



# Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego

Iwona Janowska

**Eksperci Rady Europy proponują w ESOKJ<sup>1</sup> nowy cel kształcenia językowego: nie jest już ním radzenie sobie w środowisku obcojęzycznym w czasie podróży do danego kraju, ale nawiązanie kontaktu z cudzoziemcami w celach zawodowych, współpraca i współdziałanie przy użyciu danego języka. Projekt ten ma na względzie zwiększenie mobilności Europejczyków, stworzenie młodym ludziom szansy odbycia studiów poza granicami własnego kraju i znalezienia pracy. Jest to wyzwanie dla wszystkich zainteresowanych podniesieniem jakości kształcenia językowego. Przy założeniu, że uczenie się języków to proces ciągły, trwający całe życie, należy zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie u młodych ludzi motywacji do nauki (Rada Europy 2003:16).**

**O**niekwestionowanej roli motywacji w osiągnięciu sukcesu w nauce języków obcych, jej podziałach i definicjach napisano już bardzo wiele. Celem niniejszego artykułu jest refleksja na temat sposobów motywowania uczących się, która nasuwa się przy lekturze tekstów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Zwracamy tu uwagę na kilka podstawowych aspektów pozytywnego wpływu nauczania i uczenia się przez wykonywanie zadań na przebieg i efektywność kształcenia językowego. W przedstawionych rozważaniach można wyróżnić trzy zasadnicze zespoły zagadnień, skoncentrowane wokół następujących pytań: czy i w jakim zakresie twórcy ESOKJ podejmują problem motywacji? Na czym polega motywacyjna rola zadań, w czym przejawia się ich stymulujący charakter? W jaki sposób uczenie się przez wykonywanie zadań przyczynia się do rozwijania motywacji? Aby zilustrować podejmowane tu kwestie, zaproponowano przykład praktycznych rozwiązań w postaci zadaniowego scenariusza jednostki tematycznej z języka polskiego jako obcego.

## O motywacji w tekstach ESOKJ

*Europejski system opisu kształcenia językowego* to opis procesu uczenia się języka, jego nauczania i oceniania. Do niniejszego opisu zastosowano podejście zwane *zadaniowym* w polskiej wersji dokumentu<sup>2</sup>. Uczący się i użytkownicy języka są postrzegani jako aktywne jednostki społeczne mające do wykonania pewne zadania, nie tylko językowe, uwarunkowane

1 Rada Europy (2003) skróty używane w artykule to: ESOKJ, *Europejski system opisu, Europejski system, System opisu*.

2 Polska wersja językowa w formie *podejście zadaniowe* nie oddaje dokładnie treści zawartych w nazewnictwie angielskim, niemieckim czy francuskim; brak w niej odpowiednika wyrażen *an action-oriented approach, approche actionnelle, handlungsorientierter Ansatz*, które w naszym języku powinny być tłumaczone jako *podejście ukierunkowane na działanie*. W wersji angielskiej, francuskiej i niemieckiej akcent położony jest na działanie i dotyczy to zarówno działań uczenia się, jak i działań o charakterze społecznym. *Podejście zadaniowe* odpowiada dokładnie temu, co w wersji angielskiej brzmi *task based learning*, w francuskiej *approche par tâches*, niemieckiej *aufgabenorientierter Ansatz* czyli *uczenie się oparte na wykonywaniu zadań*. *Podejście ukierunkowane na działanie* to wyraz filozofii nauczania/uczenia się przedstawionej w *Europejskim systemie opisu*, a jej podstawowymi metodami pracy lekcyjnej są: *podejście oparte na zadaniach*, *podejście skoncentrowane na kompetencjach* i *metoda projektów* (zob. Janowska 2011, Miodunka 2013).

kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym (Rada Europy 2003:20).

Z analizy tekstów *Systemu opisu* wynika, że motywacja jest pojęciem często stosowanym przez twórców dokumentu i, ich zdaniem, odgrywa istotną rolę w sposobie kształcenia zaproponowanym przez Radę Europy. ESOKJ nie proponuje jednak żadnych gotowych recept czy uniwersalnych rozwiązań, pozostawiając decyzje swoim użytkownikom. Dotyczy to również sposobów rozwijania motywacji. Osoby odpowiedzialne za organizację kształcenia językowego powinny dokonywać analizy potrzeb, możliwości, motywacji i warunków osobowościowych uczących się w celu podejmowania właściwych działań prowadzących do rozbudzania, wzmacniania i rozwijania motywacji (Rada Europy 2003:8).

