

Joanna ZAWODNIAK

Zastosowanie metody „odpowiedzi całym ciałem” (TPR) w nauczaniu języka obcego dzieci

Nauczanie języka obcego dzieci wymaga szczególnej umiejętności oddziaływania na wyobraźnię ucznia i tkwiący w niej potencjał twórczy poprzez właściwe stosowanie starannie dobranych metod i technik. Nie jest to zadanie łatwe, bowiem różnorodność oferty rynku wydawniczego nie zawsze zapewnia znalezienie podręczników opartych na skutecznych rozwiązaniach metodycznych, funkcjonujących w ramach szeroko pojętych, uniwersalnych wartości edukacyjnych.

Niniejszy artykuł jest próbą omówienia i ewaluacji przyjaznej dziecku metody „odpowiedzi całym ciałem”, która synchronizuje czynności ruchowe z interakcją językową (Arabski 1985).

Teoretyczne uwarunkowania TPR

Metoda „odpowiedzi całym ciałem” (Total Physical Response — TPR), opracowana w latach 1960. przez amerykańskiego psychologa Jamesa J. Ashera i ciągle przezeń nowelizowana, stanowi alternatywę dla tradycyjnego modelu nauczania aktywizującego lewą półkulę mózgową poprzez analizę struktur gramatycznych, pamięciowe ich opanowywanie i produkcję językową, podlegającą następnie formalnej weryfikacji. W wyniku wieloletnich obserwacji i własnych doświadczeń z czasów uczniowskich, a także w oparciu o doniesienia z badań neurolingwistycznych i psychologicznych, Asher uznał ten model za nie w pełni efektywny, upatrując główną jego wadę w przyspieszaniu produkcji językowej ucznia, co, wraz z następującą po niej ewaluacją poprawności gramatycznej, może wywołać blokadę psychiczną, utrudniającą przyszłe, swobodne komunikowanie się z otoczeniem. Takie to okoliczności towarzyszyły powstaniu TPR, która eksponuje funkcje prawej półkuli mózgowej w procesie uczenia się języka obcego, co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci, jako że postrzegają one rzeczywistość głównie w kategoriach syntetyczno-sensorycznych.

Punkt wyjścia dla omawianej tu metody stanowi przekonanie, że biologiczny schemat nabywania języka obcego (L_2) jest identyczny jak w języku ojczystym (L_1), a zatem prawidłowy przebieg uczenia się L_2 uzależniony jest od zachowania właściwych proporcji między czterema kolejno następującymi po sobie fazami — słuchania, mówienia, czytania i pisania. Nabywanie języka ojczystego dziecko rozpoczyna od fazy receptywnej obejmującej obserwację werbalnych i niewerbalnych zachowań opiekuna, na które odpowiada

ono za pośrednictwem coraz bardziej poszerzających swój zakres czynności motorycznych (potakiwanie, wskazywanie, dotykanie, chwytanie itd.). Przenosząc ten wzorzec na akwizycję L₂, Asher szczególną wagę przywiązuje do owego początkowego receptywnego etapu słuchania ze zrozumieniem, który ze względu na czasochłonność internalizacji danych językowych powinno się przedłużyć i zarazem wzmocnić niewerbalnymi środkami ekspresji, umożliwiającymi dziecku spontaniczną zabawę językiem, niezakłóconą przedwczesną produkcją werbalną.

W konsekwencji przemyśleń dotyczących analogii pomiędzy akwizycją L₁ i L₂ Asher oparł TPR na następujących hipotezach:

