

## *Zadania komunikacyjne w nauczaniu sprawności mówienia – kluczowe decyzje w klasie językowej*

Anna Kabzińska  
Instytut Anglistyki  
Uniwersytet Warszawski  
[akabzinska.ak@gmail.com](mailto:akabzinska.ak@gmail.com)

### Communicative tasks in teaching speaking skills – key decisions in the language classroom

In recent years much has been said about the role of communicative tasks in language education. Tasks have also been employed as effective tools for developing various aspects of communicative competence, particularly speaking skills. However, task-based language teaching is not a unified approach or method. There are different approaches to task-based pedagogy, which results in a variety of proposals for task selection and implementation. The article evaluates these proposals and focuses on significant decisions that need to be taken in this respect in the foreign language classroom.

#### 1. Wprowadzenie

Mówienie w języku obcym wymaga od uczących się zdobycia wiedzy i umiejętności, które pozwolą im na swobodną i skuteczną komunikację w sytuacjach życia codziennego. W jaki sposób przygotowywać uczących się do konstruowania zarówno płynnych, jak i poprawnych wypowiedzi, dbając jednocześnie o rozwój wiedzy deklaratywnej i wiedzy proceduralnej? Jedno z możliwych rozwiązań stanowi podejście zadaniowe, któremu wiele uwagi poświęca się w dydaktyce języków obcych, zwłaszcza w kontekście rozwijania sprawności mówienia.

Analizując założenia podejścia zadaniowego można dojść do wniosku, że stosowanie zadań sprzyja kształceniu sprawności mówienia. Dydaktyka zadaniowa wydaje się wręcz stwarzać idealne warunki do pracy nad rozwijaniem tej umiejętności przez wymóg częstego używania języka w mowie, w naturalnej komunikacji z innymi uczącymi się. Zadania mają kształcić umiejętności językowe przez interakcje oraz uczyć języka w sposób aktywny, przez działanie – a więc uczyć „mówienia przez mówienie”. Uczniowie mogą też, dzięki zadaniom, uczyć się we współpracy, między innymi wspólnie rozwiązując problemy.

Istotne jest również, że podejście zadaniowe, jako nauczanie ukierunkowane na ucznia, dużą wagę przywiązuje do swobody wypowiedzi. Pozwala w ten sposób na rozwijanie kreatywności i samodzielności uczących się oraz pozytywnie wpływa na ich motywację i zaangażowanie w proces wykonywania zadania. W tym celu uwzględnia się potrzeby i zainteresowania uczących się, a także wykorzystuje autentyczne materiały, które stanowią dodatkową zachętę do aktywnego włączenia się w wykonywanie zadań. Podejście zadaniowe jest potencjalnie motywujące również dlatego, że stwarza warunki naturalnej sytuacji komunikacyjnej, z którą uczeń mógłby spotkać się poza klasą językową. Zmierzenie się z sytuacją życia codziennego z jednej strony ukazuje uczącym się przydatność zadania i, co za tym idzie, zasadność podejmowanego przez nich wysiłku podczas jego realizacji; z drugiej zaś strony wymaga poradzenia sobie z danym problemem mimo posiadania ograniczonych środków językowych. Zadania stanowią dla uczniów wyzwanie. Są one także punktem wyjścia do refleksji nad językiem. Powinny zatem budzić naturalną ciekawość i chęć poszerzania wiedzy u uczących się – motywować ich do ciągłego doskonalenia własnych umiejętności.

Pojawia się jednak pytanie o zakres stosowania zadań. Jak często i w jaki sposób powinny być używane, by były skuteczne? Czy lepiej stosować pojedyncze zadania, czy planować lekcje w modelu zadaniowym? Decyzje w tym zakresie mogą wydawać się trudne, zwłaszcza wobec istnienia wielu interpretacji i proponowanych rozwiązań w literaturze poświęconej zadaniom komunikacyjnym. W niniejszym artykule przedstawiono i przeanalizowano propozycje w zakresie selekcji i tworzenia zadań językowych oraz ich stosowania na lekcji języka obcego, z uwzględnieniem roli zadań w rozwijaniu sprawności mówienia.