Konstatacja na temat roli motywacji nie jest niczym nowym w dydaktyce językowej, o czym świadczy chociażby bardzo bogata literatura poświęcona definicjom, podziałom i analizie różnych rodzajów i aspektów motywacji. Jednakże podejście ukierunkowane na działanie zwróciło uwagę na pewne nowe aspekty procesu uczenia się, które wskazują wybitnie na konieczność pełnego zaangażowania się jednostki uczącej się, czyli wymagają silnej motywacji wewnętrznej.

Uczący się to wg ESOKJ użytkownik języka, uczestnik życia społecznego, który podejmuje działania zmierzające do rozwijania swoich kompetencji ogólnych i językowych. Nie jest więc biernym uczestnikiem procesu, ale, jest usytuowany w samym jego centrum, jest aktorem grającym różne role społeczne połączone z użyciem języka docelowego. Nie jest nauczany, ale sam się uczy. Zdaniem ekspertów Rady Europy, uczenie się języków to proces ciągły, trwający całe życie, wymagający dużego wysiłku i pełnego zaangażowania uczących się (Rada Europy 2003:16). Dlatego właśnie rozwijanie motywacji stało się jednym z priorytetów opcji metodologicznej zaproponowanej w *Systemie opisu*. Szkolna nauka języka stanowi jedynie etap przygotowujący do samokształcenia, do samodzielnego wykonywania zadań społecznych przy użyciu języka. Termin *uczenie się* implikuje tutaj takie pojęcia, jak (współ)działanie i współpraca. Uczeń uczy się działać i działa, aby się uczyć.

Powyższe stwierdzenia sugerują w sposób ewidentny potrzebę szukania odpowiedzi m.in. na pytania, które pojawiają się kilkakrotnie w ESOKJ: Jak motywować do działania? W jaki sposób rozwijać świadomość językową uczących się i zachęcać ich do podejmowania wysiłku?

Na podstawie fragmentów ESOKJ i jego ogólnej filozofii można stwierdzić, że zaproponowane przez ten dokument podejście do nauczania/uczenia się języków i jego zasady pełnią motywującą rolę w stosunku do uczących się. Całościowa analiza podejścia ukierunkowanego na działanie jest tu niemożliwa, dlatego koncentrujemy się wyłącznie na motywacyjnej roli zadań, gdyż to one właśnie są podstawowym narzędziem uczenia się w metodologii zaproponowanej przez *System opisu*.

Wzajemną zależność motywacji i zadań można przedstawić w postaci następującego schematu:



Uwarunkowanie na linii motywacja – zadanie jest dwukierunkowe: z jednej strony motywacja ułatwia (umożliwia) wykonywanie zadań, z drugiej zaś, zadanie motywuje do działań, wzmacnia motywację. Twórcy *Systemu opisu* koncentrują się głównie na zależności: motywacja → zadanie, natomiast nasze refleksje dotyczą też drugiej części schematu: zadanie → motywacja. Rozważmy więc poniżej: po pierwsze, czym charakteryzują się zadania i jakie ich cechy oddziałują pozytywnie na motywację uczniów; po drugie, dlaczego uczenie się oparte na wykonywaniu zadań wzmacnia zaangażowanie i motywację.

Te dwa problemy są ściśle ze sobą zespolone: nie sposób mówić o funkcji kształcącej zadań bez usytuowania ich w szeroko pojętym kontekście nauczania. I na odwrót, zadania to małe ogniska wieloaspektowego procesu nauczania i uczenia się języka, decydujące o jego powodzeniu. Dlatego w dalszej części artykułu nasze refleksje będą oscylować wokół tych dwóch zagadnień, niekiedy bez szczegółowego ich rozgraniczania.

### Charakterystyka zadań

Podstawą metodyki zadaniowej (opartej na wykonywaniu zadań) jest dokładne zrozumienie filozofii zadań, poznanie sposobów ich analizowania, konstruowania i stosowania oraz roli wielu innych czynników stanowiących o ich istocie i charakterze.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje na wielowymiarowy charakter zadań oraz brak jednomyślności wśród specjalistów na temat uniwersalnego modelu zadania. Wynika to z faktu, że zadanie przybiera określoną wartość i kształt w zależności od kontekstu (sytuacji), grupy uczących się i uwarunkowań czasowych. Te trzy zmienne powodują, że zadanie jest na ogół traktowane jako narzędzie o niestálych parametrach. Termin *zadanie* może odnosić się do różnych sposobów organizowania pracy, począwszy od krótkiego i prostego zadania cząstkowego, poprzez zadanie właściwe, bardziej złożone aż do działań kompleksowych i rozłożonych w czasie, takich jak realizacja projektów pedagogicznych.

Podobnie jak to ma miejsce w przypadku motywacji, pojęcie *zadanie* interpretowane jest na wiele sposobów i można by tu przytoczyć dziesiątki definicji, od najprostszych do tych bardzo kompleksowych. Wymienimy tutaj tylko dwie spośród tych, które zamieszczono w *Systemie opisu* wraz z komentarzem glottodydaktyków.

