

Iwona Janowska, Agnieszka Rabiej

Uniwersytet Jagielloński

ZADANIE JAKO FORMA WSPIERANIA REFLEKSYJNEGO NAUCZANIA GRAMATYKI

Task as a stimulant for reflective language teaching

The paper discusses the issues of form-focused instruction in foreign language pedagogy with the special emphasis on the task-based language teaching. There is a growing realization among the researchers and the language educators that the formal aspects of the target language need to be incorporated into the language teaching in order to facilitate the learners' in achieving high levels of accuracy as well as communicative effectiveness. The authors point out to different techniques and procedures that are used in task-based language teaching to stimulate learners' reflection on the formal aspects of the target language and to develop their capacity of noticing the linguistic forms as they are engaged in meaning focused activities.

Keywords: grammar teaching, reflexivity, CEFR, action-oriented approach, task, communicative language competences

Słowa kluczowe: nauczanie gramatyki, refleksyjność, ESOKJ, podejście ukierunkowane na działanie (zadaniowe), zadanie, językowa kompetencja komunikacyjna

1. Wprowadzenie: podejścia do nauczania gramatyki języków obcych

W rozważaniach dotyczących nauczania gramatyki często odwołujemy się do różnych teorii językoznawczych i prądów metodologicznych, dlatego niezbędna wydaje się chociażby skrótowa ich prezentacja w części poprzedzającej refleksje na

temat rozwijania kompetencji gramatycznej. W historii metod nauczania każdy nowy kierunek prezentował inną wizję procesu przyswajania języka, zmieniał się tym samym sposób postrzegania miejsca i roli gramatyki w tym procesie.

Przez długi okres czasu gramatyka zajmowała uprzywilejowane miejsce w koncepcjach nauczania języka, stanowiła centrum działań dydaktycznych, traktowano ją jako podstawę nauki i od niej uzależniano organizację kształcenia językowego (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda kognitywna). Stanowiła ona źródło i cel przyswajania języków: ojczystego i obcych. Ponieważ nowe teorie dydaktyczne rodzą się zawsze w opozycji do kierunków je poprzedzających, po erze hegemonii gramatyki nastąpił okres jej negowania (Puren, 1994, 2005). Nie tylko nie przypisywano jej żadnej roli, ale wręcz upatrywano w niej przyczynę słabych efektów kształcenia (głównie w zakresie wypowiedzi ustnych). Gramatyka odstąpiła swe uprzywilejowane miejsce komunikacji. Uczniowie używali języka w interakcjach, przyswajali akty mowy, nie troszcząc się o gramatykę (metody bezpośrednie, naturalne, pierwsza generacja metod komunikacyjnych). Euforia nauczania języka bez gramatyki przerosła się jednak w przekonanie, że w nauczaniu zinstytucjonalizowanym nie można obejść się bez refleksji nad formami gramatycznymi, dlatego dziś gramatyka powraca do klas w postaci działań metajęzykowych w służbie komunikacji (podejście komunikacyjne i ukierunkowane na działanie).

2. Nowy kontekst nauczania gramatyki

Należy obiektywnie stwierdzić, że nauczanie gramatyki nie jest obecnie tematem, któremu poświęca się wiele miejsca i uwagi w polskojęzycznych opracowaniach glottodydaktycznych. Niemniej, mimo że wciąż nieśmiało, temat ten pojawia się coraz częściej i to w nowym kontekście. Powstanie i upowszechnienie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) przyczyniło się do nowego spojrzenia na problematykę nauczania gramatyki. Nie chodzi tu tylko o zalecenia autorów dokumentu Rady Europy odnośnie praktyki pedagogicznej w tej dziedzinie, ale także o postrzeganie nauczania gramatyki w kontekście różnojęzyczności i różnokulturowości. Czynniki te powodują reorganizację ogólnej koncepcji nauczania, a tym samym również zmianę w podejściu do nauczania gramatyki. Dostrzega się potrzebę powrotu gramatyki w nauczaniu refleksyjnym, konfrontatywnym i kontrastywnym, czego wyrazem są podejścia pluralistyczne do języków i kultur¹.

¹ FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*; CARAP – *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Rada Europy, 2012.

Na uwagę zasługuje tu interkomprehensja (rozumienie języków pokrewnych), która zakłada jednocześnie uczenie się dwóch lub więcej języków należących do tej samej rodziny. Jeden z tych języków jest już znany uczniowi, czy to jako język ojczysty, czy też jako język używany w środowisku szkolnym lub jako każdy inny język opanowany wcześniej. Wykorzystany zostaje największy atut języków pokrewnych – czyli łatwiejsze zrozumienie podobnie brzmiących słów, struktur co ułatwia również porozumiewanie się w języku obcym.

