

Mirosław Pawlak

Zakład Filologii Angielskiej

UAM Kalisz

PROBLEMY POMIARU WIEDZY JĘZYKOWEJ

Issues in measuring foreign language knowledge

A key issue in research projects exploring the effectiveness of foreign language learning and teaching is precise measurement of learners' knowledge of the targeted structure before and after the pedagogic intervention with an eye to determining the value of specific instructional options. Such measurement, however, poses a considerable challenge because traditional tests focusing on grammar or lexis only provide information about explicit, declarative knowledge, which is conscious and can primarily be applied in situations in which learners have sufficient time to plan their responses. For this reason, it is also necessary to measure implicit, procedural knowledge which is subconscious and automatic, thus enabling successful participation in spontaneous communication where limited attentional resources have to be employed in understanding and conveying messages in real time. The aim of this paper is to characterize the two types of linguistic knowledge, present the tools that can be employed in their measurement, and demonstrate how instruments of this kind can be successfully utilized in empirical investigations aiming to verify the effectiveness of techniques and procedures in teaching grammar.

1. Wprowadzenie

Jedną z najistotniejszych kwestii w badaniach nad skutecznością uczenia się i nauczania języka obcego jest precyzyjne określenie zmian wiedzy językowej w pewnych odstępach czasu, co umożliwia ocenę skuteczności różnego rodzaju działań dydaktycznych. Zadanie to nastrocza jednak zwykle poważnych trudności, przede wszystkim dlatego, że tradycyjne testy gramatyczne czy też leksykalne dostarczają nam głównie informacji na temat tzw. *wiedzy eksplcytnej*, bądź też *deklaratywnej*, która jest świadoma i może być zastosowana wtedy, gdy uczący się

mają wystarczająco dużo czasu do namysłu i mogą zastosować znane im reguły. Dlatego też konieczny jest również pomiar tzw. *wiedzy implicytnej*, lub *proceduralnej*, która jest nieświadoma i na tyle zautomatyzowana, aby umożliwić spontaniczną komunikację w sytuacji, kiedy ograniczone zasoby uwagi muszą być w pierwszym rzędzie skoncentrowane na rozumieniu i przekazywaniu zamierzonych znaczeń. Nie jest to jednak proste zadanie, jako że trudno jest zaplanować aktywności, które prowadziłyby do spontanicznego wykorzystania określonych form języka, nie mniej złożona jest analiza i interpretacja zebranych danych, nie mówiąc już o tym, że płynne użycie danej struktury w komunikacji wcale nie musi być dowodem przyswojenia wiedzy implicytnej, ponieważ uczeń może równie dobrze odwołać się do wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytniej bądź też użyć opanowanej pamięciowo frazy, której taka czy inna forma jest integralną częścią (por. Pawlak, 2009).

Ze względu na wagę zarysowanej powyżej tematyki zarówno dla teoretyków i badaczy, jak i dla nauczycieli, niniejszy artykuł ma na celu zilustrowanie możliwości przezwyciężenia takich trudności. W pierwszej jego części przedstawione zostanie uzasadnienie podejmowania wysiłków zmierzających do określenia charakteru i zoperacjonalizowania wiedzy językowej, omówione zostanie rozróżnienie pomiędzy wiedzą implicytną a eksplicytną, a także możliwe relacje między nimi. Część druga poświęcona będzie zagadnieniom związanym z pomiarem tych dwóch rodzajów reprezentacji, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystywanych w tym celu narzędzi oraz przykładów ich skutecznego zastosowania w badaniach empirycznych. Na zakończenie zaprezentowane zostaną zalecenia dotyczące pomiaru wiedzy językowej w projektach badawczych weryfikujących efektywność nauczania form językowych.

2. Znaczenie i charakter wiedzy językowej

Jedną z kluczowych różnic pomiędzy procesami przyswajania języka ojczystego i uczenia się języka obcego jest to, że o ile ten pierwszy prawie zawsze uwieńczone zostaje sukcesem, za wyjątkiem tych nielicznych przypadków, w których dzieci pozbawione są wystarczającego kontaktu z danymi językowymi bądź doznają uszkodzenia pewnych części mózgu, rezultaty tego drugiego nie są w żadnym wypadku przesądzone, dlatego że zdecydowana większość uczących się rzadko osiąga wysoki poziomu zaawansowania, nie mówiąc już o opanowaniu kompetencji językowej porównywalnej do tej posiadanej przez rodzimego użytkownika¹. Według badaczy, jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy obok wpływu okresu krytycznego czy też dostępu do wrodzonych mechanizmów warunkują-

¹ Choć rozróżnienie między *przyswajaniem* a *uczeniem się języka obcego* jest istotne z teoretycznego punktu widzenia (Krashen 1981), w niniejszym artykule pojęcia te używane są zamiennie, co jest odzwierciedleniem bardziej ogólnych tendencji we współczesnej literaturze przedmiotu.

