

ment indywidualnego potraktowania uczenia jest niebawiale istotny z punktu widzenia różnic osobowościowych dla poprawy wyników uczenia /Thelen/.

Spostrzeżenia powyższe są jedynie zarysowaniem problemów związanych z intensywnym nauczaniem języka obcego i próbą sformułowania wytycznych do dalszych badań szczegółowych.

Bibliografia

- 1/ Włodzimierz Szewczuk, Psychologia człowieka dorosłego - Koń Warszawa 1961.
- 2/ H.B. Palmer, The principles of language study, Oxford University Press 1971.
- 3/ Włodzimierz Szewczuk, Psychologia zapamiętywania, PWN 1972.
- 4/ Waldemar Marton, Nowe horyzonty nauczania języków obcych, PZWS 1972.
- 5/ Borys Białajew, Zarys psychologii nauczania języków obcych, Warszawa 1969, PZWS.

LUBELSKIE MATERIAŁY NEOFILOLOGICZNE—1975

Maria Dakowska

Sytuacyjny układ materiału w nauczaniu języków obcych

Poszukiwania kryteriów doboru materiału nauczania wydadają się coraz częściej dychotomicznie formy i treści. W najpełniej dotychczas sformułowanym podejściu audiolingwalnym wyraźnie bliżej górę kryterium formalne, co niejako wypływa z podstaw psychologicznych i językoznawczych tego podejścia. Jednak obecnie wyraźnie podkreśla się niedomagania układu materiału według struktur językowych.

Wśród zarzutów stawianych podejściu audiolingwalnemu istotny nurt stanowi krytyka rozumienia celu nauczania - swobodnego posługiwania się językiem - jak i prowadzących do niego zabiegów. Błąd polega na utraceniu znajomości języka z zespołem mechanicznie zdobytych nawyków językowych, czy też z repertuarem odpowiedzi na bodźce, do czego ma doprowadzić przyswojenie zbioru konstrukcji językowych. Takie widzenie celu pomija innowacyjność i nie-stymulowane użycie języka, które wydaje się istotniejsze z punktu widzenia komunikacji językowej.

Faktyczny cel nauczania - doprowadzenie do komunikatywności, rozumianej jako skuteczne uczestniczenie w naturalnym akcie porozumiewania się językiem - z założenia nie może zostać osiągnięty przy pomocy ćwiczeń manipulacyjno-imitacyjnych akcentujących prawie wyłącznie stronę składniową /Komorowska 1974, str. 125/. Jeden wariant rozważania to zachowanie układu materiału według kategorii gramatycznych i uzupełnienie go specjalnymi ćwiczeniami wdrażającymi do komunikacji, kładącymi nacisk na znaczenie i kontekst i dającymi pewną swobodę wypowiedzi.

Warte omówienia wydaje się bardziej radykalne rozwiązanie, odnoszące w ogóle kryterium gramatyczne przy doborze i układowie materiału nazywane sylabusem sytuacyjnym, lub -mniej precyzyjnie- podejściem semantycznym /Silva 1975, str.337/.

Leonard Newmark uważa, że wyodrębnienie pojedynczych struktur z całości i budowanie wokół nich kolejnych jednostek materiału jest po pierwsze zabiegiem sztucznym, bo właśnie kontekst uzasadnia ich użycie dając im tzw. "exponential power", a po drugie zabiegiem szkodliwym, bo prowadzi do opomowania smy struktur, co dalekie jest od stanu potrzebnego do komunikatywności. Według niego opomowanie języka nie ma charakteru liniowego, polegającego na dodawaniu nowych struktur do już poznanych, a raczej polega na przyswajaniu kompleksowych fragmentów czy "kłębow" /chunks/, które wchodzi w związek z już przyswojonymi. Newmark nie precyzuje charakteru tych fragmentów z jego wyvodu można jednak wnioskować, że chodzi mu o teksty językowe w ich naturalnej postaci: w przeciwieństwie do fragmentów preparowanych dla celów nauczania lub też napisanych specjalnie jako ilustracja zagadnień gramatycznych.

