

Ewa Lipińska
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Nauczanie pisania Warsztaty

Warsztaty składały się z dwóch części: **uczenia pisania** oraz **poprawiania i oceniania** prac, a każda – z segmentu teoretycznego i praktycznego.

Wiadomości teoretyczne zostały ograniczone do koniecznych informacji, ponieważ głównym celem warsztatów są ćwiczenia praktyczne. Kompleksowe zapoznanie się z tematem umożliwiają trzy artykuły mojego autorstwa, na podstawie których warsztaty zostały przygotowane¹: *Niemodne dyktanda* („Języki Obce w Szkole” 1996, nr 5, s. 114–122), *Techniki nauczania pisania na kursie ogólnym języka polskiego jako obcego* („Przegląd Polonijny” 1997, z. 4, s. 120–128), *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego* („Języki Obce w Szkole” 2000, nr 5).

Część I

Pisać każdy może...?

Ucząc języka polskiego jako obcego/drugiego, często wychodzi się z błędnego – niestety – założenia, że każdy umie pisać. Tymczasem we wszystkich językach² jest to sprawność, którą opanowuje się jako ostat-

¹ Wszystkie cytaty pochodzą z wymienionych artykułów.

² Mowa o języku ojczystym.

nią – najczęściej we wczesnych latach szkolnych – po słuchaniu, mówieniu i czytaniu. Nie jest to naturalna umiejętność człowieka, nie może jej zatem przyswoić (nabyć), musi się jej uczyć, a więc być nauczonym. Należy pamiętać, że pisanie także stanowi formę komunikowania się i dzieli się na osobiste (stylistycznie zbliżone do języka mówionego) oraz instytucjonalne (skodyfikowane i znacznie oddalone od mowy). Oba typy są przedmiotem nauczania w języku pierwszym w szkole, co przeczy stwierdzeniu, że „pisać w dużym stopniu można nauczyć się automatycznie, podczas pracy nad rozwijaniem innych sprawności”.

Dlaczego pisanie jest trudne?

Pisanie nie jest zwykłym zapisem mowy – jak się nieraz sądzi – (mówienie i pisanie nie tworzą „pary”, choć są sprawnościami czynnymi, produktywnymi), a ponadto proces opanowywania tej umiejętności jest długi i mozolny. Składa się on z trzech faz: receptywnej, produktywnej oraz kształcenia umiejętności redagowania krótkich wypowiedzi i komponowania dłuższych wypracowań³. Już w drugiej fazie staje się trudne, a w trzeciej – bardzo trudne. Niebagatelną rolę odrywa też talent. „Wiele bardzo dobrze wysławiających się osób wyraża się bardzo nieodpowiednio na piśmie we własnym języku. Jeśli więc ktoś nie pisze zbyt dobrze w języku ojczystym, wątpliwe jest, aby posiadał tę umiejętność nadzwyczaj dobrze w języku docelowym”. O tym, że pisanie jest trudne, świadczy też fakt występowania zjawiska dysgrafii i dysortografii⁴, a jeśli ta ułomność występuje w języku pierwszym, przenoszona jest na inne języki. Podsumowując: „Sztuka pisania jest rodzajem nabytej (w znaczeniu nauczanej) umiejętności, do której można nie mieć predyspozycji”.

Czy pisanie warto, czy powinno się, czy trzeba uczyć?

Komunikujemy się przez 70% czasu, kiedy nie śpimy (czyli w czasie „czuwania”), z czego w 45% przez słuchanie, w 30% przez mówienie, w 16% przez czytanie, a tylko w 9% przez pisanie. Odpowiada to dokładnie kolejności opanowywania tych umiejętności w życiu każdego czło-

³ Inny podział pisania na fazy to: manipulowanie systemem graficznym, kodowanie strukturalne i komunikowanie znaczenia.

