

Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej?

DOI: 10.47050/jows.2021.3.5-12

MIROŚLAW PAWLAK

Ocenianie umiejętności językowych nie przestaje budzić kontrowersji i wciąż wy-suwane są nowe propozycje, w jaki sposób mogłoby być ono przeprowadzane w bardziej optymalny sposób. Kluczowe znaczenie ma przede wszystkim to, aby wystawiane oceny stanowiły jak najlepsze odzwierciedlenie biegłości językowej, a nie odnosiły się jedynie do jakiegoś jej wycinka. Niniejszy artykuł ma zachęcić do refleksji na temat tego, co zrobić, aby zoptymalizować proces oceniania na lek-cjach języka obcego w polskim kontekście edukacyjnym. Koncentruje się on na elementach, które powinny podlegać ocenie, pożądanym zmianach w sposobie, w jaki dokonywana jest ewaluacja, a także problemach w tym zakresie oraz pro-pozycjach ich rozwiązań.

Ocenianiu w nauce języka obcego napisano już bardzo dużo i jest to temat, który z jednej strony jest zawsze aktualny, a z drugiej nie przestaje budzić wielu kontrowersji (Bailey 2014; Brown 2019; Brown i Lee 2014; Komorowska 2002; Law i Eckes 2007). Przede wszystkim wciąż aktualne są pytania, na ile oceny, nie tylko w od-niesieniu do nauki języka obcego, są w ogóle potrzebne i czy aby nie demotywują uczących się zamiast ich motywować. Jeśli uznajemy, że jakiś rodzaj ewaluacji jest niezbędny, to pojawia się pytanie, w jaki sposób ma ona być przeprowadzana – być może zbędne są kartkówki, testy, wypowiedzi na forum klasy, a może nawet eg-zaminy i wystarczyłoby stosowanie alternatywnych metod oceniania (np. portfo-lio, samoocena, dyskusja, obserwacja itp.). Kluczowe znaczenie ma też odpowiedź na pytanie: odpowiedź na pytanie, co powinniśmy oceniać i w jaki sposób, tak aby rezultaty ewaluacji dostarczały wiarygodnych informacji na temat poziomu języ-kowego uczących się. Trudno się bowiem nie zgodzić, że jeśli ocena końcowa jest wypadkową głównie ocen częściowych otrzymywanych na testach pisemnych, a testy te opierają się przykładowo na pytaniach wielokrotnego wyboru, nie może ona w żaden sposób stanowić trafnego odzwierciedlenia umiejętności językowych. Jeśli nawet istniałby szeroki konsensus co do tego, na czym powinna ogniskować się ewaluacja i w jaki sposób skutecznie ją przeprowadzać, nie da się uciec przed py-taniami o praktyczność takich rozwiązań, nie mówiąc już o wielu ograniczeniach natury logistycznej, którym nauczyciele muszą na co dzień stawiać czoła.

Niniejszy tekst ma na celu zachęcenie do refleksji na temat tego, co zrobić, aby zoptymalizować proces oceniania na lekcjach języka obcego w polskim kontek-ście edukacyjnym. Jest on przede wszystkim wynikiem wieloletnich doświadczeń i obserwacji autora zarówno jako nauczyciela języka angielskiego w szkole średniej,



naukowca, który zajmuje się badaniem procesów uczenia się i nauczania języków obcych, jak i osoby zaangażowanej na co dzień w kształcenie przyszłych nauczycieli. Dlatego też w artykule nie są szczegółowo omawiane zagadnienia teoretyczne dotyczące ewaluacji czy konkretne techniki, które służyć mogą bardziej lub mniej formalnemu ocenianiu, i nie zamieszczono w nim też nazbyt licznych odniesień do literatury. Warto również na samym początku podkreślić, że ocenianie jest rozumiane w taki sposób, że nie uwzględnia ono korekty błędów językowych, zagadnienia, które z pewnością wymaga odrębnych opracowań (np. Pawlak 2014, 2020).

Co powinno być oceniane?

Aby móc odpowiedzieć na pytanie, co powinno być przedmiotem oceny w przypadku języka obcego, należy przede wszystkim doprecyzować, jak rozumiemy *biegłość językową*, a więc zdolność używania języka docelowego w różnych sytuacjach i kontekstach (Ellis 2008). Biegłość językową można opisać na kilku płaszczyznach, ale tutaj skupimy się na trzech jej poziomach, tj. *kompetencji komunikacyjnej, sprawnościach językowych oraz konkretnych funkcjach językowych*. Taka kolejność pozwala płynnie przejść od najbardziej ogólnego poziomu opisu do tego najbardziej namacalnego, odzwierciedlającego specyfikę osiągania rzeczywistych, ważnych dla nas celów komunikacyjnych.