## 2. Zadania komunikacyjne w kształceniu językowym

Ellis (2003, 2012) wyróżnia dwa główne sposoby korzystania z zadań podczas zajęć językowych. Pierwszym z nich jest wspomniane już nauczanie zadaniowe (ang. *task-based language teaching*), zorientowane na komunikację i poświęcające więcej uwagi kwestii ustnej produkcji językowej, w którym zadania sta-

nowią podstawę działań lekcyjnych. Drugim sposobem użycia zadań na lekcji języka obcego jest nauczanie wspomagane zadaniami (ang. *task-supported language teaching*), rozumiane jako nauczanie bardziej tradycyjne, w którym zadania stosowane są głównie jako narzędzia służące rozwijaniu płynności wypowiedzi. W odróżnieniu od podejścia zadaniowego, gdzie zadania mają przyczyniać się do ogólnego rozwoju kompetencji językowych, w nauczaniu wspomaganym zadaniami pełnią one raczej funkcję pomocniczą i są rzadziej stosowane w klasie. Opisując sposoby korzystania z zadań językowych, Ellis (2012) nawiązuje do dwóch różnych interpretacji założeń podejścia komunikacyjnego (Howatt 1984). Według jednej z nich uczeń zdobywa umiejętności komunikacyjne przez systematyczne poszerzanie wiedzy o języku, na przykład ucząc się słownictwa i nowych struktur gramatycznych. Druga interpretacja zakłada kształtowanie kompetencji komunikacyjnej przede wszystkim przez komunikowanie się z innymi użytkownikami języka. Przykładem tej „silnej” odmiany podejścia komunikacyjnego jest właśnie dydaktyka zadaniowa. Ellis (2009, 2012) sugeruje, by w planowaniu kursu językowego korzystać z obu sposobów implementacji zadań. W tym kontekście istotne są indywidualne decyzje nauczyciela, takie jak określenie właściwych dla danej grupy uczniów proporcji, zapewnienie równowagi w stosowaniu zadań i innych form nauczania, czy też zagwarantowanie zarówno możliwości ciągłego poszerzania wiedzy, która stanowi bazę do rozmów i dyskusji podczas zajęć, jak i czasu lekcyjnego przeznaczonego wyłącznie na interakcje, kreatywne i samodzielne konstruowanie wypowiedzi.

Ellis (2000) przypomina także o dwóch interpretacjach roli zadań w nauczaniu języków obcych, o których warto pamiętać w planowaniu pracy lekcyjnej w oparciu o zadania komunikacyjne. Jedną z nich jest perspektywa psycholingwistyczna, według której odpowiednio zaprojektowane i systematycznie stosowane zadania rozwijają umiejętności uczących się przez dostarczenie potrzebnego materiału językowego i która bada wpływ ich parametrów na rodzaj produkcji językowej. Perspektywa socjokulturowa natomiast zwraca uwagę na nieprzewidywalność procesu dydaktycznego, indywidualne interpretacje zadań dokonywane przez uczących się i postrzeganie ich zgodnie z własnymi potrzebami oraz podkreśla rolę interakcji w nabywaniu umiejętności językowych. Zadanie jest zatem *planem działań lekcyjnych*, ale także *procesem* zdobywania wiedzy i umiejętności. Obie perspektywy pozwalają lepiej zrozumieć nauczanie zadaniowe.

Na uwagę zasługuje także interpretacja roli zadań komunikacyjnych zawarta w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*, którego autorzy dostrzegają związek zadań z naturalnymi procesami uczenia się języka i komunikacji w życiu codziennym. W podejściu zadaniowym w rozumieniu *ESOKJ* zadania stanowią ważny element nauczania. Według dokumentu (2003: 61):

W trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych użytkownicy języka podejmują komunikacyjne działania językowe i stosują przy tym rozmaite strategie [...] w celu mobilizacji i kontroli własnych zasobów językowych oraz uaktywnienia własnych umiejętności i sposobów działania, by w najpełniejszy lub najbardziej ekonomiczny sposób, zgodnie z założonym celem i danym kontekstem komunikacyjnym, skutecznie wykonać dane zadanie.

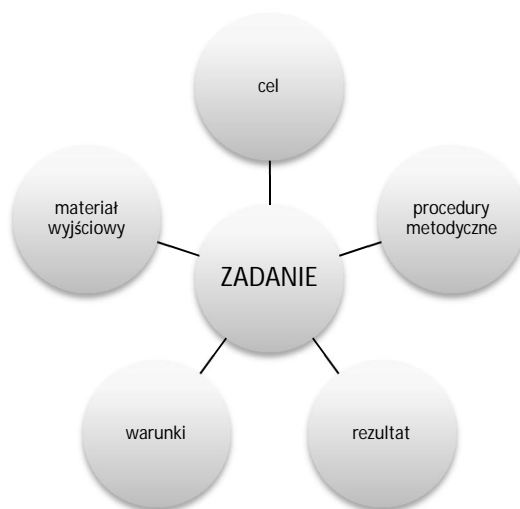
Przez uaktywnienie wiedzy i umiejętności uczących się zadania naśladujące autentyczne sytuacje komunikacyjne w naturalny sposób przygotowują uczących się do komunikacji poza zajęciami, przyczyniając się do kształcenia sprawności mówienia.

