

*Mirostław Pawlak*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu  
<https://orcid.org/0000-0001-7448-355X>  
[pawlakmi@amu.edu.pl](mailto:pawlakmi@amu.edu.pl)

## SKUTECZNE OCENIANIE GRAMATYKI: OD TRADYCYJNYCH TESTÓW DO ZADAŃ KOMUNIKACYJNYCH

Effective testing of grammar:  
From traditional tests to communication tasks

Irrespective of the educational level, grammar is typically tested in a very traditional manner by means of such tasks as multiple choice, gap filling, paraphrasing or translation. The problem with this manner of evaluation is that it mainly taps into learners' explicit, declarative knowledge that can only be applied when sufficient time is available. In addition, these tasks primarily focus on form, simultaneously ignoring the semantic and pragmatic aspects of grammatical knowledge. The article argues that such traditional tests should be complemented by what is referred to as productive and receptive focused communication tasks (Ellis, 2003), which necessitate the use of a specific grammar structure or at least are designed in such a way that such use is conducive to the attainment of the communicative goal. The application of such tasks allows insights into the implicit, or at least highly automatized, knowledge of the targeted structures (Ellis, 2009; DeKeyser, 2010) as well as shedding light on their form, meaning and use (Larsen-Freeman, 2003). It is suggested that their use not only enhances the validity of testing grammar but can also have a beneficial effect on the ways in which grammar is taught and learned.

Keywords: testing grammar, explicit knowledge, implicit knowledge, communication tasks

**Słowa kluczowe:** ocenianie gramatyki, wiedza eksplicytna, wiedza implicytna, zadania komunikacyjne

## 1. Wprowadzenie

Ocenianie gramatyki języka obcego, podobnie zresztą jak innych podsystemów i sprawności, najczęściej stanowi odzwierciedlenie sposobu jej nauczania, a co za tym idzie jest zazwyczaj niezwykle tradycyjne (Bielak, Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2013; Larsen-Freeman, 2010; Purpura, 2004). Dlatego też na różnych etapach edukacyjnych używane są rutynowo typowe testy gramatyczne, wymagające między innymi wstawienia wyrazów w odpowiedniej formie, parafrazowania zdań, tłumaczenia ich fragmentów czy też wybrania poprawnej odpowiedzi. Sytuacja wygląda niestety bardzo podobnie na studiach filologicznych, chociaż tam w ramach egzaminu końcowego pojawia się komponent ustny, gdzie gramatyka jest jednym z kryteriów oceny, ale nacisk jest zazwyczaj położony na poprawność, ale już nie na precyzję w wyrażaniu zamierzonych znaczeń czy stosowność wypowiedzi w danym kontekście (Larsen-Freeman, 2003). Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, że ocenianie gramatyki, niezależnie od etapu edukacyjnego, powinno się koncentrować nie tylko na deklaratywnej wiedzy eksplicytnej, czyli na znajomości reguł i umiejętności ich stosowania w różnego rodzaju ćwiczeniach, ale także na proceduralnej wiedzy implicytnej, takiej, która została w wysokim stopniu zautomatyzowana i może być używana w spontanicznej interakcji (Ellis, 2009; DeKeyser, 2010, 2017). Podjęta też zostanie próba pokazania, w jaki sposób cel ten można osiągnąć przez stosowanie odpowiednio skonstruowanych zadań, które wymagają użycia określonych struktur w komunikacji. Pierwsza część tekstu poświęcona będzie omówieniu różnych aspektów znajomości gramatyki, a także celów, technik i zasad jej nauczania. Część druga artykułu dotyczyć będzie oceniania stopnia opanowania struktur gramatycznych ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania w tym celu zadań komunikacyjnych.

## 2. Znajomość gramatyki języka obcego

Znajomość gramatyki języka obcego jest bardzo często kojarzona z poprawnością językową, powszechne jest przekonanie, że ogranicza się ona do poziomu zdania i że zazwyczaj istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź. Taka sytuacja nie powinna zresztą dziwić, skoro nauczyciele zwykle kurczowo trzymają się klucza przy ocenianiu ćwiczeń gramatycznych czy też poleceń wykonywanych na testach. W rezultacie wcale nierzadko dochodzi do sytuacji, gdy odpowiedź, która jest poprawna w określonym kontekście zostaje uznana za niepoprawną tylko dlatego, że nie uwzględnili jej autorzy podręcznika lub osoby odpowiedzialne za opracowanie testu. Tego typu podejście zupełnie nie uwzględnia faktu, że gramatyka to nic innego jak narzędzie, które pozwala na

przekazanie przez użytkownika danego języka, a więc także osobę, która dopiero się go uczy, zamierzonych znaczeń w ściśle określonym kontekście. W praktyce oznacza to, że w większości sytuacji możliwe jest użycie bardzo różnych form językowych, przy czym taki a nie inny wybór będzie niósł ze sobą różne odcienie znaczeniowe i realizował odmienne intencje rozmówcy. Na przykład w języku angielskim użycie strony biernej zamiast strony czynnej ma za zadanie pokazać, że samo wydarzenie jest ważniejsze niż osoba za nie odpowiedzialna bądź też zapewnić pewną dozę obiektywizmu (Larsen-Freeman, 2003).