⁴ W czytaniu może się ujawnić dysleksja, ale w mówieniu nie ma podobnych zjawisk.

wieka. Należy tu wspomnieć o językach bezpiecznych, których jest około 80%, oraz zjawisku analfabetyzmu, a więc często ostateczna sprawność, czyli pisanie, po prostu jest nieobecna w komunikowaniu się. Można zilustrować te dane stwierdzeniem: „Słuchamy książki przez dzień, mówimy książkę przez tydzień, czytamy książkę przez miesiąc, a piszemy książkę przez rok”.

Stosunkowo mała przydatność pisania w życiu codziennym (komunikowaniu się) oraz fakt, że pisanie jest trudne, mogłyby sugerować, że **nie warto** uczyć pisania albo – w najlepszym razie – **powinno się** poświęcać mu tylko trochę uwagi. Jednak są i fakty przemawiające za **koniecznością** uczenia pisania. Najważniejsze wydaje się to, że właśnie za pomocą pisania kontroluje się wyniki w nauce języka docelowego, poziom kompetencji wszystkich sprawności i wiedzy językowej, że nie ma testu ani egzaminu, który nie zawierałby części pisemnej. Ponadto trudno sobie wyobrazić osobę wykształconą, która by nie umiała komunikować się pisemnie, a skoro lepiej czy gorzej robi to w języku ojczystym, nie ma powodu, aby nie uczyć i nie rozwijać tej umiejętności w języku docelowym. A wreszcie niezaprzeczalny jest fakt, że pisanie łączy wszystkie cztery sprawności oraz kompetencję lingwistyczną i tłumaczenie (uważane przez niektórych za piątą sprawność), a nawet myślenie w języku docelowym. „Nauczając pisania, łatwo wykroczyć poza sferę nauczania *sensu stricto*, a wkroczyć w sferę rozwijania umiejętności ogólnointelektualnych”.

Dodatkowym atutem pisania, które jest konstrukcją przemyślaną i zaplanowaną, jest fakt, że praca nad tworzeniem tekstu umożliwia studentom wyrażanie własnych poglądów z większą niż w wypowiedzi ustnej śmiałością; uwalnia też piszących od obaw popełnienia błędów widocznych (tzn. słyszalnych) dla nauczyciela i kolegów. Konkludując – pisanie **trzeba** uczyć.

Nauczanie cudzoziemców pisania po polsku
jest traktowane z mniejszą uwagą
niż „nauczanie innych sprawności językowych”

To, że pisanie nie odgrywa pierwszoplanowej roli w nauce języka obcego, wynika nie tylko z jego specyfiki, ale i z faktu, że nie cieszy się ono zbyt wielkim zainteresowaniem uczących. Powodów jest kilka, między innymi nieznajomość zasad uczenia tej sprawności, co prawdopodobnie jest efektem braku programów i niewielkiej ilości materiałów

dydaktycznych. Dysponujemy obecnie następującymi podręcznikami⁵: H. Zwolski: *Piszemy po polsku*. Kraków 1985; U. Awdziejew, E. G. Dąbbska, E. Lipińska: *Jak to napisać?* Kraków 1986; M. Wójcikiewicz: *Piszę, więc jestem*. Kraków 1993; E. Lipińska: *Nie ma róży bez kolców. Ćwiczenia ortograficzne dla cudzoziemców*. Kraków 1999.

Jak to napisać i *Nie ma róży bez kolców* adresowane są do studentów na poziomie średnio zaawansowanym, a *Piszę, więc jestem*, przeznaczony jest na poziom zaawansowany. Dla początkujących nie ma nic. W związku z pracami nad certyfikacją testów biegłości opracowywane są ramowe programy także do nauczania pisania, co na pewno ułatwi pracę wszystkim nauczycielom, a może też zachęci do opracowywania nowych pomocy dydaktycznych.

