach trzech związanych ze sobą projektów.
Linacre, J.M. (1989). <i>Multi-faceted Measurement</i> , Chicago: MESA Press.	Inspirujące, przełomowe opracowanie statystyczne pozwalające na wzięcie pod uwagę stopnia surowości oceniających przy podawaniu wyników oceny. Zastosowane przy opracowywaniu przykładów wskaźników biegłości służących sprawdzaniu związku między poziomami zaawansowania a latami nauki szkolnej.
Liskin-Gasparro, J. E. (1984). „The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum”, w: <i>Foreign Language Annals</i> 17/5, 475-489.	Omówienie celów i sposobów opracowywania amerykańskiej skali ACTFL powstałej na podstawie skali Foreign Service Institute (FSI).
Lowe, P. (1985). „The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain”, w: James, C.J. (red.), <i>Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond</i> , Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.	Szczegółowy opis opracowywania i funkcjonowania amerykańskiej skali Interagency Language Roundtable (ILR), powstałej na podstawie skali FSI.
Lowe, P. (1986). „Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon” w: <i>Modern Language Journal</i> 70/4, 391-397.	Obrona systemu, który spełniał swoją rolę – w swoim kontekście – wystąpienie przeciwko akademickiej krytyce wywołanej popularnością skali ACTFL i propagowaną w ten sposób w edukacji metodą oceniania za pomocą rozmowy – wywiadu z osobą ocenianą.

Masters, G. (1994), „Profiles and assessment”, <i>Curriculum Perspectives</i> 14,1 : 48-52.	Krótkie sprawozdania z zastosowania metody Rascha do skalowania wyników testów i ocen wystawianych przez nauczycieli – w celu utworzenia systemu profilowania programów nauczania w Australii.
Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A., Cook, A. (1996), „Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses”, w: Cumming, A., Berwick, R., <i>Validation in language testing</i> , Clevedon: Avon, Multimedia Matters: 15-38.	Klasyczny przykład zastosowania analizy Rascha w celu udoskonalenia skali punktacji testu ustnego – przez zredukowanie liczby poziomów skali do zakresu pozwalającego egzaminatorom na skuteczne ocenianie.
Mullis, I.V.S. (1981), <i>Using the primary trait system for evaluating writing</i> , Manuscript No. 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.	Klasyczny przykład zastosowania metody cech prymarnych do opracowania skali oceny umiejętności pisania w języku ojczystym.
North, B. (1993), <i>The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology</i> , NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C.: April 1993.	Krytyka zawartości i sposobu konstruowania tradycyjnych skal biegłości językowej. Propozycja opracowania we współpracy z nauczycielami przykładowych wskaźników biegłości i wyskalowania tych wskaźników metodą Rascha na podstawie oceny dokonywanej przez nauczycieli.
North, B. (1994), <i>Scales of language proficiency: a survey of some existing systems</i> , Strasbourg: Council of Europe CC-LANG (94) 24.	Szeroko zakrojony przegląd skal programowych i skal oceny punktowej, analizowanych pod kątem możliwości ich zastosowania do opracowania przykładowych wskaźników biegłości.
North, B. (1996/2000), <i>The development of a common framework scale of language proficiency</i> , praca doktorska, Thames Valley University: II wyd. (2000), New York: Peter Lang.	Omówienie powiązań modeli kompetencji i komunikacji językowej ze skalami biegłości. Szczegółowe sprawozdanie z kolejnych etapów procesu opracowywania przykładowych wskaźników biegłości językowej – są opisane pojawiające się problemy i przyjęte rozwiązania.
North, B. (w druku), <i>Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats</i> , TOEFL Research Paper. Princeton NJ: Educational Testing Service.	Szczegółowa analiza i przegląd historycznych typów skal oceny punktowej stosowanych do oceny testów sprawności mówienia i pisania: zalety, wady, problemy itp.
North, B., Schneider, G. (1998), „Scaling descriptors for language proficiency scales”, <i>Language Testing</i> 15/2: 217-262.	Opis projektu, którego celem było opracowanie przykładowych wskaźników biegłości. Przedstawiono rezultaty projektu i omówiono stabilność skal. W załączniku zamieszczono przykłady narzędzi badawczych i prac projektowych.
Pollitt, A., Murray, N.L. (1996), „What raters really pay attention to”, w: Milanovic, M., Saville, N. (red.) (1996), <i>Performance testing, cognition and assessment. Studies in Language Testing 3</i> , wybrane referaty z 15 Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2-4 August 1993, Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 74-91.	Interesująca praca z zakresu metodologii. Wiąże metodę tabelarycznej analizy materiału badawczego (repertory grid analysis) z prostą techniką skalowania – w celu określenia, na czym skupiają się osoby oceniające materiał kontrolny na różnych poziomach biegłości.
Scarino, A. (1996), „Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning”, w: <i>Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference</i> , 67-75.	Krytyka stosowania niejasnych sformułowań dotyczących poziomu umiejętności, zawartych w typowych brytyjskich i australijskich opisach uczniowskich zachowań językowych podanych w uwagach programowych na temat kontroli i oceny przez nauczyciela.

<p>Scarino, A. (1997), „Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning”, w: <i>In Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference</i>, 241-258.</p>	<p>Jak Scarino, A. (1996).</p>
<p>Schneider, G., North, B. (1999), „In anderen Sprachen kann ich...” <i>Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit</i>, Bern/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).</p>	<p>Krótki opis projektu, którego celem było opracowanie przykładowych skal oceny umiejętności. Przedstawia także szwajcarską wersję Portfolio Językowego (40 stron A5).</p>
<p>Schneider, G., North, B. (2000), „Dans d'autres langues, je suis capable de ...” <i>Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères</i>. Berne/Aarau: PNR33/CSRE (rapport de valorisation).</p>	<p>Jak wyżej.</p>
<p>Schneider, G., North, B. (2000), <i>Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit</i>, Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.</p>	<p>Pełny opis powyższego projektu. Zwięzły rozdział na temat skalowania w języku angielskim. Przedstawia także szwajcarską wersję Portfolio Językowego.</p>
<p>Skehan, P. (1984), „Issues in the testing of English for specific purposes”, w: <i>Language Testing</i> 112, 202–220.</p>	<p>Krytykuje metody oceniania według norm i względnych sformułowań zawartych w skalach ELTS.</p>
<p>Shohamy, E., Gordon, C. M., Kraemer, R. (1992), „The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests”, <i>Modern Language Journal</i> 76, 27-33.</p>	<p>Prosty przykład zastosowania podstawowej metody jakościowej do opracowania analitycznej skali oceny sprawności pisania. Przyniosło to zadziwiającą zgodność oceny wśród nieszkolonych, nieprofesjonalnych egzaminatorów.</p>
<p>Smith, P. C., Kendall, J. M. (1963), „Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales”, w: <i>Journal of Applied Psychology</i>, 47/2.</p>	<p>Pierwsza próba skalowania wskaźników biegłości zamiast prostego pisania skali. Ważna praca, choć tekst bardzo trudny w odbiorze.</p>
<p>Stansfield C. W., Kenyon D. M. (1996), „Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines”, w: Cumming, A., Berwick, R., <i>Validation in language testing</i>, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 124-153.</p>	<p>Zastosowanie analizy Rascha w celu potwierdzenia poprawności rankingu zadań zawartych w opisach skali. Interesujące studium metodologiczne, które stało się inspiracją do opracowania podejścia zastosowanego w projekcie, którego celem było sformułowanie przykładowych wskaźników biegłości.</p>
<p>Takala, S., Kaftandjieva, F. (2002), „Council of Europe scales of language proficiency: A validation study”, w: C. Alderson (red), <i>Case studies of the use of the Common European Framework</i>, Council of Europe.</p>	<p>Przykład zastosowania rozwiniętego wariantu analizy Rascha do opracowania skali samooceny przy użyciu przykładowych wskaźników biegłości. Kontekst: Projekt DIALANG, próby dla języka fińskiego.</p>
<p>Tyndall, B., Kenyon, D. (1996), „Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis”, w: Cumming, A., Berwick, R., <i>Validation in language testing</i>, Clevedon, Avon: Multimedia Matters, 9-57.</p>	<p>Prosty przykład weryfikacji skali stosowanej w rozmowach kwalifikacyjnych z języka angielskiego jako drugiego przy przyjmowaniu na studia. Typowe zastosowanie wieloparametrycznej analizy Rascha do określania potrzeb kształcenia.</p>

<p>Upshur, J., Turner, C. (1995), „Constructing rating scales for second language tests”, <i>English Language Teaching Journal</i> 49 (1), 3-12.</p>	<p><i>Ambitne rozwinięcie metody cech prymarnych prowadzące do opracowania zestawów rozstrzygnięć binarnych. Bardzo istotne dla sektora szkolnego.</i></p>
<p>Wilds, C.P. (1975), „The oral interview test”, w: Spolsky, B. and Jones, R. (red), <i>Testing language proficiency</i>. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29-44.</p>	<p><i>Test oparty na autorskiej skali oceny biegłości językowej. Warto uważnej lektury ze względu na istotne szczegóły, często pomijane w wielu systemach oceny biegłości dokonywanej za pomocą rozmowy – wywiadu z egzaminowanym.</i></p>

Załącznik B: Przykładowe skale wskaźników biegłości językowej

Niniejszy załącznik zawiera opis zrealizowanego w Szwajcarii projektu badawczego, którego celem było opracowanie przykładowych wskaźników biegłości językowej dla potrzeb Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Zawiera także spis kategorii, które były przedmiotem skalowania, wraz z podaniem stron z Europejskiego

systemu opisu kształcenia językowego, na których są zamieszczone odpowiednie przykładowe skale. Zbiór umieszczonych na skali wskaźników biegłości, stanowiących podstawę opisu poziomów biegłości językowej ESOKJ, został opracowany przy użyciu metody nr 12c (modelowanie metodą Rascha), opisaną w załączniku A.

Szwajcarski projekt badawczy

Geneza i treść projektu

Skale wskaźników biegłości językowej, zamieszczone w rozdziałach 3, 4 i 5 Europejskiego systemu opisu, opracowano na podstawie wyników projektu szwajcarskiej Narodowej Rady Badań Naukowych (*Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung – SNF*), prowadzonego w latach 1993-6 pod nazwą *Evaluation et auto-évaluation de la compétence en langues étrangères aux points d'intersection du système d'enseignement suisse* (Schneider, North i Richterich). Projekt ten podjęto w wyniku ustaleń Sympozjum w Rüschlikon. Jego celem było opracowanie przejrzystego opisu biegłości językowej w kategoriach Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i przygotowanie podstawy dla stworzenia Europejskiego Portfolio Językowego.

Przeprowadzone w 1994 r. badanie ankietowe dotyczyło interakcji i produkcji i ograniczało się do nauczania języka angielskiego jako języka obcego oraz do oceniania dokonywanego przez nauczyciela. Ankietę z 1995 r. stanowiła częściowe powtórzenie badania z 1994 r. Poszerzono je o sprawności receptywne i badano nie tylko biegłość w języku angielskim, ale także francuskim i niemieckim. Do oceniania przez nauczyciela dodano również samoocenę i niektóre

dane z egzaminów zewnętrznych (Cambridge, Goethe, DELF/DALF).

W sumie w obydwu ankietach wzięło udział prawie 300 nauczycieli i około 2800 uczniów z około 500 klas szkolnych. Znaleźli się wśród nich uczniowie ze szkół gimnazjalnych, licealnych, zawodowych i szkół dla dorosłych – w następujących proporcjach:

	Gimnazja (lower secondary)	Licea (upper secondary)	Szkoły zawodowe	Szkoły dla dorosłych
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

W badaniach uczestniczyli nauczyciele ze szwajcarskich regionów języka niemieckiego, francuskiego, włoskiego i retoromańskiego – jednak liczba osób pochodzących z regionu włoskiego i retoromańskiego była bardzo niewielka. Około jedna czwarta tych nauczycieli prowadziła w szkołach zajęcia ze swojego języka ojczystego. Nauczyciele wypełniali ankietę w języku, którego uczyli – w 1994 roku był to więc tylko angielski, a w 1995 angielski, francuski i niemiecki.

Metody badań

Metodologia projektu była następująca:

Faza intuicyjna:

1. Szczegółowa analiza skal biegłości językowej stosowanych w sferze publicznej lub dostępnych dzięki kontaktom z Radą Europy w 1993 r. – pełny ich wykaz podano w końcowej części niniejszego omówienia.
2. Rozpisanie tych skal na kategorie pozwalające na ich powiązanie z przedstawionymi w rozdziałach 4 i 5, a tym samym na utworzenie wstępnego zbioru sklasyfikowanych i zredagowanych wskaźników biegłości.

Faza analizy jakościowej:

3. Analiza kategoryjna nagrań nauczycieli omawiających i porównujących biegłość językową przejawianą w ocenianych (nagranych na wideo) przykładowych wypowiedziach – celem sprawdzenia, czy stosowany przez praktyków metajęzyk został właściwie uwzględniony w wypracowanych wstępnie wskaźnikach.
4. 32 sesje warsztatowe z nauczycielami: a) sortowanie wskaźników według kategorii, jakie starają się opisywać, b) jakościowa ocena klarowności, dokładności i trafności każdego opisu, c) porządkowanie wskaźników według zakresów biegłości.

Faza analizy ilościowej:

5. Ocena umiejętności reprezentatywnej próby uczniów, prowadzona przez nauczycieli na zakończenie roku szkolnego za pomocą łączących się z sobą serii kwestionariuszy zbudowanych ze wskaźników, które w poprzedniej fazie zostały uznane za najważniejsze, najbardziej klarowne i najprecyzyjniejsze. W pierwszym roku badań użyto do tego celu zestawu 7 ankiet – każda składała się z maksymalnie 50 wskaźników biegłości – a badaniami objęto grupy uczących się języka angielskiego w zakresie od 80 godzin nauki po poziom zaawansowany.
6. W drugim roku badań posłużono się nowym zestawem pięciu kwestionariuszy. Połączono te dwa badania używając ponownie w drugim

roku wskaźników oceniających interakcję mówioną. Uczący się byli oceniani w odniesieniu do każdego wskaźnika biegłości w skali od 0 do 4. Skala ta określała warunki, w których można było od nich oczekiwać zachowania zgodnego z opisem sformułowanym w danym wskaźniku biegłości. Sposób interpretacji przez nauczycieli opisów poszczególnych wskaźników został poddany analizie metodą Rascha. Analiza ta miała na celu:

- a) matematyczne wyskalowanie „stopnia trudności” każdego z wskaźników,
 - b) określenie statystycznie istotnego odchylenia w interpretacji opisu wskaźników w zakresie różnych sektorów edukacyjnych, regionów językowych i badanych języków – po to, by było możliwe ustalenie zbioru wskaźników najstabilniejszych, najmniej zależnych od kontekstu, czyli takich, które można by było wziąć pod uwagę przy tworzeniu całościowej skali poziomów biegłości językowej.
7. Ocenianie – przez wszystkich uczestniczących w badaniach nauczycieli – wybranych, nagranych na wideo wypowiedzi uczących się. Celem tej oceny było wyliczenie zróżnicowania w surowości oceniania przez poszczególnych nauczycieli, po to, by można było uwzględnić ten aspekt oceny przy badaniu osiągnięć w sektorach edukacyjnych Szwajcarii.

Faza interpretacji wyników:

8. Ustalenie minimalnego progu na skali wskaźników biegłości w celu utworzenia zestawu poziomów biegłości językowej, zamieszczonych w rozdziale 3 niniejszego *Systemu opisu*. Na tej samej podstawie opracowano też sumaryczną skalę ogólną (tabela 1), tabelaryczne zestawienie służące samoocenie umiejętności prowadzenia działań językowych (tabela 2) oraz podobne zestawienie opisujące rozmaite aspekty komunikacyjnej kompetencji językowej (tabela 3).
9. Opracowanie przykładowych skal wskaźników biegłości – zamieszczamy je tu w rozdziałach 4 i 5 – dla tych kategorii, które okazały się możliwe do wyskalowania.