Jeśli chodzi o *kompetencję komunikacyjną*, to najlepszym punktem odniesienia wydaje się być model, który kilkadziesiąt lat temu zaproponowali Canale i Swain (1980) oraz Canale (1983), ale który jest w dużej części nadal jak najbardziej aktualny. Stoją oni na stanowisku, że kompetencję komunikacyjną należy rozumieć jako wypadkową czterech elementów, tj. kompetencji gramatycznej, kompetencji dyskursywnej, kompetencji socjolingwistycznej i kompetencji strategicznej. Mimo że to pojęcie może wprowadzać w błąd, *kompetencja gramatyczna*, określana też mianem *systemowej* (Johnson 2018), dotyczy znajomości języka obcego jako systemu, a więc obejmuje nie tylko struktury gramatyczne, ale również słownictwo, wymowę czy zasady pisowni. Oczywiście każdy z tych elementów można bardziej szczegółowo scharakteryzować, bo na przykład znajomość słownictwa oznacza znacznie więcej niż tylko znajomość formy i znaczenia danego słowa, ale również informacje na temat jego gramatyki (np. czasowniki regularne i nieregularne), typowych związków frazeologicznych, konotacji, które niesie ze sobą jego użycie, wyrazów o podobnym

lub przeciwnym znaczeniu itp. *Kompetencja dyskursywna* jest związana z umiejętnością komponowania dłuższych tekstów mówionych i pisanych, tak aby były one spójne i aby tworzące je zdania czy wypowiedzenia były gramatycznie ze sobą powiązane. Trzeba tutaj również wspomnieć o zdolności zarządzania rozmową, a więc rozpoczynania jej i kończenia, włączania się w trwającą interakcję, przerywania itp., czyli o kwestiach, które są często uwarunkowane kulturowo i mogą znacznie się różnić między językami. *Kompetencja socjolingwistyczna*, określana czasem także mianem *kompetencji pragmatycznej*, dotyczy używania języka w taki sposób, aby wykorzystywane zasoby językowe były dostosowane do danej sytuacji. Innymi słowy, choć nasza wypowiedź może być perfekcyjna pod względem gramatycznym czy leksykalnym, a nasza wymowa może być zbliżona do tej charakterystycznej dla rodzimego użytkownika języka docelowego, to tym trudniej będzie nam zrobić dobre wrażenie na rozmówcy i zachęcić go do rozmowy, jeśli to, co mówimy zostanie uznane za mało uprzejme czy po prostu nieakceptowalne (np. poufałe zwracanie się do osoby, która znajduje się wyżej w jakiejś uznanej hierarchii). W końcu *kompetencja strategiczna* dotyczy umiejętności przezwycięzania problemów z przekazaniem zamierzonych treści, jak również podniesienia efektywności komunikacji. Jeśli na przykład nie znamy konkretnego słowa, potrafimy wyrazić komunikat w alternatywny sposób, używając podobnego określenia lub podając stosowny opis.

Przechodząc do *sprawności językowych*, można je podzielić na *produktywne*, czyli *mówienie* i *pisanie* oraz *receptywne*, czyli *śłuchanie* i *czytanie*. Oczywiście, jeśli weźmiemy pod uwagę *Europejski system opisu kształcenia językowego*, możliwy jest podział sprawności mówienia na *interakcję* i *produkcję*. Nie wolno nam też zapominać o *mediacji*, która umożliwia nie tylko poruszanie się między różnymi językami, na przykład wtedy, kiedy tłumaczymy jakiś tekst, ale również, kiedy przekazujemy komunikat w inny sposób (np. przez streszczenie). W przypadku każdej sprawności można też wyróżnić sprawności szczegółowe. Na przykład, w przypadku czytania, czym innym jest identyfikowanie ogólnego przekazu tekstu (np. podczas czytania książki czy artykułu prasowego dla przyjemności), czym innym odnajdywanie danych informacji (np. hoteli, których cena jest dla nas do zaakceptowania), a jeszcze czym innym nauka do egzaminu, która wymaga dogłębnego zrozumienia czytanych treści i czasami powiązania ich z innymi, wcześniej poznanymi faktami.

Jeśli chodzi o osiągnięcie konkretnych celów komunikacyjnych, to kluczowe znaczenie ma tutaj zdolność realizacji różnych *funkcji językowych*, takich jak wyrażanie prośby, oferowanie przeprosin, zapraszanie, przyjmowanie i odrzucanie zaproszenia, komplementowanie itp. Oczywiście każda taka funkcja może zostać zrealizowana na szereg różnych sposobów. Jedną z kluczowych kwestii jest tutaj to, jak dobrze znamy rozmówcę i jaki stopień uprzejmości jest w związku z tym wymagany. Zazwyczaj determinuje to bowiem złożoność stosowanych struktur gramatycznych i słownictwa – członka rodziny czy bliskiego znajomego możemy przeprosić za pomocą jednego słowa, ale wykładowcę na uczelni już zapewne nie. Należy przy tym uwzględnić to, na ile bezpośredni chcemy być realizując tę czy inną funkcję, np. prosząc wprost o pomoc lub jedynie sygnalizując, że takiej pomocy potrzebujemy, niejako między wierszami. Rzecz jasna także w tym przypadku należy brać pod uwagę zagadnienia pragmatyczne i różnice między językami.

