



# Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego

Anna Kabzińska

**Umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku obcym jest podstawowym celem edukacji językowej. Zdobywanie tej umiejętności jest jednak dla wielu uczących się długim i zmusnym procesem stanowiącym duże wyzwanie. W artykule zaprezentowano i przeanalizowano propozycje metodyki zadaniowej w zakresie charakterystyki zadań oraz zadaniowego modelu lekcji, które mogą mieć istotny wpływ na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów.**

**W** ostatnich latach zadania komunikacyjne<sup>1</sup> stały się tematem bardzo popularnym. Literatura przedmiotu, zwłaszcza anglojęzyczna, bogata jest w publikacje poświęcone podejściu zadaniowemu (TBLT)<sup>2</sup>, a także wpływowi zadań na kształcenie kompetencji językowych uczących się. Również w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) wiele uwagi poświęcono zadaniom językowym. Jak zauważają autorzy ESOKJ, wykonywanie zadań jest częścią procesu posługiwania się językiem obcym, a także jego przyswajania. Uczniowie będący uczestnikami życia społecznego, komunikując się i ucząc języków, biorą udział w procesach pozwalających *rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji* (Rada Europy 2003:20).

<sup>1</sup> Terminy: *zadanie, zadanie językowe i zadanie komunikacyjne* będą w artykule używane wymiennie.

<sup>2</sup> TBLT (ang. *Task-Based Teaching and Learning* lub *Task-Based Language Teaching*), czyli nauczanie zadaniowe, będące formą podejścia komunikacyjnego ukierunkowaną na działania komunikacyjne.

Ponieważ zadania stanowią nieodłączny element komunikacji oraz uczenia się, powinny być traktowane jako naturalne narzędzia służące przygotowaniu uczących się do samodzielnego posługiwania się językiem. Przekonani o tym są także zwolennicy podejścia zadaniowego, którzy podkreślają rolę zadań w tym zakresie i proponują, by zadania, ze względu na ich wieloaspektowy wpływ na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczniów, stały się podstawą działań lekcyjnych. Umiejętność wykonywania zadań jest bowiem celem i jednocześnie środkiem do celu w TBLT. W tym kontekście pojawia się pytanie o cechy skutecznych zadań i sposób ich stosowania na lekcji języka obcego. Na tych zagadnieniach skoncentrujemy się w kolejnych częściach tekstu.

## Czym jest zadanie?

W literaturze przedmiotu istnieje wiele interpretacji tego pojęcia<sup>3</sup> – od definicji ogólnych, obejmujących większość działań podejmowanych w klasie do definicji dokładnie opisujących cechy skutecznego zadania. Twórcy ESOKJ opisują zadania w następujący sposób:

<sup>3</sup> K. Van den Branden przytacza aż 12 definicji pojęcia *zadanie*.

*Zadanie definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: przesuwanie szafy, pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów* (Rada Europy 2003:21).

Zadania mogą być różnorodne: nieskomplikowane lub też bardziej złożone, *z życia wzięte* lub *o charakterze pedagogicznym* (Nunan 2004); mogą być także poświęcone każdej z czterech sprawności językowych, rozwijać umiejętności uczniów zarówno w mowie, jak i piśmie. Wszystkie łączy jednak zespół cech, który wyróżnia zadania spośród zwykłych ćwiczeń językowych stosowanych w klasie. Odwołując się do definicji zaproponowanych przez różnych autorów (por. N. S. Prabhu 1987; D. Nunan 1989; J. Willis 1996; P. Skehan 1998; M. Bygate, P. Skehan i M. Swain 2001), R. Ellis (2012) wymienia najważniejsze w jego opinii cechy skutecznego zadania. Pierwszą z nich jest skupienie uwagi uczących się na znaczeniu, treści wypowiedzi. Dobre zadanie pozwala uczniowi skoncentrować się przede wszystkim na tym, co chciałby powiedzieć, dopiero w drugiej kolejności wymaga od niego poprawności form językowych. Odpowiednio zaprojektowane zadanie skłania również do wyrażenia własnej opinii, wymiany informacji lub wyciągania wniosków na podstawie otrzymanych materiałów, na przykład znalezienia rozwiązania przedstawionej w zadaniu sytuacji problemowej. W czasie realizacji zadania uczący się powinni *w dużej mierze polegać na własnych możliwościach językowych* (Ellis 2012:198). W ten sposób zadania będą sprzyjać rozwijaniu kreatywności i samodzielności uczniów, przygotowując ich do zmierzenia się z podobnymi zadaniami w życiu codziennym. Ponadto, każde zadanie musi mieć jasno określony cel, do którego uczący się będą dążyć przy użyciu języka docelowego. Jak zaznacza autor, język powinien być tu narzędziem, nie zaś *celem samym w sobie* (Ellis 2012:198). Dlatego też ćwiczenie wybranych słów i zwrotów przez ich mechaniczne powtarzanie nie powinno być celem zadania (Willis 1996; Skehan 1998) tylko przedmiotem zwykłych ćwiczeń gramatycznych. Zadanie będzie wymagało natomiast skuteczności komunikacyjnej (Ellis 2000). Konkretny wynik zadania, zwany również *rezultatem*, posłuży jako podstawa oceny jego wykonania (Skehan 1998).