10. Adaptacja zestawu wskaźników do formatu samooceny w celu opracowania próbnej wersji szwajcarskiego *Portfolio Językowego*, obejmującego: a) tabelaryczne zestawienie wskaźników samooceny w zakresie rozumienia (słuchanie, czytanie) mówienia (interakcja i produkcja) i pisanie (tabela 2), b) konkretnej listy kryteriów dla potrzeb samooceny w zakresie każdego z poziomów biegłości.
11. Końcowa konferencja, na której zaprezentowano wyniki badań, omówiono doświadczenia z *Portfolio Językowym* i przedstawiono nauczycielom poziomy biegłości językowej.

Rezultaty

Podstawową trudnością związaną z umieszczeniem na skali wskaźników biegłości w zakresie rozmaitych sprawności i różnych rodzajów kompetencji (lingwistycznych, pragmatycznych, socjokulturowych) jest to, na ile uda się uwzględnić oceny tych kilku różnych aspektów jednocześnie w ramach jednego spójnego pomiaru. Nie jest to problem związany jedynie z zastosowaniem modelu Rascha, dotyczy bowiem wszystkich rodzajów analizy statystycznej. Jednakże model Rascha jest w tym względzie szczególnie wymagający. Dane z testów, wyniki oceny dokonanej przez nauczycieli i samooceny uczących się mogą wykazywać zróżnicowane właściwości. Dane płynące z oceny dokonanej przez nauczycieli, które były przedmiotem analiz w omawianym tu projekcie, wskazywały, że niektóre kategorie oceny były mniej przydatne i – by nie zakłócać prawidłowości pomiaru – musiały zostać usunięte. W ostatecznym rozrachunku ze zbioru wskaźników podlegających analizie usunięto następujące kategorie:

■ Dotyczące kompetencji socjokulturowej

Wskaźniki biegłości opisujące wprost kompetencje socjokulturowe i socjolingwistyczne. Nie jest przy tym jasne, czy odchylenie wyników w tych kategoriach było spowodowane: a) ich odrębnym – w stosunku do biegłości językowej – charakterem, b) dość nieprecyzyjnymi sformułowaniami samych opisów tych wskaźników – na co wskazywali uczestnicy warsztatów, czy też: c) niespójnymi ocenami nauczycieli, którym brakowało dostatecznej w tym względzie wiedzy na temat ich uczących się. Ten problem dotyczył także wskaźników umiejętności czytania i doceniania wartości tekstów literackich.

■ Dotyczące umiejętności związanych z pracą

Te wskaźniki, na podstawie których nauczyciele mieli ocenić umiejętności uczących się (z reguły dotyczące pracy), które nie dawały możliwości

obserwacji w klasie – takie np.: jak: telefonowanie, udział w zebraniu, wygłaszanie prezentacji, sporządzanie sprawozdań i opracowań; prowadzenie korespondencji. Stało się tak, mimo pełnego uwzględnienia w badaniu sektora kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych.

■ Dotyczące podejścia negatywnego

Te wskaźniki, których sposób sformułowania wymagał uproszczenia, powtórzenia lub objaśnienia – co w sposób pośredni oznacza podejście negatywne. Funkcjonowało to znacznie lepiej jako ograniczenie zawarte w pozytywnie sformułowanym opisie, np.:

Uczący się na ogół rozumie kierowane bezpośrednio do niego jasne, standardowe wypowiedzi na znane mu tematy, pod warunkiem możliwości poproszenia o powtórzenie lub parafrazę.

Z punktu widzenia nauczycieli ocena sprawności czytania ze zrozumieniem znacznie odbiegała od oceny interakcji mówionej i tworzenia wypowiedzi. Sposób zbierania danych umożliwił jednakże oddzielne utworzenie skali w zakresie czytania a następnie przeprowadzenie procedury wyrównującej wyniki tej skali, w odniesieniu do skali głównej. Sprawność pisanie nie była głównym przedmiotem analizy, a wskaźniki tego zakresu umiejętności, zamieszczone w rozdziale 4, zostały opracowane przeważnie na podstawie wskaźników sprawności mówienia. Względnie wysoka stabilność wartości skali wskaźników zakresu pisanie i czytania przejętych z *Europejskiego systemu opisu*, którą wykazały badania przeprowadzone w projektach DIALANG i ALTE (por. załączniki C i D), potwierdza stosunkowo dużą skuteczność podejścia przyjętego w odniesieniu do tych zakresów biegłości.

Problemy związane z wymienionymi wyżej kategoriami wynikają przede wszystkim ze skalowania jednowymiarowego jako przeciwieństwa skalowania wielowymiarowego. Wielowymiaro-

wość oceny ukazuje jeszcze jedną zależność od populacji uczących się, których umiejętności opisywano. W wielu przypadkach stopień trudności danego wskaźnika biegłości zależał od rodzaju badanego sektora edukacyjnego. Dorosli uczący się – początkujący – byli na przykład oceniani przez swoich nauczycieli wyżej w zakresie umiejętności wykonywania zadań „z życia wziętych” niż 14-latkowie. Intuicyjnie wydaje się to logiczne. Zjawisko takie jest nazywane „funkcją różnicującą zadania testowego” (*Differential Item*

Function – DIF). Na ile to tylko było możliwe, unikano stosowania tego typu wskaźników przy konstruowaniu ogólnych opisów poziomów biegłości (tabele 1 i 2 w rozdziale 3). Zależność wyników od nauczanego języka okazała się bardzo nieznaczna, od języka ojczystego zaś żadna – poza sugestią, że nauczyciele – rodzimi użytkownicy nauczanego języka mogą w surowszy sposób interpretować określenie „rozumieć” na wyższych poziomach zaawansowania, szczególnie w odniesieniu do tekstów literackich.

■ Działania końcowe

Przykładowe wskaźniki biegłości zamieszczone w rozdziałach 4 i 5 zostały albo: a) zamieszczone w całości na tym poziomie skali, na którym w omawianym projekcie skalibrowano stopień ich trudności, b) sformułowane na nowo przy użyciu fragmentów opisu wskaźników przypisanych w wyniku analiz danemu poziomowi (jako przykład może tu posłużyć opis wskaźnika umiejętności *Oświadczenia publiczne*, którego nie było w pierwotnym

zestawie ankietowym), c) wybrane na podstawie wyników fazy badań jakościowych (podczas warsztatów), albo d) napisane w fazie interpretacji wyników w celu wypełnienia luk powstałych na empirycznie skalibrowanych skalach poszczególnych umiejętności. Ten ostatni sposób dotyczy niemal w całości poziomu *Opanowania perfekcyjnego (C2)* – zakresu, dla którego w badaniach użyto tylko niewielu wskaźników biegłości.

■ Dalsze badania

W latach 1999-2000 w ramach projektu przeprowadzonego na Uniwersytecie w Bazylei opracowano adaptację zestawu wskaźników biegłości *Europejskiego systemu opisu* w formie testu oceny własnych umiejętności jako części egzaminów wstępnych na studia. Do pierwotnego zestawu dołączono wskaźniki kompetencji socjokulturowej i umiejętności notowania w kontekście akademickim. Te nowe opisy wyskalowano w od-

niesieniu do poziomów *Europejskiego systemu opisu* za pomocą tej samej procedury, którą zastosowano podczas oryginalnego projektu. W niniejszej wersji *Europejskiego systemu opisu* zostały one włączone do zestawu wskaźników biegłości. Korelacja między pierwotnymi wartościami skali wskaźników *Europejskiego systemu opisu* a wartościami uzyskanymi podczas tego projektu wyniosła 0,899.

■ Literatura

- North, B. (1996/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, praca doktorska, Thames Valley University, II wyd. (2000), New York: Peter Lang.
- North, B. (2002), „Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels” w: Alderson, J.C. (red.), *Case studies of the use of the Common European Framework*, Council of Europe.
- North, B. „A CEF-based self-assessment tool for university entrance”, w: Alderson, J.C. (red.), *Case studies of the use of the Common European Framework*, Council of Europe.
- North, B., Schneider, G. (1998), „Scaling descriptors for language proficiency scales”, *Language Testing* 15/2: 217-262.
- Schneider, G. North, B. (1999): „*In anderen Sprachen kann ich ...*” *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Bern, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

Wskaźniki biegłości językowej w Europejskim systemie opisu

Poza tabelami opisującymi w sposób ogólny wskaźników biegłości językowej dla następujących poziomy biegłości językowej (rozdział 3) w rozdziałach 4 i 5 zamieszczono przykładowe skale kategorii:

Dokument B1. Przykładowe skale wskaźników biegłości zamieszczone w rozdziale 4: Działania komunikacyjne (wraz z numerami stron, na których są zamieszczone)

R E C E P C J A	Materiały mówione	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rozumienie ze słuchu: ogólny opis umiejętności • Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka • Słuchanie jako widz/słuchacz • Słuchanie komunikatów i instrukcji • Słuchanie programów radiowych i telewizyjnych oraz nagrań 	s. 68 s. 68 s. 69 s. 69 s. 69
	Materiały audiowizualne	<ul style="list-style-type: none"> ■ Oglądanie telewizji i filmów 	s. 72
	Materiały pisane	<ul style="list-style-type: none"> ■ Czytanie ze zrozumieniem: ogólny opis umiejętności • Czytanie i rozumienie korespondencji • Czytanie w celu orientacji • Czytanie i rozumienie informacji oraz argumentacji • Czytanie i rozumienie instrukcji 	s. 70 s. 70 s. 71 s. 71 s. 71
I N T E R A K C J A	Ustna	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interakcja ustna: ogólny opis umiejętności • Rozumienie rozmówcy – rodzimego użytkownika języka • Konwersacja • Dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi) • Dyskusja formalna i udział w spotkaniach • Rozmowa prowadzona w konkretnym celu • Rozmowy o kupowaniu towarów i o usługach • Wymiana informacji • Prowadzenie i udzielanie wywiadu 	s. 74 s. 74 s. 75 s. 76 s. 77 s. 77 s. 78 s. 79 s. 79
	Pisemna	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interakcja pisemna: ogólny opis umiejętności • Prowadzenie korespondencji • Notatki, wiadomości, formularze 	s. 80 s. 80 s. 80
P R O D U K C J A	Ustna	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wypowiedź ustna: ogólny opis umiejętności • Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć • Wypowiedź monologowa: przedstawianie własnego stanowiska (np.: podczas debaty) • Oświadczenia publiczne • Zwracanie się do publiczności 	s. 62 s. 63 s. 63 s. 63 s. 64
	Pisemna	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wypowiedź pisemna: ogólny opis umiejętności • Pisanie twórcze • Pisanie sprawozdań, rozprawek i opracowań 	s. 65 s. 65 s. 65

Dokument B2. Przykładowe skale wskaźników biegłości zamieszczone w rozdziale 4: Strategie komunikacyjne

RECEPCJA	<ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznawanie wskazówek płynących z wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz konstruowanie znaczenia (<i>Inferring</i>) 	s. 73
INTERAKCJA	<ul style="list-style-type: none"> • Zabieranie głosu • Współdziałanie w interakcji • Prośba o wyjaśnienie 	s. 82 s. 82 s. 82
PRODUKCJA	<ul style="list-style-type: none"> • Planowanie wypowiedzi • Kompensacja • Monitorowanie i korekta wypowiedzi 	s. 67 s. 67 s. 67

Dokument B3. Przykładowe skale wskaźników biegłości zamieszczone w rozdziale 4: Praca z tekstem

TEKST	<ul style="list-style-type: none"> • Notowanie (podczas wykładu, zajęć seminaryjnych itp.) • Przetwarzanie tekstu 	s. 90 s. 90
-------	---	----------------

Dokument B4. Przykładowe skale wskaźników biegłości zamieszczone w rozdziale 5: Komunikacyjna kompetencja językowa

LINGWISTYCZNA	Zakres środków językowych Opanowanie środków językowych	<ul style="list-style-type: none"> • Stosowanie środków językowych: zakres ogólny • Zakres słownictwa • Poprawność gramatyczna • Poprawność leksykalna • Poprawność fonologiczna • Poprawność ortograficzna 	s. 100 s. 101 s. 103 s. 102 s. 105 s. 106
SOCJOLINGWISTYCZNA		<ul style="list-style-type: none"> • Stosowność socjolingwistyczna 	s. 109
PRAGMATYCZNA		<ul style="list-style-type: none"> • Elastyczność w interakcji • Zabieranie głosu • Rozwijanie tematu • Spójność (logiczna i gramatyczna) wypowiedzi • Precyzja wypowiedzi • Płynność wypowiedzi 	s. 110 s. 111 s. 111 s. 111 s. 114 s. 114

Dokument B5. Spójność w kalibrowaniu (ustalaniu stopnia trudności) wskaźników biegłości

Rozmieszczenie poszczególnych elementów opisu na skalach cechuje wysoki stopień spójności. Jako przykład możemy podać tematy komunikacji. Nie sformułowano dla nich wprawdzie osobnych wskaźników, ale w opisach wielu kategorii są zawarte odniesienia tematyczne. Najistotniejsze pod tym względem były kategorie: *Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć*, *Wymiana informacji* i *Stosowanie środków językowych*.

Poniższe zestawienie pokazuje sposób uwzględnienia tematów komunikacji w opisach tych trzech kategorii. Pomimo faktu, że opisy te wcale nie są identyczne, porównując je można wykazać wysoki stopień spójności widoczny w całym analizowanym zestawie wskaźników. Tego rodzaju analiza stanowiła także podstawę opracowania wskaźników biegłości dla kategorii, które nie istniały w pierwotnej wersji zestawu próbnego (np. *Oświadczenia publiczne*), za pomocą elementów opisu innych wskaźników.

OPISYWANIE DOŚWIADCZEŃ I PRZEŻYĆ:					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • miejsce zamieszkania 	<ul style="list-style-type: none"> • ludzie, wygląd • pochodzenie, praca • miejsca i warunki życia 	<ul style="list-style-type: none"> • przedmioty, zwierzęta domowe, posiadane rzeczy • wydarzenia i czynności • upodobania/niechęci • plany/ustalenia • zwyczaje/rutynowe czynności • osobiste przeżycia i doświadczenia 	<ul style="list-style-type: none"> • akcja książki/filmu • przeżycia i doświadczenia • reakcje na temat przeżyć i doświadczeń • marzenia, nadzieje, ambicje • opowiadanie historyjki 	<ul style="list-style-type: none"> • główne szczegóły niespodziewanych zdarzeń, np.: wypadku 	<ul style="list-style-type: none"> • klarowny, szczegółowy opis złożonych tematów

WYMIANA INFORMACJI:					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> o sobie i innych dom czas 	<ul style="list-style-type: none"> prosta, rutynowa, bezpośrednia ograniczona – praca i czas wolny 	<ul style="list-style-type: none"> proste polecenia i instrukcje spędzanie wolnego czasu, zwyczaje, rutynowe czynności czynności przeszłe 			
STOSOWANIE ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH. SYTUACJE:					
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> podstawowe, codzienne potrzeby proste/przewidywalne potrzeby życiowe proste, konkretne potrzeby: dane o sobie, rutyna dnia codziennego, zasięganie informacji 	<ul style="list-style-type: none"> rutynowe, codzienne transakcje znane sytuacje i tematy codzienne sytuacje o przewidywalnym przebiegu 	<ul style="list-style-type: none"> większość tematów związanych z życiem codziennym: rodzina, hobby, zainteresowania, praca, podróże, wydarzenia bieżące 		

Dokument B6. Skale biegłości językowej wykorzystane jako źródła:

■ Całościowe skale ogólnej sprawności w mówieniu:

- Hofmann (1974): Levels of Competence in Oral Communication
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests, 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands, 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency, 1993
- European Certificate of Attainment w: Modern Languages, 1993

■ Skale różnych działań komunikacyjnych:

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills (1978)
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales (1991)
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991
- Association of Language Testers in Europe, (1994), Bulletin 3.

■ Skale czterech sprawności:

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975

- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
- Elviri i inni: Oral Expression 1986 (w: Van Ek 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991 English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (Listening)

■ Skale oceny sprawności mówienia:

- Dade County ESL Functional Levels 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
- Carroll B.J. i Hall P.J. Interview Scale 1985
- Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking and Writing 1990
- Göteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993

■ **Systemy opisu treści programowych i kryteriów osiągnięcia kolejnych etapów nau-**
czania:

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989
- English National Curriculum: Modern Languages 1991
- Netherlands New Examinations Programme 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993

Załącznik C: Skale DIALANG

Niniejszy załącznik zawiera opis systemu oceniania znajomości języka DIALANG, który jest przykładem zastosowania *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* do celów diagnostycznych. Szczególną uwagę poświęcamy tu zbiorowi wypowiedzi służących samoocenie oraz badaniu, które służyło określeniu stopnia trudności tych wypowiedzi i stanowiło zasadniczą fazę procesu opracowywania całego systemu.