Warto tutaj poruszyć jeszcze jedną niezwykle istotną kwestię w odniesieniu do biegłości językowej, a mianowicie kluczowe rozróżnienie między wiedzą *eksplicytną* czy *deklaratywną* a wiedzą *implicitną*, czy też *proceduralną* albo *zautomatyzowaną* (Ellis 2009; DeKeyser 2017; Pawlak 2019), gdyż ma to kluczowe znaczenie dla prawie wszystkich poruszonych do tej pory spraw. Nie wdając się w zawilości i dysputy natury teoretycznej, wiedza eksplicytna jest świadoma, odwołuje się do informacji, których się nauczyliśmy, i można ją wykorzystać jedynie wtedy, kiedy mamy na to czas. Wiedza implicitna jest natomiast nieświadoma bądź też zautomatyzowana w takim stopniu, że możemy wykorzystać posiadane zasoby języka pod presją czasu, tak jak to się dzieje w spontanicznej komunikacji. Możemy na przykład znać zasady tworzenia jakiegoś czasu gramatycznego i poprawnie go wykorzystywać w tradycyjnych ćwiczeniach, nie podejmując jednocześnie próby użycia go podczas niezaplanowanej wypowiedzi ustnej lub stosując go w takim momencie w nieodpowiedni sposób. Co niezwykle ważne, to rozróżnienie dotyczy w takim samym stopniu słownictwa, wymowy czy funkcji językowych. Doskonale są nam przecież znane sytuacje, w których uczący się posiada bogate słownictwo, ale nie jest w stanie go wykorzystać w wypowiedzi ustnej czy podczas rozmowy, kiedy musi zwracać uwagę na wiele innych rzeczy (np. zaplanować swoją odpowiedź, reagować na argumenty czy pytania, poprawnie używać gramatyki).

Jeśli chcemy uzyskać wielowymiarowy obraz biegłości językowej, to w teorii powinniśmy w jakiś sposób oceniać wszystkie te elementy, a przecież każdy z nich niesie ze sobą szereg kolejnych niuansów, nie mówiąc już o tym, że można by do nich dodać w zależności od preferencji bądź przekonań nauczycieli takie kwestie jak kompetencja interkulturowa, kreatywność czy poziom autonomii w nauce języka. Tak ambitne cele są najczęściej niemożliwe do realizacji, a przynajmniej nie od razu i nie każdego dnia, a to, co ocenimy, musi w oczywisty sposób uwzględniać rodzaj kursu językowego, specyfikę uczących się oraz sytuację, w której odbywa się nauka. Wydaje się, że ocena powinna być najbardziej wieloaspektowa w przypadku studentów studiów filologicznych, od których oczekuje się, przynajmniej biorąc pod uwagę regulacje prawne, osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości (C1 na pierwszym i C2 na drugim stopniu), porównywalnego z rodzimymi użytkownikami języka. Tutaj bowiem ważne jest nie tylko jak najlepsze opanowanie podsystemów języka, ale też uwzględnienie kwestii pragmatycznych oraz tworzenie i rozumienie szerokiej gamy tekstów w mowie i piśmie. Niestety tak wszechstronna ewaluacja rzadko ma miejsce nawet w tym przypadku. Z kolei na kursach specjalistycznych ocena może być bardziej selektywna i zogniskowana na umiejętnościach, które są w danej sytuacji kluczowe. I tak w przypadku nauki języka angielskiego na studiach medycznych, podstawowy nacisk będzie zapewne położony na ewaluację znajomości niezbędnej terminologii, zdolność rozumienia sprawozdań z empirycznych badań, czy też formułowania opisów i diagnoz, a mniejszy na ocenę sprawności mówienia, pisanie esejów czy kwestie pragmatyczne.

Najważniejsze jest jednak znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakie elementy należałoby oceniać priorytetowo w przypadku milionów uczących się języków obcych na różnych etapach edukacyjnych. Można by tutaj udzielić przewrotnej odpowiedzi, że wszystkie, ale w różnym zakresie i z różną częstotliwością. Ze względów praktycznych najłatwiej jest oceniać podsystemy języka, przede wszystkim gramatykę i słownictwo, co zresztą dzieje się najczęściej i jest w dużym stopniu zrozumiałe. Kluczowe jest jednak, aby ewaluacja nie ograniczała się tylko i wyłącznie do wiedzy eksplicytniej, ale obejmowała również, przynajmniej od czasu do czasu, wiedzę zautomatyzowaną, sprawdzając umiejętność zastosowania zasobów językowych podczas w miarę spontanicznej komunikacji.

