

Marja Dakowska

Problem sprawności językowych w ujęciu
kognitywnym

Określenie miejsca i hierarchii poszczególnych sprawności językowych jest istotnym elementem każdej współczesnej stosowanej metody nauczania języka obcego. Wcześniej zainteresowania metodyków, w znacznym stopniu ukarunkowane zapotrzebowaniem społecznym, skupiały się na jednym z możliwych sposobów posługiwania się językiem. Tak na przykład metoda gramatyczno-tłumaczeniowa na plan pierwszy wysuwała zdolność rozumienia tekstu pisanego odnoszoną głównie do tekstów literackich. Metoda audiolingwalna wiodła do nauczania integralne ujęcie ceterum sprawności językowych, przy czym w ostatnim okresie zostały znaczne zmiany w sposobie widzenia sprawności językowych i ich wzajemnych relacji. Źródłem tych zmian dopatrywać się można zarówno w nowszych poglądach na język, jak i w ujmowanych nakładach metody audiolingwalnej. Metoda kognitywna jest jeszcze w stadium rozwoju i nie stanowi zamkniętego systemu osiągnięć, jednak jej podejście do kwestii sprawności językowych zarysowało się na tyle jasno, aby można było mówić o jej najważniejszych właściwościach.

Precyzując miejsce sprawności w metodzie kognitywnej warto za punkt wyjścia przyjąć ujęcie tej kwestii w metodzie audiolingwalnej. Ta ostatnia - w myślimi hasła "język to mowa a nie pismo" - na pierwszym miejscu stawiała sprawność rozumienia mowy i mówienie, w dalszej zaś kolejności czytanie i pisanie. Założenie to odnosiło się zarówno do chronologicznego wprowadzenia sprawności w trakcie nauczania /okres bezpodręcznikowy, ustne prezentowanie materiału przed pracą z tekstem/, jak i do

celu nauczania /wyrobienie przede wszystkim sprawności mówienia/. Postulowano potrzebę możliwie wczesnego aktywnego udziału uczniów w lekcji, co oznaczało konieczność mówienia, nawet ze znaczną pomocą nauczyciela lub podręcznika. Metoda kognitywna odrzuca audiolingwalną hierarchię sprawności wraz z przemawiającymi za nią argumentami teoretycznymi i wszystkie sprawności traktuje równorzędnie. Podkreśla przy tym, że działanie receptywne /passive performance/ czyli rozumienie tekstu mówionego i pisanego powinno być poprzedzane przez działanie produktywnie /active performance/ czyli mówienie i pisanie. Przy tak ogólnie zarysowanych różnicach pozostaje jednak wspólny dla obu metod cel nadrzędny, a mianowicie przygotowanie ucznia do uczestniczenia w akcie komunikacji językowej, cel nie występujący w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, uważany za prototyp metody kognitywnej K. Chastian, 1971/.

Interesujące dla rozumienia tych przemian wydają się ich źródła psychologiczne, psycholingwistyczne i lingwistyczne. Poniżej omówione zostaną wybrane, istotne dla przedstawionego problemu, poglądy z trzech wymienionych dziedzin.

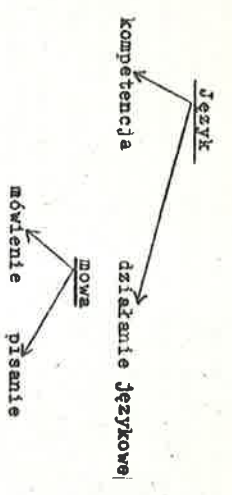
Ujęcie psychologiczne. David Ausubel, autor jednego z nielicznych kompletnych przeglądów kognitywnego ujęcia psychologii uczenia się, twierdzi, że uczenie się języka obcego polega zasadniczo na opanowaniu dodatkowego systemu symboli dla znanych już znaczeń. Nowego języka uczymy się poprzez ustalanie ekwiwalencji między nowymi symbolami języka obcego, zarówno mówionymi jak i piisanymi, a ich odpowiednikami w języku ojczystym. Argument metody audiolingwalnej, przemawiający za wprowadzeniem najpierw języka mówionego, a powołujący się na kolejność opanowywania kodów języka przez dziecko, jest według tego autora niezadawalający z wielu powodów. Po pierwsze, nie ma ani eksperymentalnych ani teoretycznych powodów wierzyć, że to, co daje się zaobserwować na dzieciach musi być dobre dla dorosłych. Po drugie, większość uczących się języka obcego umie już czytać w języku ojczystym i dlatego nie powinni oni być traktowani jak alfabetci.