Przedstawiamy także dwie związane z sobą skale, opracowane na podstawie skal *Systemu opisu* i stosowane do podawania i objaśniania uczącym się wyników diagnostycznych. Wskaźniki biegłości sformułowane w ramach projektu DIALANG zostały wyskalowane w odniesieniu do poziomów biegłości *Systemu opisu* za pomocą metody nr 12c (modelowanie metodą Rascha), opisanej w końcowej części załącznika A.

Projekt DIALANG

System oceniania DIALANG

DIALANG to system oceniania znajomości języka przeznaczony dla uczących się, którzy chcą zdobyć informację diagnostyczną na temat poziomu własnej biegłości w danym języku. Projekt DIALANG jest prowadzony przy finansowym wsparciu Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej (Program SOCRATES – LINGUA D).

Na całość systemu składają się formularze samooceny, testy językowe i formularze informacji zwrotnej opracowane w czternastu językach europejskich: angielskim, duńskim, fińskim, francuskim, greckim, hiszpańskim, irlandzkim, islandzkim, niderlandzkim, niemieckim, norweskim,

portugalskim, szwedzkim i włoskim. Formularze i testy systemu oceniania DIALANG są dostępne bezpłatnie w Internecie.

System oceniania znajomości języka DIALANG wraz ze skalami opisującymi wyniki uzyskiwane przez użytkowników został opracowany bezpośrednio na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Wypowiedzi służące samoocenie stosowane w systemie DIALANG zostały w większości przejęte z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i – tam, gdzie to było konieczne – dostosowane do specyficznych wymogów tego systemu.

Możliwości zastosowania systemu DIALANG

System DIALANG jest przeznaczony dla uczących się dorosłych, którzy chcą znać swój poziom biegłości w danym języku i otrzymać informację zwrotną na temat swoich mocnych i słabych stron znajomości języka. System zapewnia również uczącemu się wskazówki co do sposobów dalszego rozwijania poszczególnych sprawności i, co więcej, próbuje zwiększyć jego

samoświadomość dotyczącą sposobów uczenia się języka i uzyskanego poziomu biegłości. Nie zapewnia przy tym jednak żadnych certyfikatów biegłości.

Głównymi odbiorcami tego systemu są indywidualne osoby, które uczą się danego języka samodzielnie lub uczestniczą w formalnych kursach językowych. Może on jednak okazać się także przydatny dla nauczycieli języka.

Procedura systemu oceniania DIALANG

Procedura systemu oceniania DIALANG składa się z następujących części:

1. Wybór języka instrukcji (z 14 możliwych języków)
2. Rejestracja
3. Wybór języka testu (z 14 możliwych)
4. Leksykalny test kwalifikujący
5. Wybór testowanej sprawności (czytanie, słuchanie, pisanie; słownictwo, struktury grammatyczne)
6. Samoocena (tylko w zakresie czytania, słuchania i pisania)
7. Oszacowanie umiejętności uczącego się przez system
8. Test o odpowiednim stopniu trudności
9. Informacja zwrotna

Po wejściu do systemu uczący się wybierają najpierw język, w którym chcą otrzymywać instrukcje/polecenia i informacje zwrotne. Po zarejestrowaniu się i wybraniu języka, którego znajomość chcą sprawdzić, są poddawani testowi

kwalifikującemu, który również określa ich zasób słownictwa. Następnie dokonują wyboru sprawności, którą chcą przetestować, po czym otrzymują zestaw wypowiedzi pozwalających na ocenę własnych umiejętności, zanim zostanie im zaproponowany wybrany test. Wypowiedzi służące samoocenie dotyczą sprawności, która ma być testowana i uczący się decydują, czy potrafią wykonać dane działanie językowe, czy też nie. Samoocena nie jest możliwa w zakresie słownictwa i struktur grammatycznych, również ocenianych w systemie DIALANG, ponieważ nie ma wskaźników do takiej oceny w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Po wykonaniu testu w ramach informacji zwrotnej uczący się dowiadują się, czy poziom biegłości, który oszacowali sami w ramach samooceny, różni się od poziomu, na który wskazują wyniki testu kontrolnego. Mają również możliwość dowiedzenia się, z czego mogą wynikać ewentualne rozbieżności między rezultatami samooceny i testu kontrolnego (w części systemu DIALANG, wyjaśniającej informacje zwrotne).

Celowość stosowania samooceny w systemie DIALANG

Zastosowanie wypowiedzi samooceniających w systemie DIALANG ma dwojakie uzasadnienie. Po pierwsze samoocena ma istotne znaczenie dla samego procesu uczenia się. Uważa się, że wspiera ona samodzielność w uczeniu się, umożliwia uczącym się lepszą orientację w przebiegu procesu dydaktycznego, a tym samym daje większe możliwości sprawowania kontroli nad tym procesem.

Drugi powód jest raczej natury „technicznej”: rezultaty testu kwalifikującego, który określa poziom zaawansowania na podstawie zasobu słownictwa oraz wniosków płynących z samooceny pozwalają wstępnie oszacować umiejętności kandydata i dobrać test kontrolny, który najlepiej odpowiada tym umiejętnościom.

Skale samooceny w systemie DIALANG

Źródła

Większość wypowiedzi samooceniających (wskaźników biegłości) została przejęta z angielskiego tekstu opracowania *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, w jego drugiej wersji

robotycznej z 1996 roku. W tym sensie system DIALANG stanowi przykład bezpośredniego zastosowania ustaleń *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* do potrzeb oceniania.

■ Opracowanie jakościowe

Grupa robocza DIALANG, która zajmowała się opracowaniem wypowiedzi samooceniających dla potrzeb tego systemu¹, dokonała w roku 1998 przeglądu wszystkich wskaźników biegłości Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego i wybrała te spośród nich, które zostały uznane za najbardziej konkretne, klarowne i proste. Wzięto również pod uwagę wyniki badań empirycznych (North 1996/2000), prowadzone w tym zakresie. Powstał w ten sposób zbiór ponad stu wypowiedzi oceniających umiejętności w zakresie czytania, słuchania i pisania. Dodatkowo wybrano też zestaw wypowiedzi oceniających sprawność mówienia – ta sprawność nie jest jednak przedmiotem oceny systemu DIALANG w jego obecnej wersji, więc wypowiedzi te nie zostały objęte procedurą weryfikacji, którą opisujemy poniżej, i dlatego nie prezentujemy ich w niniejszym załączniku.

Sformułowanie stosowanych w opisie wskaźników Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego „(Uczący się) potrafi” zastąpiono zwrotem „Potrafię” po to, by jasno wskazać, że chodzi tu o samoocenę uczącego się, a nie o ocenianie go przez nauczyciela. Niektóre wypowiedzi zostały dodatkowo uproszczone, by ułatwić ich interpretację przez potencjalnych odbiorców. W kilku przypadkach – gdy w dokumencie Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego brakowało odpowiedniego materiału, sformułowano nowe wypowiedzi uzupełniające cały zestaw (w zamieszczonych tabelach podajemy je kursywą). Przed ostatecznym sformułowaniem wszystkie wypowiedzi zostały sprawdzone przez dr. Briana Northa, twórcę wskaźników biegłości Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego, a także przez czteroosobowy zespół ekspertów w dziedzinie nauczania i testowania.

■ Tłumaczenie

W związku z tym, że system DIALANG ma charakter wielojęzyczny, zestaw wypowiedzi samooceniających został przetłumaczony z języka angielskiego na pozostałe trzynaście języków według jednolitej procedury przekładowej. W tym celu zostały ustalone wspólne wytyczne dla tłumaczy i redaktorów opisu, przy czym za najważniejsze kryterium jakości uznano zrozumiałość tekstu dla odbiorcy. Wstępne wersje tłumaczenia na dany język były

sporządzane indywidualnie przez dwie lub trzy osoby, które następnie poddawały swoje teksty wzajemnej weryfikacji i uzgadniały wspólną ich wersję. Uzgodniona wersja trafiała do Grupy roboczej, której członkowie byli w stanie porównać i sprawdzić jakość tłumaczeń przekrojowo w dziewięciu językach jednocześnie. Ich uwagi i pytania były kierowane do tłumaczy, z którymi dyskutowano i uzgadniano konieczne zmiany.

■ Kalibracja (ocena stopnia trudności) wypowiedzi samooceniających

W projekcie DIALANG przeprowadzono dotychczas jedną analizę kalibrującą wypowiedzi samooceniające (kalibracja polega na określaniu stopnia trudności zadań testowych, wypowiedzi samooceniających itp. za pomocą analizy statystycznej – w rezultacie czego jest możliwe tworzenie skali). Zanalizowano zbiór 304 tematów

(testów próbnych) wykonanych przez osoby, które jednocześnie wykonywały inne testy DIALANG z języka fińskiego. Przedstawiono im zestaw wypowiedzi samooceniających w języku szwedzkim (ojczystym dla 250 z nich) lub angielskim. Mieli oni także możliwość sięgnięcia do fińskiej wersji wypowiedzi samooceniających².

¹ W skład Grupy roboczej wchodził: Alex Teasdale (kierownik), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjewa, Mats Oscarson i Sauli Takala.

² Badanie przeprowadzono w Centrum Stosowanych Badań Językowych Uniwersytetu w Jyväskylä, które spełniało funkcję centrum koordynacyjnego tego projektu w latach 1996-1999. Grupa robocza ds. analizy danych pracowała w składzie: Fellyanka Kaftandjewa (kierownik), Norman Verhelst, Sauli Takala, Jon de Jong i Timo Törmäkangas. Rolę centrum koordynacyjnego drugiej fazy projektu DIALANG pełni Freie Universität Berlin.

Analizę danych przeprowadzono przy użyciu programu OPLM (Verhelst i inni 1985; Verhelst, Glass 1995)³. Jej rezultaty okazały się bardzo dobre: 90% wypowiedzi udało się wyskalować (to znaczy, że „pasowały” one do zastosowanego modelu statystycznego). Trzy skale, otrzymane w wyniku kalibracji wypowiedzi samooceniających, cechowała duża spójność – potwierdzały to wysokie wartości wskaźników rzetelności (współczynnika zwanego Alfą Cronbacha): 0,91 dla sprawności czytania, 0,93 dla słuchania i 0,94 dla pisania⁴.

Podobne badanie zostanie przeprowadzone według tej samej procedury przez Grupę roboczą ds. analizy danych, gdy zestawy wypowiedzi samooceniających zostaną pilotażowo przetestowane w pozostałych 13 wersjach językowych. Okaze się wtedy, na ile uda się powtórnie uzyskać podobnie znakomite rezultaty – a także, czy można zauważyć tendencję, że pewne wypowiedzi wykazują większą skuteczność w samoocenie uczących się, niż inne.

Warto zauważyć, że choć przeprowadzona w Finlandii analiza kalibracyjna miała charakter jednorazowy, to w jej ramach było możliwe zbadanie więcej niż jednej wersji językowej wypowiedzi samooceniających. Badani mieli bowiem możliwość wyboru jednego z trzech zestawów wypowiedzi (w języku szwedzkim, angielskim lub fińskim) – mogli też korzystać z wszystkich trzech jednocześnie – chociaż najprawdopodobniej większość z nich odwoływała

się do wersji szwedzkiej. Staranna procedura, zastosowana podczas tłumaczenia wypowiedzi samooceniających, pozwala z dużą dozą pewności przypuszczać, że wszystkie ich wersje językowe są równoważne – założenie to będzie przedmiotem badania w trakcie kolejnych analiz kalibracyjnych.

O jakości skal samooceny, które są stosowane w systemie DIALANG – a tym samym o jakości skal *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* – świadczą także wyniki uzyskane przez dr. Kaftandjiewą, która przeprowadziła analizę korelacji współczynników stopnia trudności wypowiedzi samooceniających, badanych w próbie fińskiej, z wartościami uzyskanymi dla tych samych wypowiedzi przez dr. Northa w innym kontekście (North 1996/2000). Korelacja okazała się być bardzo wysoka i wyniosła 0,83 – a nawet 0,897, przy wyłączeniu jednej z wypowiedzi, która wykazała znaczne, trudne do wytłumaczenia odchylenie.

W dokumencie C1 prezentujemy zestaw 107 wypowiedzi służących samoocenie w zakresie sprawności czytania, słuchania i pisania – tych, które zostały skalibrowane w ramach badania fińskiego. W każdej z tabel zamieszczono je według ustalonego dla nich w tym badaniu stopnia trudności – od najłatwiejszych do najtrudniejszych. Wypowiedzi, które zostały dodane do zestawu przejętego z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, podajemy kursywą.

Inne skale DIALANG opracowane na podstawie Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego

Poza zestawem wypowiedzi samooceniających, w systemie DIALANG są stosowane dwie inne skale oceny sprawności czytania, słuchania i pisania, opracowane na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Są to:

- wersja skrócona, która towarzyszy omówieniu wyników testu;
- bardziej rozwinięta wersja, która stanowi część informacji zwrotnej i zawiera wskazówki dla uczących się.

³ OPML to rozwinięcie modelu Rascha, które pozwala uwzględnić odchylenia w różnicowaniu dla poszczególnych zadań testowych. Różnica między tym sposobem analizy a modelem dwuparametrowym polega na tym, że parametry różnicujące nie są szacowane, lecz uwzględniane jako dane stałe.

⁴ Wyniki w zakresie ogólnej zgodności danych z przyjętym modelem były również dosyć dobre ($p = 0,26$) w przypadku łącznego kalibrowania wypowiedzi. Wyniki mieściły się w normie także wtedy, gdy wypowiedzi kalibrowano oddzielnie ($p = 0,10$ dla sprawności czytania, 0,84 dla pisania i 0,78 dla słuchania).

■ Skrócone wersje skal

Wersje skrócone skal ogólnych dotyczących sprawności czytania, pisania i słuchania są stosowane w systemie DIALANG przy prezentacji wyników testu. Gdy uczący się otrzymują omówienie swoich wyników, jest ono podane na podstawie skal *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* – od A1 do C2 – a ich interpretacja opisowa w kategoriach skal DIALANG. Skale te poddano analizie trafności dla potrzeb systemu DIALANG. Dokonała jej grupa 12 ekspertów, których zadaniem było przypisanie

każdego z ustalonych wskaźników biegłości do jednego z sześciu poziomów zaawansowania. Następnie zastosowali oni tak otrzymane skrócone skale ogólne do przypisania poszczególnych jednostek testu DIALANG z języka fińskiego do poziomów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Te skale są opracowane na podstawie tabeli 2 *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* – z niewielkimi zmianami (podobnie jak to było w przypadku zestawu wypowiedzi samooceniających). Przedstawiamy je w dokumencie C2.

■ Rozwinięte wersje skal – wskazówki dla uczących się

Ta część informacji zwrotnej zawiera skale, które w sposób bardziej rozwinięty opisują biegłość w zakresie sprawności czytania, słuchania i pisania. Dla użytkowników jest to bardziej szczegółowa informacja o tym, co typowy uczący się powinien umieć na każdym z danych poziomów. Mogą oni także porównać opisy umiejętności na danym poziomie z opisami poziomów sąsiadujących. Te szczegółowe opisy poziomów zostały także opracowane na podstawie skal zamieszczonych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* w tabeli 2. Opisy wskaźników biegłości tych skal zostały jednak nieco

bardziej rozwinięte – na podstawie opisów zamieszczonych w innych częściach *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i innych źródeł. Te rozwinięte wersje skal przedstawiamy w dokumencie C3.

Czytelnicy, którzy są zainteresowani wynikami omówionych tu badań empirycznych, znajdą wyczerpujące sprawozdanie na ten temat w publikacji Takala, Kaftandjieva (2002). Więcej informacji o systemie DIALANG i płynących stąd wnioskach zawiera opracowanie Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala, Teasdale (2002).

