

Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne

DOI: 10.47050/jows.2021.4.97-108

TOMASZ RÓG

Podejście zadaniowe (ang. *task-based language teaching*) jest obecnie jednym z gorących tematów w dydaktyce językowej. To ponadto najlepiej zbadane podejście do nauczania języków (Bryfonski i McKay 2017; Samuda i in. 2018). Jest ono skoncentrowane na uczniu, zorientowane na uczenie się przez działanie i zgodne z obecnym stanem wiedzy o tym, jak uczymy się języków obcych (Ellis i in. 2020; East 2021; Loewen i Sato 2021). Podejście zadaniowe może być ożywym doświadczeniem dla uczących się i ich nauczycieli, choć niekiedy stawia ono na głowie to, do czego przyzwyczaiły nas inne metody. Artykuł omawia główne założenia podejścia zadaniowego, przykład projektowania kursu opartego na tym podejściu i oferuje konkretne pomysły na konstruowanie zadań.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Podejście zadaniowe jest obecnie najlepiej zbadanym podejściem do nauczania języków obcych, a badania wskazują ogólnie na jego dużą skuteczność (Keck i in. 2006; Mackey i Goo 2007; Cobb 2010; Gonzalez-Lloret i Nielson 2015; Shintani 2015, 2016; Bryfonski i McKay 2017). Jest też sposobem realizacji lekcji proponowanym przez twórców *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (Rada Europy 2003; zob. też Janowska 2011).

W ramach podejścia zadaniowego uczący się opanowują język poprzez wykonywanie zadań, a samo zadanie musi spełniać konkretne założenia: 1) uczący się odbierają lub przekazują treści w języku docelowym, a nie skupiają się wyłącznie na formie języka, 2) uczący się polegają na własnych zasobach językowych, aby wykonać zadanie, 3) nie ma miejsca na mechaniczne powtarzanie lub odtwarzanie treści wyrażonych przez inne osoby, 4) celem jest wykonanie zadania, a nie użycie narzuconych struktur, 5) zadania blisko odzwierciedlają sytuację, w jakich uczniowie mają autentycznie używać języka (Skehan 1998; Ellis 2003; Ellis i in. 2020). Tym samym odróżnia się zadanie od ćwiczenia, którego celem jest mechaniczna praca ze strukturą językową.

Podejście zadaniowe nie jest nowością, ponieważ znane jest już od lat 90. ubiegłego wieku, ale stało się na tyle popularne, że w niektórych krajach (np. w Austrii, Belgii, Chinach, Kanadzie czy Hongkongu) ministerstwa edukacji zalecają je jako warte wdrożenia w szkołach państwowych. Podejście zadaniowe jest nie tylko coraz bardziej popularne w praktyce, ale doczekało się też wielu opracowań teoretycznych, które pokazują, że jest ono w dużej mierze zgodne z tym, co wiemy o przyswajaniu języka obcego (Ellis i in. 2020; East 2021).

„Języki Obce w Szkole” prezentowały wcześniej artykuły przekrojowe i przeglądowe poświęcone podejściu zadaniowemu do nauczania języków obcych (np. Janowska 2013, 2016; Miodunka 2013; Kabzińska 2014; Stawicka 2014). W poniższym artykule zamierzam uzupełnić wcześniejsze publikacje o umocowanie teoretyczne i o praktyczny wymiar związany z projektowaniem kursów i poszczególnych lekcji.

Główne założenia podejścia zadaniowego

Podejście zadaniowe opiera się na przekonaniu, że uczniowie uczą się najskuteczniej wtedy, kiedy używają języka do zrozumienia lub wyrażania treści (a nie np. do mechanicznego powtarzania po nauczycielu czy uzupełniania luk w zdaniach). Oznacza to ważną rolę zadań, których wykonanie wymaga odwołania się do własnych zasobów językowych po to, aby odebrać lub przekazać jakąś treść, np. napisać komentarz w mediach społecznościowych, posłuchać podcastu, wypełnić formularz, umówić się na kawę itd. To przykłady sytuacji, kiedy uczący się muszą używać języka, koncentrując się przede wszystkim na treści, a nie na formie. Nauczyciel reaguje na problemy z formą językową zazwyczaj dopiero wtedy, kiedy te się pojawiają, a nie uprzedza ich, stosując np. nauczanie wstępne gramatyki (choć w niektórych wersjach podejścia zadaniowego [np. Ellis 2003, 2018] nacisk na formę może odbywać się również przed wykonaniem zadania)¹. Tym samym podejście zadaniowe wykorzystuje różne procesy poznawcze sprzyjające uczeniu się języka: uczący się rozwijają zarówno wiedzę jawną (eksplicytną), jak i utajoną (implicytną). Uczą się zarówno świadomie, jak i mimowolnie (Ellis 2003; Nunan 2004; Long 2015).

W Polsce elementy podejścia zadaniowego (zwłaszcza zadania) pojawiają się niekiedy w podręcznikach do nauki języków obcych. Jednak z moich obserwacji jako metodyka wynika, że większość nauczycieli rzadko korzysta z tego podejścia w pełni. Zwykle bywa to spowodowane tym, że w swojej silnej wersji podejście zadaniowe jest dość kontrowersyjne i w pewnym sensie stawia metodykę „na głowie”, a na pewno przeczy intuicji wielu nauczycieli.

Podczas gdy większość metod oscyluje wokół struktur lub funkcji językowych (coś jest narzucone, założone), podejście zadaniowe odchodzi od takiego sposobu myślenia. Kurs języka planowany jest na podstawie zadań, a nie struktur językowych. Zadania przypominają to, jak język używany jest w codziennym życiu, a lekcja jest udana wtedy, kiedy uczący się osiągają cel językowy, jakim jest wykonanie zadania. W ten sposób odchodzi się od tradycyjnej metodyki (East 2021). Główne założenia podejścia zadaniowego są następujące:

- uczenie się języka przynosi najlepsze efekty, gdy uczący się są zaangażowani w użycie języka;
- wykonując zadania, uczący się muszą być skupieni przede wszystkim na znaczeniu (treści), a dopiero potem na strukturach językowych;
- ponieważ zadanie koncentruje się na tym, co uczący się chcą powiedzieć, poprawność nie jest nadrzędnym celem;
- wymaga się użycia języka, a nie komunikacji niewerbalnej;
- zadania powinny uwzględniać potrzeby uczących się i mieć jasno określony cel;
- nauczyciele generalnie nie narzucają żadnych struktur językowych; to, co uczący się przyswoją, będzie wynikać z ich potrzeb komunikacyjnych;
- nauczyciele mogą reagować w przypadku błędów językowych lub próśb uczących się o pomoc; błędy mogą być korygowane mniej lub bardziej bezpośrednio przy użyciu różnych technik, np. przeformułowania lub zachęcenia uczących się do autokorekty (Long 1985, 2015; Willis 1996; Ellis 2003; Nunan 2004; Willis i Willis 2008; 2018; Ellis i in. 2020; East 2021).