Autorzy *Europejskiego systemu opisu* nazywają zadaniem *każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie* (Rada Europy 2003:21). Wychodząc od tej definicji, M. Denyer (2006:10) stwierdza, że zadanie jako jednostka nauczania/uczenia się musi być działaniem:

- usytuowanym w kontekście, tzn. dotyczyć sytuacji, w której każdy uczący się może znaleźć się pewnego dnia; pierwszy cel działania ma najczęściej charakter pozajęzykowy;
- zmierzającym do rozwiązania jakiegoś problemu;
- umotywowanym specyficzną potrzebą, ukierunkowanym na osiągnięcie ściśle określonego celu;
- złożonym, wymagającym uaktywnienia kompetencji ogólnych i językowych;
- zakończonym identyfikowalnym rezultatem.

Podsumowując, możemy powiedzieć, że schemat zadania nauczania/uczenia się – niezależnie od nauczanej dyscypliny – powinien obejmować takie elementy, jak: kontekst, problem, cel, produkt.

Kompetencja w ESOKJ jest nierozdzielnie związana z działaniem przebiegającym w pewnym kontekście (językowym, intelektualnym czy fizycznym), bardziej lub mniej złożonym, bardziej lub mniej kolektywnym. Twórcy dokumentu dali temu wyraz w następującej definicji: *Wykonanie przez daną osobę zadania obejmuje strategiczne uaktywnienie jej specyficznych kompetencji w celu podjęcia szeregu praktycznych działań*

*w danej sferze życia, zmierzających do jasno określonego celu i konkretnego wyniku. Zadania mogą być bardzo zróżnicowane i mogą w większym lub mniejszym stopniu obejmować działania językowe* (Rada Europy 2003:136).

Według J.-J. Richera, językowa kompetencja komunikacyjna pozostaje w ścisłym związku z realizacją zadań, które to, gdy przywołamy wszystkie definicje fragmentaryczne zamieszczone w *Systemie opisu*, można scharakteryzować w następujący sposób: *zadania są działaniami intencjonalnymi, indywidualnymi lub kolektywnymi, wpisanymi w określoną dziedzinę społeczną, ukierunkowanymi na realizację jednego lub więcej celów i zakończone dostrzegalnym rezultatem; mogą łączyć w sobie język i działanie oraz, w celu realizacji, wymagają uaktywnienia wraz ze strategiami licznych kompetencji* (Richer 2012:95).

Opisów i definicji zadań nie sposób tutaj wyczerpać. R. Ellis, cytując dziewięć definicji tego pojęcia<sup>3</sup>, a K. Van den Branden dwanaście<sup>4</sup>. Niezależnie od różnic, jakie cechują definicje i schematy opracowane przez glottodydaktyków, można w nich znaleźć treści wspólne, które składają się na pojęcie zadania. O zadaniu możemy mówić wtedy, gdy:

- działanie jest umotywowane za pomocą celu lub potrzeby – ma wyraźnie sprecyzowany cel lub wynika z jakiejś potrzeby osobistej lub wytworzonej poprzez sytuację nauczania;
- uczący się dostrzegają realizowany cel;
- dane działanie prowadzi do identyfikowalnego rezultatu.

Z powyższych rozważań wynika, że zadanie powinno mieć charakter motywacyjny. Działania podejmowane przez uczących się nie są przypadkowe, narzucone bez uzasadnienia przez nauczyciela, lecz wynikają z konieczności lub potrzeby realizacji określonego celu przez uczniów.

Potrzeba i wytyczony cel są motorem tych działań, stymulują uczących się do podjęcia wysiłku, do przyswajania struktur językowych. *Postępujemy się przy tym pojęciem „zadania”, jako że chodzi tu o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które, angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego* – piszą autorzy *Systemu opisu* (Rada Europy 2003:20).

Aby móc, na przykład, komunikować się za pomocą poczty elektronicznej (potrzeba bardzo powszechna i na czasie) uczący

<sup>3</sup> Takich autorów, jak: M. Breen (1989), M. Long (1985), J. Richard, J. Platt i H. Weber (1985), G. Crookes (1986), N. S. Prabhu (1987), D. Nunan (1989), P. Skehan (1996), J. F. Lee (2000), M. Bygate, P. Skehan i M. Swain (2001).

