

Grzegorz Rudziński

Dawny model egzaminu semestralnego i końcowego z języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ oraz jego ewolucja

Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców 17,
45-51

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Grzegorz Rudziński
Uniwersytet Łódzki

Dawny model egzaminu semestralnego i końcowego z języka polskiego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ oraz jego ewolucja

Pan Reza z Iranu, student Grażyny Zarzyckiej, powiedział kiedyś, że lubi mówić po polsku, bo przypomina mu to mecz piłkarski. Metafora ta odzwierciedla możliwość odnoszenia sukcesów w komunikacji, tak jak odnosi się je w piłce nożnej. Jego nauczycielka, uznając trafność porównania, zestawiła to, co dzieje się na boisku, z czynnościami podejmowanymi na scenie komunikacyjnej i skonstatowała, że choć „wachlarz możliwości zachowań rozmówców [...] jest znacznie bogatszy niż w grze sportowej, jednak uzyskanie skuteczności w ramach obu gier w podobny sposób jest uzależnione od umiejętności stosowania posunięć strategicznych” (Zarzycka 2000: 86). Utrzymując konsekwentnie nasze myślenie w kategoriach tej metafory, zauważymy, że mecz składa się nie tylko ze strategicznie rozgrywanych akcji, lecz także z tzw. stałych fragmentów gry (np. rzutów wolnych, rożnych, karnych). Jeśli metafora jest zatem w pełni trafna, również w procesie komunikacji powinniśmy takie stałe fragmenty gry dostrzec.

Proces dydaktyczny, przygotowujący cudzoziemców do podjęcia studiów akademickich w Polsce, jest z pewnością procesem komunikacyjnym, pozwólmym sobie zatem na stwierdzenie, że odpowiednikami piłkarskich stałych fragmentów gry są w nim wszelkiego rodzaju testy, prace kontrolne i przede wszystkim egzaminy, które moglibyśmy porównać do rzutów karnych, gdyż od ich skutecznego wykonania zależy bardzo często powodzenie całego kursu/meczu.

Nauczanie bez testowania i bez bieżącej oraz okresowej kontroli jest nieskuteczne. Wskazują na to poradniki metodyczne, ale przede wszystkim powszechne doświadczenie nauczycieli. Wśród różnych form testowania nie wszystkie jednak służą kontroli. Hanna Komorowska (2002: 182) wyróżnia testy prognostyczne, testy biegłości, testy diagnostyczne i testy osiągnięć. Przykładając do tej typologii działania podejmowane obecnie lub w przeszłości w Studium Języka

Polskiego dla Cudzoziemców UE, możemy stwierdzić, że w jakimś zakresie mamy lub mieliśmy tu do czynienia ze wszystkimi czterema typami testów.

Testy prognostyczne, rozumiane jako wstępna forma selekcji uczących się, zanim jeszcze rozpoczną naukę jakiegoś języka, nie występują wprawdzie w swojej zwykłej postaci w działaniach Studium, bo kandydaci na kurs przygotowawczy nie są badani pod względem wrażliwości na określone sekwencje dźwięków, nie bada się też ich poziomu inteligencji, sprawności zapamiętywania, predyspozycji do uczenia się ani ogólnych zdolności językowych, ale w pewnym zakresie testami prognostycznymi są egzaminy prowadzone na zlecenie Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej dla młodzieży z polskich środowisk na Wschodzie przez delegowanych tam nauczycieli Studium. Celem prowadzonych wówczas testów i rozmów kwalifikacyjnych jest oddzielenie tych kandydatów na studia w Polsce, którzy z racji posługiwania się językiem polskim w środowisku rodzinnym i w związku z posiadaną wiedzą merytoryczną mogliby rozpocząć naukę na pierwszym roku studiów dziennych, pomijając kurs przygotowawczy, od tych, którzy przez kurs przygotowawczy przejść muszą. Uzupełnieniem tej procedury jest sesja orientacyjna – cykl zajęć z języka polskiego oraz przedmiotów kierunkowych, odbywający się co roku we wrześniu, który pomaga podjąć ostateczne decyzje w stosunku do poszczególnych kandydatów.

Testy biegłości to testy występujące przede wszystkim w różnego rodzaju konkursach językowych, gdy z jakiejś grupy użytkowników języka należy wyłonić najlepszych. Mogą one służyć także selekcji kandydatów na stanowisko pracy, związane z koniecznością biegłego posługiwania się językiem obcym. W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia słuchacze Studium brali udział w Ogólnopolskiej Olimpiadzie Języka Polskiego dla Studentów-Cudzoziemców, organizowanej przez Politechnikę Wrocławską. Lokalne eliminacje, prowadzone przeze mnie w celu wyłonienia odpowiednio silnej reprezentacji łódzkiego ośrodka, były właśnie przykładami tego rodzaju testów.

