

Agnieszka Gromkowska-Melosik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych
ORCID: 0000-0002-6303-0384

Międzynarodowe testy języka angielskiego: japońskie paradoksy i kontrowersje

Summary

INTERNATIONAL TESTS OF ENGLISH: JAPANESE PARADOXES AND CONTROVERSIES

The aim of the article is to describe – on the example of teaching English – the reductionistic character of the testing phenomenon. Global international tests (TOEFL and TOEIC) provide excellent arguments to critics of the phenomenon of “testology”, related to reducing the school’s identity and student identity to results of test. An excellent example of this phenomenon is Japanese society. In Japan, where English is considered the cultural and professional capital of individuals, the paradoxes (and absurdities) of testing find their best exemplification. At the same time, the fact that English is completely different from Japanese results in contextualizing language tests in different, sometimes unexpected, cultural aspects of life. In addition, the controversy surrounding the testing of the English language proficiency in Japan is related to the discussion about cultural imperialism. All these issues will be analysed in the article, not only in the Japanese context but also in relation to whole “testing culture”.

Keywords: tests, English, competencies, identity

red. Paulina Marchlik

Nie ulega wątpliwości, że język angielski, nabierając charakteru języka globalnego, całkowicie zdominował międzynarodową komunikację, a ponadto w coraz większym stopniu staje się integralną częścią tożsamości kultur i narodów na wszystkich kontynentach. Umiejętność posługiwania się nim stanowi jeden z atrybutów wykształconego człowieka, jego niezwykle ważną „miękką kompetencję”

(Kubota 2013: 4) a także, jak twierdzi Ryoku Kubota – integralną część kapitału ludzkiego w neoliberalnej globalnej konkurencyjnej ekonomii (Kubota 2011: 249).

Celem mojego artykułu jest przedstawienie wybranych problemów i paradoksów oceniania procesów uczenia się/nauczania języka angielskiego w skali międzynarodowej, a w szczególności testowania stopnia jego przyswojenia. Nieoczekiwanie, to kraje Dalekiego Wschodu stanowią najbardziej atrakcyjną przestrzeń analizy. Z jednej strony występuje tam niemal obsesyjna orientacja na testowanie uczniów – nie tylko w zakresie języka angielskiego. Z drugiej strony, języki tych krajów są całkowicie odmienne od angielskiego, co powoduje, że sprawdzanie kompetencji językowych jest uwikłane w różnego typu, niekiedy zaskakujące, konteksty kulturowe. Najlepszym przykładem w tym zakresie jest Japonia, w której język angielski jest postrzegany jako forma narodowego kapitału w globalnym współzawodnictwie (Teresawa 2012: 112–113). Uważa się przy tym, że „niezależnie od tego, iż Japończycy czują się Azjatami, a język japoński posiada zupełnie inną logikę niż angielski, to właśnie ten drugi stanowi dla nich formę i symbol połączenia się z cywilizowanym światem” (Kubota 1998: 117). Ponadto rząd japoński znajduje się pod presją japońskiego biznesu uznającego, że „zwiększenie kompetencji Japończyków w zakresie języka angielskiego będzie prowadzić do wzmocnienia konkurencyjności japońskiej ekonomii” (Kubota 2011: 250). W efekcie wynik egzaminów TOEIC w skali punktowej stał się integralną częścią CV każdego młodego Japończyka¹.

W konsekwencji dużego zainteresowania udziałem w testach mierzących kompetencje języka angielskiego, przygotowanie do TOEIC stało się w Japonii wielkim biznesem obejmującym niezliczone kursy i podręczniki. Mówi się, że istnieje tam wręcz „przemysł testowania” (Kubota 2011: 257). Bardzo ciekawe są przy tym rozważania Virginii Locastro z początku lat dziewięćdziesiątych. Uważa ona, że w Japonii występuje powszechne przekonanie, iż – zdefiniowane przez wyniki testów – rezultaty uczenia się języka angielskiego są skorelowane z ilorazem inteligencji. Wynik testu zdaje się być w tym kontekście jednym ze wskaźników inteligencji (1990: 346). W tym nurcie można też umieścić rozważania Yuko Goto Buttler na temat logiki nauczania języka angielskiego w Japonii jeszcze w niedalekiej przeszłości: „od uczniów nie wymagano kompetencji w zakresie języka angielskiego [...] jako takiego, ale raczej demonstrowania swojej ogólnej inteligencji poprzez uczenie się gramatyki i słownictwa oraz przekładu”

¹ TOEIC – Test of English for International Communication, certyfikat językowy określający biegłość w języku angielskim według wytycznych Rady Europy.