Choć z uwagi na ograniczenia czasowe nie ma zbyt wiele możliwości testowania umiejętności pragmatycznych, pewne ich elementy mogą być sprawdzane w trakcie ewaluacji podsystemów (np. użycie różnych struktur gramatycznych czy leksyki jest mniej lub bardziej odpowiednie w różnych sytuacjach), jak i funkcji językowych. Niewątpliwie warto zapewnić równowagę między ewaluacją różnych sprawności, zwracając jednak o wiele większą uwagę na sprawność mówienia, którą ze względów organizacyjnych trudno jest systematycznie oceniać w trakcie zajęć. Ma to jednak kluczowe znaczenie nie tylko dlatego, że biegłość językowa jest często utożsamiana z umiejętnością interakcji w różnych sytuacjach, ale również dlatego, że podczas wypowiedzi ustnych możemy ocenić wszystkie zasoby językowe, takich jak gramatyka, leksyka, wymowa, stosowność używanego języka w danej sytuacji, funkcje językowe czy efektywność przekazu, w tym użycie strategii komunikacyjnych.

Jak powinniśmy oceniać?

Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób należałoby najlepiej oceniać umiejętności językowe, jest bardzo złożona i wieloaspektowa. Dlatego też rozważania w niniejszej sekcji mogą jedynie mieć selektywny charakter, koncentrując się na najważniejszych w opinii autora kwestiach. Na początku nacisk zostanie położony na nieco bardziej ogólne zasady, takie jak całościowe podejście do procesu ewaluacji. Następnie punkt ciężkości zostanie przesunięty na bardziej szczegółowe rozwiązania, chociażby takie jak dobór narzędzi służących ewaluacji i ocena produkcji językowej uczących się. Warto również w tym miejscu podkreślić, że poniższe uwagi dotyczą w podobnym stopniu różnych typów kursów, programów nauczania i etapów edukacyjnych, choć oczywiście niektóre z nich mają swoją specyfikę, co może również zostać od czasu do czasu zasygnalizowane.

Choć trudno jest podać w wątpliwość rolę i wartość *oceny sumującej*, takiego, jakie ma miejsce na egzaminie ósmoklasisty, egzaminie maturalnym i egzaminach językowych podczas studiów, wydaje się, że kluczowe z punktu widzenia nauczycieli czy wykładowców znaczenie ma *ocena kształtująca*, które jest prowadzone na bieżąco i stanowi integralną część procesu dydaktycznego (patrz Komorowska 2002). Tego typu ocenianie jest bowiem czymś więcej niż tylko testowaniem i pozwala odpowiednio ukierunkować proces nauczania. Ponieważ z jednej strony jego rezultaty dostarczają prowadzącym informacji, na czym

dodatkowo powinni się skupić, a z drugiej umożliwiającą uczącym się identyfikację swoich mocnych i słabych stron oraz odpowiednie ukierunkowanie własnych wysiłków. Rzecz jasna, aby w ogóle tak się mogło stać, niezbędne jest spojrzenie na ewaluację szerszej niż tylko w odniesieniu do narzędzi pomagających w wystawieniu oceny końcowej. Innymi słowy, pisane przez uczących się testy, kartkówki czy eseje nie mogą kończyć swojego żywota w czeluściach szaf w pokoju nauczycielskim, a wypowiedzi ustne nie powinny być kwitowane jednym słowem czy podaniem oceny. Niezbędne jest raczej przeanalizowanie przynajmniej wyselekcjonowanych trudności i błędów, nawet gdyby miało to mieć miejsce jedynie od czasu do czasu. Oczywiście uczący się też muszą chcieć uczyć się na własnych błędach, diagnozować swoje słabe strony i podejmować próby ich zniwelowania, ale być może zmiana podejścia nauczycieli będzie stanowiła pierwszy, jakże ważny krok, na drodze do osiągnięcia tego celu. Na pewno nie wszystkich będziemy w stanie przekonać, żeby przeanalizowali nasze komentarze i na tej podstawie wyznaczyli sobie konkretne cele, ale na pewno warto podjąć to wyzwanie. Będzie to poza tym kluczowy krok na drodze do rozwijania autonomii (np. Pawlak 2015).

