

Halina Zajac-Knapik

Wybrane zagadnienia związane ze stosowaniem podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych

Wyrażenia: „podejście zadaniowe”, „perspektywa zadaniowa”, „nauczanie/uczenie się przez wykonywanie zadań”, „projekt pedagogiczny” traktowane są jako synonimy mimo istniejących między nimi niekiedy różnic znaczeniowych. „Podejście zadaniowe opiera się na działaniu. Chociaż ma ono charakter nowatorski, w jego zakres wchodzi kilka innych podejść (koncepcji), które chronologicznie je poprzedziły. Są to podejście komunikacyjne, podejście skoncentrowane na kompetencjach, nauczanie/uczenie się przez wykonywanie zadań, projekt pedagogiczny”¹.

Termin „zadanie” funkcjonuje w psychologii kognitywnej i jest w swoim znaczeniu zbliżony do pojęcia „wiedza proceduralna”², natomiast we współczesnej glottodydaktyce odsyła on do teorii działania³. Zadania mają pozytywny wpływ na rozwijanie wiedzy proceduralnej, gdyż „przygotowują uczących się do stosowania wiedzy językowej w praktyce, uaktywniając ich aktualne zasoby leksykalno-gramatyczne w sytuacjach zbliżonych do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych”⁴.

W *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* zadanie określane jest jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem,

¹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011, s. 78.

² Wiedza proceduralna, czyli umiejętności praktyczne. W ESOKJ zalicza się do nich: umiejętności społeczne, umiejętności życiowe, umiejętności zawodowe, umiejętności spędzania wolnego czasu (Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003, s. 21). Jest ona związana z pamięcią proceduralną, która obejmuje „procedury wykonywania czynności; sposób, w jaki umiejętności percepcyjne, poznawcze i ruchowe są nabywane, przechowywane i wykorzystywane” (P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 274).

³ L. Wygotski w swojej koncepcji psychologicznej „przypisuje główną rolę procesowi komunikacji w kształtowaniu się natury ludzkiej i rzeczywistości społecznej, proponując tym samym wizję jednostki na wskroś społeczną (...). Podkreślając centralną rolę działania w rozwoju kognitywnym, L. Wygotski twierdzi, że funkcjonowanie mentalne jest bezpośrednio związane ze strukturami i procesami społecznymi i jest poddane transformacjom związanym z interioryzacją tych procesów” (I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 101).

⁴ A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 1, s. 49.

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 uczniów⁵. Wyróżnia się w nim dwie podstawowe grupy zadań: 1) zadania „z życia wzięte” – „celowe lub próbne zadania wybiera się na podstawie pozaszkolnych potrzeb uczących się, które występują w prywatnej lub publicznej sferze życia albo wynikają z ich specyficznych potrzeb zawodowych lub naukowych⁶; 2) zadania o charakterze pedagogicznym – „uczestnicy chętnie angażują się w nieco sztuczną sytuację i godzą się na posługiwanie się językiem docelowym zamiast prostszego do wykonywania zadań komunikacyjnych i bardziej naturalnego języka ojczystego⁷”.