(za: Green 2016: 136). „Głównym celem było [poprzez język angielski] rozwijanie kompetencji analitycznych, i ostatecznie wyselekcjonowanie najinteligentniejszych i najlepszych do studiowania na elitarnych uniwersytetach” (tamże).

Badania wykazują, że w japońskich korporacjach język angielski wykorzystywany jest praktycznie w bardzo niewielkim stopniu (Kubota 2011: 257). Obsesja na punkcie tego języka jest więc oderwana od praktyki i stanowi raczej jedynie „emblem” kompetencji zawodowych. Znajomość języka angielskiego w wersji, którą unaocniają wyniki testów, jest jednak – w powszechnej wyobraźni – warunkiem wstępnym kariery (tamże: 258). Przy tym, nacisk na udział w testach powoduje, że pracownicy przygotowują się do ich wypełniania, co ma niewiele wspólnego z praktycznymi możliwościami wykorzystania języka (tamże: 256).

Mit języka angielskiego jako czynnika sukcesu zawodowego w Japonii powoduje, że mówi się tam o zjawisku „English divide” (podział społeczeństwa przebiegający wzdłuż kryterium, jakim jest znajomość języka angielskiego – przyp. AG-M), którego istotą jest nierówny dostęp do nauki w tym języku i tej formy kapitału kulturowego, jaką jest znajomość języka angielskiego (Terasawa: 111).

Mimo występującej w Japonii i w innych krajach azjatyckich presji społeczno-edukacyjnej na rzecz podniesienia kompetencji obywateli w zakresie języka angielskiego, trudno tutaj dostrzec znaczące sukcesy. Według danych Educational Testing Service z roku 2008 wśród 28 krajów OECD Japonia zajmowała 28 a Korea 26 miejsce w testach TOEF–ła (Della Chiesa i in. 2012: 258). Również przeprowadzone wśród obywateli 46 krajów w roku 2015 testy TOEIC potwierdziły tę sytuację: Koreańcy z Południa znaleźli się na 18 miejscu, Chińczycy na 24, Tajwańczycy na 37, obywatele Hong-Kongu na 38, a Japonii na 39. Kraje azjatyckie zostały w tej klasyfikacji wyprzedzone nie tylko przez kraje europejskie, ale przez wiele krajów południowoamerykańskich (Nikaragua, Chile, Argentyna, Kostaryka, Wenezuela) a także afrykańskich (Tunezja, Maroko, Algieria). Natomiast Tajwan, Hong-Kong i Japonia uplasowały się jeszcze za takimi „egzotycznymi” krajami, jak Senegal czy Gabon (Report on Test 2015: 5).

Japończycy osiągają bardzo słabe wyniki w międzynarodowych testach mierzących kompetencje językowe w zakresie biernego posługiwania się angielskim, trudno byłoby jednak stwierdzić, że posiadają oni kompetencje praktyczne w tym zakresie. Z czego wynika taka sytuacja? Można, jak się wydaje, przeprowadzić dwa typy rozumowania. Pierwszy z nich związany jest ze specyfiką testów „jako takich” i ich redukcjonizmem, drugi z – kontrowersjami dotyczącymi kulturowej adaptacji języka angielskiego w Japonii. Przy tym oba te czynniki przeplatają się wzajemnie.