Larsen-Freeman (2003) twierdzi, że znajomość gramatyki języka obcego obejmuje trzy elementy, a mianowicie *aspekt strukturalny* (forma), *aspekt semantyczny* (znaczenie) i *aspekt pragmatyczny* (użycie). Innymi słowy, aby w pełni opanować daną strukturę, uczący się musi wiedzieć, w jaki sposób jest ona skonstruowana, co oznacza oraz w jakich sytuacjach i w jakim celu jest używana. Co ważne, te trzy elementy są ze sobą ściśle powiązane, a zmiana jednego z nich pociąga za sobą zmiany w pozostałych obszarach. Wracając do przykładu strony biernej, użycie różnych czasów i aspektów gramatycznych prowadzi do zmiany znaczenia oraz sytuacji, w których takie formy mogą być zastosowane, podobnie jak decyzja zastąpienia strony biernej stroną czynną. Larsen-Freeman (2003, 2010) stoi też na stanowisku, że z uwagi na zależność między tymi trzema aspektami wskazana jest zmiana w sposobie postrzegania gramatyki, ponieważ jej związek z kontekstem i intencjami rozmówcy powoduje, że nie można patrzeć na nią jedynie jako na statyczny, niezmienny komponent języka, ale raczej należy uwypuklić jej dynamiczny charakter (patrz też Batstone, 1994). Przyjmując taką perspektywę, niezbędne staje się uwzględnienie formy, znaczenia i sposobu użycia danej struktury w procesie nauczania, uczenia się i oceniania form językowych. Trzeba tutaj jednak wyraźnie podkreślić, że niezbędne jest określenie, który z tych elementów stanowi największą trudność dla określonej grupy uczniów oraz to, że zakres przekazywanych informacji musi zawsze uwzględniać specyfikę danej grupy (tj. wiek, poziom zaawansowania), ale też ograniczenia natury kontekstualnej (np. liczba godzin języka, wymagania egzaminacyjne).

Choć trudno się nie zgodzić z rozumowaniem Larsen-Freeman (2003), trzeba jednak podkreślić, że sama świadomość czy nawet znajomość wymienionych wyżej aspektów nie musi przekładać się na odpowiednie stosowanie poznanych struktur gramatycznych w komunikacji. Kluczowe znaczenie ma tutaj rozróżnienie między *wiedzą eksplicytną* i *wiedzą implicytną*. Ta pierwsza ma charakter deklaratywny i obejmuje świadomą znajomość reguł oraz ewentualnie terminologii niezbędnej do ich opisanie, przy czym uczący się są w stanie ją zwerbalizować, czy to podając daną regułę, czy definiując sytuacje, w których ma ona zastosowanie. Co ważne, użycie tego rodzaju wiedzy wymaga czasu, co

oznacza, że o ile może zostać wykorzystana przy wykonywaniu ćwiczeń i na testach, o tyle jej przydatność w spontanicznej komunikacji jest bardzo ograniczona. Wiedza implicytna natomiast jest nieświadoma, nie da się jej zwerbaliżować, jest dostępna w czasie rzeczywistym i w związku z tym stanowi podstawę spontanicznej komunikacji (patrz np. Ellis, 2005, 2009; Pawlak, 2019). Odnosząc się po raz kolejny do podanego wyżej przykładu, uczący się może opanować stronę bierną w odniesieniu do zasad jej stosowania i dobrze wypadać na sprawdzających ją testach, ale jednocześnie mieć problemy z odpowiednim użyciem najprostszych jej wariantów w niezaplanowanej rozmowie. Istnieją różne poglądy na relacje między tymi dwoma rodzajami wiedzy językowej, według których wiedza eksplicytna w ogóle nie przekłada się na wiedzę implicytną (Krashen, 1985), bądź możliwe jest pełne (DeKeyser, 1998) lub częściowe (Ellis, 1997) jej przełożenie. Jeśli przyjąć perspektywę nauczyciela, który w zasadzie na co dzień naucza gramatyki, to związek między wiedzą eksplicytną i implicytną trzeba uznać za swego rodzaju pewnik, ponieważ w innym wypadku należałoby podać w wątpliwość większość technik i procedur służących wprowadzaniu i ćwiczeniu elementów tego podsystemu. Warto tutaj jednak podkreślić, że zdaniem niektórych specjalistów (np. DeKeyser, 2010, 2017; DeKeyser, Juffs, 2005), trudno mówić o nieświadomej wiedzy implicytnej w sytuacji, gdy uczniowie przekroczyli tzw. wiek krytyczny i mają niewiele okazji do naturalnego kontaktu z językiem docelowym poza klasą. W związku tym bardziej zasadne wydaje się mówienie o tzw. *wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytniej*, która jest dostępna w czasie rzeczywistym, podobnie jak wiedza implicytna.