cych przyswajanie języka, jest fakt, że o ile nauka języka pierwszego odbywa się przede wszystkim nieświadomie i również taki charakter ma powstająca wiedza językowa, to uczenie się języka obcego jest w dużej mierze procesem świadomym, a uczący się w większości przypadków dobrze rozumieją rządzące nim reguły, nawet jeśli w pewnym momencie potrafią je zastosować w sposób całkowicie zautomatyzowany (patrz Bley-Vroman, 1991; DeKeyser, 2003; Hulstijn, 2005; Ellis, 2005, 2009a). Nie powinno zatem dziwić, że jednymi z podstawowych celów badań nad procesem przyswajania języka obcego są: (1) zdefiniowanie i opisanie wiedzy językowej uczących się oraz (2) wyjaśnienie, w jaki sposób się ona rozwija poprzez określenie czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które ją kształtują. Odpowiedzi na te dwa pytania mają kluczowe znaczenie zarówno dla teoretyków i badaczy, którzy muszą uwzględnić charakter wiedzy językowej w proponowanych modelach teoretycznych i odpowiednio ją zoperacjonalizować w projektach badawczych, jak i dla metodyków, autorów podręczników oraz samych nauczycieli, którzy są zainteresowani jak najbardziej efektywnymi sposobami rozwijania tej wiedzy. Tym niemniej, jak twierdzi Ellis (2005), realizacja obu tych celów napotyka na poważne trudności, ponieważ nie istnieje ogólnie akceptowany model teoretyczny w tym zakresie, a stosowane sposoby pomiaru pozostawiają wiele do życzenia.

Jeśli chodzi o samo rozumienie pojęcia *wiedzy językowej*, to istnieją bardzo wyraźne różnice pomiędzy podejściem reprezentowanym przez zwolenników *teorii natymistycznych* (np. Chomsky, 1976; Gregg, 2003) a stanowiskiem zajmowanym przez specjalistów, którzy opowiadają się za *teoriami konekjonistycznymi* (np. Rumelhart i McClelland, 1986; N. Ellis, 2003). Podczas gdy te pierwsze postulują istnienie odrębnego, wysoce wyspecjalizowanego i dziedziczonego biologicznie modułu służącego nauce języka, najczęściej określanego mianem Gramatyki Uniwersalnej, który umożliwia przyswojenie określonego kodu językowego mimo niskiej jakości ekspozycji, te drugie podkreślają rolę danych językowych, postrzegając wiedzę językową jako skomplikowaną sieć połączeń neuronowych o różnej sile i przyjmując, że jej rozwijanie jest możliwe dzięki wykorzystaniu tego samego mechanizmu kognitywnego co w przypadku innych form uczenia się, polegając na identyfikacji, rejestracji i przechowywaniu sekwencji fonologicznych, leksykalnych i gramatycznych (por. Ellis, 2005, 2009a). Choć te dwa podejścia diametralnie się od siebie różnią i są zazwyczaj sobie przeciwstawiane, tym co łączy jest fakt, że akceptują one podział wiedzy językowej na *wiedzę implicytną* i *wiedzę eksplicytną*, stojąc jednocześnie na stanowisku, że ta pierwsza ma charakter pierwotny i jako taka stanowi podstawę kompetencji językowej. To kluczowe rozróżnienie leży też u podstaw wielu modeli teoretycznych podejmujących próbę wyjaśnienia procesu przyswajania języka obcego, czego przykładem są zarówno te wcześniejsze (Białystok, 1978; Krashen, 1981), jak i te zaproponowane na przestrzeni ostatnich lat (np. Białystok, 1994; Ellis, 1997; DeKeyser, 2003; Pawlak, 2006), nawet jeśli występują różnice w sposobie definiowania obu rodzajów reprezentacji i używana jest nieco inna terminologia. Kwestią o

centralnym znaczeniu we wszystkich tych teoriach jest też problem przydatności wiedzy eksplicytnej, który sprowadza się w praktyce do określenia relacji pomiędzy świadomą znajomością reguł, prawideł i zasad a umiejętnością ich wykorzystania w autentycznej komunikacji, przy czym w tym przypadku prezentowane przez specjalistów poglądy są czasem bardzo odmienne.

Kryterium	Wiedza implicytna	Wiedza eksplicytne
Świadomość	Nieświadoma, intuicyjna	Świadoma, metalingwistyczna
Rodzaj wiedzy	Proceduralna znajomość reguł i jednostek wielowyrazowych	Deklaratywna znajomość reguł i jednostek wielowyrazowych
Systematyczność	Zmienna ale usystematyzowana	Niestabilna, nieprecyzyjna, błędna
Dostępność	Zautomatyzowana	Wymaga zasobów uwagi
Sposób wykorzystania	Możliwe w czasie rzeczywistym	Wymaga zaplanowania i namysłu
Werbalizacja	Niemożliwa	Możliwa
Możliwość przyswojenia	Ograniczona przez takie czynniki jak wiek i zdolność przetwarzania	Nie podlega ograniczeniom wieku i sekwencjom rozwojowym

Tabela 1: Charakterystyka wiedzy implicytnej i eksplicytnej (Ellis, 2005, 2009a).