Problemy związane z opracowaniem definicji zadania są związane ze stosowaniem tego terminu w różnych dziedzinach życia. W dydaktyce językowej termin ten jest utożsamiany z poleceniem, dla drugich oznacza realizację procesu samego działania. W literaturze glottodydaktycznej termin „zadanie” występuje w publikacjach z lat 70. i 80. U. Frauenfelder i R. Porquier stworzyli własną definicję zadania: „każde zadanie polega z założenia na działaniu językowym określonym w poleceniu i wykonywane jest na podstawie danego materiału językowego zgodnie z warunkami określonymi w procedurze⁸. Rozpowszechnienie się podejścia zadaniowego spowodowało, że centralne miejsce wśród działalności i procedur dydaktycznych zajęło zadanie postrzegane jako technika nauczania/uczenia się. Wśród dydaktyków wyróżnia się dwie opcje: „ćwiczenie jest szczególnym typem zadania, ćwiczenie i zadanie to dwie różne kategorie działań, których nie powinno się utożsamiać⁹”. W ESOKJ następuje odwołanie do zadania, a nie do ćwiczenia. Działania uczenia się są przeprowadzane na wzór praktyk społecznych. Użytkowników języka, czyli uczących się postrzega się „jako aktywne jednostki społeczne, czyli członków określonego społeczeństwa mających do wykonania określone zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym¹⁰. Zadania wykonywane przez uczących się w życiu codziennym służą rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, natomiast ćwiczenia polegają na mechanicznym uczeniu się i utrwalaniu form językowych i są stosowane celem przewyciężenia szczególnych trudności. Relacje między zadaniem a ćwiczeniem można przedstawić następująco: „Zadania i ćwiczenia nie wykluczają się, lecz przeciwnie, wykonanie zadania wymaga odwołania się do ćwiczeń. Stojąc w obliczu zadania, uczący się zadaje sobie pytanie, jakie środki językowe będą do tego potrzebne, a mobilizacja środków językowych to domena ćwiczeń¹¹”.

⁵ Rada Europy, *Europejski system...*, s. 21.

⁶ Tamże, s. 136.

⁷ Tamże.

⁸ U. Frauenfelder, R. Porquier, *Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant*, „Languages” 1980, nr 57, s. 64; cyt. za I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 172.

⁹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 176.

¹⁰ Rada Europy, *Europejski system...*, s. 20.

¹¹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 179–180.

W literaturze anglojęzycznej jest wiele opracowań poświęconych podejściu zadaniowemu (TBLT)¹². Istota nauczania w TBLT polega na tym, że uczeń aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów z wykorzystaniem języka docelowego, wyszukuje informacje na dany temat, porównuje i systematyzuje, uczestniczy w debatach polegających na wymianie opinii i pomysłów¹³. W podejściu zadaniowym „Zarówno uczący 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”¹⁴.

W polskiej wersji językowej termin „zadanie” w ESOKJ pojawia się 255 razy w różnych formach¹⁵. Wraz z opublikowaniem ESOKJ pojawiła się nowa tendencja w glottodydaktyce zwana podejściem lub perspektywą zadaniową; „Zasadniczą cechą tego nurtu jest to, że łączy komunikację z działaniem społecznym, zacierając różnicę między uczeniem się i użyciem języka”¹⁶. Podejście zadaniowe przyjęło koncepcje charakterystyczne dla podejścia komunikacyjnego z włączeniem pojęcia „zadania” służącego do zastosowania w różnych kontekstach życia społecznego¹⁷.

W literaturze dydaktycznej pojęcie zadanie jest interpretowane na wiele sposobów. Terminem tym posługują się specjaliści z różnych dziedzin wiedzy, należą on do repertuaru słów używanych w życiu codziennym, takich jak „zlecić zadanie”, „wykonanie zadania”, „stanąć na wysokości zadania”¹⁸. Zadania mogą być różnorodne, tj. z życia wzięte, „o charakterze pedagogicznym”, mogą być poświęcone czterem sprawnościom językowym, rozwijać umiejętności uczniów w mowie i piśmie. Definicje „zadania” zostały zaproponowane przez różnych autorów: D. Nunan, J. Willis, P. Skehan, R. Ellis¹⁹.

R. Ellis²⁰ wymienia cztery cechy skutecznego zadania: 1) skoncentrowanie się na tym, co uczeń chciałby powiedzieć, 2) wymaganie od ucznia poprawności form językowych, 3) wyrażanie własnej opinii, 4) wymiana informacji lub wyciąganie wniosków na podstawie otrzymanych materiałów²¹. Zadania sprzyjają kreatywności i samodzielności uczniów, przygotowują do rozwiązywania problemów w życiu codziennym, powinny zawierać określony cel, do którego uczący się będą dążyć z użyciem języka docelowego. Podejmując problem odpowiedzi na pytanie, czego uczą zadania, należy stwierdzić, że są one przydatne, gdyż „przygotowują uczących

¹² TBLT – ang. *Task Based Teaching and Learning* lub *Task-Based Language Teaching*, czyli „nauczanie zadaniowe będące formą podejścia komunikacyjnego ukierunkowaną na działania komunikacyjne” (A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 47).