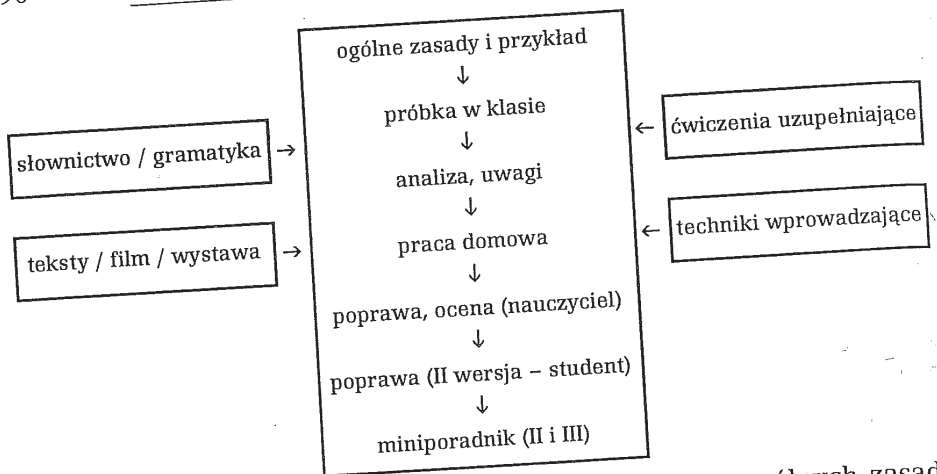
Prawdą też jest, że aby uczyć pisania, trzeba tworzyć sztuczne sytuacje, czyli symulować powody komunikacji, ale wydaje się, że fakt ten martwi bardziej uczących niż studentów, którzy przyjmują to za konieczny element procesu uczenia się języka docelowego. Bardziej frustruje ich to, że najczęściej nauczyciel jest jedynym czytelnikiem ich prac. O tym, jak temu przeciwdziałać, będzie mowa później. Niewątpliwie też nauczycieli zniechęca perspektywa poprawiania prac, które bywa długie i żmudne.

Prowadzenie zajęć z pisania może mimo wszystko przynieść dużą satysfakcję zarówno uczącym, jak i uczącym się, ponieważ czynione postępy są tu bardzo widoczne i wymierne.

Uczyć pisać – co to znaczy? Ile i kiedy?

Podjęcie się uczenia zasad zapisu wydaje się dość oczywiste, a wątpliwości budzi jedynie problem braku programu nauczania ortografii i interpunkcji na poszczególnych poziomach. Gorzej rzecz się ma z redakcją i kompozycją tekstów. Najczęściej popełnianym błędem jest tzw. pisanie z powietrza, czyli polecenie napisania wypracowania bez żadnego przygotowania, a tymczasem nauka pisania składa się z kilku etapów i towarzyszących jej przygotowań. Schematycznie można to tak przedstawić:

⁵ W planie jest podręcznik dla obcokrajowców na poziomie średnio zaawansowanym *Pisać – jak to łatwo powiedzieć* E. G. Dąbbskiej i E. Lipińskiej, który powstanie na bazie *Jak to napisać?*. Por też. R. Dębski: *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*. Kraków 1996.



Nauczanie powinno zacząć się od przedstawienia ogólnych zasad właściwych danej formie i zilustrowania ich przykładem (lub od omówienia ich na konkretnym przykładzie). Dalej powinien nastąpić inny przykład i jego analiza, następnie poleca się napisanie próbki uczonej formy w klasie – możliwie w parach lub grupach. Potem nauczyciel sprawdza wszystkie prace, omawia je, analizuje i wyjaśnia, a wreszcie zadaje do domu, do samodzielnego pisania (czasem może to też odbyć się w klasie). Znowu poprawia, ocenia, komentuje. Niektóre prace studenci muszą poprawić i przepisać, po czym powtórnie oddać do oceny.

Równoległe następuje przygotowanie merytoryczne, a więc wprowadza się potrzebne słownictwo i podstawy gramatyczne oraz sam temat, np. czytając teksty, oglądając film czy omawiając jakiś problem. Warto też wykonywać **ćwiczenia uzupełniające** (towarzyszące) – stylistyczne oraz kompozycyjne. Przed przystąpieniem do pracy dobrze jest też zastosować (w klasie dla wszystkich lub zasugerować studentom przy pracy samodzielnej) którąś z **technik wprowadzających**, np. burzę mózgów, wolne pisanie, pisanie dziennika czy tworzenie list. Gdy nauka pisania prowadzona jest na poziomie II i III, a więc prace są bardziej skomplikowane, dłuższe i trudniejsze, powinno się pomóc studentom w planowaniu i organizacji czasu⁶. Dopiero tak przygotowane fundamenty mogą zaowocować pozytywnymi rezultatami.