Testy diagnostyczne, których celem „jest określenie mocnych i słabych punktów danego ucznia w odniesieniu do poszczególnych umiejętności, sprawności, zakresów słownictwa, typów struktur gramatycznych, wymowy i pisowni” (Komorowska 2002: 182), obejmują w przywoływanej typologii także testy, organizowane jeszcze kilka lat temu dla grup polonijnych jako tzw. testy śródsemestralne, których rezultaty służyły kreowaniu programu nauczania dla objętych nimi grup w drugiej połowie pierwszego semestru kursu przygotowawczego. Uzyskana diagnoza pozwalała na skorygowanie planowanych zajęć z korzyścią dla słuchaczy.

Podstawowym wreszcie typem testu, stosowanego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców, były i są testy osiągnięć, które „mają określić poziom umiejętności językowych zdającego w odniesieniu do konkretnego kursu, podręcznika itp., czyli są to testy zależne od programu nauczania”

(Lipińska, Seretny 2005: 256). Spośród przeprowadzanych w łódzkim Studium testów osiągnięć wyróżniają się swoim znaczeniem i objętością dwa egzaminy z języka polskiego: semestralny i końcowy.

O ile współczesna metodyka nauczania języka polskiego jako obcego widzi możliwość testowania osiągnięć w sposób analityczny, z rozłożeniem testu na poszczególne sprawności językowe i z wyodrębnieniem gramatyki, o tyle dawne pionierskie formy semestralnych i końcowych egzaminów prezentowały się zgoła inaczej. W jaki sposób kształtował się model semestralnego i końcowego egzaminu, który obowiązywał w Studium do drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych – dokładnie nie wiemy, ponieważ nie było na ten temat publikacji; świadkiem (niestety milczącym) tworzenia tego modelu są zapewne te mury¹. Być może moglibyśmy stwierdzić, kiedy dokładnie i w drodze jakich działań ukształtowała się tamta historyczna już forma egzaminowania, gdybyśmy przeanalizowali pod tym kątem prace pisemne naszych absolwentów z lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych². Na początku lat osiemdziesiątych, gdy zaczynałem pracę w SJPdC, obowiązywał egzamin semestralny, który – podobnie jak dziś – składał się z części pisemnej i ustnej, ale część pisemna miała bardzo specyficzny przebieg. Polegała ona na tzw. rekonstrukcji tekstu. Nauczyciel, w tempie umożliwiającym zrobienie notatek, ale nie dyktując, odczytywał studentom tekst o objętości ok. 500 słów (półtorej strony maszynopisu). Tematem tekstu były wydarzenia z życia studentów lub zwykłe codzienne czynności ujęte w porządku linearnym, tj. w przebiegu chronologicznym. Czytanie odbywało się dwukrotnie. W tym czasie studenci notowali wyławiane z czytanego tekstu informacje na arkuszu, zwanym brudnopisem, który nie podlegał ocenie, ale był integralną częścią materiału egzaminacyjnego i mógł być analizowany (służył m.in. do oszacowania samodzielności wykonanej pracy). Po drugim czytaniu studenci mogli nadal pracować nad brudnopisem, np. uzupełniając z pamięci luki w zanotowanych informacjach, lub przejść do sporządzania czystopisu – własnego tekstu, zgodnego co do tematu i treści z tekstem odczytanym przez nauczyciela, ale w możliwie najszerszym stopniu autorskiego. Wysoko ocenianym walorem takiej pracy była jej samodzielność, polegająca m.in. na umiejętności użycia innych wyrazów niż zawarte w tekście początkowym. Umiejętność ta nie jest wśród uczących się od podstaw częsta

¹ Aula dzisiejszego Centrum Konferencyjnego Uniwersytetu Łódzkiego, w której odbywały się obrady plenarne poświęcone jubileuszowi SJPdC, została wraz z przylegającym do niej zespołem budynków wzniesiona i oddana specjalnie na potrzeby Studium w latach 1958–1962. Korzystaliśmy z niej do połowy lat dziewięćdziesiątych, gdy ostatecznie przeniesiono nas do obecnej siedziby przy ul. Matejki 21/23.