Podnosząc problem redukcjonizmu testów można wyjść w przypadku Japonii od przykładu wewnętrznego japońskiego testu języka angielskiego EIKEN², którego wykorzystywanie jest wspierane przez japońskie Ministerstwo Edukacji, Kultury, Sportu, Nauki i Technologii. Składa się on z dwóch etapów: pisemnego i ustnego. Zdobyć ocenę pozytywną z pierwszego etapu pozwala na przejście do drugiego, który – w przypadku pomyślnego przebiegu – zakończony jest zdobyciem certyfikatu. Od początku jego istnienia, czyli od roku 1963, w teście tym uczestniczyło ponad 90 milionów osób (EIKEN <http://www.eiken.or.jp/eiken/en/eiken-tests/overview/>). Niezależnie od swojej popularności i znaczenia (jego wyniki są akceptowane zarówno w Japonii, jak i w procedurach przyjęć przez część instytucji wyższej w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie oraz Australii) EIKEN, a szczególnie jego pierwszy etap jest bardzo krytykowany. Twierdzi się, że na tym etapie język angielski zamienia się we „wzory, które znajdują swoje zastosowanie na papierze” (Karlsson 2016). Podkreśla się, że wymaga się podczas niego nie tylko doskonałej znajomości zasad gramatycznych, ale także znajomości ogromnej liczby słów, z których część używana jest w języku codziennym zupełnie wyjątkowo. W konsekwencji Japończycy spędzają setki godzin ucząc się na pamięć nieprzydatnego słownictwa (tamże). Również i drugi etap nie ma nic wspólnego z „angielskim dla komunikacji”. Ma charakter bardzo formalny i polega na przeczytaniu w obecności egzaminatora zadanego tekstu, ustnym przedstawieniu sytuacji na kilku obrazkach i odpowiedzi na kilka pytań (tamże). Z kolei testy języka angielskiego podczas egzaminów wstępnych na uczelnie japońskie koncentrują się głównie na gramatyce, a sprawdzane problemy gramatyczne są pełne – jak to ujmuje jeden z krytyków – podstępów, tak że stają się trudne do rozwiązania również i dla native-speakerów. Nawet w przypadku żądania tłumaczeń fragmentów ocenia się przede wszystkim poprawność gramatyczną – a nie jakość tłumaczenia (Paakki 2013: 34). Osoby, które osiągają najlepsze wyniki w tych testach, nie posiadają zwykle rozwiniętych kompetencji w zakresie praktycznej komunikacji (tamże: 29–30).

Podobne uwagi krytyczne odnieść można do specyfiki wykorzystywanych w Japonii międzynarodowych testów języka angielskiego typu TOEFL czy TOEIC. Są one kwestionowane z kilku perspektyw. Sang Ah Sarah Jeon krytykuje fakt, iż TOEFL czy TOEIC nie orientują się na ewaluowanie praktycznych kompetencji w zakresie bezpośredniej komunikacji werbalnej (Sang Ah Jeon 2013: 30).

² Jitsuyō Eigo Ginō Kentei–Test in Practical English Efficiency

Celem procesu nauczania jest więc jedynie „wynik punktowy”, związany głównie z „doskonałością gramatyczną” i słownictwem.

Autorka ta stwierdza krytycznie, że testy osiągnięć w zakresie języka angielskiego, typu TOEFL czy TOEIC, oparte są na „fałszywej ideologii pedagogicznej”, na „native-speakerismie”, a więc nie są w stanie zmierzyć kompetencji w zakresie „globalnej komunikacji” (tamże: 34). Podobne podejście prezentuje Mo Obaidul Hamid, który przywołuje pogląd, iż „normy języka angielskiego oparte na standardach «native speakerów» zobowiązują uczących się do dostosowania się do nich kosztem swojej własnej lingwistycznej kreatywności i w konsekwencji testy [...] mogą nie odzwierciedlać ich rzeczywistych językowych kompetencji” (Obaidul Hamid 2014: 264). Twierdzi się, że wyniki standardowych testów nie tylko nie pozwalają przewidywać skuteczności komunikacji (McNamara, Roever 2006: 16), ale że wręcz „systematycznie zniekształcają «prawdziwe wyniki» kandydatów” (pojęcie „prawdziwe” odnosi się tutaj do praktycznej znajomości języka) (Davies i in. 2003: 571). Konstrukcja testu językowego fragmentaryzuje kompetencje językowe, które w komunikacji społecznej są zintegrowane (McNamara, Roever 2006: 23). Testy te przypominają oderwane od realnego świata badanie „izolowanych aspektów kompetencji w układach klinicznych” (Fox i in. 2007: 29) TOEFL i TOEIC są oparte o „standardowe normy referencyjne” (Davidson 1994: 378). Krytykuje się je także za to, że są oparte o „strukturalistyczny i behawiorystyczny model uczenia się i testowania” (Chapman 2011: 3).