■ Bibliografia

- Huhta, A., Luoma, S., Oscarson, M., Sajavaara, K., Takala, S., Teasdale, A. (2002), „DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners” w: Alderson, J.C. (red.), *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- North, B. (1996/2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*, praca doktorska. Thames Valley University, wyd II. 2000, New York: Peter Lang.
- Takala, S., Kaftandjieva, F., (2002), „Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study” w: Alderson, J.C., (red.), *Case Studies of the Use of the Common European Framework*, Council of Europe.
- Verhelst, N., Glass, C. Verstralen, H. (1985), *One-Parameter Logistic Model: OPLM*, Arnhem: CITO.
- Verhelst, N., Glass, C. (1995), „The One-Parameter Logistic Model”, w: Fisher, G. and Molenaar, I. (red.) *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications*, New York: Springer-Verlag. 215-237.

Dokument C1. System DIALANG: Zestaw wypowiedzi samooceniających

Poziom ESOKJ	Czytanie
A1	Potrafię zrozumieć ogólne znaczenie prostych tekstów informacyjnych i krótkich, prostych opisów – zwłaszcza gdy towarzyszą im ilustracje objaśniające tekst.
A1	Potrafię zrozumieć bardzo krótkie, proste teksty – łącząc ze sobą znajome nazwy, słowa i podstawowe wyrażenia oraz na przykład czytając kilkakrotnie poszczególne fragmenty.
A1	Potrafię postępować zgodnie z krótkimi, prostymi instrukcjami – zwłaszcza jeżeli towarzyszą im ilustracje.
A1	Potrafię rozpoznawać znane mi nazwy, słowa i bardzo proste wyrażenia używane w notatkach dotyczących najbardziej typowych sytuacji życia codziennego.
A1	Potrafię zrozumieć krótkie, proste wiadomości, np.: na pocztówkach.
A2	Potrafię zrozumieć krótkie, proste teksty, które zawierają najczęściej używane słownictwo – włączając w to niektóre popularne słowa o znaczeniu międzynarodowym.
A2	Potrafię zrozumieć krótkie, proste teksty, napisane typowym, codziennym językiem.
A2	Potrafię zrozumieć krótkie, proste teksty związane z moją pracą.
A2	Potrafię wyszukiwać konkretne informacje w typowych tekstach użytkowych, takich jak ogłoszenia, broszury informacyjne, jadłospisy, rozkłady jazdy.
A2	Potrafię rozpoznawać konkretne informacje, zawarte w prostych tekstach – takich jak listy, broszury informacyjne, krótkie artykuły prasowe na temat bieżących wydarzeń.
A2	Potrafię zrozumieć krótkie, proste listy prywatne.
A2	Potrafię zrozumieć typowe, rutynowe listy i faksy na znane mi tematy.
A2	Potrafię zrozumieć proste instrukcje obsługi urządzeń codziennego użytku – takich jak aparat w budce telefonicznej.
A2	Potrafię zrozumieć znaczenie typowych wywieszek i szyldów, spotykanych w miejscach publicznych – takich jak ulice, restauracje, dworce kolejowe – a także w miejscu pracy.
B1	Potrafię zrozumieć znaczenie sformułowanych wprost tekstów, które dotyczą obszaru moich zainteresowań.
B1	Potrafię wyszukać i zrozumieć potrzebną mi ogólną informację, zawartą w tekstach codziennego użytku – takich jak listy i pisma, broszury informacyjne i krótkie dokumenty urzędowe.
B1	Potrafię przeszukać jeden długi lub kilka krótszych tekstów pod kątem konkretnej informacji potrzebnej mi do wykonania określonego zadania.
B1	Potrafię rozpoznać najważniejsze tezy sformułowanego wprost artykułu prasowego, który dotyczy znanych mi tematów.
B1	Potrafię odczytać główne wnioski sformułowane w klarownie napisanym tekście argumentacyjnym.
B1	Potrafię rozpoznać podstawowe tezy argumentacyjne tekstu – choć niekoniecznie w sposób szczegółowy.
B1	Potrafię rozumieć opisy zdarzeń, uczuć i pragnień, zawarte w listach prywatnych – na tyle dobrze, by móc prowadzić korespondencję z przyjaciółmi lub znajomymi.
B1	Potrafię zrozumieć znaczenie klarownie napisanych instrukcji obsługi.
B2	Potrafię ze zrozumieniem czytać korespondencję związaną z moim obszarem zainteresowań, z łatwością odczytując istotne treści.
B2	Potrafię zrozumieć znaczenie tekstów specjalistycznych spoza mojego obszaru zainteresowań – pod warunkiem, że mogę sięgnąć do słownika, by sprawdzić terminologię.
B2	Potrafię ze stosunkową łatwością, w zróżnicowanym tempie i na różne sposoby – stosownie do typu tekstu i celu lektury – czytać ze zrozumieniem wiele rodzajów tekstów.
B2	Dysponuję szerokim zasobem słownictwa w zakresie rozumienia tekstów, chociaż czasami miewam problemy ze zrozumieniem rzadziej używanych słów i wyrażeń.
B2	Potrafię szybko odczytać znaczenie i ocenić wagę fragmentów wiadomości i artykułów prasowych, jak również opracowań na tematy z szerokiego zakresu zagadnień zawodowych – decydując, czy warto je bliżej przestudiować.
B2	Potrafię zrozumieć znaczenie artykułów i opracowań dotyczących współczesnych zagadnień – w których autorzy prezentują określone stanowisko lub punkt widzenia.
C1	Potrafię zrozumieć znaczenie każdego rodzaju korespondencji – tylko czasami sięgając do słownika.
C1	Potrafię zrozumieć szczegółowo dłuższe, złożone instrukcje obsługi nowego urządzenia lub dotyczące nowej procedury postępowania – nawet, gdy temat wykracza poza mój obszar działania – pod warunkiem, że mogę powtórnie przeczytać trudniejsze fragmenty tekstu.
C2	Potrafię zrozumieć i zinterpretować praktycznie wszystkie formy języka pisanego – włączając w to abstrakcyjne, złożone strukturalnie czy zawierające znaczny element języka potocznego teksty literackie i nieliterackie.

Poziom ESOKJ	Pisanie
A1	Potrafię pisać proste notatki przeznaczone dla przyjaciół.
A1	Potrafię opisać, gdzie mieszkam.
A1	Potrafię wypełniać formularze z danymi osobowymi.
A1	Potrafię zapisywać proste, pojedyncze wyrażenia i zdania.
A1	Potrafię napisać krótką, prostą wiadomość na kartce pocztowej.
A1	Potrafię pisać krótkie listy i wiadomości, korzystając przy tym ze słownika.
A2	Potrafię sporządzać krótkie, podstawowe opisy zdarzeń i działań.
A2	Potrafię pisać bardzo proste listy prywatne, zawierające wyrazy podziękowania lub przeprosiny.
A2	Potrafię pisać krótkie, proste notatki i wiadomości, dotyczące spraw życia codziennego.
A2	Potrafię opisywać plany i ustalenia związane z przyszłymi działaniami.
A2	Potrafię wyjaśnić, co mi się podoba, a co nie.
A2	Potrafię opisać swoją rodzinę, warunki życia, wykształcenie, obecną i ostatnią pracę.
A2	Potrafię opisywać działania z przeszłości oraz osobiste przeżycia i doświadczenia.
B1	Potrafię sporządzać bardzo krótkie opracowania, które przekazują typowe informacje faktograficzne oraz podają uzasadnienie dla podjętych działań.
B1	Potrafię pisać listy prywatne, które zawierają szczegółowe opisy przeżyć, uczuć i zdarzeń.
B1	Potrafię opisywać istotne szczegóły nieoczekiwanych zdarzeń – np.: wypadku.
B1	Potrafię opisywać marzenia, nadzieje i plany.
B1	Potrafię zapisywać przekazywane przez innych wiadomości, które dotyczą informacji, kwestii do rozstrzygnięcia itp.
B1	Potrafię opisać akcję książki lub filmu oraz przedstawić swoje wrażenia na ich temat.
B1	Potrafię krótko przedstawić uzasadnienie i objaśnienie swoich opinii, planów i działań.
B2	Potrafię oceniać różne poglądy i propozycje rozwiązań danego problemu.
B2	Potrafię łączyć informacje i argumenty w danej sprawie pochodzące z różnych źródeł.
B2	Potrafię zbudować ciąg logicznych argumentów.
B2	Potrafię rozważać przyczyny, konsekwencje i sytuacje hipotetyczne.
C1	Potrafię w rozbudowany sposób przedstawiać i uzasadniać punkt widzenia w danej sprawie, przytaczając argumenty pomocnicze i stosowne przykłady.
C1	Potrafię w systematyczny sposób rozwijać argumentację, kładąc odpowiedni nacisk na zasadnicze tezy i podając stosowne szczegóły pomocnicze.
C1	Potrafię przedstawić klarowny, szczegółowy opis złożonego problemu.
ca. C1	<i>Potrafię pisać w zasadzie bez pomocy słownika.</i>
ca. C1	<i>Potrafię pisać na tyle dobrze, że moje teksty wymagają sprawdzenia pod względem językowym tylko wtedy, gdy są szczególnie ważne.</i>
C2	Potrafię nadawać swoim tekstom stosowną i logiczną strukturę, która pomaga czytelnikowi szybko odczytywać istotne tezy.
C2	Potrafię tworzyć klarowne, płynne, złożone opracowania, artykuły i rozprawki, dotyczące jakiejś sprawy lub przedstawiające krytyczną ocenę projektów czy dzieł literackich.
ca. C2	<i>Potrafię pisać na tyle dobrze, że rodzimi użytkownicy języka nie muszą sprawdzać moich tekstów.</i>
ca. C2	<i>Potrafię pisać na tyle dobrze, że moje teksty nie muszą być w istotny sposób poprawiane – nawet przez nauczycieli uczących pisania.</i>

Poziom ESOKJ	Słuchanie
A1	Potrafię zrozumieć typowe wyrażenia odnoszące się do prostych, konkretnych spraw codziennych, zawarte w jasnych, powoli artykułowanych i powtarzanych wypowiedziach.
A1	Potrafię śledzić powolne, starannie artykułowane wypowiedzi, zawierające pauzy, które pozwalają mi uchwycić ich znaczenie.
A1	Potrafię zrozumieć pytania i instrukcje, a także wykonywać krótkie, proste polecenia.
A1	Potrafię zrozumieć określenia ilości, ceny i czasu.
A2	Potrafię rozumieć na tyle dużo, by bez większego wysiłku radzić sobie w prostych, typowych rozmowach.
A2	Potrafię na ogół określić temat tocznej w mojej obecności dyskusji, prowadzonej powoli i w uporządkowany sposób.
A2	Potrafię na ogół zrozumieć wypowiedzi, artykułowane w klarowny, standardowy sposób o znanych mi sprawach, chociaż w rzeczywistych sytuacjach życiowych mogę potrzebować powtórzenia lub przeformułowania danej wypowiedzi.
A2	Potrafię rozumieć na tyle dużo, by sobie radzić z konkretnymi potrzebami życia codziennego – pod warunkiem, że rozmówcy wypowiadają się jasno i powoli.
A2	Potrafię zrozumieć wyrażenia i wypowiedzi związane z potrzebami dnia codziennego.
A2	Potrafię załatwiać podstawowe sprawy w sklepie, na poczcie czy w banku.
A2	Potrafię zrozumieć proste instrukcje komunikacyjne – jak dotrzeć z miejsca X do miejsca Y pieszo lub środkami transportu publicznego.
A2	Potrafię zrozumieć najważniejsze informacje zawarte w krótkich, nagranych wypowiedziach, dotyczących typowych spraw codziennych – gdy wypowiedzi te są formułowane powoli i wyraźnie.
A2	Potrafię rozpoznać najważniejsze fakty podawane w wiadomościach telewizyjnych, dotyczące wydarzeń, wypadków itp., gdy komentarz jest poparty materiałem wizualnym.
A2	Potrafię wychwycić główne informacje zawarte w krótkich, jasnych i prostych wiadomościach i ogłoszeniach.
B1	Potrafię na podstawie kontekstu odgadywać znaczenie pojawiających się od czasu do czasu nieznanymi mi słów i zrozumieć ich znaczenie w zdaniu, gdy omawiane kwestie są mi znane.
B1	Potrafię w zarysach śledzić główne wątki dłuższej dyskusji tocznej w mojej obecności, gdy wypowiedzi są formułowane wyraźnie i w standardowej odmianie języka.
B1	Potrafię śledzić wyraźną mowę codziennych rozmów, choć w rzeczywistych sytuacjach życiowych muszę czasami prosić o powtórzenie pewnych słów i wyrażeń.
B1	Potrafię zrozumieć wyrażaną wprost informację faktograficzną o typowych sprawach codziennych lub związanych z pracą, różniąc przy tym zarówno wiadomości ogólne, jak i szczegółowe, pod warunkiem, że wypowiedzi są wyraźne i wypowiadane z ogólnie znanym mi akcentem.
B1	Potrafię zrozumieć główne informacje zawarte w wyraźnych, standardowych wypowiedziach na znane mi, regularnie powtarzające się tematy.
B1	Potrafię śledzić wykład lub wystąpienie na temat związany z moją specjalnością, pod warunkiem, że prezentowana kwestia jest mi znana, a wypowiedź jest wyrażana wprost i wyraźnie.
B1	Potrafię zrozumieć proste informacje natury technicznej, takie jak instrukcje obsługi urządzeń codziennego użytku.
B1	Potrafię zrozumieć zawartość informacyjną większości nagranych i odtwarzanych materiałów, które dotyczą znanych mi spraw i są wypowiadane stosunkowo powoli i wyraźnie.
B1	Potrafię śledzić filmy, w których znaczna część fabuły jest zawarta w materiale wizualnym i samej akcji, i w których fabuła ta jest przedstawiana wprost i przy użyciu wyraźnego języka.
B1	Potrafię wychwycić główne informacje zawarte w przekazach radiowych na znane mi lub związane z moimi zainteresowaniami tematy, gdy wypowiedzi są wyrażane stosunkowo powoli i wyraźnie.
B2	Potrafię szczegółowo zrozumieć kierowane do mnie wypowiedzi wyrażane w standardowej odmianie języka mówionego, nawet wtedy, gdy towarzyszy im hałas w tle.
B2	Potrafię zrozumieć wypowiedzi bezpośrednie i nagrane, wyrażane w standardowej odmianie języka mówionego, dotyczące zarówno znanych mi, jak i nowych tematów, typowych dla życia prywatnego, akademickiego czy zawodowego. Jedyną przeszkodę może przy tym stanowić nadzwyczajny hałas w tle, niejasna struktura wypowiedzi i/lub użycie pewnych wyrażeń idiomatycznych.
B2	Potrafię zrozumieć główne tezy złożonej wypowiedzi zarówno na tematy konkretne, jak i abstrakcyjne, wyrażone w standardowej odmianie języka – włącznie z wypowiedziami natury technicznej z zakresu mojej specjalności.
B2	Potrafię śledzić dłuższe wystąpienia i złożone wywody argumentacyjne, gdy temat jest mi dość znany, a ukierunkowanie wywodu wyraźnie artykułowane przez mówiącego.
B2	Potrafię śledzić najważniejsze treści wykładów, wystąpień, sprawozdań i innych form prezentacji, które poruszają złożone tematy i są formułowane trudnym językiem.
B2	Potrafię zrozumieć ogłoszenia i informacje dotyczące spraw konkretnych i abstrakcyjnych, wyrażane w normalnym tempie w standardowej odmianie języka.
B2	Potrafię zrozumieć większość reportaży radiowych i innych materiałów nagrywanych i odtwarzanych w standardowej odmianie języka i potrafię przy tym odczytać nastroj mówiącego, jego nastawienie itp.
B2	Potrafię zrozumieć większość wiadomości telewizyjnych i programów na tematy bieżące, takich jak reportaże, wywiady prowadzone na żywo, programy typu talk show, sztuki teatralne i większość filmów, w których jest używana standardowa odmiana języka.
B2	Potrafię śledzić wykłady lub wystąpienia na tematy związane z moją specjalnością – pod warunkiem, że prezentacja jest przejrzysta.