<sup>4</sup> Takich autorów, jak: J. Richard, J. Platt i H. Weber (1985), K. Krahnke (1987), M. Breen (1989), N. S. Prabhu (1987), C. Candlin (1989), D. Nunan (1989), J. Willis (1996), P. Skehan (1998), J. F. Lee (2000), M. Bygate, P. Skehan i M. Swain (2001), R. Ellis (2003).

się dołoży na lekcji wszelkich starań, by osiąść umiejętność konstruowania krótkiej wypowiedzi pisemnej w obcym języku. Wyrażenia z zakresu usytuowania w czasie i przestrzeni są niezbędne przy planowaniu na przykład wycieczki. Te cechy zadania mają wyraźny wpływ na zaangażowanie się uczniów, czyli rozbudzają i potęgują motywację do nauki.

Wszelkie nauczanie, a zwłaszcza dorosłych, nie może obejść się bez uświadomienia uczniom celów (głównego i częściowych) realizowanych w ramach zajęć. Problem ten zarysowuje się szczególnie wyraźnie w uczeniu się przez wykonywanie zadań. Każde bowiem zadanie to działanie świadome i celowe. Dydaktycy wypowiadają się jednoznacznie na temat konieczności informowania uczniów o celach i podcelach realizowanych przez nauczycieli w czasie zajęć z języka. Zdaniem K. Kruszewskiego *uczniowie bardziej interesują się lekcją i mają większą ochotę w niej uczestniczyć, jeżeli znają cele, są merytorycznie przygotowani do podjęcia pracy nad danym materiałem i rozumieją instrukcje nauczyciela* (Kruszewski 2005:126). W każdym momencie zajęć uczący się powinni zdawać sobie sprawę, w jakim zakresie i w jaki sposób podejmowane przez nich działania przyczyniają się do poszerzenia ich wiedzy i umiejętności.

Autorzy *Europejskiego system opisu* podkreślają, że *formułowanie celów edukacyjnych jako umiejętności wykonywania pewnych zadań komunikacyjnych ma swoje zalety (również dla uczącego się) w postaci jasnego określenia oczekiwanych wyników, a także spełnia krótkoterminową rolę motywacyjną na poszczególnych etapach całego procesu uczenia się* (Rada Europy 2003:120).

### Zadanie jako narzędzie rozwijania kompetencji

Czym powinno charakteryzować się zadanie, aby mogło rozbudzać motywację i stanowić skuteczne narzędzie rozwijania kompetencji ogólnych i/lub językowych? Poprawnie zbudowane zadanie ma z założenia motywacyjny charakter, tzn. sytuacja, której dotyczy jest znana i bliska uczącym się, wzbudza ich zainteresowanie oraz chęć podjęcia trudu, którego wymaga jego realizacja. Musi być na tyle kompleksowe, aby jego wykonanie uaktywniało kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne; chodzi bowiem o to, by uczący się, sięgając do uprzednio nabytej wiedzy, miał możliwość nabywania nowych kompetencji w oparciu o zastosowane materiały. Zgodnie z filozofią ESOKJ zadanie powinno

być ukierunkowane na działanie o charakterze społecznym (mimo że wykonywane jest w warunkach klasowych), na rozwiązywanie różnych problemów, ponieważ trudności, które uczący się muszą pokonać, pobudzają do inwencji i generują nowy sposób myślenia. Działania uczenia się są najczęściej oparte na interakcjach między uczniami, którzy dzielą się swą wiedzą, doświadczeniem, poziomem znajomości języka, który to poziom jest dzisiaj bardzo zróżnicowany nawet w typowej klasie szkolnej. I w końcu zadnie powinno cechować się otwartością, tzn. po pierwsze pozostawiać uczącym się dużą swobodę w jego wykonywaniu, w dysponowaniu materiałami, w podejmowaniu działań zgodnie z własnymi możliwościami, po drugie, wyniki zadania nie zawsze muszą być identyczne.

Aby zachęcić uczących się do efektywnego wykonywania zadań komunikacyjnych, należy dostarczyć im realnych potrzeb czy powodów do komunikowania się. Wiele czynników ma wpływ na efekt końcowy. Każdy z uczących się dysponuje częścią informacji potrzebnej do wykonania zadania. Pracując w grupie, muszą wspólnie dyskutować, by znaleźć rozwiązanie jakiegoś problemu, są zachęceni przez kolegów i nauczyciela do wyrażania swoich opinii, sądów i przekonań. Mogą mówić o sobie, o swoich doświadczeniach, traktuje się ich jako jednostki społeczne podejmujące decyzje i rozwiązujące różne problemy. Autorzy zadań powinni pamiętać również o tym, że w każdej sytuacji potrzebne są uczniom środki językowe, bez których komunikacja nie ma szans powodzenia.

Podsumowując, aby zadanie stało się skutecznym narzędziem rozwijania uczniowskich kompetencji, jego twórca musi uwzględnić szereg uwarunkowań typowych dla sytuacji szkolnego uczenia się języka oraz nadać mu motywacyjny charakter (zob. Aneks).