- (a) hipoteza czynności motorycznych (motor skills hypothesis), podkreślająca efektywność kodu ekstrajęzykowego (ruch fizyczny, gesty, mimika twarzy) w uczeniu się języka obcego;
- (b) hipoteza wiarygodności (believability hypothesis), podkreślająca przewagę doświadczenia bezpośredniego, zdobywanego w wyniku sensorycznego kontaktu z językiem, nad doświadczeniem pośrednim, uzyskiwanym techniką tłumaczeniową. To właśnie doświadczenie bezpośrednie, umożliwiające dziecku pełne swobody eksperymentowanie z żywą tkanką języka, wpisuje poszczególne jego elementy w pamięć długotrwałą (long-term memory — LTM);
- (c) hipoteza prawej hemisfery (right brain hypothesis), nawiązująca do teorii lateralizacji, według której każda z półkul mózgowych jest odpowiedzialna za inne funkcje organizmu, jak też posługuje się innymi modalnościami w odbiorze i przekazie informacji. I tak, prawa, emocjonalna hemisfera wykorzystuje w komunikacji z otoczeniem ekstrajęzykowy system sensoryczny, podczas gdy lewa, racjonalna półkula stosuje werbalne środki ekspresji i steruje krytycznym oglądem świata (zob. rys. 1). Obie półkule zachowują niezależność w przetwarzaniu otrzymanych informacji, jednakże ich funkcje podlegają, szczególnie w miarę rozwoju dziecka, wzajemnemu przenikaniu. Omawiana hipoteza przedstawia funkcje prawej półkuli jako decydujące o rozwoju potencjału twórczego, podnoszącego efektywność uczenia się języka.

Specjalizacja półkul mózgowych	
Funkcje lewej półkuli	Funkcje prawej półkuli
werbalna: produkcja wypowiedzi;	niewerbalna: posługiwanie się ekstrajęzykowymi środkami ekspresji;
cyfrowa: posługiwanie się liczbami; wykonywanie działań arytmetycznych;	
analityczna: atomistyczne postrzeganie rzeczy i zjawisk;	syntetyczna: łączenie rzeczy i elementów w całości;
obiektywna: wnioskowanie w oparciu o przesłanki logiczno-racjonalne;	subiektywna: wnioskowanie w oparciu o intuicję i własny punkt widzenia;
abstrakcyjna: interpretowanie zjawisk w sposób wykraczający poza rzeczywisty stan rzeczy;	konkretna: interpretowanie zjawisk w sposób odpowiadający rzeczywistości stanowi rzeczy;
	sensoryczna: postrzeganie rzeczywistości przez zmysły;
	kreatywna: emocjonalnie zabarwione tworzenie pojęć na podstawie wyobrażeń i niepełnych wzorów;
kognitywna sfera działalności	emocjonalno-motoryczna sfera działalności

Rys. 1. Półkule mózgowie i ich funkcje (Edwards 1981, Teml 1997).

Jak już wspomniano, kluczową rolę w TPR pełni kod ekstrajęzykowy, stosowany przez ucznia w odpowiedzi na werbalne polecenia (commands) nauczyciela, zachęcające do udziału w różnych zadaniach aktywizujących aparat ruchowy, a tym samym pobudzających działalność prawej półkuli (np. śpiew, taniec, rysunek). Korzystając ze swego bogatego doświadczenia, Asher utrzymuje, że polecenia i występujący w nich tryb rozkazujący przyswajane są szybciej i sprawniej niż zdania oznajmujące, co wynika z faktu, że posiadają one wyższy stopień przejrzystości leksykalnej (lexical transparency) i informatywności (informativeness). Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo całkowitego opanowania danego wyrażenia w formie polecenia już przy pierwszym zetknięciu się z nim. Przekładanie poleceń werbalnych na „odpowiedzi całym ciałem” sprzyja internalizacji (internalization) materiału językowego, tj. jego asymilacji i przechowywaniu w LTM, w przeciwieństwie do pamięciowego uczenia się (memorization) mającego związek z STM (short-term memory — pamięć krótkotrwała). Harmonijne współlistnienie języka werbalnego z czynnościami motorycznymi ma swój udział w rozwoju inteligencji emocjonalnej dziecka, obejmującej swym zakresem samokontrolę, zapał, empatię, wytrwałość, a także zdolność motywacji. Znajomość alfabetu emocjonalnego ma w przyszłości ułatwić uczniowi korzystanie z abstrakcyjno-logicznego potencjału lewej hemisfery.

Praktyczny wydźwięk TPR

Mimo iż TPR była i jest z powodzeniem praktykowana w środowisku szkolnym różnych krajów świata, co potwierdziły dociekania naukowe i ankiety badające jej efektywność, nie wszędzie jest ona jednakowo popularna i doceniana. Wynika to poniekąd z faktu, że większość podręczników metodycznych poświęca TPR niewiele miejsca, przedstawiając ją jako metodę ograniczoną do sekwencji złożonej z poleceń i następujących po nich odpowiedziach motorycznych. Tymczasem ten stereotypowy pogląd nie odpowiada rzeczywistości stanowi rzeczy, bowiem funkcje sensoryczne traktowane są przez TPR nie jako cel sam w sobie, lecz jako bezstresowy wstęp do nauki języka, mający umożliwić uczniowi kontrolę funkcji lewej półkuli, z komunikacją werbalną na czele (zob. rys. 2).