W tym miejscu wypada krótko wspomnieć o pewnej niejednorodności podejścia zadaniowego. Można bowiem widzieć je jako osadzone na kontinuum od „słabej” do „silnej” jego wersji. „Słaba” wersja zakłada więcej miejsca na interwencję nauczyciela, w tym niekiedy na nauczanie wstępne (ang. *pre-teaching*), zanim uczący się przystąpią do wykonywania zadania, a nawet dopuszcza traktowanie zadań jako tylko modułu kursu, który poza tym oparty jest na strukturalnym programie nauczania² (np. Ellis 2021). Niektórzy nazywają to „podejściem wspieranym zadaniami” (ang. *task-supported language teaching*) (Ellis 2003; Pawlak 2021). „Silna” wersja podejścia zadaniowego, promowana zwłaszcza przez Longa (1985, 2015), uznaje wykonywanie zadań za warunek konieczny i wystarczający do tego, aby uczący się opanowywali język obcy.

Korzyści płynące z podejścia zadaniowego

Chcąc przekonać nauczycieli do przyjęcia jakiegokolwiek sposobu postępowania, warto zadbać o to, aby spełniał on minimalne kryteria skuteczności. Należy

¹ Warto zauważyć, że badacze nie są obecnie jednomyślni co do najlepszego momentu i sposobu reagowania na błędy językowe uczących się, np. czy robić to w trakcie, czy po wykonaniu zadania (zob. Róg 2020: 357–376). Wiele zależy od kontekstu i intuicji nauczyciela.

² W dużym uproszczeniu program strukturalny to taki, w którym nauczyciele decydują, jakiego słownictwa i gramatyki chcą nauczyć, a następnie systematycznie je prezentują, licząc na to, że wiedza uczących się będzie stopniowo przyswajana.

zatem znaleźć odpowiednie dowody, że to, co oferuje dana metoda (czy podejście), istotnie ma szanse przyczynić się do rozwinięcia kompetencji komunikacyjnej uczących się. Oczywiście mam pełną świadomość, że taka uniwersalna i efektywna metodyka nauczania nie istnieje, jednak podejście zadaniowe wydaje się być obecnie bardzo dobrze ugruntowane nie tylko w obszarze teorii akwizycji językowej, ale również w obrębie badań pedagogicznych. I choć wiele kwestii pozostaje dla nas niejasnych, wyniki dostępnych badań są bardzo obiecujące.

Odpowiadając skrótkowo na pytanie, dlaczego warto wybrać podejście zadaniowe, należy wymienić następujące jego zalety:

- uczący się aktywnie konstruują własną wiedzę i samodzielnie radzą sobie z komunikacją (Prabhu 1987; Candlin 1987; Breen 1989; Long 2015; Ellis i in. 2020; Loewen i Sato 2021);
- uczą się tego, co jest im przydatne (Samuda i Bygate 2008; Long 2015);
- każdy uczy się we własnym tempie (Kumaravadevelu 1994; East 2021);
- to, czego każdy się uczy, wynika z jego potrzeb językowych, a nie z tego, co narzuca mu podręcznik czy nauczyciel (Long 2015).

Badacze podkreślają także, że:

- nauka języka to nie zapamiętywanie jednej struktury po drugiej (Corder 1967; Long 1985);
- istnieje naturalna kolejność przyswajania języka, a podejście zadaniowe nie wymusza uczenia się struktur, na które uczący się nie są rozwojowo gotowi (Dulay i Burt 1973; VanPatten i in. 2020; Lichtmann i VanPatten 2021);
- przy odpowiednim doborze zadań podejście zadaniowe zapewnia dostęp do naturalnego, zrozumiałego języka i stymuluje interakcję (Gass i Mackey 2007);
- podejście zadaniowe opiera się na symbiotycznym połączeniu przyswajania i uczenia się (Ellis 2003; Long 2015; Ellis i in. 2020);
- jest motywujące i ułatwia organizowanie pracy uczniów (Nunan 2004).

Podejście zadaniowe jest skuteczne również dlatego, że:

- nie można oddzielić teorii od praktyki – ważne jest doświadczenie (Dewey 1933; Kolb 1994);
- jest efektywne – co potwierdzają konkretne badania (Mackey 2020).

O efektywności podejścia zadaniowego przekonują nas metaanalizy badań, czyli typ badania, w którym porównuje się wielkość efektów różnych interwencji. Wielkość efektu (np. *d* Cohena) to miara statystyczna pokazująca siłę danego zjawiska. Jeżeli jest większa od 0,8, można przyjąć, że ta siła jest duża (Mackey 2020). Metaanalizy badań dotyczących roli zadań i interakcji w podejściu zadaniowym i ich wpływu na opanowywanie języka obcego podają następujące wielkości efektu: *d* = 0,92 (Keck i in. 2006), *d* = 0,75 (Mackey i Goo 2007), *d* = 0,67 (Cobb 2010) i *d* = 0,93 (Bryfonski i McKay 2017). Oznacza to, że wpływ użycia zadań na naukę języka obcego jest średnio duży bądź duży. Porównując podejście zadaniowe ze strukturą lekcji typu „prezentacja–ćwiczenie–produkcja”, Long (2015) sugerował, że jest ono równie skuteczne w przypadku nauczania struktur gramatycznych i bardziej skuteczne w przypadku rozwijania sprawności komunikacyjnej. Podsumowując dostępne nam obecnie badania porównawcze podejścia zadaniowego i innych metod, Ellis i in. (2020: 302) wskazują na większą skuteczność tego pierwszego (z zastrzeżeniem, że metody porównawcze następczą badaczom wielu trudności i do ostatecznych rozstrzygnięć o ewentualnej przewadze podejścia zadaniowego jest nam jeszcze daleko).

Przeprowadzanie analizy potrzeb

Projektowanie kursu lub modułu zajęć w duchu podejścia zadaniowego wymaga przeprowadzenia dokładnej analizy potrzeb uczących się. Jeśli wziąć pod uwagę różne powody, dla których ludzie podejmują naukę języków obcych, łatwo zrozumieć, dlaczego tzw. kursy ogólne, czy opierające się rok po roku na tym samym podręczniku, nie będą w pełni zadowalające dla wszystkich. Wielu uczących się, zwłaszcza dorośli, miewa (niekiedy nieuświadomione) konkretne potrzeby językowe. Choć w powszechnym przekonaniu osób, które nie zajmują się fachowo nauczaniem, „język to język”, to w istocie analiza potrzeb może wykazać, że różni kursanci przychodzą na kursy językowe z różnymi motywacjami. Przykładowo, jedni chcieliby czytać fachowe teksty związane z ich pracą bądź zainteresowaniami. Inni potrzebują tylko dwóch lub trzech sprawności językowych, aby np. brać udział w kursach doskonalących online. Jeszcze inni mają wnuki za granicą, partnera z innego kraju, chcą znać podstawy języka, żeby poradzić sobie w czasie wakacyjnych wyjazdów, albo chcieliby zrozumieć lepiej bohaterów ulubionego serialu obcojęzycznego. Cele i potrzeby uczących się mogą być

zróznicowane nie tylko pomiędzy grupami uczniów, ale również wewnątrz tych grup.