Omówienie różnic między wiedzą implicytną i wiedzą eksplicytną, które posumowane zostały w Tabeli 1, wypada rozpocząć od stwierdzenia, że niezależnie od jej rodzaju wiedzę językową, która ma charakter *produktu*, należy odróżnić od samego *procesu jej rozwijania*, czyli *uczenia się*, oraz *procesu jej używania*, czyli *produkcji językowej*. Jeśli chodzi o *wiedzę implicytną*, to jest ona częścią pamięci proceduralnej, jest nieświadoma, intuicyjna i obejmuje znajomość jednostek leksykalnych oraz reguł gramatycznych. Choć uczący się mogą przez jakiś czas używać reguł, które odbiegają w mniejszym lub większym stopniu od norm języka docelowego, a pewien stopień zmienności jest inherentną cechą języka pośredniego, to jednak wiedza ta jest wysoce usystematyzowana, co powoduje, że będące jej częścią elementy kodu językowego są używane w bardziej konsekwentny i poprawny sposób. Co niezwykle ważne, wiedza implicytna jest na tyle zautomatyzowana, że jej użycie wymaga jedynie minimalnych zasobów uwagi, dzięki czemu może ona być szybko i bez wysiłku wykorzystana w sytuacji, gdy produkcja językowa nie jest uprzednio zaplanowana, tak jak to się dzieje w autentycznej komunikacji. Wiedza tego typu nie poddaje się werbalizacji, o ile nie zostanie utworzona jej paralelna deklaratywna reprezentacja, a jednocześnie istnieją ograniczenia co do możliwości jej przyswojenia, które związane są z tzw. okresem krytycznym i funkcjonowaniem sekwencji rozwojowych w nauce poszczególnych struktur (por. Ellis, 2005; Hulstijn, 2005; Erlam, 2006; Ellis, 2009a). *Wiedzą eksplicytną* natomiast, jak pisze Ellis (2004: 299), to świadomość tego, z czego składa się język oraz jego roli w życiu człowieka, a więc *wiedzą o języku i możliwych sposobach jego użycia*. Stanowi ona część pamięci deklaratywnej i

obejmuje zarówno *wiedzę przeanalizowaną*, tj. świadomą reprezentację różnych aspektów języka, tak na poziomie reguł jak i jednostek wielowyrazowych, jak i *wiedzę metalingwistyczną*, tj. znajomość terminologii niezbędnej do ich opisanie, przy czym ten drugi element jest opcjonalny. Ponieważ tego typu wiedza to zbiór luźno powiązanych faktów dotyczących przyswajanego języka, to nie stanowi ona spójnego systemu, co sprawia że jest ona niestabilna, nieprecyzyjna i pełna sprzeczności przez co brak jest konsekwencji w użyciu poszczególnych form języka i często pojawiają się błędy. Wykorzystanie wiedzy eksplicytywnej wymaga uprzedniego zaplanowania wypowiedzi i czasu do namysłu, po to aby odszukać i zastosować odpowiednie reguły czy wyrażenia, a to powoduje, że ograniczone zasoby uwagi muszą się koncentrować przede wszystkim na formie a nie treści przekazu przez co użycie tego typu reprezentacji w spontanicznej komunikacji jest bardzo trudne. Tym niemniej, jak twierdzi DeKeyser (2003), możliwy jest tak wysoki stopień zautomatyzowania wiedzy eksplicytywnej, że będzie ona mogła być wykorzystana w taki sam sposób jak wiedza implicytwna, a choć ten pogląd jest kwestionowany przez wielu badaczy (np. Hulstijn, 2002), nie wykluczają oni, że odpowiednia praktyka językowa może prowadzić do wytworzenia się intuicyjnej wiedzy nieświadomej, nie tyle w odniesieniu do samych reguł, co tworzonych przy ich użyciu sekwencji wyrazów (N. Ellis, 1994). W końcu, świadoma wiedza o zasadach funkcjonowania języka może zostać zwerbalizowana, czy to własnymi słowami, czy to przy użyciu specjalistycznej terminologii, a opanowywanie tego typu faktów odbywa się w taki sam sposób jak w każdej innej dziedzinie życia i nie jest ograniczone wiekiem ani procesami rozwojowymi (por. Ellis, 2005; Hulstijn, 2005; Ellis, 2009a).

Z uwagi na to, że w zdecydowanej większości przypadków nauka języka obcego opiera się w mniejszym lub większym stopniu na świadomym opanowywaniu reguł prowadzącym do rozwijania wiedzy eksplicytywnej, której wartość jest dosyć ograniczona, bardzo ważne jest określenie możliwości jej przeloczenia na wiedzę implicytwną, która gwarantuje, że uczący się będą potrafili skutecznie osiągać zamierzone cele komunikacyjne w wielu nowych sytuacjach. Wyróżnia się tutaj trzy rodzaje relacji, które przedstawiają się następująco (por. Ellis, 2005, 2009a): (1) *brak przeloczenia* (ang. *non-interface position*), co oznacza, że jeden rodzaj wiedzy nie może przekształcić się w drugi z uwagi na fakt, że są one przyswajane przy wykorzystaniu odmiennych mechanizmów, są przechowywane w innych częściach mózgu i inaczej używane (Krashen, 1981; Hulstijn, 2002; Paradis, 2009), choć w nieco łagodniejszej wersji przyjmuje się możliwość przejścia wiedzy implicytywnej w wiedzę eksplicytywą dzięki świadomej refleksji nad produkcją językową i analizie wypowiedzi (por. Bialystok, 1994); (2) *pełne przeloczenie* (ang. *strong interface position*), które zakłada możliwość przejścia jednego rodzaju wiedzy w drugi, dopuszczając w szczególności przekształcenie się wiedzy eksplicytywnej w implicytwną, co jest możliwe dzięki wykonywaniu ćwiczeń i zadań ukierunkowanych na daną formę, przy czym istnieją kontrowersje co do tego, czy taka praktyka językowa powinna mieć charakter mechaniczny czy też komunikacyjny