Jak piszą D. i J. Willis (2007) dobre zadanie będzie potrafiło swoją treścią także zainteresować uczących się i zaangażować ich w jego realizację. Tworząc zadania, warto więc korzystać z materiałów autentycznych, również materiałów samodzielnie wybieranych przez uczniów. Zadanie, które zaciekawi uczącego się, może zmotywować go zarówno do działania podczas zajęć lekcyjnych, jak i do pracy własnej w domu, przyczyniając się w rezultacie do poszerzenia jego wiedzy i sukcesu komunikacyjnego poza klasą szkolną.

### Model lekcji w podejściu zadaniowym

Zadaniowy model lekcji składa się z trzech etapów: fazy przygotowawczej (*pre-task*), zadania głównego (*task*) oraz fazy po wykonaniu zadania (*post-task*). Mimo że zadanie główne jest kluczowym ogniwem sekwencji zadaniowej, nie mniej ważne są czynności w pozostałych dwóch fazach modelu.

W pierwszej fazie modelu zadaniowego, obejmującej czynności przed wykonaniem zadania, uczniowie zapoznają się z tematem zajęć i treścią zadania, które będą mieli wykonać. Na tym etapie otrzymują także informację na temat celu zadania i umiejętności, jakie będą podczas zajęć rozwijane. W ramach przygotowania do realizacji zadania głównego uczący się mogą wysłuchać nagrania – modelowego zadania wykonanego przez inne osoby lub wykonać ćwiczenia aktywizujące, mające na celu przypomnienie potrzebnych środków językowych (Willis 1996). Uczący się mogą również wykonać podobne zadanie, które ułatwi realizację zadania w późniejszej części zajęć, lub kilka mniejszych zadań cząstkowych. Innym możliwym rozwiązaniem w tej części lekcji jest planowanie wypowiedzi (Skehan 1998), które może znacząco wpływać na jakość produkcji językowej w zakresie płynności i poprawności stworzonych tekstów, jak i na ogólne powodzenie w wykonywaniu zadań. Warto, aby każdy uczestnik zajęć zastanowił się, jakich środków językowych będzie potrzebował i w ich poszukiwaniu skorzystał ze słownika, pomocy nauczyciela lub odwołał się do treści zadania. Wykonanie zadania bez przygotowania może być dla uczniów sprawdzianem umiejętności w sytuacji przypominającej codzienną i inspiracją do indywidualnej refleksji nad językiem oraz zidentyfikowania obszarów, które będą wymagały dalszego doskonalenia.

Kolejna faza lekcji to czas realizacji zadania właściwego. W tej części zajęć podstawą skutecznego działania jest odpowiednio zaprojektowane lub też dobrane zadanie. W ocenie przydatności gotowych materiałów dydaktycznych

lub tworzeniu własnych zadań Ellis (2003:21) proponuje, by wziąć pod uwagę następujące parametry zadania (*Model zadania* w tłumaczeniu I. Janowskiej 2011:205): cel zadania (*goal*), materiał wyjściowy (*input*), warunki (*conditions*) i procedury metodyczne (*procedures*) oraz przewidywany rezultat zadania (*predicted outcomes*). Dokładne określenie celu zadania jest pierwszym krokiem w ocenie jego przydatności w konkretnej sytuacji dydaktycznej. Istotne jest również określenie rodzaju materiału wyjściowego, który może być tekstem pisany, mówionym bądź ilustracją. Analizując warunki wykonania zadania, należy rozważyć, jaki zestaw informacji otrzymają uczniowie (np. czy będzie to zadanie o tej samej czy odmiennej treści), czy zadanie będzie wymagało interakcji czy tylko jednostronnego przekazania informacji (np. wygłoszenia prezentacji w formie monologu), a także czy warunkiem pomyślnego wykonania zadania będzie wynegocjowanie wspólnego stanowiska wobec określonego w nim tematu. W ramach procedur metodycznych nauczyciel określa, czy uczy się będą pracować w parach, grupach czy też indywidualnie i czy po wykonaniu zadania będą mogli wykonać je ponownie, a także jaki czas zostanie przeznaczony na wykonanie zadania i przygotowanie się do niego. Innymi słowy, czy uczniowie będą mogli zaplanować swoją wypowiedź i czy będą zmuszeni do działania pod presją czasu. Ostatnim parametrem do określenia jest przewidywany rezultat zadania w postaci produktu (w formie ustnej lub pisemnej) i procesów poznawczych, które zadanie powinno wywołać. W tym kontekście ważny jest charakter zadania, to znaczy czy ma ono jedno określone rozwiązanie (charakter zamknięty zadania) czy kilka możliwych rozwiązań (charakter otwarty zadania). Na etapie planowania zajęć niezmiernie ważne jest odpowiednie zaprojektowanie zadania, każdy parametr wpływa bowiem znacząco na przebieg zajęć.