Poziom ESOKJ	Słuchanie
C1	Potrafię nadażyć ze zrozumieniem ożywionej rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka.
C1	Potrafię zrozumieć wystarczająco dużo, aby śledzić dłuższe wystąpienia na złożone i abstrakcyjne tematy, wykraczające poza zakres mojej specjalności, chociaż mogę potrzebować objaśnienia pewnych szczegółów, zwłaszcza wtedy, gdy wypowiedź jest wyrażana z nieznanym dla mnie akcentem.
C1	Potrafię rozpoznawać znaczenie szerokiego zakresu wyrażań idiomatycznych i potocznych, a także odczytywać zmiany w stylistyce wypowiedzi.
C1	Potrafię śledzić dłuższe wystąpienia, nawet wtedy, gdy ich struktura nie jest przejrzysta, a związki między poszczególnymi wątkami są jedynie implikowane, a nie wyrażane wprost.
C1	Potrafię z względną łatwością śledzić większość wykładów, dyskusji i debat.
C1	Potrafię wychwycić istotne informacje z podawanych ogłoszeń publicznych, nawet wtedy, gdy jakość przekazu jest niska.
C1	Potrafię zrozumieć złożone informacje natury technicznej, takie jak instrukcje obsługi, wykazy dotyczące znanych mi towarów i usług.
C1	Potrafię zrozumieć szeroki zakres nagrań, także z użyciem niektórych niestandardowych odmian języka i potrafię przy tym odczytywać subtelne szczegóły wypowiedzi, takie jak domniemane postawy mówiących czy relacje między nimi.
C1	Potrafię śledzić filmy, które cechuje znaczny stopień stosowania wyrażań idiomatycznych i slangowych.
C2	Potrafię śledzić wykłady i prezentacje na tematy specjalistyczne, które cechuje znaczny stopień stosowania wyrażań potocznych i regionalnych, a także nieznaney mi terminologii.

Dokument C2. System DIALANG: Skale ogólne (skrócone), służące omówieniu wyników

Poziom ESOKJ	Czytanie
A1	Wyniki testu wskazują, że Twoje umiejętności w zakresie czytania są na poziomie A1 skali Rady Europy lub poniżej. Osoby na tym poziomie potrafią rozumieć bardzo proste zdania, na przykład zamieszczone w ogłoszeniach, na plakatach czy w katalogach.
A2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie czytania są na poziomie A2 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć bardzo krótkie, proste teksty. Potrafią wyszukiwać potrzebne im informacje w prostych tekstach codziennego użytku, takich jak ogłoszenia, ulotki informacyjne, jadłospisy i rozkłady jazdy. Potrafią także zrozumieć krótkie i proste listy prywatne.
B1	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie czytania są na poziomie B1 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć teksty, które dotyczą spraw codziennych lub związanych z pracą zawodową. Potrafią zrozumieć listy prywatne, których autorzy opisują zdarzenia, uczucia i pragnienia.
B2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie czytania są na poziomie B2 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć artykuły i reportaże dotyczące współczesnych spraw, których autorzy zajmują określone stanowisko wobec przedstawianego problemu lub prezentują określony pogląd. Potrafią zrozumieć większości opowiadań i popularnych powieści.
C1	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie czytania są na poziomie C1 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć długie i złożone teksty faktograficzne i literackie, odpowiednio przy tym odczytując ich zróżnicowanie stylistyczne. Potrafią zrozumieć „specjalistyczny” język artykułów i instrukcji natury technicznej, nawet tych, których tematyka wykracza poza zakres ich specjalności.
C2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie czytania są na poziomie C2 skali Rady Europy lub powyżej. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć bez żadnych trudności niemal wszystkie formy tekstów – włącznie z tekstami na tematy abstrakcyjne, zawierającymi trudne słownictwo i skomplikowane struktury gramatyczne, na przykład takimi jak: instrukcje obsługi, artykuły na tematy specjalistyczne i teksty literackie.

Poziom ESOKJ	Pisanie
A1	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie pisania są na poziomie A1 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią pisać krótkie, proste teksty na kartkach pocztowych, na przykład pozdrowienia z wakacji. Potrafią wypełniać formularze z danymi osobowymi, na przykład wpisując imię i nazwisko, obywatelstwo i adres w formularzu w hotelu.
A2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie pisania są na poziomie A2 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią pisać krótkie, proste notatki i wiadomości dotyczące potrzeb i spraw codziennych. Potrafią pisać bardzo proste listy prywatne, na przykład dziękując w nich komuś za coś.
B1	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie pisania są na poziomie B1 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią pisać proste teksty na tematy im znane lub związane z ich zainteresowaniami. Potrafią pisać listy prywatne, opisując w nich swoje przeżycia i wrażenia.
B2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie pisania są na poziomie B2 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią pisać klarowne, szczegółowe teksty w szerokim zakresie tematów związanych z ich zainteresowaniami. Potrafią pisać rozprawki i opracowania, przekazując w nich informacje i prezentując argumenty za lub przeciwko określonemu punktowi widzenia w danej sprawie. Potrafią pisać listy, podkreślając osobiste znaczenie wydarzeń i doświadczeń.
C1	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie pisania są na poziomie C1 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią pisać klarowne i dobrze zbudowane teksty, w których w dość wyczerpujący sposób umieją przedstawić swój punkt widzenia w danej sprawie. Potrafią w formie listów, rozprawek czy opracowań pisać o złożonych sprawach, podkreślając przy tym to, co, ich zdaniem, jest najważniejsze. Potrafią pisać różne rodzaje tekstów, konkretnym i indywidualnym stylem, dostosowanym do danego adresata.
C2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie pisania są na poziomie C2 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią pisać klarownie i płynnie, w odpowiednim stylu. Potrafią pisać skomplikowane listy, opracowania i artykuły w sposób, który pozwala czytelnikowi łatwo zauważyć i zapamiętać najważniejsze kwestie. Potrafią pisać omówienia i recenzje tekstów specjalistycznych i literackich.

Poziom ESOKJ	Słuchanie
A1	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie słuchania są na poziomie A1 skali Rady Europy lub poniżej. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć bardzo proste wyrażenia na temat ich samych, ludzi, których znają i otoczenia, w którym funkcjonują, gdy ich rozmówcy mówią powoli i wyraźnie.
A2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie słuchania są na poziomie A2 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami, które są dla nich ważne, na przykład bardzo podstawowe informacje o sobie i swojej rodzinie, zakupach czy pracy. Potrafią wychwycić najważniejsze informacje zawarte w krótkich, wyraźnych i prostych ogłoszeniach i zawiadomieniach.
B1	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie słuchania są na poziomie B1 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć główne wątki zawarte w wyraźnych „standardowych” wystąpieniach na znane im tematy związane z pracą, szkołą, czasem wolnym itp. Potrafią zrozumieć główne treści przekazywane w programach telewizyjnych i radiowych na tematy bieżące lub dotyczące zakresu ich osobistych lub zawodowych zainteresowań, gdy wypowiedź jest artykułowana dość powoli i wyraźnie.
B2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie słuchania są na poziomie B2 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć dłuższe wystąpienia i wykłady, a także śledzić skomplikowane wywody argumentacyjne, pod warunkiem, że temat jest im stosunkowo dobrze znany. Potrafią zrozumieć większość wiadomości telewizyjnych i programów dotyczących wydarzeń bieżących.
C1	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie słuchania są na poziomie C1 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć wypowiedzi języka mówionego nawet wtedy, gdy nie są one zbudowane w sposób przejrzysty, a wyrażane w nich poglądy i przemyślenia nie są formułowane wprost. Potrafią bez większego wysiłku zrozumieć programy telewizyjne i filmy.
C2	Wyniki testu wskazują na to, że Twoje umiejętności w zakresie słuchania są na poziomie C2 skali Rady Europy. Osoby na tym poziomie potrafią zrozumieć wszystkie wypowiedzi języka mówionego – odbierane zarówno na żywo, jak i za pośrednictwem mediów. Potrafią zrozumieć rodzimego użytkownika języka, który mówi szybko, pod warunkiem, że mają trochę czasu, żeby się przyzwyczaić do jego akcentu.

Dokument C3. System DIALANG: Rozwinięte skale opisowe, służące informacji zwrotnej (wskazówki dla uczących się)

Czytanie						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Jakie teksty rozumiem	Bardzo krótkie, proste teksty, szczególnie krótkie, proste opisy – zwłaszcza gdy zawierają ilustracje. Krótkie, prosto napisane informacje, np.: krótkie, proste teksty na kartkach pocztowych i proste notatki.	Teksty na konkretne, znane mi tematy. Krótkie, proste teksty, np.: typowe listy prywatne i urzędowe, faksy, większość codziennych szyldów i wywieszek, ogłoszenia i informacje o usługach w księżce telefonicznej.	Formułowane wprost teksty faktograficzne na tematy związane z moimi zainteresowaniami. Teksty codziennego użytku, np.: listy, broszury informacyjne i krótkie dokumenty urzędowe. Formułowane wprost artykuły prasowe na znane mi tematy oraz opisujące wydarzenia bieżące. Formułowane w klarowny sposób teksty argumentacyjne. Listy prywatne, wyrażające uczucia i pragnienia. Formułowane przejrzyste i wprost instrukcje obsługi urządzeń.	Korespondencję związaną z moimi zainteresowaniami. Dłuższe teksty, wysoko wyspecjalizowane materiały źródłowe z zakresu mojej specjalności, a także artykuły specjalistyczne spoza tego zakresu. Artykuły i opracowania dotyczące bieżących problemów i prezentujące określony punkt widzenia.	Szeroki zakres długich, złożonych tekstów z dziedziny życia akademickiego lub zawodowego. Skomplikowane instrukcje dotyczące obsługi nowego, nieznanego mi urządzenia lub nowej procedury postępowania spoza dziedziny mojej specjalności.	Szeroki zakres długich i skomplikowanych tekstów – praktycznie wszystkich form języka pisanego. Złożone pod względem struktury lub zawierające wiele zwrotów z języka potocznego teksty literackie i nieliterackie na tematy abstrakcyjne.
Co rozumiem	Znajome nazwy, słowa, podstawowe wyrażenia.	Rozumiem krótkie, proste teksty. Wyszukuję potrzebne mi informacje, zawarte w prostych materiałach codziennego użytku.	Rozumiem formułowane wprost wypowiedzi o charakterze faktograficznym. Rozumiem przejrzyste napisane teksty argumentacyjne ogólnego typu (niekoniecznie wszystkie szczegóły). Rozumiem formułowane wprost instrukcje. Potrafię wyszukać ogólną, potrzebną mi informację, zawartą w materiałach codziennego użytku. Odnajdę konkretną informację przesyłając jeden długi lub kilka krótkich tekstów.	Rozumienie jest wspierane moim szerokim zakresem słownictwa, ale mam trudności ze zrozumieniem rzadziej używanych wyrażen i idiomów, a także określeń terminologicznych. Rozumiem najważniejsze treści korespondencji związanej z moją specjalnością, a także artykułów specjalistycznych spoza tego zakresu (z pomocą słownika). Potrafię zebrać informacje, opinie i przeświadczenia zawarte w wysoko wyspecjalizowanych źródłach z zakresu mojej specjalności. Potrafię wyszukać istotne dla mnie szczegóły, zawarte w dłuższych tekstach.	Odczytuję subtelne szczegóły wypowiedzi, włącznie z postawami i opiniami rozmówców, wyrażanymi nie wprost. Rozumiem szczegółowe skomplikowane teksty wraz z zawartymi w nich subtelnymi i pogłębionymi opiniami i poglądami (zob. Uwarunkowania i ograniczenia).	Rozumiem subtelności stylu i znaczenia, wyrażane zarówno wprost, jak i w sposób pośredni.
Uwarunkowania i ograniczenia	Pojedyncze wyrażenia, konieczność pewnego czytania fragmentów tekstu.	Ograniczenie głównie do języka spraw codziennych i związanego z moją pracą.	Umiejętność odczytywania głównych wniosków i śledzenia argumentacji jest ograniczona do tekstów formułowanych wprost.	Zakres i rodzaj tekstów stanowią jedynie nieznaczne ograniczenie – potrafię czytać różne rodzaje tekstów, w różnicowanym tempie i w różnicowany sposób, w zależności od celu lektury i typu tekstu. Słownik jest konieczny przy lekturze tekstów bardziej specjalistycznych lub o nieznanych mi tematach.	Szczegółowe rozumienie skomplikowanych tekstów jest zazwyczaj możliwe, z wyjątkiem trudniejszych fragmentów można przeczytać powtórnie. Sporadyczne sięganie do słownika.	Niewielkie ograniczenia – mogę praktycznie zrozumieć i zinterpretować każdy rodzaj tekstu pisanego. Bardzo rzadkie słowa mogą mi być niezbrane, ale raczej nie zakłócają rozumienia.

Pisanie						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Jakie teksty potrafię pisać	Bardzo krótkie teksty: pojedyncze słowa i bardzo krótkie, podstawowe zdania. Na przykład: proste wiadomości, notatki, formularze i kartki pocztowe.	Zwykle krótkie, proste teksty. Na przykład: proste listy prywatne, kartki pocztowe, wiadomości, notatki, formularze.	Potrafię napisać zwarty, spójny tekst, w którym poszczególne elementy są ze sobą powiązane.	Potrafię pisać różne rodzaje tekstów.	Potrafię pisać różne rodzaje tekstów. Potrafię wyrażać się klarownie i precyzyjnie, używając języka w sposób elastyczny i skuteczny.	Potrafię pisać różne rodzaje tekstów. Potrafię precyzyjnie spojść przekazywać subtelniejsze odcienie znaczeń. Potrafię pisać przekonująco.
Co potrafię pisać	Liczby i daty, własne imię i nazwisko, obywatelstwo, adres, a także inne dane osobowe, wymagane w prostych formularzach związanych z podróżowaniem. Krótkie, proste zdania, łączone takimi wyrazami, jak „i” oraz „potem”.	Typowe teksty opisujące sprawy dnia codziennego, zdarzenia z własnego życia, znajome miejsca, zainteresowania, pracę itp. Teksty zbudowane z krótkich, podstawowych zdań. Potrafię stosować najczęście używane spójniki (i, ale, ponieważ) do łączenia pojedynczych zdań w całościowe opowiadanie lub by opisać coś w formie listy zagadnień.	Potrafię przekazywać typowe, związane z życiem codziennym informacje znajomym, ludziom z obszaru itp. Potrafię w zrozumiały i jasny sposób przekazać, co myślę na dany temat. Potrafię przekazywać informacje i wyrażać opinie na tematy abstrakcyjne lub kulturalne – takie jak np.: filmy i muzyka. Potrafię w dość szczegółowy sposób opisywać doświadczenia i przeżycia, uczucia i zdarzenia.	Potrafię w skuteczny sposób formułować informacje i poglądy – a także ustosunkowywać się do poglądów wyrażanych przez innych. Potrafię stosować różne wyrazy łączące, by wyraźnie zaznaczać związki między poszczególnymi wątkami. Pisownia i interpunkcja są dość poprawne.	Potrafię tworzyć klarowne, płynne, dobrze zbudowane teksty, ukazujące opisanie wzorów organizacyjnych, spójników i wskaźników zespolenia tekstu. Potrafię w precyzyjny sposób kwalifikować wytworzenia i poglądy w kategoriach np.: pewności/niepewności, przekonania/wątpliwości, prawdopodobieństwa. Format tekstu, budowa akapitów i interpunkcja są spójne i służą zrozumieniu tekstu. Pisownia jest poprawna – z wyjątkiem zdarzających się błędów.	Potrafię tworzyć poprawne i spójne teksty stosując w pełnym zakresie i w odpowiedni sposób różne wzorce organizacji tekstu oraz posługując się szerokim zasobem wskaźników zespolenia. W tekstach nie ma błędów w pisowni.
Uwarunkowania i ograniczenia	Poza najczęściej używanymi słowami i wyrażeniami muszę korzystać z pomocy słownika.	Tematyka zawężona do znanych i typowych spraw. Trudność sprawienia pisania dłuższych, spójnych tekstów.	Zakres tekstów może być ograniczony do bardziej znanych i typowych – takich jak opisywanie rzeczy i opisywanie kolejności zdarzeń. Trudność może sprawiać np.: argumentowanie i porównywanie.	Trudność sprawia zwykle wyrażanie subtelności i niuansów w formułowaniu własnego stanowiska lub w opisywaniu uczuć i przeżyć.	Trudność może sprawiać wyrażanie subtelności i niuansów w formułowaniu własnego stanowiska lub w opisywaniu uczuć i przeżyć.	Korzystanie ze słownika nie jest potrzebne – z wyjątkiem niektórych terminów specjalistycznych z nieznanego zakresu.