### 3. Rola gramatyki języka obcego i jej nauczanie

Przed omówieniem sposobów oceniania gramatyki, warto się pokrótce odnieść do roli, jaką ten podsystem odgrywa w procesie nauczania języka obcego, a także do technik i procedur, które są używane przy wprowadzaniu i ćwiczeniu struktur gramatycznych. Oba te zagadnienia są niezwykle ważne, gdyż w polskim kontekście edukacyjnym gramatyka stanowi bez wątpienia jeden z kluczowych elementów, na których koncentrują się nauczyciele, a to, w jaki sposób to robią determinuje w dużej mierze sposoby jej oceniania (Pawlak, 2006a, 2009).

Miejsce gramatyki w dydaktyce językowej budzi od wielu lat sporo kontrowersji (Ellis, 2016; Pawlak, 2017). Dowodem na to jest niezwykle popularna swego czasu teoria Krashena (1985), oparta między innymi na założeniu, że świadomie wykształcona wiedza eksplicytna nie przekłada się na wiedzę implicytną, a przez to nie może też stanowić podstawy do tworzenia spontanicznych wypowiedzi. Prawda jest jednak taka, że w krajach takich jak Polska, gdzie języki obce są nauczane jako obce a nie drugie, nigdy nie zarzucono nauczania gramatyki

i to ten właśnie podsystem stanowi najczęściej kluczowy punkt odniesienia przy opracowywaniu podręczników czy innych materiałów dydaktycznych (np. Nassaji, Fotos, 2011; Pawlak, 2014). Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że w przypadku ograniczonych możliwości codziennego kontaktu z językiem docelowym i stosunkowo małej liczby godzin kontaktowych w szkole, trudno jest mówić o opanowaniu wszystkich elementów kompetencji komunikacyjnej (Canale, Swain, 1980), skoro nie udaje się to nawet w ramach programów immersyjnych (patrz np. Cummins, 2014). Trzeba jednak jasno podkreślić, że zdecydowana większość specjalistów jest obecnie zgodna co do tego, że nawet jeśli systematyczne nauczanie gramatyki nie odgrywa takiej samej roli we wszystkich kontekstach edukacyjnych, to z całą pewnością przyspiesza ono proces nauki języka obcego i powoduje, że staje się ona bardziej efektywna. Takie stanowisko znajduje zresztą uzasadnienie w wynikach prowadzonych badań empirycznych, które wyraźnie pokazują, że interwencja dydaktyczna przyczynia się do lepszego opanowania struktury, na które jest ukierunkowana, zarówno w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej, a jej efekty są zwykle trwałe (np. Ellis, 2016; Larsen-Freeman, 2010, 2015; Lowen, 2015; Nassaji, Fotos, 2011; Pawlak, 2017). Nie należy jednak zapominać, że skuteczność nauczania gramatyki jest uzależniona od wielu czynników, takich jak dobór struktur gramatycznych, intensywność, z jaką są one wprowadzane i ćwiczone, jak również, a może przede wszystkim, techniki, które są w tym celu stosowane (Ellis, 2003; Pawlak, 2012, 2013).

Z uwagi na ograniczone miejsce nie jest tutaj możliwe omówienie wszystkich tego typu kontrowersji i dlatego nacisk zostanie położony na kilka zasad, którymi należy się kierować w procesie nauczania gramatyki, ponieważ są one ściśle związane ze sposobami oceniania tego podsystemu (Pawlak, 2013). Przede wszystkim, w świetle tego, co zostało powiedziane wyżej, znajomość struktur gramatycznych i umiejętność ich poprawnego użycia w ćwiczeniach i na testach nie powinny być podstawowym celem działań dydaktycznych. Nie uczymy się bowiem gramatyki języka obcego po to, aby potrafić wstawić czasownik w odpowiednim czasie czy też zamienić zdanie ze strony czynnej na bierną, ale po to, żeby się nim efektywnie porozumiewać w różnych sytuacjach. Jak wynika z modelu zaproponowanego przez Larsen-Freeman (2003), gramatyka musi być postrzegana przede wszystkim jako narzędzie zapewniające skuteczność i precyzję wypowiedzi, a także takie ich formułowanie, aby został osiągnięty zamierzony przez nas w danej sytuacji cel komunikacyjny. Nie mniej ważne jest to, że nauczanie tego podsystemu nie może się w żadnym razie ograniczać, jak nadal ma to często miejsce (Pawlak, 2006a), do rozwijania wiedzy eksplicytnej przez wykonywanie tradycyjnych ćwiczeń. Znajomość reguł i umiejętność ich świadomego wykorzystywania są oczywiście