Mówiąc o planowaniu nauczania z wykorzystaniem zadań komunikacyjnych, należy także wspomnieć o niezmiernie ważnej kwestii, jaką jest praca własna uczącego się. Od nakładu pracy poza zajęciami w dużej mierze zależeć będzie, jak dobrze uczący się wykonają dane zadanie, jak poradzą sobie z podobnym zadaniem poza klasą językową, a także, jak ocenią swoje postępy w nauce języka. Zaplanowanie samodzielnej pracy nad językiem i kształtowanie autonomicznej postawy uczących się jest więc kluczowe z perspektywy systematycznego rozwijania umiejętności językowych i przygotowania do skutecznego wykonywania zadań podczas zajęć i poza nimi. Dla przykładu, w ramach pracy domowej uczący się mogą indywidualnie wyrównywać zaległości w zakresie słownictwa czy gramatyki. Zaoszczędzony w ten sposób czas lekcyjny może zostać przeznaczony na różnego rodzaju interakcje, ale także na wynikającą z nich niezwykle istotną refleksję nad językiem. Jest to bardzo ważna faza, w czasie której uczący się mają możliwość przeanalizowania swoich błędów czy też wyjaśnienia wątpliwości związanych z wykonaniem zadania.

### 3. Selekcja i projektowanie zadań językowych

Jak podkreślają zwolennicy podejścia zadaniowego proponujący własne definicje pojęcia *zadanie* (Prabhu 1987; Nunan 1989; J. Willis 1996a, 1996b; Skehan 1998; Bygate, Skehan i Swain 2001; Ellis 2003; Van den Branden 2006; Willis i Willis 2007), nie każde ćwiczenie językowe jest zadaniem komunikacyjnym. Na jakie cechy powinni zatem zwracać uwagę nauczyciele przy wyborze i tworzeniu zadań? Jakie cechy ogólne powinno mieć skuteczne zadanie? Aby odpowiedzieć na te pytania, chciałabym odwołać się do jednej z najczęściej cytowanych definicji zadania (Nunan 2004: 4; tłum. Janowska 2011: 173), według której: „Zadanie jest techniką pracy lekcyjnej, która angażuje uczących się w proces rozumienia, manipulowania, produkcji i wzajemnej komunikacji w języku docelowym, koncentrując ich uwagę przede wszystkim na znaczeniu, a nie na formie”. W zacytowanej powyżej definicji autor podkreśla rolę procesów poznaw-

czych i komunikacji, a także zwraca uwagę na konieczność koncentracji uwagi uczącego się w pierwszej kolejności na znaczeniu wypowiedzi. Forma jest również ważna, ale ma przede wszystkim służyć efektywnej komunikacji i pomagać w przekazywaniu znaczenia. W opinii Ellisa (2012: 198) język jest środkiem do osiągnięcia tego celu, a „nie jest celem samym w sobie”. Inni autorzy wymieniają też komunikacyjny cel (J. Willis 1996b) i rezultat zadania będący podstawą oceny wypowiedzi (Skehan 1998). Tu także skuteczność komunikacyjna stawiana jest przed poprawnością. Niektórzy badacze (Skehan 1998; Willis i Willis 2007) podkreślają również, że zadanie nie powinno wymagać od uczących się powtarzania gotowych słów i zwrotów. Powinni oni, podobnie jak w życiu codziennym, posłużyć się swoją aktualną wiedzą, ewentualnie skorzystać z samodzielnie wybranego materiału językowego zaczerpniętego z treści zadania (Prabhu 1987; J. Willis 1996a) lub słownika. Dlatego też ćwiczenie polegające na odczytywaniu dialogu z podręcznika nie może być uznane za zadanie komunikacyjne.



Rysunek 1: Parametry zadania (Ellis 2003: 21).

Jakie decyzje stoją przed nauczycielem projektującym zadania dla swoich uczniów? W tworzeniu odpowiednich zadań Ellis (1998, 2003: 21) proponuje analizę pięciu parametrów zadania, które zostały zaprezentowane graficznie na rysunku 1. Pierwszym z nich jest *ogólny cel zadania* (ang. *goal*), w ramach którego określa się umiejętności, jakie ma wykształcić zadanie, a także korzyści dla uczących się płynące z jego wykonania. Drugim parametrem jest *materiał wejściowy* (ang. *input*), który, w zależności od decyzji nauczyciela, może być tekstem mówionym, pisany bądź ilustracją. Innymi słowy materiałem wejściowym są wszystkie informacje werbalne i niewerbalne, jakie dostarcza ucza-