Prawidłowo przeprowadzona analiza potrzeb jest sporym wyzwaniem i w gruncie rzeczy nie powinna dodatkowo obciążać nauczyciela. Zdaniem Longa (2015: 88, 127), poważne kursy językowe powinny stawiać na analizie potrzeb swoich klientów przeprowadzane przez specjalistów w zakresie językoznawstwa stosowanego, a przynajmniej przez odpowiednio przygotowanych, doświadczonych nauczycieli³. W przypadku osób rozpoczynających naukę języka lub takich, którym trudno określić własne potrzeby, konieczna będzie odrobina cierpliwości i kreatywności. Johnson (2018: 201) pyta wprost, czy uczący się są w pełni świadomi swoich potrzeb. Czy można zaufać ich intuicji i czy powinno opierać się cały kurs na tym, czego przyszłym kursantom wydaje się, że potrzebują. Większość z takich osób rzadko jest w stanie precyzyjnie określić, kiedy i jak będzie używać języka obcego. Jeśli podejmują naukę z powodu nowej pracy, nowej sytuacji osobistej, emigracji, czy też żeby kształcić się za granicą, to nie doświadczyli jeszcze żadnej z tych sytuacji i nie wiedzą do końca, czego mogą się spodziewać. Dlatego przeprowadzając analizę potrzeb, warto sięgnąć po różne źródła informacji. Mogą nimi być np.:

- rozmowy z przyszłymi kursantami;
- rozmowy z innymi nauczycielami, którzy prowadzili już podobne kursy;
- opis stanowiska pracy kursanta / informacje od osób, które już zajmują takie stanowisko;
- opis studiów, które kursant zamierza podjąć;
- testy poziomujące (określające stopień zaawansowania językowego) i diagnostyczne (określające potrzeby uczących się, np. aspekty gramatyczne wymagające ćwiczeń);
- wyniki ewaluacji podobnych kursów;
- listy kontrolne czynności, które kursant chciałby wykonywać w języku obcym;
- obserwacja kursanta w trakcie odgrywania ról, wykonywania czynności w języku obcym, opowiadania o przeczytanym fragmencie tekstu lub streszczenia obejrzanego fragmentu programu.

Analiza potrzeb przyjmuje różne postaci, ale zwykle składa się z analizy potrzeb językowych i potrzeb komunikacyjnych uczących się. Można ją

rozpocząć od zebrania informacji na temat wszystkich sytuacji życiowych (praca, szkoła, życie codzienne), w czasie których uczący się są zmuszeni (bądź chcieliby) używać języka obcego. Następnie warto przyjrzeć się celom komunikacyjnym i rolom społecznym odgrywanym przez uczących się w tych różnych sytuacjach. Chodzi o doprecyzowanie, w jakim celu będą używać języka obcego, z kim będą się w nim komunikować, na jaki temat, jak często, w jaki sposób (ustnie/pisemnie?; online/przez telefon/twarzą w twarz? itd.) i przy użyciu jakiego rejestru językowego. Przyszli kursanci mogą zostać poproszeni np. o opisanie tego, co będą musieli robić w nowej pracy, o opowiedzenie o tym, czego nauczą się w trakcie studiów, o zastanowienie się, co będzie stanowiło dla nich największy problem związany z wyjazdem za granicę itd. Jeśli natomiast nie będą oni używać języka do komunikacji, to należy dowiedzieć się możliwie dużo o sytuacjach, w jakich język będzie używany, np. czy do czytania instrukcji, e-maili, raportów czy książek, a może do słuchania audiobooków, konferencji, instruktaży, prowadzenia notatek itp.

W kolejnym etapie analizy potrzeb niezbędne będzie określenie aktualnego poziomu zaawansowania uczących się zarówno w obrębie każdej ze sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie), jak i podsystemów (leksykogramatyka, wymowa). Istnieje już bogata literatura przedmiotu poświęcona ocenie kompetencji komunikacyjnej uczących się (w Polsce przede wszystkim Komorowska 2005, w literaturze anglojęzycznej Brown i Abbeywickrama 2010), dlatego nie poświęcę jej tu więcej miejsca. Niemniej raz jeszcze należy podkreślić, że interpretacja tego, co faktycznie jest potrzebą uczącego się, bywa sprawą dość względną. Większość uczących się nie ma odpowiedniej świadomości językowej lub nie do końca rozumie zawiłości związane z uczeniem się języków obcych, aby samodzielnie wyjaśnić, jakie sprawności chcieliby rozwinąć. To poniekąd usprawiedliwia pewne uogólnienia i przypuszczenia, jakie należy poczynić. Grupy kursantów składają się z indywidualności, które mogą mieć różne potrzeby, ale mogą też część potrzeb dzielić. Dlatego na podstawie zebranych danych to eksperci językowi powinni być przede wszystkim w stanie określić, do jakich sytuacji komunikacyjnych należy przygotować uczących się.

3 Inni anglojęzyczni badacze podejścia zadaniowego, np. Willis 1996, Skehan 1998, Ellis 2003 nie uznają analizy potrzeb za niezbędny element kursów językowych. Sugerują oni raczej odpowiednie sekwencjonowanie zadań od mniej do bardziej trudnych językowo.

Od analizy potrzeb do treści kursu

Wiele kursów językowych w podobny sposób przechodzi od analizy potrzeb do określenia językowej zawartości kursu. W pierwszym etapie rozważa się sytuację, w jakich uczący się będą używać języka (np. w pracy biurowej, we własnym kraju ojczystym, do umawiania spotkań z klientami z Niemiec). Następnie określa się czynności językowe, jakie będą wymagane od uczących się (od najprostszych, takich jak rozumienie prognozy pogody, do trudniejszych, jak streszczanie raportów czy przygotowywanie umów w języku obcym). Kolejnym krokiem jest określenie zakresu pojęć i funkcji językowych, które będą przydatne dla uczących się, np. słownictwo związane z pogodą, udzielanie informacji, wyrażanie planów na przyszłość, prośenie o doprecyzowanie wypowiedzi itd. Ostatnim etapem jest wskazanie, jakie konkretnie struktury językowe uczący się mieliby przyswoić. Chodzi o stworzenie bazy słownictwa i wyrażeń, które uczący się mają opanować w toku nauki, np. „Czy mógłby Pan...?”, „Przepraszam, proszę powtórzyć” lub „Pada deszcz”. Tabela 1 przedstawia przykłady ustalania zakresu struktur językowych w tradycyjnych kursach językowych.

Takie podejście, tj. określanie, jakie konkretnie struktury językowe uczący się mają przyswoić w trakcie kursu, wydaje się dość logiczne i klarowne. Jednak narzucanie tych samych struktur wszystkim uczestnikom kursu bez wiedzy o tym, na jakim etapie rozwoju języka przejściowego (ang. *interlanguage*) się oni znajdują, zdaje się nie mieć umocowania psycholingwistycznego. Z tego, co od dawna wiadomo o akwizycji językowej (Corder 1967; Dulay i Burt 1973; Long 1985, 2015; Candlin 1987; Prabhu 1987; Breen 1989; Kumaravadivelu 1994; Ellis 2003; Ellis i in. 2020; Lichtman i VanPatten 2021; East 2021), wynika, że uczący się nie uczą się języka w takiej kolejności, w jakiej jest on im prezentowany, a czynią to wtedy, kiedy są na to rozwojowo gotowi. Możliwość osiągnięcia przez nauczycieli wiedzy na temat tego, na jakim etapie rozwoju języka przejściowego są ich uczący się, jest jednak wysoce wątpliwa. Dla nauczycieli oznacza to, że wbrew ich

założeniom, ich uczniowie niekiedy nie będą w stanie przyswoić pewnych struktur i to niezależnie od czasu poświęconego na ich ćwiczenie.