Podobny sposób rozumowania prezentuje Brian Tomlinson, który wskazuje przy tym na bardzo istotny paradoks: oto twórcy międzynarodowych testów języka angielskiego konstruują je tak, jakby ich uczestnicy w swoim życiu mieli komunikować się wyłącznie z Brytyjczykami, Amerykanami (itd.), z „native-speakerami” (Tomlinson 2010: 609). Dodam od siebie, że native-speaker zdaje się być tutaj „typem idealnym”. Testy znajdują się więc w oderwaniu od rzeczywistości, w której żyją przystępujący do ich rozwiązywania, a równocześnie zakładają istnienie jakiejś angielsko-językowej wyidealizowanej rzeczywistości, w której dominuje standardowy angielski. Według Christophera N. Candlina, każdy test kompetencji języka angielskiego „zubaża pojmowanie przez człowieka istoty języka jako formy komunikacji”, mamy tutaj do czynienia z redukowaniem języka, wynikającym z przyjętych kryteriów oceny (Shoamy 2001: XXII). Z kolei Anthony Green (2016) pisze, iż „w rzeczywistości rezultaty testów TOEFL nie ujawniają niczego znaczącego w kwestii ogólnych kompetencji językowych osób uczących się w różnych krajach”. Podaje on, że w 2013 r. amerykańscy uczestnicy tych testów uzyskali dużo gorsze wyniki niż uczęszczający w nich obywatele Hiszpanii (Green 2016).

A jednak, aby powrócić do przykładu Japonii, można stwierdzić ponownie, że w kraju tym w powszechnej świadomości, choć całkowicie nieprawomocnie, wynik tego testu stanowi wskaźnik rzeczywistych kompetencji danej jednostki w dziedzinie języka angielskiego (Shibata 2011: 76). Oczywiście żadna agencja tworząca testy (np. TOEFL i TOEIC) oraz rządy państw promujących testowanie znajomości języków nie przyznają jednak, że testy badają niemal wyłącznie... zdolność wypełniania testów. Logika testu języka angielskiego dla Japończyków stanowi u swoich podstaw wyabstrahowany z rzeczywistości „angielskiej” (do której „genetycznie” się odnosi) układ odniesienia. Test ten ma służyć ocenie kompetencji językowego funkcjonowania w tejże rzeczywistości, do której Japończyk nie ma dostępu i którą otrzymuje w postaci zredukowanego, uboższego i abstrakcyjnego „testowego” układu odniesienia. Dla testowanego Japończyka realnym układem odniesienia jest przecież rzeczywistość japońska, z którą ten test ma „epistemologicznie” niewiele wspólnego.

W praktyce „formalnie” zorientowana struktura testu TOEFL (i innych podobnych testów) ma zdaniem Billa Templera negatywny wpływ na postrzeganie zajęć z języka angielskiego. Główne pytanie, które zadają sobie ich uczestnicy, jest następujące: „czy ta lekcja pomoże mi zdobyć więcej punktów w standaryzowanych egzaminach”? (Templer 2004: 201). Twierdzi się w tym kontekście, że to właśnie specyfika testów „stanowi główną barierę dla rozwoju kompetencji w zakresie praktycznego wykorzystywania języka angielskiego” (Green 2016). Krytycy twierdzą, że w szkołach japońskich uczy się angielskiego, jakby to była łacina, przy orientacji na perfekcjonizm, polegający na braku błędów gramatycznych (Arudou 2010) – tylko takie podejście służy bowiem przygotowaniu do testów. Z tego też powodu w Japonii nauczanie języka angielskiego opiera się na metodach behawiorystycznych (Shibata: 74).