Pozostaje rozwiązanie problemu, ile uczyć pisania i kiedy. Kształcenie tej sprawności jest częścią kursu ogólnego lub osobnym przedmiotem – obowiązkowym albo do wyboru. W Instytucie Polonijnym Uniwersytetu Jagiellońskiego rozkład godzin wygląda następująco:

⁶ W artykule pt. *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego* zamieściłam *Miniporadnik dla piszących wypracowanie*.

Poziom	Część kursu ogólnego (liczba godzin kursu tygodniowo)	Osobny przedmiot	
		obowiązkowy	do wyboru
Poziom I	12 godzin	2 godziny	—
Poziom II*	8 godzin	—	4 godziny
Poziom III	6 godzin	—	2 godziny

* W drugim semestrze na poziomie średnim, w grupach profilowanych są 4 obowiązkowe godziny pisania w tygodniu.

Łatwiej uczyć pisania jako osobnego przedmiotu, bo poręczniej jest sobie rozplanować czas, podzielić na sensowne segmenty, zastosować etapy wcześniej omówione itd. Dlatego w czasie warsztatów uwaga została skupiona na pisaniu będącym częścią składową kursu ogólnego – w semestrze, roku, czy w szkole letniej. Wiadomo, że na kursie ogólnym największy nacisk kładzie się na kompetencję lingwistyczną, następnie na mówienie, potem na rozumienie, a na końcu na pisanie. Podjęto próbę zaplanowania czasu przeznaczanego na naukę tej ostatniej sprawności. Konkretnym przykładem był podręcznik *Kiedyś wrócisz tu...*, w którym nie ma osobnych ćwiczeń w pisaniu⁷; jedynie w części *Tematy do ćwiczeń pisemnych lub ustnych* podano hasła – propozycje, najczęściej wymagające techniki pisania wolnego (samodzielnego).

Przy założeniu, że 8 początkowych lekcji należy zrealizować w I semestrze, a 7 pozostałych w II, rozliczenie godzinowe wygląda następująco: 8 godzin kursu w tygodniu daje 120 godzin, a te podzielone przez 8 lekcji dają 15 godzin na jedną lekcję. Po odliczeniu testów i egzaminów oraz świąt i, na przykład, filmów czy zwiedzania muzeów zostaje około 12 godzin na jedną lekcję. Próba odbyła się na przykładzie lekcji ósmej.

Polecenie więc brzmiało: mając 12 godzin na przerobienie danej lekcji w całości, proszę zaplanować, ile godzin poświęci się na pisanie oparte na zamieszczonych w lekcji tekstach z wykorzystaniem istniejącego słownictwa. Założyliśmy, że część komunikacyjna i dwa fragmenty artykułów były już studentom znane. Należało wybrać technikę (pisanie kontrolowane, sterowane, wolne) i formę (list, opis, opowiadanie, tekst argumentacyjny, relację, streszczenie itd.). Można było posłużyć się hasłami z „tematów do ćwiczeń pisemnych lub ustnych” albo wymyślić tematy własne. Zadanie więc brzmiało:

⁷ Mówiłam o tym na konferencji w Łodzi w referacie *Podręcznik dla średnio-awansowanych pt. „Kiedyś wrócisz tu...”. Sprawności na kursie ogólnym*. (Druk w: „Acta Universitatis Lodiensis”. *Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*. T. 10. Łódź 1998).

PROSZE:

- zaplanować, ile godzin (z 12) zostanie poświęconych pisaniu,
- wybrać technikę,
- wybrać formę,
- zaplanować etapy (kolejność), tzn. zaplanować przykład, „próbkę” pisania w klasie, pracę domową i, ewentualnie, technikę wprowadzającą oraz ćwiczenie uzupełniające.