¹³ Zob. I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 80.

¹⁴ Rada Europy, *Europejski system...*, s. 20.

¹⁵ Zob. I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 79.

¹⁶ Tamże, s. 84.

¹⁷ Zob. tamże, s. 88.

¹⁸ Tamże, s. 21.

¹⁹ Zob. A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 48. Zob. także Bibliografia.

²⁰ R. Ellis, *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, Wiley-Blackwell 2012, s. 198.

²¹ Zob. A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 48.

się do stosowania wiedzy językowej w praktyce, uaktywniając ich aktualne zasoby leksykalno-gramatyczne w sytuacjach zbliżonych do prawdziwych sytuacji komunikacyjnych²². Dobrze przygotowane zadanie potrafi zainteresować uczniów i zaangażować ich w jego realizację. W przygotowaniu zadania zaleca się korzystanie z materiałów autentycznych i samodzielnie wybieranych przez uczniów.

I. Janowska zwraca uwagę na rozbieżności słów „zadanie” i „działanie”. Według niej, polska wersja językowa w formie „podejście zadaniowe” nie jest adekwatna z treściami zawartymi w nazewnictwie angielskim, niemieckim i francuskim, które w języku polskim powinny być tłumaczone jako „podejście działania”. Według niej, „Powodem tej nieadekwatności jest prawdopodobnie użycie terminu *an action-oriented task-based learning*. TBL to przykład pewnych rozwiązań praktycznych do zastosowania w każdej metodologii. *Podejście działania* natomiast to wyraz filozofii nauczania/uczenia się przedstawionej w *Europejskim systemie opisu*, a jej elementy dostrzegamy w podejściu opartym na zadaniach, podejściu skoncentrowanym na kompetencjach i metodzie projektów²³. Autorzy wersji obcojęzycznych stosują również zamiennie pojęcia „zadanie” i „działanie”, co wpływa na nieadekwatność w użyciu tych słów.

Dają się wyróżnić podobieństwa i różnice między podejściem komunikacyjnym i podejściem zadaniowym. Podejście zadaniowe opiera się na założeniach charakterystycznych dla podejścia komunikacyjnego z włączeniem pojęcia „zadania”. „W podejściu zadaniowym uczący się traktowany jest jako jednostka społeczna, która potrafi zmobilizować wszystkie swoje kompetencje i wiedzę, aby dojść do wytyczonego celu, jakim jest udana komunikacja językowa²⁴. W podejściu komunikacyjnym uczący się jest wyczulony na używanie języka w sytuacjach egzolingwalnych²⁵, natomiast w podejściu zadaniowym jest wyczulony na edukację różnojęzyczną i różnokulturową.

Celem kształcenia w podejściu komunikacyjnym jest wykształcenie umiejętności komunikacji w języku obcym, natomiast w podejściu zadaniowym celem kształcenia jest wykształcenie umiejętności działania wraz z innymi z wykorzystaniem języka obcego. Podstawowe działania w podejściu komunikacyjnym obejmują produkcję i recepcję ustną i pisemną poprzez stosowanie zadań o charakterze przedkomunikacyjnym i komunikacyjnym i zadań podobnych do zdań zaczerpniętych z życia codziennego oraz odgrywanie ról i symulacje. Do podstawowych działań w podejściu zadaniowym należą: interakcja (współdziałanie) i mediacja z zastosowaniem zadań o charakterze przedkomunikacyjnym i komunikacyjnym, metody projektów, wykorzystanie otoczenia do wspólnego działania.

²² Tamże, s. 49.

²³ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 80.

²⁴ Tamże, s. 88.