Nie można nie wspomnieć tu o tzw. zintegrowanych podejściach dydaktycznych do uczenia się wielu języków, które mają ułatwić uczącemu się języka obcego odnalezienie powiązań między wybranymi językami, zgodnie z podstawowym założeniem pluralizmu dydaktycznego, który zaleca wykorzystywanie posiadanej wiedzy w procesie nabywania nowej. Głównym celem jest tu nauczenie pierwszego języka obcego poprzez wykorzystanie znajomości języka ojczystego lub innego języka używanego w szkole. W ten sposób praca może odbywać się w dwóch (nawet trzech lub czterech) językach jednocześnie (CARAP, 2012: 8-9).

3. Nauczanie gramatyki w *ESOKJ*

Obszar opisu językowego jest niezwykle rozległy, dlatego konieczne jest sprecyzowanie, czym jest to, co nazywamy gramatyką. Tradycyjnie gramatykę odróżnia się od leksykologii i fonologii, nazywając ją „kodem” języka docelowego. Z punktu widzenia organizacji procesu nauczania i uczenia się, można dokonać wyizolowania „kompetencji kodu”, nazywanej „kompetencją gramatyczną” lub „kompetencją językową”. To jedna ze składowych kompetencji komunikacyjnej w powszechnie znanym modelu, zaproponowanym w latach 80. XX wieku przez Michaela Canale’a i Merrill Swain. W ujęciu tych badaczy kompetencja gramatyczna (*grammatical competence*) to zdolność użycia reguł językowych (morfologicznych, syntaktycznych, leksykalnych, semantycznych i fonologicznych) (Canal&Swain, 1980: 29).

Obecnie ważnym dla nas punktem odniesienia w rozważaniach na temat nauczania/uczenia się gramatyki jest system opisu zaproponowany przez ekspertów Rady Europy. *Europejski system opisu* mówi o kompetencji gramatycznej w rozdziale 5. (5.2.1.2), zawierającym charakterystykę kompetencji użytkownika/uczącego się języka oraz w rozdziale 6. (6.4.7.4.), poświęconym zagadnieniom nauczania i uczenia się języka. Według autorów tego dokumentu, kompetencja gramatyczna to „umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażeń i zdań zgodnie z tymi zasadami” (ESOKJ, 2003: 102). Stanowi ona kluczowy

składnik (obok kompetencji leksykalnej, semantycznej, fonologicznej, ortograficznej i ortoepicznej) językowej kompetencji komunikacyjnej. Dlatego też osoby odpowiedzialne za efekty kształcenia językowego (nauczyciele, autorzy programów, podręczników etc.) powinny przywiązywać wielką wagę do rozwijania tej kompetencji. „Zazwyczaj nauka ta oznacza wybór, porządkowanie i stopniową prezentację oraz ćwiczenia automatyzujące nowy materiał, poczynając od krótkich zdań pojedynczych, a kończąc na zdaniach wielokrotnie złożonych, których liczba, długość i struktura są oczywiście nieograniczone” (ESOKJ, 2003: 131).

Na wczesnym etapie nauki języka dokument zakłada możliwość wprowadzania utartych wyrażen w formie stałej ramy leksykalnej do uzupełnienia czy też jako słów poznawanych w jakiejś całości, np. w tekstach piosenek. Jeśli chodzi o dobór materiału, jego wewnętrzna złożoność nie jest jedynym czynnikiem, który powinno się uwzględniać. Należy brać pod uwagę komunikacyjną wartość kategorii gramatycznych, tj. ich rolę w wyrażaniu pojęć ogólnych. Ważne też są czynniki kontrastywne przy wyznaczaniu zakresu nauczanego materiału. W końcu zaleca się w nauczaniu gramatyki użycie autentycznych wypowiedzi mówionych oraz tekstów pisanych, które można porządkować pod względem stopnia trudności gramatycznej, ale mogą one również ukazywać uczącym się nowe, nieznanne struktury (ESOKJ, 2003: 131-132).