Słuchanie						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Jakie teksty rozumieć	Bardzo proste wyrażenia dotyczące mnie, ludzi, których znam i mojego otoczenia. Pytania, polecenia i instrukcje. Przykłady: wyrażenia z życia codziennego, pytania, krótkie i proste polecenia i wskazówki.	Proste zwroty i wyrażenia na temat ważnych dla mnie spraw. Proste, codzienne rozmowy i dyskusje. Codzienne sprawy, poruszane w mediach. Przykłady: wiadomości, rutynowe dialogi, polecenia, informacje radiowe i telewizyjne.	Wystąpienia o charakterze faktograficznym na znane mi tematy. Codzienne rozmowy i dyskusje. Programy medialne i filmy. Przykłady: instrukcje obsługi, krótkie wykłady i wystąpienia.	Wszystkie rodzaje wystąpień na znane mi tematy. Wykłady. Programy medialne i filmy. Przykłady: dyskusje natury technicznej, sprawozdania, wywiady „na żywo”.	Ogólny język mówiony. Wykłady, dyskusje i debaty. Ogłoszenia publiczne. Skomplikowane informacje techniczne. Nagrania i filmy. Przykłady: rozmowy rodzimych użytkowników języka.	Każdy rodzaj języka mówionego – „na żywo” i nagrany. Wykłady i prezentacje o charakterze specjalistycznym.
Co potrafię zrozumieć	Nazwy i proste słowa. Główne przesłanie. Dosić, by zareagować podając dane osobowe czy postępując zgodnie ze wskazówkami.	Typowy język życia codziennego. Proste, codzienne rozmowy i dyskusje. Główne przesłanie. Dosić, by śledzić rozmowę innych.	Znaczenie niektórych nieznanymi mi słów, zgadzając się na podstawie kontekstu. Ogólne znaczenie i konkretne szczegóły.	Główne wątki i konkretne informacje. Złożone wątki i sformułowania. Poglądy i punkty widzenia rozmówców.	Wystarczająco dużo, by aktywnie uczestniczyć w rozmowach. Tematy abstrakcyjne i złożone. Wyrażane nie wprost postawy i relacje między rozmówcami.	Ogólne i szczegółowe rozumienie bez jakichkolwiek trudności.
Uwarunkowania i ograniczenia	Wyraźna, powolna i staranna artykulacja wypowiedzi. Przyjaźnie nastawiony rozmówca.	Wyraźna i powolna artykulacja. Zdany na pomoc ze strony przyjaźnie nastawionego rozmówcy i/lub ilustracji towarzyszących wypowiedzi. Potrzebuję czasami powtórzenia lub przeformułowania danej wypowiedzi.	Wyraźna, standardowa forma wypowiedzi. Potrzebuję pomocy w postaci ilustracji lub pokazania czynności. Potrzebuję czasami powtórzenia jakiegoś słowa lub wyrażenia.	Standardowy język z elementami idiomatycznymi, zrozumiały nawet w stosunkowo hałaśliwym otoczeniu.	Potrzebuję od czasu do czasu uściślenia znaczenia pewnych szczegółów, gdy nie jestem osłuchany z akcentem rozmówcy.	Żadnych ograniczeń, pod warunkiem, że mam czas na osłuchanie się z tym, co nieznane.

Załącznik D: Wskaźniki biegłości językowej systemu ALTE. Wypowiedzi „Potrafię” („Can Do”)

System wskaźników biegłości językowej ALTE w postaci zbioru wypowiedzi „Potrafię” („Can Do”) stanowi rezultat długoterminowego projektu badawczego prowadzonego przez Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Testujących Znajomość Języków Obcych – Association of Language Testers in Europe (ALTE). W niniejszym załączniku przedstawiamy cele i sposoby opraco-

wania tego zbioru wypowiedzi oraz jego odniesienie do systemu egzaminów biegłościowych ALTE i do Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Wskaźniki biegłości językowej systemu ALTE zostały wyskalowane i dostosowane do Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego za pomocą metody 12c (modelowanie metodą Rascha) omówionej w załączniku A.

System poziomów biegłości językowej ALTE a projekt „Can Do”

Poziomy biegłości językowej Stowarzyszenia ALTE

Umiejętności sformułowane w kategoriach operacyjnych („Potrafię” – „Can Do” statements) przez Stowarzyszenie ALTE stanowią najistotniejszą część zainicjowanego przez to Stowarzyszenie programu badawczego, którego celem było wypracowanie takiego systemu opisu „kluczowych poziomów” znajomości języka, aby można było w jego ramach obiektywnie opisywać egzaminy.

Na podstawie analizy treści egzaminacyjnych, rodzaju zadań testowych i charakterystyki zdających udało się dotychczas ten cel osiągnąć w odniesieniu do wielu egzaminów prowadzonych przez stowarzyszone instytucje. Obszerny opis całego systemu a także poszczególnych egzaminów zawiera publikacja *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* (patrz s. 27, 167).

Zbiór wypowiedzi „Potrafię” – „Can Do” jako przykład skali zorientowanej na użytkownika

Celem projektu „Potrafię” – „Can Do” było opracowanie i zweryfikowanie zestawu skal oceny umiejętności językowych, pozwalających określać, co uczący się faktycznie potrafią zdziałać (*can do*) w języku obcym.

Według klasyfikacji zaproponowanej przez Aldersona (Alderson, 1991), w której wyróżnia on skale oceny biegłości językowej zorientowane na tworzących testy, ocenających i użytkowników,

zbiór wypowiedzi ALTE stanowi przykład tego ostatniego typu skali. Zbiór ten pozwala w szczególny sposób na interpretację wyników testu bezpośrednio przez samych uczących się, którzy nie są specjalistami w dziedzinie oceny biegłości językowej – przez co ułatwia porozumienie między egzaminującymi i zdającymi co do istoty procesu i co do sposobu testowania. Ze względu na możliwości praktycznego za-

stosowania tego typu zbiór wskaźników biegłości językowej jest:

- a) Praktycznym narzędziem oceny w nauczaniu i testowaniu znajomości języka uczących się. Może być stosowany jako kontrolna lista kryteriów oceny tego, co uczący się już potrafią i w związku z tym określania, na jakim w danej chwili są etapie.
- b) Podstawą do opracowywania zadań do testów diagnostycznych, programów nauczania ukierunkowanych na zadania, a także materiałów dydaktycznych.
- c) Materiałem do wykorzystania w firmach przy przeprowadzaniu audytu językowego przydat-

nym dla tych, którzy organizują szkolenia i zatrudniają pracowników.

- d) Materiałem pozwalającym porównywać zawartość kursów i podręczników różnych języków, oferowanych w obrębie tego samego kontekstu edukacyjnego.

Zbiór ten może być przydatny dla osób zajmujących się wszelkiego rodzaju szkoleniami językowymi, gdyż oferuje klarowny opis umiejętności, który można wykorzystać jako zalecenia dla szkolących, przy formułowaniu wymaganych na danym stanowisku kwalifikacji językowych, czy wreszcie określaniu umiejętności wymaganych do objęcia danego stanowiska pracy.

Wypowiedzi systemu ALTE „Potrafię” – „Can Do” istnieją w wielu wersjach językowych

Istotną cechą wypowiedzi systemu ALTE „Can Do” jest to, że istnieją one w wielu wersjach językowych. Są jak dotąd przetłumaczone na 12 języków reprezentowanych w Stowarzyszeniu ALTE: angielski, duński, fiński, francuski, hiszpański, kataloński, niderlandzki, niemiecki, norweski, portugalski, szwedzki i włoski*. Jako uniwersalne opisy poziomów biegłości języ-

kowej stanowią one układy odniesienia dla różnych egzaminów na różnych poziomach zaawansowania. Pozwalają tym samym wykazać porównywalność systemów egzaminów oferowanych przez instytucje stowarzyszone w ALTE, a jednocześnie w przystępny sposób określają praktyczne sprawności językowe, których można oczekiwać od tych, którzy zdali dany egzamin.

Struktura zestawu wypowiedzi „Potrafię” – „Can Do”

Skale umiejętności sformułowanych w kategoriach operacyjnych („Potrafię” – „Can Do”) zawierają ogółem około 400 jednostek podzielonych na trzy zakresy, uznane za główne obszary zainteresowań uczących się języka: *życie społeczne i turystyka, praca, nauka*. W ramach każdego z tych zakresów głównych wyróżniono szereg tematów szczegółowych. Tak na przykład w zakresie *życia społecznego i turystyki* wyróżnia się m.in. *zakupy, jedzenie w restauracji, mieszkanie* itp. W odniesieniu do każdego wyróżnionego

tematu określono skale oceny trzech sprawności: *sluchania/mówienia, czytania i pisanie*. Skala dla *sluchania/mówienia* zawiera sprawności interakcyjne.

Każda skala obejmuje pewien zakres poziomów zaawansowania. Niektóre ze skal obejmują jedynie część całego zestawu poziomów biegłości, gdyż w wielu sytuacjach sukces komunikacyjny jest możliwy już przy zastosowaniu podstawowych umiejętności językowych.

Formułowanie wypowiedzi

Formułowanie wskaźników biegłości językowej według kategorii operacyjnych, przebiegało w następujących etapach:

- a) scharakteryzowanie użytkowników testów językowych ALTE za pomocą kwestionariuszy, sprawozdań ze szkół itp..

* Polska wersja tego zbioru powstaje w ramach projektu TIPS – Testing in Polish and Slovene, koordynowanego przez Szkołę Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej publikacja jest przewidywana na rok 2004 (red.).

- b) ustalenie potrzeb i oczekiwań kandydatów na podstawie powyższych wyników,
- c) opracowanie wstępnych wersji wypowiedzi na podstawie list wymogów testu i takich ogólnie akceptowanych opisów programowych jak *Waystage* i *Threshold*,
- d) ujednoczenie wypowiedzi i ocena ich przydatności dla zdających,
- e) zweryfikowanie wypowiedzi pod względem przydatności i przejrzystości sformułowań przez nauczycieli i studentów,
- f) sprawdzenie, poprawienie i uproszczenie sformułowań na podstawie rezultatów z poprzednich działań (punkt e).

Empiryczne badanie trafności wypowiedzi „Potrafię” „Can Do”

Otrzymane w wyniku powyższych działań skale zostały poddane szeroko zakrojonym empirycznym badaniom trafności. Celem podjęcia tych badań jest przekształcenie zestawu subiektywnych ocen poziomu zaawansowania w wiarygodne, odpowiednio wyskalowane narzędzie pomiaru. Jest to proces długoterminowy, stale trwający, uwzględniający wpływające na bieżąco dane, dotyczące wszystkich języków reprezentowanych w ALTE.

Dotychczasowe zbieranie danych polegało głównie na ocenie własnych umiejętności przez respondentów wypełniających zestawy kwestionariuszy z wypowiedziami „Can Do”. Wypełniło je dotychczas prawie dziesięć tysięcy respondentów. Ponadto są także zbierane dane na temat wyników egzaminów zdawanych przez tych respondentów. Badaniami objęto dotychczas prawie dziesięć tysięcy respondentów. Jest to, jak dotąd, największa próba, na jakiej oparto badania trafności opisowej skali biegłości językowej.

Rozpoczęto także empiryczne badania wewnętrznej spójności skali wypowiedzi „Can Do”. Ich celem jest:

1. sprawdzenie funkcji każdej wypowiedzi oceniającej w ramach danej skali „Can Do”;
2. wypoziomowanie różnych skal „Can Do”, czyli określenie stopnia relatywnej trudności każdej skali;
3. zbadanie stopnia neutralności językowej skal „Can Do”.

Badania te są prowadzone głównie w krajach europejskich przy użyciu kwestionariuszy, sporządzanych (z wyjątkiem najwyższych pozio-

mów zaawansowania) w języku ojczystym badanych. Respondentom przydzielono odpowiednie kwestionariusze – skale odnoszące się do dziedziny zawodowej (*praca*) przydzielono osobom używającym języka obcego do celów zawodowych, skale z zakresu edukacyjnego (*nauka*) otrzymali respondenci już studiujący lub uczący się w danym języku obcym lub ci, którzy dopiero się uczą danego języka w takim celu. Skale dotyczące *życia społecznego i turystyki* dano innym respondentom, choć niektóre zagadnienia z tego zakresu zostały włączone do kwestionariuszy z zakresu *praca* i *nauka*, jako tzw. „zadania kotwiczące”, stanowiące pewien wspólny punkt odniesienia.

Zadania kotwiczące są używane w zbiorze danych przy określaniu wzajemnych relacji między poszczególnymi testami i kwestionariuszami metodą Rascha. Ten sposób analizy (objaśniony szerzej w załączniku A) pozwala utworzyć spójny system pomiaru przy użyciu matrycy zbioru danych lub w postaci serii ząębających się testów, połączonych zadaniami testowymi wspólnymi dla następujących po sobie testów – zwanymi zadaniami kotwiczącymi. Systematyczne stosowanie zadań kotwiczących jest konieczne w celu ustalenia stopnia względnej trudności danego zakresu czy danej skali oceny. Zastosowanie w takiej funkcji kategorii operacyjnych z zakresu *życia społecznego i turystyki* polegało na założeniu, że ten zakres w największym stopniu dotyczy ogólnego trzonu biegłości językowej i może stanowić najlepszy punkt odniesienia przy określaniu stopnia względnej trudności skal umiejętności z dwóch pozostałych zakresów.

Korekta sformułowań wypowiedzi

Jednym z pierwszych rezultatów badań było stwierdzenie konieczności wprowadzenia zmian w sformułowaniach wypowiedzi. W szczególności

zrezygnowano ze wszystkich sformułowań negatywnych, gdyż okazały się one problematyczne ze względu na trudność statystycznego pomiaru

oceny, a także dlatego, że nie wydawały się odpowiednio definiować poziomu zaawansowania. Oto dwa przykłady takich zmian redakcyjnych:

1. Zastąpienie sformułowania negatywnego wypowiedzią o charakterze pozytywnym, przy zachowaniu pierwotnego znaczenia:
 - pierwotna wersja: *uczący się NIE POTRAFI odpowiadać na pytania wykraczające poza proste, przewidywalne kwestie,*
 - nowa wersja: *uczący się POTRAFI odpowiadać na proste, przewidywalne pytania.*
2. Wypowiedzi przeznaczone do zastosowania jako wskaźniki negatywne na poziomie niższym przesunięto w formie pozytywnej do oceny biegłości na poziomie wyższym:
 - pierwotna wersja: *uczący się NIE POTRAFI opisywać zjawisk spoza zakresu bezpośredniego postrzegania, określających np.: ból („kłujący”, „tępy” itp.),*
 - nowa wersja: *uczący się POTRAFI opisywać zjawiska spoza zakresu bezpośredniego postrzegania, określające np.: ból („kłujący”, „tępy” itp.).*

■ Zestaw wypowiedzi „Can Do” a egzaminy ALTE

Po osiągnięciu wstępnej kalibracji zbioru wypowiedzi „Can Do” i opisanej powyżej korekcie redakcyjnej podjęto próbę ustalenia związku tego zbioru wypowiedzi z innymi wskaźnikami poziomu zaawansowania językowego. W szczególności chodziło o porównanie tego sposobu oceny z rezultatami oraz o sprawdzenie tego czy i w jaki sposób system wskaźników biegłości językowej ALTE odnosi się do systemu opisu poziomów zaawansowania Rady Europy.

Począwszy od grudnia 1998 roku zbierano i analizowano dane z egzaminów z języka angielskiego jako obcego prowadzonych przez UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*), próbując ustalić związek między wynikami tych egzaminów ze skalami samooceny dokonywanej za pomocą wypowiedzi „Can Do”. Związek taki udało się jednoznacznie stwierdzić, co pozwala na opisywanie biegłości językowej, potwierdzonej w wyniku danego egzaminu określonym stopniem, w kategoriach skali wskaźników „Can Do”.