Kolejne trzy kwestie są ściśle związane z tym, co ma być oceniane. Po pierwsze, priorytetem powinna zawsze być *bezpośrednia ocena* danego podsystemu czy danej sprawności. Oznacza to, że powinniśmy unikać na przykład oceniania sprawności mówienia przez pisanie czy wymowy przez podawanie zapisu fonetycznego na kartce papieru. Oczywiście mogą się zdarzać sytuacje, kiedy z braku czasu poprosimy uczących się o zapisanie, co powiedzieliby w określonej sytuacji, ale powinny one być wyjątkiem a nie regułą. Żaden substytut nie pozwoli nam bowiem na dokonanie trafnej i rzetelnej oceny tej dla wielu najważniejszej sprawności. Po drugie, o czym była mowa wyżej, niezbędne jest nie tylko testowanie świadomej znajomości elementów systemu językowego, czyli wiedzy eksplicytnej, ale również umiejętności ich odpowiedniego użycia podczas w miarę autentycznej komunikacji. Oznacza to, że pomimo problemów organizacyjnych, *niezbędne jest ocenianie biegłości językowej podczas zadań komunikacyjnych*, być może takich, które wymagają użycia określonych struktur i leksyki. Widać zatem ponownie, że trudno jest rzetelnie ocenić umiejętności językowe bez oceniania sprawności mówienia. Po trzecie, kluczowe znaczenie ma to, aby starać się *oceniać wszystkie kluczowe umiejętności językowe*, choć bardzo łatwo można ulec pokusie, żeby skupić się na tym, co najłatwiejsze,

czyli na ewaluacji gramatyki i słownictwa za pomocą tradycyjnych testów. Oczywiście mówienia, pisaniaczy pragmatyki nie da się oceniać na każdej lekcji, ale na pewno warto to robić choćby raz na jakiś czas. Będzie to też na pewno łatwiejsze na filologii obcej niż w szkole podstawowej czy ponadpodstawowej.

Przechodząc do kolejnych zasad, fundamentalne znaczenie ma to, aby ocenianie odbywało się *jak najbardziej systematycznie*. Wiele razy można się bowiem spotkać z sytuacją, kiedy dopiero na koniec semestru intensyfikowany jest nacisk na ocenianie i to nie tylko podczas lekcji języka obcego. Choć można argumentować, że taka sytuacja wynika z chęci skupienia się na nauczaniu a nie ocenianiu, to zanika w ten sposób prawie całkowicie wychowawcza funkcja ewaluacji, a o przekazywaniu bieżącej informacji zwrotnej czy zapewnieniu związku między ocenianiem a organizacją procesu dydaktycznego nie ma nawet co mówić. Warto bardzo wyraźnie podkreślić, że nie chodzi tutaj nawet o częstotliwość testów czy odpowiedzi ustnych, której podniesienie zwiększałoby w znaczącym stopniu obciążenie nauczycieli, ale o stworzenie uczącym się licznych możliwości refleksji nad swoimi umiejętnościami. Ściśle wiąże się to z innym zagadnieniem, jakim jest *odwoływanie się do oceniania nieformalnego czy alternatywnego*. Trudno oczywiście oczekiwać, że tego typu ewaluacja może zastąpić bardziej obiektywne, a co za tym idzie, bardziej miarodajne (choć na pewno nie zawsze i nie w stu procentach) wyniki oceny sformalizowanej, ale na pewno może być ważnym jej uzupełnieniem, a nawet podnieść jej efektywność. Nic nie stoi na przykład na przeszkodzie, aby czasami komentować wypowiedzi ustne i pisemne, nie koncentrując się na numerycznej ocenie i wcale nie musi się to odbywać na forum klasy, ale podczas pracy w grupach czy pracy indywidualnej. Można też zachęcać uczących się do przechowywania prac w portfolio, obecnie zapewne głównie w formie elektronicznej, co ułatwiłoby zresztą archiwizowanie wypowiedzi ustnych. Istnieje też możliwość zapoznawania uczących się z różnymi sposobami samooceny i oceny wzajemnej, szczególnie w odniesieniu do wypowiedzi ustnych i pisemnych. Może celowy byłby ponadto w jakimś zakresie powrót do tak starannie opracowanych polskich wersji *Europejskiego portfolio językowego*, o których istnieniu coraz częściej zapominamy, a z pewnością niewiele o nich wiedzą adepci zawodu nauczyciela. Choć nie jest to proste, trzeba także *spróbować się wyzwolić od nauczania „pod egzamin”*. Pracując ze słabszymi uczniami, wielu nauczycieli może uważać to rozwiązanie za naturalne

i optymalne, czemu trudno się zresztą dziwić. Powinno ono jednak stanowić swego rodzaju ostatnią deskę ratunku przed egzaminem, a nie pierwszoplanowe podejście do nauczania języka. Ocena na egzaminie jest oczywiście ważna, ale jeszcze ważniejsze jest to, żeby uczący się potrafili się w jakiś sposób w języku obcym porozumiewać, a co jeszcze ważniejsze, aby chcieli go się dalej uczyć oraz używać w przyszłości, choćby z czysto pragmatycznych powodów.