Wykorzystując podejście zadaniowe, stosuje się inne rozwiązanie polegające na określeniu zadań, jakie uczący się mają być w stanie wykonać w języku obcym. Jest to podyktowane głównym założeniem tego podejścia, a mianowicie uczący się po zakończeniu kursu ma być w stanie wykonywać konkretne zadania/czynności w języku obcym. Najważniejsze nie jest zatem to, jakimi strukturami językowymi będzie się posługiwał ani jak bardzo płynnie będzie mówić (choć to nadal istotne kwestie), ale to, czy jest w stanie zrealizować zadania komunikacyjne (np. zamówić bilet na samolot, oprowadzić wycieczkę po okolicy czy podać stolarzowi wymiary mebli).

Zdaniem Longa (2015) określanie treści kursu językowego (czy też modułu kursu) z wykorzystaniem podejścia zadaniowego wymaga trzech kroków: 1) określenia zadań docelowych (wszystkiego, co uczący się chce być w stanie wyrazić w języku obcym), 2) pogrupowania zadań docelowych w różne ich typy (chodzi o zawężenie zadań docelowych do nadrzędnych kategorii), a następnie 3) określenia zadań pedagogicznych (czyli zadań, które będą stanowiły materiał kursu). Kwestie te wyjaśniam poniżej.

Zadania docelowe (ang. *target tasks*) to „czynności, jakie uczący się chcą wykonywać w języku obcym” (Long 2015: 109). Zadania docelowe mogą przyjąć formę listy kontrolnej stworzonej w trakcie analizy potrzeb. Będzie to zestaw wszelkich sytuacji życiowych, w trakcie których uczący się będzie używać języka obcego, np. kupowanie wędlin, nabiału, napojów, wypełnianie wniosku o urlop, o dofinansowania wczasów, o zmianę godzin pracy, rezerwowanie stolika w restauracji, biletów na seans w kinie, produktu w sklepie, przeprowadzanie wywiadu lekarskiego, komunikowanie wyników badań naukowych, pisanie pozdrowień z wakacji i wiele, wiele innych.

Zdefiniowanie zadań docelowych jest dla wielu uczących się dużo łatwiejsze niż opowiadanie o swoich

TAB. 1. Przykład ustalania struktur językowych w tradycyjnym kursie językowym

ETAPY USTALANIA TREŚCI KURSU	SYTUACJE KOMUNIKACYJNE	CZYNNOŚCI JĘZYKOWE	ZAKRES POJĘĆ I FUNKCJI	PRZYKŁADY UŻYCIA JĘZYKA
Przykład	grupa personelu medycznego; uczą się w kraju ojczystym; krótki kurs ma ich przygotować do wyjazdu w tereny objęte kataklizmem, gdzie będą udzielać pomocy poszkodowanym	przeprowadzanie wywiadu medycznego, zdawanie raportów przełożonym	pytanie o dolegliwości, udzielanie porad lekarskich, słownictwo związane z uszkodzeniami części ciała	„Proszę opowiedzieć o swoich dolegliwościach”, „pacjent”, „obrażenia”, „ucisk”, „rana”...

potrzebach językowych ze ściśle językoznawczego punktu widzenia. Inne będą potrzeby dorosłych szukających pracy za granicą, inne uczniów przed egzaminami pisemnymi, a inne młodzieży, która może chce zrozumieć język ulubionych piosenkarzy, celebrytów czy gwiazd internetu. Zadania docelowe mają ułatwić zrozumienie potrzeb większości uczących się, zwłaszcza tych, którzy nie mają wykształcenia językoznawczego i nie potrafią z precyzją opowiadać np. o funkcjach językowych, jakie chcieliby przyswoić.

Zadania docelowe są zwykle dość liczne, ponieważ zawierają możliwie dużo sytuacji z życia codziennego uczącego się. Planując kurs i biorąc pod uwagę potrzeby innych uczących się w grupie oraz pamiętając o ograniczeniach czasowych kursu, należy zawęzić zadania docelowe do typów zadań docelowych (ang. *target task types*). Przykładowo, jeśli uczący się chcą nauczyć się, jak kupować różne produkty spożywcze, bardziej ogólnym typem zadania będzie „robienie zakupów”. Dokonywanie rezerwacji stolika, biletu czy telewizora należy przyporządkować do nadrzędnej kategorii „dokonywanie rezerwacji”. Postępując w ten sposób, ogranicza się listę potrzeb uczących się, stosując nadrzędne kategorie, które pomogą rozwiązać „logistykę” kursu i poradzić sobie z grupami heterogenicznymi.

Treść kursu, a więc to, czym uczący się będą zajmować się podczas lekcji, stanowią tzw. zadania pedagogiczne (ang. *pedagogic tasks*). Są to uproszczone wersje zadań docelowych lub elementów zadań docelowych, które należy racjonalnie osadzić w toku lekcji, dbając o to, by ich sekwencja prowadziła od łatwych do trudnych zadań. Przykładowo pierwsze zadanie pedagogiczne w ramach lekcji poświęconej nauce wypełniania formularzy może być poświęcone wypełnianiu pierwszej części formularza, tej, gdzie należy podać imię, nazwisko, adres i numer telefonu. W ramach zajęć poświęconych dokonywaniu rezerwacji pierwsze zadanie pedagogiczne może być poświęcone

przedstawianiu się w trakcie rozmowy telefonicznej. Zadania pedagogiczne mogą polegać także na obserwowaniu modelu, zapoznawaniu się z transkrypcją dialogu czy aktywizowaniu schematów poznawczych (Long 2015).

Jak wynika z tabeli 2, podejście zadaniowe nie narzuca żadnych struktur językowych, których uczący się mieliby użyć, wykonując zadanie. Nie wykorzystuje się żadnego programu nauczania opartego na strukturach leksykalno-gramatycznych i nie wybiera się żadnych form językowych jako celu nauczania na danej lekcji. Program nauczania opiera się na potrzebach uczących się, a nie na narzuconym z góry słownictwie czy gramatyce. Podstawą każdej lekcji jest wykonywanie zadań. Język stosowany w trakcie lekcji nie jest w żaden sposób upraszczany, nawet na początkowych etapach nauki. Stopniowana jest bowiem trudność zadań, a nie trudność języka. Uczniowie poznają język, używając go, a użycie oznacza wykonywanie zadań. Sukces w nauce jest zatem mierzony nie przyswojeniem konkretnych struktur językowych, ale umiejętnością wykonywania zadania.