² Dziś jest to, niestety, niemożliwe, gdyż zasoby prac egzaminacyjnych sprzed roku 2000 nie istnieją – zostały zniszczone z powodu braku miejsca na archiwalia w nowej siedzibie. Przytaczane przykłady zapisów w pracach egzaminacyjnych pochodzą z moich wyrywkowych notatek z lat 1982–1988.

w końcu pierwszego semestru, choć np. użycie *poszedł do domu* w miejsce początkowego *wrócił do domu* nie jest zachowaniem rzadkim. Pewne zubożenie zasobów leksyki w tekście czystopisu nie było czynnikiem obniżającym ocenę, ponieważ świadczyło właśnie o samodzielności w doborze słów, a nie tylko o umiejętności szybkiego notowania. Innym przejawem samodzielności pracy mogła być obecność w niej odautorskich komentarzy wartościujących (*Myśle, że on zrobił źle; ja też miałem taki problem*) lub nieobecnych w tekście czytany, a dodanych w czystopisie komentarzy metajęzykowych (*chyba dobrze napisałem to słowo*). Egzamin końcowy różnił się od semestralnego długością odczytywanego tekstu (600 słów) i tematyką, która była podporządkowana profilowi grupy. Przykładowo, w grupach politechnicznych do rekonstrukcji w roku 1983 podany był tekst na temat sposobu wydobywania siarki metodą podziemnego wytapiania, a w roku 1984 – na temat systemu komunikacji tramwajowej w Łodzi.

Dość łatwo jest wskazać, czym nie był tamten egzamin. Z pewnością nie był dyktandem – czytanie w tempie dyktanda było zabronione. Liczba błędów ortograficznych w czystopisach była stosunkowo niewielka, ale niektóre wyrazy mogły być zapisane całkowicie nieczytelnie, np. *Oni uczyli sie w grobie numer 7* – zapis z typowym błędem popełnianym przez studentów arabskich, wynikającym z nieodróżniania fonemów /p/, /b/ oraz /o/, /u/³. Nie był też zadaniem na rozumienie ze słuchu. O ile sama sprawność rozumienia ze słuchu była warunkiem koniecznym do sporządzenia brudnopisu, więc decydowała o powodzeniu całej pisemnej części egzaminu, o tyle była warunkiem niewystarczającym do uzyskania pozytywnej oceny. Warunkiem tym była natomiast sprawność poprawnego pisania, integrującego znajomość gramatyki i leksyki. Czystopis był oceniany według algorytmu:

$$(L_{zp} : L_z) \times 100,$$

tj.: liczba zdań poprawnych do liczby zdań ogółem, wyrażona procentowo. Ocena dostateczna wymagała zdobycia 51%.

Egzaminy ustne – zarówno semestralny, jak i końcowy – miały równoległy przebieg. Po wejściu do sali egzaminowany losował tekst, na którego przeczytanie miał kwadrans. Musiał w tym czasie napisać pytania do tekstu (na egzaminie semestralnym) lub sporządzić plan tekstu w punktach (na egzaminie końcowym), a następnie opowiedzieć treść tekstu. Była to zatem także rekonstrukcja tekstu. Obie części egzaminu były więc zadaniami z tekstem w centrum. Były one jednak także zdarzeniami komunikacyjnymi, wywoływanymi przez ten

³ Sposób nauczania w SJPdC, polegający na wczesnym wprowadzaniu pisma, łącznie z wymową, nawet gdy wymowa nie została do końca opanowana, powoduje, że uczy się zapamiętują pisownię poszczególnych wyrazów globalnie. Natomiast brak zapisu przy podanej wymowie powoduje, że wymowa, przechodząc przez filtr głuchoty fonologicznej, prowadzi do dziwacznych zapisów.

tekst i przez ten tekst kreowanymi, zatem zdarzeniami w ramie złożonej m.in. z tekstu. Takie paradoksalne ułożenie tekstu w przebiegu egzaminu powodowało, że nie testował on umiejętności przetwarzania informacji płynących ze świata w tekst, a jedynie umiejętność władania pewnym zakresem intertekstualności.

Historyczną już dziś formułę egzaminu zaczęto podważać w latach dziewięćdziesiątych. Zwrócono wówczas uwagę na fakt, że „nie wszystkie sprawności, których student nabywał w procesie nauczania, podlegały ocenie podczas egzaminu” (Kubacka-Gorwecka 2002: 110). Zacytowany tu fragment pochodzi z artykułu relacjonującego zmiany, jakie nastąpiły najpierw w modelu egzaminu pisemnego, a następnie w modelu egzaminu ustnego od roku 1998. Niezwykle interesującą koincydencją jest to, że zaproponowane zmiany poszły w tym samym kierunku, co standardy postępowania w państwowym systemie poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego, przy czym państwowy system certyfikacyjny jeszcze wówczas nie istniał – trwały dopiero prace studialne, a osoby pracujące nad jedną i drugą formułą testowania nie współpracowały ze sobą. Takie zjawisko równoległego i niezależnego kreowania nowoczesnej metodyki tworzenia testów językowych może świadczyć o dojrzałości całego środowiska nauczycieli języka polskiego jako obcego oraz jego społecznej rozległości.