Na zakończenie tej części artykułu warto też zwrócić uwagę na kilka bardziej szczegółowych kwestii. Po pierwsze, choć łatwo ulec pokusie stosowania opracowanych przez wydawców testów, to chyba lepiej jest opracować *własne narzędzia ewaluacji*, nawet jeśli mają one być mniej doskonałe. Nie chodzi tutaj nawet o to, że uczniowie mogą często łatwo uzyskać dostęp do takich testów, ale o to, aby narzędzia oceny były dostosowane do specyfiki i poziomu grupy, a co za tym idzie, były uważane za bardziej miarodajne przez samych uczących się. Po drugie, konstruując tego typu narzędzia, musimy upewnić się, że odnoszą się one do reprezentatywnej grupy zasobów językowych, które pojawiły się na lekcjach, a nie do tej czy innej struktury czy słownictwa z jednego lub dwóch rozdziałów w podręczniku. Często mamy również tendencję do skupiania się na tym, co najtrudniejsze, a przecież nasze testy powinny być opracowane w taki sposób, aby dać szansę na ich zaliczenie także nieco słabszym uczniom. Po trzecie, wskazane jest *używanie szerokiej gamy poleceń, pytań i zadań*, tak aby uwzględnić rolę różnic indywidualnych, a narzędzia ewaluacji powinny być zbliżone do aktywności stosowanych w trakcie lekcji. Jeśli bowiem uczący się nigdy nie uzupełniali luk w tekście, a nagle mają to zrobić podczas testu, to nieznajomość specyfiki zadania, a nie brak wiedzy czy umiejętności, może skutkować nieco gorszymi wynikami. Po czwarte, już na etapie konstrukcji testu trzeba wyraźnie określić, za co przyznawane są punkty. Jeśli tego nie zrobimy, obniżanie punktacji, np. w związku z brakiem przedimków w kolejnych zadaniach, może mieć nieproporcjonalnie duży wpływ na uzyskaną ocenę. Po piąte, sytuacja wygląda podobnie w przypadku wypowiedzi ustnych i pisemnych, gdzie warto się od razu zastanowić, na co ma być położony nacisk, tak aby jeden rażący błąd nie zaburzył trafności oceny. Na marginesie, mimo że wystawianie oceny holistycznej jest często uzasadnione, np. kiedy chcemy ocenić jak największą liczbę uczniów, to, szczególnie na wyższych poziomach zaawansowania, warto odwoływać się do *oceniania analitycznego*. Ostateczny wynik jest w nim wypadkową kilku elementów

składowych, ocenianych w odniesieniu do przyjętej skali (np. stopień osiągnięcia celu komunikacyjnego, gramatyka, słownictwo, stosowność wypowiedzi itp.).

Problemy i propozycje rozwiązań

Zapewne po lekturze poprzedniej części artykułu wielu czytelników może dojść do wniosku, że podane sugestie i zasady mają mało wspólnego z codzienną rzeczywistością edukacyjną, w związku z czym nie ma tak naprawdę szans na ich implementację. Takie wątpliwości są oczywiście jak najbardziej uzasadnione i trzeba sobie powiedzieć jasno, że wiele zależy od konkretnego kontekstu, w którym odbywa się nauka. Z pewnością wiele z tych postulatów dałoby się zrealizować na studiach filologicznych, w klasach z rozszerzonym językiem obcym czy w przypadku nauczania dwujęzycznego. Do tego potrzeba jednak po prostu chęci, zmian mentalności, ale też stworzenia odpowiednich rozwiązań organizacyjnych. W innym przypadku są raczej małe szanse na wprowadzenie w życie wszystkich podanych rekomendacji, co nie oznacza jednak, że nie należy próbować tego robić. Nie chodzi tutaj przecież o zmianę wszystkiego od razu, lecz o stopniową modyfikację naszego podejścia do ewaluacji umiejętności językowych oraz o wykorzystywanie pewnych alternatyw w tym zakresie, choćby od czasu do czasu. Rzecz jasna, nawet tak minimalistyczna propozycja może natrafić na sporo problemów. W niniejszej sekcji podanych zostanie kilka przykładów takich trudności, a także propozycji rozwiązań, a może po prostu argumentów, że to, co wydaje się nam początkowo niemożliwe do wykonania, może w niektórych sytuacjach okazać się naszym sojusznikiem i po prostu ułatwić nam życie.