Konstruowanie zadań

W literaturze pojawiają się różne definicje zadania komunikacyjnego (Breen 1989; Willis 1996; Ellis 2003; Nunan 2004; Long 2015), które zawierają pewne elementy wspólne. Przede wszystkim dobrze skonstruowane zadanie powinno skupiać się w pierwszej kolejności na znaczeniu, a nie na formach językowych. Innymi słowy, uczniowie nie powinni koncentrować się wyłącznie na gramatyce czy pisowni słów, ale na tym, aby odebrać lub przekazać jakąś informację. Dobre zadanie powinno zawierać lukę komunikacyjną (np. jeden uczący się wie coś, czego nie wie drugi), dzięki której uczący się odczuwają potrzebę przekazania wiadomości. Luka komunikacyjna to klasyczny zabieg znany z podejścia komunikacyjnego, którego podejście zadaniowe jest rozwinięciem. Ponadto zadanie powinno wymagać od uczących się polegania na

TAB. 2. Przykład ustalania treści zadań pedagogicznych w podejściu zadaniowym

Etapy ustalania treści kursu w podejściu zadaniowym	1. Zadania docelowe	2. Typy zadań docelowych	3. Zadania pedagogiczne
Przykład	<ol style="list-style-type: none"> kupowanie nabiału, wędlin, artykułów gospodarstwa domowego, wypełnianie podania o pracę, podania o urlop, podania o dofinansowanie wczasów 	<ol style="list-style-type: none"> robienie zakupów wypełnianie wniosków 	<ol style="list-style-type: none"> nazywanie wybranych produktów spożywczych, oglądanie scenki sytuacyjnej „w sklepie”, reagowanie na pytania z nagrania, odgrywanie ról w parach itp. analiza pierwszej części podania, uzupełnianie imienia, nazwiska i adresu, analiza gotowych wniosków, formułowanie prośb itp.

dostępnych im zasobach językowych (przy czym zadania oparte na rozumieniu tekstów mogą zapewnić zasoby niezbędne do jego wykonania). Oznacza to, że uczący się powinni opierać się na tym, co już umieją, żeby wykonać zadanie (np. nie wymaga się od osób początkujących, żeby rozmawiały o technikach połowu ryb). Na koniec warto pamiętać, że zadanie powinno dać jasno określony i przewidywalny wynik (np. zaplanowanie wycieczki czy zrozumienie przekazu wypowiedzi). Celem jest wykonanie zadania (np. „dowiedz się, jak zrzucić kalorie”, a nie „użyj strony biernej”). Tabela 3 prezentuje przykłady poprawnie i niepoprawnie skonstruowanych zadań.

Przykłady niepoprawnie skonstruowanych zadań w tabeli 3 to tak naprawdę przykłady ćwiczeń językowych (Róg 2020). Ćwiczenie służy realizacji pojedynczego celu (niekoniecznie komunikacyjnego, np. parafrazowanie, uzupełnianie luk, powtarzanie wymowy słowa). W ten sposób różni się ono od zadania, które nie skupia się na warstwie językowej, ale wymaga od uczących się wykonania serii czynności służących osiągnięciu celu komunikacyjnego, a jego efekty są pozajęzykowe (Róg 2020, 2021). Warto jednak zauważyć, że zadania mogą być skonstruowane w taki sposób, aby ich wykonanie wymagało użycia określonych struktur, nadal będąc zadaniami komunikacyjnymi.

Przeglądu cech zadań, które angażują uczniów, dokonał Dörnyei (2019: 62–63). Stwierdził on, że pod uwagę należy wziąć: 1) tematykę zadania, 2) jego cele, 3) aktywność uczących się, 4) strukturę zadania i 5) poczucie wspólnoty. Po pierwsze, treść zadania powinna być z jednej strony związana z potrzebami i zainteresowaniami uczniów, a z drugiej strony zawierać

element wyzwania, nowości, intrygi, kreatywności lub czegoś niecodziennego. Efekt wykonanego zadania powinien zaś być w jakiś sposób namacalny lub weryfikowalny (np. nagrajcie audycję radiową, przygotujcie prezentację, ustalcie podział ról, wybierzcie najlepszy sposób itd.). Uczący się powinni mieć częściową kontrolę nad sposobem realizacji zadania, np. samodzielnie decydować o tym, jakich struktur językowych użyć, jaka będzie kolejność etapów zadania lub jakie pomoce dydaktyczne będą potrzebne. Bardziej angażujące są także te zadania, w których uczący się widzą związek pomiędzy wykonaniem zadania a nauką. Nauczyciele mogą np. wyjaśnić uczniom, po co wykonują zadanie, jak wpisuje się ono w program nauczania czy też, jak zadanie łączy się z życiem osobistym uczniów. Co oczywiste, zadania powinny mieć przejrzystą strukturę: uczący się powinni dobrze rozumieć, co mają zrobić, w jakim czasie i jaki ma być efekt ich działań. Zadania wykonywane są lepiej w grupach, gdzie panuje przyjazna atmosfera, poczucie wspólnoty i gdzie każdy czuje się częścią grupy.

Kategorie zadań

Literatura podejścia zadaniowego zawiera różne taksonomie zadań (Ellis 2003; Nunan 2004). Najbardziej „przyjazną” dla nauczycieli jest opracowana przez J. i D. Willisów (2007). Na jej podstawie w dość łatwy sposób można generować różne kategorie zadań. Taksonomia ta składa się z sześciu kategorii ułożonych według narastającego stopnia trudności: 1) tworzenie list, 2) segregowanie, 3) dopasowywanie, 4) porównywanie, 5) dzielenie się doświadczeniem, 6) rozwiązywanie problemów. Większość tematów, które poruszane są

TAB. 3. Przykłady poprawnie i niepoprawnie skonstruowanych zadań

POPRAWNE	NIEPOPRAWNE
Uczący się dyskutują i wyrażają swoje opinie na podane tematy: – jak najlepiej spędzić weekend? – co robić, by być zdrowym? – jaki byłby najlepszy prezent urodzinowy dla Waszego kolegi?	Uczący się dyskutują i wyrażają swoje opinie, używając czasowników modalnych.
Uczący się korzystają z różnych źródeł wiedzy i wspólnie ustalają, jak zachować się w przypadku trzęsienia ziemi.	Uczący się wyszukują w podanych tekstach czasowników.
Uczący się przygotowują i przeprowadzają ankietę wśród koleżanek i kolegów, a następnie prezentują jej rezultaty i omawiają wnioski, np. – nasze ulubione zabawy – kto w klasie śpi najdłużej w weekend?	Uzupełnij ankietę poprawnym rzeczownikiem.
Uczący się porównują zalecenia epidemiczne w różnych krajach świata, szukając podobieństw i różnic pomiędzy nimi.	Uczący się porównują zalecenia epidemiczne w różnych krajach, szukając różnic i podobieństw w warstwie leksykalnej.
Uczący się zapoznają się z ofertami biura nieruchomości i wybierają odpowiadające im mieszkanie, a następnie umawiają się na spotkanie, żeby je obejrzyć.	Uczący się słuchają ofert biur nieruchomości i wynotowują użyte przymiotniki.

na lekcji, można omawiać z wykorzystaniem tej taksonomii. Załóżmy, bardzo ogólnie, że przedmiotem lekcji jest wyjazd na wakacje. Każda z sześciu kategorii zadań pozwala nam znaleźć pomysły na różne zadania komunikacyjne (spójrz: tabela 4).

Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne w podejściu zadaniowym

Jak wynika z powyższych rozważań, uczenie się języka wymaga przede wszystkim „diety” bogatej w treści osadzone w konkretnym kontekście komunikacyjnym. Skupianie się na strukturach językowych, zanim uczący się przystąpią do wykonywania zadania, grozi przyćmieniem pracy nad znaczeniem, czyli nad tym, co uczący się

odbierają bądź chcą przekazać (Lichtman i VanPatten 2021). Istnieje duże prawdopodobieństwo, że jeśli uczący się będą ćwiczyć konkretne struktury przed wykonaniem zadania, to na nich właśnie będą się skupiać, przez co może ucierpieć płynność i stopień osiągnięcia celu. Stąd, w podejściu zadaniowym, uczący się najpierw wykonują zadanie, a potem – ewentualnie – analizują język.

Takie założenie często kłóci się z intuicją większości nauczycieli. Jak można wykonać zadanie, kiedy nie zna się potrzebnych struktur leksykalno-gramatycznych? Dłatego na etapie przygotowania do zadania można:

- pokazać uczniom model wypowiedzi,
- zorganizować burzę mózgów związaną z potrzebnym słownictwem,

TAB. 4. Kategorie zadań z przykładami

<p>1. TWORZENIE LISTY, BURZA MÓZGÓW, WYSZUKIWANIE INFORMACJI</p> <ul style="list-style-type: none"> – Znajdź dziesięć nietypowych miejsc, w których można spędzić wakacje. – Wymień pięć cech idealnego miejsca wypoczynku w wakacje. – Jakże trzy przedmioty należy koniecznie spakować na wakacje. – Dowiedz się pięciu faktów o Morzu Bałtyckim i podziel się nimi z innymi uczniami. <p>Wskazówka: narzuć uczącym się konkretną liczbę elementów, dzięki czemu będą wiedzieć, kiedy osiągnęli cel. Po wykonaniu zadania uczący się mogą być poproszeni o stworzenie quizu „prawda/fałsz” z listy faktów. Mogą także układać pytania dla innych uczących się, zagrać w „memory” lub zrobić dyktando partnerowi. Mogą także porównać swoje listy i wybierać wspólnie pięć najważniejszych punktów.</p>	<p>2. SEGREGOWANIE, UKŁADANIE, KLASYFIKOWANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ułóż miejsca wypoczynku w Polsce od najbardziej do najmniej ciekawych. – Opisz po kolei, jak spakować się na wakacje. – Opisz, jakie kroki należy wykonać, aby rozłożyć namiot. – Jakich pięć czynności związanych z wakacjami ludzie nie lubią najbardziej? – Ułóż miejsca wypoczynku według: ceny, popularności, pogody, atrakcyjności, zakwaterowania itp. <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą porównać i omówić swoje odpowiedzi z inną parą, zawęzić swoje kryteria do trzech, odhaczyć, z czym się zgadzają, a podkreślić, z czym się nie zgadzają, odrzucić niepasujący element, poszukać elementów wspólnych, zrobić tabelę, mapę myśli, diagram, oznaczyć na osi czasu / skali, narysować itd.</p>
<p>3. DOPASOWYWANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ułóż zdjęcia z wakacji Twojego nauczyciela w kolejności, w jakiej je zrobił. – Posłuchaj nauczyciela. Który z obrazków jest opisywany? – Która z map opisywana jest w nagraniu? – Podpisz te obrazki. – Dopasuj streszczenie do opisu podróży. <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą stworzyć wspólnie opowiadanie dotyczące wakacji, podzielić się własnymi doświadczeniami, stworzyć streszczenie opowieści, którą usłyszeli, podzielić się własnymi zdjęciami z wakacji i o nich opowiedzieć itd.</p>	<p>4. PORÓWNYWANIE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Morze czy góry – dokąd lepiej pojechać na wakacje? – Jak wygląda Twój dzień wolny – kto najdłużej śpi, kto lubi spędzać czas aktywnie itd. – Porównajcie swoje ulubione miejsca wypoczynku w wakacje. – Porozmawiaj z możliwie dużą liczbą uczniów w ciągu 10 minut i porównajcie swoje zdjęcia z wakacji. <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą zapisać, czego się dowiedzieli, stworzyć listę wad i zalet agroturystyki, znaleźć podobieństwa i różnice pomiędzy nimi a pozostałymi uczniami, znaleźć kogoś, kto ma podobne doświadczenia lub myśli podobnie itd.</p>
<p>5. DZIELENIE SIĘ DOŚWIADCZENIEM</p> <ul style="list-style-type: none"> – Przypomnij sobie i opowiedz o wakacjach, w czasie których przydarzyło ci się coś nieoczekiwanego. – Opowiedz o wakacjach, które zapamiętasz do końca życia. – Jakże jest Twoje najwcześniejsze wspomnienie z wakacji? <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą spisać swoje opowiadania, wysłuchać lub przeczytać opowiadanie innego ucznia, zgłaszać na najciekawsze opowiadanie, znaleźć kogoś, kto ma podobne doświadczenia itd.</p>	<p>6. ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jak zorganizować wakacje dla wielopokoleniowej rodziny? – Jak zorganizować wakacje, nie wydając na nie fortuny? – Jak przetrwać wakacje z nudną ciocią? <p>Po wykonaniu zadania uczący się mogą stworzyć listę rozwiązań od najłatwiejszego do najtrudniejszego / najtańszego do najdroższego / najbardziej do najmniej bezpiecznego itp.; mogą porównać swoje rozwiązania z innymi osobami w grupie, znaleźć podobieństwa i różnice, zastanowić się nad kryteriami oceny pomysłów, przygotować się do wypowiedzi na forum, zgłaszać na najciekawsze rozwiązanie, napisać notatkę, w której zawrą przyczyny problemu, potencjalne rozwiązania i uzasadnienie, które rozwiązanie jest ich zdaniem najlepsze itd.</p>

- wprowadzić niezbędne zwroty (choć nie wszyscy orędownicy podejścia zadaniowego się z tym zgadzają, np. Long 2015).

Niemniej ważne jest, aby cały czas skupiać się na treści, a nie na formie. A zatem przed wykonaniem zadania raczej unika się eksplicytnego nauczania struktur gramatycznych. Nie należy też naciskać na absolutną poprawność w trakcie wykonywania zadania.

Celem zadania nie jest zresztą nauczenie konkretnej struktury (choć niektóre zadania nadają się do nauczania konkretnych struktur). Struktury mają wynikać z potrzeb uczących się, a nie być narzucone czy uprzednio zaplanowane. Uczący się naturalnie zaczną zastanawiać się nad językiem potrzebnym im do wykonania zadania, ale będą to potrzeby uczących się, a nie coś, co narzuca im nauczyciel. Dzięki temu szanuje się naturalne etapy rozwoju językowego (zob. VanPatten i in. 2020) każdego z uczących się i nie zmusza się ich do przyswojenia czegoś, na co dany uczący się nie jest gotowy⁴.

Dopiero po wykonaniu zadania nauczyciel może zwrócić uwagę uczących się na wybrane struktury. Przykładowo w czytance czy nagraniu, którego wysłuchali, można poprosić, żeby:

- wskazali zwroty, które służą np. wyrażaniu zobowiązań, opisywaniu założeń, są związane z czasem;
- wskazali, w jaki sposób opisano ulubione sporty;
- znaleźli wszystkie zwroty łączące się z zaimkami (to będą pewnie czasowniki);
- znaleźli synonimy wybranych słów;
- znaleźli wyrażenia związane z opisywaniem pogody;
- wybrali wyrażenia, które uważają za przydatne;
- zaobserwowali, które czasowniki zachowują się inaczej niż pozostałe.