TPR wprowadza jednorazowo trzy nowe jednostki leksykalne, utrwalane w formie poleceń aż do pełnej internalizacji: następnie nowy materiał językowy pojawia się w innych poleceniach, zawsze zawierających elementy zaskoczenia i zabawy, które potęgują spontaniczność reakcji dziecka i jednocześnie wykluczają interwencję lewej hemisfery, krytycznie nastawionej do wszelkich błędów językowych. Rozumienie, a tym samym prawidłowe wykonywanie różnych poleceń prowadzi do osiągnięcia pewnego stopnia płynności językowej, niezbędnej w komunikacji werbalnej. Poczucie owej płynności powinno wywołać u ucznia gotowość do zamiany ról (role reversal), co jest równoznaczne z przystąpieniem do produkcji językowej poprzez wydawanie poleceń innym uczniom. Tak więc TPR promuje koncepcję aktywnego uczenia się, łączącego elementy językowe z zabawowymi, opartego na różnorodności i oryginalności zajęć, których przebieg w dużej mierze zależy od inwencji nauczyciela. I tak, może on zachęcić dzieci do wykonania danego zadania w sposób nietypowy, poprzez którąś z następujących czynności:

- graficzne zilustrowanie polecenia i ewentualny werbalny opis wykonanego rysunku;
- symboliczne zilustrowanie polecenia na dłoni lub plecach partnera;

- naśladowanie czynności partnera odpowiadającego na otrzymane polecenie;
- odegranie roli marionetki animowanej przez partnera według wskazówek nauczyciela;
- wykonanie papierowych lub szmacianych kukiełek i operowanie nimi zgodnie z usłyszonym poleceniem.

(Vale and Feunteun 1996)

TPR zachęca do wykorzystywania zdolności manualnych dzieci w przygotowywaniu różnych nieskomplikowanych pomocy dydaktycznych, mających uatrakcyjnić przebieg zajęć lekcyjnych. Dzięki tak zaaranżowanym czynnościom wstępnym zainteresowanie dzieci koncentruje się na zadaniach, w jakich wykonane przez nie rekwizyty znajdują zastosowanie. Na przykład, dzieci mogą wykonać zegary, które będą im następnie pomocne w internalizacji zasad dotyczących określania czasu. Tak więc, zależnie od usłyszanego polecenia, uczniowie nastawiają swój zegar na odpowiednią godzinę, podają go wskazanej osobie lub też umieszczają we wskazanym miejscu:

Set your clocks at 6:30.

Give 1:15 to José.

Pick up 8:45 and put it under your chair.

(Asher 1996: 4-46 – 4-47)

W przypadku dużej liczebności klas dzieci mogą wykonywać polecenia bez opuszczania swoich miejsc dzięki tzw. podręcznemu zestawowi ucznia (Student Kit), składającemu się z planszy i licznych ruchomych, tematycznie ze sobą powiązanych elementów, które z łatwością można umieszczać w różnych punktach planszy, zgodnie ze wskazówkami nauczyciela. Asher opracował cały cykl takich zestawów obejmujących podstawowe zagadnienia życia codziennego („The Home”, „The Kitchen”, „The Hospital”, „The Classroom” itd.), a zatem umożliwiającą szybką kontekstualizację poznawanego słownictwa. Stosowanie podręcznych zestawów ucznia daje nauczycielowi niepowtarzalną okazję do tworzenia najróżniejszych konfiguracji leksykalnych i niemal natychmiastowego sprawdzenia stopnia, w jakim zostały one zrozumiane przez uczniów, którzy wykonują dane polecenie równocześnie. Symultaniczność wykonywania poleceń daje samym uczniom możliwość ewaluacji własnej pracy w oparciu o porównanie jej efektów z rezultatami uzyskanymi przez inne osoby. Umiejętne wykorzystanie tego rodzaju pomocy dydaktycznej prowadzi do integracji wzrokowej, słuchowej i motorycznej modalności ucznia, która to integracja intensyfikuje proces uczenia się języka.