ważne, ale z punktu widzenia podstawowego celu nauki języka, zdecydowanie ważniejsza jest umiejętność ich odpowiedniego użycia w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych w czasie rzeczywistym. Takie podejście musi znaleźć swoje odzwierciedlenie w stosowanych technikach nauczania. W każdej klasie językowej jest oczywiście miejsce na wprowadzanie struktur gramatycznych, czy to za pomocą dedukcji, czy indukcji. Wskazane jest także stosowanie różnego rodzaju działań mających na celu konsolidację i proceduralizację wiedzy językowej, co można osiągnąć przy pomocy mniej lub bardziej tradycyjnych ćwiczeń wymagających produkcji i recepcji (np. tłumaczenie zdań bądź ich fragmentów, wybór poprawnej odpowiedzi itp.) i korektę popełnianych błędów. Nie wolno jednak zapominać, że nieodzownym elementem skutecznego nauczania gramatyki jest stworzenie uczącym się możliwości stosowania wprowadzanych form językowych we w miarę spontanicznej komunikacji. Niezbędne jest zatem przygotowywanie zadań komunikacyjnych, które wymagają odwołania się do konkretnej struktury lub struktur, jak również korekta błędów w ich stosowaniu w trakcie autentycznych interakcji (np. poprawianie błędów w użyciu czasów przeszłych przy opisywaniu konkretnego wydarzenia).

#### 4. Ocenianie gramatyki na lekcji języka obcego

Tak jak ma to miejsce w przypadku nauczania gramatyki, ocenianie tego podsystemu winno się skupiać zarówno na wiedzy eksplicytnej, jak i na wiedzy implicytnej, czy też, jeśli przyjąć argumentację DeKeysera (2010, 2017), na stopniu zautomatyzowania znanych świadomie reguł i prawideł. Co więcej, w obu przypadkach, kluczowe jest uwzględnienie nie tylko poprawności danej struktury, ale także jej dostosowania do konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Warto także podkreślić, że zarówno w przypadku wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej optymalne byłoby uwzględnienie ich wymiaru produktywnego (tj. tworzenie mniej lub bardziej spontanicznych wypowiedzi) i receptywnego (tj. rozumienie zależności między daną formą, jej znaczeniem i powodami jej użycia w określonym kontekście). Trzeba tutaj do razu podkreślić, że spełnienie wszystkich tych warunków jest bardzo trudne, o ile w ogóle możliwe. Jeśli bowiem nauczyciel ma do dyspozycji zaledwie kilka godzin języka obcego tygodniowo, co jest normą w większości szkół, to trudno sobie wyobrazić, aby ocenianie struktur gramatycznych mogło przybrać aż tak dogłębny charakter, tym bardziej, że niezbędna jest także przecież ewaluacja pozostałych podsystemów i sprawności. Sytuacja wygląda podobnie w przypadku nauki języka obcego w szkole wyższej, bo zajęcia na lektoratach odbywają się w blokach, często tylko raz w tygodniu, a realizowane programy muszą też w jakimś zakresie uwzględniać specjalistyczne słownictwo związane z kierunkiem studiów. Wyjątkiem są

tutaj studia filologiczne, gdyż gramatyka jest tam zwykle nauczana na odrębnych zajęciach i jest też zazwyczaj oddzielnie testowana podczas egzaminów końcowych. Trzeba jednak przyznać, że wciąż niewielu wykładowców decyduje się wyjść poza tradycyjne sposoby nauczania i testowania struktur gramatycznych, a egzaminy z praktycznej nauki języka wcale nie są tutaj wyjątkiem.

