

Anmerkungen

- 1 - Zu Fehleranalysen vergl. u. a. :
Gzochralski, Jan A., Eine Analyse von Sprachfehlern bei polnischen Germanistikstudenten. In: *Kwartalnik Neofilologiczny*, FWN Warszawa, 22(1975)1, 21-37.
Arbeitsgruppe der Jagiellonen-Universität Kraków, Fehleranalyse. (Manuskript 1974/75)
Von den zahlreichen Arbeiten zur konfrontativen bzw. kontrastiven Linguistik vgl. u. a. :
Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969 des Instituts für deutsche Sprache. (Sprache der Gegenwart 8). Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1970.
Konfrontative Grammatik und Interferenzforschung. Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, 22(1973)3. Poznań, 1975.
3 - Gzochralski, Jan A., a. a. O.
4 - Arbeitsgruppe der Jagiellonen-Universität Kraków, a. a. O.

LUBELSKIE MATERIAŁY NEOFILOLOGICZNE—1975

Ewa Hoffman

Intensywne nauczanie języka obcego w warunkach stacjonarnych. I

Przed przystąpieniem do szczegółowej analizy problemów związanych z prowadzeniem intensywnej nauki języka obcego, należałoby zastanowić się na czym polega jej odrębność, czyli jakie elementy decydują o jej specyfice i w jaki sposób różni się ona od nauki prowadzonej stereotypowo.

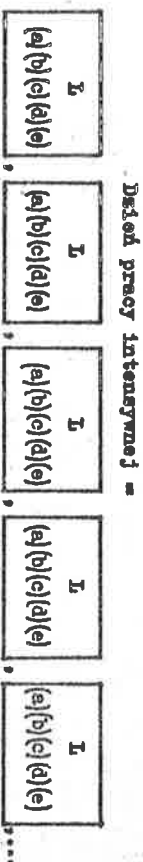
Sam termin "intensyfikacja" niewąznie sugeruje przeprowadzenie szerszego działania w skróconym czasie. Ludzie: dorobili, którzy znaleźli się w sytuacji, gdy znajomość języka jest nieodzowna i którzy w żadnym wypadku nie mogą pozwolić sobie na rozplanowanie nauki na wiele lat, poszukują szybkich sposobów opanowania języka.

Pedagog podejmujący pracę nad przygotowaniem programu kursu intensywnego, powinien mieć jasny, całościowy obraz zagadnienia, a zatem uwzględniać sobie szczegółowo zarówno pozytywne strony nauki skoncentrowanej w czasie, jak i wynikające stąd problemy i trudności. Intensyfikacja nauki zyskuje sobie coraz większą popularność wśród słuchaczy, którzy widzą w niej szyb-

Zawarte w tej pracy spostrzeżenia są wynikiem czteroletnich obserwacji, badań i doświadczeń w prowadzeniu intensywnych kursów języka angielskiego, które zorganizowane zostały przez Instytut Filologii Angielskiej UJ i kształcą pracowników naukowych UJ i Politechniki Krakowskiej.

kie i skuteczne rozwiązywanie swoich problemów związanych z oparciem nowym językiem. Formy intensywnej nauki są zależne od planu kursu i czasu przeznaczanego na osiągnięcie określonych wyników. Najczęściej zwiększa się długość trwania poszczególnych zajęć i ich częstotliwość, dochodząca do trzech godzin lekcyjnych pięć razy w tygodniu, co daje w sumie piętnaście godzin tygodniowo. Nie ulega wątpliwości, że już taka intensywność nauki dotyczącej jednego przedmiotu wymagałaby oddzielenia przemyśleń, nie jest ona jednak przedmiotem niniejszych rozważań. Wstępne spostrzeżenia zawarte w tej pracy dotyczą intensywnego kursu języka obcego w warunkach skoszarowania, przy czym ilość godzin regularnych zajęć w ciągu dnia wynosi 6 - 7, co czyni 42 - 49 godzin zajęć tygodniowo, nie licząc pracy indywidualnej słuchaczy i zajęć nieobowiązkowych o charakterze odpoczynkowym.

Intensyfikacja nauki języka obcego w warunkach stacjonarnych może przebiegać dwoma torami. Pierwszy wariant polega na zwiększeniu ilości zajęć, przy czym wszystkie zajęcia mogą pozostać w przybliżeniu podobne do siebie. Graficznie można to przedstawić następująco:



przy czym I oznacza poszczególne jednostki lekcyjne, /a//b//c//d//e/ przykładowo: fonetykę, ćwiczenia rozumienia, gramatykę, ćwiczenia w pisaniu i zastosowania sytuacyjne. Nawiasy sugerują, że istnieje możliwość pominięcia danego typu ćwiczeń w czasie jednostki lekcyjnej, co będzie uzależnione od poziomu kursu, aktualnych potrzeb i przyjętej na danym poziomie metody nauczania.

Drugi wariant różni się od poprzedniego. W zasadniczo sposobie także zakłada on zwiększenie ilości zajęć, jednak każde z nich zajmujące się przede wszystkim jednym z aspektów języka. Nie oznacza to bynajmniej całkowitego wyłączenia pozostałych, ale tylko jeden z nich znajduje się w centrum uwagi w danym momencie.

Dział pracy intensywnej = /Ia/, /Ib/, /Ic/, /Id/, /Ie/

Oznaczenia pozostają takie same jak w wariantach pierwszym, z tą tylko różnicą, że tu pewne typy zajęć mogą być pomijane, inne zaś wielokrotnie w zależności od poziomu kursu, programu i aktualnych potrzeb. Na wyższym poziomie dojdą jeszcze zajęcia w formie wykładu /Ic/. Ten drugi wariant obiektem badań i przedmiotem niniejszych rozważań.

Zarządcy, że kurs jest stacjonarny i trwa przeciętnie 10 - 14 dni trudno nie dostrzec wynikających stąd ewidentnych korzyści. Korzyści te można ująć w kilku punktach.

Ciągłość pracy, Zarówno nauczyciel, jak i uczeń koncentrują się nad określoną częścią materiału, pracują bez przerw: eliminuje to bardzo czasochłonne wdrażanie się do pracy i przerwy zmuszające w normalnym nauczaniu do powtarzania materiału.

Bardzo ważne jest, związane z całodziennym przebywaniem pod jednym dachem, wyjście poza zawsze jednak sztuczną sytuację klasy, co w powiększeniu z zasadą mówienia niemal wyłącznie obcym językiem i wytworzonym specyficznym "mikroklimatem" uszytawia uczącym się, że język, którego się uczą jest rzeczywistym środkiem porozumienia w pełnozawodowych, naturalnych sytuacjach. Daje to możliwość sprawdzenia i sprawdzenia w wielu różnych sytuacjach - nie tylko na "żądanie", ale również "w razie potrzeby" i możliwość natychmiastowego korygowania błędów, udzielania dodatkowych wyjaśnień, usunięcia nieporozumień wynikających z błędnego zrozumienia lub przeoczeń.

Kurs intensywny umożliwia wielostronne a zarazem dogłębne podejście do języka. Wiadomo, jak trudno jest w ciągu jedno- czy nawet dwugodzinnych zajęć znaleźć czas na ukazanie wszystkich, ważnych na danym etapie nauczania, aspektów języka. Rozplanowanie pracy na cały dzień daje taką możliwość: jest czas na oddzielne traktowanie czterech podstawowych kategorii lingwistycznych /fonologia, gramatyka, słownictwo, zastosowania sytuacyjne/. Istnieje możliwość wprowadzenia dowolnych różnicowań w czasie trwania zajęć, które mogą być krótsze /np. fonetyka/ lub dłuższe /np. dyskusja czy ćwiczenia w pisaniu/ w zależności od poziomu i programu danego kursu.

Nie mniej ważna dla uczącego jest okazja pracy z innymi osobami uczestnikami, z czego wynikać może szereg konsekwencji, nie tylko wyłączenie metodologicznych. Zmniejszenie

stansu między nauczycielem a uczniami, wprowadzenie miłej i odprężonej atmosfery, to warunki zredukowania niekorzystnych napięć emocjonalnych i różnorodnych zahamowań u dorosłych uczniów. Takie są oczywiście plusy intensyfikacji nauczania języka. Z działaniem tego typu wiąże się jednak szereg trudności, dla których rozważać należałoby szukać środków w dziedzinie psychologii i metodyki nauczania.

U c z e n i e d o r o s z y c h

Duże zaangażowanie techniczno-metodyczną stroną kursu intensywnego nie może następować kosztem dokładniejszego poznania ludzi, których uczenie to ma dotyczyć; powodzenie kursu bowiem jest w decydującej mierze od tego poznania uzależnione. Nawet jeśli założymy wyśrodkowany, podobny poziom inteligencji ogólnej, fakt posiadania wyższego wykształcenia, wdrożenia do pracy umysłowej i zbliżony wiek uczestników to jeszcze nie można uznać audytorium za jednolite. Różnice między dorosłymi w tym samym wieku mogą być bowiem większe niż między dorosłymi a młodzieżą /Szewczuk/. Aby móc właściwie ocenić indywidualne potrzeby kursantów, należy posiadać pewną orientację zarówno w zakresie typologii osobowości, jak również stylów pracy umysłowej, które reprezentują. Od rozoznania sytuacji zależy będą środki postępowania pedagoga. Przyuczony poważnych zahamowań i oporów u dorosłych uczniów są różnorakie, z najczęściej występujących należałoby wymienić: uczucie wstydu z powodu własnej niewiedzy, rzeczywiste trudności artykulacyjne i pamięciowe, brak nawyku tego typu pracy, w pewnym sensie także nowa /bo dawno zapomiana/ pozycja ucznia. Dla ludzi wykształconych, przywykłych do swobodnego operowania bogatym słownictwem i skomplikowanymi strukturami w języku ojczystym, ubogie słownictwo i proste struktury obcego języka, jakimi dysponują, są bardzo niewystarczające i postępująco się wyłączenie nimi odczuwane jest jako w pewnym sensie upokarzające. W sytuacji obowiązkowego używania wyjątkowo języka obcego na poziomie nawet średnio-zaawansowanym może się okazać powodującym stresy "Gwałtem na osobowości".

U c z e n i e i u c z e n i e k o r e k c y j n e

Do rzadkości należą przypadki, żeby ludzie dorosli z wyższym wy-

kształceniem stykali się z danym językiem obcym po raz pierwszy dopiero na kursie. Poprzedzone jest to najczęściej czterema ja-
tami nauki w szkole, lektoratem, lekcjami prywatnymi bądź też
rozmaitymi kursami. Najczęściej podejmowali oni naukę języka sze-
reg razy w różnych formach, nigdy jednak nie doprowadzając do
stanu, w którym mogłoby się nim w miarę swobodnie posługiwać. W
konsekwencji mamy do czynienia w głównej mierze z uczniem korek-
cyjnym, eliminowaniem w miarę możliwości złych nawyków, zastępo-
waniem ich właściwymi i uaktywnianiem posiadanych przez uczące-
go się wiadomości. Niektórzy metodycy /Palmer/ bardzo sceptycznie
nie ustosunkowują się do potencjalnych możliwości "przeuczenia",
niemniej jednak kondycyjność taka zachodzi i dla niej właśnie um-
iemy szukać optymalnych rozwiązań, licząc się z trudnościami,
które wyniknąć muszą z powodu występowania zjawiska dysonansu
poznawczego.

Problemem podstawowym jest określenie poziomu wyjściowego
grupy. Nie w pełni zadawiające w tym względzie okazują się na-
wet staranne przemyślane teksty sprawdzające i uzupełniające ich
dodatkową rozmowę na temat dotychczasowych doświadczeń "lingwi-
stycznych" kursanta, jego zainteresowań, preferencji i oczekiwań
w tym zakresie. A więc startujemy z pozycji określonych jedynie
w przybliżeniu, z poziomu ustalonego z niemałym udziałem intu-
icji, która nie zawsze bywa trafna.

P a m i ę ć

Nie może być mowy o procesie nauczania i uczenia się bez a-
nalizy zagadnienia pamięci. Nie sposób jednak mówić o pamięci
jako o jednorodnej funkcji psychologicznej; należy rozważać in-
dywidualnie także cechy pamięci, jak zapamiętywanie i zapomina-
nie, gotowość, wierność i pojemność /Szewczuk/. W warunkach nau-
ki intensywnych /co w tym wypadku oznacza 6 - 7 godzin zajęć dzie-
lnie i dodatkowo, zależnie od poziomu zaawansowania grupy, 3 -
6 godzin luźnego kontaktu z językiem obcym/ istnienie większe niż
w stereotypowych warunkach niebezpieczeństwo wystąpienia zjawisk
interferencji i szkodnych powtórzeń. Ustawicznie mamy do czynie-
nia z językiem, z którym z czterech podstawowych kategorii ling-
wistycznych. Różnorodność uzyskać można jedynie przez zmianę a-
spektu języka, który w danym momencie będzie znajdował się w
centrum uwagi oraz przez samą formę prowadzenia zajęć. Tak więc