Tym samym rozwija się świadomość językową i skłania uczących się do samodzielnego wyciągania wniosków.

Po tym etapie, jeśli zajdzie taka potrzeba, można odwołać się do podręcznika i konkretnej lekcji gramatycznej lub dostarczyć więcej ćwiczeń automatyzujących struktury gramatyczne lub słownictwo związane z danym zagadnieniem. Następnie wraca się do zadania i uczący się wykonują je ponownie lub z modyfikacją.

Taki sposób organizacji lekcji, zdaniem Willisów (2007), przynosi trzy główne korzyści:

- kontekst: uczący się mieli szansę usłyszeć lub przeczytać wcześniej pewne struktury w konkretnym kontekście; zaobserwowali, jak są one używane, a dzięki temu łatwiej im zrozumieć, jakie jest ich znaczenie i jak „zachowują się” dane struktury;
- świadome spostrzeganie: ponieważ pewne struktury już się pojawiły lub pojawiła się potrzeba ich użycia, uczący się będą bardziej wyczuleni na nie w przyszłości i łatwiej im będzie zauważyć te struktury w tekstach, które w przyszłości usłyszą lub przeczytają;
- motywacja: uczący się zauważyli, czego jeszcze nie wiedzą i jakich struktur językowych im potrzeba; mieli okazję odczuć potrzebę nauczania się tego, co trudno im było wyrazić. Można założyć, że są teraz bardziej zmotywowani, żeby poznać nowe struktury.

Krytyka podejścia zadaniowego

Głównymi krytykami podejścia zadaniowego są brytyjscy językoznawcy i autorzy materiałów dydaktycznych, tacy jak Anthony Bruton (2005), John Klapper (2003) i Michael Swan (2005, 2018), którzy zwrócili uwagę na kilka słabości nauczania opartego na zadaniach. Swan (2005) zauważył m.in., że podejście zadaniowe: 1) faworyzuje uczenie się kosztem formalnego nauczania, a tym samym odrzuca wiele cennych praktyk pedagogicznych tylko dlatego, że nie są one spójne z podbudową teoretyczną podejścia zadaniowego, 2) dostarcza uczącym się znacznie mniej danych językowych niż „tradycyjne podejścia”, 3) sprzyja kursom, w których można poświęcić mnóstwo czasu na uczenie się, a defaworyzuje kursy, w których przeznaczono niewiele godzin na naukę. Zdaniem Swana (2005), kiedy nauczyciele mają do dyspozycji małą liczbę godzin, to uczący się nie mają czasu na uczenie się implicytne; każda minuta lekcji jest cenna i powinna być zaplanowana tak, aby nauczyć uprzednio wybranych „elementów językowych”. Większą rolę nauczyciela widział także Bruton (2005), który postulował opieranie kursów językowych na z góry przewidzianych strukturach językowych, które powinny być intensywnie ćwiczone pod nadzorem nauczyciela. Krytyka podejścia zadaniowego widoczna jest, choć nie wyrażona wprost,

⁴ Należy raz jeszcze zauważyć, że badacze podejścia zadaniowego niekiedy różnie podchodzą do jego realizacji. Przykładowo Ellis (2018, 2021) twierdzi, że może ono uzupełniać naukę gramatyki, podczas gdy Long (2015) przypisywał gramatyce rolę marginalną.

w poglądach Roberta DeKeysera (2017), którego zdaniem w przypadku nauki języków obcych w warunkach szkolnych, kiedy uczący się mają mało szans na użycie języka poza klasą szkolną, wiedza eksplicytna może zostać na tyle zautomatyzowana, że może stanowić podstawę płynnej komunikacji.

Taka negatywna ocena podejścia zadaniowego opiera się prawdopodobnie na kilku błędnych założeniach, m.in. na przeświadczeniu, że podejście zadaniowe wymaga wyłącznie produkcji językowej, że nie ma w nim miejsca na ćwiczenia językowe, z kolei rolą nauczyciela jest jedynie organizowanie i nadzorowanie przebiegu zadań. Warto zatem wyjaśnić, że zadania mogą opierać się także na recepcji języka (słuchanie, czytanie), a wtedy rolą uczących się jest zrozumienie tekstów, z którymi się zapoznają. Podejście zadaniowe nie rezygnuje z ćwiczeń gramatycznych; mogą się one pojawić po wykonaniu zadania i wynikają wtedy z potrzeb uczących się, a nie są odgórnie narzucone przez nauczyciela. Założenie, że uczący się muszą najpierw poznać struktury gramatyczne, aby się komunikować, wynika po pierwsze z fundamentalnego niezrozumienia natury akwizycji językowej. Zarówno przyswajanie pierwszego, jak i kolejnych języków, w większości warunków rozpoczyna się od systemu słownikowego, a dopiero z czasem rozwija się system gramatyczny (Klein i Perdue 1992, 1997). Po drugie, na etapie przed wykonaniem zadania uczący się mogą aktywizować niezbędne słownictwo, np. zostać zapoznani z modelem, pracować ze słownikiem w poszukiwaniu potrzebnych wyrażen czy analizować transkrypcje wykonania przez inne osoby podobnego zadania. Podejście zadaniowe rozwija zarówno płynność, jak i poprawność poprzez liczne możliwości interakcji w języku docelowym, szanse na negocjowanie form i znaczeń oraz korygującą informację zwrotną. Co się zaś tyczy roli nauczyciela, Ellis (2009, 2021) wyjaśnia, że nauczyciel w podejściu zadaniowym jest proaktywny, wykorzystuje zarówno implicytne, jak i eksplicytnie strategie przekazywania informacji zwrotnych, a w niektórych przypadkach bezpośrednio naucza o aspektach języka.

Podsumowanie

Podejście zadaniowe wykorzystuje procesy poznawcze sprzyjające rozwijaniu zarówno wiedzy jawnej (eksplicytnej), jak i nieświadomej (implicytnej). Dzięki temu unika dwóch skrajnych problemów: 1) koncentrowania się tylko na opanowywaniu leksyko-gramatyki oraz 2) koncentrowania się wyłącznie na komunikacji bez analizy językowej. Główne założenie podejścia

zadaniowego mówi, że uczniowie uczą się języka, używając go, a użycie oznacza wykonywanie zadań (nie ćwiczeń). Zadania polegają na przekazywaniu lub odbieraniu treści, np. wypełnianie formularza czy opowiadanie o obejrzanym filmie. Rozpoczynanie lekcji od wprowadzania konkretnych struktur, jak to ma miejsce w tradycyjnej strukturze lekcji typu „prezentacja – ćwiczenia – produkcja językowa”, grozi tym, że uczący się będą skupiać się na użyciu tych struktur, przez co ucierpi treść ich wypowiedzi. Stąd, w podejściu zadaniowym, nauczyciel zazwyczaj nie narzuca konkretnych struktur, lecz reaguje na potrzeby i ewentualne błędy językowe uczących dopiero wtedy, kiedy one się pojawiają. Dzięki temu tworzy się miejsce na analizę języka i ćwiczenia automatyzujące, przy czym zakres struktur, które są ćwiczane, wynika wyłącznie z potrzeb uczących się, a nie jest sztucznie narzucony przez podręcznik czy program nauczania. Dzięki takiej metodyce uczniowie uczą się zarówno mimowolnie, jak i świadomie.