Twórcy *Systemu opisu* podkreślają, iż dokument ten nie ma charakteru preskryptywnego i nie może zaproponować jedynie słusznej gradacji materiału gramatycznego w programach i materiałach nauczania. Na stronie 103. zamieszczono ogólną skalę poprawności gramatycznej, która określa progresję, nie w postaci treści wyznaczonych do opanowania, ale jako progresję w zakresie kompetencji językowej. To „skalowanie oceny biegłości może wskazywać na pewne wybory i w pewnym stopniu oznacza też porządkowanie. Próbuje raczej określić ogólne ramy dla rozstrzygnięć, które muszą zostać podjęte przez praktyków” (ESOKJ, 2003: 132).

Kryteria selekcji i rozmieszczenia materiału gramatycznego na przestrzeni całego okresu nauczania języka (kursu) nie zostały sprecyzowane i problem selekcji form, które należy nauczać pozostał nierozwiązany². Nieco dalej autorzy sugerują, w jaki sposób można oczekiwać/wymagać od uczących się rozwijania kompetencji gramatycznej:

- „a) w sposób indukcyjny przez kontakt z nowym materiałem gramatycznym w napotykanym tekstach autentycznych,

² W ramach działalności edukacyjnej Rady Europy, na podstawie *ESOKJ* opracowano inwentarze opisujące treści nauczania dla poszczególnych języków, na określonych poziomach zaawansowania językowego.

- b) indukcyjnie przez ukazywanie formy, funkcji i znaczenia nowych elementów gramatyki, kategorii, klas, struktur, reguł itp. w specjalnie do tego przygotowanych tekstach,
- c) jak w punkcie b., lecz przy zastosowaniu objaśnień i formalnych ćwiczeń,
- d) poprzez prezentację formalnych wzorów odmian, tabel itp., popartą wyjaśnieniami przy użyciu właściwego metajęzyka w L2. lub L1.,
- e) przez zachęcanie uczących się do formułowania własnych hipotez i ewentualną modyfikację tych hipotez itp.” (ESOKJ, 2003: 132).

Do tych zaleceń autorzy dołączają listę ośmiu rodzajów ćwiczeń gramatycznych (punkt 6.4.7.8.).

4. Zadanie a nauczanie gramatyki

W *Europejskim systemie opisu*, bez eksplicytnego odwoływania się do teorii, przyjęta perspektywa jest „zadaniowa”: „Zastosowane do niniejszego opisu podejście jest, najogólniej mówiąc, zadaniowe. Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne ‘jednostki społeczne’, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (ESOKJ, 2003: 20). Przywołując definicję użycia języka z *ESOKJ* należy podkreślić, że językowa kompetencja komunikacyjna pozostaje w ścisłym związku z realizacją zadań, które są działaniami intencjonalnymi, indywidualnymi lub kolektywnymi, wpisanymi w określoną sferę życia, 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. Mimo że „zadanie” jest pojęciem centralnym opisu kształcenia językowego i poświęcono mu w całości rozdział 7. *Systemu opisu*, nie zostało ono jasno sprecyzowane. Dlatego pomocne w tym wypadku będą definicje charakterystyczne dla T.B.L.T. (*Task Based Learning and Teaching*) – metodologicznego nurtu lat 90. XX wieku, które stały się inspiracją dla twórców *Europejskiego systemu opisu*. Jest ich wiele (Willis, 1996, Skehan, 1998, Nunan, 2004) i doczekały się one licznych analiz i interpretacji (Ellis, 2003, van den Branden, 2006). Na ich podstawie można wyróżnić kilka podstawowych cech zadania: jest ono planem pracy/działania; jest skoncentrowane na znaczeniu; implikuje uaktywnienie autentycznych procesów użycia języka; implikuje odwołanie się do działań i strategii językowych; uaktywnia procesy kognitywne; implikuje powstanie określonego (komunikacyjnego) produktu.

Problem definicji i klasyfikacji zadań związany jest z dyskutowanym od lat w ramach dydaktyki zadaniowej zagadnieniem, jakim jest miejsce gramatyki