W większości przypadków jedną z kluczowych przyczyn niechęci do zmian w podejściu do ewaluacji biegłości językowej są zapewne *ograniczenia czasowe*. Nie ulega bowiem wątpliwości, że poszerzenie wachlarza elementów, które mają być oceniane, zwiększenie częstotliwości oceny, położenie nacisku na ocenę sprawności mówienia czy dopuszczenie różnych alternatyw w ocenianiu wymagają czasu. Tego czasu jednak najzwyczajniej w świecie brakuje i dlatego nauczyciele koncentrują się na rozwijaniu umiejętności językowych bądź też po prostu na realizacji przewidzianego w podstawie programowej materiału. Trzeba sobie jednak zadać ponownie pytanie, czy realizacja programu tylko po to, aby zaznaczyć odpowiednie pola w sprawozdaniu, ma sens, czy jednak chcemy, aby nasi uczniowie stali się bardziej świadomi swoich mocnych i słabych stron, rzeczywiście

czynili postępy i potrafili coraz lepiej posługiwać się językiem docelowym. Każdy sam musi sobie udzielić odpowiedzi, pamiętając jednak o bardziej ogólnych celach edukacji, w tym kształcenia językowego. Jest jednak jeszcze jedna, o wiele bardziej praktyczna kwestia. Otóż ocenianie wcale nie musi wiązać się z brakiem zaufania i całkowitą kontrolą nauczyciela. Owszem, kiedy przeprowadzane są testy, to niewątpliwie powinno nam zależeć na tym, aby ich wyniki były miarodajne, aby uczący się rozwiązywali zadania samodzielnie itp. Kiedy jednak przesuwamy punkt ciężkości na samoocenę i ocenę wzajemną, a uczący się do tego w jakimś stopniu przygotowani, wiele takich problemów po prostu przestaje mieć znaczenie. Kiedy uczący się słuchają własnych nagrań czy nagrań kolegów i koleżanek i je oceniają, to przecież nauczyciel nie musi wszystkiego monitorować i kontrolować, a raczej tylko odpowiadać na ewentualne pytania i udzielać wsparcia. Podobnie rzecz się ma z pracami pisemnymi, które uczniowie mogą czasem sprawdzić sobie nawzajem. Nie ma też najmniejszego powodu, aby raz na jakiś czas uczący się nie ułożyli sami zadań na test, a po jego rozwiązaniu sprawdzili nawzajem swoje odpowiedzi. Takie doświadczenie może być często o wiele bardziej wartościowe niż otrzymanie procentowego wyniku wyliczonego przez nauczyciela oraz określonej na jego podstawie oceny.

Innym problemem są *ograniczenia instytucjonalne*, które można rozumieć na kilka sposobów. Przede wszystkim nauczyciele czują się odpowiedzialni za przygotowanie uczących się do egzaminów, które mają określony format i koncentrują się na pewnych umiejętnościach, często kosztem innych. Jeśli na przykład wypowiedź ustna czy pisemna jest oceniana według określonych kryteriów, można skupić się głównie na tym, aby te kryteria spełnić, co ma daleko idące konsekwencje dla codziennej ewaluacji. Istnieją też wewnętrzne systemy oceniania, które mogą determinować sposób wystawiania oceny końcowej, co z kolei może się przekładać na stosowane sposoby ewaluacji. Takie kwestie, jak ustalenie zespołu nauczycieli, wybór danego podręcznika, czy nawet wielkość grup mogą z kolei powodować, że pewne rodzaje ewaluacji będą uważane za nierealistyczne. Są to na pewno istotne trudności, których nie powinno się lekceważyć, ale nie oznacza to, że nie można od czasu do czasu eksperymentować i spróbować nieco inaczej podejść do ewaluacji. Pomijając sensowność uczenia „pod egzamin”, o czym była mowa wyżej, przygotowanie uczniów w tym

zakresie na pewno nie ucierpi, jeśli raz na jakiś czas będą wykonywali nieco inne zadania komunikacyjne, a ich wypowiedzi będą oceniane według innych kryteriów. Jeśli będą z kolei potrafili bardziej obiektywnie samodzielnie ocenić swoje umiejętności, to może im to tylko pomóc w przygotowaniach do egzaminu. Wykorzystywanie innych sposobów oceny niż te sugerowane do stosowania podczas pracy z podreżnikiem może zwiększyć motywację uczących się i umożliwić nauczycielom odkrycie, że uczniowie, którzy słabo sobie radzą na testach, potrafią się jednak płynnie wypowiadać, szczególnie na interesujące tematy. Wielkość grupy nie stoi też na przeszkodzie, aby uczący się nie mogli poprawiać nawzajem swoich wypracowań czy wspólnie opracowywać pytań na test gramatyczny.