Podobny sposób rozumowania prezentuje Yumi Makata. Twierdzi on, że celem nauki angielskiego w szkole jest jedynie przygotowanie uczniów do pisemnych testów podczas egzaminów wstępnych do uniwersytetów. W testach tych, jak już pisano wyżej, nie bierze się pod uwagę kompetencji komunikacyjnych, lecz jedynie umiejętność pisania i gramatykę. Stąd, „uczniowie spędzają całe godziny na zapamiętywaniu skomplikowanych angielskich reguł gramatycznych”, jednakże językiem tym się nie posługują. Po drugie, w japońskiej szkole nie pozwala się uczniom na swobodne wypowiedzianie się, również i na lekcjach języka angielskiego. Dominująca metoda nauczania opiera się „zapamiętywaniu” (Nakata 2014). Można w tym miejscu podać fascynujący przykład profesorów literatury angielskiej, którzy znakomicie czytając i pisząc po angielsku nie potrafili w tym

języku mówić (Scholefield 1997: 37–38, za: Reesor 2003: 61). W takim kontekście Harumi Ota pisze ironicznie, że w Japonii występuje nie tyle nauczanie angielskiego, co testowanie angielskiego (Ota: 87).

Trzeba też dodać, że język angielski jest w Japonii często postrzegany stereotypowo jako „obca [Japończykom] własność kulturowa, należąca do egzotycznych, niebieskookich przedstawicieli rasy Kaukaskiej [białych]” (tamże). Sugeruje się też niekiedy, że właśnie z tego powodu problemy Japończyków z przyswojeniem języka angielskiego są „wpisane w tożsamość japońską” (tamże: 138). W Japonii można dostrzec istnienie kulturowo-nacjonalistycznego podejścia do języka. „Jest to «nihonjinron³», który – jak podaje Kubota – «stanowi reakcję na poczucie utraty tożsamości», zagrożonej przez procesy westernizacji. Nacjonalizm językowy podkreśla unikatowość Japończyków i ich odmienność od ludzi Zachodu. Związana jest z tym, występująca u niektórych Japończyków «alergia na język angielski», która stanowi reakcję na „uzależnienie od języka angielskiego” (Kubota, za: Melosik 2016: 117).

Zdaniem Kuboty istnieje w Japonii również i inne podejście do języka angielskiego. Jest to *kokusaika*⁴, która „zmierza, zarówno w swoim kontekście kulturowym, jak i językowym, do «harmonijnego połączenia procesu westernizacji poprzez nauczanie komunikacji w języku angielskim, z jednoczesnym promowaniem [japońskich] wartości narodowych»” (Kubota, za: Melosik 2016: 117–118). Japończycy postrzegają bowiem angielski zarówno jako „możliwość” w zakresie odnalezienia się w procesie globalizacji, jak i zagrożenie dla ich unikatowej kultury (Green 2016: 138).

Paradoks dotyczący roli języka angielskiego w takich społeczeństwach jak Japonia, a także Korea Południowa, polega więc na tym, że te kraje pragną zachować swoją mono-etniczność (również i w nawiązaniu do dziedzictwa konfucjańskiego), której rodzimy język jest oczywiście jednym z najbardziej istotnych komponentów. Z drugiej strony, w obu krajach postrzega się alfabetyzację w języku angielskim wręcz jako „misję”, w kontekście globalnego współzawodnictwa na globalnych rynkach (Della Chiesa i in. 2012: 258). Istnieje więc sprzeczność między dążeniem do upowszechniania języka angielskiego, a tradycyjnym przekonaniem, że język jest symbolem tożsamości narodowej i jako taki ucieleśnia wartości, kulturę i tradycję (tamże).

Aby zrozumieć pewną absurdalność sposobów i specyfiki testowania znajomości języka angielskiego w krajach azjatyckich, (szczególnie w kontekście

³ Słowo określające debatę/dyskurs o japońskim charakterze narodowym.