w obrębie tego nurtu. Możemy mówić tu o dwóch podejściach do nauczania gramatyki. Pierwsze, skrajne, które całkowicie odrzuca gramatykę, uznając, że sama komunikacja stanowi warunek konieczny i wystarczający dla pomyślnej akwizycji języka. I drugie, bardziej umiarkowane, które przyjmuje, że gramatyka, choć pełni funkcję służebną wobec komunikacji, jest istotnym elementem, który należy uwzględnić w procesie nauczania/uczenia się (Ellis, 2003, 2009, Nunan, 2004). Na tym etapie rozważań może pojawić się jednak pytanie, czy działania wymagające zaplanowanego wcześniej użycia danych struktur językowych mieszczą się jeszcze w ramach ogólnej definicji zadania czy też należą już do innego typu działań. W tej sytuacji David Nunan proponuje rozróżnienie na dwa rodzaje zadań: zadanie ogniskujące (*focused task*), do wykonania którego wymagana jest konkretna struktura oraz zadanie nieogniskujące (*unfocused task*) takie, w którym uczący się mogą używać dowolnych dostępnych im środków językowych w celu jego ukończenia. W opinii badacza warianty te są komplementarne i mogą występować naprzemiennie w procesie dydaktycznym (Nunan, 2004: 94). Rod Ellis wprowadza dodatkową kategorię, którą określa jako zadania zwiększające świadomość językową (*consciousness-raising tasks*). Są to zadania zaprojektowane tak, by zapewnić eksplicytnie uczenie się, a ich rolą jest rozwijanie świadomości sposobów funkcjonowania określonych zjawisk językowych. Badacz rozszerza pojęcie zadania także na działania wymagające bezpośredniej koncentracji uwagi na zagadnieniach gramatycznych. Podkreśla również konieczność dostarczenia uczącemu się materiału ilustrującego funkcjonowanie danej formy/struktury w kontekście oraz tworzenie zadań w taki sposób, aby uczący się musieli dokonać szeregu operacji na danych wejściowych w celu zrozumienia określonego zjawiska oraz (niekiedy) także samodzielnego opracowania reguły (Ellis, 2003: 163-164).

Dave i Jane Willis również dostrzegają konieczność nauczania gramatyki w metodyce zadaniowej, ale uznają, że działania zmuszające do eksplicytnego odwoływania się do niej, nazywane zadaniami zwiększającymi świadomość językową (*consciousness-raising tasks*) czy też zadaniami metakomunikacyjnymi (*metacommunicative tasks*), nie powinny być określane mianem zadań. Badacze ci wyróżniają trzy fazy realizacji sekwencji zadaniowej: koncentracja na znaczeniu (*focus on meaning*), kiedy to uczestnicy są skupieni na komunikacji (1); koncentracja na języku (*focus on language*), kiedy to w trakcie działań skoncentrowanych na znaczeniu użytkownicy języka zatrzymują się, aby zastanowić się, jak najlepiej wyrazić to, co chcą powiedzieć lub kiedy nauczyciel wchodzi w interakcję ze studentami i ułatwia proces uczenia się poprzez parafrazowanie i precyzowanie języka uczniów (2); koncentracja na formie (*focus on form*), kiedy dana forma leksykalna czy gramatyczna zostaje wyizolowana i pod-

dawana analizie (3) (Willis & Willis, 2007: 5). Według tej typologii, metakomunikacyjne ćwiczenia językowe, których celem jest przede wszystkim opanowanie danej formy językowej, będą należały do ostatniej z wymienionych wyżej kategorii, zadania zaś można przypisać do dwóch pierwszych (por. Janowska, 2011).

Poza wątpliwościami dotyczącymi nazewnictwa i tego, czy zadania zawierające komponent gramatyczny nadal jeszcze spełniają wymogi „zadaniowości”, pojawia się jeszcze jeden związany z tymi zagadnieniami problem. Jest nim usytuowanie gramatyki w obrębie jednostek zadaniowych. Jak widać, D. i J. Willis przewidują pracę na formach językowych na końcu jednostki. Natomiast D. Nunan proponuje, aby sekwencja zadaniowa składała się z sześciu faz, przy czym część ściśle poświęcona gramatyce to faza czwarta. Ostatnim ogniwem całego procesu jest (bardziej lub mniej kompleksowe) zadanie główne. Przed jego realizacją uczący się zostają wprowadzeni w tematykę i kontekst, dokonują rozmaitych operacji na dostarczonym materiale, poznają niezbędne słownictwo i struktury (Nunan, 2004: 31-33). Tak, czy inaczej przywołani tu eksperci umieszczają zadania/ćwiczenia gramatyczne w końcowych fazach sekwencji dydaktycznych, nie zaś na ich wstępnym etapie, jak to ma miejsce w modelu 3P, w którym trzy kolejne fragmenty jednostki lekcyjnej to: prezentacja, praktyka i produkcja. Należy tu podkreślić, że model 3P zakłada całkiem inną rolę uczącego się i inne cele nauczania języka niż te, leżące u podstaw podejścia zadaniowego. W tej metodologii priorytetem jest proces negocjowania znaczeń, a uczący się traktowany jest przede wszystkim jako samodzielny i autonomiczny użytkownik języka.