(Sharwood-Smith, 1981; DeKeyser, 1998, 2007); oraz (3) *częściowe przełożenie* (ang. *weak interface position*), co oznacza, że wiedza eksplicytna może się zamienić w wiedzę implicytną, ale tylko jeśli zostaną spełnione określone warunki, które są różnie definiowane przez badaczy: (a) osiągnięcie wymaganego etapu rozwoju języka pośredniego, z czym wiąże się tzw. gotowość psycholingwistyczna do przyswojenia danej struktury (Pienemann, 1989; Ellis 1997), (b) świadomość reguł i zasad ułatwia spostrzeganie konkretnych form pośród danych językowych, co umożliwiłoby uświadomienie sobie luk w kompetencji językowej i uruchamia procesy odpowiedzialne za rozwój wiedzy implicytnej (N. Ellis, 1994, Ellis, 1997; N. Ellis, 2002), oraz (c) wypowiedzi tworzone na podstawie wiedzy eksplicytniej stanowią dane językowe, które są wykorzystywane do rozwijania wiedzy implicytnej. W oczywisty sposób najbardziej interesujące z punktu widzenia dydaktyki języka obcego są rozwiązania (2) i (3), jako że przyjęcie założenia, że świadoma znajomość reguł nie może się z czasem przekształcić w umiejętność ich zastosowania w autentycznej komunikacji, czyli uznanie stanowiska przedstawionego w punkcie (1), stawiałoby pod znakiem zapytania celowość wysiłków podejmowanych przez nauczycieli. Dowodów na przydatność wiedzy eksplicytniej dostarcza neurolingwistyka, ponieważ według niektórych badaczy możliwe jest przekształcenie się pamięci deklaratywnej w pamięć proceduralną, co wskazywałoby na pełne przełożenie (Lee 2004), a choć inni wykluczają tę możliwość, dopuszczają jednak pozytywny wpływ świadomej znajomości reguł na wykształcenie się paralelnej reprezentacji implicytnej, co z kolei uzasadniałoby przyjęcie hipotezy częściowego przełożenia Paradis (2004, 2009). Także wyniki wielu przeprowadzonych na przestrzeni ostatnich lat badań nad skutecznością nauczania gramatyki pokazują, że odpowiednio zaplanowana i przeprowadzona interwencja dydaktyczna, w szczególności taka, która jest ściśle powiązana z przekazywaniem treści i znaczeń, może się istotnie przyczynić do rozwijania nie tylko wiedzy eksplicytniej, ale także implicytnej. Wiarygodność wyników tych projektów badawczych zależy jednak w ogromnej mierze od sposobu zoperacjonalizowania i pomiaru obu rodzajów wiedzy i to właśnie temu zagadnieniu poświęcona jest kolejna część artykułu.

3. Sposoby pomiaru wiedzy językowej

Jak już wspomniano powyżej, słabością wielu badań dotyczących efektywności uczenia się i nauczania języka obcego jest ograniczenie pomiaru postępów czynionych przez uczniów do wyników testów gramatycznych, które stanowią głównie odzwierciedlenie posiadanej przez nich wiedzy eksplicytniej i dają bardzo ograniczony obraz ich umiejętności wykorzystywania znanych deklaratywnie reguł w spontanicznej komunikacji, co dostarczyłoby informacji na temat stopnia przyswojenia wiedzy implicytnej. Konieczne jest zatem uwzględnienie przy planowaniu testów wstępnych, końcowych i dystansowych takich sposobów pomiaru, które pozwoliłyby na ocenę rozwoju tej wiedzy w odniesieniu do nauczanej struktury, a

najlepszym rozwiązaniem byłoby tu włączenie zadań komunikacyjnych, których wykonanie wymagałoby jej spontanicznego, niezaplanowanego użycia (por. Ellis, 2001). Tutaj pojawiają się jednak poważne trudności, a to dlatego, że takie zadania niełatwo jest przygotować, ponieważ uczący się mogą zastosować strategię uniknięcia i podjąć udaną próbę osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych wykorzystując alternatywne środki językowe, a poza tym mogą pojawić się problemy z zapewnieniem spontaniczności tworzonych wypowiedzi. Nie można również zapominać, że ich przeprowadzenie w warunkach szkolnych nie jest sprawą prostą, choćby z uwagi na konieczność rejestracji wypowiedzi oraz fakt, że mogą wystąpić trudności dotyczące oceny stopnia opanowania określonej struktury, nie mówiąc już o tym, że jej poprawne użycie wcale nie musi być nieświadome, ale odbywać się przy wykorzystaniu wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytniej bądź opanowanych pamięciowo wyrażań (Loschky i Bley-Vroman, 1993; DeKeyser, 2003; Erlam, 2006, 2009). Istnienie tego typu ograniczeń nie oznacza rzecz jasna, że takie zadania nie mogą być z powodzeniem wykorzystywane, czego dowodem są badania, które prowadził autor niniejszej publikacji (Pawlak, 2004, 2006, 2008), stosując opowiadanie, opis obrazka oraz rozmowę w oparciu o odpowiedni materiał stymulacyjny i zwiększając prawdopodobieństwo użycia nauczonej struktury poprzez podanie przykładów, wskazówek i scenariuszy. Tym niemniej, trudno zaprzeczyć, że skonstruowanie odpowiednich zadań może narządzać sporych problemów w przypadku niektórych form języka, a określenie rodzaju wykorzystywanej wiedzy może w wielu sytuacjach budzić wątpliwości. Co więcej, nie można też mieć pewności, że wykonując często bardzo tradycyjne ćwiczenia na teście gramatycznym (np. wybór poprawnej odpowiedzi, tłumaczenie, przekształcenie) uczeń korzysta ze znanych świadomie reguł będących częścią wiedzy deklaratywnej, a nie z wiedzy proceduralnej, którą w taki czy inny sposób udało mu się rozwinąć. Stąd też zalecenie, aby takie testy zawierały zadania wymagające oceny poprawności gramatycznej podanych zdań, wykazania się wiedzą metajęzykową i podania wyjaśnień stosowanych reguł. Wszystko to pokazuje, że niezbędne jest opracowanie alternatywnych, trafnych i rzetelnych narzędzi pomiaru wiedzy implicytnej i eksplicytniej, które nie tyle miałyby całkowicie zastąpić zadania komunikacyjne i testy, co stanowić ich istotne uzupełnienie, dając możliwość weryfikacji uzyskanych za ich pomocą wyników (por. Pawlak, 2009).