### Trzyetapowy model jednostki zadaniowej

Wykonywanie zadania stanowi jądro sekwencji dydaktycznej, która w całości musi być skonstruowana w taki sposób, by dostarczyć środków do realizacji zaplanowanego zadania i aby uczniowie mogli wykazać się: umiejętnością, możliwością oraz chęcią działania. Ponadto, aby dane zadanie było możliwe do wykonania, musi odpowiadać trzem podstawowym potrzebom, które rozbudzają, utrzymują i stymulują motywację uczących się. E. Bourgeois twierdzi, że motywacja wewnętrzna do danego działania ma miejsce wówczas, gdy trzy podstawowe potrzeby istoty ludzkiej są zaspokojone w tym działaniu. W pierwszej kolejności potrzeba afirmacji: odczucie przynależności do grupy,

łącności z innymi. Druga potrzeba to świadomość, że jest się kompetentnym, tzn. uczucie wynikające z dostrzegania, że zadanie stanowi rzeczywiste (realne) wyzwanie, którego należy się podjąć, ale wyzwanie na miarę uczącego się, mieszczące się w zakresie jego kompetencji. I trzecia potrzeba to poczucie autonomii, przekonanie, że jest się autorem swego własnego zachowania, że ma się możliwość kontroli tego, co się wykonuje, że działa się z własnej woli, na zasadzie samookreślenia, a nie pod czyimś naciskiem, z powodu przymusu lub zewnętrznej kontroli (Bourgeois 2006:237).

Jeśli chodzi o formy organizacyjne zajęć, w procesie nauczania i uczenia się przez wykonywanie zadań stosuje się najczęściej schemat wypracowany przez metodykę zadaniową, znaną w literaturze anglojęzycznej pod nazwą T.B.L.T.<sup>5</sup>. Trzyetapowa struktura zajęć jest uznawana za procedurę motywującą, sprawdza się w praktyce, przynosi pozytywne efekty. Jej skuteczność i motywacyjny charakter można wyjaśnić, odwołując się do dynamicznego modelu motywacji Z. Dörnyeia i I. Ottó. Przytaczając wyniki badań tych dydaktyków, M. Pawlak (2008:178) wyjaśnia, że model ten postuluje podział procesu motywacyjnego na trzy odrębne kroki: etap poprzedzający działanie, etap działania oraz etap po wykonaniu działania.

### **Etap poprzedzający wykonanie zadania**

Jest to faza wstępnej prezentacji tematu i zadania połączona z ekspozycją uczących się na elementy językowe niezbędne do realizacji zadania. Istotą tego etapu jest odwołanie się do doświadczeń uczących się, aktywizacja ich zasobów językowych i kulturowych.

Etap ten, poza refleksją nad tematem i poszukiwaniem środków językowych, może również obejmować zaangażowanie uczących się w przygotowanie się do działania/wykonania zadania: ustalenie planu działania, redagowanie różnego rodzaju kwestionariuszy, propozycje pytań do dyskusji, powtórzenie elementów przyswojonych w trakcie poprzednich zajęć, opracowanie planu sprawozdania itp.

W fazie przeddziałaniowej prezentuje się zadanie w sposób ogólny, tj. przede wszystkim jego cel, by wzbudzić zainteresowanie uczących się. Słownictwo i nowe struktury

dostarczone uczniom umożliwiają im antycypację treści, potęgują ciekawość. Jest to *faza generowania motywacji, którą można określić mianem motywacji wyboru, jako że prowadzi ona do selekcji celu czy zadania, na którym uczący się będzie koncentrował swoje wysiłki* (Pawlak 2008:178).

### **Etap realizacji zadania**

Po dokładnym przygotowaniu uczących się (konceptyjnie i językowo) do wykonania zadania w trakcie poprzedniego etapu następuje faza intensywnej pracy nad zadaniem, faza działania językowego i społecznego. Uczący się pracują w parach lub małych grupach, a następnie przystępują do prezentacji wykonanego zadania. Produkt finalny może przybrać postać *exposé*, debaty, planu, broszury, nagrania itp. Wymiana informacji następuje w podgrupach lub na forum całego zespołu. Należy tutaj rozróżnić realizację zadania i uczenie się, bowiem nie zawsze poprawnie wykonane zadanie prowadzi do restrukturyzacji nabytej wiedzy i umiejętności (interjęzyka), i na odwrót, restrukturyzacja wiedzy i umiejętności nie jest gwarantem poprawności wyniku zadania. Realizacja zadania usytuowanego w autentycznym kontekście komunikacyjnym (najczęściej stworzonym dla potrzeb przyswajania języka – zadania pedagogiczne) rozbudza przekonanie, że uczenie się czemuś służy, języka używa się w konkretnym celu.