5. Sposoby rozwijania kompetencji gramatycznej

Obecny w literaturze aktualny kształt dyskusji dotyczącej roli gramatyki w nauczaniu języka wynika z przekonania, że ani czysto komunikacyjne podejście do nauczania/uczenia się języków, ani metody skoncentrowane wyłącznie na kształceniu kompetencji gramatycznej w oderwaniu od kontekstu komunikacyjnego nie są rozwiązaniami gwarantującymi opanowanie nowego języka w sposób efektywny. Stanowią raczej dwa przeciwstawne stanowiska, które stwarzają konieczność poszukiwania trzeciego, mniej radykalnego rozwiązania. Podejście skoncentrowane na strukturach językowych, określane jest w języku angielskim często jako *form-focused instruction* i – w najbardziej ogólnym rozumieniu – oznacza każdy rodzaj interwencji pedagogicznej, która wymaga od uczącego się koncentracji na formalnych aspektach języka, przy wykorzystaniu zarówno eksplicytnych, jak i implicytnych technik ułatwiających uczenie się. Przeciwieństwem takiego podejścia jest tzw. *meaning-focused instruction* – działania pedagogiczne, charakterystyczne dla metody naturalnej

czy programów opartych na immersji, polegające na włączaniu uczącego się w proces używania i przetwarzania języka w komunikacji bez koncentrowania jego uwagi na pojedynczych strukturach (Pawlak, 2006).

Ten rodzaj dychotomii pojęciowej jest postrzegany przez wielu jako niesatysfakcjonujący. Mimo że oddzielenie formy od znaczenia w przypadku opisywania sposobów nauczania języka może mieć walor porządkujący i systematyzujący, jest jednak pozorne. Jak podkreśla H. Widdowson (1998 za: Pawlakiem 2006: 20) pełna analiza form wymaga uwzględnienia znaczenia, jakie niosą one ze sobą, podczas gdy odkrywanie znaczenia odbywa się także poprzez dostrzeganie form językowych. Zdaniem Ellisa (1997: 41 za: Pawlakiem 2006) to co odróżnia *form-focused instruction* od *meaning-focused instruction* daje się zauważyć w celach nauczania. W przypadku pierwszego rozwiązania głównym celem jest poprawność językowa, podczas gdy działania skoncentrowane na znaczeniu mają na celu przede wszystkim skuteczność komunikacyjną.

Autorem koncepcji, która na nowo zdefiniowała określenie *focus on form* jest Michael Long (1991). Zaproponował on odmienne od wcześniej istniejących definiowanie tego pojęcia, oddzielając tzw. *focus on forms* – rozumiane jako tradycyjne podejście do roli i sposobu nauczania gramatyki, oparte na programach syntaktycznych i skoncentrowane w pierwszej kolejności na strukturach językowych od *focus on form* – koncepcji nauczania opartej na programach analitycznych, skupionych wokół celów komunikacyjnych, do realizacji których konieczne są jednak określone środki językowe, mimo że uwaga uczących się kierowana jest najpierw na znaczenie. W tym sensie koncepcja *focus on form* przypomina wspomniane wcześniej podejście *focus on meaning*, ale nie jest z nim tożsama, bowiem w procesie odkrywania znaczenia umożliwia także refleksję nad formą. Jak oceniają C. Doughty i J. Williams (1998, za: Pawlak, 2006: 23) „*focus on form* wiąże się z koncentracją na formalnych aspektach języka, podczas gdy *focus on forms* jest do tych aspektów ograniczone, a *focus on meaning* je wyklucza”. Taki sposób kształcenia i rozwijania kompetencji gramatycznej, jaki da się zauważyć w Longowskim pojęciu *focus on form* uznawany jest także za jeden ze sposobów nauczania/uczenia się języka w podejściu zadaniowym. Według M. Longa (1997) w procesie nauki języka uwaga uczących się jest kierowana na formalne aspekty języka doraźnie, w kontekście, gdy doświadczają oni trudności w rozwiązywaniu zadań, tzn. w kolejności określonej przez ich wewnętrzny program przyswajania języka, bieżącą zdolność przetwarzania informacji i wszelkie ograniczenia związane z indywidualnym przebiegiem procesu uczenia się. Ten rodzaj refleksji nad formą i znaczeniem nie umożliwia jednak uprzedniego planowania progresji gramatycznej – gramatyka pojawia się, gdy utrudnia użytkownikom języka komunikację. W metodyce zadaniowej nie jest to jedyny sposób