⁴ czyli internacjonalizacja (Japonii).

wykorzystania wyników testów w karierze młodych ludzi), należy podjąć próbę krótkiego przedstawienia jego genezy. Mateo Santipolo nazywa standardowy angielski w wersji brytyjskiej dialektem, który uzyskał swój prestiżowy status „w rezultacie długiego procesu zmiany, związanej z czynnikami społecznymi, politycznymi, kulturowymi i ekonomicznymi, mającego swój początek w klasie średniej (lub niższej średniej) społeczeństwa angielskiego (tzw. Middle England)” (Santipolo: 404). Ten standardowy angielski (Oxbridge English lub Queens English) związany jest genetycznie – jak twierdzi ten sam autor – z East Midlands Triangle, geograficznym terenem między Cambridge, Oxfordem i Londynem (tamże: 405). Jego kodyfikacja rozpoczęła się w XVIII w. (Hickey 2012:1), przy czym jej źródłem było dążenie wyłaniającej się klasy średniej do potwierdzenia poprzez język swojej pozycji społecznej (tamże: 5). Z kolei, zdaniem Urszuli Clarck, postępująca kodyfikacja języka angielskiego w jego wersji, którą dzisiaj nazywamy brytyjską, miała miejsce w latach 1500–1800, a przyjęcie jego standardowej wersji używanej w regionie East Midlands związane było z jego ogromnym znaczeniem – w kontekście ekonomicznym, politycznym i intelektualnym (Clarck 2005:12).

Kodyfikacja, stanowiąca niezwykle ważny etap w powstaniu standardowego języka angielskiego, polegała na zapisaniu istniejących słownictwa i gramatyki. Odtąd wszystkie „zmiany w języku stały się przedmiotem regulacji i kontroli [...] ze strony tych, którzy mieli największe wpływy w społeczeństwie” (tamże: 11). Już w XIX w., w epoce wiktoriańskiej, w świadomości społecznej istniało jasne rozróżnienie między standardowym angielskim a posiadającymi niski status społeczny jego odmianami lokalnymi. Jak pisze Norman Fair Clough: „Standardowy angielski był postrzegany jako prawidłowy angielski, a inne społeczne dialekty były stygmatyzowane nie tylko w kategoriach poprawności. Symbolizowały one, choć nie bezpośrednio, niski status, styl życia, moralność [...] wyłaniającej się klasy robotniczej w kapitalistycznym społeczeństwie”. Klasa ta ze wszystkich perspektyw, w tym i językowej była uważana za wulgarną (Hickey 2012: 5).

Odnosząc się z kolei do problemu genezy amerykańskiej wersji języka angielskiego należy wyjść od stwierdzenia, że imigranci z wysp brytyjskich „rozprzeszczyniali się poprzez kontynent [amerykański] od Atlantyku do Pacyfiku, a w trakcie tego procesu [...] absorbowali inne kultury i innych osadników” (Algeo 2001: 5). Przy czym angielski od swojego zarania poddawany był na kontynencie amerykańskim wpływom ze strony języka rdzennych jego mieszkańców, ale także przybyłych tam Francuzów, Duńczyków, Hiszpanów czy Niemców (McIntyre 2006: 67). Można w nim także dostrzec słowa z Yiddish; nietrudno zauważyć wpływy afrykańskie, związane z niewolnictwem (Romaine 2001: 178). Wprowadzano nowe

słowa, a stare uzyskiwały inne znaczenie. W Ameryce Północnej zachowały się też pewne słowa angielskie i struktury, które wczesni imigranci przywieźli ze sobą z Anglii, a które potem w kraju macierzystym przestały być używane – Albert C. Marckwardt nazywa je „archaizmami” (za Romaine 2001: 68).