TPR może również służyć jako zabawowo zabarwione wprowadzenie do techniki narracyjnej. Na przykład D. Vale i A. Feunteun (1996) proponują, aby dzieci wzięły niewerbalny udział w sekwencji krótkich scenek opatrzonej wspólnym tytułem „Total Potato Response” i zakładających następujące etapy uczestnictwa:

I etap — wprowadzenie: nauczyciel informuje dzieci, że ich zadaniem będzie wysłuchanie czytanej przezeń historyjki, obserwowanie towarzyszących jej czynności, a następnie samodzielne ich wykonywanie;

II etap — prezentacja: nauczyciel czyta całą historyjkę, stosując równocześnie niewerbalne środki ekspresji, mające ułatwić dzieciom zrozumienie jej treści:

Dig a big hole. Take a potato. Plant it. Water it.

The sun shines. Then the rain pours down. Pours down.

The potato starts to grow. It grows higher and higher ...

- III etap — zadanie praktyczne nr 1: nauczyciel ponownie czyta tekst i demonstruje jego treść, jednak tym razem po każdym zdaniu następuje przerwa przeznaczona na niewerbalną interpretację ze strony uczniów.
- IV etap — zadanie praktyczne nr 2: nauczyciel jeszcze raz czyta tekst, zatrzymuje się po każdym zdaniu, jednak nie demonstruje już jego treści, w całości powierzając to zadanie uczniom.

(Vale and Feunteun 1996: 163)

Następnie chętny do zamiany ról uczeń może, wzorem nauczyciela, werbalnie pokierować czynnościami wspólnie wykonywanymi przez resztę klasy. Omówiona tu sekwencja scenek „Total Potato Response” może też posłużyć za punkt wyjścia dla krótkiej inscenizacji (role-play), w której dzieci miałyby odegrać, pod dyktando ucznia-narratora, konkretne role, wciąż w oparciu o kod ekstrajęzykowy.

TPR może wykorzystywać bajki jako pomost łączący prawopółkulowy świat wyobraźni z lewopółkulowym światem logiki. Oczywiście, bajki pojawiają się tu w uproszczonej formie, przystosowanej do aktualnego poziomu językowego i potrzeb poznawczych dziecka; pod względem kompozycyjnym przypominają one omawianą wyżej historijkę „Total Potato Response”, można je więc zatytułować np. „Total Cinderella Response”, „Total Thumbelina Response” itd. Przed etapem prezentacji nauczyciel rozdaje dzieciom obrazki ilustrujące poszczególne wydarzenia, dostarczając im tym sposobem wskazówek odwołujących się do ogólnej wiedzy o świecie, jakże pomocnej w interpretacji treści bajki. Zadania praktyczne, po których zwykle dochodzi do zamiany ról, można poszerzyć o etapy V i VI:

- V etap — zadanie praktyczne nr 3: nauczyciel opowiada bajkę, zmieniając kolejność następujących w niej wydarzeń
- dzieci układają obrazki w kolejności przedstawionej przez nauczyciela
 - dzieci inscenizują wydarzenia wyrywkowo odczytane przez nauczyciela.
- VI etap — zadanie praktyczne nr 4: na polecenie nauczyciela dziecko rysuje wymienionego bohatera bajki, następnie zaś opisuje go niewerbalnie przed resztą klasy, która usiłuje odgadnąć, jaką postać ma ono na myśli.

Jak już wcześniej sygnalizowano, przedłużenie fazy receptywnej ma przygotować ucznia do posługiwania się językiem werbalnym, jak też do czytania i pisania, które to sprawności są uwzględniane w TPR, zaś czynnikiem decydującym o podjęciu się nowych zadań językowych jest psychiczna gotowość ucznia. Na przykład, niewerbalny udział w inscenizacjach może być poprzedzony rozpisaniem ról i ich odczytywaniem. Uczniowie mogą również otrzymać polecenie wymyślenia zdania, wpisania go do zeszytu i podyktowania nauczycielowi, który z kolei zapisuje je na tablicy. W ten sposób uczeń ma możliwość samodzielnego wyciągnięcia wniosków dotyczących poprawności stworzonego przez siebie zdania, które nie podlega jednak zniechęcającej krytyce ze strony innych osób. Następnie uczniowie mogą odczytywać zdania z tablicy i demonstrować ich treść.