Jest to *etap działania, podczas którego zasadniczym celem jest podtrzymanie wytworzonej wcześniej motywacji w trakcie wykonywania zadania; (...) można tutaj mówić o motywacji wykonawczej, która odgrywa kluczową rolę w przypadku szkolnej nauki języka* (Pawlak 2008:178).

### **Etap po realizacji zadania**

Po zakończeniu pracy nad zadaniem warto dokonać bilansu jednostki, przywołać te treści językowe i zabiegi metodyczne, które mają zasadniczy wpływ na wyniki uczenia się. Działania nauczyciela i grupy mogą koncentrować się na różnych aspektach zadania i procesu dydaktycznego, mogą np. dotyczyć poprawności językowej tekstów stworzonych przez uczących się (poprawa i wyjaśnienie błędów, przypomnienie reguły) lub też rozwinięcia samego tematu. W zależności od warunków i potrzeb może to być również faza (auto)ewaluacji wykonania zadania. Faza pozadaniowa, podczas której następuje indywidualna lub najczęściej zbiorowa refleksja nad zadaniem (jego realizacją, jego mocnymi i słabymi stronami, nad użytymi strategiami itp.) jest ważnym czynnikiem motywującym

5 Zob. Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*; Van den Branden, K., Ellis, R. (2009) *Task-Based Language Teaching*; Willis, D. i J. (2007) *Task-Based Teaching*; Willis, J. (1996) *Task-Based Learning*. Nazwa zależy od tego, na co został położony akcent, tzn. na nauczanie czy uczenie się. Jest to anglosaska odmiana podejścia komunikacyjnego.

i uświadamia uczącym się, że sami są autorami własnego uczenia się. To faza świadomego uczenia się, jak należy się uczyć. *Można tutaj mówić o retrospekcji motywacyjnej, której rezultat w dużej mierze determinuje, jakie działania i zadania dana osoba będzie chciała wykonywać w przyszłości i w jakim stopniu będzie w nie zaangażowana* (Pawlak 2008:178).

Powyższy schemat można uznać za rodzaj klarownego planu, prezentującego krok po kroku typ i kolejność działań nauczyciela i uczniów. Jakkolwiek dydaktyka jest sama w sobie kreatywna i nie toleruje sztucznych modeli, przestrzeganie takiej sekwencji działań jest warunkiem sprawnej organizacji procesu uczenia się przez wykonywanie zadań i ma bezwzględnie wpływ na osiągnięte wyniki.

W opinii E. Bourgeois (2006:235), ten schemat metodologiczny jest skoncentrowany w całości na realizacji zadania, co powoduje wzmocnienie motywacji jego wykonawców. Dwa podstawowe czynniki mające wpływ na motywację to znaczenie (sens, wartość), jakie uczeń przypisuje zadaniu jako jednostce uczenia się oraz możliwość wykonania przez niego zadania – dostrzeganie realnej szansy jego pomyślnego zakończenia. Reasumując, uczeń jest motywowany do zaangażowania się w wykonywanie zadania tylko wtedy, gdy w jego odczuciu zadanie to ma sens, a on ma szansę pomyślnie je wykonać.

Proces uczenia się przez wykonywanie zadań cechuje wzmocniona motywacja, silne działanie czynników emocjonalnych, samorealizacja, charakter ludyczny.

Zadanie jest motywujące, czyli sprzyja przyjęciu postawy pozytywnej w stosunku do przedmiotów, czynności, wiedzy i umiejętności, które implikuje. W jaki sposób zadanie motywuje uczącego się? Motywuje go dostrzeganie związku pomiędzy zadaniami wykonywanymi na zajęciach a np. zadaniami z egzaminów certyfikatowych, analogia zachowań językowych w trakcie wykonywania zadań w klasie i w sytuacjach życia codziennego. Motywuje go też zainteresowanie dziedziną, której zadanie dotyczy.

Realizacja działań językowych, ukazująca przydatność kompetencji, może stanowić silne źródło motywacji. Uczący się są zmotywowani, gdy mają poczucie wykonywania czegoś użytecznego, gdy nie tracą daremnie czasu w sali lekcyjnej. Satysfakcja z wykonanego zadania potęguje ich motywację wewnętrzną, którą nazywa się *motywacją sukcesu*. Motywacja zanika, jeżeli wykonanie zadania przeciąga się lub jest przerywane licznymi czynnościami tradycyjnymi, gdy

przekracza kompetencje uczących się, gdy nie jest dostosowane do ich wieku, zainteresowań, celów uczenia się itp.