Kryterium	Wiedza implicytna	Wiedza eksplicytna
Stopień świadomości	Odpowiedź intuicyjna	Wykorzystanie reguł
Dostępny czas	Ograniczenia czasowe	Brak ograniczeń czasowych
Ukierunkowanie uwagi	Przekazywane znaczenia	Forma wypowiedzi
Systematyczność	Konsekwencja odpowiedzi	Zmienność odpowiedzi
Pewność	Wysoki stopień pewności	Niski stopień pewności
Wiedza metalingwistyczna	Nie jest wymagana	Jest wymagana
Możliwość przyswojenia	Wczesne rozpoczęcie nauki	Późne rozpoczęcie nauki ukierunkowanej na formy języka

Tabela 2: Operacjonalizacja wiedzy implicytnej i eksplicytniej (Ellis 2005).

Wysilek opracowania tego typu instrumentów podjął w ostatnich latach Ellis wraz ze swoimi współpracownikami (np. Ellis, 2005, 2006; Elder, 2009; Ellis, 2009a, 2009b; Erlam, 2009; Loewen, 2009; Philp, 2009), przy czym punktem wyjścia było ustalenie kryteriów operacjonalizacji wiedzy implicytnej i eksplicytnej. Jak wynika z Tabeli 2, narzędzia mające na celu pomiar tej pierwszej powinny wymagać intuicyjnych odpowiedzi poprzez narzucenie ograniczeń czasowych, ukierunkowywać uwagę uczących się na przekazywanie znaczeń, brać pod uwagę konsekwencję i pewność odpowiedzi oraz unikać odwołań do terminologii, a ich wyniki będą bardziej wiarygodne w przypadku osób, które rozpoczęły naukę języka przed końcem okresu krytycznego. Z kolei testy mające służyć pomiarowi tej drugiej powinny stwarzać możliwość odwołania się do znanych świadomie reguł, zapewniać odpowiednią ilość czasu na zaplanowanie odpowiedzi, stosować tradycyjne ćwiczenia, które wymagają koncentracji na formach języka, uwzględniać zmienność i niepewność odpowiedzi, zawierać element sprawdzający znajomość stosownego metajęzyka, a także preferować uczestników, którzy rozpoczęli naukę języka obcego po okresie krytycznym (por. Ellis, 2005). W oparciu o ten zestawu kryteriów opracowana została bateria pięciu narzędzi pomiaru wiedzy implicytnej i eksplicytnej, których trafność i rzetelność została potwierdzona empirycznie w odniesieniu do szeregu form gramatycznych w języku angielskim (Ellis, 2005, 2009b). Jeśli chodzi o proceduralną wiedzę implicytną, instrumenty te obejmują: (1) *test wymagający stwierdzenia poprawności gramatycznej* zdań, które pojawiają się na ekranie komputera, a uczestnicy mają ograniczony czas na podanie odpowiedzi, (2) *spontaniczną wypowiedź*, gdzie po dwukrotnym przeczytaniu tekstu zawierającego dane struktury, uczący się mają za zadanie go opowiedzieć w przeciągu trzech minut, oraz (3) *test na imitację*, w którym uczniowie słyszą poprawne i niepoprawne stwierdzenia określające pewne przekonania (np. 'Trudniej jest się nauczyć japońskiego niż angielskiego'), z którymi muszą się zgodzić, nie zgodzić bądź wyrazić brak pewności co do ich treści, a następnie są proszeni o ich poprawne powtórzenie, dysponując ograniczonym czasem. Natomiast w przypadku deklaratywnej wiedzy eksplicytnej używane są dwa sposoby pomiaru, tj. (1) *test wymagający stwierdzenia poprawności gramatycznej* pojawiających się na ekranie zdań bez ograniczenia czasu, któremu towarzyszy prośba o procentowe określenie przekonania o poprawności dokonanego wyboru i zaznaczenie, czy decyzja została podjęta intuicyjnie, czy też przy wykorzystaniu określonej reguły, i (2) *test wiedzy metajęzykowej*, również przeprowadzany komputerowo bez ograniczenia czasu, gdzie uczestnicy wybierają regułę, która najlepiej wyjaśnia występujący w zdaniu błąd, odnajdują w tekście elementy, które są przykładami podanych terminów gramatycznych (np. przyimek) i identyfikują części zdań. Jak wykazali Elder i Ellis (2009), istnieje związek między wynikami uzyskanymi za pomocą tych narzędzi a wynikami powszechnie stosowanych testów biegłości, przy czym wiele zależy od rodzaju testu oraz wykorzystywanych narzędzi pomiaru wiedzy językowej. I tak, o ile poziom biegłości określony na podstawie komputerowego testu TOEFL kore-

