

ANTONI PATORA, BOGDAN KRAKOWIAN
Łódź University

NAUCZANIE RECEPCJI MOWY BEZ ĆWICZEŃ W MÓWIENIU

Pewien rozgłos na świecie zyskuje ostatnio metoda nauczania języków obcych, której najbardziej charakterystycznym rysem jest rozpoczynanie nauki od ćwiczeń w rozumieniu mowy przy jednoczesnym unikaniu mówienia. Słowo "metoda" jest tu używane trochę na wyrost, gdyż jest to w gruncie rzeczy zbiór technik i pomysłów, które dopiero czekają na zintegrowanie i opracowanie w formie spójnej, zwartej całości. Tym niemniej główna teza zwolenników tego rodzaju nauczania zasługuje na uwagę.

Twierdzą oni, między innymi, że sprawność rozumienia mowy jest bazą, na której opierają się inne sprawności językowe, a przede wszystkim mówienie, co widać w procesie przyswajania sobie języka ojczystego przez dziecko. Jeśli tak rzeczywiście jest i w przypadku uczenia się języków obcych, to logicznym jest rozpoczynanie nauki języka obcego od ćwiczenia sprawności rozumienia mowy. Nie będziemy tu powtarzać argumentów przemawiających na korzyść takiego podejścia do problemu początków nauczania języka obcego; zainteresowanych odsyłamy do materiałów publikowanych na ten temat /Krakowian 1981a; 1981b; 1981c; 1981d/.

Jest rzeczą zrozumiałą, że nauka języka, której głównym celem jest nauczyć słuchaczy rozumienia mowy obcojęzycznej bez jednoczesnych ćwiczeń w mówieniu wymaga od nauczyciela całego zestawu zupełnie nowych technik nauczania. Sprawdzenia tych technik w praktycznej sytuacji w klasie dokonano przeprowadzając dwa nieformalne eksperymenty dydaktyczne. Celem eksperymentów było nie udowodnienie wyższości proponowanej metody nad

innymi metodami lecz stwierdzenie, czy przy pomocy stosowania nowych, charakterystycznych dla niej technik nauczania uda się w ogóle nauczyć języka i czy wyniki osiągnięte po określonym czasie nauczania będą zgodne /a może gorsze lub lepsze/ z wynikami założonymi w programie nauczania określonego kursu realizowanego tradycyjnymi metodami nauczania. Inaczej mówiąc, autorzy eksperymentów chcieli się, między innymi, przekonać czy to, co uważali za słuszne od strony teoretycznej może być realizowane w klasie, gdzie nauka języka kojarzy się obecnie przede wszystkim z ustnymi ćwiczeniami wdrażającymi i gdzie uczenie mówienia realizowane poprzez unikanie jakiegokolwiek werbalizacji w języku docelowym /choćby tylko przez jakiś okres na początku nauczania/ wydaje się być dla wielu jeśli nie wręcz niedorzecznym, to przynajmniej karkołomnym pomysłem. Samym autorom eksperymentów chodziło o ściśle techniczną stronę zagadnienia - o sprawdzenie użyteczności i stosowalności pewnych technik nauczania rozumienia mowy w sytuacji klasowej.

W eksperymentach zrezygnowano z podziału słuchaczy na grupy eksperymentalne i kontrolne, przyjmując dla oceny stopnia powodzenia eksperymentów porównanie stanu początkowego /tzn. zerowego/ z wynikami nauczania osiągniętymi w momencie zakończenia eksperymentowania. Na brak tego typu eksperymentów zwróciła uwagę na którejś konferencji metodycznej docent Hanna Komorowska. Jest to uwaga tym cenniejsza dla nas, że wielu metodyków ma poważne zastrzeżenia co do możliwości udowodnienia wyższości jakiejś metody nad innymi przy pomocy eksperymentu dydaktycznego z podziałem na grupy eksperymentalne i kontrolne z powodu zbyt wielu czynników, których w eksperymentach kontrolować się nie da. F. Mackey /1965: IX-X/ wręcz twierdzi, że nie można oceniać wartości jakiejś metody nauczania na podstawie wyników osiągniętych przy jej pomocy.

Pierwszy eksperyment, który pragniemy opisać został przeprowadzony w Międzynarodowym Klubie Prasy i Książki w Łodzi jesienią 1980 roku w grupie słuchaczy języka angielskiego, składającej się z 26 zapisanych osób. W założeniu miała to być grupa rozpoczynająca naukę od zera, lecz jak zwykle w takich przypadkach, okazało się, że nie jest to grupa jednorodna; pewien

procent jej składu już gdzieś i kiedyś się języka uczył. Ponieważ eksperyment nie miał tak ambitnego celu jak dokładny pomiar wyników nauczania lecz, przede wszystkim, praktyczne sprawdzenie użyteczności pewnych technik nauczania, uważamy, że fakt ten można było zignorować. Zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu po dwie godziny. Eksperyment trwał od października do początków grudnia 1980 roku.

Prowadzący zajęcia miał w pewnym stopniu ograniczoną swobodę eksperymentowania, ponieważ grupa ta nie mogła zbyt odstępować od innych grup pod względem realizowanego materiału nauczania, aby słuchacze nie mieli zamkniętej drogi do ewentualnej zmiany grupy, co zwykle ma miejsce na początku każdego roku szkolnego, jak też dlatego, że z góry wiadomo było, iż od grudnia grupa będzie musiała być uczona w sposób bardziej tradycyjny. Z tego względu starano się realizować materiał gramatyczny i słownictwo zawarte w obowiązującym podręczniku Alexandra, część I.

Naukę rozpoczęto od wydawania poleceń w języku angielskim, które to polecenia słuchacze musieli wykonywać. Jednocześnie przeprowadzono całą serię ćwiczeń na dyskryminację dźwięków z równoczesnym wprowadzeniem transkrypcji fonetycznej. Wymagana reakcja słuchaczy sprowadzała się tu do wskazywania w umówiony sposób /na przykład przez podnoszenie rąk lub przy pomocy pisania cyfr/, czy dwa prezentowane dźwięki są takie same, czy różne, które z trzech usłyszanych dźwięków są identyczne, który z ćwiczonych właśnie dźwięków usłyszeli, itp. Wszystkie znaki transkrypcji fonetycznej zostały opanowane przez słuchaczy po około trzech tygodniach. Bardzo istotnym elementem metody, który z powodu różnych trudności obiektywnych prawie wcale nie mógł być realizowany byłoby wprowadzenie po tych trzech tygodniach ćwiczeń w czytaniu. Miały to być ćwiczenia domowe, których celem byłoby zintegrowanie i pomoc w zapamiętaniu materiału językowego wprowadzonego w klasie. Wydaje się, że jest rzeczą bardzo ważną, szczególnie wtedy, gdy z konieczności słuchacze nie mogą korzystać z podręcznika kursowego, danie im oparcia w postaci zapisu graficznego lekcji. Tak więc, materiał wprowadzony i ćwiczony podczas zajęć w klasie miał być /w założeniu, które, niestety, realizowane było w bardzo niewielkim stopniu/

przedstawiony w formie rekombinowanych tekstów, oczywiście w transkrypcji fonetycznej, jako praca domowa.

W momencie, gdy słuchacze nauczyli się prawidłowo wykonywać całkiem już skomplikowane polecenia /np. "Wstań, podejź do tablicy, napisz liczbę 67 lewą ręką, potem podejź do ławki Janka, weź jego zeszyt prawą ręką, otwórz go i daj go Zosi". / i gdy zdołano wprowadzić stosunkowo duży zasób słownictwa, można było przejść do wprowadzania dalszego materiału gramatycznego. Wprowadzono kolejno czasy Present Continuous, Present Simple, Future Simple, Past Simple, Present Perfect oraz formę "going to". Ponieważ słuchacze mieli przede wszystkim wykazywać się rozumieniem tego, co do nich się mówi, a nie używać języka angielskiego w produkowaniu zdań, wprowadzanie materiału tak gramatycznego jak i leksykalnego było dużo szybsze niż w nauczaniu konwencjonalnym.

Ogólnie można stwierdzić, że w czasie trwania eksperymentu wprowadzono ogromną większość materiału gramatycznego oraz słownictwa z pierwszej części podręcznika Alexandra. To, czego nie wprowadzono, to Past Perfect, czasowniki modalne "may" i "might" oraz czasowniki modalne z Perfect Infinitive.

Nowy materiał wprowadzano z wykorzystaniem pomocy audio-wizualnych, sytuacji oraz objaśnień w języku polskim. Przy tych ostatnich szczególnie podkreślano polskie odpowiedniki wprowadzanych struktur językowych. Najczęściej używanymi technikami w fazie utrwalania materiału były, oprócz wspomnianej techniki wykonywania poleceń, technika zdań prawdziwych i fałszywych, tłumaczenie na język polski, reagowanie w języku ojczystym, dyktando /w przypadku materiału dającego się przedstawić liczbowo/. Rzeczą, którą należy szczególnie podkreślić jest konieczność przestrzegania zasady, iż poza fazą wprowadzania nowego materiału, nauczyciel winien starać się używać wyłącznie języka docelowego, gdyż jest to jeden z zasadniczych warunków dla osiągnięcia powodzenia w nauczaniu słuchaczy rozumienia żywej mowy. Zasada ta obowiązuje nauczyciela; uczniom natomiast pozwalamy reagować także w języku ojczystym.

Decydujący wpływ na wyniki nauczania miał fakt, że w eksperymencie nie zrealizowano kilku istotnych założeń badanej

metody. Prowadzący eksperyment po prostu nie docenił ogromu pracy i czasu koniecznych do przygotowania materiałów nauczania. Przygotowywanie tych materiałów było w zasadzie równoznaczne z pisaniem nowego podręcznika i to łącznie z obudową.

Jak już wspomniano, jednym z istotnych elementów metody jest konieczność dania słuchaczom okazji do ćwiczeń w czytaniu. Niestety, słuchacze prawie nie otrzymywali rekombinowanych tekstów zawierających wprowadzony uprzednio w klasie materiał językowy do samodzielnej lektury w domu. Także ćwiczenia w słuchaniu ograniczały się tylko do pracy podczas zajęć w klasie. Należało natomiast umożliwić słuchaczom odsłuchiwanie nagranych tekstów, również będących rekombinacjami, i podobnych do tekstów lekturowych pisanych. Trzecim mankamentem była niedostateczna ilość testów. Trzeba powiedzieć, że testowanie w omawianej metodzie jest bardzo istotnym narzędziem nauczania. Słuchacze powinni wypełniać sprawdziany testujące nie tylko zrozumienie tekstów lektury pisanej i odsłuchiwanej; powinni także być testowani z materiału gramatycznego i leksykalnego wprowadzanego podczas zajęć w klasie. Testy takie mogłyby mieć różnorodną formę. Dla przykładu można wspomnieć, że jedną z form byłoby przygotowanie listy zdań obcojęzycznych i odpowiadającej im listy zdań polskich z kilkoma zdaniami dodatkowymi dla wyeliminowania mechanicznego zgadywania. Oba zestawy zdań byłyby ponumerowane w różnej kolejności a zadaniem słuchaczy byłoby zestawienie numerów odpowiadających sobie par zdań. Podobne testy można by przeprowadzać ze zdaniami obcojęzycznymi nagranyymi na taśmie.

Pomimo omówionych wyżej mankamentów, w odczuciu prowadzącego eksperyment uzasadnione jest ostrożne stwierdzenie, że wyniki nauczania nie były gorsze od wyników osiągniętych w grupach uczonych bardziej tradycyjnymi metodami. Odnosi się to oczywiście do sprawności rozumienia mowy. Trudno coś więcej powiedzieć na temat innych sprawności, gdyż słuchacze czytali i pisali używając transkrypcji fonetycznej; dopiero pod koniec eksperymentu zaczęto wprowadzać tradycyjną pisownię. Jeśli chodzi o mówienie, to bardziej odważni słuchacze zaczęli reagować monosylabami /w języku docelowym/ na pytania nauczyciela.

Wszyscy słuchacze natomiast, pod koniec eksperymentu, poddani byli ćwiczeniom w reprodukowaniu zdań. Intensywność tych ćwiczeń wzrastała w miarę zbliżania się zakończenia eksperymentu.

Krytykując eksperyment można przede wszystkim stwierdzić, że trwał on zbyt krótko. Tym niemniej, nawet po tak krótkim czasie można utrzymywać, że techniki nauczania, których przydatność była przedmiotem badania zdały egzamin. Tak więc można uczyć języka obcego w normalnych warunkach klasowych nie wymagając od uczniów werbalizacji w tym języku, przy czym i uczniowie i nauczyciel **m a j ą c o r o b i ć** podczas zajęć.

Drugi eksperyment został przeprowadzony w tym samym czasie w XIII Liceum Ogólnokształcącym w Łodzi, w klasie z rozszerzonym programem języka francuskiego. Klasa Ia składa się z 24 uczniów, przy czym trzeba zaznaczyć, że częściowo uczniowie ci przy zapisie do liceum zostali przydzieleni do tej klasy na podstawie dobrych wyników osiągniętych w nauce w szkole podstawowej. Tylko jedna osoba uczyła się uprzednio języka francuskiego. Klasa, planowo, odbywa siedem godzin francuskiego w tygodniu. W czasie pisania niniejszego eksperyment był w toku. Prowadzący zajęcia zmuszony był zmodyfikować nieco pierwotne założenia metody wskutek braku odpowiedniego podręcznika i konieczności realizowania materiału przewidzianego w programie nauczania języka francuskiego metodą audiowizualną "La France en direct".

Celem głównym eksperymentu było takie ukształtowanie sprawności rozumienia mowy, aby stanowiło ono solidną podstawę do kształtowania umiejętności mówienia i aby warunkowało dalszy poprawny jej rozwój.

Realizację tego celu oparto na dwóch podstawach: prezentowaniu materiału i testowaniu. Materiał gramatyczny i leksykalny narzucony został wyborem podręcznika "La France en direct", część I. Został on podzielony na kilka części i poprzedzony etapem bezpodręcznikowym, który trwał dwa miesiące. Naukę rozpoczęto od słuchowego rozróżniania dźwięków izolowanych /w parach i trójkach/ a następnie w wyrazach /pary wyrazów, trójki wyrazów/. Każda jednostka leksyjna kończyła się testem,

w którym uczeń musiał przedstawić usłyszane, a uprzednio ponumerowane dźwięki w formie cyfr, np. /i/ - /y/ - /u/ jako 1-2-3, czyli dźwięki różne.

Począwszy od piątej lekcji zastosowano drugi zestaw ćwiczeń polegający na wykonywaniu poleceń wypowiedzianych w języku francuskim. Poprawne rozumienie stało się tutaj natychmiast weryfikowalne. Polecenia zrazu proste typu "Wstań, otwórz okno", komplikowały się do poleceń typu "Wstań, podejź do okna, otwórz je, wyrzyj przez okno, zamknij okno". Dawały one także możliwość stosowania nie tylko ćwiczeń indywidualnych, ale pozwalały angażować większe grupy uczniów, a nawet całą klasę. Każdy starał się rozumieć polecenia, ponieważ w każdej chwili mógł stać się niezbędnym ogniwem w poprawnym jego wykonaniu. Polecenia typu "Weź zeszyt, połóż go na ławce Iksa, Iks, weź swoje pióro i włóż do swojej teczki, Igrek, wyrzyj przez okno, wyjmij pióro z teczki Iksa i włóż do teczki Zeta" niezwykle aktywizują uczniów i motywują ich do bardzo aktywnego słuchania.

Jednocześnie z wprowadzaniem poleceń rozpoczęto intensywną naukę transkrypcji fonetycznej, z założenia bowiem postanowiono unikać, przez pewien wstępny okres czasu, używania normalnej pisowni francuskiej. Ćwiczenia na dyskryminację dźwięków pozwoliły uczniom w krótkim czasie rozróżnić poprawnie słuchowo pięć rodzajów francuskiego "e": /e/, /ɛ/, /ø/, /œ/, /ɛ̃/, dwa rodzaje "o": /o/, /ɔ/, a także różnice między /i/, /y/, /u/. Pozwoliło to na zastosowanie zapisów fonetycznych materiału przerobionego na lekcji, - czy to poleceń, czy nowego typu konstrukcji gramatycznych /np. "il y a", "c'est", "ce sont"/, czy wreszcie nowego słownictwa z zakresu, na przykład, budowy ciała, co tak bardzo uatrakcyjnia zajęcia /polecenia typu: "Uściśnij rękę Iksa, a lewy palec wskazujący włóż w prawe ucho Igreka"/. Znajomość transkrypcji sprawdzana była testami dwojakiego rodzaju: dyktanda fonetyczne lub wyodrębnianie prawidłowego słowa z zestawu podobnych słów przetranskrybowanych na tablicy.

Nowym elementem stało się wprowadzenie reakcji uczniów typu odpowiedzi TAK/NIE /oui, non, si/. Umożliwiło to rozpoczęcie nauki czasów present, futur, passé composé i odmian czasow-

rików w formach twierdzącej, przeczącej i pytającej.

Następnym etapem była reprodukcja dźwięków dotychczas przerobionych. Cenną pomocą były tutaj nagrania ćwiczeń, gdzie uczeń miał czas na powtórzenie usłyszanego dźwięku czy wyrazu. Na tym etapie uczeń mógł także wydawać polecenia koledze, co bezpośrednio przygotowywało do nawiązywania później dialogów. Stanowiło to także czynnik silnie motywujący ucznia, gdyż nie uciekając się do pomocy podręcznika mógł on porozumiewać się w języku obcym. Aspekt psychologiczny zdaje się być niezwykle istotny w tym podejściu. Uczeń nie czuje się przywiązany do tekstu pisanego, nie musi spoglądać do książki czy zeszytu. Jest stawiany w bardzo konkretnej sytuacji, ma do wyboru wiele wariantów wydania polecenia, wie, że od poprawności wydanego polecenia zależy poprawność jego wykonania. Stara się instynktownie zapamiętać elementy zdania najistotniejsze z punktu widzenia komunikatywności.

Po dwóch miesiącach od rozpoczęcia nauki uczeń otrzymał podręcznik "La France en direct", część I, który z jednej strony spełnia w pewnym stopniu warunki założone przez omawianą tu metodę, lecz z drugiej strony, przeciwstawia się im. Niewątpliwie fakt, że tekstom dialogów towarzyszy transkrypcja /do 12 lekcji/ umożliwia łagodne przejście od języka mówionego do pisanego. Natomiast układ i treść dialogów nie sprzyjają grupowaniu materiału w logiczne całości, łatwo przyswajalne dla ucznia, przez co utrudnione jest zachowanie kolejności następowania po sobie i wzajemnego przeplatania się faz recepcji, reprodukcji. Narzuca się konieczność napisania nowego podręcznika realizującego w pełni założenia podejścia omówionego wyżej.

Jest rzeczą oczywistą, że nie można na podstawie tych dwu eksperymentów wyciągać jakichkolwiek daleko idących wniosków. Wydaje się jednak, że zdołano przy ich pomocy udowodnić, że proponowane tu podejście do nauki języka, którego istotną cechą jest rozpoczynanie nauki od ćwiczeń w rozumieniu mowy, oraz że techniki pracy przydatne do realizacji tego celu są rzeczą dającą się stosować w praktyce i, co więcej, przynoszą wyniki równie dobre jak wyniki nauczania osiągnięte z zastosowaniem innych, bardziej konwencjonalnych metod.

Sprawę zasługującą na uwagę jest w obu omówionych eksperymentach pozytywny efekt psychologiczny polegający na tym, że uczniowie nie czują się "przywiązani" do podręcznika, że są bardziej swobodni. Swoboda ta wynika z posiadania pewnej kompetencji językowej, która służy jako baza do kształtowania sprawności mówienia i czytania a w późniejszym okresie i pisanie w języku obcym.

Osobnym zagadnieniem jest konieczność przygotowania odpowiednich materiałów do nauczania języków obcych omawianą tu metodą. Materiały te, to nie tylko podręcznik kursowy lecz i odpowiednie teksty do czytania, nagrane teksty do odsłuchiwania oraz zestawy różnorodnych testów.

REFERENCES

- Krakowian Bogdan. 1981a. Techniques of Teaching in the "Pre-Speaking" Period. System. Vol.9, No. 2 133-139
- 1981b. Nauczanie rozumienia mowy na początkowym etapie nauki języka obcego. Pozaszkolne formy nauczania języków obcych. TWP. Warszawa. 14-25
- 1981c. Efficient Transition from Reception to Production in FLT. L.A.U.T. University of Trier. Series B. Paper No. 70. 18-24 /Wstępna publikacja/
- 1981d. Ćwiczenie umiejętności recepcji mowy jako podstawy nauczania innych sprawności języka obcego. Ma być publikowane w Językach Obcych w Szkole
- Mackey W.F. 1965. Language Teaching Analysis. Longmans

NAUCZANIE RECEPCJI MOWY BEZ ĆWICZEŃ W MÓWIENIU

Streszczenie

It is argued that beginning foreign language instruction with a period devoted to the teaching of listening comprehension is a viable and useful procedure. Two experiments, one in teaching English and one in teaching French, are described. In conclusion it is stated that the techniques of teaching specifically used for this approach have proved to be effective,

and the experiments, in spite of some drawbacks in their execution, have brought moderate success.