uwzględniania rozwoju kompetencji lingwistycznej w toku realizacji zadań. Jak podkreśla Ellis (2009: 233) zwracanie uwagi na formę podczas wykonywania zadań może odbywać się zarówno incydentalnie – w zależności od trudności komunikacyjnych, doświadczanych przez uczących się języka, jak i celowo – zgodnie z intencją nauczyciela i zaplanowaną strukturą zadania, jak chcą widzieć to wspomniani wcześniej D. i J. Willis czy D. Nunan (zob. punkt 4.). Za przykład przechodzenia od jednego modelu do drugiego służy Ellisowi jedna z lekcji zadaniowych, z której relację zawarł w swoim artykule Samuda (2001). Zadanie wykonywane przez uczących się podczas tej lekcji polegało na stworzeniu charakterystyki osoby na podstawie zawartości jej portfela („Things-in-Pocket” task), miało wspomniany wcześniej charakter ogniskujący (*focused task*) i wiązało się z użyciem czasowników modalnych w języku angielskim. Samuda opisał, jak nauczyciel, rozpoczynając lekcję, starał się dyskretnie włączać czasowniki modalne do dyskusji, jaka powstała w trakcie realizacji zadania przez studentów, ale nie spowodował on w ten sposób refleksji nad tymi formami, ponieważ grupa uczących się nie odczuwała większych problemów komunikacyjnych. Dlatego też w następnej kolejności nauczyciel uciekł się do technik eksplicytnych, sterując uwagą studentów w sposób bardziej metodyczny doprowadził do zaobserwowania przez nich istotnych w tym kontekście struktur językowych, poszerzając tym samym dostępny im repertuar środków językowych (Ellis, 2009: 233). Podsumowując rozważania na temat różnych sposobów rozwijania kompetencji gramatycznej w podejściu zadaniowym, warto podkreślić, że zadanie jako element jednostki lekcyjnej jest postrzegane przez niektórych badaczy jako narzędzie, wykorzystywane w dydaktyce w celu odkrywania komplementarnych: formy, funkcji i znaczenia w procesie nauki języka (Gascoigne i Parnell, 2013).

6. Refleksja nad językiem i odkrywanie reguł

Poszukiwanie najbardziej efektywnych sposobów łączenia formy i znaczenia w nauczaniu/uczeniu się języka opartym na zadaniach jest jednym z głównych wyzwań dydaktycznych, obecnych w tym podejściu. Celem zadań staje się wówczas nie tylko rozwiązywanie problemów w kontekście społecznym, ale także budzenie refleksji nad językiem/językami i rozwijanie świadomości językowej uczących się przy użyciu zróżnicowanych technik i form pracy. W ocenie Ellisa (2009: 232) próby zwracania uwagi studentów na formalne aspekty języka mogą potencjalnie pojawiać się w każdej z trzech podstawowych faz lekcji zadaniowej, tzn. zarówno na etapie przedzadaniowym (*the pre-task phase*), jak i podczas realizacji zadania głównego (*the main task phase*) czy w fazie działań po