lował jedynie z wynikami pomiaru wiedzy eksplicytnej ale nie implicytnej ocenionej przy pomocy testu wymagającego stwierdzenia poprawności gramatycznej bez ograniczenia czasu, to był on związany z wynikami pomiaru obu rodzajów wiedzy na teście IELTS, przy czym w tym przypadku wiedza implicytna była dodatkowo mierzona za pomocą testu na imitację.

Na zakończenie warto się również przyjrzeć kilku przeprowadzonym w ostatnich latach projektom badawczym, w których dokonywano pomiaru wiedzy implicytnej i eksplicytnej przy wykorzystaniu narzędzi omówionych powyżej, jak i zupełnie innych instrumentów. Na przykład Ellis (2006) podjął próbę określenia stopnia trudności przyswojenia 17 struktur gramatycznych w języku angielskim jako wiedzy implicytnej i eksplicytnej, wykorzystując w tym celu narzędzia będące częścią opracowanej przez niego baterii z wyjątkiem spontanicznej wypowiedzi, i udowodnił istnienie istotnych różnic w tym zakresie. Z kolei Erlam (2006, 2009) przeprowadziła badanie mające na celu wykazanie trafności oraz ocenę przydatności testu na imitację, dowodząc, że, wbrew temu co mogłoby się na pierwszy rzut oka wydawać, nie polega on na powtórzeniu z pamięci usłyszanego zdania, ale wymaga jego przetworzenia pod kątem znaczenia i formy w ściśle określonym czasie, co powoduje, że konieczne staje się odwołanie się do intuicyjnej, wysoce zautomatyzowanej wiedzy implicytnej. Szczególną wartość z punktu widzenia badań nad efektywnością różnych sposobów nauczania form języka mają projekty badawcze, które przeprowadzili Lyster i Izquierdo (2009), Ellis, Loewen i Erlam (2009), i Mystkowska-Wiertelak (w druku). Pierwsze z nich miało na celu określenie skuteczności podpowiedzi i przeformułowań (ang. *prompts* i *recasts*) w przyswajaniu rodzaju gramatycznego w języku francuskim, a ocena postępów na teście wstępnym, końcowym i dystansowym odbywała się przy pomocy dwóch zadań wymagających w miarę spontanicznej produkcji językowej, tj. identyfikacji przedmiotu oraz opisu obrazków, przeprowadzanego komputerowo testu wyboru poprawnej opcji, podczas którego był też mierzony czas reakcji, a także ankiety dotyczącej świadomości pojawienia się korygującej informacji zwrotnej, jej rodzaju, przydatności i odbioru. Mamy więc tutaj do czynienia z pomiarem zarówno wiedzy implicytnej (zadania wymagające produkcji językowej), jak i eksplicytnej (test i w pewnym sensie kwestionariusz), a informacje o czasie reakcji dają również pewien wgląd w stopień jej automatyzacji. Z kolei Ellis, Loewen i Erlam (2009) badali efektywność korekty błędów w użyciu czasu przeszłego w języku angielskim w zależności od tego, czy jest ona eksplicytna, tj. uczniowie są świadomi, że są poprawiani, tak jak ma to miejsce w przypadku podawania informacji metajęzykowych, czy też implicytna, tj. gdy uczniowie mogą nie mieć tego typu świadomości, tak jak to się często dzieje w przypadku przeformułowań. Także tutaj zmiany w opanowaniu nauczanej struktury określane były na teście wstępnym, końcowym oraz dystansowym, przy czym pomiar wiedzy implicytnej odbywał się przy wykorzystaniu testu na imitację, a pomiar wiedzy eksplicytnej przy użyciu testu oceny poprawności gramatycznej bez ograniczeń czasowych i testu wiedzy metalingwistycznej. W końcu Mystkowska-Wiertelak

(w druku) porównywała skuteczność zadań wymagających produkcji i recepcji w nauczaniu angielskiego *causative have*, dokonując oceny postępów uczniów na trzech kolejnych testach na podstawie wyników testu wymagającego stwierdzenia poprawności gramatycznej, zarówno z ograniczeniem czasowym, jak i bez tego ograniczenia, zadania wymagającego poprawienia błędów bez ograniczenia czasu oraz testu na imitację. Innymi słowy wykorzystala ona po dwa narzędzia pomiaru wiedzy implicytnej i eksplicytnej, które pozwoliły jej określić efektywność obu podejść, z tym że wyniki badania ujawniły problemy związane z trafnością i rzetelnością testu na imitację, a przeprowadzone dodatkowo kwestionariusze i wywiady z najlepszymi i najslabszymi uczniami pokazały, że postępy były wynikiem podejścia prezentowanego przez uczestników, ich motywacji oraz preferowanych stylów uczenia się. Wszystko to pokazuje, że pomiar wiedzy językowej w badaniach nad uczeniem się i nauczaniem form języka wcale nie musi się ograniczać do stosowania testów, które opracował Ellis i jego współpracownicy, ale na pewno powinien być wieloaspektowy, głównie dlatego, że poszczególne narzędzia mogą się okazać zawodne w konkretnej sytuacji, choćby z uwagi na motywację, preferencje i style poznawcze uczących się.