Należy tu jednak zauważyć, że próby samooceny za pomocą wypowiedzi „Can Do”, prowadzone w różnych krajach i w zróżnicowanych grupach badanych, wykazały istotne różnice w sposobie postrzegania własnych możliwości językowych. Okazuje się, że różne osoby różnie rozumieją znaczenie wypowiedzi „Can Do”, co po części może być zależne od takich czynników, jak wiek lub uwarunkowania kulturowe. W przypadku niektórych grup respondentów osłabiło to korelacje między tym badaniem a wynikami egzaminów UCLES. Przy zastosowaniu odpowiednich metod analitycznych udało się ograniczyć te trudności i uzyskać możliwie jasny obraz korelacji między samooceną według skali „Can Do” i stopniem z egzaminu na określonym poziomie. Badania tego typu będą prawdopodob-

nie prowadzone dalej, by w pełni scharakteryzować związek między stopniami egzaminacyjnymi a typowymi wypowiedziami „Can Do”, określającymi profil językowy uczącego się.

Innym problemem, który pojawił się w kontekście tych badań, jest określenie perfekcji w działaniach językowych – tzn. sposobu rozumienia określenia „potrafię” czy „potrafi”. Pojęcia te wymagają definicji w odniesieniu do tego, z jakim prawdopodobieństwem możemy oczekiwać, że dana osoba na danym poziomie wykona określone zadanie. Czy określenie to oznacza, że uczący się wykona takie zadanie zawsze bardzo dobrze? To chyba zbyt daleko idące wymaganie. Z drugiej strony ustawienie poprzeczki na poziomie 50% wydaje się przeczyć temu, co rozumiemy pod pojęciem opanowania jakiejś sprawności.

Odpowiednim poziomem – i taki właśnie przyjęto – wydaje się 80%, które w wielu dziedzinach lub testach ocenianych według kryteriów, oznacza opanowanie danej dziedziny. Otrzymując więc adnotację „zdał” z jakiegoś z egzaminów ALTE na określonym poziomie kandydat powinien z 80% skutecznością wykonać przewidziane na tym poziomie zadania. Dane, zebrane wśród zdających egzaminy Cambridge, potwierdzają, że wielkość ta odpowiada też średniemu prawdopodobieństwu potwierdzenia danej umiejętności według skali wypowiedzi „Can Do” odnośnego poziomu. Korelacja ta okazała się dosyć stabilna dla wszystkich poziomów.

Taki jednoznaczny sposób interpretacji określenia „Potrafi/ę” („Can do”) pozwala precyzyjniej opisywać dane poziomy zaawansowania ALTE według skal wskaźników biegłości „Can Do”.

Powyższe ustalenia dotyczą jedynie danych z egzaminów Cambridge. Jednakże od jakiegoś czasu są także zbierane dane z innych egzaminów

ALTE. Pozwolą one przypuszczalnie potwierdzić podobne korelacje różnych systemów egzaminacyjnych i pięciu poziomów zaawansowania ALTE.

■ Korelacja z Europejskim systemem opisu Rady Europy

W roku 1999 przeprowadzono badanie ankietowe, w którym zastosowano zadania kotwiczące w postaci wskaźników biegłości zamieszczonych w roboczej wersji dokumentu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* z roku 1996, a więc:

1. wskaźników samooceny według głównych kategorii skali dla poszczególnych poziomów – prezentowanych tu w tabeli 2 w rozdziale 3,
2. 16 wskaźników oceny *Płynności wypowiedzi* – prezentowanych tu w przykładowych skalach oceny w rozdziale 5.

Zastosowanie zbioru wskaźników oceny biegłości z tabeli 2 było uzasadnione tym, że ten ogólny opis poziomów zaawansowania wydaje się zdobywać największą popularność. Możliwość ALTE zbierania wielu danych z wielu języków i krajów były dodatkową okazją weryfikacji trafności tej skali.

Wskaźniki oceny *Płynności wypowiedzi* wybrano ze względu na ich najwyższą stabilność w ocenie stopnia trudności, jaką uzyskały w badaniach prowadzonych w ramach tzw. Projektu Szwajcarskiego (North 1996/2000). Oczekiwano, że będą w związku z tym najlepszym sposobem przyrównania skali wypowiedzi „Can Do” ALTE do skali *Europejskiego systemu opisu* Rady Europy. Szacowany stopień trudności wskaźników z zakresu *Płynności wypowiedzi* okazał się bardzo zbliżony do uzyskanego w badaniu (North 1996/2000), wykazując współczynnik korelacji $r = 0,97$. Oznacza to niezwykle wysoką zgodność między oceną poziomu biegłości za pomocą wypowiedzi systemu ALTE i za pomocą przykładowych skal wskaźników biegłości *Europejskiego systemu opisu*.

Należy jednakże zauważyć, że zastosowanie analizy Rascha do badania korelacji między zestawami wypowiedzi oceniających (skalami) nie przynosi jednoznacznych wyników. Dane nigdy nie pasują w pełni do modelu – pojawiają się tu problematyczne kwestie *wymiarowości, różnicowania i funkcji różnicującej zadań* (systematycznych odchyień oceny w pewnych grupach badanych). Problemy te trzeba brać pod

uwagę, jeśli chce się uzyskać jak najbardziej wiarygodny wynik porównania skali.

Kwestia *wymiarowości* jest związana z faktem, że sprawności *sluchania/mówienia, czytania i pisania* – chociaż ściśle ze sobą powiązane – są w istocie rzeczy sprawnościami oddzielnymi. Analizy, w których są one traktowane oddzielnie, przynoszą z reguły bardziej spójny i bardziej różnicujący obraz poziomów.

Zmienność w różnicowaniu jest wyraźna, gdy porówna się tabelę 2 ze zbiorem wypowiedzi „Can Do”. Tabela 2 pozwala otrzymać skalę o dłuższym zakresie, pozwalającą na wyznaczenie bardziej szczegółowych poziomów, niż ma to miejsce w przypadku zbioru „Can Do”. Przyczyną wydaje się być to, że wskaźniki tabeli 2 stanowią produkt końcowy zakrojonego na szeroką skalę procesu wyboru, analizy i uściślenia. Otrzymane w rezultacie tego procesu opisy poziomów stanowią konglomerat pieczołowicie dobranych, typowych elementów, pozwalających łatwiej rozpoznać respondentom poziom najbardziej odpowiadający ich umiejętnościom. To z kolei przynosi bardziej spójny obraz odpowiedzi i przekłada się na skalę o dłuższym zakresie. W przeciwieństwie do „wygładzonych”, całościowych opisów poziomów według wskaźników tabeli 2, aktualne wersje wypowiedzi „Can Do” mają charakter zwięzłych, pojedynczych stwierdzeń i nie tworzą wyraźnych zestawów poziomowych.

Efekt grupowy (funkcja różnicująca jednostek) przejawia się w tym, że pewne grupy respondentów (np.: odpowiadając na kwestionariusze z zakresu *życia społecznego i turystyki, pracy lub nauki*) wykazały się znacznie większą precyzją w określaniu poziomów przy ocenie niektórych zadań kotwiczących – z trudnych do ustalenia powodów.

Takie trudności nie są niczym dziwnym w przypadku stosowania modelu Rascha do porównywania skali tego typu. Wskazują one na to, że do ostatecznego określenia korelacji między tymi skalami jest konieczna systematyczna, jakościowa weryfikacja samych sformułowań wypowiedzi.

■ Poziomy biegłości językowej według systemu ALTE

W momencie opracowywania niniejszej publikacji system poziomów biegłości językowej ALTE obejmuje pięć stopni zaawansowania. Analizy i badania przedstawione powyżej wykazały znaczną korelację tych stopni z poziomami od A2 do C2 skali Europejskiego systemu opisu

kształcenia językowego. Trwają prace nad opisaniem najniższego w systemie ALTE stopnia zaawansowania (*Breakthrough*) – przy wykorzystaniu wskaźników biegłości „*Can Do*”. Zestawienie obydwu systemów – ALTE i ESOKJ – wygląda następująco:

Poziomy biegłości językowej ESOKJ	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Poziomy biegłości językowej ALTE	Poziom ALTE Breakthrough	Poziom ALTE 1	Poziom ALTE 2	Poziom ALTE 3	Poziom ALTE 4	Poziom ALTE 5

Oto najistotniejsze cechy wyróżniające każdy z poziomów systemu ALTE:

- **Poziom ALTE 5 (Sprawny użytkownik języka – Good User):** umiejętność pracy z tekstami o charakterze akademickim lub wymagającymi znacznej sprawności poznawczej; umiejętność skutecznego posługiwania się językiem na poziomie przewyższającym pod pewnymi względami kompetencje językowe przeciętnego rodzimego użytkownika.
Przykład: Uczący się POTRAFI analizować teksty pod względem zawartych w nich istotnych informacji i ich głównego przesłania, czytając je z podobną jak rodzimy użytkownik szybkością.
- **Poziom ALTE 4 (Kompetentny użytkownik języka – Competent User):** umiejętność komunikowania się ze szczególnym zwracaniem uwagi na jej jakość, jeśli chodzi o stosowność, wycucie sytuacji i sprawność w podejmowaniu nowych, nieznanych tematów.
Przykład: Uczący się POTRAFI sobie dobrze radzić z trudnymi, napastliwymi pytaniami. POTRAFI zabrać głos i utrzymać się przy nim.
- **Poziom ALTE 3 (Samodzielny użytkownik języka – Independent User):** umiejętność realizowania większości celów komunikacyjnych i wypowiedzania się w szerokim zakresie tematów.
Przykład: Uczący się POTRAFI oprowadzać gości i szczegółowo opisywać odwiedzane miejsca.
- **Poziom ALTE 2 (Użytkownik przekraczający próg – Threshold User):** umiejętność wypowiedzania się w ograniczony sposób w znanych sobie sytuacjach oraz radzenia sobie z informacjami, które odbiegają od rutynowych.

Przykład: Uczący się POTRAFI wystąpić o otwarcie konta bankowego pod warunkiem, że procedura jest nieskomplikowana.

- **Poziom ALTE 1 (Użytkownik będący na kolejnym etapie – Waystage User):** umiejętność radzenia sobie z prostymi, jednoznacznymi informacjami i podejmowania prób wypowiedzania się w znanych sobie sytuacjach.
Przykład: Uczący się POTRAFI uczestniczyć w typowych rozmowach na proste, przewidywalne tematy.
- **Poziom ALTE Breakthrough (poziom wstępny – przebrnięcie przez pierwsze trudności):** elementarna umiejętność porozumiewania się i wymiany informacji w prosty sposób.
Przykład: Uczący się POTRAFI formułować pytania dotyczące jądłospisu i rozumie proste odpowiedzi na ten temat.

Materiały źródłowe:

- Alderson, J.C. (1991), „Bands and scores”, w: Alderson, J.C. And North, B. (red.), *Language testing in the 1990s*, London: British Council/Macmillan, Developments in ELT, s. 71-86.
- North, B. (1996/2000), *The development of a common framework scale of language proficiency*, praca doktorska. Thames Valley University, II wyd 2000 New York: Peter Lang.
- ALTE Handbook of language examinations and examination systems* (dostępne na zamówienie z sekretariatu Stowarzyszenia ALTE w UCLES – University of Cambridge Local Examinations Syndicate).

Bliższe informacje na temat projektu ALTE można otrzymać w Sekretariacie Stowarzyszenia (Barbara Stevens: Stevens.B@UCLES.org.uk).

Opracowanie: Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, marzec 2000.

Dokument 1. Podsumowanie poziomów sprawności językowych w systemie ALTE

Poziom ALTE	Słuchanie/Mówienie	Czytanie	Pisanie
Poziom 5	Uczący się POTRAFI udzielać rad i rozmawiać na skomplikowane i drażliwe tematy, rozumiejąc potoczne odniesienia i dobrze sobie radzić z trudnymi, napastliwymi pytaniami.	Uczący się POTRAFI zrozumieć dokumenty, opracowania i korespondencję wraz z subtelniej wyrażonymi kwestiami zawartymi w skomplikowanych tekstach.	Uczący się POTRAFI pisać listy na każdy temat oraz sporządzać protokoły z zebrań/spotkań lub seminariów, wykazując dobre opanowanie środków wyrazu i dokładność przekazu.
Poziom 4	Uczący się POTRAFI aktywnie uczestniczyć w zebraniach/spotkaniach i seminariach w ramach wykonywanej pracy oraz prowadzić rozmowy towarzyskie, wykazując znaczną płynność wypowiedzi i radząc sobie z abstrakcyjnymi wyrażeniami.	Uczący się POTRAFI czytać na tyle szybko, by radzić sobie w zajęciach akademickich, czytać prasę w celu zdobycia informacji i rozumieć odbiegającą od standardowej korespondencję.	Uczący się POTRAFI przygotować/naszkicować formalny list, sporządzić dość precyzyjny protokół ze spotkania lub napisać rozprawkę, wykazując znaczną sprawność komunikacyjną.
Poziom 3	Uczący się POTRAFI wygłaszać lub rozumieć wypowiedzi na znane sobie tematy i prowadzić rozmowy towarzyskie w dość szerokim zakresie tematów.	Uczący się POTRAFI analizować teksty w poszukiwaniu istotnych informacji i rozumieć szczegółowe instrukcje lub zalecenia.	Uczący się POTRAFI notować, gdy ktoś mówi oraz pisać listy zawierające niestandardowe treści.
Poziom 2	Uczący się POTRAFI w ograniczony sposób wyrażać opinie na tematy abstrakcyjne/kulturalne, doradzać w zakresie znanych sobie spraw oraz rozumieć polecenia lub wygłaszane publiczne oświadczenia, zawiadomienia.	Uczący się POTRAFI zrozumieć typowe teksty informacyjne i artykuły oraz odbiegające od rutynowych teksty informacyjne, dotyczące znanej sobie dziedziny.	Uczący się POTRAFI pisać listy i sporządzać notatki na znane sobie lub przewidywalne tematy.
Poziom 1	Uczący się POTRAFI formułować proste opinie lub postulaty w znanym sobie kontekście sytuacyjnym.	Uczący się POTRAFI zrozumieć sformułowane w bezpośredni sposób informacje ze znanej sobie dziedziny, takie jak oznaczenia na towarach, szyldy, proste instrukcje czy sprawozdanie na znane sobie tematy.	Uczący się POTRAFI wypełniać formularze i pisać krótkie, proste listy i pocztówki, dotyczące spraw prywatnych.
Poziom Breakthrough	Uczący się POTRAFI rozumieć podstawowe polecenia oraz uczestniczyć w elementarnych, dotyczących faktów rozmowach na konkretne, przewidywalne tematy.	Uczący się POTRAFI zrozumieć podstawowe ogłoszenia, instrukcje i informacje.	Uczący się POTRAFI wypełniać podstawowe formularze oraz pisać notatki, zawierające określenia czasu, daty i miejsc.