Purpura (2004) rozróżnia trzy rodzaje zadań służących ocenianiu gramatyki. Pierwszą grupę stanowią *zadania wymagające wyboru poprawnej odpowiedzi* (ang. *selected-response tasks*). W tym przypadku najczęściej stosowana jest technika wielokrotnego wyboru, w której uczący się musi wybrać poprawną odpowiedź z kilku opcji, ale może także zostać poproszony o decyzję, czy podane zdanie jest poprawne, czy nie, wskazanie kilku możliwych wariantów, wybranie poprawnej odpowiedzi w dłuższym teście lub dopasowanie fragmentów zdań (Carr, 2011; Malec, 2018). Trzeba podkreślić, że jeśli nie obowiązują ograniczenia czasowe, podstawą wykonania takich zadań jest wiedza eksplicytna i to tylko w jej wymiarze receptywnym. Mimo że możliwe jest oczywiście uwzględnienie wszystkich elementów znajomości gramatyki, tj. formy, znaczenia i użycia, brak szerszego kontekstu powoduje, że decydujące znaczenie ma tutaj poprawność gramatyczna (Pawlak, 2005). Druga grupa obejmuje *zadania wymagające ograniczonej produkcji językowej* (ang. *limited-response tasks*), które zazwyczaj koncentrują się na konkretnej strukturze, udzielana odpowiedź może przybrać formę pojedynczego słowa, wyrażenia lub całego zdania, a w wielu przypadkach istnieje więcej niż jedno rozwiązanie. Najczęściej stosowane są tutaj takie techniki jak uzupełnianie luk w zdaniach, wstawianie podanych wyrazów w odpowiedniej formie, testy luk, transformacje zdań, w taki sposób, aby konieczne było użycie określonej struktury, tłumaczenie zdań lub ich fragmentów, tworzenie zdań przy wykorzystaniu podanej struktury, czy też identyfikacja i korekta błędów (Carr, 2011; Malec, 2018). Co ważne, w takich zdaniach możliwe jest wykorzystywanie dłuższych tekstów, co przekłada się na nieco większą autentyczność oraz możliwość pełniejszego uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego. W związku z tym istnieje tutaj sporo możliwości sprawdzania nie tylko poprawności użycia danej struktury, ale także aspektów semantycznych i pragmatycznych jej zastosowania. Choć takie zadania są z całą pewnością trudniejsze niż te wymagające dokonania wyboru jednej z podanych opcji, to również w tym przypadku testowana jest przede wszystkim wiedza eksplicytna, ponieważ uczący się mają zwykle wystarczająco dużo czasu, aby odwołać się do poznanych reguł (Pawlak, 2005, 2006b). Trzecią grupę stanowią *zadania wymagające skonstruowania dłuższej wypowiedzi ustnej lub pisemnej* (ang. *extended production tasks*) i choć zaliczamy do nich dyktando, zwykle mamy tutaj do czynienia z materiałem stymulującym o różnym charakterze i długości. I tak na przykład uczący

się mogą zostać poproszeni o napisanie eseju na dany temat czy streszczenie tekstu, ale również o przygotowanie wypowiedzi ustnej, opisanie obrazka bądź też wykonanie zadania komunikacyjnego, o czym będzie mowa w kolejnej części tekstu. Mimo że wiele zależy od warunków, w jakich tego typu zadania są wykonywane (np. przeznaczony na nie czas, możliwość planowania wypowiedzi), to, w przeciwieństwie do dwóch poprzednich sposobów testowania, istnieje tutaj możliwość oceny wiedzy implicytnej, a przynajmniej stopnia zautomatyzowania znajomości struktur gramatycznych. Dzieje się tak w przypadku, kiedy uczący się biorą udział we w miarę spontanicznej komunikacji ustnej, ale także wtedy, kiedy muszą skomponować wypowiedź pisemną pod presją czasu (Pawlak, 2005, 2006b). Istnieją też oczywiście alternatywne sposoby oceniania gramatyki, takie jak chociażby zadawanie pytań podczas lekcji, obserwacja postępów w opanowaniu danych struktur, samoocena i ocena wzajemna, prowadzenie dzienników, czy też tworzenie portfolio, w którym mogą być zamieszczane poprawione przez nauczyciela testy, sprawdzone prace pisemne, ale też nagrania wypowiedzi ustnych wykonane na przestrzeni roku szkolnego czy akademickiego (Bailey, 1998; Brown, 2004; Komorowska, 2002).

## 5. Rola zadań komunikacyjnych w ocenianiu gramatyki

Jak zaznaczono powyżej, jednym ze sposobów oceniania gramatyki może być wykorzystanie zadań komunikacyjnych, w których przekazanie niezbędnych treści wymaga użycia określonej struktury pod presją czasu, podczas w miarę spontanicznej rozmowy. Mimo że takie zadania nie są i zapewne ze względów logistycznych nawet nie mogą być w tym celu często stosowane, ich niewątpliwą zaletą jest to, że pozwalają w pewnym zakresie na ocenę stopnia opanowania wiedzy implicytnej czy też zautomatyzowanej, tak w odniesieniu do produkcji, jak i recepcji określonej struktury. Trzeba jednak od razu podkreślić, że nie chodzi tutaj o odgrywanie scenek, prowadzenie rozmów sterowanych, czy nawet prezentację kilkuminutowej wypowiedzi ustnej na taki czy inny temat. Nazbyt często bowiem uczniowie uczą się swoich kwestii na pamięć i choć nie ma w tym oczywiście nic złego i z pewnością przyczynia się to do automatyzacji wiedzy językowej, trudno mówić o spontanicznej komunikacji, skoro pytanie czy komentarz ze strony nauczyciela nierzadko powoduje zakłócenie przekazu lub prowadzi do trudności z kontynuacją wypowiedzi. Natomiast w zadaniu komunikacyjnym, nawet jeśli koncentruje się na pewnym zagadnieniu gramatycznym, zasadniczy nacisk jest położony na przekazanie danej informacji i niezbędna jest w miarę spontaniczna interakcja w celu rozwiązania określonego problemu. Działania językowe podejmowane przez uczących się przypominają te, które można zaobserwować poza klasą, priorytetem



jest osiągnięcie celu komunikacyjnego, a ocena odbywa się głównie w odniesieniu do stopnia osiągnięcia tego celu (Skehan, 1998). Przykładem takiego zadania jest więc sytuacja, kiedy uczący się dysponują innymi częściami historyjki obrazkowej i muszą tę historyjkę zrekonstruować wymieniając w rozmowie informacje z innymi członkami grupy. Inne zadanie tego typu może polegać na próbie osiągnięcia konsensusu co do tego, kto powinien otrzymać stypendium na podstawie informacji o ubiegających się o nie studentach.