W konkluzji moich rozważań i analizy kulturowej adaptacji języka angielskiego w Japonii, mogę zwrócić uwagę na pewien paradoks, który odnosi się zresztą do wszystkich nie-anglojęzycznych krajów. Oto jednym z warunków edukacyjnego i szerzej społeczno-zawodowego sukcesu w Japonii i innych krajach azjatyckich jest posiadanie – mierzonej zawsze za pomocą standardowych testów – kompetencji w zakresie języka angielskiego. Przy czym mamy tutaj do czynienia z procesem przyswajania sobie tego języka w wersji, która wyłoniła się na małym obszarze Anglii, bądź jego amerykańskiego wariantu (to samo w sposób oczywisty odnosi się do zawartości owych standardowych testów). W tym pierwszym kontekście Azjaci niejako „retrospektywnie” muszą odwoływać się do zjawiska walki klasowej (przed wiekami) w Anglii, w tym drugim – do zjawiska zdominowanej przez język angielski amerykańskiej (wielokulturowości). Z pewnej perspektywy może to się wydawać wręcz niedorzeczne...

Na zakończenie pragnę stwierdzić, że część krytyków umieszcza międzynarodowe testy języka angielskiego w kontekście problemu imperializmu lingwistycznego i szerzej – kulturowego (Roberts, Canagarajah 2009: 204). Joel Spring zadaje pytania: „jakie kulturowe zmiany następują w świadomości uczniów przygotowujących się do zdawania tych samych egzaminów?”, czy globalne testy przyczyniają się do „uniformizacji światowej kultury edukacyjnej i promowania angielskiego jako języka globalnego?”, wreszcie czy „globalne testowanie prowadzi do globalnej standaryzacji wiedzy w konkretnych profesjonalnych dziedzinach?” (Spring 2014: 129). W konkluzji moich rozważań odwołam się do bardzo ważnych, koniecznych do uwzględnienia w przypadku konstruowania i przeprowadzania testów pytań: czy my naprawdę wiemy, co mierzymy w testach językowych? (Charles 2007: 21) i co oznacza: znać obcy język (Spolsky 2007: 14)?

Bibliografia

- Algeo J. 2001a. *External History*, [w:] *The Cambridge History of the English Language. English in North America*, vol. 6, red. J. Algeo, Cambridge.
- Algeo J. 2001b. *Introduction*, [w:] *The Cambridge History of the English Language*, vol. 6, red. J. Algeo, Cambridge.

- Arudou D. 2010. *Don't Blame Jet for Japans Poor English*, „The Japans Time Community”, <http://www.japantimes.co.jp/community/2010/09/07/issues/dont-blame-jet-for-japans-poor-english/>
- Chapman M., Shiken: „JALT testing and Evaluation SIG Newsletter”, 2003 vol. 7. No 3, s. 2–7. http://hosted.jalt.org/test/cha_1.htm
- Clark U. 2007. *Studying Language: English in Action*, New York.
- Davidson F. 1994. *The Interlanguage metaphor and language assessment*, „World Englishes”, vol. 13, nr 3.
- Davies A., Hamp-Lyons L., Kemp Ch. 2003. *Whose norms? International proficiency test in English*, „World Englishes”, vol. 22, nr 4
- Della Chiesa B., J. Scott, C. Hinton, *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing 2012, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-en>
- EIKEN <http://www.eiken.or.jp/eiken/en/eiken-tests/overview/>
- Fox J.D., Wesche M., Bayliss D. 2007. *Language Testing Reconsidered*, Les Presses de l'Université d'Ottawa. Ottawa.
- Green A. 2016. *Testing Four Skills in Japan. British Council New Directions in Language Assessment*, „JASELE Journal Special Edition”, s. 135–144.
- Harumi I. 2002. *A New Framework of Culture Teaching for Teaching English as a Global Language*, „RELC Journal”, vol 33. nr 2, December 2002, s. 55.
- Hickey R. 2012. Standard English and Standards of English, *Standard of English: Codified varieties around the world*, s. 1, [https://www.uni-due.de/~lan300/Standards_of_English_\(Hickey\).pdf](https://www.uni-due.de/~lan300/Standards_of_English_(Hickey).pdf)
- Karlsson H., Is the EIKEN Doing Japan's English learners more harm than good?, „The Japan Times”, 8 June 2016. <http://www.japantimes.co.jp/community/2016/06/08/issues/eiken-japans-english-learners-harm-good/>
- Kubota R. 2013. „*Language is only a tool*”: *Japanese expatriates working in China and implications for language teaching*, „Multilingual Education”, 3.1.
- Kubota R. 2011. *Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan*, „Linguistics and Education”, 22.
- Kubota R. 1998. *Ideologies of English in Japan*, „World Englishes”, vol. 17., nr 3.
- Locastro V. 1990. *The English in Japanese university entrance examinations: a sociocultural analysis*, „World Englishes”, vol. 9, nr 3.
- McIntyre D. 2009. *The Development of American English History of English*, [w:] D. McIntyre, *History of English, The Resource Book for Students* Routledge, London.
- McNamara T., C. Roever. 2006. *Language Testing: The Social Dimension*, Oxford.
- Melosik Z. 2016. *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Wydawnictwo UAM, Poznań
- Nakata Y. 2014. *Why Can't Japanese People Speak English?*, 13 July, <https://blog.gaijinpot.com/cant-japanese-people-speak-english/>
- Obaidul Hamid M. 2014. *World Englishes in international proficiency tests*, „World Englishes”, vol. 33, nr 2.
- Paakki H. *Difficulties in Speaking English and Perceptions of Accents a Comparative Study of Finnish and Japanese Adult Learners of English*, http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20131057/urn_nbn_fi_uef-20131057.pdf (otwarty 21.01.2019)
- Report on Test Takers Worldwide: The TOEIC Listening and Reading Test. 2015. <https://www.etsglobal.org/content/download/16378/276472/file/2015%20Report%20on%20Test%20Takers%20Worldwide%20-The%20TOEIC%20Listening%20and%20Reading%20Test.pdf> (otwarty 21.01.2019)