Trudno sądzić, że uczeń opanowawszy kod graficzny, będzie uczył się w ten sam sposób jak wtedy, kiedy ograniczony był do kodu fonicznego. Z chwilą opanowania tej nowej sprawności

wkorzysta ją jako narzędzie zdobywania wiedzy. Audiolingwalności więc rezygnują niepotrzebnie z istotnej pomocy w procesie uczenia się. Ich obawa przed interferencją jest wyolbrzymiona. Opóźnione wprowadzenie czytania odwieka jedynie wystąpienie tego zjawiska. Uczeń powinien od początku starać się uniknąć go, jeśli w opanowywaniu przez niego języku rozbieżności między fonią a grafiką stanowią znaczną trudność. Materiał graficzny może być nie tylko źródłem interferencji, ale w istotny sposób oddziaływać może wspomagająco na materiał słyszany ze słuchu. Wszystkie te argumenty przemawiają więc za przedstawianiem materiału jednocześnie i na przemian w formie i piśmie. /D. Ausubel, str. 76-78/.

Aspekt psycholingwistyczny. Poglądy psycholingwistów na język mogą być pomocne w przywróceniu równowagi w zainteresowaniach dydaktyków dotyczących mowy i pisma, równowagi zachyłanej dominującym wczesniejsi sloganem: "język to mowa, a nie pismo". Podżoże tego stwierdzenia tkwi między innymi w psychologii behawiorystycznej, programowo zakładającej badanie obierowalnego zachowania, w tym wypadku zachowania językowego. W nowszych poglądach nie redukuje się tak dalece pojęcie "język". Jest ono rozumiane jako nadrzędny względem mowy system wspólny dla danego społeczeństwa, którego znajomość umożliwia porozumiewanie się. System ten przejawia się w indywidualnych aktach mowy i one dopiero są obserwowalnym zachowaniem człowieka. /D. Slobin, 1971/. Porozumiewanie się lub też działanie językowe może odbywać się zarówno za pomocą mówienia, jak i pisania, a oba te sposoby są równie skuteczne. Hierarchia tych pojęć wygląda następująco:

- 1. Termin "mowa" używa się często w odniesieniu do dwóch pojęć: a/ do działania językowego, bez względu na to, za pomocą którego z dwóch kodów się odbywa,
- b/ do posługiwania się językiem tylko w obrębie kodu fonicznego /tutaj zastosowano "mówienie"/. Podobnie stosuje się angielski termin "speech", co prowadzi często do nieporozumień.



Rozróżnienia te istotne są dla psycholingwistów, ponieważ badając psychologiczne aspekty użycia języka przez jednostkę próbują oni dopiero pośrednio wnioskować o stopniu poznania przez nią systemu języka. Behaviorystyści porzeczali na pierwszy zagadnieniu, stawiając znak równości między językiem a zachowaniem językowym /mowa/, a nawet między językiem a mówieniem.

Wprawdzie większość ludzi manifestuje swoją znajomość języka poprzez mówienie, to jednak nie jest ono koniecznym атрибуtem znajomości języka. Eric Lenneberg na przykład powołuje się na przypadek znanego mu z praktyki klinicznej, wskazujące na fakt znajomości języka bez możliwości mówienia nim. Konsekwencje dydaktyczne sprzeczają się więc do traktowania mówienia i pisanie jako elementów składowych większej całości.