Nie sposób przy tym nie wspomnieć o bardzo szczególnych okolicznościach, z jakimi, z krótkimi przerwami, mamy do czynienia od półtora roku. Chodzi tutaj oczywiście o pandemię i o to, że kształcenie językowe, a co za tym idzie, ocenianie umiejętności językowych musiały się odbywać w trybie zdalnym i może się okazać, że taki tryb pozostanie z nami na dłużej. Nie ma co ukrywać, że prowadzenie trafnej i rzetelnej ewaluacji w takich okolicznościach jest niezwykle trudne, o ile w ogóle możliwe. Mieliliśmy, co prawda, okazję zapoznać się z wieloma nowymi narzędziami, ale kluczowe znaczenie, niezależnie od poziomu kształcenia, zaczęła odgrywać kwestia samodzielności, bo przecież przeprowadzanie i monitorowanie testów w takich okolicznościach jest w dużej mierze fikcją. To samo dotyczy prac pisemnych, nawet jeśli są komponowane w trakcie zajęć, a wiele alternatywnych sposobów ewaluacji wykorzystywanych podczas lekcji przestało mieć rację bytu, choć sytuacja na pewno wyglądała różnie w różnych grupach. Z drugiej strony taka sytuacja stanowi również ogromną szansę, żeby zacząć inaczej myśleć o ocenianiu. Paradoksalnie to właśnie w tych okolicznościach łatwiejsze jest ocenianie sprawności mówienia, a wraz z nią umiejętności stosowania zasobów językowych (gramatyki, słownictwa, wymowy, pragmatyki) w trakcie w miarę spontanicznej komunikacji. Łatwiej jest bowiem zlecić wykonanie zadania całej grupie i porozmawiać podczas lekcji z jedną lub dwoma osobami. Na pewno prościej jest także zachęcać do prowadzenia portfolio, nagrywania swoich wypowiedzi, dyskusowania na temat błędów popełnianych w pracach pisemnych czy omawiania trudności pojawiających się na testach. Biorąc to pod uwagę, być

może lekcje wyniesione z pandemii mają szansę przyczynić się do zapoczątkowania zmian w tym, co i jak oceniamy.

Zakończenie

Trafna i rzetelna ocena umiejętności językowych nie jest prostym zadaniem i nie ma się co dziwić, że nastęrcza ona problemów wielu nauczycielom. W końcu nieliczni z nich są specjalistami w tym zakresie, a co za tym idzie nie można oczekiwać, że będą potrafili perfekcyjnie projektować testy gramatyczne czy zadania komunikacyjne, opracowywać bezbłędnie kryteria oceny, a następnie poddawać uzyskane wyniki analizom statystycznym. Nie wolno nam też zapominać o ograniczeniach organizacyjnych bądź tych wynikających z regulacji prawnych, które determinują na przykład, co powinno być nauczane i jak wyglądają egzaminy końcowe. Pomimo wszystkich wskazanych trudności istnieje na pewno przestrzeń, aby dokonać pewnych modyfikacji w systemie i zasadach stosowanego oceniania. W niniejszym artykule zaprezentowano szereg rozwiązań w tym zakresie. Mimo że możliwość oraz zakres ich implementacji uzależnione są od danego kontekstu, na pewno jest coś, co możemy zrobić, aby wystawiane oceny lepiej odzwierciedlały faktyczne umiejętności, zarówno w miarę obiektywnie, jak i w odczuciu samych uczących się. Nie mniej istotne jest, aby proces ewaluacji lepiej wpisywał się w całość kształtu edukacji językowej, dzięki czemu uczący się mają szansę poznać swoje mocne i słabe strony, stając się przy tym bardziej autonomiczni.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K. M. (2014), *Learning About Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*, Boston: Heinle.
- Brown, H.D., Lee, H. (2014), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Pearson Education.
- Brown, H.D. (2019), *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, New York: Pearson Education.
- Canale, M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, [w:] J.C. Richard, R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, London: Longman, s. 2–14.
- Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1–47.
- DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and Skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, New York: Routledge, s. 15–32.

- Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition (2nd ed.)*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*, [w:] R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders (red.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Multilingual Matters, s. 3–25.
- Johnson, K. (2018), *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, New York: Routledge.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Law, B., Eckes, M. (2007), *Assessment and ESL: An Alternative Approach*, Winnipeg: Portage & Maine Press.
- Pawlak, M. (2014), *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*, Heidelberg: Springer.
- Pawlak, M. (red.). (2015), *Autonomia w Nauce Języka Obcego – Techniki, Metody, Narzędzia*, Konin – Kalisz – Poznań: Wydawnictwo PWSZ w Koninie i WP-A UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. (2019), *Tapping the Distinction between Explicit and Implicit Knowledge: Methodological Issues*, [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Contacts & Contrasts in Educational Contexts and Translation*, Cham: Springer Nature, s. 45–60.
- Pawlak, M. (2020), *Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 39–46.

PROF. DR HAB. MIROSLAW PAWLAK Pracuje na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Kaliszu oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” w wydawnictwie Springer oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”. Autor ponad trzystu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych.