

MAREK GRYNKIEWICZ

## O intensywnym sposobie nauczania języków obcych

Wśród wielu różnych metod stosowanych w nauczaniu języków obcych najdłuższą tradycję ma metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. W metodzie tej, dominującej w nauczaniu języków obcych przez wiele lat, za podstawową umiejętność uznawano sztukę tłumaczenia, którą należało opanować przy uczeniu się języka obcego. Zakładano, że umiejętność tłumaczenia umożliwi uczącemu się intelektualne zagłębianie się w system danego języka obcego oraz mobilizuje jego zdolności logicznego myślenia. Zrozumienie tekstu wynikało z tłumaczenia.

Należy zaznaczyć, że tłumaczenie tekstu słowo po słowie pozostaje w całkowitej sprzeczności z aktualną definicją procesu czytania jako takiego, w którym zadowalające zrozumienie tekstu osiąga się często przy sporym stopniu niedokładności w przetwarzaniu poszczególnych elementów strukturalnych i leksykalnych.

Zasady metody naturalnej, która w późniejszym okresie przyjmowała również często nazwę metody bezpośredniej, głoszone w wyraźnej opozycji do metody gramatyczno-tłumaczeniowej, zyskały sobie wielu zwolenników w drugiej połowie XIX wieku. Teoretyczna podstawa tej metody leżała w przekonaniu, że sukces w uczeniu się języka obcego można osiągnąć stwarzając uczącemu się w klasie analogiczne warunki do tych, w jakich odbywa się akwizycja języka rodzimego. Jakie były najważniejsze założenia przyjętej metody? Po pierwsze, przyjęcie naturalnego następstwa sprawności językowych w procesie akwizycji wymagało uznania prymarności języka mówionego w stosunku do języka pisanego. Po drugie zaś, bezpośrednie nauczanie języka obcego oznaczało nauczanie tego języka bez jakiegokolwiek udziału języka ojczystego.

W myśl tej metody o dobrym opanowaniu języka świadczy umiejętność myślenia w danym języku, tzn. dokonywania bezpośrednich skojarzeń pomiędzy wyrażeniami w języku obcym a czynnościami je reprezentującymi.

Był to program trochę „marzycielski”, ponieważ w praktyce szkolnej rzadko kiedy dochodziło do stworzenia warunków zalecanych przy realizacji owej metody.

Należy wspomnieć, że jeszcze w okresie dominacji metody naturalnej (bezpośredniej) pojawiały się nowe propozycje, dopiero w późniejszych latach rozwinięte i upowszechnione. Tak na przykład zapomniany i niedoceniany Claude Marcel (1793–1876) w pracy *Language as a Mental Culture and International Communication* (1953) utrzymywał, że podstawowym rozróżnieniem w języku jest rozróżnienie pomiędzy impresją a ekspresją, co odpowiada współczesnym kategoriom recepcji i produkcji. Ponieważ, jak sądził, impresja wyprzedza ekspresję w procesie akwizycji języka, w nauczaniu języka obcego w warunkach szkolnych główny nacisk powinien padać na sprawności słuchania i czytania.

Udoskonalenie metody bezpośredniej najpełniejszy kształt przybrało w ujęciach Henry'ego Sweeta (1842–1912) oraz Otto Jespersena (1890–1943). W swojej pracy *How to Teach a Foreign Language* (1904) Jespersen podkreślał, że języka obcego powinno się uczyć jako narzędzia komunikacji. W pracy nad tekstami zdecydowanie odrzucał tłumaczenie, a polecał takie techniki, jak: bezpośrednia obserwacja (bezpośrednia percepcja), ilustrowanie czynności, używanie obrazków (percepcja pośrednia), domyślanie się znaczenia wyrazów w zdaniach.

W latach dwudziestych wśród zwolenników metody bezpośredniej w Stanach Zjednoczonych nastąpiło duże ożywienie dzięki wystąpieniom M.D. Berlitz'a i E.B. de Saueza. Mimo iż wychodzili oni z założenia, że wszystkie cztery sprawności (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) powinny być rozwijane w języku obcym równorzędnie, sprawności ustno-słuchowe uważali za prymarne.

Podejście audiolingwalne stanowi kontynuację metody bezpośredniej. Rozwinięto się po II wojnie światowej i za podstawę przyjęło językoznawstwo strukturalne oraz psychologiczną teorię behawiorystyczną. Klasyk tego kierunku, Charles C. Fries głosił, że język funkcjonuje przede wszystkim jako mowa, podczas gdy system symboli graficznych jest jedynie pochodną mowy. Ogromny wpływ, jaki wywarła metoda audiolingwalna na nauczanie języków obcych jest zauważalny w literaturze glottodydaktycznej do dnia dzisiejszego. Co zadecydowało, że pomimo popularności strukturalizmu, zaczęto odchodzić od programu audiolingwalnego? Kwestionując przydatność modeli językoznawczych w rozwiązywaniu problemów rozwijania sprawności językowych, w tym przede wszystkim czytania, A.H. Urganhart wyraził pogląd, że dzieje się to z czterech powodów: po pierwsze dlatego, że językoznawstwo teoretyczne zajmuje się pojedynczymi zdaniami, a nie całymi wypowiedziami; po drugie, ze względu na to, że główny nacisk pada na sens, tzn. znaczenie relacji pomiędzy różnymi elementami językowymi, z zaniedbaniem odniesień do rzeczywistości; po trzecie – z powodu koncentracji na systemie językowym, a nie na zachowaniu językowym, oraz, po czwarte – z powodu braku analizy jednostek językowych na poziomie wyższym niż zdanie.

W latach siedemdziesiątych postulat formułowania celów w nauczaniu języka obcego w kategoriach zachowania językowego, a nie w kategoriach lingwistycznych, zyskał bardzo na popularności. Obok metody audiolingwalnej pojawiło się konkurencyjne podejście komunikacyjne a także podejście kognitywne.

Problem umiejętności dokonywania interpretacji tekstu przez czytającego pojawił się na pierwszym planie w rozważaniach zwolenników podejścia komunikacyjnego. Utrzymują oni, że komunikacyjna wartość tekstu może być skutecznie przetwarzana jedynie na płaszczyźnie dyskursu, ponieważ gwarantuje to dostęp do jednostek funkcjonujących wyżej w hierarchii niż zdanie, tzn. do jednostek, które są interpretowane przy pomocy reguł retorycznych i znaczenia kontekstualnego wypowiedzi. Źródła sprawnościowego modelu języka wywodzą się z psychologicznych teorii zachowania się człowieka, wyrosłych na gruncie orientacji kognitywnej. P. Herriot zakłada, że język można traktować analogicznie do innych form skomplikowanego zachowania człowieka, z którym wspólne będą takie własności języka, jak: hierarchiczna organizacja, antycypacja, sprzężenie zwrotne i automatyzacja. Dla takiej koncepcji języka największą wagę ma uznanie działania językowego za planowe i zorganizowane.

Spójrzmy, jak taki program realizowany jest na przykładzie jednej ze sprawności językowych. W latach siedemdziesiątych główne rozważania na temat sprawności czytania w dydaktyce nauczania języków skupiły się wokół trzech zagadnień: bezpośredniego rozumienia, przetwarzania informacji oraz kognitywnych podstaw czytania. Zakwestionowano pogląd, że proces czytania stanowi dekodowanie, wyraz po wyrazie, informacji zawartej w tekście pisanym na język mówiony. Z dużym naciskiem podkreślano, że w celu zidentyfikowania znaczenia należy przetwarzać jednostki większe niż pojedyncze wyrazy, a samo zrozumienie poprzedza w zasadzie ich identyfikację, co następuje dzięki wykorzystaniu informacji pochodzących spoza tekstu. Np. kiedy jeden z autorów opracowań na temat procesu czytania (E. Hatch) polecił rodzimym użytkownikom języka angielskiego i cudzoziemcom uczącym się języka wykreślenie wszystkich liter *e* w tekście, ci drudzy wykonali te zadania zdecydowanie lepiej. Nie oznaczało to jednak ich przewagi w rozumieniu tekstu, lecz bardziej dokładne przetworzenie tekstu pod względem graficznym. Rodzimi użytkownicy języka angielskiego regularnie zakreślali literę *e* w wyrazach będących nośnikami komunikatu, ignorując ją za to często w elementach strukturalnych. Poza tym była ona dla nich bardziej zauważalna w sylabach akcentowanych niż nie akcentowanych. Z psychologicznego punktu widzenia czytanie należy zatem traktować jako zjawisko wieloaspektowe, tzn. aktywną rekonstrukcję, czyli przetworzenie treści informacyjnej i interpretację komunikatu na podstawie wiedzy czytającego, dotyczącej zarówno kodu językowego, jak i ogólnej wiedzy o świecie (aspekt pragmatyczny) przy jednoczesnym wykorzystaniu strategii pozajęzykowych związanych z procesami kognitywnymi wyższego rzędu. Wobec takiej definicji czytania specjaliści w dziedzinie glottodydaktyki zaczęli coraz częściej patrzeć na problem czytania nie tylko od strony tekstu, jego wyboru czy preparacji, ale także od strony czytającego (znajomość systemu graficznego, wiedza o świecie, celowość).

Od czasu, kiedy wprowadzono rozróżnienie pomiędzy słuchaniem, mówieniem, czytaniem i pisanem, uznano automatycznie, że wszystkie te sprawności powinny mieć swój udział w ogólnym kursie językowym. Jednakże relacje pomiędzy tymi sprawnościami nie zawsze były pojmowane tak samo. Podczas gdy w podejściu

audiolingwalnym wymagano rygorystycznego przestrzegania następstwa sprawności w ich wprowadzaniu, tzn. od słuchania poprzez mówienie i czytanie do pisania – dla zapewnienia odpowiedniego wzmocnienia opanowywanego materiału językowego, aktualnie prezentowane poglądy na ten temat mówią raczej o potrzebie korelacji lub integracji sprawności językowych dla zapewnienia właściwego kontekstu, w którym używane byłyby one w sposób naturalny, znaczący i celowy.

W ostatnim dziesięcioleciu duży oddźwięk uzyskała rekomendacja rozwijania sprawności recepcyjnych przed sprawnościami produkcyjnymi. Wywodzi się ona z obserwacji, że procesy recepcyjne są z psychologicznego punktu widzenia prymarne w akwizycji języka ojczystego. Stwierdzono, że punktem wyjścia dla sprawności recepcyjnych jest rozpoznawanie znaków językowych, co stanowi operację prostszą niż przypominanie, na którym opiera się produkcja.

Jak twierdzi C.F. van Parreren, jedynie poprzez słuchanie i rozumienie języka uczący się języka obcego konstruuje dla swego użytku pewien zasób modeli użycia tego języka, które służą mu do rozwijania sprawności produkcyjnych. Podobnie sądzi B. Krakowianin, który wyraża pogląd, iż za bardzo efektywny zabieg w nauczaniu języka obcego należy uznać wprowadzenie tzw. okresu „przedproduktywnego”. Okres taki pozwala bowiem nasycić umysł uczącego się dźwiękami i strukturami danego języka, co stanowi później właściwą podstawę dla ćwiczeń w imitacji i produkcji. W krytycznej ocenie metody audiolingwalnej za jedną z przyczyn nieefektywności nauczania zorientowanego na produkcję, typowego dla tej metody, uznano zbyt wygórowane wymagania stawiane uczącym się, jeśli chodzi o zapamiętywanie materiału, co w rezultacie prowadziło do przeciążenia pamięci krótkotrwałej materiałem gromadzonym dla aktywnego odtwarzania.

Interesującą próbę praktycznego wykorzystania zasady psychologicznej prymarności recepcji podjął K. Sandberg, który przyznał sprawności czytania centralne miejsce w kształceniu językowym. Wychodzi on z założenia, że w procesie akwizycji języka obcego uczący się odnosi nowo poznane formy do konceptów istniejących już w jego świadomości, czyli do bazy semantycznej.

N.F. Davies (1983), opisując eksperyment przeprowadzony w Szwecji, stwierdza, że w praktyce bardzo korzystnym rozwiązaniem jest jednoczesne wprowadzanie w kursie językowym dla uczniów początkujących tekstów pisanych i mówionych. W omawianym eksperymencie były to wycinki z gazet, nagrania różnego rodzaju programu oraz ekspozycja na język prezentowany przez nauczyciela. Od tekstów uproszczonych przechodzono do tekstów coraz trudniejszych, dochodząc w końcu do tekstów autentycznych, programów radiowych i filmów. Podsumowując przeprowadzony kurs, zauważono, że nie tylko zapewnił on lepszy transfer pomiędzy sprawnościami recepcyjnymi a produkcyjnymi, ale początkowa koncentracja na sprawnościach recepcyjnych uczyniła go bardziej stymulującym, ponieważ umożliwiła wykorzystanie materiałów bardziej odpowiednich dla uczących się pod względem intelektualnym.

Z tego, co już powiedziano, wynika, że przede wszystkim należy odrzucić klasyczny model organizowania lekcji, tzn. przechodzenia od pracy ustnej do

czytania i pisania, i umieścić sprawność czytania i wszelkie ćwiczenia na niej oparte we właściwym kontekście sytuacyjnym i komunikacyjnym. Pożądanym zabiegiem jest niewątpliwie stwarzanie naturalnego powiązania wszystkich czynności, czyli wprowadzenia poszczególnych sprawności w sposób wynikający z potrzeby ich użycia w danej sytuacji. Jedynie bowiem dzięki temu można właściwie wykorzystać funkcje komunikacyjne spełniane przez daną sprawność. Jak pisze D. Byrne, w celu uzyskania naturalnego układu sprawności należy posłużyć się pewnym ciągiem czynności, które mogą mieć miejsce w sytuacjach życia codziennego. I tak np. przeczytanie w gazecie ogłoszenia o pracy, którą jesteśmy zainteresowani, automatycznie stwarza potrzebę porozmawiania na ten temat z kimś znajomym lub po prostu zatelefonowania do danej firmy i zapytania o szczegóły. Kolejną czynnością może być napisanie podania i skierowanie go do firmy poszukującej pracownika. Tym samym będzie to oznaczało przeczytanie podania przez jakąś osobę w firmie oraz sformułowanie własnej odpowiedzi.

Zaproponowane tu czynności wykorzystują naturalny, a z punktu widzenia dydaktyki – niekonwencjonalny ciąg pojawiania się pewnych sprawności: czytanie, mówienie (słuchanie), pisanie, czytanie, pisanie, czytanie.

Oczywiście takie zasady integracji sprawności wynikają z przesłanek podejścia komunikacyjnego, to znaczy uznania poglądu, że opanowywanie poszczególnych sprawności językowych jest ważne z punktu widzenia ich wykorzystania w różnorodnych sytuacjach życiowych, a nie dla nich samych.