²⁵ I. Janowska, powołując się na R. Porquiera (R. Porquier, *Communication exolingue et apprentissage des langues*, „Encrages”, *Acquisition d'une langue étrangère III*, 1984, s. 18), twierdzi: „gdy jeden z uczestników komunikacji używa języka obcego, komunikację taką zwykło się określać jako egzolingwalną. Natomiast, gdy uczestnicy aktu komunikacji mówią tym samym językiem (językiem ojczystym nazywanym również pierwszym), komunikacja jest określana jako endolingwalna” (I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 152).

Podstawowe zasady w podejściu komunikacyjnym obejmują przywiązywanie wagi do znaczeń poprzez odwoływanie się do gramatyki pojęciowej umożliwiającej uczącemu się tworzenie i rozumienie znaczeń; koncentruje się uwagę na osobie uczącej się, uczący się jest traktowany jako podmiot i główny uczestnik procesu uczenia się; uwzględniane są społeczne i pragmatyczne aspekty komunikacji. W podejściu zadaniowym przywiązuje się wagę do współtworzenia znaczeń z położeniem nacisku na działanie komunikacyjne przebiegające w kontekście społecznym i wspólne działanie. Następuje koncentracja na grupie (klasie); uczeń staje się aktywny i współodpowiedzialny; uwzględnia się aspekty społeczno-kulturowe i pragmatyczne komunikacji.

Podstawy teoretyczne podejścia komunikacyjnego tworzą teorie lingwistyczne powstałe wokół pojęcia kompetencji komunikacyjnej zaprezentowanej przez D. Hymesa. Podstawy teoretyczne podejścia zadaniowego tworzy teoria działania ukierunkowana na cele socjokulturowe i społeczne oraz socjokognitywne teorie uczenia się kładące nacisk na społeczny wymiar procesu uczenia się. W podejściu komunikacyjnym nastąpiła ewaluacja kompetencji komunikacyjnej, natomiast w podejściu zadaniowym ewaluacja językowych kompetencji komunikacyjnych oraz kompetencji ogólnych, indywidualnych i społecznych²⁶.

Podejście zadaniowe stosuje się w nauczaniu gramatyki, która w ESOKJ zajmuje istotne miejsce. Według ESOKJ, kompetencja lingwistyczna „stanowi centralny, nieodzowny aspekt kształcenia językowego”²⁷. Proponuje się w nim stosowanie następujących typów ćwiczeń gramatycznych: wypełnianie luk, tworzenie zdań na podstawie podanego wzoru, test wielokrotnego wyboru, ćwiczenia zmiany kategorii, łączenie zdań, tłumaczenie przykładowych zdań z pierwszego języka na drugi język, pytania i odpowiedzi zawierające wykorzystanie określonych struktur, ćwiczenia ukierunkowane na płynność gramatyczną²⁸.

P. Scheffler w nauczaniu gramatyki wyróżnia następujące etapy: Etap 1. Prezentacja – wstępny etap przygotowawczy, w którym struktury gramatyczne i słownictwo pojawiają się w kontekście komunikacyjnym, który będzie się pojawiać w późniejszym zadaniu; Etap 2. Objasnienia gramatyczne i leksykalne – struktury gramatyczne i słownictwo są objaśniane *explicit* z możliwym użyciem języka rodzimego uczniów; Etap 3. Ćwiczenia kontrolowane – mające na celu nabycie wiedzy deklaratywnej, które mogą polegać na uzupełnianiu zdań, wyborze właściwych form lub prostych tłumaczeniach; Etap 4. Ćwiczenia komunikacyjne – uczniowie porozumiewają się między sobą przekazują proste treści i odwołując się do zdobytej wiedzy deklaratywnej (wymiana pytań i odpowiedzi między nauczycielem a uczniami); Etap 5. Zadania komunikacyjne – używanie przez uczniów nowych struktur gramatycznych oraz słownictwa w zadaniu o określonym pozajęzykowym celu; Etap 6. Refleksja metajęzykowa – analiza środków językowych, które zastosowali uczniowie podczas wykonania zadania²⁹.

²⁶ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 95–96.