*Część II***Czy poprawianie musi być tak czasochłonne?**

Proces poprawiania zadań i prac studentów wymaga od nauczyciela sporo wysiłku i pochłania dużo czasu. Można temu zapobiec, zaznajamiając studentów na początku kursu z wymaganiami i własnym sposobem poprawy. Wymagania te, które nazwałabym „wizualnymi”, to np.:

- obowiązek oddawania prac w osobnych zeszytach lub na kartkach formatu A4,
- zachowywanie szerokich marginesów i podwójnych odstępów między linijkami,
- w przypadku prac dłuższych – pisanie na maszynie lub komputerze.

Nie powinno się przyjmować prac napisanych niechlujnie, nieczytelnie i bez koniecznych odstępów, bo to utrudnia lub wręcz uniemożliwia poprawę – staje się ona bezcelowa i szkoda na nią czasu.

Sposób poprawy jest bardzo indywidualny, ale powinien być znany studentom, zrozumiały dla nich, a przede wszystkim stosowany konsekwentnie. Na poziomie I powinno się poprawiać wszystkie błędy, natomiast na II i III można zastosować symbole czy np. zaznaczanie różnymi kolorami różnych typów błędów, i to zarówno za pomocą podkreśleń linią ciągłą lub falistą, jak i zaznaczania kółkami, elipsami czy prostokątami. Daje to piszącym możliwość, wręcz zmusza ich do przemyśleń, analizy tych błędów, sięgnięcia do słowników i notatek. Poprawiający może wtedy zaoszczędzić nieco czasu.

Czy zawsze nauczyciel poprawia zadania pisemne?

Jednym ze sposobów urozmaicenia zajęć i aktywizowania całej grupy jest wspólne poprawianie prac – najlepiej – „próbnych”, tzn. tych pisanych parami w klasie. Uczący musi najpierw zrobić kopię w postaci foliogramu, a potem wyświetlić ją na rzutniku. (Można nie podawać autorów). Wszyscy zgłaszają swoje uwagi, a nauczyciel zaznacza poprawki na foliogramie. Takie ćwiczenie uczy dostrzegania cudzych i własnych błędów (najczęściej najtrafniej korygują błędy sami autorzy) i może stanowić przykład dla innych studentów. Wspólne analizowanie i uwagi nauczyciela są bardzo pouczające, a ponadto upublicznia się w ten sposób efekt wysiłku piszących i nauczyciel przestaje być jedynym czytelnikiem.

Jak zobiektywizować ocenianie?

W opozycji do pisemnej części testu diagnostycznego i biegłości, wszystkie ćwiczenia w pisaniu, prace, testy i egzaminy w ciągu kursu są oceniane w kategorii osiągnięć i o tym będzie tu mowa.

W celu zobiektywizowania oceny należy najpierw samemu dokładnie przemyśleć, czego oczekujemy⁸, co będziemy oceniać i jak, a potem podać precyzyjne polecenia studentom. Przede wszystkim należy określić długość pracy – w zdaniach lub słowach przy krótszych pracach (zwykle na niższym stopniu zaawansowania), a w liczbie stron wydruku komputerowego przy dłuższych. Liczba planowanych punktów musi korelować z instrukcją, tzn. jeśli praca ma zawierać około 15 zdań, to nie można przeznaczyć na nią 12 czy 28 punktów.

Zazwyczaj ocenia się w trojaki sposób:

- intuicyjny,
- polegający na przydzielaniu określonej liczby punktów za każde zdanie,
- na podstawie (jakichś) kryteriów.

Intuicja nie zawsze idzie w parze z doświadczeniem, chociaż bardzo często tak bywa. Posługując się tą metodą, można dość trafnie przyznać ocenę (notę) od jedynki do celującej. Zazwyczaj jednak na pytanie „dla-

⁸ Czasem oczekiwania te są niezwykle szczegółowe – zob. artykuł E. B. Niedźwieckiej: *Modele typowych form prac pisemnych na lekcjach języka obcego. Języki Obce w Szkole* 1999, z. 4, s. 323–330.

czego” nie da się odpowiedzieć. Przy systemie punktowym, tzn. jeśli przyznaje się punkty, a nie stawia oceny, metoda ta nie zdaje egzaminu. Jest ona też najmniej obiektywna.