POGLĄD LINWISTYCZNY. Do podobnych wniosków skłania koncepcja Davida Reeda dotycząca językoznawczych relacji między językiem, mową i pismem. Fakt, że mowa jest pierwotna względem pisma w sensie historycznym i sprzecznym nie determinuje linwistycznego ujęcia ich wzajemnej zależności. Analizując te związki Reed wychodzi od pojęcia jednostki językowej¹, abstrahując, posiadającej dwa nierozdzielalne związane ze sobą aspekty: cechy semantyczne /znaczenie/ oraz fizyczne / reprezentacja foniczna lub graficzna/. Fizyczna reprezentacja znaczenia może być albo mówiona albo pisana. Mowa i pismo nie są więc ze sobą powiązane w sposób bezpośredni, lecz za pomocą znaczenia: zarówno mowa jak i pismo są reprezentacjami znaczenia, ale nie są reprezentacjami dla siebie nawzajem, choć istnieją.

¹ Termin oryginalny autora "linguistic form" /forma lingwistyczna/ została tutaj zastąpiony terminem "jednostka"; "forma" tradycyjnie przeciwstawiana jest znaczeniu i sugerować może węższe niż to było w intencji autora rozumienie jego pojęcia.

nieją między nimi znaczne regularności /D. Reed, str. 287-293/. Koncentrowanie uwagi nauczyciela głównie na mówieniu oznacza więc w kategoriach Reeda ograniczenie się do jednego z możliwych sposobów reprezentowania znaczeń. Podkreślił trzeba jednak, że we wszechstronnym przygotowaniu ucznia nie sama wyprawa arbitralnie reprezentacja jest obiektem nauczania, ale właśnie owe znaczenia wraz z możliwymi sposobami ich przekazywania.

Zarysowane powyżej tendencje sugerować więc mogą, że z teoretycznego punktu widzenia mowa i pismo, a w konsekwencji mówienie i pisanie, posiadają równorzędną pozycję w aspekcie użycia języka. Kwestię tę rozważyć jednak należy i na gruncie samej dydaktyki językowej, a szczególnie tej praktycznych aspektów. Mówiąc o sprawnościach językowych w tym kontekście nie sposób pominąć zagadnienia o daleko idących konsekwencjach dla nauczania, a mianowicie dwójności znaczenia zawartej w każdej z czterech nazw sprawności językowych. Słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie odnoszą się one do czynności lektury i sprawności rozumianych docelowo, jak i do czynności lektury wykonywanych przez uczniów z różnym stopniem pomocy nauczyciela. Z jednej więc strony te cztery nazwy oznaczają produkt finalny nauczania, z drugiej zaś czynności prowadzące do tego celu. W wyrobieniu poszczególnych sprawności nauczamy na problemy ogólnojęzykowe, takie jak gramatyka i słownictwo, oraz na zagadnienia specyficzne dla danej sprawności, mogące w znacznym stopniu dotyczyć również języka ojczystego, np. retoryczna organizacja tekstu pisanego, tematyka po czytaniu. Dlatego też można uznać, że wszystkie czynności są pośrednio istotne dla wyrobienia każdej z tych sprawności, ponieważ prowadzą do postrzeżenia ogólnej znajomości języka. Nie oznacza to jednak, że sprawności nie wymagają specjalnych zabiegów. Stwierdzono, że korelacja między sprawnościami jest stosunkowo niewielka, i że uczniowie opanowują te sprawności, których są faktycznie uczeni /D. Ausubel, str. 78/. Metoda audiolingwalna hierarchię sprawności stosowała jednak zarówno do jednego, jak i do drugiego znaczenia nazw sprawności. Dawadło to w efekcie nie tylko odsunięcie na dalszy plan zagadnień czytania i pisanie, ale ograniczenie w repertuarze czynności lektury. Do pominiętych na ogół rodzajów pracy na-

leżą na przykład ciche czytanie tekstów i odmiany wypowiedzi ustnej i pisemnej, a nawet słuchanie ze zrozumieniem. Ogromna wartość tych różnorodnych ćwiczeń polega na ich odciążeniu na różne zmysły, dzięki czemu materiał nauczania jest trwalej przyswajany.

W myśli nowszych prądów nauczania uważa się, że te pomlane rodzaje technik powinny być na powrót stosowane, gdyż ich brak prowadzi do zubożenia praktyki szkolnej. Kwestionuje się natomiast te twory metody audiolingwalnej, które dość mocno ugruntowane były i w założeniach teoretycznych, i w praktyce. Do nich należy okres bezpodrecznikowy, którego rolę sceptycznie oceniają M. Pimochiaro, A. Markwardt, E. Stevick. Inaczej przedstawia się również akcentowanie sprawności rozumianych jako produkt finalny. Mówienie nie zajmuje już tegoś wyznaczonego się miejsca. Optymalnym wyjściem jest traktowanie sprawności łącznej i równorzędnie oraz równomierne formowanie u ucznia podstaw ogólnojęzykowych, które umożliwią mu w razie potrzeby dalszą specjalizację w wybranej przez niego sprawności. Takie ujęcie nie dotyczy jednak kursów specjalistycznych, w których wąski cel spręczywać można dokładnie i odpowiednio ograniczyć zakres zainteresowania sprawnością m/.

Kolejnym zarzutem stawianym metodzie audiolingwalnej jest zaniechanie sprawności receptywnych, wynika ze zdecydowanego postulowania aktywnego udziału w nauczaniu. Aktywność ta odnoszona była do uzwnetrznionej działalności ucznia i z tego punktu widzenia mówienie cenniejsze było od słuchania. Mówienie to miało różne formy i w różnym stopniu wymagało samodzielności ucznia. W początkowej fazie uczenia miało jednak charakter zdecydowanie otwórczy. Aktywność polegająca na czynności odtworzenia wzorcowych wypowiedzi można uznać za zewnętrzną i jedynie pozorną. Nie obejmuje ona bowiem procesów poznawczych ucznia, o które Kognitywistom przede wszystkim chodzi. Nie klasyfikują oni sprawności na aktywne / mówienie i pisanie/ i na pasywne /słuchanie i czytanie/, gdyż w tym ostatnim nie uważają za sprawności receptywne, polegające na odbiorze czy też odkodowywaniu komunikatów, zaś mówienie i pisanie mają charakter produktywny, gdyż obejmują kodowanie

przekazów. Aktywny udział ucznia nie polega więc na wykonaniu ruchów artykulacyjnych, ale na kodowaniu i odkodowywaniu znaczeń. Aby jednak było to możliwe, potrzebne są fazy pośrednie, w których uczeń działa zarówno produktywnie, jak i receptywnie pod kierunkiem nauczyciela. Przy tym uważa się że produkcję poprzedzać powinna recepcja, pomocna w uzyskaniu "mini-kompetencji" na bazie której odbywa się dalsze produktywne/K. Chastain, 1971/.

Poglądy kognitywistów, przedstawione powyżej, różnią się więc znacznie od audiolingwalnego ujęcia sprawności językowych. Praktyka oraz różnice zdań w dyscyplinach pomocniczych metodyki spowodowały, że odstępuje się od audiolingwalnej koncepcji roli i hierarchii poszczególnych sprawności językowych. Metodę kognitywną charakteryzuje integralne ujęcie czterech sprawności, podjętowane zarówno nowymi względami praktycznymi, jak i teoretycznymi.

Bibliografia:

1. Ausubel, D.P., Educational Psychology. A Cognitive View, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.
2. Chastain, K., The Development of Modern Language Skills, Philadelphia: GCD, 1971.
3. Pimochiaro, M., Myth and Reality. A Plea for a Broader View, str. 34-40; "English Teaching Forum Special Issue" vol. XIII, 1975, 1 i 2.
4. Markwardt, A., Changing Winds and Shifting Sands, str. 41-47; "English Teaching Forum", vol. XIII, 1975.
5. Jenneberg, E.H., The Biological Foundations of Language, str. 3-20, w: M. Lester /red/ "Readings in Applied Transformational Grammar", New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1970.
6. Reed, D.W., A Theory of Language, Speech, and Writing, str. 248-304, w: M. Lester /red./ "Readings in Applied Transformational Grammar".
7. Slobin, D.I., Psycholinguistics, Glenview: Illinois: Scott, Foresman and Co., 1971.
8. Stevick, E.W., The Riddle of the Right Method, str. 1- 5; "English Teaching Forum", vol. XII, 1974, 2.