²⁷ Rada Europy, *Europejski system...*, s. 130.

²⁸ Zob. tamże, s. 132.

²⁹ P. Scheffler, *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 2, s. 46–47.

Interesującą analizę językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym prezentuje I. Janowska. Według niej, „Kształcenie działań receptywnych wymaga właściwego doboru tekstów, stosownie do potrzeb, zainteresowań i poziomu zaawansowania językowego uczących się. Sprawą niebagatelną jest odpowiednia długość tekstu słuchanego czy czytanego: zbyt długi tekst nie motywuje, nie sprzyja koncentracji, a zapamiętywanie informacji jest utrudnione”³⁰. Oto zasady kształcenia działań receptywnych w ujęciu zadaniowym zaproponowane przez I. Janowską: 1) faza aktywizacji – właściwe przygotowanie uczniów do odbioru tekstów, właściwe zmotywowanie do wysłuchania lub przeczytania tekstu, odwoływanie się do wiedzy uprzednio nabytej przez uczniów i strategii rozumienia oraz formułowanie celów rozumienia; 2) faza rozumienia – sprawdzanie globalnego, selektywnego i szczegółowego rozumienia tekstu; 3) faza działania – wykonywanie serii ćwiczeń utrwalających nowo poznane elementy językowe oraz rozwijających produktywnie działania językowe i wykorzystujących treść tekstu i zawarte w nim struktury w działaniu³¹.

Inne propozycje dotyczące podejścia zadaniowego przedstawia A. Kabzińska, prezentując zadaniowy model lekcji według trzech etapów: fazy przygotowawczej, zadania głównego, fazy po wykonaniu zadania.

Na pierwszym etapie, który obejmuje czynności przed wykonaniem zadania, następuje zapoznanie uczniów z tematem zajęć i treścią zadania oraz celem zadania i umiejętnościami, 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”³².

Na drugim etapie ma miejsce realizacja zadania właściwego. Proponuje się uwzględnianie następujących parametrów zadania: cel zadania, materiał wyjściowy, warunki i procedury metodyczne, przewidywany rezultat zadania. „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 mówionym, pisanym, bądź ilustracją. Analizując warunki wykonania zadania, należy rozważyć, jaki zestaw informacji otrzymają uczniowie (...), czy zadanie będzie wymagało interakcji czy tylko jednostronnego przekazania informacji, a także czy warunkiem pomyślnego wykonania zadania będzie wynegocjowanie wspólnego stanowiska wobec określonego w nim tematu. W ramach procedur metodycznych nauczyciel określa, czy uczyący się będą pracować w parach, grupach czy też indywidualnie i czy po wykonaniu zadania będą mogli wykonać je ponownie (...). 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)”³³.

³⁰ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 35.

³¹ Tamże, s. 35–36.

³² A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 48.

³³ Tamże, s. 49.

Na trzecim etapie zachodzi analiza wykonania zadania i podsumowanie 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”³⁴. A. Kabzińska, powołując się na pracę J. Willis³⁵, proponuje, aby ostatni etap lekcji zadaniowej składał się z fazy analizy i fazy ćwiczeń. W pierwszej fazie „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”³⁶. W fazie drugiej „aby utrwalić poprawne formy, uczniowie wykonują ćwiczenia gramatyczne pomagające zautomatyzować potrzebną wiedzę i włączyć ją do aktywnego użycia. W tym czasie uczący się mogą także ponownie wykonać zadanie i poprawić swoją skuteczność komunikacyjną”³⁷.

Zalety podejścia zadaniowego, jakie formułuje A. Kabzińska, są następujące: 1) pozytywny wpływ na rozwijanie wiedzy proceduralnej, która przygotowuje uczących się do stosowania wiedzy językowej w praktyce, 2) zapewnienie swobody wypowiedzi i zachęcanie do interakcji, 3) rozwijanie kreatywności, nauka pracy zespołowej, nauka języka przez działanie, przygotowywanie uczniów do niezależności językowej, 4) skłanianie do oceny własnych możliwości i samodzielnego poszukiwania potrzebnych środków językowych, 5) wzmacnianie kompetencji i nauka autonomicznego działania, 6) kształtowanie językowych kompetencji komunikacyjnych i stwarzanie dużych możliwości w komunikacyjnym nauczaniu języków obcych³⁸. Według A. Kabzińskiej, „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”³⁹.