wykonaniu zadania (*the post-task phase*). Niemniej, jak wspomniano wcześniej, wśród badaczy metodologii zadaniowej widoczne są także różnice w opiniach na temat preferowanego momentu włączenia pracy nad strukturami językowymi w sekwencję działań na lekcji (por. Long, 2006; Estaire i Zanon, 1994 za: Ellis, 2009: 232). Jedno jest pewne – jak reasumuje R. Ellis – w dyskusji dotyczącej skuteczności nauczania opartego na zdaniach wielu obrońców podejścia zadaniowego postrzega refleksję nad strukturą języka nie jako możliwy, choć nieobowiązkowy element lekcji, lecz jako konieczność, gwarantującą dostrzeganie tych form języka, które były dotąd niewidoczne dla jego użytkowników (tamże). R. Ellis odwołuje się tym samym do zaproponowanej przez Richarda Schmidta (1994) tzw. *Noticing Hypothesis* – hipotezy świadomego postrzegania, która zakłada, że dostrzeganie określonych form językowych w materiale wejściowym (*language input*) jest warunkiem wstępnym dla późniejszej interioryzacji struktur języka. Formy językowe, które zwracają uwagę uczących się stają się następnie przedmiotem analizy i refleksji tych osób, a w konsekwencji umożliwiają im opanowanie języka. Zdaniem Pawlaka (2006: 213) zwracanie uwagi na formy językowe pozwala studentom dostrzec niezgodność między interjęzykiem, jakim się oni posługują a systemem języka docelowego. W ten sposób zostają uwolnione procesy poznawcze niezbędne w procesie pogłębionego i długoterminowego rozwoju języka. Opisana tu pokrótce hipoteza Schmidta znajduje swój aplikatywny wymiar w technikach nauczania gramatyki, jak choćby w technice tzw. wzmocnionego inputu (*enhanced input*), która polega na zwracaniu uwagi uczących się na wybrane formy za pomocą znaków typograficznych (pogrubienia, tekst pochyły, podkreślenia, wyróżniające się krój i rozmiar czcionki, kolor itp.), podczas gdy wykonują oni ćwiczenia skoncentrowane w pierwszej kolejności na znaczeniu. C. Gascoigne i J. Parnell (2013: 90) przywołują wyniki badań Joanny White oraz Frédérique Grim, które dowodzą większej skuteczności nauczania typu *focus on form* (zob. punkt 5.) z wykorzystaniem techniki wzmocnionego inputu. White (1998) badała wpływ stosowanych w materiale wejściowym znaków typograficznych na opanowanie zaimków dzierżawczych w trzeciej osobie liczby pojedynczej przez francuskojęzycznych studentów uczących się angielskiego. Natomiast Grim (2008) skoncentrowała się na włączaniu nauczania formalnych aspektów języka do nauki języka obcego za pośrednictwem wiedzy o naukach społecznych, historii, psychologii, matematyce, korzystając przy tym zarówno z techniki wzmocnionego inputu, jak i dodatkowych objaśnień nauczyciela. W obu przypadkach stwierdzono pozytywny związek między zastosowanymi technikami i procedurami pedagogicznymi a efektywnością nauczania. Innym rodzajem techniki stosowanej w nauczaniu gramatyki, ukierunkowanej zarówno na formę, jak i na znaczenie jest technika przetwarzania

materiału wejściowego (*input processing*). Została ona uprawomocniona przez *Input Processing Theory* – teorię, według której ani intensywna ekspozycja na język ani możliwość przekazywania istotnych dla uczących się znaczeń nie gwarantują, że w sposób spontaniczny zwrócą oni uwagę na ważne dla kompetencji językowej formy gramatyczne. Dlatego też niezbędna jest różnego rodzaju interwencja pedagogiczna, która uwrażliwi studentów na określone formy i pozwoli zauważyć znaczące dla efektywnej komunikacji struktury (Pawlak, 2006: 219). Badania Billa VanPattena i Teresy Cadierno (1993) potwierdzają większą skuteczność nauczania opartego na przetwarzaniu materiału wejściowego w stosunku do tradycyjnych objaśnień gramatycznych, ale także w porównaniu z nauczaniem pozbawionym gramatycznych instrukcji (*focus on meaning*).

Przekonanie o potrzebie kształtowania postawy refleksyjnej u uczących się języków widoczne jest także w metodzie konceptualizacji, opisywanej przez dydaktyków francuskich w latach 70., a odwołującej się do procesów poznawczych, uruchamianych w interakcjach. „Istotą tej metody jest obserwacja form językowych i refleksja nad formami. Jest to proces intelektualny, w trakcie którego w psychice uczącego się powstaje wyobrażenie na temat zasad i prawidłowości morfologicznych lub składniowych” (Janowska, 2004: 41). W swej pierwotnej wersji konceptualizacja polegała na odkrywaniu przez uczących się zasad funkcjonowania systemu językowego na podstawie zgromadzonego przez nich korpusu jednostek leksykalnych, strukturalnych czy też analizy dyskursu. W późniejszych odmianach tej metody proces refleksji nad językiem stymulowany jest tekstami autentycznymi lub preparowanymi, w których dane struktury pojawiają się w czytelnym kontekście. Nauczyciel planuje działania pedagogiczne tak, by ułatwić uczącym się refleksję i stopniowe odkrywanie zasad funkcjonowania systemu językowego. Struktura tego procesu zorganizowana jest etapowo – najpierw ma miejsce wyczerpanie na problem (1), następnie rozpoczyna się proces rozpoznawania zjawiska gramatycznego (2), weryfikacji dokonanych odkryć (3), w następnej kolejności uruchamiany jest proces automatyzacji struktur (4) i wreszcie swobodne użycie języka (5). Liczba etapów może różnić się w zależności od autorskiej koncepcji dydaktyków (por. Janowska 2004). Cały proces uwzględnia autonomię ucznia i ma charakter zindywidualizowany (uczący się wyrażają swoje refleksje i spostrzeżenia w dowolny sposób – posiłkując się językiem ojczystym, innym językiem obcym, schematami, rysunkami itp.).