Dokument 2. Podsumowanie zestawu wypowiedzi ALTE w zakresie: Życie społeczne i turystyka

Poziom ALTE	Słuchanie/Mówienie	Czytanie	Pisanie
Poziom 5	Uczący się POTRAFI w stosowny i zręczny sposób wypowiedzieć się na złożone i drażliwe tematy.	Uczący się POTRAFI dokładnie zrozumieć umowę najmu (przy wynajmowaniu mieszkania), na przykład szczegóły techniczne i główne zobowiązania prawne.	Uczący się POTRAFI pisać listy na każdy temat wykazując się dobrym opanowaniem środków wyrazu i dokładnością przekazu.
Poziom 4	Uczący się POTRAFI prowadzić dłuższe rozmowy na konwencjonalne tematy, a także uczestniczyć w dyskusjach na tematy abstrakcyjne/kulturalne, wykazując się przy tym dobrą płynnością wypowiedzi i dobrym opanowaniem środków wyrazu.	Uczący się POTRAFI zrozumieć wyrażone w skomplikowany sposób poglądy i argumenty zawarte w artykułach poważnych tytułów prasowych.	Uczący się POTRAFI pisać listy na większość tematów. Czytelnik może mieć ewentualną trudność z ich zrozumieniem ze względu na dobór słownictwa.
Poziom 3	Uczący się POTRAFI prowadzić rozmowy w dość szerokim zakresie tematów, takich jak osobiste i zawodowe przeżycia i doświadczenia czy bieżące wydarzenia podawane w mediach.	Uczący się POTRAFI zrozumieć szczegółowe informacje, obejmujące na przykład szeroki zakres terminologii kulinarnej w jadłospisach czy wyrażenia i skróty specyficzne dla ogłoszeń mieszkaniowych.	Uczący się POTRAFI napisać pismo do hotelu z zapytaniem o takie możliwości usług, jak na przykład obsługa osób niepełnosprawnych czy zapewnienie specjalnej diety.
Poziom 2	Uczący się POTRAFI – w ograniczony sposób – wyrażać opinie na tematy abstrakcyjne/kulturalne. Uczący się POTRAFI też wyłapywać niuanse znaczeniowe zawarte w wypowiedziach innych.	Uczący się POTRAFI zrozumieć artykuły prasowe dotyczące faktów i zdarzeń, typowe pisma urzędowe z hoteli oraz listy prywatne z wyrażanymi w nich opiniami.	Uczący się POTRAFI pisać listy w ograniczonym zakresie typowych tematów związanych z osobistymi przeżyciami i doświadczeniami oraz wyrażać swoje opinie przy użyciu standardowych zwrotów językowych.
Poziom 1	Uczący się POTRAFI w prosty sposób – przy użyciu takich wyrażen jak: „(Nie) lubię...” – określać swoje upodobania w zakresie znanego sobie kontekstu.	Uczący się POTRAFI zrozumieć informacje sformułowane w bezpośredni sposób, takie jak np.: notki na etykietach produktów spożywczych, opisy typowych dań w jadłospisach, drogowskazy, informacje pojawiające się na monitorach bankomatów.	Uczący się POTRAFI wypełniać większość formularzy wymagających podania danych osobowych.
Poziom Breakthrough	Uczący się POTRAFI formułować pytania dotyczące konkretnych faktów oraz rozumieć odpowiedzi wyrażone prostym językiem.	Uczący się POTRAFI zrozumieć proste ogłoszenia i informacje, zamieszczone na przykład na lotniskach, w domach towarowych czy w jadłospisach. Uczący się POTRAFI zrozumieć proste instrukcje zamieszczone na opakowaniach lekarstw oraz na znakach wskazujących drogę.	Uczący się POTRAFI pisać krótkie notki adresowane do gospodarzy, u których mieszka oraz krótkie, proste podziękowania.

Dokument 3. Zestaw wypowiedzi ALTE w zakresie: Życie społeczne i turystyka
Przegląd obszarów tematycznych i czynności komunikacyjnych

Obszar tematyczny	Czynność	Lokalizacja	Wymagane sprawności językowe
Życie codzienne	1. Zakupy	Sklepy samoobsługowe Sklepy z obsługą Place targowe	Słuchanie/mówienie, czytanie
	2. Jedzenie w restauracji	Restauracje Bar samoobsługowy Bar/restauracja szybkiej obsługi	Słuchanie/mówienie, czytanie
	3. Mieszkanie w warunkach hotelowych	Hotel, pensjonat itp.	Słuchanie/mówienie, Czytanie, pisanie (wypełnianie formularzy)
	4. Wynajmowanie pokoju/ domu/mieszkania	Biuro pośrednictwa, dom prywatnie wynajmującego	Słuchanie/mówienie, czytanie, pisanie (wypełnianie formularzy)
	5. Wprowadzanie się	U gospodarzy	Słuchanie/mówienie, czytanie, pisanie (listów)
	6. Korzystanie z usług bankowych i pocztowych	Banki, kantory wymiany walut, urzędy pocztowe	Słuchanie/mówienie, czytanie, pisanie
Zdrowie	Dochodzenie do zdrowia/Zapobieganie chorobom	Apteka Gabinet lekarski Szpital Gabinet dentystyczny	Słuchanie/mówienie, czytanie
Podróż	Przyjazd do kraju Podróżowanie po kraju Pytanie o drogę i wskazywanie drogi Wynajmowanie	Port lotniczy/morski Dworzec kolejowy/autobusowy Ulica, parking itp. Biuro podróży Firmy wynajmujące samochody, łódki itp.	Słuchanie/mówienie, czytanie, pisanie (wypełnianie formularzy)
Sytuacje awaryjne	Radzenie sobie w sytuacjach awaryjnych (wypadek, choroba, czyn przestępczy, awaria samochodu itp.)	Miejsca publiczne Miejsca prywatne (np. pokój hotelowy) Szpital Posterunek policji	Słuchanie/mówienie, czytanie
Zwiedzanie	Informowanie się Udział w wycieczce Oprowadzanie innych	Biuro podróży Informacja turystyczna Atrakcje turystyczne (zabytki itp.) Miasta/centra miast Szkoły/kolegia/uniwersytety	Słuchanie/mówienie, czytanie
Życie towarzyskie	Udział w spotkaniach towarzyskich/kontakty z innymi ludźmi Udział w imprezach rozrywkowych	Dyskoteki, przyjęcia, szkoły, hotele, campingi, restauracje itp. W domu i poza domem	Słuchanie/mówienie
Media/Wydarzenia kulturalne	Oglądanie telewizji, filmu, sztuki teatralnej itp. Słuchanie radia Czytanie gazet/czasopism	W domu, w samochodzie, w kinie, w teatrze, w plenerze podczas imprez typu „światło i dźwięk” itp.	Słuchanie/mówienie
Kontakty osobiste (na odległość)	Pisanie listów, pocztówek itp.	W domu i poza domem	Słuchanie/mówienie (przez telefon), czytanie, pisanie

Dokument 4. Podsumowanie zestawu wypowiedzi w systemie ALTE w zakresie: Praca

Poziom ALTE	Słuchanie/Mówienie	Czytanie	Pisanie
Poziom 5	Uczący się POTRAFI w zakresie posiadanych przez siebie kompetencji specjalistycznych doradzać i rozstrzygać w kwestiach złożonych, delikatnych i drażliwych, takich jak zagadnienia prawne i finansowe.	Uczący się POTRAFI zrozumieć opracowania i artykuły odnoszące się do swojej pracy – włączając w to teksty omawiające skomplikowane kwestie przy użyciu złożonego języka.	Uczący się POTRAFI sporządzać wyczerpujące i precyzyjne notatki ze spotkania, będąc przy tym aktywnym uczestnikiem danego zebrania czy seminarium.
Poziom 4	Uczący się POTRAFI skutecznie uczestniczyć w zebraniach i seminariach dotyczących wykonywanej pracy oraz opowiadać się za lub przeciw w danej sprawie.	Uczący się POTRAFI zrozumieć teksty korespondencji prowadzonej w niestandardowym języku.	Uczący się POTRAFI radzić sobie w szerokim zakresie sytuacji rutynowych i odbiegających od rutyny, w których jest wymagane profesjonalne wsparcie ze strony kolegów lub z zewnątrz.
Poziom 3	Uczący się POTRAFI odbierać i przekazywać większość informacji związanych z normalnym przebiegiem dnia pracy.	Uczący się POTRAFI zrozumieć większość tekstów korespondencji, opracowań i literatury fachowej dotyczącej konkretnych produktów, z którymi ma do czynienia w związku z wykonywaną pracą.	Uczący się POTRAFI radzić sobie ze wszystkimi rutynowymi zamówieniami i zapytaniami dotyczącymi określonych produktów lub usług.
Poziom 2	Uczący się POTRAFI doradzać klientom w prostych sprawach dotyczących swojej dziedziny zawodowej.	Uczący się POTRAFI zrozumieć ogólne znaczenie wykraczającej poza rutynową korespondencji oraz artykułów teoretycznych związanych z zakresem wykonywanej pracy.	Uczący się POTRAFI sporządzać dość dokładne notatki w czasie zebrań lub seminariów, których tematy są mu znane i łatwo przewidywalne.
Poziom 1	Uczący się POTRAFI formułować proste zamówienia w zakresie swojej dziedziny zawodowej, takie jak: „Chciałbym zamówić 25 sztuk...”.	Uczący się POTRAFI zrozumieć większość typowych, krótkich opracowań lub nieskomplikowanych instrukcji obsługi, dotyczących zakresu jego kompetencji, pod warunkiem dysponowania wystarczającym czasem na ich lekturę.	Uczący się POTRAFI pisać krótkie zrozumiałe zapytania, kierowane do kolegi z firmy lub do znanej mu osoby z innej firmy.
Poziom Breakthrough	Uczący się POTRAFI odbierać i przekazywać proste informacje o rutynowym charakterze, takie jak: „Spotkanie w piątek. Godzina 10 rano”.	Uczący się POTRAFI zrozumieć krótkie opracowania lub opisy produktów w zakresie znanych sobie spraw, jeśli teksty te są napisane prostym językiem, a ich treść jest łatwa do przewidzenia.	Uczący się POTRAFI pisać krótkie zapytania kierowane do kolegów z pracy – takie jak: „Czy mogę prosić o 20?”

Dokument 5. Zestaw wypowiedzi ALTE w zakresie: Praca
Przegląd obszarów tematycznych i czynności komunikacyjnych

Obszar tematyczny	Czynność	Lokalizacja	Wymagane sprawności językowe
Usługi związane z wykonywaną pracą	1. Zamawianie usług związanych z pracą 2. Wykonywanie usług związanych z pracą	Miejsce pracy (biuro, zakład produkcyjny itp.) Miejsce pracy (biuro, zakład produkcyjny itp.) W domu klienta	Słuchanie/mówienie, pisanie Słuchanie/mówienie, pisanie
Zebrania/spotkania i seminaria	Udział w zebraniu/spotkaniu i w seminarium	Miejsce pracy (biuro, zakład produkcyjny itp.), centrum konferencyjne	Słuchanie/mówienie, pisanie (notowanie)
Oficjalne prezentacje i pokazy	Udział lub wygłaszanie prezentacji/udział w pokazie	Centrum konferencyjne/wystawowe, zakład produkcyjny, laboratorium itp.	Słuchanie/mówienie, pisanie (notowanie)
Korespondencja	Rozumienie i pisanie faksów, listów, notek, poczty elektronicznej itp.	Miejsce pracy (biuro, zakład produkcyjny itp.)	Czytanie, pisanie
Opracowania	Formułowanie i rozumienie opracowań (o znacznej objętości i wysokim stopniu formalności)	Miejsce pracy (biuro, zakład produkcyjny itp.)	Czytanie, pisanie
Informacja ogólnie dostępna	Wyszukiwanie istotnych informacji (z takich źródeł jak np.: opisy produktów, czasopisma fachowe/handlowe, ogłoszenia, Internet)	Miejsce pracy (biuro, zakład produkcyjny itp.), w domu	Czytanie
Instrukcje i wytyczne	Rozumienie instrukcji (np.: bezpieczeństwa) Rozumienie i formułowanie instrukcji (np.: dotyczących instalacji, obsługi i konserwacji)	Miejsce pracy (biuro, zakład produkcyjny itp.)	Czytanie, pisanie
Telefonowanie	Telefonowanie do kogoś Odbieranie telefonów (włącznie z odbieraniem i zapisywaniem wiadomości)	Biuro, dom, pokój w hotelu itp.	Słuchanie/mówienie, pisanie (notowanie)

Dokument 6. Podsumowanie zestawu wypowiedzi w systemie ALTE w zakresie: Edukacja

Poziom ALTE	Słuchanie/Mówienie	Czytanie	Pisanie
Poziom 5	Uczący się POTRAFI zrozumieć dowcipy, wyrażane potocznie dygresje i aluzje kulturowe.	Uczący się POTRAFI w sposób sprawny i odpowiedzialny korzystać ze wszystkich źródeł informacji.	Uczący się POTRAFI sporządzać pełne i precyzyjne notatki, uczestnicząc w wykładzie, seminarium czy innych zajęciach.
Poziom 4	Uczący się POTRAFI śledzić wypowiedzi argumentacyjne na tematy abstrakcyjne, na przykład rozważania na temat alternatywnych rozwiązań i formułowanie wniosków.	Uczący się POTRAFI czytać na tyle szybko, aby brać udział w zajęciach programu akademickiego.	Uczący się POTRAFI napisać rozprawkę, która wykazuje jego sprawność komunikacyjną, a czytelnikowi sprawia tylko niewielkie trudności.
Poziom 3	Uczący się POTRAFI wygłosić prezentację na znany temat oraz odpowiedzieć na związane z tym tematem pytania, które są łatwo przewidywalne i dotyczą faktów.	Uczący się POTRAFI przeglądać teksty w poszukiwaniu istotnych informacji i zrozumieć ich główne przesłanie.	Uczący się POTRAFI sporządzać proste notatki, z których można dość skutecznie korzystać w trakcie pisania tekstu na dany temat lub przy powtarzaniu materiału.
Poziom 2	Uczący się POTRAFI zrozumieć polecenia i zadania formułowane przez nauczyciela lub wykładowcę.	Uczący się POTRAFI – przy pewnej pomocy – zrozumieć podstawowe wskazówki i instrukcje, zawarte np.: w komputerowym katalogu bibliotecznym.	Uczący się POTRAFI zapisywać pewne informacje uczestnicząc w wykładzie, jeśli są one mniej lub bardziej jednoznacznie dyktowane.
Poziom 1	Uczący się POTRAFI wyrażać w prosty sposób swoją opinię, stosując wyrażenia typu: „Nie zgadzam się”.	Uczący się POTRAFI zrozumieć ogólne znaczenie uproszczonych tekstów podręcznikowych lub prasowych, gdy ma dużo czasu na ich powolną lekturę.	Uczący się POTRAFI pisać bardzo krótkie teksty narracyjne lub opisy, takie jak: „Moje ostatnie wakacje”.
Poziom Breakthrough	Uczący się POTRAFI zrozumieć podstawowe instrukcje dotyczące czasu zajęć, dat, numerów sal lekcyjnych, a także zadań do wykonania.	Uczący się POTRAFI czytać podstawowe notki i instrukcje.	Uczący się POTRAFI spisywać daty i miejsca różnych zdarzeń, ogłaszane na tablicy w klasie lub na tablicach ogłoszeń.

Dokument 7. Zestaw wypowiedzi ALTE w zakresie: Edukacja
Przegląd obszarów tematycznych i czynności komunikacyjnych

Obszar tematyczny	Czynność	Lokalizacja	Wymagane sprawności językowe
Wykłady, wystąpienia, prezentacje i pokazy	1. Słuchanie wykładu, wystąpienia, prezentacji lub pokazu 2. Wygłaszanie wykładu, wystąpienia, prezentacji lub udział w pokazie	Sala wykładowa, klasa, laboratorium itp.	Słuchanie/mówienie, pisanie (notowanie)
Seminaria i ćwiczenia	Udział w seminariach i ćwiczeniach	Klasa, pokój do pracy	Słuchanie/mówienie, pisanie (notowanie)
Podręczniki, artykuły itp.	Zbieranie informacji	Pokój do pracy, biblioteka itp.	Czytanie, pisanie (notowanie)
Rozprawki	Pisanie rozprawek	Pokój do pracy, biblioteka, sala egzaminacyjna itp.	Pisanie
Sprawozdania	Sporządzanie sprawozdania (np.: z wyników eksperymentu)	Pokój do pracy, laboratorium	Pisanie
Praca ze źródłami	Wyszukiwanie informacji (np.: w bazie komputerowej, bibliotece, słownikach)	Biblioteka, archiwum itp.	Czytanie, pisanie (notowanie)
Organizacja studiów	Podejmowanie ustaleń – np.: z nauczycielami akademickimi co do terminów oddawania prac	Sala wykładowa, klasa, pokój do pracy itp.	Słuchanie/mówienie, czytanie, pisanie

Common European Un Cadre Learning, de Référence Common European

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie – to wynik ponad dziesięcioletnich prac badawczych prowadzonych przez grupę wybitnych ekspertów z państw-członków Rady Europy – wielokrotnie konsultowany i weryfikowany. Jest adresowany do wszystkich zajmujących się kształceniem językowym oraz do uczących się języków. Propaguje takie metody nauczania języków nowożytnych, które kształcą niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu, w połączeniu z umiejętnościami sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym. Szczegółowo określa zakres wiedzy, sprawności i umiejętności wymagany na poszczególnych poziomach biegłości językowej. Jest obowiązkową lekturą wszystkich zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, opracowywaniem programów nauczania i określaniem standardów wymagań egzaminacyjnych, autorów podręczników i materiałów dydaktycznych.

ISBN: 83-87958-54-9