Ocenianie poszczególnych zdań nie tylko jest uciążliwe, ale i prawie niemożliwe przy pracach dłuższych. Może być przydatne na poziomie dla początkujących. Mamy tam do czynienia przeważnie ze zdaniami pojedynczymi, i to – nierzadko – podobnej długości. Wygodnie jest posłużyć się sposobem „dwa punkty za jedno zdanie”⁹ – to metoda dość obiektywna.

Najlepszą jednak metodą jest opieranie się na kryteriach, czyli inaczej na uściśleniu, **co podlega ocenie**. Proponuję pięć elementów: **treść (albo forma); styl i kompozycja; gramatyka; słownictwo; ortografia i interpunkcja**. Najlepiej przeznaczyć na każdy element 6 punktów, co daje nam za całą pracę maksimum 30 punktów. Zaletą tej metody, oprócz dużej dozy obiektywizmu, jest unaocznienie piszącemu jego mocnych i słabych stron. Jeśli bowiem za słownictwo i styl otrzymuje po 6 punktów, za gramatykę 5, a za treść i ortografię po 2 punkty, to ma jasny obraz tego, nad czym musi popracować. Sugeruje się przygotowanie „skali wartości” na swoje potrzeby, czyli opracowanie szczegółowych wymagań dla poszczególnych wartości (elementów podlegających ocenie). Taka skala wartości może być szczególnie przydatna nauczycielom mniej doświadczonym, a wszystkim w przypadku dużej liczby prac do poprawiania lub w razie zmęczenia.

Rola „recenzji”

Na poprawie i ocenie nie kończy się praca nauczyciela. Trzeba ją bowiem opatrzyć jakimś komentarzem (nazywanym też recenzją). Powinien on – według reguł – zaczynać się i kończyć pozytywnie, unaoczniać błędy i niedociągnięcia, ale ich nie piętnować, a ponadto powinien być zwięzły, rzeczowy, adresowany do autora – nawet przez zwracanie się doń po imieniu. Dobrze jest zawrzeć sugestie, jak poprawić czy ulepszyć pracę. „Studenci nie oczekują samych pochwał i zachwytów, lecz rzeczowej recenzji i konstruktywnej krytyki. Każdy komentarz jest dla nich ważny i stanowi kanał komunikacji z nauczycielem. Idealną sytuacją jest omówienie z każdym z osobna rezultatu ich, niejednokrotnie ogromnego, wysiłku, jakim jest napisanie pracy”.

⁹ Na podstawie punktacji w dyktandach. Zob. artykuł *Niemodne dyktanda*.

Pod koniec drugiej części warsztatów uczestnicy poprawiali i oceniali przedstawioną im pracę studenta na poziomie średnio zaawansowanym według następujących kryteriów:

- treść,
- styl i kompozycja,
- gramatyka,
- słownictwo,
- ortografia i interpunkcja.

Temat pracy brzmiał: „Czy rodziny współczesnego businessmana i marynarza mają coś wspólnego?” (na podstawie lekcji 13. z *Kiedyś wrócisz tu...*). Maksymalna liczba punktów: 40.

Praca

Rodziny współczesnego businessmana i marynarza brakują mężczyzn w domu, z tego powodu są podobnymi. Bierzmy do przykładu businessmana tą postać z Joyce'a Ulysses, „Leopold Bloom”. „Bloom” był współczesną postacią starożytnego greckiego Odysa, który był marynarzem. W pewnym sensie, współczesny businessman gra tę samą rolę, że grał marynarz w dawnych czasach. Z tego punktu widzenia, rodziny marynarzów i businessmanów mają prawie tę samą rolę w naszym społeczeństwie.