John W. Oller powołuje się na przeprowadzone wraz z Olbrecht-tem eksperymenty /1968 i 1969/, które wykazały nieefektywność prezentowania struktur w oderwaniu od komunikacji. Wynika z nich, że znaczący kontekst przyspiesza uczenie się zdań, ponleważ zawarty w nim ciąg logicznie związanych ze sobą informacji ułatwia odkodowywanie znaczeń i tym samym pozwala uczącemu się na lepsze powiązanie znaczenia z formą. Stwierdza on, że to znaczenie decyduje o formie - rzeczywiste wypowiedzi zbudowane są specyficzenie dla celów komunikacji. Należy więc przywrócić rangę zagadnieniom treści.

D.A. Wilkins szczegółowo zajmujący się omawianym problemem, wskazuje na fakt, że uczący się ma ograniczony repertuar środków językowych i dlatego musi przystosowywać to, co chce powiedzieć, do tego, co może powiedzieć. Nie jest to prosta zależność między formą a znaczeniem. Aby doprowadzić do swobodnego wypowiedzania się, należy wyjść od treści wypowiedzi i zastanowienia się, jak można ją wyrazić, nie zaś odwrotnie, jak to miało miejsce w podejściu audiolingwalnym /Wilkins 1972a, str.148/.

Do osiągnięcia komunikatywności potrzebny jest specjalny układ materiału nauczania, który brząby pod uwagę przede wszystkim przyszące potrzeby uczących się, rozumiane jako porozumiewanie się językiem obcym w kraju danego języka.

Z takiego założenia wychodzą autorzy Wilkins, Trim i van Ek, którzy w swoich pracach napisanych na zlecenie Council of Europe, Committee for Out-of-School Education and Cultural Development, zajmują się szczegółowo projektem systemu nauczania języków obcych dla dorosłych. System ten zakłada podział procesu nauczania na części będące samodzielnymi, osobno ocenianymi jednostkami /unit-credit system/. Zadaniem autorów jest ustalenie treści nauczania, kryteriów ich doboru i organizacji oraz charakteru wyrobianych sprawności.

Sytuacyjny układ materiału postulowany w tych pracach, znacza Wilkins, różni się zasadniczo od powszechnie stosowanej metody sytuacyjnej, w której np. dialog służy zilustrowaniu użycia jakiejś formy gramatycznej będącej podstawą programu. W ich systemie układ oparty jest na analizie sytuacyjnej, co ma zapewnić prezentacji pedagogicznej bezpośredni związek z komunikatywną funkcją języka.

Swoiście rozumiany jest kluczowy w tych rozważaniach termin sytuacja. Jest to zjawisko dynamiczne i tych samych warunkach różnych można mówić o różnych sytuacjach, bowiem różnie może być użyty w nich język. Szczególnie jest to widoczne w konwersacji, w której praktycznie wszystkie tematy są możliwe. Poza tym prosta sytuacja może wymagać użycia skomplikowanego języka. W układzie sytuacyjnym materiału nie chodzi o podanie zwrotów, czy zdań i do ich odtworzenia w przewidzianych okolicznościach, ale o wytworzenie kompetencji - umiejętności konstruowania takich zdań, jakich wymagają różne okoliczności. System gramatyczny traktowany jest jako wspólny rdzeń /common core/ dla różnych przejawów języka.

Wilkins zajmuje się określeniem zawartości tego rdzenia rozpatrując kategorie semantyczno-pojęciowe, które są ściśle związane z kategoriami gramatycznymi, np. czas /trwanie, relacje czasowe, częstotliwość, następstwo, wiek/, ilość /liczba gramatyczna, liczebniki/, przestrzeń /wymiar, miejsce, ruch/, materia, itd., oraz wymlenia kategorie o funkcji komunikatywnej np. modalność /pewność, konieczność, przekonanie, chęć, zobowiązanie/ itd. Jak sam przyznaje lista nie jest kompletna ani oparta na naukowych badaniach. Interesujące może być jednak przytoczenie jego układu na kategorie o funkcji komunikatywnej takiej jak sufestacja:

I suggest /a visit to the zoo
/that /we/ go to the zoo
/you/ /

Shall we /go to the zoo
Let's /
Why don't we /
You could /might / /us/ going to the zoo.
How about / /our/
Have you thought of /

Suppose / /went/ to the zoo.
we / go /
Supposing/ /
An alternative / would be to go to the zoo.
Another possibility/

I wonder /if/ the zoo is open.
/whether/

Would you consider going to the zoo
/Has any one got a suggestion?/ Well, there's
the zoo. /1972b str.26,27/.

Przykład ten pokazuje, że kryterium sytuacyjne pozwala łączyć i-
stotna dla komunikacji różne formy gramatyczne, które w układzie
formalnym byłyby rozproszone.

Wilkins zaznacza, że formy powinny być wybierane ze względu
na ich ogólną użyteczność i włączane przez uczącego się do cało-
ści systemu gramatycznego. Układ sytuacyjno-pojęciowy pozostaje
bowiem w ścisłym związku z trzosem gramatycznym, jako że służy
jego lepszemu opanowaniu.

Niewyjaśniony pozostaje problem pogodzenia naturalności je-
zyka z obiektywną koniecznością dawkowania materiału językowego,
przynajmniej na początkowym etapie. Rozwiązanie go na korzyść na-
turalności może spowodować pewne spiętrzenie się trudności języ-
kowych wynikających z obecności licznych nowych elementów w ma-
teriale jednostki. Istnieje niebezpieczeństwo, że wybór sytuacji
w tym systemie będzie ograniczony jedynie do reprezentatywnych z
punktu widzenia zawartości "common core". Zastanawiające jest
też, czy takie przedstawianie materiału sprzyjać będzie rozwią-
niu dostatecznej poprawności językowej. Istotne byłoby również
wskazanie odpowiednich w tym układzie technik nauczania.

Wydaje się jednak, że koncepcja ta, choć nie sprawdzona je-
szcze w szerszym stosowaniu, jest interesująca jako próba prze-
łamania sztywnych ram formalnych w układzie materiału nauczawa-
lających z punktu widzenia komunikatywności i jako próba uwido-
czenia dynamizmu i niestrukturalizowanego charakteru języ-
ka bezpośrednio w samym układzie materiału nauczania.

van Ek J.A. /1972/ The Threshold Level in Foreign Lanqu-
age Learning by Adults Council of Europe, Strasbourg.

Hill L.A. /1971/ From Syntax to Semantics. "English Leagu-
age Teaching" vol. XXV, nr 3, str.229-238.

Komorowska H. /1974/ Poprawność gramatyczna a komunikatyw-
ność, "Labelskie Materiały Neofilologiczne" 1974, str.125-135.

Modern Language Learning in Adult Education /1971/ Sympo-
sium Organized at Rhschilton May 1971 - Council of Europe, Stras-
bourg.

Newmark L. /1972/ How Not to Interfere with Language Lear-
ning/ w/ A.H.Allen and R.W.Campbell /ed/, Teaching English as a
Second Language Mc Graw-Hill, Inc. str.37-42.

Oller Jr.J.W. /1971/ Language Communication and Second
Language Learning, w/ P.Pimsleur and T.Quinn /ed/, The Psychology
of Second Language Learning, str.171-180.

Silva G. /1975/ Recent Theories of Language Acquisition
in Foreign Language Teaching, "English Language Teaching" vol.XXIX,
nr 4, str.330-337.

Wilkins D.A. /1972a/ Linguistics in Language Teaching, Com-
bridge, Mass; The MIT Press.

/1972b/ The Linguistic and Situational Content
of the common Core in a Unit-Credit System, Council of Europe, Stras-
bourg.