

# Iwona Janowska

---

## Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych - modele i schematy

---

Postscriptum Polonistyczne nr 2(16), 63-88

---

2015

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

## Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy

### Wprowadzenie

Gdyby zapytać nauczycieli języków obcych, jaką metodę stosują najczęściej i najchętniej w codziennej praktyce, odpowiedzi byłyby prawdopodobnie mało zróżnicowane. W przeważającej większości wskazano by na podejście komunikacyjne, a może na nauczanie/uczenie się oparte na wykonywaniu zadań. Jednak z obserwacji wiadomo, że w rzeczywistości jest inaczej, ale „nie wypada” przyznawać się do innych rozwiązań metodycznych, skoro tak wiele mówi się o *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej ESOKJ) i jego wskaźnikach biegłości językowej.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa? Dlaczego nie, jeśli grupa dorosłych zgłasza potrzebę nabycia sprawności rozumienia tekstów pisanych. Metoda bezpośrednia? Oczywiście, w pracy z dziećmi nieumiejącymi czytać ani pisać, w grupach zainteresowanych nauką mówienia. Metoda komunikacyjna? – tak, w grupie nastawionej na komunikację w kontaktach społecznych. Uczący języków stosują bardzo różne metody i podejścia. Często jednak nie w czystej ich formie. Podejścia mieszają się, a celem nauczycieli jest wybór tego, co najbardziej odpowiada uczącym się. Przyjmując jako fakt tę ogromną różnorodność praktyk, nie staramy się od niej odwieść nauczycieli, ale wskazać na niebezpieczeństwo niekontrolowanej dowolności i szukać środków zaradczych. Taką barierą bezpieczeństwa jest rzetelnie i prawidłowo wykonywana czynność planowania jednostek lekcyjnych i metodycznych. Im

więcej urzekającej swobody w procesie dydaktycznym, dowolności w wyborze metod, tym bardziej docenia się działania planistyczne, konstruowanie wszelkich planów i schematów nauczania.

Nie będziemy zajmować się tu hierarchicznie uporządkowanymi etapami planowania, cechami programów i dokumentów ogólnokrajowych. Skoncentrujemy się natomiast na planowaniu jednostki lekcyjnej i metodycznej na podstawie założeń różnych metodologii, a zwłaszcza propozycji ESOKJ. W piramidzie planistycznej (Janowska 2011, 277) lekcja i składające się na nią zadania wypełniają wierzchołek usytuowany na fundamencie kilku etapów planu o szerszym zakresie. Nasze refleksje koncentrować się będą wokół działań planistycznych ściśle związanych z codzienną praktyką nauczycielską.

### Jakie podejście wybrać?

Nauczanie języków obcych można rozpatrywać na trzech płaszczyznach: podejścia, metody i techniki (Anthony 1963). Podejście jest pojęciem bardziej ogólnym i szerszym od metody: w ramach danego podejścia możliwe są różne metody. Mówi się o podejściu kognitywnym, komunikacyjnym, o podejściu ukierunkowanym na działanie itd. Podejście to zespół ogólnych stwierdzeń o języku i o uczeniu się/nauczaniu języka obcego na podstawie wiedzy lingwistycznej, pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej. Stanowi ono teoretyczne podstawy nauczania języka obcego, określając zasady organizowania materiału (poziom metody) i sposoby nauczania/uczenia się języka (poziom techniki).

Metoda to przede wszystkim (1) zespół reguł, norm i zasad oraz hipotez, na których opiera się nauczanie języków obcych w danym okresie historycznym dydaktyki językowej. Metoda wynika z konkretnego podejścia. „Podejście określa koncepcję nauczania, a metody tę koncepcję precyzują” (Pfeiffer 2001, 52). Zgodnie z pewną filozofią kształcenia twórcy poszczególnych metod dokonują selekcji materiału nauczania i jego podziału na mniejsze jednostki. Skuteczność metod można sprawdzać eksperymentalnie. Terminem „metoda” nazywa się również (2) zespół materiałów, którymi dysponują uczący się i nauczyciel w procesie nauczania i uczenia się języków obcych; są to: podręcznik dla ucznia, zeszyt ćwiczeń, podręcznik dla nauczyciela, nagrania audio i wideo na różnego typu nośnikach, programy komputerowe,

filmy, testy itd. Pojęcia tego używa się także (3) odnośnie do ogółu czynności dydaktycznych nauczyciela i używanych przez niego materiałów, tzn. jego „osobistego sposobu” nauczania.

Techniki natomiast to konkretne działania nauczyciela i uczniów, dające się zaobserwować w trakcie lekcji, które stymulują i motywują uczniów do podjęcia wysiłku uczenia się (np. czytanie tekstu, słuchanie nagrań, mówienie itd.). Techniki obejmują nie tylko procedury nauczania i uczenia się, ale też wszelkie materiały i środki nauczania (np. środki audiowizualne).

W literaturze przedmiotu określenia „podejście” i „metoda” bywają stosowane wymiennie. Nieścisłości terminologiczne wynikają z faktu, że w praktyce wszystkie trzy pojęcia: podejście, metoda i technika wzajemnie się przenikają i niekiedy trudno je rozgraniczyć.

### Główne kierunki metodologiczne

Z uwagi na liczne praktyki odziedziczone po wcześniejszych podejściach do nauczania języków obcych przypomnimy w dużym skrócie główne kierunki metodologiczne. Ramy formalne artykułu nie pozwalają na szerszą analizę i interpretację całokształtu zjawisk związanych ze współcześnie stosowanymi metodami. Ich szczegółowe omówienie można znaleźć w opracowaniach o charakterze dydaktycznym (zob. np. Komorowska 1999; Pfeiffer 2001; Seretny 2006), natomiast tutaj zwrócimy uwagę na sprawy istotne z punktu widzenia dzisiejszej dydaktyki. I tak, chronologicznie, następując jedna po drugiej, a równocześnie zazębiając się, pojawiały się następujące metody.

**M e t o d a g r a m a t y c z n o - t ł u m a c z e n i o w a**, nazywana również tradycyjną, wywodzi się z nauczania łaciny i greki. Model ten stosowano powszechnie w nauczaniu języków nowożytnych od połowy XIX wieku do lat 50. ubiegłego stulecia. Ma na celu opanowanie języka literackiego. Przyswajanie języka odbywa się poprzez nauczanie gramatyki, stosowanie tłumaczeń i wyjaśnianie tekstów literackich. Język nie jest nauczany w celach komunikacyjnych, lecz chodzi o poszerzenie wiedzy i rozwój intelektualny uczącego się. Słowem kluczowym w metodzie tradycyjnej jest **g r a m a t y k a**.

Jak wynika z samej nazwy, **m e t o d a b e z p o ś r e d n i a** sprzeciwia się stosowaniu tłumaczenia w nauczaniu języka obcego. Proponuje „zanurzenie” uczącego się w języku obcym, tworząc w klasie warunki akwizycji najbardziej zbliżone do naturalnych. Wychodzi się z założenia, że skoro dzieci-

ko opanowuje język ojczysty poprzez ekspozycję na ten język, podobne efekty osiągnie uczący się języka obcego, jeżeli nauczyciel umożliwi mu permanentne jego użycie. Realizacja tego założenia jest z pozoru bardzo prosta: pokazując przedmiot lub wykonując jakąś czynność, nauczyciel formułuje równocześnie wypowiedź w języku obcym. Otwierając ostentacyjnie drzwi, mówi: *Otwieram drzwi*, a następnie proponuje, by uczeń wykonał tę samą czynność i powtórzył to zdanie. Słowem kluczowym w metodzie bezpośredniej jest leksyka.

Metody audiolingwalna i audiowizualna – wymagające specyficznego przygotowania nauczycieli – pojawiają się masowo w latach 50. i 60. minionego wieku. Ich podstawowym założeniem jest wykształcenie nawyków językowych przez intensywne stosowanie ćwiczeń strukturalnych, mających na celu rozwinięcie kompetencji ustnych w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Nauczyciel dysponuje takimi materiałami i urządzeniami, jak: magnetofon, przeźroczka, laboratorium językowe. Słowem kluczowym w tych metodach jest komunikacja, choć nie w takim znaczeniu, jakie zaproponowano w latach 70.

Jako reakcja na nużące i mało skuteczne metody strukturalne (audiolingwalną i audiowizualną) pojawia się nowy typ podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, nazywany podejściem komunikacyjnym. Kieruje się ono zasadą, że komunikacji uczymy się, porozumiewając się w różnych kontekstach sytuacyjnych. Według tej metody podręczniki i kursy są tworzone wokół celów komunikacyjnych na podstawie funkcji (akty mowy) i pojęć (kategorie semantyczno-gramatyczne, jak np. czas, przestrzeń itp.). Podstawowe materiały dydaktyczne to teksty autentyczne, a preferowanymi technikami są odgrywanie ról i symulacje. Słowem kluczowym jest w dalszym ciągu komunikacja, jednakże zakres tego pojęcia zostaje poszerzony o wymiar pragmatyczny i socjolingwistyczny.

Wraz z opublikowaniem ESOKJ<sup>1</sup> w dydaktyce językowej upowszechnia się nowy rodzaj podejścia nazywany podejściem ukierunkowanym na działanie<sup>2</sup>. Jak wskazuje sama nazwa, nauczanie opiera się na działa-

---

<sup>1</sup> *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, 2001. Polskie tłumaczenie ESOKJ ukazuje się w 2003 roku.

<sup>2</sup> Polskie tłumaczenie w ESOKJ (podejście zadaniowe) nie oddaje dokładnie treści zawartych w nazewnictwie angielskim, niemieckim czy francuskim; brak w niej odpowiednika wyrażen *an action-oriented approach*, *approche actionnelle*, *handlungsorientierter Ansatz*, które w naszym języku powinny być tłumaczone jako „podejście ukierunkowane na działanie”. W wersji angielskiej, francuskiej i niemieckiej ESOKJ akcent położony jest na działanie i dotyczy to za-

niu, nie tylko językowym. Ta koncepcja, jakkolwiek nowatorska, łączy w sobie cechy i dorobek wcześniejszych podejść (głównie komunikacyjnego) i rozwiązań metodycznych. Podstawowymi metodami pracy lekcyjnej w obrębie tego podejścia są: podejście zadaniowe<sup>3</sup>, podejście kompetencyjne<sup>4</sup> i podejście projektowe.

Celem kształcenia językowego w podejściu ukierunkowanym na działanie jest nie tylko sprawna komunikacja z użytkownikami języka docelowego, ale przede wszystkim umiejętność współdziałania i współpracy przy użyciu danego języka. Uczący się musi być przygotowany nie tylko do krótkich punktowych kontaktów (pobyatów), ale także do odbycia części studiów i/lub kariery zawodowej za granicą. Tak zdefiniowane podejście ukierunkowane na działanie korzysta z dorobku metod komunikacyjnych, uzupełnia je, rozwija i precyzuje, odpowiadając na nowe potrzeby obywateli Europy. To wyjaśnia, dlaczego słowem kluczowym tego podejścia jest *działanie*.

Podsumowując ten bardzo pobieżny przegląd głównych kierunków metodologicznych, należy podkreślić, że z jednej strony rodziły się one na zasadzie opozycji nowo powstającej metody do poprzedniej/poprzednich, z drugiej zaś – czerpały mniej lub bardziej oficjalnie z dorobku poprzedzających je prądów. Można by śmiało zaryzykować stwierdzenie, że planowanie dydaktyczne to trzy płaszczyzny działań nakładające się częściowo na siebie. Nie jest zawieszona w próżni, lecz, opierając się na pewnych danych z przeszłości, przewiduje przyszłość. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość są ze sobą ściśle zintegrowane. Jaki wypływa stąd wniosek dla praktyki pedagogicznej, dla twórców planów i programów nauczania, nauczycielskich schematów lekcji, które stanowią centrum naszych zainteresowań? Nauczyciel planujący jednostki lekcyjne lub metodyczne jest do pewnego stopnia „obciążony” tradycją ukonstytuowaną przez następujące po sobie kierunki metodologiczne. Jednakże nie może poprzestać na tym, co kiedyś było maksymalnie skuteczne. Wobec zmieniających się warunków życia i celów społecznych musi dostosowywać swoje nauczanie do wymogów narzucanych przez otaczającą go rzeczywistość.

---

równie działań językowych, działań uczenia się, jak i działań o charakterze społecznym. „Podejście zadaniowe” odpowiada dokładnie temu, co w wersji angielskiej brzmi *task based learning*, francuskiej – *approche par tâches*, niemieckiej – *aufgabenorientierter Ansatz*, czyli „uczenie się oparte na wykonywaniu zadań”.

<sup>3</sup> Podejście zadaniowe wywodzi się z tradycji anglosaskiej, gdzie przyjęło nazwę *Task Based Learning* (TBL).

<sup>4</sup> Zob. Beacco 2007.

## Koherencja jednostek lekcyjnych i metodycznych

Stosowanie na zajęciach językowych różnych metod jest zjawiskiem normalnym. Nie chodzi przecież o to, by systematycznie i przez pewien okres stosować takie czy inne podejście uznawane za najlepsze czy najnowsze, ani też o to, by konstruować idealny model regulujący ich stosowanie. Chodzi przede wszystkim o dostosowanie warsztatu pedagogicznego do zaistniałej sytuacji, odbiorcy itp. oraz rzetelne wykonanie trzech podstawowych operacji planowania: selekcji, organizacji (podziału na sekwencje) i gradacji materiału nauczania. Są to działania złożone i nietatwe do wykonania, ponieważ są ze sobą powiązane i mają na celu nie tylko nauczanie, ale przede wszystkim uczenie się, a więc dotyczą dziedzin kompleksowych i zróżnicowanych.

W historii metod nauczania różne dziedziny dydaktyki językowej (takie jak: gramatyka, leksyka, fonetyka, rozumienie i produkcja ustna oraz pisemna, kultura) traktowane były jako wyznaczniki koherencji jednostki lekcyjnej lub metodycznej. W kolejno pojawiających się prądach metodologicznych przyznawano któreś z nich funkcję koordynacji (koherencji) całości procesu dydaktycznego. Spójność jednostki metodycznej w poszczególnych metodach nauczania (w ujęciu historycznym) była uzależniona od spójności takich jej elementów, jak np.: zagadnienie gramatyczne, leksykalne czy kulturowe. Inaczej mówiąc, w historii metod jedna z tych dziedzin przejmowała odpowiedzialność za spójność całości (Puren 2005, 2006).

W metodologii tradycyjnej (gramatyczno-tłumaczeniowej) to właśnie zagadnienie gramatyczne gwarantowało jej spójność, natomiast progresja w nauczaniu była ściśle związana z porządkiem wyznaczonym przez następujące po sobie zagadnienia morfosyntaktyczne. Układ zagadnień gramatycznych traktowano jako zasadę podziału materiału na sekwencje. Przez długi czas, prawie do XIX wieku, podręczniki do nauki języka obcego były, uogólniając, podręcznikami do gramatyki.

Wraz z pojawieniem się metod bezpośrednich nastąpiło załamanie uświęconego przez tradycję porządku: odchodzi się od podejścia gramatycznego na rzecz podejścia leksykalnego (przejście od formy do znaczenia). Pierwszymi elementami języka przekazywanymi uczniom były słowa. Spójność jednostki metodycznej zależała od słownictwa tematycznego, o którym mówił tytuł jednostki, np. *posiłki, podróże, popularne zawody* itp. Podział materiału na jednostki oraz progresję ustalano na zasadzie uczniowskich zainteresowań, a następnie tematy te oddalały się stopniowo od nich,

by wprowadzać uczących się w otaczający świat, w społeczeństwo (miasto, wieś, pory roku, handel itd.).

Począwszy od lat 20. XX wieku, wraz z metodami aktywnymi następuje mocno akcentowana koncentracja na celach kulturowych nauczania języków. Spójność każdej lekcji i ustalenie progresji są trudne do osiągnięcia, wzięwszy pod uwagę fakt, że ówczesna koncepcja kultury łączyła w sobie trzy różnorodne dziedziny: literaturę, historię i geografę. Każda jednostka była budowana wokół tekstów służących jako podstawa do działań o charakterze kulturowym i językowym. Spójność tych materiałów nauczania zapewniała spójność jednostce. Wybrany materiał służył równocześnie jako model językowy – dostarczał struktur leksykalno-gramatycznych odtwarzanych przez uczniów w wypowiedziach ustnych oraz jako model kulturowy. Musiał on być wyjątkowo reprezentatywny, jeśli chodzi o kulturę kraju języka docelowego, by, z jednej strony, służyć jako pretekst do mobilizacji wiedzy kulturowej nabytej uprzednio przez uczniów, z drugiej zaś – wprowadzać do sal lekcyjnych nowe elementy kulturowe. Tę złożoną funkcję pełnił najczęściej tekst literacki.

Jak wynika już z samej nazwy, podejście komunikacyjne to działanie „przez komunikację”, która ma za zadanie integrować wszystkie dziedziny nauczania w sposób koherentny. Podstawowym celem nauczania w podejściu komunikacyjnym jest wykształcenie u uczącego się kompetencji komunikacyjnej, tzn. jej składowych: kompetencji lingwistycznej, strategicznej, socjolingwistycznej i dyskursywnej (Canale, Swain 1980)<sup>5</sup>. W metodologii audiowizualnej i w podejściu komunikacyjnym obserwuje się stopniowe osłabienie spójności dydaktycznej, jednakże w obu metodach podstawą koherencji jednostek są stosowane materiały nauczania. W niektórych podręcznikach komunikacyjnych z lat 1980–1990 koherencja jednostek metodycznych opiera się na pojęciach i funkcjach językowych.

W ESOKJ zarysowuje się propozycja podejścia ukierunkowanego na działanie, gdzie koherencję jednostce lekcyjnej i metodycznej zapewnia z a d a n i e. Jednostki nauczania są bardzo zróżnicowane, ponieważ muszą być systematycznie dostosowywane do potrzeb uczniów, celów, materiałów i sytuacji nauczania. Osiągnięcie koherencji planowanej jednostki w podejściu ukierunkowanym na działanie jest czynnością skomplikowaną. Odwołuje się ona bowiem do wszystkich dziedzin, które w przeszłości – każda z osobna –

---

<sup>5</sup> W dydaktyce językowej istnieje wiele modeli kompetencji komunikacyjnej, przywołany tu model Michaela Canale’a i Merrill Swain jest najczęściej cytowanym modelem dydaktycznym.



zapewniały jednostkom spójność. Połączenie różnych celów i aspektów języka w logiczną i spójną całość wymaga zastosowania różnorodnych strategii planistycznych, umożliwiających zachowanie jedności/spójności tematyecznej, gramatycznej, tekstowej, jedności działań i zadań.

Reasumując, należy podkreślić, iż nauczyciel może stosować różne podejścia, pod warunkiem że zostanie zachowana spójność celów, treści, metod i procedur. W tabeli zebrano nazwy głównych kierunków metodologicznych, pojęć kluczowych i sprawności oraz dziedzin odpowiedzialnych za koherencję w obrębie jednostki lekcyjnej lub metodycznej.

Tabela 1. Koherencja w podejściach i metodach nauczania

Metoda/Podejście	Kluczowe pojęcie	Sprawności językowe	Dziedzina zapewniająca koherencję
<b>Gramatyczno-tłumaczeniowa</b>	gramatyka	rozumienie tekstu pisanego	gramatyka
<b>Bezpośrednia</b>	leksyka	wypowiedź ustna	leksyka
<b>Aktywna</b>	kultura	rozumienie tekstu pisanego i wypowiedź ustna	materiały nauczania
<b>Audiolingwalna</b>	komunikacja	rozumienie ze słuchu i wypowiedź ustna	materiały nauczania
<b>Audiowizualna</b>	komunikacja	rozumienie ze słuchu i wypowiedź ustna	materiały nauczania
<b>Podejście komunikacyjne</b>	komunikacja	rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego, wypowiedź ustna, wypowiedź pisemna	materiały nauczania
<b>Podejście ukierunkowane na działanie</b>	działanie	ustne i pisemne działania receptywne, produktywne, interakcyjne i mediacyjne	zadanie

### Wybrane modele lekcji

W publikacjach z zakresu dydaktyki i teorii nauczania znajdujemy szereg modeli lekcji (zob. np. Krajka 2009), z których nauczyciel może skorzystać, planując zajęcia z języka obcego. Wiążą się one z opisanymi prądami metodologicznymi, są ich „praktycznym wytworem”. I wbrew temu, co zwykle się sądzić, są one adresowane nie tylko do młodych i niedoświadczonych nauczycieli, ponieważ zmiany w obszarze dydaktyki i metodyki nauczania stawiają również w kłopotliwej sytuacji pedagogów z dłuższym stażem, któ-

rzy, działając często w sposób rutynowy, mają trudności z zaakceptowaniem nowych form pracy.

Przed dokonaniem przeglądu wybranych modeli lekcji języków obcych warto przypomnieć dwa podstawowe podejścia do nauczanego materiału (głównie gramatyki), niezależnie od tego, w jakiej postaci on występuje. Każde nauczanie – dotyczy to również języków obcych – może być prowadzone w sposób indukcyjny i dedukcyjny.

Podejście indukcyjne do materiału nauczania polega na odkrywaniu reguł na podstawie form użytych w kontekście. Nauczyciel dostarcza uczniom gamę, zbiór przykładów użycia języka, na tyle koherentny, by uczący sami potrafili rozwiązać problem, przed którym ich postawiono. Po dokonaniu analizy form i niezbędnych uogólnień – na podstawie wielokrotnego kontaktu z daną strukturą – uczniowie w sposób samodzielny odkrywają i formułują regułę. Przykłady te mogą też być dziełem uczniów, a reakcja nauczyciela, jego wypowiedzi i komentarze prowadzą ich do tworzenia reguły.

W podejściu dedukcyjnym proces przebiega w odwrotnym kierunku: w pierwszej kolejności dostarcza się uczniom wyjaśnień o charakterze metalingwistycznym (czyli najpierw poznają regułę), a następnie przystępują do analizy przykładów. Nawet wówczas, gdy materiałem wyjściowym są wypowiedzi uczniów i komentarze nauczyciela, formułowanie reguły ma miejsce przed zastosowaniem jej w komunikacji. Podejście dedukcyjne zakłada więc świadome przyswajanie reguł, utrwalanie ich w ćwiczeniach, a następnie, jako wynik dwóch poprzednich etapów, stosowanie ich w wypowiedziach tworzonych przez uczniów.

Modelem jednostki lekcyjnej wciąż stosowanym przez wielu nauczycieli i proponowanym w podręcznikach jest schemat PPP. Jego nazwa to skrót angielskich terminów *Presentation – Practice – Production* (prezentacja – ćwiczenie – produkcja). Lekcja rozpoczyna się od wprowadzenia nowego materiału (słownictwa i struktur gramatycznych) w naturalnym kontekście, który umożliwia zapoznanie uczących się z formą językową mówioną i/lub pisaną oraz zrozumienie znaczenia elementów językowych. Następnie materiał zaprezentowany i ewentualnie wyjaśniony przez nauczyciela jest ćwiczony przez wielokrotne powtarzanie: chóralskie, w parach i indywidualne. Utrwalaniu struktur gramatycznych służą specjalne ćwiczenia automatyzujące zwane drylami. Powtarzanie danej struktury językowej prowadzi do jej przyswojenia. Uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela, który czuwa nad poprawnością językową wypowiedzi oraz ocenia ich pracę. Po opanowaniu materiału leksykalnego i gramatycznego następuje faza swobodnego

użycia poznanych struktur w nowych kontekstach. Uczący się tworzą własne wypowiedzi i w ten sposób potwierdzają przyswojenie danej struktury.

Jeremy Harmer podkreśla, że model ten jest bardzo efektywny na najniższych poziomach nauczania w procesie budowania podstawowej kompetencji językowej, a linearny układ materiału zapewnia ład i porządek na lekcji (Harmer 2001, 82). O wszystkim decyduje nauczyciel: on jest źródłem wiedzy językowej, określa sposób prezentacji, ćwiczeń i produkcji, przygotowuje zestawy ćwiczeń. Ta nadrzędna pozycja nauczyciela, ograniczająca autonomię ucznia, zostanie poddana surowej krytyce w latach 90. XX wieku.

Przeciwnicy modelu PPP twierdzą, że nie prowadzi on do trwałego przyswojenia materiału, gdyż uczniowie nie potrafią zastosować wyuczonych struktur w innym niż ćwiczenia kontekście. Zazwyczaj na etapie produkcji językowej zbyt mały nacisk kładzie się na swobodne wypowiedzi uczących się oraz na stworzenie w miarę autentycznego kontekstu użycia języka (Drożdżal-Szelest, Pawlak 2007, 302). Etapy lekcji według modelu PPP to logiczny, ale linearny sposób nauczania, który nie odzwierciedla natury języka i procesu jego przyswajania. Specjaliści zwracają uwagę na fakt, że zastosowana tu progresja liniowa ma niekorzystny wpływ na rozwój językowy uczniów, ponieważ uczenie się nie przebiega według schematu: od nabycia wiedzy językowej do jej stosowania, lecz jest procesem bardziej złożonym i nieprzewidywalnym (Harmer 2001, 82). O wiele lepszym rozwiązaniem jest ułożenie etapów lekcji PPP w sposób koncentryczny (Byrne 1986, 3 za: Harmer 2001, 83). W ten sposób lekcję można rozpocząć w dowolnym momencie (niekoniecznie od prezentacji), w zależności od potrzeb i celów nauczania/uczenia się.

Przykładem innego podejścia do lekcji jest model TTT. Jego nazwa pochodzi od angielskich słów: *Test – Teach – Test* (testowanie – nauczanie – testowanie). Etap pierwszy lekcji (*Test I*) to wstępna diagnoza potrzeb językowych uczących się w perspektywie ich udziału w wykonywaniu konkretnego zadania. Ćwiczenia zaproponowane na wstępie przez nauczyciela stanowią rodzaj testu, którego celem jest rozpoznanie, czy i w jakim stopniu uczniowie opanowali problem językowy potrzebny do wykonania zadania. Pierwszy test to najczęściej wstępne zadanie komunikacyjne, którego diagnoza pozwala nauczycielowi podjąć decyzję odnośnie do elementów językowych, na których powinien się skoncentrować w drugiej fazie (*Teach*). Na podstawie trudności, które dały się zaobserwować w trakcie wykonywania testu, nauczyciel wprowadza nowe elementy języka lub dokonuje powtórek tych form, które nie zostały jeszcze wystarczająco opanowane. W trzecim

etapie (*Test II*) uczniowie wykonują podobne zadanie – test, aby sprawdzić i ocenić własne umiejętności językowe i skoncentrować się na osiągnięciu większej poprawności i precyzji językowej (Woodward 2001, 123–124).

Model TTT polega na zastosowaniu wiedzy i umiejętności językowych uczniów w konkretnym zadaniu (konkretnych zadaniach) bez ich uprzedniego wprowadzenia czy objaśniania. Wymaga on od nauczyciela dużej elastyczności, gdyż do końca nie da się przewidzieć uczniowskich braków. Musi on dokonać szybkiej oceny umiejętności uczniów oraz podjąć natychmiastową decyzję o zmianie zadań i toku lekcji w zależności od efektów przeprowadzonych ćwiczeń.

Dzięki pracom takich badaczy jak David Nunan (1989), Jane Willis (1996) i Rod Ellis (2003) nauczanie/uczenie się przez wykonywanie zadań, *Task Based Learning* (TBL), cieszy się dużą popularnością od lat 80. XX wieku. Istota tego podejścia polega na tym, że uczeń aktywnie uczestniczy w rozwiązywaniu problemów, posługując się językiem docelowym. TBL proponuje wiele sposobów uczenia się – począwszy od wyszukiwania informacji na dany temat oraz ćwiczeń porównywania i systematyzacji, przez uczestnictwo w debatach polegających na wymianie opinii i pomysłów, do działań wpisujących się w nauczanie metodą projektów włącznie.

Lekcja w tym modelu składa się zazwyczaj z trzech etapów:

- Wprowadzenie do tematu i zadania (*Pre-task activity – Introduction to Topic and Task*). Przed przystąpieniem do wykonania zadania nauczyciel prezentuje temat, omawia go, wprowadza słownictwo, wyrażenia i zwroty, które są niezbędne do wykonania zadania. Uczniowie mogą również wysłuchać nagrania/przeczytać tekst o treści podobnej do tej, nad którą będą pracować.
- Zadanie – planowanie – raport (*Task cycle – Task – Planning – Report*). Wykonanie zadania odbywa się zazwyczaj w parach lub małych grupach. Etap pracy nad zadaniem obejmuje również zaplanowanie, przygotowanie i przedstawienie na forum całej klasy pisemnego bądź ustnego sprawozdania.
- Analiza – ćwiczenia (*Language Focus and Feedback – Analysis – Practice*). Po zakończeniu pracy nad zadaniem i prezentacji wyników przez poszczególne zespoły analizowany jest materiał językowy, z którego korzystali uczniowie w trakcie wykonywania zadania. Wyjaśniane jest trudne słownictwo i nowe struktury gramatyczne, które pojawiły się w przeczytanym lub wysłuchanym tekście. Uczący się rozmawiają o zagadnieniach, które sprawiły im trudności. Faza pozadaniowa to czas

na zastanowienie się nad tym, co i jak zostało wykonane (wady i zalety zadania), refleksję nad przebiegiem realizacji zadania oraz stosowanymi strategiami; jest to faza bardzo istotna dla ucznia, pobudza go bowiem do namysłu nad własnym uczeniem się i motywuje.

Nauczyciel powinien tak zaplanować zajęcia, by uczniowie mieli okazję użyć języka w różnych kontekstach sytuacyjnych, koncentrując się głównie nie na formie, lecz na treści. Zadanie natomiast musi służyć zarówno nauce języka obcego, jak również przyczyniać się do poszerzania wiedzy ogólnej. Niewątpliwą zaletą modelu lekcji TBL jest pozytywny wpływ zadań na poziom motywacji uczących się. Niezależnie od przyjętej formy zajęć ich podstawą jest aktywność uczących się. Nauczanie komunikacyjne przez wykonywanie zadań jest jedną z tych koncepcji, które wpisują się w podejście komunikacyjne. Zrodziła się ona w wyniku poszukiwania sposobów wprowadzenia do sal lekcyjnych autentycznych sytuacji komunikacyjnych. TBL to pewien etap w ewolucji podejścia komunikacyjnego.

Model lekcji przed – w trakcie – po (*pre-, while-, post-*) stosowany jest najczęściej na lekcjach poświęconych rozwijaniu danej sprawności językowej: mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego. Jak wskazuje sama nazwa modelu, w jednostce lekcyjnej wyróżnia się trzy fazy: fazę wstępną (*pre-stage*), fazę zadania właściwego (*while-stage*) oraz fazę końcową (*post-stage*).

Faza wstępna ma na celu przygotowanie uczniów do wykonania zadania głównego przez aktywizację ich wiedzy i umiejętności. Jest to wprowadzenie do tematyki lekcji, etap formułowania celów lekcji na podstawie odpowiednio dobranych materiałów językowych. Uczący się mogą dzielić się własnymi doświadczeniami i wiedzą w zakresie danego tematu, antycypować treści materiałów itd. Działania nauczyciela w tej fazie zmierzają do budzenia zainteresowań i ciekawości, do zmotywowania uczniów do pracy oraz aktywizowania strategii użycia języka. Aby ułatwić zrozumienie nagrań czy tekstu pisanego, zachęcić uczniów do wypowiedzania się, nauczyciel może wprowadzić lub przećwiczyć kluczowe słowa i struktury niezbędne do zrozumienia lub wypowiedzi. Wstępny etap ma znaczący wpływ nie tylko na efekty pracy uczniów w kolejnej fazie, lecz również całokształt ich osiągnięć. Dlatego wymaga dokładnego przemyślenia, co i dlaczego powinien zawierać oraz jakich technik i materiałów dydaktycznych należy użyć. Faza ta ma również na celu „równoważenie nauczania sprawności przez użycie ćwiczeń produktywnych na lekcjach receptywnych i ćwiczeń receptywnych w lekcjach produktywnych” (Krajka 2009, 92).

Po pierwszym etapie aktywizującym uczących się i przygotowującym ich do wykonania zadania właściwego następuje faza *while-stage*, czyli seria ćwiczeń rozwijających umiejętności wchodzące w skład danej sprawności językowej, np. rozumienia tekstu pisanego. Stopniowe wnikanie w treści tekstu poprzez rozumienie ogólne, selektywne i szczegółowe to zastosowanie różnych strategii rozumienia. Uczący się w trakcie czytania tekstu i po skończonej lekturze wykonują ćwiczenia, które prowadzą do realizacji założonego celu – kształcenia danej sprawności językowej. Zrozumienie tekstu umożliwi najczęściej przejście do innej sprawności, np. tworzenia wypowiedzi ustnych.

Faza końcowa (*post-stage*) może przybierać różne formy w zależności od ćwiczonych sprawności. Posługując się wiedzą i umiejętnościami nabytymi w trakcie dotychczasowej nauki oraz ćwiczonymi w poprzedniej fazie, uczniowie tworzą szersze wypowiedzi ustne lub pisemne na podstawie poznanego tekstu (dyskusja na temat poruszany w tekście, wyrażanie własnych opinii). Praca uczących się na tym etapie może również polegać na stosowaniu nowo poznanych struktur leksykalnych i gramatycznych w innych kontekstach lub w działaniu.

Zwolennicy modelu przed – w trakcie – po (*pre-, while-, post-*) podkreślają, że zwraca się w nim uwagę na znaczenie samego procesu uczenia się, na stopniowe przygotowanie, wdrożenie uczniów do tworzenia wypowiedzi ustnych i pisemnych, a nie do natychmiastowego uzyskania „produktu końcowego”. Uczący się oswiają się z tematyką lekcji, otwierają się na przyjęcie nowych informacji.

Przedstawione tutaj modele lekcji języka obcego są stosowane od dawna, ale wciąż cieszą się dużą popularnością. Powinny one stanowić pomoc i wsparcie dla nauczycieli (zwłaszcza tych na progu kariery zawodowej), którzy planują lekcje, wyznaczać kierunek ich działania, doskonalić i wzbogacać ich warsztat pracy po to, aby odnaleźć własny i niepowtarzalny model nauczania/lekcji. „W miarę zdobywania własnych doświadczeń i gromadzenia własnych refleksji nauczyciel może coraz częściej podejmować próby odstępowania od modelowych wskazań, próby modyfikowania ich i doskonalenia na własną rękę” (Kszyszczoszek 1969, 114–115 za: Węglińska 2009, 77–78).

#### Brak uniwersalnego modelu nauczania w ESOKJ

Autorzy ESOKJ wyraźnie podkreślają w wielu miejscach, że ich celem nie jest promowanie jednej metody nauczania, lecz prezentowanie istniejących możliwości. Podstawową rolą dokumentu jest „wskazać kilka rozwiązań za-

czerpniętych z praktyki i skłonić użytkowników *Systemu opisu* do uzupełnienia całości obrazu własną wiedzą i doświadczeniem” (ESOKJ 2003, 125).

W trakcie wnikliwej lektury ESOKJ odnosi się wrażenie, że jego autorzy kładą duży nacisk na takie terminy jak *różnorodność* i *zróżnicowanie*. Jest to odwoływanie się do eklektyzmu, które ma w dokumencie podwójne uzasadnienie. Po pierwsze, wynika on z chęci wzięcia pod uwagę rozmaitych kontekstów nauczania i uczenia się języków. Po drugie, bierze się tu pod uwagę kryterium skuteczności, które jest podstawową zasadą eklektyzmu. „Fundamentalną zasadą przyjętą w pracach Rady Europy jest przekonanie, że najlepszymi rozwiązaniami metodycznymi i metodologicznymi w zakresie kształcenia językowego i badań językowych są takie, które okazują się najbardziej skuteczne w realizacji celów ustalonych na podstawie analizy potrzeb indywidualnych uczących się w określonym kontekście społecznym. (...) Konsekwentne stosowanie tej podstawowej zasady oznacza uznanie nie tylko różnorodności celów, lecz także – w jeszcze większym zakresie – różnorodności metod i materiałów nauczania” (ESOKJ 2003, 124). I tak rozdział 6. *Systemu opisu* pt. „Różne metody współczesnego uczenia się i nauczania języka” sugeruje liczne praktyki odziedziczone po wcześniejszych metodologiach, a dopuszczone do stosowania w imię ich skuteczności w danym kontekście nauczania. Na przykład, mówiąc o nauczaniu słownictwa, autorzy proponują uczenie się poprzez zapamiętywanie list słówek z ich tłumaczeniem (metoda tradycyjna), prezentację słownictwa przy użyciu obrazów, gestów i mimiki (metody bezpośrednia i audiowizualna), przez kontakt ze słowami i wyrażeniami używanymi w materiałach autentycznych mówionych i pisanych (podejście komunikacyjne) (ESOKJ 2003, 130).

Zjawisko to można postrzegać jako pozytywne i normalne we współczesnym systemie kształcenia językowego, jeśli odniesiemy je do niezwykle zróżnicowanych warunków i potrzeb osób uczących się języków obcych. Jednak owa różnorodność stanowi pewne zagrożenie z punktu widzenia efektywności nauczania i uczenia się języka. Całkowita nieobecność wzorców stwarza niebezpieczeństwo braku koherencji w organizowaniu i realizacji jednostek uczenia się. niespójny plan nie może być źródłem jednolitych działań nauczyciela i uczniów. A skoro zaś dydaktyka zmierza w stronę eklektyzmu, to właśnie na barki nauczyciela *a fortiori* spada obowiązek czuwania nad spójnością i logiką procesu nauczania.

Te dwa istotne dla dydaktyki, ale przeciwstawne zjawiska będą przedmiotem naszych dalszych refleksji. Odwołując się do historycznie ukształtowanych prądów metodologicznych, które odnajdujemy we współczesnych me-

todach i materiałach, wskazywać będziemy, na czym polega przestrzeganie zasad koherencji w praktyce, na przykładzie wywodzącego się z ESOKJ podejścia ukierunkowanego na działanie, a konkretnie – podejścia zadaniowego<sup>6</sup>.

## Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych w podejściu zadaniowym

Planowanie to „proces ustalania celów i odpowiednich działań, by je osiągnąć. (...) jest to projektowanie przyszłości, jakiej się pragnie, oraz skutecznych środków jej organizacji. Planowanie to również przewidywanie warunków działania w ramach określonych granic czasowych, wyznaczanie celów i zadań oraz środków i sposobów ich najkorzystniejszej realizacji. Zróżnicowanie horyzontu czasu, do którego odnosi się planowanie, a w związku z tym możliwości rozpoznania kwantyfikacji uwarunkowań działania, prowadzą do wyróżnienia planowania strategicznego (długoterminowego) oraz planowania operatywnego (krótkoterminowego)”<sup>7</sup>.

W warunkach kształcenia językowego rozmaite typy planowania można uszeregować nie tylko według czynnika czasu, ale i szczegółowości: od najmniej szczegółowych programów nauczania, poprzez roczne, semestralne lub kwartalne plany wynikowe (rozkłady materiału), do planów najbardziej szczegółowych – scenariuszy lekcji, zadań czy ćwiczeń.

Każde nauczanie jest nierozzerwalnie związane z planowaniem. Refleksja nad tym procesem wyrażana jest w sposób eksplicytny i/lub implicytny. Oznacza to tworzenie planów lekcji w formie pisemnej lub zwykle „przemyślenie” etapów i treści lekcji przed wejściem do klasy. Te dwa rodzaje przewidywania przyszłych działań nauczyciela i uczniów stosowane permanentnie w praktyce nie wykluczają się, lecz uzupełniają.

### Trudna sztuka planowania

Planowanie polega na uwzględnieniu różnorodności w koherentnym planie (Defays 2003, 17). Definicja ta w sposób zwięzły

---

<sup>6</sup> Kwestie terminologii: podejście ukierunkowane na działanie – podejście zadaniowe zostały omówione w punkcie 1.2.

<sup>7</sup> <http://pl.wikipedia.org/wiki/Planowanie> [dostęp: 23.05.2015].



wyraża istotę trudności procesu planowania. W porównaniu z nauczaniem języka pierwszego, zwanego powszechnie ojczystym, nauczanie/uczenie się języka obcego bywa bardzo zróżnicowane. Kompleksowość tego procesu powoduje, że odwoływanie się do uniwersalnych reguł jest pewną fikcją. Czy można nauczać w ten sam sposób osoby w różnym wieku, o różnym wykształceniu ogólnym, obywateli z różnych krajów, znających już języki obce i uczących się pierwszego języka, osoby po pobytach w kraju języka docelowego i takie, które nie mają podobnych doświadczeń? Wszelkie z góry wyznaczone reguły są ryzykowne.

W każdej sytuacji nauczania współwystępuje i wzajemnie oddziałuje na siebie mnogość rozmaitych czynników, których liczba i charakter nie dają się całkowicie określić. Gdyby nawet można było je wyróżnić i zdefiniować na planie metodologicznym, należy zdawać sobie sprawę, że te aspekty są wzajemnie powiązane i w każdej sytuacji nauczania wchodzi ze sobą w innego typu relacje. Poszczególne metody nauczania przywiązują większą wagę do niektórych z tych elementów, eksponują bardziej lub mniej pewne aspekty procesu. Nauczyciel musi posiadać odpowiednie przygotowanie zawodowe przed wejściem do sali lekcyjnej i podjęciem próby konstruowania różnego typu planów. Nie powinien on jednak dążyć do poznania i opanowania wszystkich składników tego procesu, ale raczej do pogrupowania ich i podziału na te, na które nie ma żadnego wpływu (np. przestrzenno-czasowe), oraz na takie, które pośrednio (np. motywacja) lub bezpośrednio (dobór zadań, materiałów) zależą od niego. Nie powinien również stosować za wszelką cenę utartych wzorców i schematów. Uczenie się planowania wymaga nie tylko wiedzy i doświadczenia, ale również czasu, wielu prób i eksperymentowania, bo jest ono sztuką trudną do opanowania.

W literaturze przedmiotu proponuje się wiele siatek i schematów analizy sytuacji nauczania. Każda z nich akcentuje pewne aspekty, pomijając inne, i każda z nich jest wartościowa oraz przydatna w innych okolicznościach. Najczęściej, i to od wieków, podstawowym i skutecznym narzędziem opisu sytuacji nauczania są „pytania Kwintyliana”. Stawia je sobie spontanicznie każdy nauczyciel, który staje twarzą w twarz z nową sytuacją nauczania.

Niezależnie od przyjętego podejścia metodycznego każdy plan, schemat nauczania musi dostarczać odpowiedzi na powyższe pytania. To one w sposób zasadniczy decydują o kształcie procesu.

Tabela 2. Schemat analizy sytuacji nauczania

<b>Co?</b>	<b>Treści nauczania:</b> lingwistyczne, komunikacyjne, kulturowe, literackie (techniczne, naukowe – gdy język obcy jest stosowany w nauczaniu różnych dyscyplin).
<b>Kto?</b>	<b>Uczestnicy procesu dydaktycznego i ich role:</b> uczniowie i ich koledzy, nauczyciele i ich koledzy, rodzimi użytkownicy języka itd.
<b>Gdzie? Kiedy?</b>	<b>Okoliczności/sytuacje nauczania:</b> kraj, instytucja, wiek uczących się, czas trwania i typ kursu.
<b>Dlaczego?</b>	<b>Cele nauczania:</b> cele stawiane przez uczniów i nauczycieli, wymagania egzaminacyjne.
<b>W jaki sposób?</b>	<b>Metody:</b> metody i techniki w ramach podejścia, strategię nauczania i uczenia się.

Niezależnie od przyjętego podejścia metodycznego każdy plan, schemat nauczania musi dostarczać odpowiedzi na powyższe pytania. To one w sposób zasadniczy decydują o kształcie procesu.

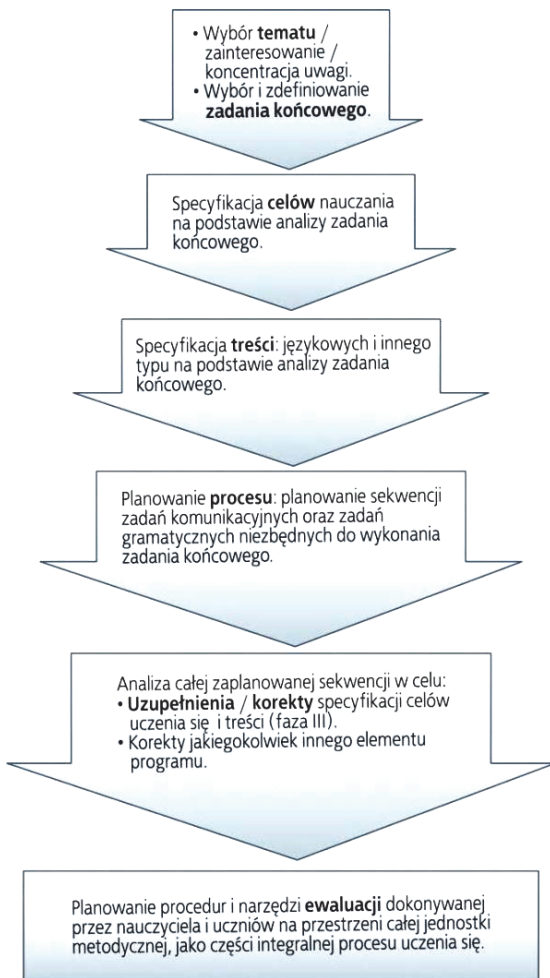
#### Zadanie podstawą działania i koherencji sekwencji dydaktycznej

Od momentu opublikowania ESOKJ dydaktycy, teoretycy i praktycy, opracowują różnego typu materiały, wprowadzając w życie jego założenia. Powstały więc m.in. liczne plany długo- i krótkoterminowe, schematy lekcji i jednostek metodycznych, w których proces nauczania i uczenia się języka opiera się na wykonywaniu zadań.

Z analizy powszechnie spotykanych definicji (zob. np. Nunan 1989; Willis 1996; Skehan 1996; Ellis 2003) wynika, że pojęcie zadania odsyła nas do działania celowego, mającego swój początek i przewidywane zakończenie, określone warunki wykonania, identyfikowalny rezultat (wypełnić formularz, naprawić aparat). Na nim ogniskują się wszelkie zabiegi nauczyciela i uczniów odpowiednio uporządkowane/uszeregowane, występujące w odpowiedniej kolejności – takiej, jakiej wymaga jego poprawne wykonanie. Według Roda Ellisa (2003, 9–10) zadanie jest planem działania, niezależnie od tego, jaki przybiera kształt, czy jest proste, czy kompleksowe, natomiast dla Christiana Puren'a zadanie jest tym elementem, który zapewnia koherencję jednostki uczenia się i nauczania w podejściu ukierunkowanym na działanie (Puren 2006).

Interesujący model planowania jednostek uczenia się i nauczania, uwzględniający wymienione funkcje zadania, znajdujemy w propozycji Sheili Estaire. To schemat planowania zadaniowej jednostki metodycznej w 6 krokach,

opracowany na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych (Estaire 2009, 21). Stanowi on odpowiedź na pytanie, na czym polega tworzenie przez nauczyciela planu lekcji ukierunkowanego na działanie. Etapy działań planistycznych nauczyciela to kolejno:



Schemat 1. Planowanie zadaniowej jednostki metodycznej (na podstawie Estaire 2009, 21)

Jak wynika z przedstawionego modelu, pierwszy krok w planowaniu jednostki metodycznej to wybór **tematu** oraz **zadania** (zadania głównego, zwanego też makrozadaniem), które zostanie zrealizowane dopiero na samym

końcu. Jeżeli jednostka jest zbudowana z ciągu zadań, a zadania komunikacyjne funkcjonują jako jednostka organizacyjna uczenia się i wyznacznik treści do opracowania (co tak bardzo odróżnia ten typ planowania od innych tu przedstawionych), konieczne jest zastosowanie mechanizmu, który zapewni koherencję całej sekwencji zadań, szczególnie na odcinku łączenia zadań komunikacyjnych i zadań wspomagających o charakterze językowym.

Temat umożliwia generowanie sekwencji zadań, które wynikają z niego w sposób naturalny i które uczący się postrzegają jako komunikacyjne, logiczne i konkretne. Zadanie końcowe jednostki, które musi być koniecznym zadaniem komunikacyjnym, doprecyzowane na początkowym etapie planowania, wyznacza proporcje sekwencji zadań komunikacyjnych i zadań o charakterze językowym. Koherencja dydaktyczna sekwencji osiągana jest poprzez rozmieszczenie na przestrzeni całej jednostki zadań skoncentrowanych na formie, z których każde wnosi coś niezbędnego do realizacji zadań komunikacyjnych. Zadania wsparcia lingwistycznego (ćwiczenia) dobierane są niezwykle starannie w celu uzyskania pewności, że uczniowie dysponują wiedzą i umiejętnościami gramatycznymi niezbędnymi do wykonania wszystkich zadań komunikacyjnych jednostki. A to z kolei pozwala wnioskować, że realizacja zadań przyniesie zakładane efekty.

Drugi krok to analiza zaprogramowanego zadania głównego, aby na jego podstawie móc dokonać specyfikacji celów nauczania. Natomiast w trzecim etapie celem analizy zadania końcowego jest specyfikacja treści do opracowania. W uczeniu się przez wykonywanie zadań zasadą jest dobieranie treści określanych jako komunikacyjne (tzn. służących do wykonywania zadań komunikacyjnych). Bazując na elementach zgromadzonych (bądź zdefiniowanych) w trzech początkowych fazach, rozpocząć można etap czwarty, który jest fazą skomplikowaną i czasochłonną: opracowanie sekwencji zadań przygotowujących uczących się do realizacji zadania końcowego. W piątym etapie planowania jednostki następuje całościowa analiza sekwencji proponowanych zadań w celu uzupełnienia, skorygowania specyfikacji celów i treści realizowanych zadań oraz włączenia w proces wszelkich innych koniecznych elementów. W części szóstej planu przewiduje się, w jakiej formie nauczyciel i uczniowie dokonywać będą ewaluacji całego procesu uczenia się opartego na zadaniach realizowanych w trakcie całej jednostki.

Przedstawiony schemat jednostki metodycznej jest złożony z serii lekcji na temat interesujący uczniów. Czas trwania jednostki zależy od kontekstu edukacyjnego. Najczęściej taka jednostka obejmuje 3–5 godzin lekcyjnych.

Można również planować jednostki jednogodzinne. Jako cel przyjmuje się rozwijanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do tego, aby uczniowie mogli zrealizować coś, czego wcześniej nie potrafili wykonać, lub zrealizować coś lepiej niż uprzednio. Jednym słowem, celem jednostki metodycznej jest rozwijanie wszystkich składowych kompetencji komunikacyjnej: lingwistycznej, pragmatycznej, socjolingwistycznej oraz strategii użycia języka. Praca w klasie jest organizowana wokół sekwencji zadań komunikacyjnych oraz lingwistycznych wspomagających, które prowadzą w sposób koherentny i logiczny, pod względem komunikacyjnym i dydaktycznym, do realizacji zadania końcowego.

Jednostka tego typu to ciąg złożony z zadań komunikacyjnych – skoncentrowanych na znaczeniu – oraz z zadań typu gramatyczno-leksykalnego – skoncentrowanych na formie. Ważne jest, by uczniowie, realizując zadania komunikacyjne, które stanowią oś jednostki, nabywali równocześnie wiedzę instrumentalną i formalną, ponieważ wykonanie zadania końcowego bez znajomości systemu formalnego języka jest niemożliwe. Przez rozumienie lub tworzenie wypowiedzi, ustnej lub pisemnej, uczniowie przetwarzają funkcje językowe, leksykę, struktury językowe, reguły dyskursu, elementy fonologiczne i ortograficzne itd., które pojawiają się w tekstach, chociaż ich uwaga nie jest na nie skierowana w sposób eksplicytny.

Wiedza formalna, do której przywiązuje się dużą wagę w przedstawionej tu jednostce, może być potrzebna w sytuacji wykonywania zadań typu językowego, w których uczniowie pracują w sposób eksplicytny na treściach lingwistycznych. Pozwala to na wypracowanie większego stopnia kompetencji lingwistycznej przez realizację zaprogramowanych zadań komunikacyjnych.

#### Trzy płaszczyzny we współczesnym planowaniu

Dlaczego planowanie w perspektywie ukierunkowanej na działanie jest zadaniem kompleksowym i trudnym? Odpowiedź na podobne pytanie postawione w punkcie „Główne kierunki metodologiczne” (s. 65) dotyczyła ogólnie wszelkiego planowania dydaktycznego, natomiast nie uwzględniała specyficznych cech planowania w podejściu zadaniowym. Wyjaśniając tę kwestię, należy wziąć pod uwagę liczbę dziedzin uwzględnianych w planowaniu o charakterze zadaniowym. W omawianym schemacie zaproponowanym przez S. Estaire podzielono całokształt zagadnień na komunikacyjne

i gramatyczne. Inni autorzy mówią o trzech dziedzinach, które należy wziąć pod uwagę. Są to zagadnienia gramatyczne, pragmatyczne i socjolingwistyczne. Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen i Claus Reinhardt zaproponowali klarowny schemat obrazujący łączenie treści, zadań i działań (Robert i in. 2011, 137). W jego poszczególne rubryki wpisano przykład zaczerpnięty z nauczania języka polskiego jako obcego. Jeśli porównamy plany ukierunkowane na działanie z planowaniem np. w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej czy bezpośredniej (zob. „Koherencja jednostek lekcyjnych i metodycznych”, s. 68), dostrzeżemy wyraźnie kompleksowość współczesnego planowania, wynikającą z liczby dziedzin objętych tym procesem.

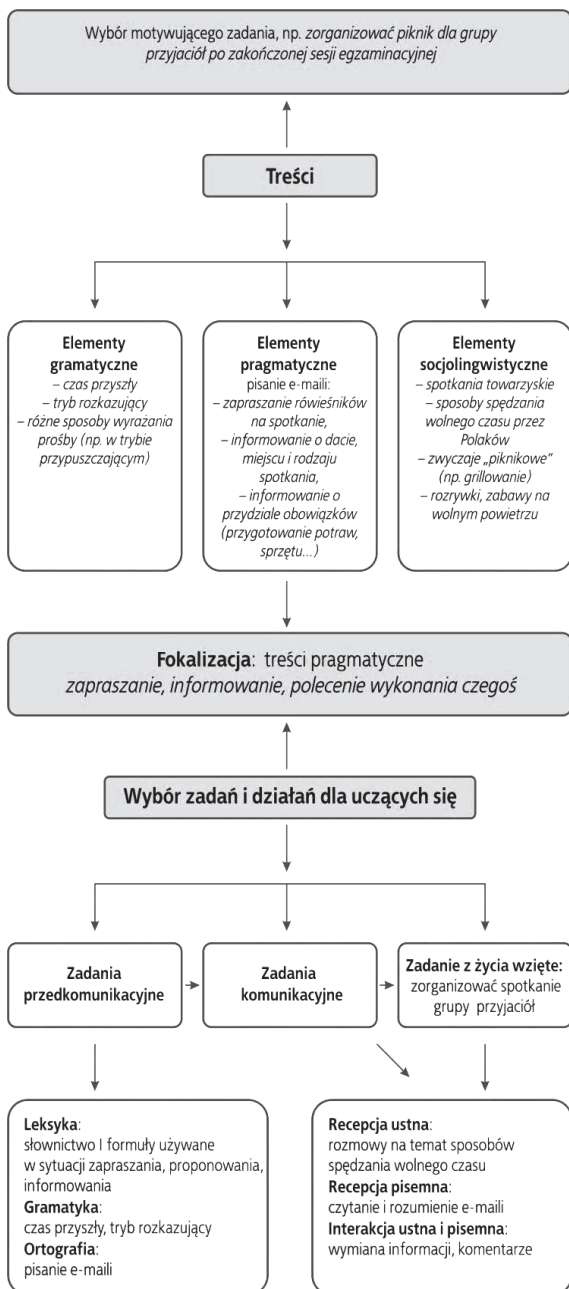
Przedstawiony tu schemat dotyczy jednej jednostki wyjętej z szerszego kontekstu, np. całorocznego planu nauczania. Dlatego nie pojawia się w nim problem progresji i gradacji materiału w ramach wymienionych trzech dziedzin.

Planując kurs lub mniejsze jednostki nauczania, należy w pierwszej kolejności sięgnąć po wskaźniki biegłości ESOKJ dla interesującego nas poziomu (A1–C2). Tam znajdziemy elementy pragmatyczne, lingwistyczne i socjolingwistyczne, które stanowić będą treści danego poziomu nauczania. Należy je następnie odpowiednio rozłożyć w czasie.

Są tu możliwe dwa rodzaje planowania: planowanie całego kursu oraz adaptacja podręcznika i przystosowanie go do danej sytuacji nauczania, ponieważ żaden podręcznik nie odpowiada w pełni potrzebom, tzn. nie uwzględnia wszystkich sytuacji użycia języka.

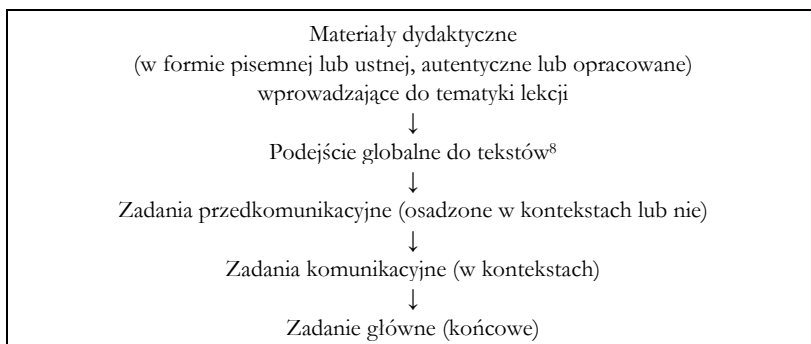
W pierwszym przypadku należy uszeregować chronologicznie pojęcia, akty mowy, zagadnienia gramatyczne i kulturowe, tzn. ustalić, w jakim porządku (w jakiej kolejności) będą pojawiać się na lekcji. Prawidłowe wykonanie tego zabiegu zależy nie tyle od jakichkolwiek instrukcji, co od zdrowego rozsądku uczącego. Zaproponować można cztery etapy działań. (1) Należy zacząć od opracowania progresji gramatycznej – jako najłatwiejszej do wykonania. (2) Kolejny krok to ustalenie progresji pragmatycznej (pojęcia i akty mowy). (3) W zależności od układu pojęć i funkcji opracować trzeba progresję socjokulturową. (4) Powyższe trzy typy progresji należy zastosować w trakcie lekcji (jednostki) – odpowiednio je dopasować – tworząc historię o charakterze ciągłym lub nie (Robert i in. 2011, 74).

W drugim przypadku nauczyciel korzysta z podręcznika, dostosowując powyższy schemat do potrzeb swoich uczniów (np. pominięcie problemów trudnych i niedopracowanych przez autorów, rozszerzenie repertuaru aktów mowy, włączenie dodatkowego tekstu itd.).



Schemat 2. Planowania w podejściu zadaniowym (na podstawie Robert i in. 2011, 137)

W obydwu przypadkach należy jasno odpowiedzieć sobie na pytania: czemu mają służyć wprowadzane treści, jakie są priorytety – co mogą pominąć, a czego nie. Temat powinien być dla uczniów motywujący. Nauczyciel decyduje, co jest najważniejsze w danej jednostce, wokół jakiego problemu czy tematu ogniskować się będą działania uczniów. Koncentrujemy się głównie na nabywaniu umiejętności językowych, w mniejszym stopniu na przekazywaniu wiedzy. Poszczególne kroki w procesie planowania ilustruje poniższy schemat.



Schemat 3. Schemat zadaniowej jednostki nauczania/uczenia się (na podstawie Robert i in. 2011, 109)

Przegląd siatek i planów zadaniowych (zob. Janowska 2011) pozwala stwierdzić, że ich autorzy najczęściej proponują taki lub podobny, ogólny schemat jednostki nauczania przez wykonywanie zadań.

### Podsumowanie: od braku środków do ich nadmiaru

Planowanie dydaktyczne staje dziś w obliczu nowych wyzwań i w niewielkim stopniu przypomina wysiłki i procedury nauczycieli języków obcych z lat 70.–80. ubiegłego stulecia. Obecnie dwa zjawiska charakteryzują procesy poprzedzające działania nauczyciela w sali lekcyjnej. Pierwsze z nich to dychotomiczny podział zadań i czynności osób zaangażowanych w planowanie. Dokumenty o dużym stopniu ogólności – dotyczące kształcenia języ-

<sup>8</sup> Termin „tekst” w ujęciu ESOKJ to każda wypowiedź tworzona lub odbierana przez uczących się/użytkowników języka (ESOKJ 2003, 21).



kowego w Europie czy w kraju – opracowywane są przez zespoły fachowców. Możemy tu mówić o *Systemie opisu*, publikacjach ALTE, *Portfolio językowym*, standardach wymagań egzaminacyjnych, programach nauczania poszczególnych języków na różnych poziomach itp. Nauczyciel praktyk nie jest z reguły zaangażowany w ich tworzenie, powinien jedynie zapoznać się z ich treścią, by prowadzone przez niego nauczanie nie odbiegało od norm europejskich czy krajowych. Stosuje również w swej pracy pedagogicznej zalecenia tych dokumentów, ale można by powiedzieć, że często korzysta z nich w sposób pośredni, np. z ujętych przez fachowców w standardach wymagań egzaminacyjnych czy w programach nauczania. Nie wchodzi do klasy z ESOKJ, mając na celu sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczących się. Jaka jest więc jego rola i co mu pozostaje do zrobienia w sferze planowania? Bardzo wiele. Operacjonalizacja norm i zaleceń, „przełożenie” ich na język praktyki i wprowadzenie na lekcje języka – to bardzo trudne zadanie. Co więcej, od tego między innymi zależą efekty kształcenia, powodzenia lub niepowodzenia uczniów, silna lub słaba motywacja uczenia się języka przez całe życie.

Patrząc na warsztat nauczycielski z perspektywy kilkudziesięciu lat, czyli przeszłości niezbyt odległej, stwierdzić można, że brak środków zmienił się w ich nadmiar, a trudność zdobywania i kompilowania przerodziła się w trudność właściwego ich doboru. Współczesny nauczyciel, zwłaszcza mało doświadczony, może poczuć się zagubiony i bezradny w obliczu takiej obfitości materiałów dydaktycznych i proponowanych podejść. Ma się wrażenie, że umiejętność selekcji środków i metod stała się warunkiem *sine qua non* efektywnego kształcenia językowego. Mnogość programów, podręczników, planów itd. wymaga ogromnego dystansu wobec tego rozległego obszaru dydaktycznego.

Reasumując, cechą charakterystyczną współczesnego systemu nauczania języków obcych jest upodmiotowienie nauczyciela (i uczącego się): sam musi decydować, co będzie najważniejsze dla jego uczniów, i dokonywać wyborów w gąszczu proponowanych mu celów, środków i procedur. Nic więc dziwnego, że eklektyzm metodologiczny cieszy się dużą popularnością. Innym zjawiskiem utrudniającym rutynowe podejście do uczniów i materiału językowego jest bardzo zróżnicowany poziom językowy uczących się. Oficjalnie wyróżniane poziomy, odpowiadające podziałowi na klasy szkolne, na grupy według lat nauki języka czy nawet na grupy według poziomów biegłości językowej zaproponowane przez ESOKJ – nie do końca rozwiązują problem homogeniczności zespołów pod względem zaawansowania językowego.

Dziś chyba w większym stopniu niż kiedykolwiek – ze względu na mobilność ludności i powszechność nauczania języków obcych – różnice między poszczególnymi uczącymi się nawet w tej samej grupie bywają dość znaczne. Zjawisko to wiąże się z koniecznością indywidualizowania nauczania, co z kolei przekłada się na konieczność dodatkowego planowania.

## Literatura

- Anthony E.M., 1963, *Approach, method and technique*, „ELT Journal”, No. 17 (2).
- Beacco J.C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen de référence pour les langues*, Paris.
- Canale M., Swain M., 1980, *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, No. 1.
- Defays J.M., 2003, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Spirmont.
- Drożdździał-Szelest K., Pawlak M., 2007, *When I think about grammar... Exploring English department students' beliefs about grammar, grammar learning and grammar teaching*, w: Pawlak M., red., *Studies in Pedagogy and Fine Arts. Special issue: Exploring focus on form in language teaching*, Poznań–Kalisz.
- Ellis R., 2003, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford.
- Estaire S., 2009, *El aprendizaje de lenguas mediantetareas: de la programación al aula*, Madrid.
- Harmer J., 2001, *The Practice of English Language Teaching*, London.
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, Kraków.
- Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Krajka J., 2009, *Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego*, w: Komorowska H., red., *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Puren Ch., 2005, *Domaines de la didactique des langues-cultures: entrées libres*, „Les Cahiers Pédagogiques”, N° 437.
- Puren Ch., 2006, *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unitésdidactiques'*, <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf> [dostęp: 24.04.2014].
- Robert J.P., Rosen E., Reinhardt C., 2011, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*, Paris.
- Rada Europy: Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie*, przeł. Martyniuk W., Warszawa.
- Seretny A., 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego – zarys*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Skehan P., 1996, *A Framework for the Implementation of Task-based Instruction*, „Applied Linguistics”, No. 17.
- Węglińska M., 2009, *Jak przygotować się do lekcji?*, Kraków.
- Willis J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, London.
- Woodward T., 2001, *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom*, Cambridge.

### Planning lessons and didactic units – models and schemas

The aim of the article is to point out the risk that lies in the uncontrolled freedom of choosing methods and techniques of teaching foreign languages. The author also tries to find solutions to this problem.

In the first part of the article the main methodological conceptions are presented. The need to remain coherent is underlined here. Some of the most commonly used schemas of foreign language lessons are presented by the author. Characteristics of CEFR concludes the first part of the article. CEFR is regarded as an element, which links past and present in glottodidactics. The second part of the article contains hints and remarks on planning lessons and methodological units. The author concentrates on task-oriented teaching, she explains the specific character of task-based lessons and suggests how to keep such lessons coherent.

**Keywords:** teaching methods, task-based teaching, planning lessons