4. Wnioski i zalecenia

Trafny i rzetelny pomiar wiedzy językowej to niewątpliwie kwestia o kluczowym znaczeniu w badaniach empirycznych nad uczeniem się i nauczaniem form językowych, gdyż precyzja w tym zakresie pozwala dokładnie określić efektywność interwencji dydaktycznej, jak również porównać skuteczność stosowanych technik, metod i procedur. Aby ten warunek mógł zostać spełniony, konieczne jest przede wszystkim stosowanie narzędzi badawczych, które pozwolą ocenić rozwój nie tylko wiedzy eksplicytnej, czyli tej, która jest głównie przydatna na testach, ale również wiedzy implicytnej, która stanowi podstawę spontanicznej komunikacji, przy czym użycie tego typu instrumentów wcale nie jest obecnie normą. Kolejnym problemem jest odpowiednie zoperacjonalizowanie obu tych rodzajów reprezentacji, co może być nie lada wyzwaniem w przypadku niektórych form języka. Jeśli chodzi o pomiar wiedzy eksplicytnej, to możliwe jest wykorzystanie w tym celu tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych, opartych o wypełnianie luk, transformację, tłumaczenie i wybór poprawnej odpowiedzi, pod warunkiem jednak, że zostaną one dobrze zaplanowane i wypróbowane w badaniu pilotażowym. Tym niemniej, warto ich wyniki zweryfikować za pomocą innych narzędzi, takich jak te, które proponuje Ellis (2005, 2009b), czyli testu oceny poprawności gramatycznej bez ograniczania czasu oraz testu wiedzy metajęzykowej. Natomiast w przypadku pomiaru wiedzy implicytnej wydaje się, że wskazane jest opracowywanie zadań komunikacyjnych wymagających użycia nauczanej struktury, przy czym w tym przypadku pilotaż jest po prostu nieodzowny, jako że badacz bardzo łatwo może się znaleźć w sytuacji, gdy częste stosowanie strategii uniku spowoduje, że zebrane dane okażą się bezwartościowe.

we, bo struktura ta będzie rzadko używana bądź też wcale się nie pojawi. Z uwagi na problemy, o których była mowa powyżej, z pewnością warto tutaj też sięgnąć po test na imitację i test oceny poprawności gramatycznej z ograniczeniem czasowym, bo z jednej strony umożliwi to wieloaspektową ocenę kompetencji językowej, a z drugiej pozwoli się przekonać, na ile spontaniczne użycie struktury wynika z przyswojenia wiedzy implicytnej a na ile dobywa się w oparciu o zautomatyzowaną wiedzę eksplicytną. Choć testy gramatyczne i zadania komunikacyjne nie są doskonałymi narzędziami pomiaru i czasem trudno jest określić rodzaj wiedzy wykorzystywany przy ich wykonywaniu, to ich zaletą jest to, że rozróżnienie pomiędzy spontaniczną a kontrolowaną produkcją językową można odnieść do realnych zachowań, a co za tym idzie łatwiej jest je przełożyć na praktykę szkolną. Trzeba też sobie zdawać sprawę, że jakkolwiek próba odróżnienia zautomatyzowanej wiedzy deklaratywnej od wiedzy proceduralnej może być interesująca z teoretycznego punktu widzenia, to zapewne nie ma ona większego znaczenia dla badacza podejmującego wysiłek określenia efektywności pewnych sposobów nauczania, nie mówiąc już o nauczycielach i uczniach. Za to wskazane byłoby z pewnością uwzględnienie narzędzi, które pozwoliłyby na pomiar produktywnego i receptywnego wymiaru wiedzy implicytnej i implicytnej, ponieważ ten pierwszy podlega ograniczeniom rozwojowym, a ten drugi najprawdopodobniej nie, co może nieść ze sobą ważne implikacje dydaktyczne.