J. Willis (1996) proponuje, aby faza zadania głównego składała się z trzech mniejszych etapów, które autorka nazywa cyklem zadaniowym (*task cycle*), obejmującym wykonanie zadania w małych grupach (*task*), planowanie krótkiej prezentacji na temat procesu realizacji zadania i pojawiających się w tym czasie trudności (*planning*) oraz zaprezentowanie wyników pracy grupy na forum klasy (*report*). Rolą nauczyciela w tej części zajęć jest pomoc uczącym się w przygotowaniu ustnych lub pisemnych raportów i monitorowanie ich pracy. Nauczyciel wspiera, motywuje, zachęca do aktywnego udziału w zajęciach, jest organizatorem i moderatorem dyskusji, może

także udzielić informacji zwrotnej na temat treści i formy wypowiedzi uczniów.

Sekwencję zadaniową zamykają czynności końcowe, poświęcone analizie wykonania zadania oraz służące podsumowaniu zajęć. Uwaga uczących się tym razem skupia się na formach – analizie cech języka docelowego. Faza ta ma na celu poszerzenie repertuaru językowego uczących się tak, aby mogli bardziej precyzyjnie formułować wypowiedzi w języku obcym. J. Willis (1996) proponuje, by ostatni etap lekcji zadaniowej składał się z fazy analizy (*analysis*) i fazy ćwiczeń (*practice*). W pierwszej z nich nauczyciel wprowadza ćwiczenia podnoszące świadomość językową, zwraca uwagę uczniów na przydatne słowa i zwroty ważne z perspektywy wykonania zadania albo nawiązuje do wypowiedzi uczniów z poprzedniej części zajęć. Następnie, aby utrwalić poprawne formy, uczniowie wykonują ćwiczenia gramatyczne pomagające zautomatyzować potrzebną wiedzę i włączyć ją do aktywnego użycia. W tym czasie uczy się mogą także ponownie wykonać zadanie i poprawić swoją skuteczność komunikacyjną. Jeżeli zaistnieje taka potrzeba, faza po wykonaniu zadania głównego może być w całości poświęcona analizie wypowiedzi uczniów i pracy nad pojawiającymi się problemami. Interesującą propozycją rozwijania językowych umiejętności uczących się jest praca z nagraniami lub zapisem wypowiedzi uczniów (Willis 1996; Lynch 2001, 2007). Jednakże, takie działanie wymaga od nauczyciela dodatkowego przygotowania materiałów dydaktycznych i przesunięcia analizy zadania na kolejne zajęcia, a w konsekwencji poświęcenia tym czynnościom więcej czasu lekcyjnego.

### Czego uczyć zadania?

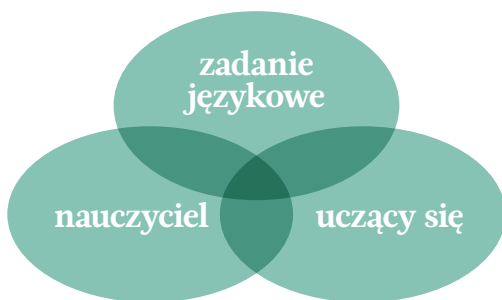
Zadania są przede wszystkim przydatne ze względu na ich pozytywny wpływ na rozwijanie cennej wiedzy proceduralnej – przygotowują uczących się do stosowania wiedzy językowej w praktyce, uaktywniając ich aktualne zasoby leksykalno-gramatyczne w sytuacjach zbliżonych do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych. Zadaniowy model lekcji zapewnia swobodę wypowiedzi, zachęca do interakcji, poświęca dużo uwagi komunikacyjnym działaniom językowym. Wykonywanie zadań rozwija kreatywność, uczy pracy zespołowej, uczy języka przez działanie, przygotowując uczniów do niezależności językowej. Zarówno korzystanie z pojedynczych zadań, jak i z całego modelu zadaniowego skłania ponadto do indywidualnej refleksji – oceny własnych