- Roberts P., S. Canagarajah. 2009. *Broadening the ELF Paradigm: Spoken English in an International Encounter*, [w:] *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*, red. Farzad Sharifian, Bristol.
- Romaine S. 2001. *Contact with Other Languages*, [w:] *The Cambridge History of the English Language. English in North America*, vol. 6, red. J. Algeo, Cambridge.
- Sang Ah Jeon S. 2013. *A Critical Analysis of the Mainstream Standard English Education: a Korean EFL Teacher's View*, „International Journal of Bilingual and Multicultural Teachers of English“, vol. 1, nr 1.
- Santipolo M., *On the Opposite Sides of the Continuum: Standard British English and Cockney. A Historical Outline of the Parallel Developments of the Two Varieties*, „Studi Linguistici e Filologici Online“, Rivista Telematica del Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa <http://www.humnet.unipi.it/>
- Shibata A. 2011. *Rethinking the Ownership of English as a Lingua Franca*, 栢山女学園大学研究論集 第42号 (人文科学篇 <file:///Users/Ja/Downloads/%E4%BA%BA06SHIBATA.pdf>)
- Scholefield W. 1997. *An overview of the teaching and learning of English in Japan since 1945*. „Babel“, vol. 32, nr 1, Apr/ June: s.16–21, s. 37–38, podaję za: Reesor M. 2003. *Japanese attitudes to English: Towards an explanation of poor performance*, „NUCB journal of language culture and communication“ 5.2 (2003), s. 57–65.
- Spolsky B. 2007. *On Second Thoughts, Language Testing Reconsidered*, red. Janna Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C.E. Turner, Ch. Doe, Ottawa.
- Spring J. 2014. *Globalization of Education, An Introduction. Sociocultural, Political and Historical Studies in Education*, Routledge, New York.
- Templer B. High-Stakes Testing at High Fees: Notes and Queries on the International English Proficiency Assessment Market, <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/02-1-07.pdf>
- Terasawa T. 2012. *The “English divide” in Japan: A review of the empirical research and its implications*, <http://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/dspace/bitstream/2261/52662/1/lis01007.pdf>
- Tomlinson B. 2010. *Which test of which English and why?* [w:] *The Routledge Handbook of World Englishes*, red. A. Kirkpatrick, Routledge, London.