Fakt, że TPR oparta jest na poleceniach, nie oznacza, że nie zapoznaje ona uczniów z innymi aspektami gramatyki języka. Jest to najzupełniej możliwe pod warunkiem, że we wprowadzaniu innych zagadnień gramatycznych nauczyciel wykorzysta walory informatywności i przejrzystości leksykalnej trybu rozkazującego:

Luke, **walk** to the window!

When Luke **walks** to the window, Mary **will draw** Luke's face on the chalkboard.

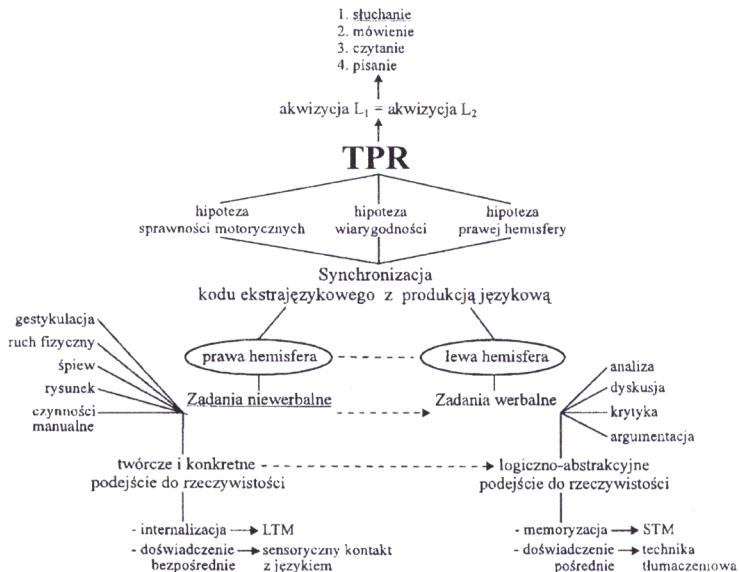
(Asher 1996: 3-42)

Elementy zabawności i niespodziewanych rozwiązań zawarte w tak skonstruowanych poleceniach inspirują dziecko do natychmiastowego udzielenia „odpowiedzi całym ciałem”, co niewątpliwie przyczynia się do internalizacji nowego materiału językowego.

Prezentując sposoby zastosowania TPR, niniejszy artykuł odwołuje się do przykładów podanych w języku angielskim i dlatego warto tu wspomnieć, że w oparciu o stworzoną przez Ashera metodę B. Ray opracował zestaw podręczników do nauki języków francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego (Asher 1996).

Uwagi końcowe

TPR jest logicznie zaplanowanym i konsekwentnie rozwijanym przedsięwzięciem dydaktycznym, wykorzystującym rozmaite techniki (narracja, inscenizacje) i interesujące materiały pomocnicze (Student Kits) w oparciu o przesłankę, że przedłużona faza receptywna i wspomagające ją niewerbalne środki ekspresji mają istotny wpływ na całościowy przebieg procesu uczenia się języka obcego. Jest to metoda ze wszech miar sprzyjająca spontanicznej naturze dziecka, jako że uwzględnia ona czynności o charakterze zabawowym, przemawiające do wyobraźni i jako takie bezstresowo wprowadzające ucznia w świat języka. TPR można nazwać metodą globalną, traktuje ona bowiem umiejętność korzystania z niewerbalno-syntetycznego potencjału prawej hemisfery jako warunek niezbędny dla późniejszego posługiwania się werbalno-analitycznym zasobem lewej hemisfery.



Rys. 2. TPR w teorii i praktyce nauczania

Literatura

- Arabski, J., 1985. O przyswajaniu języka drugiego (obcego). Warszawa: WSiP.
- Asher, J., 1996. *Learning Another Language Through Actions*. Cal.: Sky Oaks Productions, Inc.
- Brown, H. Douglas, 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Buzan, T., 1997. *Rusz głową*. Łódź: Wydawnictwo Ravi.
- Edwards, B., 1981. *Drawing on the Right Side of the Brain*. U.K.: Souvenir Publishers Press.
- Ellis, G., J. Brewster, 1991. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Clays Ltd.
- Goleman, D., 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Teml, H., 1997. *Relaks w nauczaniu*. Warszawa: WSiP.
- Vale, D., A. Feunteun, 1995. *Teaching Children English*. Cambridge: CUP.
- Vasta, R., M. Haith, A. S. Miller, 1995. *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.