Odys, według Homera, był na dwudziestoletnim urlopie. W czasie podróży, jego żona „Penelopa” czekała na niego. Przeprowadziło się do domu Odysa i Penelopie grupa wstrętnych mężczyzn. Ci mężczyźni chcieli Penelopy podrywać i poza tym, chcieli z nią ożenić się. Trzeba pamiętać, że dla kobiet mieszkających same, zawsze będzie wybór mężczyzn poza małżeństwem. (Chociaż, Penelopa zdecydowała czekać na Odysa.) Ten artykuł który przeczytaliśmy o kobietach grających w kartach, nic o tym nie mówił. Chociaż, szczególnie dla żon businessmanów, w naszych czasach, stosunki z mężczyznami poza małżeństwem jest dużym problemem. Życie dla kobiet brakujących mężów jest nudne – i nie każda kobieta chce grać w kartach.

W przeciwieństwie do życia Odysa, businessmanowie nie ryzykują swoich żyć w czasie pracy. Penelopa i także każda żona marynarza martwią się czy swoich mężów jeszcze żyją, czy nie. To jest szczególnie trudne dla dzieci marynarzów, którzy nie mają ojca w domu, i nie wiedzą czy on żyje gdzieś czy nie.

Z drugiej strony, dzieci marynarzów i businessmanów często mogą słyszeć o obcych portach. Czasami, te dzieci nawet uczą się obcych je-

zyków, kiedy ojciec jest w domu. Bardzo dobrą rzeczą jest to, że dzieci często budują wielkie wyobrażenia myśląc o ojcie i jego życie za granicą.

Tak jak napisałem, te wszystkie uwagi dotyczą i rodziny businessmanów i rodziny marynarzów – oprócz tego, że businessmanowie giną rzadziej w czasie podróży. Rodziny mieszkają w stanu czekania, aż do momentu kiedy mężczyzna wróci. Kiedy ten mężczyzna jest w domu, rodzina jest cała, i to jest najlepszym czasem dla każdego.

Konkluzje

Pierwsza praktyczna część warsztatów miała na celu unaocznienie uczestnikom konieczności drobiazgowego planowania (zgodnie z poleceniem) nauczania pisania z zachowaniem jego wielostopniowego charakteru (według schematu). Lekcja ósma z *Kiedyś wrócisz tu...* była jedynie przykładem, tak jak i przedstawiony rozkład godzin, a także system nauczania. Tak więc obojętnie, z jakiego podręcznika korzysta nauczyciel i iloma godzinami tygodniowo dysponuje, powinien odpowiednio naukę pisania zaplanować.

Druga część natomiast dowiodła, że ocenianie według kryteriów nie tylko jest stosunkowo obiektywne, ale i prowadzi do niedużej rozbieżności w punktacji, mieszczącej się w przedziałach dwóch sąsiadujących ocen.

Na koniec należy wspomnieć jeszcze o udanym eksperymencie, przeprowadzonym w Szkole Letniej Języka i Kultury Polskiej UJ w Krakowie w 2000 roku. Dotyczył on poprawy i oceny testów diagnostycznych, na podstawie których studenci są kwalifikowani na poszczególne poziomy zaawansowania. Wszystkie testy były sprawdzane komisyjnie w trzech zespołach: jeden zajmował się gramatyką, słownictwem i rozumieniem tekstu, drugi oceniał mówienie, a trzeci część pisemną. Komisja poprawiająca i oceniająca sprawność pisania składała się z trzech osób. Pracowały one wspólnie, stosując te same kryteria (prawie identyczne z tymi, o których wcześniej była mowa). Okazało się, że przydział do grup był bardzo trafny – zanotowano znikomą liczbę przypadków zmian grup przez studentów, najniższą z dotychczas zaobserwowanych. Można więc z całą pewnością stwierdzić, że wszelkie kroki podejmowane z myślą o ujednoczeniu poprawy i oceny testów i egzaminów – zwłaszcza części pisemnej – zbliżają do ich standaryzacji, co jest nieodzowne w planowanych testach biegłości języka polskiego jako obcego.