cemu się zadanie. W ramach trzeciego parametru, *warunków zadania* (ang. *conditions*), określany jest sposób przedstawienia uczniom informacji, na przykład podział na role czy też dostęp do różnych materiałów oraz sposób, w jaki informacja ma zostać przez uczących się użyta, na przykład konieczność (lub jej brak) ustalenia wspólnego stanowiska na drodze negocjacji, czyli konwergencja/dywergencja celów zadania. Istotny jest także wybór *procedur metodycznych* (ang. *procedures*), tj. określenie, czy uczący się będą pracować w parach lub grupach, czy indywidualnie, czy będą mieli czas na przygotowanie się do realizacji zadania, czy czas na wykonanie zadania będzie ograniczony, wreszcie, czy będą mogli ponownie wykonać zadanie. Ostatnim parametrem zadania wymienianym przez Ellisa (2003) jest *przewidywany rezultat zadania* (ang. *predicted outcomes*) w postaci produktu (ang. *product*) i procesów (ang. *process*), jakie mają zaistnieć podczas jego wykonywania. Opisując planowany produkt, warto określić jego formę (tj. forma ustna, pisemna, obrazkowa lub inna), rodzaj tekstu (np. opis, treść wystąpienia, przepis) i charakter zadania, to znaczy, czy zadanie ma jedno rozwiązanie, czy też kilka możliwych rozwiązań (tj. zadanie otwarte/zamknięte). Rezultatem w postaci procesu określa się procesy językowe i poznawcze, takie jak wymiana informacji, wymiana opinii itp. oraz charakter produkcji językowej (np. dialog/monolog). Zmieniając parametry zadania, nauczyciel może wpływać na jakość produkcji językowej i rozwijanie sprawności mówienia, a także lepiej dostosować zadanie do możliwości i potrzeb uczących się.

Na kształt wypowiedzi wpływa również typ zadania. Willis i Willis (2007) proponują siedem typów zadań, które mogą być szczególnie przydatne w zapewnieniu różnorodności projektowanych zadań. Różnią się one stopniem trudności i wymaganym typem produkcji językowej. Zadania bardziej kompleksowe, takie jak rozwiązywanie problemów, dzielenie się osobistymi doświadczeniami czy projekty i zadania kreatywne mogą wymagać rozłożenia realizacji zadania na etapy. Realizacja zadań mniej skomplikowanych stanowi jednocześnie osiągalny cel nawet dla uczniów początkujących (tabela 1.). Nauczyciel ma także do dyspozycji zadania „z życia wzięte,” na przykład dokonanie rezerwacji w hotelu, lub zadania o charakterze pedagogicznym, takie jak znajdowanie i opisywanie różnic między obrazkami (Long 1985; Nunan 1989, 2004). Możliwe jest również zaprojektowanie zadania w taki sposób, by zwiększyć prawdopodobieństwo użycia przez uczących się konkretnej struktury językowej (Ellis 2003). Ważne jest określenie proporcji między wyżej wymienionymi typami zadań.

Typ zadania	Przykłady
Tworzenie list	burza mózgów lub poszukiwanie faktów dotyczących rzeczy, osób, miejsc, przyczyn lub cech charakterystycznych
Sortowanie i układanie w kolejności	tworzenie rankingów, klasyfikowanie, tworzenie sekwencji, np. obrazków podczas opowiadania historyjki
Łączenie	łuchanie i identyfikowanie, łuchanie i wykonywanie poleceń, łączenie fraz/opisów i obrazków, łączenie wskazówek i map
Porównywanie	poszukiwanie podobieństw i różnic, na przykład przez porównywanie dwóch podobnych obrazków lub kontrastowanie dwóch pór roku
Rozwiązywanie problemów	łamięówki logiczne, analizy przypadków, autentyczne „życiowe” problemy, przewidywanie zakończenia opowieści lub proponowanie własnych rozwiązań
Projekty i zadania kreatywne	opracowywanie i przeprowadzanie ankiet, tworzenie gazetki klasowej lub planowanie programu radiowego
Dzielenie się osobistymi doświadczeniami	opowiadanie historyjek, anegdot i wspomnień, wyrażanie opinii lub własnych reakcji

Tabela 1: Rodzaje zadań komunikacyjnych (Willis i Willis 2007; tłum. Krajka 2009: 87-88).

Tabela 2. przedstawia opis parametrów zadania dla dwóch typów zadań, tj. *porównywania* i *dzielenia się osobistymi doświadczeniami*. Zarówno typ zadania, jak i wybrane parametry w dużym stopniu decydują o kształcie wypowiedzi i rodzaju wymaganej produkcji językowej. Porównywanie dwóch ilustracji, mimo że z początku wydaje się zadaniem mało wymagającym, może okazać się bardzo trudne dla uczących się. Ze względu na dobór procedur metodycznych, zadanie to wymaga bowiem od uczących się tworzenia spontanicznych wypowiedzi. Brak czasu na przygotowanie czy presja związana z limitem czasu na wykonanie zadania może skutkować mniejszą poprawnością. Zadanie częściowo ogranicza produkcję językową także ze względu na jego z góry określony rezultat, wynikający z zamkniętego charakteru zadania, będący ustalonym zbiorem cech różniących obrazki. Prezentacja natomiast ma otwarty charakter, co sprawia, że jest zadaniem bardziej złożonym i skomplikowanym. Jednakże czas na przygotowanie wypowiedzi w ramach pracy domowej ma szansę pozytywnie wpłynąć na jakość produkcji językowej. Jako że jest to również zadanie o cechach wystąpienia publicznego, jego wykonanie może być bardziej dokładne, przygotowane z dbałością o poprawność, precyzję wypowiedzi, ale też płynność i bogactwo językowe. Pełna dowolność w konstruowaniu wypowiedzi oraz doborze materiałów pomocniczych i pomocy wizualnych powinna dodatkowo powodować wzrost motywacji, jak też chęć sumiennego przygotowania się do zadania.

Typ zadania	Porównywanie	Dzielenie się osobistymi doświadczeniami
Rodzaj	Zadanie o charakterze pedagogicznym.	Zadanie „z życia wzięte”.
Cel	Znalezienie różnic między dwoma obrazkami. Nazwanie elementów różniących ilustracje.	Prezentacja, której celem jest polecenie miejsc, które warto zwiedzić w czasie wakacji.
Materiał wyjściowy	W formie obrazkowej.	Krótką treść zadania w formie pisemnej.
Warunki	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Każdy z uczniów dostaje inną ilustrację.</li> <li>• Dwustronna wymiana informacji.</li> <li>• Wymagana jest interakcja.</li> <li>• Wykonanie zadania wymaga ustalenia jednego stanowiska (liczba szczegółów różniących dwie ilustracje).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uczący się samodzielnie wybiera potrzebne materiały.</li> <li>• Informacja przekazywana w jednym kierunku.</li> <li>• Interakcja nie jest wymagana.</li> </ul>
Procedury metodyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praca w parach.</li> <li>• Brak czasu na przygotowanie się do wykonania zadania.</li> <li>• Czas na wykonanie zadania – 5 minut.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praca indywidualna – przygotowanie wypowiedzi i prezentacja.</li> <li>• Nieograniczony czas na przygotowanie prezentacji (praca domowa).</li> <li>• Czas na wykonanie zadania – 10 minut.</li> </ul>
Przewidywany rezultat		
<i>W postaci produktu</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wypowiedź ustna.</li> <li>• Opis.</li> <li>• Zadanie ma charakter zamknięty (ma jedno rozwiązanie).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wypowiedź ustna.</li> <li>• Prezentacja.</li> <li>• Zadanie ma charakter otwarty.</li> </ul>
<i>W postaci procesu</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wymiana informacji.</li> <li>• Wypowiedź w formie dialogu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wyrażanie opinii.</li> <li>• Wypowiedź w formie monologu.</li> </ul>

Tabela 2: Porównanie dwóch typów zadań (opracowanie własne na podstawie parametrów zadania; patrz Ellis 1998, 2003).

Innym istotnym aspektem selekcji i tworzenia zadań jest określenie stopnia ich trudności wynikającego z cech zadania i subiektywnej oceny dokonanej przez uczących się (Robinson 2001). Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003: 138-144) wymieniają omówione wyżej uwarunkowania i ograniczenia związane z wykonywaniem zadania, takie jak czas, cel, materiały pomocnicze oraz kompetencje i cechy uczącego się, na które składają się czynniki lingwistyczne, poznawcze i emocjonalne. Innymi wymienianymi w dokumencie czynnikami mogącymi mieć wpływ na postrzeganie trudności zadania i proces jego wykonania są panujące warunki, takie jak wszelkiego rodzaju zakłócenia, hałas, ale też cechy rozmówcy czy przewidywalność zadania. Według *ESOKJ* (2003: 140) punktem wyjścia powinna być jednak dogłębna analiza umiejętności uczniów:



Stopień rozwoju zasobów językowych uczącego się jest głównym czynnikiem, jaki należy brać pod uwagę podczas ustalania, czy dane zadanie może być właściwe lub przy dopasowywaniu parametrów zadań. Liczą się więc poziom wiedzy i stopień opanowania gramatyki, słownictwa i fonologii lub ortografii wymagane do realizacji zadania, zasoby językowe, takie jak zakres środków językowych, poprawność gramatyczna i leksykalna, a także aspekty użycia języka obejmujące płynność, elastyczność, spójność, właściwe zastosowanie i precyzję wypowiedzi.

Tak duża liczba czynników wpływających na postrzeganą trudność zadania może wydawać się kłopotliwa. Z drugiej jednak strony elastyczność zadań pozwala dopasować ich parametry do możliwości i potrzeb uczących się i w efekcie przyczynić się do większej indywidualizacji nauczania. Warto też pamiętać, że to samo zadanie może być pomyślnie wykonane przez uczniów o różnych umiejętnościach językowych. W przypadku pojawiających się trudności monitorujący pracę uczących się nauczyciel może ponadto zaproponować pomoc językową, na przykład w postaci materiałów dodatkowych, ułatwiających wykonanie zadania. Także odpowiednie zaplanowanie pracy przed wykonaniem zadania głównego przy pomocy zadań przygotowawczych może zmniejszyć odczuwaną trudność tego zadania.

#### 4. Planowanie pracy lekcyjnej z zastosowaniem zadań komunikacyjnych

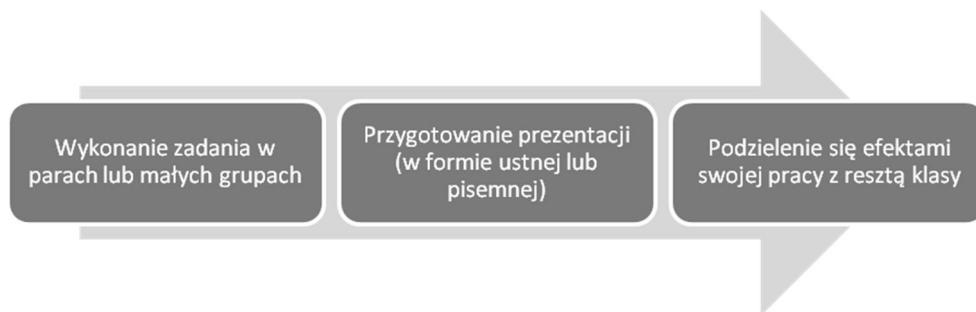
Podczas zajęć językowych zadania komunikacyjne mogą być wykorzystywane na wiele sposobów. Mogą być stosowane w ramach bardziej tradycyjnych modeli lekcji, na przykład w modelu znanym jako PPP (ang. *presentation – practice – production*), krytykowanym przez część zwolenników podejścia zadaniowego (Long 1985; J. Willis 1996a, 1996b; Skehan 1998; Willis i Willis 2007). Zadania pojawiają się wtedy na końcu zajęć, podczas swobodnej wypowiedzi, po zaprezentowaniu i przećwiczeniu nowego materiału językowego, w fazie służącej głównie ćwiczeniu płynności językowej. Zadania mogą być również częścią lekcji konwersacyjnych lub powtórzeniowych. W podejściu zadaniowym zadania skłaniają uczących się do mówienia na każdym etapie zajęć, rozwijając w ten sposób ich umiejętności komunikacyjne. W modelu tym, opisywanym przez różnych autorów (Prabhu 1987; Estaire i Zanon 1994; J. Willis 1996a, 1996b; Skehan 1998; Willis i Willis 2007), wyróżnia się trzy fazy: fazę poprzedzającą wykonanie zadania (ang. *pre-task*), zadanie główne (ang. *during/main task*) i fazę po wykonaniu zadania głównego (ang. *post-task*). Przyjrzyjmy się teraz konkretnym propozycjom w poszczególnych fazach lekcji.

Podczas fazy przed realizacją zadania głównego, której celem jest przedstawienie tematu zajęć, celu i treści zadania oraz przygotowanie się do działania w kolejnej części zajęć, uczący się mogą wysłuchać zadania wykonanego

przez inne osoby lub sami wykonać podobne zadanie. Mogą także wykonać ćwiczenia aktywizujące lub wybrać z treści zadania przydatne słowa i zwroty (por. Prabhu 1987; J. Willis 1996a). Od decyzji nauczyciela w tej fazie zależy również budowanie motywacji i zaangażowania przez rozbudzenie ciekawości uczących się (Dörnyei 2001). Warto też zastanowić się, czy na tym etapie warto przeznaczyć czas na planowanie wypowiedzi (Skehan 1996; Foster i Skehan 1999). Innym wariantem jest pominięcie fazy przedzadaniowej i przejście od razu do zadania głównego, posunięcie, które może posłużyć nauczycielowi jako sposób dokonania diagnozy umiejętności językowych uczniów. Jest to niezastąpione narzędzie ewaluacyjne, umożliwiające ocenę realnych możliwości uczącego się w prawdziwej sytuacji komunikacyjnej.

J. Willis (1996a) oraz Willis i Willis (2007) proponują szczegółową kolejność czynności w fazie głównej i pozadaniowej, etapów, które mają szczególne znaczenie, jak podkreślają autorzy, dla zapewnienia równowagi między rozwijaniem płynności i poprawności wypowiedzi, a także znaczeniem (ang. *focus on meaning*) a formą (ang. *focus on form*). Propozycje te zasługują na szczególną uwagę również dlatego, że stanowią pierwszy tak dokładny opis czynności lekcyjnych w podejściu zadaniowym z konkretnymi wskazaniem dla nauczycieli. Faza zadania głównego, którą J. Willis (1996b) nazywa „cyklem zadaniowym” (ang. *task cycle*), rozpoczyna się od realizacji zadania (ang. *task*), po której następują kolejno faza przygotowania prezentacji (ang. *planning*) poświęcona procesowi wykonania zadania i czas dzielenia się wynikami swojej pracy (ang. *report*). Cykl *zadanie – planowanie – prezentacja* (rys. 2.) ma znacząco wpływać na wypowiedzi uczących się, zarówno jeśli chodzi o rodzaj, jak i jakość produkcji językowej. Uczący się najpierw mają koncentrować swoją uwagę na przekazywaniu określonych znaczeń podczas wykonywania zadania, kiedy mówią w języku obcym bardziej swobodnie, bez obawy o popełnianie błędów, po to, by następnie, w czasie przygotowywania prezentacji i wystąpienia na forum klasy, w sposób naturalny dążyć do poprawności (Willis i Willis 2007). Inni autorzy przypominają o możliwości wpływu na kształt wypowiedzi na etapie zadania głównego przez ograniczenie czasu na jego wykonanie (Lee 2000) i decyzje o zakresie dostępu do materiału wejściowego podczas jego realizacji (Ellis 2003). Warta rozważenia jest także możliwość zaskoczenia uczących się przez wprowadzenie nowych informacji po zapoznaniu się z treścią zadania (Foster i Skehan 1996). Znaczenie mają też bardziej spontaniczne decyzje nauczyciela podejmowane podczas zajęć, kluczowe dla zapewnienia warunków naturalnej komunikacji. Są to na przykład decyzje dotyczące takich kwestii, jak możliwość inicjowania dyskusji przez uczących się, stawianie przez nauczyciela pytań, które nie mają jednej z góry ustalonej odpowiedzi czy też dostarczenie informacji zwrotnej na temat wykonania zadania, odnoszącej się

przede wszystkim do sensu i merytorycznej zawartości wypowiedzi, nie zaś do niepoprawnie zastosowanych form (Ellis 2003).



Rysunek 2: Zadanie główne: zadanie – planowanie – prezentacja (J. Willis 1996b).

Ostatnia faza lekcji prowadzonej na podstawie modelu zadaniowego, który proponują Willis i Willis (2007) (rys. 3.), poświęcona jest refleksji nad językiem i konkretnymi formami językowymi niezbędnymi do wykonania danego zadania. Składa się ona z dwóch etapów: fazy analizy (ang. *analysis*) i fazy ćwiczeń (ang. *practice*). Uczący się najpierw wykonują ćwiczenia podnoszące świadomość językową (ang. *consciousness-raising activities*) (Ellis 1991; Willis i Willis 2007), po czym utrwalają nowe formy przy pomocy odpowiednich ćwiczeń, aby zyskać większą pewność w używaniu tych form. W odróżnieniu od modeli tradycyjnych, ćwiczenia te pojawiają się dopiero pod koniec lekcji, często w odpowiedzi na konkretne potrzeby uczących się. Faza pozadaniowa to odpowiedni moment na omówienie wątpliwości uczniów, które pojawiły się w czasie realizacji zadania, analizę błędów lub czas na jego ponowne wykonanie. Etap ten stanowi istotny element modelu zadaniowego, ważny ze względu na skoncentrowanie uwagi uczniów na formach językowych, niezbędnych do systematycznego rozwoju języka pośredniego. W wyniku odpowiednio zaplanowanych działań w tej fazie zajęć, wypowiedzi uczących się będą bardziej precyzyjne i poprawne, a komunikacja bardziej skuteczna. Inni autorzy przypominają również o sposobach zwracania uwagi na formę, które niekoniecznie muszą być wykorzystane w ostatniej fazie lekcji. Uczący się skupiają bowiem swoją uwagę na cechach języka także podczas wykonywania zadania, na przykład przez parafrazowanie wypowiedzi rozmówcy, formułowanie prośby o wyjaśnienie czy też wymianę uwag z innymi uczestnikami na temat użycia konkretnych form. Istotne w tej kwestii są także różne techniki poprawiania błędów czy też udzielenie przez nauczyciela porady językowej na poszczególnych etapach zajęć.



Rysunek 3: Zadaniowy model lekcji (J. Willis 1996a; Willis i Willis 2007).

## 5. Wnioski

Zadania komunikacyjne stanowią cenne narzędzia w rozwijaniu sprawności mówienia, a przy pomocy różnych zadań nauczyciel może wpływać na wieloaspektowy rozwój umiejętności językowych uczących się. Stwarzając możliwość bezpośredniej komunikacji z innymi osobami, zadania te mobilizują uczniów do konstruowania własnych, różnorodnych, a co za tym idzie także kreatywnych wypowiedzi. Jednak zadania to nie tylko narzędzia pomocne w rozwijaniu umiejętności językowych czy jednostki planowania pracy lekcyjnej. Odpowiednio dobrane zadanie jest również narzędziem ewaluacyjnym, umożliwiającym ocenę i samoocenę obszarów niemierzalnych testem pisemnym, dostarczającym rzetelnej informacji na temat realnych umiejętności komunikacyjnych uczącego się.