Jaki był w szczególności rezultat zmian sposobu egzaminowania w SJPdC UŁ w odniesieniu do egzaminu semestralnego, przedstawia obowiązujący w Studium *Regulamin...* (ZMiŚD 1999), którego pierwszy punkt zawiera następujące stwierdzenie:

Naczelnym zadaniem egzaminu jest obiektywna ocena sprawności, których student nabywa w czasie zajęć w I semestrze.

Na obecny egzamin pisemny składają się przede wszystkim takie elementy, jak: właściwy test rozumienia ze słuchu, test rozumienia krótkich scenek komunikacyjnych, łączący testowanie leksyki z gramatyką, typowy test poprawności gramatycznej, samodzielna (krótka) wypowiedź pisemna i zadanie polegające na przekształceniu tekstu dialogowego w tekst monologowy narracyjny, zatem wykorzystujące umiejętność zastosowania mowy zależnej, nazywane w Studium zamianą dialogu na tekst, zgodnie z funkcjonującą tu terminologią, której istnienie sygnalizowałem w moim artykule (Rudziński 2008). Ten ostatni typ zadania jest szczególnie trudny, a źródło jego trudności stanowi odrębność typowych środków realizacji obu modeli tekstu. Dążenie niektórych studentów do osiągnięcia najdalej idącej intertekstualności prowadzi do błędów, takich jak: *Anna powiedziała, że ach i że jaka ładna jest ta sukienka* zamiast **Anna pochwaliła sukienkę koleżanki* lub najprościej: **Anna powiedziała, że sukienka koleżanki jest ładna*.

Pisemny egzamin końcowy jest, jak dawniej, zróżnicowany pod względem treści ze względu na profil grupy, ale i tu poszczególne zespoły autorów odpowiedzialnych za układanie zadań egzaminacyjnych odeszły od formuły rekonstrukcji tekstu. Przykładowo, w grupach politechnicznych pierwszym krokiem było uzupełnienie samej rekonstrukcji dwoma pytaniami, przy czym długość rekonstruowanego tekstu została ograniczona do 400 słów. Odpowiedź na pierwsze pytanie wymagała wczytania się we własny, zrekonstruowany tekst w celu wydobycia z niego wskazanej w pytaniu informacji; drugie pytanie dotyczyło kwestii ogólnie związanych z tematyką tekstu, a odpowiedź na nie wymagała samodzielności myślenia. Jako wzór końcowego egzaminu dla kandydatów na studia w Polsce wskazać można test językowy dla grup medycznych, który mógłby (por. Rudziński 2004) stać się modelem dla egzaminów certyfikatowych poziomu C1 w zakresie języka specjalistycznego – gdyby egzamin taki został wprowadzony do systemu Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

W zasobach archiwalnych Studium gromadzone są prace egzaminacyjne z ostatnich pięciu lat (na więcej nie pozwala szczupłość miejsca, które na archiwalia w siedzibie SJP można przeznaczyć). Wiedza i pamięć nieutrwalane na piśmie są ulotne. Arkusze egzaminacyjne mogłyby stać się materiałem cennych poznawczo badań, których utrwalone rezultaty świadczyłyby o naszej pracy lepiej niż zachowane tylko w blaknącej pamięci wspomnienia. Tymczasem wspomóc nas mogą nasi studenci i utrwalone rezultaty ewaluacji zdawanych przez nich egzaminów:

Na 117 badanych, mających ocenić sposób kontroli ich pracy w SJPdC w Łodzi od bardzo dobrze do źle, aż 59% oceniło go dobrze, 23% bardzo dobrze, 16% dostatecznie, a tylko 2% niedostatecznie (Wielkiewicz-Jałmużna 2008: 55),

a prace egzaminacyjne – zachowane i napisane w przyszłości – powinny być odtąd poddawane wnikliwym procedurom badawczym.

Bibliografia

- Komorowska H., 2002, *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kubacka-Gorwecka A., 2002, *Charakterystyka zmodyfikowanego egzaminu ustnego z języka polskiego po kursie podstawowym (stopień IV: poziom podstawowy, progowy) w SJPdC UŁ*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, z. 12, Wyd. UŁ, Łódź.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.

- R u d z i ń s k i G., 2004, *Certyfikacyjny test biegłości w języku polskim jako obcym na poziomie średnim specjalistycznym a badania tekstów naukowych*, [w:] *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, red. A. Dąbrowska, WTN, Wrocław.
- R u d z i ń s k i G., 2008, *Teksty do nauczania języka polskiego jako obcego w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, z. 16, Wyd. UŁ, Łódź.
- W i e l k i e w i c z - J a ł m u ż n a D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, z. 15, Wyd. UŁ, Łódź.
- Z a r z y c k a G., 2000, *DIALOG międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, z. 11, Wyd. UŁ, Łódź.
- Z M i Ś D (Zespół Metod i Środków Dydaktycznych) 1999, *Regulamin egzaminu semestralnego z języka polskiego*, druk powielany Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ.