

# Iwona Janowska

---

## Proces przystosowania materiałów dydaktycznych z języka polskiego jako obcego do zasad podejścia zadaniowego

---

Postscriptum Polonistyczne nr 2(10), 177-198

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

IWONA JANOWSKA  
Uniwersytet Jagielloński  
Kraków

## Proces przystosowania materiałów dydaktycznych z języka polskiego jako obcego do zasad podejścia zadaniowego

### Wprowadzenie

Uczenie się przez wykonywanie zadań, podczas którego uczniowie angażują się w działania skoncentrowane na przekazywaniu znaczeń, zostało po to stworzone, by umożliwić uczącemu się komunikowanie się poza środowiskiem szkolnym. Stawia się na płynność wypowiedzi i wiarę we własne możliwości językowe. Gramatyka odgrywa tu również ważną rolę, ale traktowana jako środek pomocniczy w rozwijaniu językowej kompetencji komunikacyjnej. Podejście zadaniowe przygotowuje uczących się do podjęcia wyzwania, któremu muszą stawić czoło po ukończeniu kształcenia językowego.

Stosownie zadań w kształceniu językowym polega na tworzeniu przeszkód, które uczący się muszą pokonać przy użyciu autentycznego języka. Realizują oni zadania, używając języka dla wyrażenia tego, co należy powiedzieć lub napisać, aby osiągnąć konkretny, często pozajęzykowy cel. Lekcja powinna więc zawierać proporcjonalnie dużo działań komunikacyjnych autentycznych.

Dostosowanie tradycyjnych podręczników do zasad podejścia zadaniowego polega *sensu largo* na przekształceniu działań językowych w skuteczne zadania. Istnieje szereg sposobów tworzenia zadań tam, gdzie autorzy tzw. podręczników „starszej generacji” ich nie zaproponowali. Niekiedy nieznaczna modyfikacja polecenia wystarczy, by z prostego ćwiczenia uczynić interesujące zadanie. W innych przypadkach podobne transformacje

mogą okazać się trudne lub nawet niewykonalne. W naszych rozważaniach będziemy głównie koncentrować się na takich procedurach, które można z powodzeniem stosować w pracy z różnymi materiałami podręcznikowymi.

Dla pełniejszego zrozumienia istoty proponowanych technik zadaniowych, usytuowaliśmy je w kontekście ogólnych rozważań na temat podręczników, podejścia zadaniowego oraz charakterystyk zadań jako narzędzi uczenia się.

Jeśli chodzi o konkretne propozycje zmian dotyczących analizowanych tu podręczników, nasze refleksje będą oscylować wokół takich zagadnień, jak: precyzowanie i modyfikowanie celów jednostek tematycznych i zadań (łącznie celów językowych z pozajęzykowymi), stosowanie zadań wstępnych wprowadzających do tematyki zajęć (kształtowanie nastawień i budzenie zainteresowań), odwoływanie się do wiedzy i umiejętności uczących się, nauczanie gramatyki przy pełnym udziale studentów, koncepcja ciągów zadań, czyli całościowych jednostek zadaniowych.

Prawdą jest, iż ramy redakcyjne artykułu ograniczają obszar zagadnień do kilku podstawowych kwestii. Jednakże z drugiej strony, pełna analiza niezbędnych transformacji jest w praktyce niemożliwa, ponieważ każdy podręcznik jest inny i do każdego należałoby podejść indywidualnie, analizując krok po kroku zawarte w nim treści. Poniższe uwagi i konstatacje oparto na własnych doświadczeniach w stosowaniu zadań w nauczaniu/uczeniu się języka polskiego jako obcego.

### Uwagi ogólne na temat podręczników

Pojęcie „podręcznik” może być rozumiane na wiele sposobów. Powszechnie używamy tego określenia, mówiąc zarówno o jednej książce do nauki języka, zawierającej potrzebne teksty i ćwiczenia, jak i o całej serii książek z obudową audiowizualną, w skład której wchodzi najczęściej: podręcznik dla uczącego się, przewodnik metodyczny dla nauczyciela, zeszyt ćwiczeń, CD, filmy wideo na różnych nośnikach, CD-ROM-y oraz dodatkowe materiały internetowe poszerzające treści językowe.

Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003) postrzegają podręcznik jako materiał (pomoc) w formie pisanej, o podobnej funkcji jak np. prasa, fragmenty dzieł literackich etc., wpisujący się w prywatną i edukacyjną sferę życia (ESOKJ 2003, 54–55). Wielokrotnie podkreślają, iż dokument ten jest adresowany m.in. do autorów podręczników,

k którzy powinni tworzyć materiały nauczania zgodnie z założeniami ESOKJ. „Dokument *Europejski system opisu kształcenia językowego* oferuje wspólną dla całej Europy podstawę do opracowywania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów, podręczników itp.” (ESOKJ 2003, 13). W *Europejskim systemie opisu* – zgodnie z jego założeniami – nie znajdujemy jednak szczegółowych instrukcji na temat, jak powinien wyglądać podręcznik „zadaniowy”, co powinien zawierać i jak należy z niego korzystać.

Od chwili opublikowania ESOKJ, w którym przyjęto zadaniowe podejście do nauczania/uczenia się języków obcych (podejście ukierunkowane na działanie), pojawiło się już wiele serii podręcznikowych dostosowanych – zdaniem ich autorów i wydawców – do koncepcji dydaktycznej zdefiniowanej w tym dokumencie. Jednakże logo europejskie to często zwykły chwyt reklamowy, mający na celu zwiększenie popytu na dane materiały. Na podstawie literatury (zob. Beacco 2004, Goullier 2005) i obserwacji nasuwają się następujące stwierdzenia: podręczniki tzw. najnowszej generacji nie zawsze idą w parze z najnowszymi tendencjami metodologicznymi i na odwrót, podręczniki starszej generacji niekoniecznie *a priori* muszą być skazane na odrzucenie, wycofanie z obiegu. Owszem, szybko dezaktualizują się, ale często zawierają ciekawe przykłady zadań, które można z powodzeniem wykorzystać we współczesnym nauczaniu.

Analizując podręczniki do nauczania języka francuskiego różnych generacji, Christian Puren zwraca uwagę na podstawową zasadę ich konstrukcji, nazywaną przez tego autora *entrée* (wejście). Termin ten rozumieć należy jako rodzaj podejścia do materiału i treści nauczania, eksponowanie któregoś z jego aspektów. Tak więc zdaniem tego autora, nauczanie może być skoncentrowane na gramatyce, leksyce, kulturze, komunikacji i działaniu, a każdemu z tych podejść odpowiada dany typ zadań: czytanie, opisywanie, wyjaśnianie, reprodukowanie i mówienie, informowanie (się), działanie przy użyciu języka (Puren 2006, 43). To rozróżnienie prowadzi do następującego stwierdzenia: typ uczących się i okoliczności, w jakich przebiega proces nauczania/uczenia się języka determinują wybór odpowiedniego podręcznika. Z metodycznego punktu widzenia należy rozważać, czy podręcznik jest tradycyjny, komunikacyjny, funkcjonalny, czy kładzie większy nacisk na nauczanie mówienia czy pisania, czy rozwija równomiernie wszystkie sprawności językowe, czy uprzywilejowuje niektóre z nich, czy rozwija kompetencje komunikacyjne wespół z kompetencjami językowymi, czy rezygnuje z kształcenia w zakresie podsystemów językowych etc.

Na planie kulturowym i społecznym pojawiają się kolejne pytania: czy sytuacje przedstawione w podręczniku odpowiadają autentycznym sytuacjom,

w których funkcjonują rodzimi użytkownicy języka, czy są sztuczne i nie odpowiadają realiom socjokulturowym danego kraju. Wiąże się to oczywiście z typem materiałów (tekstów i elementów ikonograficznych) wykorzystanych przez autorów. Podobnych pytań można postawić wiele, a cel przyświeca im jeden: dokonać właściwego doboru podręcznika na podstawie cech uczących się, którzy będą z niego korzystać.

Rozważając problem nauczania metodą projektów, bliską podejściu zadaniowemu, Bogusława Gołębnik przestrzega pedagogów przed zbyt kurczowym „trzymaniem się” podręcznika, twierdząc, że podręczniki uniwersalne, odpowiadające potrzebom wszystkich uczących się, nie istnieją. Autorka podkreśla, że traktowanie podręcznika jako głównego instrumentu kształcenia ogranicza myślenie jego użytkownika, a następnie wyjaśnia, że nie chodzi o to, by odwieść nauczycieli od stosowania podręczników, lecz o to, aby wybrany podręcznik wraz z odpowiadającym mu zeszytem ćwiczeń, nie stanowił jedynej pomocy dydaktycznej w klasie, by uczący się mieli dostęp do wielu źródeł wiedzy (Gołębnik 2002, 72–73).

### Istota podejścia zadaniowego

Przed wglębieniem się w problematykę kształtu i funkcjonalności podręczników zadaniowych, warto przypomnieć zasady podejścia zadaniowego, by lepiej zrozumieć, czym konkretnie podyktowana jest konieczność przeorientowania procesu dydaktycznego.

Zadania nie są specyfiką dydaktyki językowej, a ich stosowanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych znacznie wyprzedza publikację ESOKJ, zawierającą charakterystykę podejścia zadaniowego. Mówiąc o źródłach dydaktyki zadaniowej sprecyzowanej w ESOKJ, specjaliści podkreślają, że wyrosła ona na gruncie metod komunikacyjnych, że jest ich udoskonaloną, unowocześnioną wersją, dostosowaną do aktualnych potrzeb poznawania języków i kultur. Tę ogólną definicję i opis podejścia zadaniowego należy doprecyzować, podkreślając, iż podstawową różnicą w pojmowaniu obydwu pojęć jest zagadnienie celowości działań uczenia się. Metody komunikacyjne koncentrowały się na samej komunikacji, bez wyszczególnienia, do czego i w jakich okolicznościach umiejętność ta jest (i będzie) potrzebna uczącym się. Było to zgodne z ówczesną filozofią kształcenia językowego (lata 70. XX w.): język służył jako narzędzie komunikacji

w sytuacjach związanych z podróżą i krótkim (turystycznym) pobytem w kraju języka docelowego. Nie brano wówczas pod uwagę faktu, iż uczący się będzie wykonywał rozmaite zadania przy użyciu języka obcego, że język będzie mu potrzebny nie tylko w podstawowych sytuacjach komunikacyjnych, ale musi się nim posługiwać w ramach współpracy z obcokrajowcami mówiącymi danym językiem, odbierać i przekazywać informacje drogą elektroniczną etc. W jednoczącej się Europie i wobec rosnącej mobilności jej mieszkańców zmieniają się cele kształcenia językowego i jego filozofia: znajomość języka, owszem, umożliwia radzenie sobie za granicą, ale jego użytkownik jest teraz postrzegany jako obywatel różnojęzycznej i różnokulturowej Europy, przebywa za granicą, ponieważ ma do wykonania pewne zadania, podejmuje się ich w ramach studiów czy wykonywanej pracy. Dlatego ESOKJ mówi nie tylko o zadaniach językowych, mających na celu komunikowanie się, ale o sytuacjach, w których znajomość języka staje się jednym z narzędzi umożliwiających wykonywanie zadań, których podejmuje się dana jednostka społeczna. Stąd wynika wprowadzenie terminu uczący się/użytkownik języka. W miejsce dwóch kategorii: uczeń (w szkole) i użytkownik języka (po ukończeniu szkoły), twórcy ESOKJ zastosowali pojęcie złożone, by podkreślić, że uczenie się i używanie języka są ściśle ze sobą zespolone, że nie można ich oddzielać, stwarzać sztucznych barier, bo właśnie użycie języka w sytuacjach społecznych i zawodowych nadaje sens wszelkiemu uczeniu się.

Dydaktyka zadaniowa nie promuje modelu *native speaker* jako wzorca poziomu językowego, który powinni osiągnąć uczniowie, lecz uczącego się osiagającego cele stosownie do poziomu, na jakim przebiega kształcenie. A poziom ten określa się liczbą zadań, które uczeń potrafi wykonać.

### Zadanie jako narzędzie uczenia się języka obcego

Działanie i współpraca ukierunkowane na osiągnięcie zakładanego celu to podstawowe elementy stanowiące o oryginalności zadań w podejściu zadaniowym w porównaniu z zadaniami opartymi na symulacji w podejściu komunikacyjnym.

W *Europejskim systemie opisu*, bez eksplicytnego odwoływania się do teorii, przyjęto perspektywę „zadaniową”: zakłada się cel pragmatyczny w opozycji do modelu „idealnego *native speaker*”, a uczący się jest postrzegany jako aktywna jednostka społeczna mająca do wykonania pewne zadania (nie tylko

językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym (ESOKJ 2003, 20).

Zadanie pedagogiczne komunikacyjne jest najczęściej definiowane w następujący sposób<sup>1</sup>:

- wynika ono z jakiejś określonej potrzeby,
- jest ukierunkowane na realizację postawionego celu,
- wymaga planowania i użycia odpowiednich strategii,
- angażuje uczących się, jest dla nich ważne,
- pozostawia swobodę w zakresie doboru środków językowych i materiałów,
- opiera się na interakcjach i współpracy uczących się,
- rezultat zadania jest wyraźnie określony i identyfikowalny.

Czym więc powinno charakteryzować się zadanie, aby mogło stanowić skuteczne narzędzie rozwijania kompetencji językowych?

W charakterze odpowiedzi przytaczamy listę cech poprawnie zbudowanego zadania. Powinno ono być:

- motywujące: sytuacja, której dotyczy musi być znana i bliska uczącym się, wzbudzać zainteresowanie i dawać uczniowi poczucie, że znajduje się w centrum swego uczenia się;
- kompleksowe: uaktywniać kompetencje ogólne i językowe, czerpać ze źródła uprzednio nabytej wiedzy oraz umożliwiać nabywanie nowych kompetencji w oparciu o zastosowane materiały (prasa, książki, Internet);
- ukierunkowane na działanie, na rozwiązywanie problemów; przeszkoda, którą uczący się muszą pokonać, pobudza inwencję i generuje nowy sposób myślenia;
- oparte na interakcjach między uczącymi się, którzy, działając wspólnie, mają sobie coś do zakomunikowania;
- otwarte: po pierwsze, pozostawia się uczniom dużą swobodę w wykonywaniu zadania, w dysponowaniu materiałami, podejmowaniu działania zgodnie z własnymi możliwościami, po drugie, wyniki zadania nie zawsze muszą być identyczne;
- oryginalne: jeżeli nawet oczekuje się tego samego lub podobnego rezultatu w porównaniu z zadaniami wcześniejszymi, należy różnicować treści, nie powtarzać tych samych procedur.

---

<sup>1</sup> Zob. również definicje zadań takich autorów jak: J. Willis (1996), R. Ellis (2003), D. Nunan (2004), F. Goullier (2005).

Aby zachęcić uczących się do efektywnego wykonywania zadań komunikacyjnych, należy dostarczyć im realnych potrzeb czy powodów do komunikowania się. Wiele czynników ma wpływ na efekt końcowy. Każdy z uczących się dysponuje częścią informacji potrzebnej do wykonania zadania. Pracując w grupie, muszą konsultować się, dyskutować, by znaleźć rozwiązanie jakiegoś problemu, są zachęceni przez kolegów i nauczyciela do wyrażania swoich opinii i sądów. Mogą mówić o sobie, o swoich doświadczeniach, traktuje się ich jako jednostki społeczne podejmujące decyzje i rozwiązujące różne problemy.

Autorzy zadań powinni pamiętać również o tym, że w każdej sytuacji potrzebne są uczniom środki językowe, bez których komunikacja nie ma szans powodzenia.

### Ukierunkowanie działań językowych na osiągnięcie zakładanych celów

Jak stosować zasady podejścia ukierunkowanego na działanie używając na zajęciach tradycyjnych materiałów? Jakie konkretne zmiany można zaproponować w stosunku do tradycyjnych podręczników bez uszczerbku dla ich całościowej autorskiej koncepcji?

Stojąc wobec konieczności stosowania niezadaniowych podręczników, nie należy kwestionować ich treści i procedur zaproponowanych przez autora, odrzucać partii materiału przed jakąkolwiek próbą jego dostosowania do wymogów aktualnej tendencji dydaktycznej.

Od czego więc zacząć, z jakiej pozycji oceniać dane materiały? Proces dostosowywania materiałów do potrzeb dydaktyki zadaniowej może przebiegać wielotorowo i przybierać różne kształty w zależności od stosowanych materiałów i warunków kształcenia językowego. Przedstawiamy poniżej kilka najistotniejszych propozycji wyrosłych na gruncie praktyki pedagogicznej. Nie oznacza to wcale, że podobne kwestie nie mogą być rozwiązywane w inny sposób. Różne koncepcje są możliwe, a nawet wskazane pod warunkiem respektowania podstawowych dyrektyw zdefiniowanych w ESOKJ. Niezależnie od przyjętej procedury, podstawowym wymogiem w procesie konstruowania zadań jest ukierunkowanie działań uczenia się na osiągnięcie jasno sprecyzowanych celów. Ta właśnie zasada powinna stanowić punkt odniesienia w proponowaniu różnych rozwiązań dydaktycznych.



Definiowanie i wyrażanie *explicite* celów językowych

Cele kursu językowego, poziomu kształcenia (A1–C2), jednostek metodycznych, poszczególnych lekcji oraz zadań stanowią szkielet budowli nazywanej systemem kształcenia językowego. Obowiązuje tu zasada koherencji i podporządkowania. Przeglądając niezadaniowe podręczniki, stwierdza się często brak celów wyrażonych *explicite* zarówno na poziomie całych jednostek tematycznych (podręcznikowych), jak również działań czy ćwiczeń językowych zaproponowanych wewnątrz poszczególnych jednostek. W dobie waloryzacji samokształcenia i respektowania potrzeb językowych uczącego się, klarowne precyzowanie celów stało się koniecznością, zabiegiem, który ułatwia orientację i podejmowanie decyzji wszystkim osobom zainteresowanym nauką języka.

Zdefiniowanie celów komunikacyjnych i językowych na wstępie jednostki lekcyjnej, metodycznej czy podręcznikowej oraz podanie ich do wiadomości studentom przyczynia się do klarowności sytuacji dydaktycznej i pozwala podejmować skuteczne decyzje.

Analizy celów danej jednostki podręcznikowej można dokonać, szukając odpowiedzi na pytania: czego zamierzamy nauczyć studentów i na ile cel ten uda się zrealizować za pomocą podręcznika, który mamy do dyspozycji: czemu służą teksty i nagrania, czego konkretnie student będzie miał okazję się nauczyć; na ile wzbogaci się jego słownictwo, jakie nowe struktury gramatyczne włączy do swego interjęzyka, w jakich nowych sytuacjach komunikacyjnych będzie potrafił używać języka po przyswojeniu sobie materiału zawartego w danej jednostce. W przypadku negatywnego bilansu, czyli ewidentnego braku konkretnych korzyści językowych, nauczyciel musi dokonać kolejnej analizy jednostki w celu uzupełnienia niezbędnych treści. Zabieg ten polegać może np. na zmodyfikowaniu niektórych poleceń, przekształceniu mechanicznych ćwiczeń w zadania pedagogiczne, na włączeniu do procesu nowych materiałów czy zadań.

## Modyfikowanie poleceń

Dodanie celu (często pozajęzykowego) do działań czyni je zadaniami. Podajemy prosty przykład: *Opowiedz kolegom, co robiłeś w ubiegły weekend*. W tym działaniu językowym (tworzenie wypowiedzi ustnej) brakuje konkretnego celu. W jakim celu uczący się ma opowiadać o ostatnim weekendzie? On sam tego nie wie! Co więc można zrobić, co dodać do tego działania, by stało się zadaniem motywującym uczących się i stymulowało ich do pełniejszej wypowiedzi? Należy dodać jeden lub dwa cele, by ukierunkować interakcję.

Np.: *Pracując w parach, proszę opowiedzieć koledze/koleżance, co robiłaś/teś w ubiegłym weekend. (1) Zastanówcie się wspólnie, kto z was lepiej wypoczął, czy ciekawiej spędził czas. (2) Wskażcie na podobieństwa i różnice w spędzaniu wolnego czasu.*

Inne przykładowe polecenie: *Na podstawie mapy przedstaw prognozę pogody na jutro również wymaga korekty. Nie określono w nim żadnego celu, od którego przecież zależeć będzie treść tekstu. Ćwiczenie to stanie się ciekawym zadaniem z następującym poleceniem: Twój kolega/Twoja koleżanka wybiera się na urlop jesienią, proszę poinformować go/ją, jakiej pogody powinna się spodziewać w danej części Polski (np. na tle ogólnej prognozy na październik).*

Pogoda  
GDAŃSKA – GDYNIA – Sopot

Czwartek 13 października	Piątek 14 października	Sobota 15 października	Niedziela 16 października	Poniedziałek 17 października
 13 °C 3 °C	 16 °C 5 °C	 16 °C 4 °C	 16 °C 5 °C	 18 °C 6 °C
Wtorek 18 października	Środa 19 października	Czwartek 20 października	Piątek 21 października	Sobota 22 października
 17 °C 5 °C	 14 °C 3 °C	 12 °C 5 °C	 10 °C 2 °C	 8 °C 0 °C

Z powyższych przykładów wyraźnie wynika, iż włączenie celów do schematycznych poleceń ukierunkowuje działania uczących się oraz stymuluje więcej interakcji.

### Działania nauczyciela w fazie przedzadaniowej. Antycypacja treści językowych

Terminem „działania przedzadaniowe” określać tu będziemy zabiegi wykonywane zarówno przed „wejściem” w daną jednostkę podręcznikową, jak również fazę przygotowującą do wykonania konkretnych zadań śródlekcyjnych, prostych czy kompleksowych. Kształt tej fazy decyduje niekiedy o przebiegu i rezultatach lekcyjnego uczenia się. Możemy śmiało zaryzykować stwierdzenie, że efekty osiągane przez uczących się są proporcjonalne do wkładu pracy, jaki nauczyciel wnosi w przygotowanie ich do rozwijania kompetencji językowych. Jeśli chodzi o proces dostosowania tradycyjnych podręczników do wymogów podejścia zadaniowego, w tym obszarze nauczyciel ma największe szanse dokonania racjonalnych modyfikacji korzystnych dla uczniów.

W podręcznikach niezadaniowych stwierdza się na ogół brak fazy wstępnej, przygotowującej uczących się do percepcji nowego materiału. Brak

również jakiegokolwiek informacji, dlaczego muszą wykonywać takie czy inne polecenie, czemu ma służyć taka czy inna czynność przez nich wykonywana. Uświadomienie celów, umotywowanie wyboru tekstów, zadań, ćwiczeń jest podstawową koniecznością, wymogiem natury psychologicznej, zwłaszcza w grupach dorosłych uczących się. Oni chcą wiedzieć, czy nie tracą czasu, czego będą się uczyć i dlaczego.

Powszechnie używane podręczniki proponują najczęściej bezpośrednie „wejście” w zagadnienia będące przedmiotem uczenia się. Lekcja/jednostka zaczyna się na ogół od takich poleceń, jak: *Przeczytaj tekst i odpowiedz na pytania. Wysłuchaj nagrania i powiedz, o czym rozmawiają jego bohaterowie.*

Z samej obserwacji zajęć wiadomo, iż nie budzi entuzjazmu uczących się systematyczne zaczynanie nowej lekcji od czytania czy słuchania dialogów/tekstów. Klasyczna procedura: słuchanie/czytanie → zrozumienie → pytania do tekstu → ćwiczenia gramatyczne i/lub leksykalne staje się po pewnym czasie bardzo nużąca i osłabia motywację. Jeśli nawet autor podręcznika z konieczności musiał zachować tę samą strukturę jednostki, nauczyciel nie musi zaczynać wszystkich lekcji w ten sam sposób i powinien maksymalnie różnicować wstępne procedury.

W nowoczesnych podręcznikach skonstruowanych według zasad podejścia zadaniowego, na początku jednostki autorzy definiują jej cele oraz zamieszczają tzw. fazę wprowadzającą lub inaczej mówiąc, „zadanie wstępne”. Jest to specjalnie opracowany materiał językowy i/lub ikonograficzny w formie uproszczonej. Niekiedy są to pojedyncze zdania wraz z ilustracjami lub same ilustracje, zapowiadające treść nowej jednostki. Ten materiał antycypacyjny przedstawiony jest w taki sposób, by budzić zainteresowanie uczących się, którzy to – odpowiednio ukierunkowani przez nauczyciela – odkrywają treści, nad którymi będą pracować podczas danej lekcji lub na przestrzeni kilku jednostek. Wysuwanie hipotez, a następnie ich potwierdzanie lub modyfikowanie to działania, w które uczniowie chętnie się angażują. Sprzyja to trwałemu zapamiętaniu prezentowanych elementów, które ponownie pojawiają się w zasadniczej fazie lekcji, no i w ćwiczeniach.

### Kształtowanie nastawień i budzenie zainteresowań – aspekt psychologiczny

O istotnym znaczeniu fazy kształtowania nastawień przekonują nas liczni specjaliści. Procesy poznawcze, w tym uwaga, są uwarunkowane czasowo,

trwają na ogół dość krótko i konieczne są działania intensyfikujące przyswajanie. Nasz system poznawczy skorelowany jest między innymi z antycypacją ukierunkowaną w przyszłość. Antycypacja to inaczej oczekiwanie na informację, przygotowanie się na nią i wyjście naprzeciw na podstawie wnioskowania (Dakowska 2001, 37). Dzięki antycypacji uczący się są lepiej przygotowani do odbioru informacji, do wykonania zadania poznawczego: ich umysł staje się zdolny do sprawniejszego przetwarzania większej liczby informacji. W praktyce pedagogicznej to aktywne oczekiwanie i przygotowanie się na nadchodzącą informację odbywa się na wiele sposobów, np. poprzez przywołanie odpowiedniej wiedzy, wysuwanie hipotez, asocjacje etc. Konieczne jest, aby owa informacja wstępna była zintegrowana ze strukturą całości przekazu i aby uczący się dostrzegł ten związek. Struktury przywołane z pamięci trwałej muszą przystawać do informacji docierających z otoczenia. Ogólna informacja, jaka dociera do uczących się w fazie antycypacji, pozwala im lepiej skoncentrować się na szczegółach i pominąć elementy mniej przydatne. Zdaniem Marii Dakowskiej, procesy antycypacyjne odgrywają pierwszorzędną rolę w komunikacji i przyswajaniu języków obcych (Dakowska 2001, 38). Przywołanie z pamięci długotrwałej wiedzy niezbędnej do przetwarzania informacji lub jej dostarczenie (jeśli uczący się jeszcze jej nie posiada) ułatwia praktyczne i natychmiastowe jej zastosowanie w działaniu w trakcie rozwiązywania zadań.

Oto najczęściej stosowane rodzaje działań antycypacyjnych, dających się z łatwością zastosować w różnych kontekstach edukacyjnych:

- praca na materiałach ikonograficznych związanych z tematyką zasadniczego dokumentu słuchanego lub czytanego, takich jak: ilustracje, zdjęcia, tabele, wykresy, schematy etc.,
- rozmowa mająca na celu przywołanie niezbędnych informacji z życia wziętych,
- czytanie krótkiej recenzji przed obejrzeniem filmu,
- wysłuchanie krótkiego nagrania przed przystąpieniem do pracy na dokumencie pisany,
- odwołanie się do przeżyć i doświadczeń studentów, np. na temat znajomości polskich miast, obyczajów, preferencji żywieniowych,
- przypomnienie informacji z poprzednich zajęć,
- rozpracowanie mikrostruktur przed makrostrukturami – działania ułatwiające przyswajanie materiału poprzez stopniowanie trudności,
- krótkie streszczenie dokumentu, który następnie zostanie poddany szczegółowej analizie, by rozbudzić ciekawość i ułatwić skoncentrowanie

się na szczegółach (ta propozycja bywa kontrowersyjna, zachodzi bowiem obawa osłabienia motywacji i zainteresowania właściwym dokumentem).

Powyższe propozycje to kilka konkretnych przykładów antycypacji treści językowych i wywoływania nastawień u uczących się języka obcego, nie sposób wymienić tu wszystkich, są one przede wszystkim dziełem inwencji nauczyciela. Im trudniejsze jest zadanie, tym bardziej niezbędne staje się przygotowanie uczących się do jego realizacji, bowiem nagromadzenie trudności w zadaniu złożonym lub częściowym może mieć negatywny wpływ na jego wykonanie.

Znalezienie sposobu, by wywołać pozytywne nastawienie uczących się nie jest problemem trudnym. Oczekiwanie na informację wpływa pozytywnie na jej przyswojenie (zaspokojenie wywołanej potrzeby).

### Odwoływanie się do wiedzy i umiejętności uczących się

Stan wiedzy i umiejętności uczących się, zwłaszcza w grupach wielonarodowościowych, jest bardzo zróżnicowany, mimo iż na podstawie testów plusujących zostali zakwalifikowani do danego poziomu (A1–C2). Podobnie ma się rzecz, jeśli chodzi o ich doświadczenie życiowe (system edukacyjny w kraju ojczystym, znajomość języków obcych, podobieństwo kultur lub różnice kulturowe etc.). Świadomość tych różnic jest argumentem przemawiającym za koniecznością odwoływania się do ich doświadczeń językowych i kulturowych. To, co dla jednych jest ewidentne, dla innych stanowić może problem. Współpraca, wykonywanie zadań w kilkuosobowych zespołach pozwala uczyć się wzajemnie od siebie. Natomiast w innych sytuacjach musi się o to zatroszczyć nauczyciel.

Realizacja zadania wstępnego, wprowadzającego do tematyki lekcji (formułowanie i weryfikacja hipotez), odbywa się z założenia na podstawie doświadczenia życiowego uczących się. Zachęca się uczniów do dyskusji, w czasie której formułują hipotezy na podstawie ich ogólnej wiedzy życiowej i znajomości tematu<sup>2</sup>. Ta dyskusja może być nazwana zadaniem, ponieważ skoncentrowana jest na przekazywaniu znaczeń, wymaga współdziałania uczących się i ma wyraźnie określony cel. Ten cel jest podwójny: przypominanie znanego słownictwa i struktur gramatycznych oraz poszerzenie

---

<sup>2</sup> ESOKJ podaje termin „kompetencje ogólne użytkownika/uczącego się języka” (s. 94).

ich repertuaru. Po etapie dyskusji między uczniami, najczęściej w trakcie prezentacji hipotez, nauczyciel uzupełnia wypowiedzi uczących się, dorzucając nowe słownictwo niezbędne do wykonania kolejnych zadań. W ten sposób uczniowie przygotowują się do wykonania zadania właściwego: do recepcji tekstu oraz antycypują jego treści. Te zadania wstępne są potrzebne zarówno przy czytaniu, jak i słuchaniu tekstów. Można stosować różne rodzaje zadań i działań ukierunkowanych na odkrywanie treści tekstu.

Zadania wstępne przygotowują uczniów do odbioru tekstu. Jest to bardzo ważny etap ułatwiający słuchanie i czytanie, które wkrótce nastąpią. W takiej sytuacji uczący się są motywowani do czytania, pragną zweryfikować swoje hipotezy lub wypowiedzi, a praca z tekstem ma cel i sens. Dla zilustrowania tego stwierdzenia podajemy przykład zaczerpnięty z podręcznika *Polski mniej obcy* z jednostki nr 28: „Jestem samochodem” (Madeja, Morcinek 2007, 185–189).

Wypowiadanie się na temat samochodu wymaga użycia odpowiedniego słownictwa technicznego. Jednostka, do której się tutaj odwołujemy, zawiera bardzo dobry materiał umożliwiający przypomnienie znanych terminów i/lub ich odkrywanie. Jest to prosty szkic samochodu wraz z nazwami jego części. Autorki zaproponowały ten obrazek w celu ułatwienia zrozumienia tekstu i wykonania ćwiczenia leksykalnego, co oczywiście ma tutaj głęboki sens.

Ale obrazek ten można wykorzystać jeszcze do innych celów; mamy na myśli etap wprowadzający do tematyki lekcji/jednostki metodycznej. W oparciu o obrazek proponujemy następujące zadania cząstkowe, poprzedzające zadanie zaproponowane przez autorki podręcznika.

**ZADANIE GŁÓWNE:** Relacjonować wydarzenia (fakty) związane z jazdą samochodem.

**ZADANIE 1.** *Proszę ustalić w grupach i przedstawić na forum zespołu, jakie problemy stwarza najczęściej samochód, co się psuje, co ulega zniszczeniu, co dzieje się w czasie wypadku etc.*

*Przykład: koło odpada, zostaje przebita/zniszczona opona, rozбивa się szyba, urywa się zderzak, nie działają reflektory, wycieraczka blokuje się, psuje się zamek w drzwiach, blokuje się bagażnik, nie działa kierunkowskaz, brakuje benzyny, cieknie olej...*

Dzięki pracy zespołowej studenci przypominają sobie posiadaną wiedzę, dzielą się informacjami z kolegami, a ci, którzy nie zetknęli się jeszcze z tym nazewnictwem – uczą się od innych. Nauczyciel może również przyjść im z pomocą, uzupełniając brakujące słownictwo i struktury.

W czasie prezentacji wyników pracy poszczególnych grup sporządzamy na tablicy listę podstawowych usterek wymienionych przez studentów (jest to

wynik pracy wszystkich zespołów). Będzie ona przydatna przy wykonywaniu następnego zadania.

ZADANIE 2. Poszczególne grupy otrzymują opis wypadku (innego w każdej grupie). Po przeczytaniu i zrozumieniu notatki, przedstawiciele grup informują pozostałych studentów o treści przeczytanego fragmentu. Wyniki pracy zespołów można tym razem odnotować w sposób syntetyczny w następującej tabeli:

Kto?	Co zrobił?	Gdzie?	Kiedy?	Dlaczego?
imię i nazwisko kierowca mężczyzna/ kobieta właściciel pasażer prowadzący	ruszył skręcił zahamował pędził zjechał na... zderzył się z... potrafił uderzył nie wyhamował uszkodził	na jezdni na pasach na przejściu na poboczu na skrzyżowaniu na wiadukcie na trasie A4 na „zakopiance”	o godzinie... rano w nocy w dniu... w godzinach szczytu	wpadł w poślizg jechał za szybko przekroczył dozwoloną prędkość był pod wpływem alkoholu ktoś nagle wybiegł na drogę wymusił pierwszeństwo zasnął za kierownicą stracił panowanie nad kierownicą przejechał na czerwonym świetle awaria silnika/ hamulca

ZADANIE 3. *Proszę w grupach dokonać opisu wypadku, którego byli Państwo świadkami. Następnie składają Państwo zeznania w trakcie dochodzenia.*

Cały zespół zostaje podzielony na dwie części, które na przemian odgrywają rolę świadka wypadku (relacjonującego wydarzenia) i prowadzącego dochodzenie (zadającego pytania). Jako pomoc należy wykorzystać sporządzoną wcześniej tabelę.

ZADANIE 4. To zadanie, które znajduje się w podręczniku: *Proszę na podstawie rysunku uzupełnić historię opisującą wypadek samochodowy.*

Ponieważ kolejny dokument analizowanej tu jednostki jest przeznaczony do słuchania (wizyta w salonie samochodowym), zaproponowane powyżej zadania wstępne stanowią przygotowanie studentów do rozumienia zarówno tekstu czytanego, jak i słuchanego.

## Aktywne uczestnictwo studentów w procesie dydaktycznym

Podręczniki niezadaniowe zrzucają na barki nauczyciela wszelką odpowiedzialność za efekty uczenia się. To on planuje jednostkę, dobiera materiał, wyjaśnia słownictwo i reguły gramatyczne, poleca wykonanie takich czy innych ćwiczeń, a następnie kontroluje i ocenia. Uczący się staje się biernym konsumentem dostarczonej mu wiedzy. Nawet w sytuacji, gdy nauczyciel dysponuje tradycyjnym podręcznikiem, jest możliwe (a nawet konieczne), aby chociaż część odpowiedzialności za własne uczenie się przejęli studenci. W zupełnie prosty sposób: nauczyciel nie powinien ich wyręczać, wręcz przeciwnie, szukać wszelkich sposobów i okazji, by na nich przerzucić ciężar uczenia się, stając się organizatorem procesu i facylitatorem. Należy wdrażać studentów do samodzielnego odkrywania prawidłowości, antycypowania treści, wykorzystywania ich doświadczenia życiowego i językowego w trakcie wykonywania zadań. Zwalczanie bierności to systematyczne przyzwyczajanie uczących się do samodzielnego wykonywania różnorodnych działań. W poleceniach umieszczonych w podręcznikach nowej generacji typowe polecenia to np. *przeczytaj i wyraż swoją opinię...*; *przedstaw całemu zespołowi wyniki pracy grupy...*; *spróbuj odgadnąć, o czym jest mowa w tekście/nagranii zatytułowanym...*; *nypisz z tekstu nieznaną ci struktury językowe i pogrupuj je tak, byś mógł dostrzec prawidłowości...* etc.

Gdzie to tylko jest możliwe, należy mobilizować uczących się do włączenia się w tok lekcji, do odkrywania prawidłowości i reguł, po prostu – do działania. Znaczenie aktywności uczących się w perspektywie trwałego przyswajania języka podkreślają psychologowie:

Aktywność podmiotu, polegająca na samodzielnym dochodzeniu do nowych stwierdzeń, przynosi znacznie wyższe rezultaty niż aktywność mająca charakter działań na treściach dostarczonych jednostce z zewnątrz. Informacje samodzielnie wytworzone są m.in. trwalej pamiętane, bardziej odporne na interferujący wpływ kolejnych treści. (...) Człowiek przyswaja kolejno różnorodne treści, toteż poznanie możliwości przeciwdziałania zapominaniu jednych wskutek uczenia się następnych jest bardzo ważne. Podejmowanie przez podmiot, w czasie uczenia się, właściwie dobranej właściwości może odegrać istotną rolę w zapobieganiu niekorzystnej interferencji (Włodarski 1996, 108).

Aktywne uczestnictwo studentów w procesie dydaktycznym można planować i stymulować na różnych etapach kształcenia, w trakcie wykonywania



wszelkich typów zadań. Szczególnie cenna jest ich inicjatywa w uczeniu się nowych elementów języka. W przykładzie opisanym poniżej obserwować będziemy udział uczących się w odkrywaniu reguł gramatycznych.

### Nauczanie gramatyki w kontekstach

W podejściu zadaniowym przyjmuje się, że należy skoncentrować uwagę uczących się na tych zagadnieniach gramatycznych, które są niezbędne do wykonania zadań. Użycie danych struktur w wypowiedzeniach ułatwia ich zapamiętywanie. Tam, gdzie wypowiedzi są stosunkowo proste i nie wymagają użycia nietypowych struktur gramatycznych, warto skoncentrować się na przekazywaniu znaczeń, tzn. tworzyć wypowiedzi za pomocą słów i podstawowych zwrotów bez odwoływania się do gramatyki. Wiele wyrażen może zostać przyswojonych bez odwoływania się do reguł. Słowa i krótkie zdania są łatwiejsze do zapamiętania niż reguły gramatyczne, a właśnie najczęściej takich zwrotów potrzebują uczący się przy wykonywaniu zadań. Do objaśnień gramatycznych warto zawsze powracać na koniec zajęć, w podsumowaniach. Wówczas trzeba wyjaśnić i dopowiedzieć to, co nie zostało zrozumiane czy opanowane, czego dopominają się sami studenci. W dydaktyce zadaniowej faza ta nazywana jest fazą „koncentracji na formie”.

#### Odkrywanie reguł gramatycznych przez uczących się

Niżej przedstawione propozycje modyfikacji w podejściu do nauczania gramatyki dotyczą jednostki 11. podręcznika *Część, jak się masz? Cz. II: Spotkajmy się w Europie* Władysława Miodunki (2006, 189–216). Jednostka ta tworzy zwartą i logiczną całość, ukierunkowaną na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i podsystemów języka. Z tego spójnego kontekstu postaramy się wyizolować (bez uszczerbku dla jego całościowej koncepcji) jeden z zasadniczych problemów gramatycznych, by zmodyfikować nieco podejście zaproponowane przez autora, a zwykłym ćwiczeniem gramatycznym bez kontekstu nadać zadaniowy charakter.

Wśród tekstów tej jednostki znajdujemy wiersz Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Ocalić od zapomnienia*. Z metodycznego punktu widzenia jest to materiał wyjątkowo interesujący i przydatny, zawiera 13 rzeczowników w dopełniaczu liczby mnogiej. Autor posłużył się nim, podejmując taką

problematykę: przedstawia końcówki, podaje przykłady, a następnie proponuje ćwiczenie struktur typu: *ile książek, ile pomidorów; nie ma studentów, nie ma...*

Zastosowany w podręczniku dedukcyjny tok postępowania proponujemy zastąpić indukcją.

Chociaż rzeczowniki użyte przez poetę nie należą do najłatwiejszych, proponujemy powierzyć studentom problem odkrywania reguł. Po wysłuchaniu nagrania i zapoznaniu się z treścią wiersza, można im polecić wyszukanie w tekście i wypisanie form w dopełniaczu, znalezienie i zapisanie obok dopełniacza form mianownika liczby pojedynczej jako podstawowej, pogrupowanie rzeczowników z wiersza według końcówek, a następnie można zachęcić ich do szukania prawidłowości. Studenci wykonują dokładnie to, co zaproponował autor podręcznika jako zadanie dla nauczyciela, pracując w kiluosobowych grupach, zastanawiają się nad formami, szukają prawidłowości i odkrywają reguły, nawet jeśli wiąże się to z ryzykiem popełniania błędów. Nauczyciel czuwa nad całym procesem i to właśnie on zabiera głos jako ostatni, aby potwierdzić hipotezy studentów lub je odrzucić.

Ta technika odkrywania reguł jest bardzo efektywna: poznanie reguły staje się problemem uczących się, muszą liczyć na siebie, a nie na nauczyciela. A dodatkowa korzyść z tego podejścia polega na tym, iż pracując w grupach czy w parach, muszą się porozumiewać w języku obcym (tutaj polskim) i wzajemnie sobie pomagać.

Technikę indukcyjną (od szczegółu do ogółu) można powszechnie stosować w nauczaniu gramatyki. Korzyści jest kilka: zaangażowanie uczących się, współpraca i uczenie się od innych, komunikacja w obcym języku, pobudzenie do myślenia, trwalsze zapamiętanie.

Wniosek: gdzie tylko nadarza się okazja, sprzyjają temu okoliczności lub zastosowane materiały – należy mobilizować studentów do działania, im powierzać proces odkrywania wiedzy. Zadanie nauczyciela polega na czuwaniu nad przebiegiem uczenia się, na korygowaniu, a następnie szukaniu sposobów ponownego użycia poznanych struktur.

### Ćwiczenia gramatyczne

Nowo poznane struktury powinny być wkomponowane w korpus leksykalny jednostki i w ten sposób utrwalane, zwłaszcza jeśli chodzi o pierwsze próby ich użycia. Autor omawianej jednostki zaproponował w tym celu bogaty zestaw ćwiczeń gramatycznych służących wdrażaniu do praktyki zaprezentowanych form dopełniacza liczby mnogiej.

Niektórym ćwiczeniom mechanicznym można jednak nadać kształt zadań. W analizowanej jednostce autor zamieścił ilustrację przedstawiającą kuchnię z pełnym wyposażeniem, nie przewidując żadnych konkretnych ćwiczeń do wprowadzenia czy utrwalenia bogatego słownictwa, które przedstawia obrazek. Po zapoznaniu się studentów z treścią wiersza K.I. Gałczyńskiego i analizie struktur gramatycznych proponujemy zadania oparte na tej ilustracji (s. 193).

ĆWICZENIE 1. Możemy założyć np., że na rysunku nie ma stołu z naczyniami (łatwo go zakryć kartką papieru), natomiast pod rysunkiem są nazwy przedmiotów, które studenci mogą wykorzystać do tworzenia zdań z rzeczownikami w dopełniaczu liczby mnogiej:

*Michel ma piękną kuchnię, pełną nowoczesnego sprzętu, ale nie ma w niej... talerzy, łyżek, noży, widelców, łyżeczek, szklanek, filiżanek.*

ĆWICZENIE 2. To inne ćwiczenie oparte na tej samej ilustracji (s. 193):

*Organizują Państwo przyjęcie z okazji zakończenia sesji i brakuje Państwu naczyń. Pracując w 2–3 osobowych zespołach proszę ustalić, ile naczyń i jakie naczynia trzeba pożyżyc. Po uzgodnieniu między sobą, przedstawiciel każdego zespołu informuje, co grupa pożycza (a może i czego nie pożycza). Np.:*

Grupa 1: *Musimy pożyżyc: 10 kubków, 6 szklanek, 12 widelców, 12 łyżek, 6 talerzy.*

*Ale nie pożyżczamy ani łyżeczek, ani noży..., potrzeba nam tylko kilku talerzy.*

Grupa 2: *Nam potrzeba/brakuje tylko...*

Grupa 3: *W naszej kuchni nie ma..., musimy je pożyżyc.*

Jak widać, dodanie celu do polecenia zmienia zwykle mechaniczne ćwiczenie w zadanie.

Samodzielne odkrywanie przez uczących się reguł gramatycznych obejmuje kilka faz. Po czytaniu tekstu (tutaj wiersza K.I. Gałczyńskiego) zachęca się studentów do pracy nad formami gramatycznymi. Działanie to składa się z następujących etapów:

- identyfikacja: wyselekcjonowanie, wyszukanie nowych (nieznanych) elementów językowych, występujących w tekście czytany (lub w transkrypcji nagrania), który jest przedmiotem „obróbki” dydaktycznej,
- analiza: klasyfikowanie, grupowanie elementów językowych lub szczególnych wyrażeń, mające na celu odkrywanie prawidłowości i formułowanie reguły (a także trwale ich zapamiętanie),
- ponowne użycie (ćwiczenie utrwalające): działania mające na celu trwałe przyswojenie istotnych elementów językowych – stosowanie ich w znanych kontekstach,

- generalizacja reguł(y): rozszerzenie obszaru użycia danych struktur na inne konteksty; wyjście poza tekst i wskazanie więzi z innymi elementami języka.

Podręczniki zawierają często mnóstwo ćwiczeń utrwalających, które można z korzyścią wykonać po realizacji zadania (uzupełnić zdania, połączyć elementy, tworzyć dialogi). Te ćwiczenia powinny być wykonywane bez pomocy nauczyciela.

Wyżej opisany proces odkrywania reguł gramatycznych wskazuje, jak bardzo przyswajanie struktur językowych jest związane z tekstem, z tekstami, nad którymi pracują uczniowie. Jest niezwykle ważne, aby nauczanie gramatyki oparte było na tekście. Kontekst stanowi nieocenioną pomoc w zrozumieniu problemu i jego zapamiętaniu.

Ważne jest też, by po jakimś czasie powrócić do tego samego tekstu, np. po tygodniu, znaleźć sposoby na ponowne użycie poznanych struktur. Sposób powrotu do tekstu zależy od rodzaju tekstu, techniki mogą być rozmaite.

### Konstruowanie wieloetapowej jednostki zadaniowej

Na podstawie wybranego tematu można tworzyć ciągi zadań różnego typu, zaczynając od zadań najprostszych, na kompleksowych skończywszy. Każde kolejne zadanie musi prezentować nieco wyższy stopień trudności od poprzedniego i stanowić większe wyzwanie dla uczącego się pod względem poznawczym i językowym. Po „wejściu” w temat i przyswojeniu słownictwa, uczniowie z coraz większą łatwością wykonują następne zadania, z których każde ma inny cel, rozwijają swoje kompetencje, uczą się skutecznej komunikacji.

Uzupełnienie treści podręcznika przez dodanie sekwencji zadań, czyli kompletnej jednostki tematycznej – to bezwzględnie najtrudniejszy sposób unowocześnienia kursu językowego. Po pierwsze, konstruowanie zadaniowej jednostki metodycznej wymaga doboru i zastosowania licznych materiałów pozapodręcznikowych. Po drugie, koncepcja zadań jest działaniem złożonym, znacznie trudniejszym od tworzenia prostych ćwiczeń językowych. Ponadto ich uszeregowanie w ramach jednostki nie może być dziełem przypadku, lecz musi respektować podstawowe zasady przyswajania wiedzy. Po trzecie, jednostka taka musi wpisywać się w realizowany program. Szczegółowy opis takiej jednostki przekracza możliwości niniejszego artykułu, dlatego przedstawiemy w sposób syntetyczny tylko jej zasadnicze etapy.

Konstruowanie wieloetapowej jednostki zadaniowej wymaga podjęcia takich działań planistycznych, jak: wybór tematyki i zdefiniowanie zadania końcowego, specyfikacja celów uczenia się dla danej jednostki na podstawie zadania końcowego, specyfikacja treści (językowych i niejęzykowych) na podstawie zadania końcowego, zaplanowanie przebiegu procesu uczenia się: podział na mniejsze jednostki, określenie czasu niezbędnego do ich realizacji, propozycje zadań komunikacyjnych i językowych, analiza zaplanowanej jednostki, uzupełnienie brakujących elementów w zakresie celów i treści; wszelkie inne korekty i uzupełnienia, zaplanowanie procedur i narzędzi ewaluacji na poszczególnych etapach jednostki, traktowanych jako integralne części procesu uczenia się.

Cel jednostki zdefiniowany we wstępnych informacjach – to rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej na przestrzeni kilku (niekiedy kilkunaście) jednostek lekcyjnych, które umożliwią wykonanie zadania głównego w końcowej fazie jednostki.

Główne etapy zadaniowej jednostki podręcznikowej w układzie chronologicznym przedstawiają się następująco (zob. też Janowska 2011, aneks 1):

- wyczulenie na tematykę jednostki (zadania wstępne),
- rozwijanie kompetencji uczących się – serie pojedynczych, prostych zadań rozwijających kompetencje uczących się, głównie rozumienie tekstów słuchanych i pisanych; domyślanie się znaczeń na podstawie kontekstu, elementów ikonograficznych i intuicji, korzystanie z pomocy kolegów,
- ćwiczenia gramatyczne i leksykalne: obserwacja form i odkrywanie reguł na podstawie kontekstu,
- formy i środki językowe – to usystematyzowana prezentacja problemów gramatycznych niezbędnych do realizacji zadania głównego,
- utrwalanie poznanych reguł – ponowne ich zastosowanie w działaniu (zadania ustne i pisemne),
- realizacja zadania głównego,
- poznawanie elementów kultury kraju języka docelowego (praca na materiałach służących rozwijaniu kompetencji kulturowej),
- samoocena.

## Podsumowanie

Podejmowanie prób nauczania według zasad podejścia zadaniowego w oparciu o tradycyjne podręczniki jest możliwe, lecz wymaga wielu zabiegów przygotowawczych. Należy w pierwszej kolejności dokonać analizy

tekstów podręcznikowych, a następnie zaproponować zadania wstępne – wprowadzające tematykę i słownictwo, aby działaniom czytania i/lub pisania nadać charakter autentycznych zadań. Na podstawie przykładów zaczerpniętych z podręczników do nauki języka polskiego jako obcego zostały omówione podstawowe kryteria, którym powinny odpowiadać tworzone zadania.

Starano się również zilustrować, w jaki sposób można przekształcać działania w zadania, dorzucając do polecenia jakiś specyficzny cel lub instrukcję wskazującą, co uczniowie powinni robić i w jaki sposób. Modyfikacja poleceń, zaproponowanie innego typu eksploatacji materiałów zawartych w stosowanym podręczniku, wymagają niekiedy wprowadzenia dodatkowych dokumentów i opracowania do nich zadań. Odwołując się do zaleceń ESOKJ, pokazano, w jaki sposób należy konstruować zadania, aby stały się skutecznym narzędziem przyswajania języka. Zaproponowano również rozwiązanie alternatywne: propozycje własnych tematów, tekstów i zadań. Bez uszczerbku dla całego procesu można zastąpić całą jednostkę podręcznikową jednostką według własnej koncepcji, jeżeli będzie to korzystne dla uczących się.

Podsumowując, należy podkreślić, iż podejście zadaniowe wymaga stosowania strategii ukierunkowanych na aktywizację uczących się, na włączenie ich do procesu nauczania/uczenia się na zasadzie współpracy i współdziałania. W każdej sytuacji związanej z wykonywaniem zadań schemat postępowania jest podobny: zwrócić uwagę uczących się na dany problem → rozbudzić ich ciekawość → odwołać się do ich wiedzy i doświadczeń życiowych → zgromadzić wskazane przez nich dane i ewentualnie je uzupełnić (elementy językowe) → kierować tak procesem, by stosowali je w kontekstach (w wypowiedziach, w dialogach) w trakcie wykonywania zadań.

#### Literatura

- Beacco J.-C., 2004, *L<sub>e</sub> DELF et le D<sub>ALF</sub> à l'heure européenne. Influence du Cadre (CECR) sur les programmes et les dispositifs d'évaluation*, „Le français dans le monde”, nr 336.
- Dakowska M., 2001, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ellis R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Golębniak B.D., red., 2002, *Uczenie się metodą projektów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goullier F., 2005, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*, Paris: Éditions Didier.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.

- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Miodunka W., 2006, *Część, jak się masz? Część II: Spotkajmy się w Europie*, Kraków: Universitas.
- Nunan D., 2004, *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Puren C., 2006, *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique*, „Le français dans le monde”, nr 348.
- (ESOKJ 2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, przeł. Martyniuk W., Warszawa: Języki Obce w Szkole.
- Włodarski Z., 1996, *Psychologia uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London: Longman.

### Process of Adapting Teaching Aids of Polish as a Foreign Language to the Rules of Task-Based Approach

Reading CEFR texts that use the task-based approach to teaching/learning foreign languages enables teachers to develop a critical approach towards the teaching aids that they have at their disposal and the ways they can be used in didactic process. In order to be up-to-date and teach Polish as a foreign language according to the rules of task-based approach the teacher must prepare the teaching aids on his own. However, older textbooks must not necessarily be banned and rejected. They often contain interesting examples of exercises that can be used during language classes. The main topic of the article is to present several ways of adapting the traditional textbooks to teaching and learning through the task-based approach. The author of the article asserts that it is not the type of textbook that decides about the method of teaching; on the contrary, with a little effort the teacher can apply a task-based approach using ‘traditional’ materials.

**Key words:** task-based approach, planning a lesson, teaching aids, methods, techniques and strategies of teaching