możliwości i samodzielnego poszukiwania potrzebnych środków językowych, która prowadzi do wzmocnienia kompetencji i uczy autonomicznego działania. Zadania mogą być zatem wykorzystywane jako narzędzia ewaluacyjne służące do oceny oraz samooceny umiejętności i postępów uczniów, dodatkowo silnie motywujące do pracy. Dla nauczyciela zadanie to również źródło wiedzy na temat przebiegu procesu dydaktycznego (Ellis 1998), narzędzie planowania pracy lekcyjnej i diagnozowania potrzebnych zmian, począwszy od doboru i tworzenia materiałów, na ocenie skuteczności całego nauczania zadaniowego skończywszy.

Należy jednak pamiętać, że model zadaniowy nie jest uniwersalny i wymaga dostosowania wszystkich podejmowanych działań i realizowanych zadań do wieku, poziomu znajomości języka i potrzeb uczących się. Elastyczność modelu pozwala na modyfikacje, na przykład przez rozbudowanie lub ominięcie poszczególnych faz lekcji. W zapewnieniu odpowiedniego stopnia trudności zadania pomocne mogą okazać się typy zadań<sup>4</sup>, opisane przez D. i J. Willis (2007), odpowiednie dla uczniów na różnych poziomach zaawansowania językowego. Różnorodność zadań i elastyczne stosowanie modelu zadaniowego wraz ze spersonalizowaną pomocą językową dają również szansę na większą indywidualizację kształcenia językowego.

## Podsumowanie

Zadaniowy model lekcji oferuje duże możliwości w komunikacyjnym nauczaniu języków obcych. Zadania są nie tylko wskazane, ale wręcz konieczne w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych.



Rys. 1. Czynniki wpływające na kształt lekcji w podejściu zadaniowym

<sup>4</sup> Siedem typów zadań obejmuje: tworzenie list, sortowanie i układanie w kolejności, łączenie, porównywanie, rozwiązywanie problemów, projekty i zadania kreatywne oraz dzielenie się doświadczeniami. Klasyfikacja ta wraz z konkretnymi przykładami zadań znajduje się w publikacji D. i J. Willis (2007) *Doing Task-based Teaching*.

Jednakże nauczanie z wykorzystaniem zadań nie może obyć się bez starannego planowania w zakresie selekcji i projektowania zadań oraz wyboru procedur metodycznych, najlepszych w danej sytuacji dydaktycznej. Powodzenie podejścia zadaniowego w dużym stopniu zależy również od aktywnej postawy nauczyciela i uczących się – chęci wchodzenia w interakcje i ogólnego nastawienia uczestników zajęć na wykonywanie zadań. Szczególnie istotne jest zatem budowanie pozytywnego nastawienia uczniów do dydaktyki zadaniowej na podstawie świadomości celów, korzyści płynących z wykonywania zadań, a także korzyści z pracy własnej, mającej kluczowy wpływ na rozwój kompetencji językowych. Dobrze skonstruowane zadanie jest podstawą nauczania zadaniowego. Sukces lekcji w podejściu zadaniowym będzie zaś sumą dobrze zaprojektowanego zadania oraz wspólnych wysiłków nauczyciela i uczących się, działających w określonych warunkach dydaktycznych.

## Bibliografia

- Ellis, R. (1998) The Evaluation of Communicative Tasks. W: B. Tomlinson (red.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 217-238.
- Ellis, R. (2000) Task-based Research and Language Pedagogy. W: *Language Teaching Research*, nr 4 (3), 193-220.
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2012) *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Lynch, T. (2001) Seeing What They Meant: Transcribing as a Route to Noticing. W: *ELT Journal*, nr 55 (2), 124-132.
- Lynch, T. (2007) Learning From the Transcripts of an Oral Communication Task. W: *ELT Journal*, nr 61 (4), 311-320.
- Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Van den Branden, K. (2006) *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*. Cambridge: CUP.
- Willis, D. i Willis, J. (2007) *Doing Task-based Teaching*. Oxford: OUP.
- Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

## Anna Kabzińska

Lektorka języka angielskiego i doktorantka w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W pracy badawczej koncentruje się na zagadnieniach związanych z podejściem zadaniowym i komunikacyjnym nauczaniem języków obcych.