W podejściu zadaniowym kurs języka odpowiada na potrzeby uczących się. Podobnie jak lekarz, który nie wydaje tego samego lekarstwa wszystkim pacjentom, tak samo nauczyciel dostosowuje treści kursu do autentycznych wymagań kursantów. Dlatego podejście zadaniowe sprawdzi się lepiej na kursach, w których liczy się umiejętność użycia języka w konkretnych życiowych sytuacjach niż na kursach służących opanowaniu konkretnego zakresu środków leksykalno-gramatycznych. Podejście zadaniowe może być również wykorzystywane w szkołach państwowych jako ważne uzupełnienie bardziej tradycyjnej metodyki (zob. Ellis 2018; Pawlak 2021).

BIBLIOGRAFIA

- Breen, M. (1989), *The evaluation cycle for language learning tasks* [w:] R.K. Johnson (red.), *The second language curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 187–206.
- Brown, D.H., Abeywickrama, P. (2010), *Language assessment. Principles and classroom practices*, White Plain, NY: Longman.
- Bruton, A. (2005), *Task-based language teaching: For the state secondary FL classroom?*, „The Language Learning Journal”, nr 31(1), s. 55–68.
- Bryfonski, L., McKay, T. (2017), *TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis*, „Language Teaching Research”, nr 2, s. 1–30.
- Candlin, C.N. (1987), *Towards Task-Based Language Learning* [w:] C. Candlin, D. Murphy (red.), *Language Learning Tasks, Lancaster Practical Papers in English*, Lancaster: Lancaster University, s. 5–22.

- Cobb, M. (2010), *Meta-analysis of the effectiveness of task-based interaction in form-focused instruction of adult learners in foreign and second language teaching*, [nieopublikowana rozprawa doktorska] University of San Francisco.
- Corder, S.P. (1967), *The Significance of Learners' Errors*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 5, s. 161–170.
- DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*, Nowy Jork: Routledge, s. 15–32.
- Dewey, J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dörnyei, Z. (2019), *Task motivation: What makes an L2 task engaging?* [w:] Z. Wen, M.J. Ahmadian (red.), *Researching L2 task performance and pedagogy: In honour of Peter Skehan*, Amsterdam: John Benjamins, s. 53–66.
- Dulay, H.C., Burt, M.K. (1973), *Should we teach children syntax*, „Language Learning”, nr 23, s. 245–258.
- East, M. (2021), *Foundational principles of task-based language teaching*, Nowy Jork i Londyn: Routledge.
- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009), *Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings*, „International Journal of Applied Linguistics”, nr 19(3), s. 221–246.
- Ellis, R. (2018), *Reflections on task-based language teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2021), *Options in task-based language teaching curriculum. An educational perspective*, „TASK Journal”, nr 1, s. 11–46.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., Lambert, C. (2020), *Task-based language teaching. Theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S.M., Mackey, A. (2007), *Input, interaction, and output in second language acquisition* [w:] B. Vanpatten, J. Williams (red.), *Theories in second language acquisition*, Londyn: LEA, s. 175–200.
- Gonzalez-Lloret, M., Nielson, K.B. (2015), *Evaluating TBLT: The case of a task-based Spanish program*, „Language Teaching Research”, nr 19(5), s. 525–549.
- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2013), *Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 40–47.
- Janowska, I. (2016), *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 32–38.
- Johnson, K. (2018), *An introduction to foreign language learning and teaching*, Londyn, Nowy Jork: Routledge.
- Kabzińska, A. (2014), *Podjęcie zadaniowe na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 47–50.
- Keck, C.M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N. Wa-Mbaleka, S. (2006), *Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: a meta-analysis* [w:] J.M. Norris, L. Ortega (red.), *Synthesising research on language learning and teaching*, John Benjamins, s. 91–131.
- Klapper, J. (2003), *Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching*, „The Language Learning Journal”, nr 27, s. 33–42.
- Klein, W., Perdue, C. (1992), *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, W., Perdue, C. (1997), *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, „Second Language Research”, nr 13(4), s. 301–347.
- Kolb, D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Komorowska, H. (2005), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kumaravadivelu, B. (1994), *The Postmethod Condition: (E) merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*, „TESOL Quarterly”, nr 28, s. 27–48.
- Lichtman, K., VanPatten, B. (2021), *Was Krashen right? Forty years later*, „Foreign Language Annals”, nr 54, s. 283–305.
- Loewen, S., Sato, M. (2021), *Exploring the relationship between TBLT and ISLA*, „TASK Journal”, nr 1, s. 47–70.
- Long, M. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, New York: Wiley.
- Long, M.H. (1985), *A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching* [w:] K. Hyltenstam, M. Pienemann (red.), *Modeling and assessing second language acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 77–99.
- Mackey, A. (2020), *Interaction, feedback, and task research in second language learning. Methods and design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A., Goo, J. (2007), *Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis* [w:] A. Mackey (red.), *Conversational interaction in second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press, s. 407–452.
- Miodunka, W. (2013), *Podjęcie zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 80–85.

- Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Pawlak, M. (2021), *Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe*, „Neofilolog”, nr 57/1, s. 79–100
- Prabhu, N.S. (1987), *Second language pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Róg, T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*, Lublin: Werset.
- Róg, T. (2021), *Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów*, „Neofilolog”, nr 56/2, s. 337–356.
- Samuda, V., Bygate, M. (2008), *Tasks in Second Language Learning*, Basingstoke: Palgrave.
- Samuda, V., Van den Branden, K., Bygate, M. (2018), *Task-Based Language Teaching as a Researched Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shintani, N. (2015), *The Incidental Grammar Acquisition in Focus on Form and Focus on Forms Instruction for Young Beginner Learners*, „TESOL Quarterly”, nr 49(1), s. 115–140.
- Shintani, N. (2016), *The role of input-based tasks in foreign language instruction for young learners*, Amsterdam: John Benjamins.
- Skehan, P. (1998), *A cognitive approach to language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Stawicka, M. (2014), *Zadanie i projekt. Perspektywa nauczyciela języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 91–96.
- Swan, M. (2005), *Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction*, „Applied Linguistics”, nr 26(3), s. 376–401.
- Swan, M. (2018), *Applied linguistics: A consumer's view*, „Language Teaching”, nr 51(2), s. 246–261.
- VanPatten, B., Smith, M., Benati, A. (2020), *Key questions in second language acquisition: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D., Willis, J. (2007), *Doing task-based teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*, Harlow: Longman.

DR TOMASZ RÓG Anglista, językoznawca, glottodydaktyk, nauczyciel i trener nauczycieli. Adiunkt w Katedrze Filologii Państwowej Uczelni Stanisława Staszica w Pile. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na dydaktyce języków obcych, a w szczególności na komunikacji interkulturowej i kreatywności językowej.