Zadania komunikacyjne służące ocenie znajomości gramatyki muszą być oczywiście odpowiednio zaplanowane. Można co prawda przyjąć założenie, że praktycznie każda w miarę spontaniczna wypowiedź czy prowadzona z uczącym się rozmowa pozwala na ewaluację tego podsystemu. Ma to zazwyczaj miejsce podczas egzaminów ustnych na studiach filologicznych, podczas których bogactwo i poprawność używanych struktur gramatycznych stanowią jedno z kryteriów oceny (obok wymowy, słownictwa, płynności, efektywności komunikacyjnej itp.). Trzeba sobie jednak uzmysłwić, że w takim przypadku ewaluacji poddawana jest znajomość całego podsystemu, a mając dowolność doboru środków językowych, uczący się często stosują strategię unik, pomijając te formy języka, które są dla nich źródłem problemów. Dlatego też zadania komunikacyjne mające na celu ocenę opanowania konkretnych struktur w ramach tzw. oceniania kształtującego (Brown, 2004), muszą być bardzo starannie przygotowane. Mimo że niezwykle trudno jest opracować zadania, w których użycie określonych struktur jest niezbędne do osiągnięcia zakładanego celu komunikacyjnego, z pewnością możliwe jest przygotowanie tych aktywności w taki sposób, aby zastosowanie pewnych środków językowych ułatwiało ich wykonanie (Loschky, Bley-Vroman, 1993). Prawdopodobieństwo użycia danej formy można także zwiększyć przez odpowiednie sformułowanie polecenia, podanie przykładu, odtworzenie nagrania ilustrującego wykonanie tego zadania przez inne osoby czy zaprezentowanie zapisu rozmowy. Na przykład zrelacjonowanie wydarzeń podczas pamiętnego dnia w życiu ucznia powoduje konieczność wykorzystania różnych czasów przeszłych, podczas gdy opis obrazka prezentującego scenkę w parku wymaga użycia w języku angielskim czasu teraźniejszego ciągłego. Z kolei rekonstrukcja historyjki obrazkowej, w zależności od podanego polecenia czy przykładu, może skutkować użyciem czasów przeszłych, czasów przyszłych, trzeciego trybu warunkowego lub odpowiednich czasowników modalnych. Jeszcze inne zadanie wymagające użycia określonych środków językowych przedstawiono w przykładzie 1. W tym przypadku uczący się są proszeni o opisanie domu usytuowanego w Nowym Jorku, a wskazówki zostały sformułowane tak, aby zapewnić jak najczęstsze użycie strony biernej. Zdecydowanie mniejsze trudności niesie ze sobą przygotowanie zadań komunikacyjnych wymagających zrozumienia danej struktury, gdyż

konieczne jest jej uwzględnienie w materiale stymulującym. Pokazują to przykłady 2 i 3, także zaczerpnięte z języka angielskiego. W zadaniu w przykładzie 2, które w rzeczywistości powinno być dłuższe i być może nieco bardziej złożone, zasadniczym celem jest ocena stopnia, w jakim uczący się rozumieją formę, znaczenie i użycie strony biernej. Zadanie w przykładzie 3 ma taki sam cel w odniesieniu do szerokiej gamy form językowych, a dodatkowo wymaga też powtórzenia materiału stymulującego zawierającego daną strukturę. O ile obie te aktywności nie do końca spełniają kryteria dotyczące konstruowania zadań komunikacyjnych, o tyle żadnych wątpliwości nie mogłoby już budzić zadanie, w którym uczący się są proszeni o chronologiczne uporządkowanie obrazków na podstawie odczytanego lub odtworzonego przez nauczyciela opowiadania.

*Przykład 1 (Pawlak, 2006b)*

*Opisz dom w Nowym Jorku używając podanych wskazówek. Masz pięć minut na wykonanie zadania:*

Location: locate the suburbs near a beautiful lake and park, surround by a garden, can see from the highway

History: build at the beginning of the 19<sup>th</sup> century, destroy by four fires since that time, regard as one of the most beautiful houses in the area for a long time

Services: at present a lot of trees plant along the street, a new shopping center build a few kilometers away lately, by the end of the year a swimming pool complex construct in the neighborhood, see by twenty potential buyers since last month, owners believe to be very rich

Other information: five rooms and two bathrooms, redecorated 5 years ago - rooms painted, garage added, cable television installed, windows changed, roof repaired, not used since that time, the owner run over by a car after the redecoration, recently bought by some millionaire but nobody seen there since that time.