Zadania motywują, przyczyniają się do rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, uczą samodzielności podejmowania decyzji i samodzielnej pracy w trakcie zajęć i po ich zakończeniu. W opinii J.-J. Richera (2012:174), w paradygmacie działaniowym motywacja musi znaleźć swoje właściwe miejsce, motywacja powiązana z działaniami nauczania i uczenia się, które mają sens w oczach uczniów. Działania nauczania i uczenia się powinny mobilizować (uaktywniać) osobiste środki i stymulować do szukania ich na zewnątrz.

## Bibliografia

- Bourgeois, E. (2006) *La motivation à apprendre*. W: E. Bourgeois i G. Chapelle (red.) *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF, 229-246.
- Denyer, M. (2006) *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues*. W: *La perspective actionnelle. Tâches et projets*. Barcelona [online] [dostęp 12.04.2007] <<http://www.rencontre-fle.com>>.
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Janowska, I. (2010) *Planowanie lekcji języka obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kruszewski, K. (2005) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miodunka, W. (2013) *Podjęcie zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Pawlak, M. (2008) *Motywacja jako proces: teoria, implikacje dydaktyczne i perspektywy badawcze*. W: A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik (red.) *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, 173-184.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Richer, J.-J. (2012) *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles: EME Editions.
- Van den Branden, K. (2006) *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*. Cambridge: CUP.

## dr hab. Iwona Janowska

Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, programów nauczania języka francuskiego i języka polskiego jako obcego, zbiorów zadań do nauczania języka francuskiego i polskiego jako obcego oraz monografii. W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych. Od 2009 r. jest sekretarzem Państwowej Komisji

Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

# Zadaniowy scenariusz jednostki tematycznej z języka polskiego jako obcego


Iwona Janowska

 **Temat:** Zorganizowanie jednodniowej wycieczki do Wieliczki i poznanie kopalni soli–muzeum

 **Poziom:** B1/B2

 **Cele komunikacyjne:**

- wypowiedzanie się w formie ustnej na temat danego obiektu, odgrywanie roli organizatora i przewodnika wycieczki;
- uzyskiwanie informacji i przekazywanie jej innym;
- rozwijanie umiejętności czytania i rozumienia tekstów pisanych oraz tworzenia wypowiedzi ustnych.

 **Pomoce i materiały:** Wszelkie materiały źródłowe są stosunkowo łatwo dostępne, a szukać ich należy w biurach podróży, w Internecie, w księgarniach, w bibliotekach. Poza tekstami, pomocne mogą być tutaj fotografie znajdujące się w folderach i przewodnikach oraz w Internecie. Przy opracowaniu niniejszego planu zadaniowego skorzystano z informacji zamieszczonych w Internecie: [www.kopalnia.pl](http://www.kopalnia.pl).

**N**ie sposób w ciągu jednej, dwóch a nawet trzech jednostek lekcyjnych zapoznać studentów z tym wszystkim, co kryje się pod nazwą „kopalnia soli w Wieliczce”. Ten ciekawy temat wymaga odejścia od tradycyjnych form organizacyjnych szkolnego nauczania w kierunku zadaniowej koncepcji zajęć, opartej przede wszystkim na samodzielnym zdobywaniu wiedzy przez uczących się.

Formułujemy więc zadanie główne o celach pozajęzykowych, składające się z kilku zadań cząstkowych, których realizacja wymagać będzie uruchomienia różnorodnych działań językowych i strategii, co w efekcie doprowadzi do rozwinięcia kompetencji ogólnych oraz kompetencji językowych i komunikacyjnych uczących się.

Zadanie główne „z życia wzięte” to idea przewodnia kilku zadań cząstkowych, czyli etapów realizacji zadania głównego. Wykonanie zadania głównego wymaga współpracy uczących się, którzy w mniejszych lub większych zespołach (w zależności od liczebności

grupy uczących się), krok po kroku, uczestniczyć będą w osiąganiu celu głównego. Proponujemy, aby każde zadanie cząstkowe realizowane było przez inną grupę uczących się, która dzielić się będzie zdobytymi informacjami z pozostałymi kolegami z klasy.

## Zadanie cząstkowe 1

Zespół nr 1 ma za zadanie uzyskać informacje o charakterze organizacyjnym:

- zdobyć potrzebne adresy, numery telefonów, adresy elektroniczne,
- zaopatrzyć się w foldery, mapy, plany, rozkłady jazdy,
- zorientować się w usytuowaniu miasta, jego oddaleniu od Krakowa, środkach transportu,
- ustalić długość trasy, czas przejazdu w zależności od wybranego środka transportu,
- zdobyć informacje na temat godzin odjazdu i cen biletów,

- zapytać o godziny otwarcia muzeum, długość trasy do zwiedzania i inne warunki pobytu w kopalni, takie, jak np. obuwie, ubiór, temperatura pomieszczeń etc.,
- zamówić wizytę dla XX osób, na dzień..., na godzinę..., zarezerwować przewodnika,
- ewentualnie zebrać pieniądze i zakupić bilety w dniu wizyty.