Niezależnie od wykorzystywanych narzędzi, należy również zwrócić uwagę na inne, nie mniej ważne, aspekty pomiaru wiedzy językowej, które nierzadko warunkują wiarygodność uzyskanych wyników. Chodzi tutaj przede wszystkim o przeprowadzanie jednego lub nawet kilku testów dystansowych, które umożliwiają określenie długotrwałego wpływu interwencji na przyswojenie danej struktury, planowanie badań podłużnych, dzięki którym da się określić, w jaki sposób jest ona używana na przestrzeni dłuższego czasu i jakie są w tym względzie relacje między wiedzą implicytną i eksplicytną, jak również przeprowadzanie jakościowej analizy wypowiedzi uczących się w zadaniach komunikacyjnych, ponieważ pozwoli to lepiej określić charakter stosowanej podczas ich wykonywania wiedzy językowej. Warto też wziąć pod uwagę, oczywiście w takim zakresie, w jakim jest to możliwe w konkretnej sytuacji, rolę czynników indywidualnych i kontekstualnych, bo często mogą one determinować rezultaty dokonywanych pomiarów w o wiele większym stopniu niż stosowane w tym celu narzędzia. Mimo że ani spełnienie wszystkich tych warunków, ani wykorzystywanie opisanych powyżej instrumentów nie zagwarantuje, że uda się w każdym przypadku dokładnie określić poziom opanowania nauczanej struktury w odniesieniu do wiedzy implicytnej i eksplicytniej, to na pewno warto zrobić wszystko, aby dokonywane pomiary były jak najbardziej precyzyjne, bo tylko wtedy możliwe będzie określenie rzeczywistej przydatności poszczególnych rozwiązań dydaktycznych, a co za tym idzie zoptymalizowanie nauczania form językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E. 1978. „A theoretical model of second language learning”. (w) *Language Learning* 28: 69-84.
- Bialystok, E. 1994. „Analysis and control in the development of a second language”. (w) *Studies in Second Language Acquisition* 16: 157-168.
- Bley-Vroman, R. 1991. „The logical problem of foreign language learning”. (w) *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- Chomsky, N. 1976. *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- DeKeyser, R. 1998. „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”. (w) Doughty, C. J. i Williams, J. (red.). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 42-63.
- DeKeyser, R. 2003. „Implicit and explicit learning”. (w) Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell. 313-348.
- DeKeyser, R. 2007. „Introduction: Situating the concept of practice”. (w) DeKeyser, R. (red.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-18.
- Elder, C. 2009. „Validating a test of metalinguistic knowledge”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 113-138.
- Elder, C. i Ellis, R. 2009. „Implicit and explicit knowledge of an L2 and language proficiency”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 167-193.
- Ellis, N. 1994. „Introduction: Implicit and explicit language learning – an overview” (w) Ellis, N. (red.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press. 1-31.
- Ellis, N. 2002. „Frequency effects on language processing: A review with implications for implicit and explicit language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.
- Ellis, N. 2003. „Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure”. (w) Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell. 63-103.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2001. „Investigating form-focused instruction”. (w) Ellis, R. (red.). *Form-focused instruction in second language learning*. Malden, MA: Blackwell. 1-46.
- Ellis, R. 2004. „The definition and measurement of L2 explicit knowledge”. (w) *Language Learning* 54: 227-275.
- Ellis, R. 2005. „Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study”. (w) *Studies in Second Language Acquisition* 27: 141-172.

- Ellis, R. 2006. „Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge”. (w) *Applied Linguistics* 27: 431-463.
- Ellis, R. 2009a. „Implicit and explicit learning, knowledge and instruction”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 3-25.
- Ellis, R. 2009b. „Measuring implicit and explicit knowledge of a second language”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 31-64.
- Ellis, R., Loewen, S. i Erlam, R. 2009. „Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 303-332.
- Erlam, R. 2006. „Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study”. (w) *Applied Linguistics* 27: 464-491.
- Erlam, R. 2009. „The elicited oral imitation test as a measure of implicit knowledge”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 65-93.
- Gregg, K. R. 2003. „The state of emergentism in second language acquisition”. (w) *Second Language Research* 19: 95-128.
- Hulstijn, J. H. 2002. „Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge”. (w) *Second Language Research* 18: 193-223.
- Hulstijn, J. H. 2005. „Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language knowledge”. (w) *Studies in Second Language Acquisition* 27: 129-140.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Lee, N. 2004. „The neurobiology of procedural memory”. (w) Schumann, J., Crowell, S., Jones, N., Lee, N., Schuchert, S. i Wood, L. (red.). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 43-73.
- Loewen, S. 2009. „Grammaticality judgment tests and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 94-112.
- Loschky, L. i Bley-Vroman, R. 1993. „Grammar and task-based methodology”. (w) Crookes, G. i Gass, S. (red.). *Tasks and language learning. Vol. 1*. Clevedon: Multilingual Matters. 123-167.

- Lyster, R. i Izquierdo, J. 2009. „Prompts vs. recasts in dyadic interaction”. (w) *Language Learning* 59: 453-498.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (w druku). „The development of implicit knowledge through structured input activities: The importance of individual perceptions concerning grammar instruction”. (w) Arabski, J. i Wojtaszek, A. (red.). *Individual learner differences in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M. 2009. *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pawlak, M. 2004. „On helping students be more accurate. Can the mission ever be accomplished?”. (w) *LATEFL Research News* 145: 24-28.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań–Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2008. „The effect of corrective feedback on the acquisition of the English third person -s ending”. (w) Gabryś-Barker, D. (red.). *Morphosyntactic issues in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. 187-202.
- Pawlak, M. 2009. „Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań”. (w) *Neofilolog* 32: 33-48.
- Philp, J. 2009. „Pathways to proficiency: Learning experiences and attainment in implicit and explicit knowledge of English as a second language”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 194-215.
- Pienemann, M. 1989. „Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses”. (w) *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Rumelhart, D. i McClelland, J. (red.). 1986. *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Vol. 1. Foundation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sharwood-Smith, M. 1981. „Consciousness-raising and the second language learner”. (w) *Applied Linguistics* 2: 159-169.