W. Miodunka podkreśla, iż istnieją relacje między podejściem zadaniowym a metodą projektów⁴⁰, które I. Janowska opisuje następująco: „Modelem nauczania/uczenia się, do którego zbliża się podejście zadaniowe, jest powszechnie znana i od dawna stosowana (nie tylko w nauczaniu języków obcych) „metoda projektów”, przed którą otwierają się szerokie możliwości w kształceniu językowym w najbliższych dziesięcioleciach”⁴¹. Metoda projektów ukierunkowana jest na potrzeby uczniów i ich doświadczenie oraz konfrontuje wiedzę zdobytą na lekcji z rzeczywistością. Podejście zadaniowe i metoda projektów to dwie metody nauczania języków obcych, które są ukierunkowane na działanie. Zdaniem I. Janowskiej, „W podejściu zadaniowym przygotowuje się uczniów do wykonywania zadań, od tych najprost-

³⁴ Tamże.

³⁵ J. Willis, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow 1996.

³⁶ A. Kabzińska, *Podejście zadaniowe...*, s. 49.

³⁷ Tamże.

³⁸ Zob. tamże, s. 49–50.

³⁹ Tamże, s. 50.

⁴⁰ W. Miodunka, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2, s. 85.

⁴¹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 156.

szych (np. przekazanie informacji) do złożonych, których realizacja wymaga dłuższego czasu. Przykładem kompleksowego i długoterminowego zadania jest projekt pedagogiczny, często utożsamiany z zadaniem końcowym. (...). Zaletą projektu jest połączenie potrzeby aktywności z wytrwałością. Satysfakcja z realizacji projektu nie jest natychmiastowa, trzeba na nią zapracować i czekać⁴².

Według I. Janowskiej, są to dwie koncepcje pedagogiczne „częściowo konkurencyjne”. Uczenie się metodą projektów umożliwia rozwijanie kompetencji socjolingwistycznej⁴³. W metodzie projektów uczniowie wykonują zaproponowane przez nauczyciela czynności, np. redagują gazetkę szkolną, organizują wystawę, projektują stronę internetową, przygotowują podróż, które pobudzają ich aktywność i wprowadzają nową wiedzę. Włącza to w proces nauczania interdyscyplinarność poprzez odwoływanie się do różnych dyscyplin i interkulturowości. Wynik projektu powstaje wskutek działań społecznych zespołu uczących się, którzy pracują według ustalonego wcześniej scenariusza. Do elementów scenariusza I. Janowska zalicza: usytuowanie projektu, zadania do wykonania, metodę pozwalającą osiągnąć oczekiwany rezultat, środki w postaci dokumentów, narzędzi i materiałów⁴⁴.

Jak pisze M. Niemiec-Knaś, „Za użyciem metody projektów w nauczaniu przemawia także to, że na pierwszym miejscu stawia ona potrzeby ucznia i jego doświadczenie, stwarza możliwość konfrontacji wiedzy zdobytej na lekcji z rzeczywistością, łączy świat szkoły z rzeczywistością (...)”⁴⁵. Metoda projektów jest ukierunkowana na ucznia i działanie oraz wspiera autonomię i może być realizowana na lekcjach języka obcego. M. Niemiec-Knaś wymienia najistotniejsze cechy metody projektów: praca w grupach, dążenie do wykonania konkretnego produktu (np. album ze zdjęciami, gazetka ścienna, przewodnik po mieście), wspieranie pracy w grupach za pomocą materiałów (np. słowniki, podręczniki gramatyki, materiały prasowe), przyniesienie przez uczniów gazet, które mogą być wykorzystane podczas działania projektowego, prowadzenie indywidualnego dziennika, w którym uczeń będzie zapisywał wyniki swojej pracy, użycie wyłącznie języka obcego w klasie podczas działania projektowego⁴⁶.