*Przykład 2*

*Zaznacz zdanie, którego znaczenie jest najbardziej zbliżone do znaczeniu zdania, które usłyszysz:*

1. You are not allowed to smoke in this building.
  - a) You can smoke in this building.
  - b) We ask visitors not to smoke in this building.
2. French is spoken in many places in Quebec.
  - a) They speak French in Quebec.
  - b) Nobody speaks French in Quebec.

### *Przykład 3*

*Po usłyszeniu zdania zdecyduj, czy się z nim zgadzasz czy nie a następnie je powtórz:*

- a) Hunting should have been banned years ago.
- b) I wish I had not chosen this course of study.

Niezwykle istotną kwestią przy wykorzystywaniu zadań komunikacyjnych do ewaluacji gramatyki jest sposób ich oceny. Choć należy tutaj oczywiście uwzględnić stopień osiągnięcia celu komunikacyjnego, to główny nacisk powinien być położony na interesujące na struktury, czyli na przykład na użycie czasów gramatycznych, strony biernej, mowy zależnej, inwersji itp. Co więcej, pożądanym byłoby zwrócenie uwagi nie tylko na poprawność użycia tych struktur, ale również na zasadność i sposób ich wykorzystania w kontekście. Należałoby jednocześnie zignorować błędy dotyczące innych struktur gramatycznych czy podsystemów języka. Rzecz jasna taki sposób oceny stanowi nie małe wyzwanie, szczególnie jeśli miałyby się odbywać podczas lekcji czy zajęć, ponieważ prawie niemożliwe jest przeanalizowanie użycia takiej czy innej struktury w czasie rzeczywistym. Uczący się mogą jednak dokonać nagrań przy pomocy komputera czy smartfonu, a nauczyciel może później poddać takie nagrania ocenie. O wiele prostsza jest oczywiście ocena zadań ukierunkowanych na zrozumienie danej formy języka, jej znaczenia i użycia, bo istnieje namacalny produkt w postaci zapisanych odpowiedzi, sekwencji obrazków, sporządzonych rysunków itp. Trzeba też zdawać sobie sprawę, że wykorzystanie zadań komunikacyjnych do oceny gramatyki jest niezwykle trudne z uwagi na ograniczenia czasowe czy dodatkowy nakład pracy ze strony uczniów i nauczycieli. Z drugiej jednak strony, takie zadania są też doskonałym sposobem zapewnienia uczącym się odpowiedniej praktyki językowej, która może prowadzić do automatyzacji poznanych struktur i dlatego powinny być jak najczęściej wykorzystywane podczas lekcji i wykonywane jako praca domowa.

## 6. Zakończenie

Zasadniczym celem niniejszego artykułu było pokazanie, że trafna i rzetelna ocena znajomości gramatyki nie może się ograniczać do wykorzystywania tradycyjnych testów. Tego typu testy dostarczają bowiem głównie informacji na temat poziomu opanowania reguł i umiejętności ich zastosowania, kiedy nie występują ograniczenia czasowe, a więc jedynie w odniesieniu do wiedzy eksplicytniej. Co więcej, zazwyczaj koncentrują się one na poprawności użycia danej struktury, ignorując w dużej mierze semantyczny i pragmatyczny wymiar jej zastosowania. Języka uczymy się jednak przede wszystkim po to, aby spon-tanicznie porozumiewać się w różnych sytuacjach, a środki językowe, w tym

struktury gramatyczne, mają nam pomóc robić to bardziej precyzyjnie, biorąc pod uwagę specyfikę danego kontekstu. Do tego niezbędna jest wiedza implicytna czy może odpowiednio zautomatyzowana wiedza eksplicytna i ten fakt musi bez wątplenia być brany pod uwagę przy ocenianiu gramatyki. Cel ten można osiągnąć przez wykorzystanie zadań komunikacyjnych wymagających produkcji i recepcji danej struktury w warunkach w miarę spontanicznej interakcji, których przykłady zostały omówione powyżej. Mimo że stosowanie takich zadań podlega wielu ograniczeniom, takim jak brak czasu czy też problemy z ewaluacją, powinny one bez wątplenia zostać włączone do repertuaru bardziej tradycyjnych technik służących ocenianiu gramatyki. Ogromną zaletą takiego rozwiązania jest to, że to może ono doprowadzić do zmiany sposobu, w jaki nauczana jest gramatyka, co z kolei może przełożyć się na położenie większego nacisku na stosowanie wprowadzanych struktur w komunikacji. Jak już zresztą wspomniano, stosowanie takich zadań spełnia dwie funkcje: są one doskonałym sposobem na zautomatyzowanie poznanych form języka, a jednocześnie dostarczają materiału do oceny ich stosowania w warunkach zbliżonych do naturalnej rozmowy poza klasą. Poza tym nagrania takich zadań, niezależnie od tego, czy są wykonywane indywidualnie, w parach, czy w grupach mogą stanowić dla nauczycieli bezcenne źródło informacji o postępach uczących się, a samym uczniom dać sposobność samooceny i oceny wzajemnej. Podsumowując, mimo że stosowanie zadań komunikacyjnych w celu oceny gramatyki niesie ze sobą sporo poważnych wyzwań, może nie tylko zapewnić większą trafność takiej oceny, lecz także przyczynić się do bardziej skutecznego nauczania i uczenia się struktur gramatycznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Bailey K. M. (1998), *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions*. Cambridge, MA: Heinle & Heinle.
- Batstone R. (1994), *Product and process: Grammar in the second language classroom* (w) Bygate M., Tonkyn A, Williams E. (red.), *Grammar and the second language teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 224-236.
- Bielak J., Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2013), *Testing the use of grammar: Beyond grammatical accuracy* (w) Salski Ł., Szubko-Sitarek W., Majer J. (red.), *Perspectives on foreign language learning*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, str. 211-229.
- Brown H. D. (2004), *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains: Pearson Education.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* (w) „Applied Linguistics” nr 1, str. 1-47.