### Zadanie cząstkowe 2

Zespół nr 2 opracowuje krótką historię kopalni soli:

- początki górnictwa solnego za Bolesława Chrobrego,
- królewska gospodarka żup krakowskich do pierwszego rozbioru Polski,
- czasy austriackie,
- rozwój funkcji leczniczej i turystycznej,
- zagrożenie kopalni i prace konserwatorskie,
- początki i rozwój turystyki,
- różne koleje losu kopalni w XX wieku.

### Zadanie cząstkowe 3

Zespół nr 3 przygotowuje się do roli przewodnika po kopalni na połowie trasy turystycznej.

Zadaniem uczących się jest przedstawienie w kilku zdaniach następujących pomieszczeń: Komora Mikołaja Kopernika, Kaplica św. Antoniego, Komora Janowice, Komora Spalona, Komora Sielec, Komora Kazimierza III Wielkiego, Komora Pieskowa Skała, Kaplica św. Krzyża, Kaplica św. Kingi, Komora Erazma Barącza.

### Zadanie cząstkowe 4

Zespół nr 4 kontynuuje funkcję przewodnika na drugim odcinku trasy turystycznej.

Uczący się opisują dalsze pomieszczenia udostępniane zwiedzającym. Są to: Komora Michałowice, Komora Drozdowice, Komora Weimar, Komora J. Piłsudskiego, Komora S. Staszica, Komora W. Budryka, Komora Warszawa, Komora Wisła, Komora Haluszki, Komora Izabela, Kaplica św. Jana.

### Zadanie cząstkowe 5

Zespół nr 5 pracuje nad tematem: „Kopalnia w Wieliczce jako podziemne miasto spotkań”, czyli koncentruje się na aktualnych sposobach wykorzystania wybranych pomieszczeń kopalni. W podziemiach wielickiej kopalni organizowane są konferencje, bankiety, śluby, bale sylwestrowe, koncerty, imprezy sportowe. Uczący się wspominają również o wykorzystaniu kopalni w celach zdrowotnych.

### Profil uczących się

Zaproponowany tutaj przydział zadań cząstkowych może przybrać inny kształt w zależności od warunków, w jakich przebiega uczenie się języka (liczebność grupy, tygodniowy wymiar godzin, wiek i zainteresowania uczących się). Ponieważ cała jednostka opracowywana jest na zasadzie autonomii, udaje się ją przeprowadzić w grupach o dość wysokim poziomie zaawansowania językowego.

Stojąc w obliczu trudności, jaką jest wykonanie zadania, uczący się rozwija swoje kompetencje ogólne (radzenie sobie w sytuacji życiowej), jak również językowe, wymagające wykorzystania posiadanej wiedzy i wzbogacenia jej o nowe elementy.

Niezależnie od tego, czy faktycznie dojdzie do realizacji zaplanowanej wycieczki, efekty pracy poszczególnych zespołów muszą być przedstawione na forum klasy. Inaczej całe przedsięwzięcie mija się z celem. Trud uczących się nie może pozostać bez echa. Zadanie „z życia wzięte” staje się po prostu „zadaniem pedagogicznym”, działaniem imitującym rzeczywistość. Liczą się tu przede wszystkim korzyści językowe.

### Rola nauczyciela

Można ją zdefiniować w kilku słowach: pomaga, organizuje, kieruje, doradza, proponuje, ale niczego nie narzuca. Pomoc nauczyciela trwa przez cały okres planowania i wykonania projektu. Dzięki swemu doświadczeniu zawodowemu może ustrzec uczących się przed popełnianiem błędów. Jednostkę wielozadaniową planuje stosunkowo wcześniej, dając każdemu możliwość dokładnego przygotowania się do wykonania zadania. Niezbędne są również szeroko pojęte konsultacje językowe, wyjaśnianie specjalistycznego słownictwa i elementów kulturowych, których cudzoziemcy często nie rozumieją. Ci, którzy napotykają trudności, mogą wiele nauczyć się także od swoich rówieśników.

### Ewaluacja

Tak przygotowana wycieczka na lekcji może zostać naprawdę zrealizowana od początku do końca w grupie dorosłych. Po odbytej wycieczce konieczne jest spotkanie podsumowujące wkład pracy całego zespołu. Nauczyciel poświęca całą jednostkę na ewaluację. Można ją traktować w dwojaki sposób:

- wystawienie wszystkim ocen za wykonane zadania,
- ogólna dyskusja o korzyściach i słabych stronach zastosowanej metody; uczący się wyrażają swoje opinie, wrażenia, zadają pytania.

**Biogram autorki znajduje się na stronie 45.**