Powołując się na H.J. Krumma⁴⁷, M. Niemiec-Knaś wymienia pięć czynników, które potwierdzają skuteczność tej metody w nauczaniu języków obcych: 1) lekcja przeprowadzona metodą projektów jest rzeczywistym aktem komunikacji, 2) wpływ na rozwój świadomości uczących się na lekcji, 3) wpływ na rozwój motywacji uczących się, 4) bardziej efektywne uczenie się, na które wpływa włącznie-

⁴² Tamże, s. 155–156.

⁴³ Na kompetencję komunikacyjną w ujęciu ESOKJ składają się kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i pragmatyczne. Kompetencja socjolingwistyczna „dotyczy wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej” (Rada Europy, *Europejski system...*, s. 106). Należą do nich m. in.: reguły grzecznościowe, rytuały porozumiewania się, style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka (zob. Rada Europy, *Europejski system...*, s. 23–24).

⁴⁴ Zob. tamże, s. 158.

⁴⁵ M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011, s. 7.

⁴⁶ Zob. tamże, s. 46.

⁴⁷ H. J. Krumm, *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1991, № 4, s. 6.

nie doświadczenia, 5) możliwość zastosowania różnych strategii podczas działania projektowego⁴⁸.

Według M. Niemiec-Knaś, „Praca projektowa przyczynia się znacznie do przyswajania przez ucznia dobrze zorganizowanej wiedzy, którą może on potem wykoryzystać przy rozwiązywaniu różnych zadań. Uczniowie pracujący metodą projektów częściej łączą nową wiedzę z już opanowaną, gdyż dzięki poznanym strategiom potrafią ją przetwarzać. Uczniowie pracujący podczas lekcji języka obcego w sposób tradycyjny też stosują pewne strategie, lecz ich liczba jest ograniczona, gdyż nie sięgają oni po nowe, nieznanne im techniki”⁴⁹.

M. Kolber do cech dobrych projektów zalicza: 1) dobrą instrukcję (zawiera temat, cele i formy realizacji ustalone wspólnie z uczniami), 2) równoczesne zdobywanie wiedzy i umiejętności (harmonijne łączenie wiedzy naukowej z praktyką życia codziennego), 3) jasny podział odpowiedzialności (wszyscy uczniowie są włączeni do pracy), 4) publiczne prezentowanie rezultatów pracy (sprzyja zwiększeniu kompetencji komunikacyjnych i nabywaniu pewności siebie w posługiwaniu się językiem obcym), 5) pobudzanie różnych kanałów odbioru i przekazu informacji (sprzyja rozwojowi wszystkich sprawności językowych), 6) nawiązanie do znanych uczniom sytuacji (zwiększa motywację, samodzielność i samokontrolę uczniów)⁵⁰. Zdaniem M. Kolber, „metoda projektu charakteryzuje się dużą siłą stymulowania aktywności uczniów, dużą różnorodnością i atrakcyjnością, co powoduje zwiększenie motywacji do nauki języków obcych. (...). Obserwacja rzeczywistości szkolnej skłania nas do wniosku, że częstotliwość stosowania tej metody w polskiej szkole jest cały czas niezadowalająca. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że stosowanie metody projektu traktuje się jako odejście od rutyny lub jako ornament dydaktyczny, na przykład podczas hospitacji”⁵¹.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż podejście zadaniowe wraz z metodą projektów są to dwie metody nauczania języków obcych ukierunkowane na działanie. Relacje między podejściem zadaniowym a metodą projektów I. Janowska przedstawia następująco: „Modelem nauczania/uczenia się, do którego zbliża się podejście zadaniowe, jest powszechnie znana i od dawna stosowana (nie tylko w nauczaniu języków obcych) *metoda projektów*, przed którą otwierają się szerokie możliwości w kształceniu językowym w najbliższych dziesięcioleciach”⁵². Podejście zadaniowe oraz metoda projektów stanowią w praktyce realizację terminu określanego jako „podejście zorientowane na działanie”, który powinien być nadrzędnym terminem w polskiej glottodydaktyce⁵³.