Pytanie o zakres stosowania zadań komunikacyjnych pozostaje jednak otwarte, gdyż nie istnieją jednoznaczne wskazania, które miałyby charakter uniwersalny. Jak podkreśla Ellis (2000: 214), w planowaniu zajęć, opierając się na zadaniach językowych, konieczne są przemyślane decyzje dotyczące selekcji i kolejności wprowadzania zadań. Należy więc rozważyć takie kwestie, jak:

- kryteria selekcji zadań oraz sposoby adaptacji zadań do potrzeb uczniów;
- sposoby projektowania własnych zadań oraz dokonywania zmian w zakresie ich parametrów, z uwzględnieniem stopnia trudności zadania;
- zakres stosowania zadań (wybór nauczania całkowicie opartego na zadaniach lub wspomaganego zadaniami);
- proporcje między różnymi typami zadań, a co za tym idzie, różnorodność i kolejność wprowadzanych zadań;
- wybór procedur lekcyjnych (czynności poprzedzających zadanie główne/czynności po wykonaniu zadania) oraz form pracy w czasie realizacji

i przygotowywania się do wykonania zadania (praca w parach, grupach czy indywidualna);

- dobór ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych oraz ćwiczeń podnoszących świadomość językową,
- sposoby planowania pracy domowej i samodzielnej pracy uczącego się nad językiem, jak również sposoby rozwijania autonomii ucznia.

Stosowanie zadaniowego modelu lekcji, a tym bardziej nauczanie całkowicie oparte na zadaniach komunikacyjnych, może okazać się zbyt wymagające dla niektórych grup uczących się, w szczególności uczniów mniej zaawansowanych i w konsekwencji mniej samodzielnych językowo. Nie oznacza to jednak, że zadania należy całkowicie wyeliminować lub stosować sporadycznie. Jak udowadnia J. Willis (1996b), prezentując przykładowe zadania dla uczniów dopiero zaczynających naukę języka obcego czy też propozycje dotyczące adaptacji modelu zadaniowego dla potrzeb nauczania języka wśród dzieci, możliwe jest dostosowanie zarówno poszczególne zadań, jak i model lekcji zadaniowej do potrzeb konkretnej grupy uczących się. Warto więc korzystać z możliwości oferowanych przez podejście zadaniowe i używać zadań w sposób elastyczny, dostosowany do konkretnej sytuacji dydaktycznej, pamiętając o zapewnieniu uczącym się możliwości zrównoważonego rozwoju kompetencji językowych.

## Bibliografia

- Bygate, M., Skehan, P. i Swain, M. (red.). 2001. *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1991. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. 1998. „The evaluation of communicative tasks”, w: Tomlinson, B. (red.). 1998. 217-238.
- Ellis, R. 2000. „Task-based research and language pedagogy”. *Language Teaching Research*. 4: 193-220.
- 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. 222-246.
- Ellis, R. 2012. *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Estaire S. i Zanon J. 1994. *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Foster, P. i Skehan, P. 1996. „The influence of planning and task type on second language performance”. *Studies in Second Language Acquisition* 18. 299-323.
- Foster, P. i Skehan, P. 1999. „The influence of planning and focus of planning on task-based performance”. *Language Teaching Research* 3: 215- 47.
- Howatt, A. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyltenstam, K. i Pienemann, M. (red.). 1985. *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: TAIWPN UNIVERSITAS.
- Komorowska, H. (red.). 2009. *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Krajka, J. 2009. „Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego”, w: Komorowska, H. (red.). 2009. 83-95.
- Lee, J. 2000. *Task and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Long, M. 1985. „A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching”, w: Hyltenstam, K. i Pienemann, M. (red.). 1985. 77-99.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- Robinson, P. 2001. „Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework”. *Applied Linguistics* 22. 27-57.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (red.). 1998. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (red.). 2006. *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. 2006. „Introduction: Task-based language teaching in a nutshell”, w: Van den Branden, K. (red.). 2006. 1-16.
- Willis, D. 1996. „Accuracy, fluency and conformity”, w: Willis, J. i Willis, D. (red.). 1996. 44-51.
- Willis, D. 2007. „Accuracy, fluency and autonomous learning: A three way distinction”. (<http://www.willis-elt.co.uk/books.html>).
- Willis, D. i Willis, J. 1996. (red.). *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Macmillan Education
- Willis, D. i Willis, J. 1996. „Consciousness-raising activities in the language classroom”, w: Willis, J. i Willis, D. (red.). 1996. 63-76.
- Willis, D. i Willis, J. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. 1996a. „A flexible framework for task-based learning”, w: Willis, J. i Willis, D. (red.). 1996. 52-62.
- Willis, J. 1996b. *A framework for task-based learning*. Harlow: Pearson Education.