7. Podsumowanie

Zadanie jako jednostka dydaktyczna może umożliwiać refleksję nad językiem w kontekście działań społecznych, pozwala integrować formę i znaczenie w procesie opanowywania języka. Posiłkuje się przy tym procedurami pedagogicznymi

typowymi dla nauczania indukcyjnego, które uczy odkrywania reguł funkcjonowania systemu językowego, przy wykorzystaniu zróżnicowanych technik, opartych na bogatym materiale wejściowym i kontekstowej analizie struktur. Podczas realizacji zadań uczący się mogą obserwować gramatykę w dyskursie i postrzegać ją jako dynamiczny proces konstruowania znaczenia, a nie statycznie – jako produkt w rozumieniu, jakie nadał tym pojęciom Rob Batstone (1994). Wielokrotny kontakt ze środkami językowymi w zadaniu, niezbędny, by rozwiązać dany problem komunikacyjny, podkreśla więź między formą i znaczeniem, stymuluje proces obserwacji i analizy języka na podstawie przygotowanych przez nauczyciela dokumentów. Obecna w zadaniach, mniej lub bardziej sterowana, refleksja nad materiałem języka i mechanizmami, które nią kierują może wspomagać złożony i rozciągnięty w czasie proces interioryzacji struktur, potrzebnych w procesie komunikowania znaczenia. Pozostając w zgodzie z filozofią *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i najnowszymi trendami dydaktycznymi, podejście zadaniowe wciąż jednak szuka swojego miejsca w programach, materiałach glottodydaktycznych czy praktyce szkolnej nauczania języka polskiego jako obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Batstone, R. 1994. «Product and process: Grammar in the second language classroom» (w) *Grammar and the language teacher* (red. M. Bygate, A. Tonkyn, E. Williams). London: Prentice Hall: 224-236.
- Canale, M., Swain, M. 1980. «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Doughty, C., Williams, J. 1998. «Issues and terminology» (w) *Focus on form in classroom second language acquisition* (red. C. Doughty, J. Williams). Cambridge: Cambridge University Press: 1-11.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- 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* 19 (3): 221-246.
- Estaire, S., Zanon, J. 1994. *Planning classwork: a task based approach*. London: Heinemann.
- Gascoigne, C., Parnell, J. 2013. «Tasks and Focus on Form: Connections in the US and Europe» (w) *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections* (red. S. Dhonau) www.csctfl.org/documents/2013Report/2013Reportweb.pdf. DW 28.07.2014.
- Grim, F. 2008. «Integrating focus on form in L2 content-enriched instruction lessons». *Foreign Language Annals* 41 (2): 321-346.
- Janowska, I. 2004. «Refleksyjne nauczanie gramatyki». *Języki Obce w Szkole* 6: 40-48.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

- Janowska, I. 2014. «Refleksyjność w świetle tekstów 'Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego'». *Neofilolog* 42/2: 143-154.
- Long, M. H. 1991. «Focus on form: A design feature in language teaching methodology» (w) *Foreign language research in cross-cultural perspective* (red. K. De Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch). Amsterdam: John Benjamins: 39-52.
- Long, M. H. 1997. «Focus on Form in Task-Based Language Teaching». http://projectluisa.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf DW 28.07.2014.
- Long, M. H. (red.) 2006. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Kalisz-Poznań.
- Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essais sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Puren, Ch. 2005. «Domaines de la didactique des langues-cultures: entrées libres». *Les Cahiers pédagogiques* 437: 41-44.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Rada Europy. 2012. *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes; <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/en-GB/Default.aspx> DW 25.07.2014
- Richer, J.-J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont: E.M.E. & InterCommunications.
- Samuda, V. 2001. «Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher» (w) *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing* (red. M. Bygate, P. Skenan, M. Swain). Harlow: Longman: 119-140.
- Schmidt, R. 1994. «Deconstructing consciousness: In search of useful definitions for applied linguistics». *AILA Review* 11: 11-26.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Van den Branden, K. (red.) 2006. *Task-Based Language Education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, J. 1998. «Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study» (w) *Focus on form in classroom second language acquisition* (red. C. Doughty, J. Williams). Cambridge: Cambridge University Press: 85-112.
- VanPatten, B., Cadierno, T. 1993. «Explicit instruction and input processing». *Studies in second language acquisition* 15: 225-241.
- Widdowson, H. G. 1998. «Context, community and authentic language». *TESOL Quarterly* 32: 705-716.
- Willis, J. 1996. *A Framework for task-based language teaching*. New York: Longman.
- Willis, D., Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.