⁴⁸ M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów...*, s. 46–47.

⁴⁹ Tamże, s. 49.

⁵⁰ Zob. M. Kolber, *Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 4, s. 34–35.

⁵¹ Tamże, s. 35.

⁵² W. Miodunka, *Podejście zorientowane...*, s. 85.

⁵³ Zob. tamże.

Literatura

- Ellis R., *The Evaluation of Communicative Tasks*, [w:] *Materials Development in Language Teaching*, red. B. Tomlinson, CUP, Cambridge 1998, s. 217–238.
- Ellis R., *Task-Based Research and Teaching*, Oxford: OUP, 2003.
- Ellis R., *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, Wiley-Blackwell 2012.
- Frauenfelder U., Porquier R., *Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant*, „Languages” 1980, nr 57, s. 61–71.
- Janowska I., *O podejściu zadaniowym w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2006, nr 3, s. 19–27.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- Janowska I., *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole” 2016, nr 1, s. 32–38.
- Kabzińska A., *Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2014, nr 1, s. 47–50.
- Kolber M., *Metoda projektu, czy tylko ornament dydaktyczny?*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 4, s. 32–35.
- Krumm H.J., *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1991, № 4, s. 4–8.
- Miodunka W., *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2, s. 80–85.
- Niemiec-Knaś M., *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011.
- Nunan D., *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: CUP, 2004.
- Porquier R., *Communication exolingue et apprentissage des langues*, „Encrages”, *Acquisition d'une langue étrangère III*, 1984, s. 17–47.
- Skehan P., *A Cognitive Approach to Language Learning*, OUP, Oxford 1998.
- Willis J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow 1996.
- Rada Europy, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- Scheffler P., *Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych*, „Języki Obce w Szkole” 2007, nr 2, s. 43–48.
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Ворожцова И.Б., *Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку*, Удмуртский Университет, Ижевск 2000.
- Леонтьев А.А., *Психологические аспекты личности и деятельности*, ИЯШ 1974, № 1, с. 80–86.
- Леонтьев А.Н., *Деятельность. Сознание. Личность*, 2-ое изд., Москва 1977.
- Митрофанова О. Д., *Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного*, [в:] А. Н. Щукин (ред.-сост.) *Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания*. Сборник научных трудов, ГИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва 2006, с. 181–189.
- Рубинштейн С.Л., *Основы общей психологии*, Москва 1946.

**Избранные вопросы, связанные
с применением деятельностного подхода
в обучении иностранным языкам**

Резюме

В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с деятельностным подходом. Некоторые его положения представляем в свете Европейской Системы Языкового Образования, работ И. Яновской, П. Шеффлера, А. Кабзиньской и В. Миодунки. Презентируем также неотъемлемо связанный с деятельностным подходом второй метод, направленный на деятельность, то есть метод проектов, в свете работ М. Немец-Кнась и М. Колбер.

Ключевые слова: деятельностный подход, метод проектов, коммуникативный подход, задача, упражнение

**Selected Problems Connected
with Applying the Activity Approach
to Foreign Language Teaching**

Abstract

In the article, the main problems connected with applying the activity approach are discussed. Some of its principles are presented in the light of the European System of Language Education, the works of J. Janowska, P. Scheffler, A. Kabzińska and W. Miodunka. The author presents also the other method oriented on activity connected with the activity approach, i.e. the project method, in the light of works of M. Niemiec-Knaś and M. Kolber.

Key words: activity approach, the project method, communicative approach, task, exercise

Halina Zając-Knapik, dr
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Instytut Neofilologii

Halina Zając-Knapik, PhD
Pedagogical University of Cracow
Institute of Modern Languages
e-mail: halinaza@o2.pl
+48 126626740