- Carr N. T. (2011), *Designing and analyzing language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins J. (2014), *To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy* (w) „Frontiers in Psychology”, nr 5, str. 358. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00358.
- DeKeyser R. M. (1998), *Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar* (w) Doughty C. J., Williams J. (red.), *Focus on form in classroom language acquisition*. New York: Cambridge University Press, str. 42-63.
- DeKeyser R. M. (2010), *Cognitive-psychological processes in second language learning*. (w) Long M. H., Doughty C. J. (red.), *The handbook of language teaching*. New York: Wiley-Blackwell, str. 119-138.
- DeKeyser R. M. (2017), *Knowledge and skill in ISLA* (w) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York and London: Routledge, 15-32.
- DeKeyser R. M., Juffs A. (2005), *Cognitive considerations in L2 learning* (w) Hinkel E. (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 437-454.
- Ellis R. (1997), *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2005), *Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study* (w) „Studies in Second Language Acquisition” nr 27, str. 141-172.
- Ellis R. (2009), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (w) Ellis R., Loewen S., Elder C., Erlam R. M., Philp J., Reinders H. (red.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, str. 3-25.
- Ellis R. (2016), *Focus on form: A critical review* (w) „Language Teaching Research”, nr 20, str. 405-428.
- Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen S. D. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching language: From grammar to grammar-ing*. Boston: Thomson & Heinle.
- Larsen-Freeman D. (2010), *Teaching and testing grammar* (w) Long M. H., Doughty C. J. (red.), *The handbook of language teaching*. New York: Wiley-Blackwell, str. 518-542.
- Larsen-Freeman D. (2015), *Research into practice: Grammar learning and teaching* (w) „Language Teaching”, nr 48, str. 263-280.

- Loewen S. (2015), *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Loschky L., Bley-Vroman R. (1993), *Grammar and task-based methodology* (w) Crookes G., Gass S. (red.). *Tasks and language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, str. 123-167.
- Malec W. (2018), *Developing web-based language tests*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nassaji H. (2017), *Grammar acquisition* (w) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York and London: Routledge, str. 205-223.
- Nassaji H., Fotos S. (2011), *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Pawlak M. (2006a), *Teaching grammar in Polish schools: Facing the reality* (w) Fisiak J. (red.), *English language, literature and culture: Selected papers from PASE*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM str. 63-72.
- Pawlak M. (2006b), *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pawlak M. (2005), *Jak oceniać gramatykę?* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 6, str. 34-41.
- Pawlak M. (2009), *Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship* (w) „Research in Language”, nr 7, str. 43-60.
- Pawlak M. (2012), *Reconsidering the role of practice in foreign language teaching and learning* (w) „Poznań Studies in Contemporary Linguistics”, nr 48, str. 337-354.
- Pawlak M. (2013), *Principles of instructed language learning revisited: Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom* (w) Drożdżał-Szelest K., Pawlak M. (red.), *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching*. Studies in honor of Waldemar Marton. Heidelberg – New York: Springer, str. 199-220.
- Pawlak M. (2014), *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Heidelberg – New York. Springer.
- Pawlak M. (2017), *Individual difference variables as mediating influences on success or failure in form-focused instruction* (w) Piechurska-Kuciel E., Szymańska-Czaplak E., Szyszka M. (red.), *At the crossroads: Challenges of foreign language learning*. Heidelberg: Springer Nature, str. 75-92.
- Pawlak M. (2019), *Tapping the distinction between explicit and implicit knowledge: Methodological issues* (w) Lewandowska-Tomaszczyk B. (red.). *Contacts & contrasts in educational contexts and translation*. Cham: Springer Nature, str. 45-60.
- Purpura J. (2004), *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.