niezwykle ważne przy planowaniu kursu intensywnego jest precyzyjne rozplanowanie powtarzania materiału przez ćwiczenie w różnych kontekstach pamiętając o tym, co psychologia pamięci wie na temat zapominania, a przede wszystkim faktu, że najgwałtowniejszy ubytek informacji następuje w pierwszych minutach po przyswojeniu materiału. Stwierdzono bowiem, że krzywa Ebbinghaus'a dotyczy zarówno materiału przyswojonego mechanicznie, jak i rozumowo. W intensywnym trybie uczenia nie ma wiele czasu na "uleżenie" się wiadomości, trzeba to więc usiłować zastąpić przemysłowym systemem powtarzania. Pamiętać należy o ograniczonej pojemności pamięci i o tym, że w przypadku zbyt szerokiego zakresu nowych informacji jedne wiadomości wypierają drugie. Jest to bardzo oczywista prawda i brami zupełnie banalna, ale chcąc jak najdłużej nauczyć, planujący kurs łatwo może ulec pokusie przemycenia jeszcze kilku drobniactw, które mogą okazać się nie tak białe jak na początku wyglądały i spowodować przeciążenie informacyjnej kuretu. Usiłowania zmierzające w kierunku przyswojenia większej porcji materiału, przekraczającego przedtętną pojemność pamięci, bywają przyczyną stresu psychologicznego i prowadzą do zniechęcenia, zżamania, a nawet zarzucenia nauki w ogóle.

W a g a i z m e c z e n i e

Elementarne zasady higieny pracy umysłowej powinny odgrywać szczególnie ważną rolę przy planowaniu nauki intensywniej. Duże obciążenie pamięci, występujące z wielorakich przyczyn, stany stresowe, pewne typy zajęć wymagające szczególnej koncentracji uwagi /auditory comprehension + reproduction/ i w pewnym sensie jednorodność tematu prowadzą do zmęczenia czy nawet znużenia sił psychicznych. Wahania uwagi, czasem nawet całkowite wyłączenie się z toku zajęć, są bezpośrednim wynikiem zmęczenia, reakcją obronną organizmu na przeciążenie. Problem ten jest bardzo ważny w warunkach intensywnego uczenia, gdzie jeden dzień pracy równy jest w przybliżeniu 3 tygodniom to nawet porównać /tzw. tygodniom nauki w warunkach stereotypowych. Należyoby też zwrócić uwagę na bardzo istotne zagadnienie fizjologiczne, a mianowicie ogólne pobudzenie organizmu i wpływ tego faktu na koncentrację uwagi. Zagadnienie jest bardzo istotne przede wszystkim w odniesieniu do długotrwałego uczenia, gdzie uczeń musi być w stanie utrzymać uwagę i koncentrację na poziomie, który umożliwia przetrwanie i osiągnięcie celów. Obserwacje i badania

nie powinny być w kierunku szukania szczytu i niżu koncentracji w ciągu dnia oraz poszukiwania możliwości i sposobów poprawy efektywności i jakości. Dysponowanie wynikami powyższych badań nie będzie jeszcze wystarczające dla programowania poszczególnej dni kursu. Stajemy bowiem wobec alternatywy działania zgodnie z organizmem czy wbrew organizmowi.

W pierwszym przypadku zajęcia wymagające dużej aktywności i posiadające właściwości aktywizujące odbywałyby się w godzinach "szczytu" koncentracji, natomiast zajęcia wymagające mniejszej aktywności i pozabawione silnych właściwości aktywizujących w godzinach niżu. Za takim rozważaniem przemawia to, że odpowiedni jest konieczny, że splecione napięcia muszą ulec rozładowaniu i świadomości, że organizm tak czy inaczej będzie się broził przed przeciążeniem.

W drugim przypadku zajęcia wymagające dużej aktywności i posiadające silne właściwości aktywizujące mogłyby odbywać się właśnie w godzinach niżu, spadku koncentracji słuchaczy, ZEG tym z kolei przemawia argument maksymalnego wykorzystania czasu na kursie. Obawa przed przeciążeniem może okazać się niesłuszna, wiadomo bowiem, że umysł odpoczywa przez samą różnorodność, przez zmianę tematu, na którym się koncentruje. Sama różnorodność samem może zastąpić to, co nazywamy odpoczynkiem.

Umysł pracuje stale, nie wyłącza się nawet we śnie /świadzenia jogów w celu uzyskania umiędętności osiągnięcia absolutnej "punktiki" to trudna sprzeczka, dostępna tylko dla grona wrażliwszych i wymagająca długich ćwiczeń/. Nowość to bodźce powodujący powtórny aktywizację, a więc koncentrację uwagi i koncentracji możliwość szybszego i trwałszego zapamiętywania.

M e t o d y i t e c h n i k i

Należy się zastanowić, jakie wnioski można by wysunąć z powyższych rozważań odnośnie metod nauczania na kursie intensywnym. Trudno przypisać jednej metodzie uniwersalną skuteczność dydaktyczną /Marton/ i dlatego należy mówić o doborze odpowiedniej metody w zależności od sytuacji. Trzeba zatem ustalić odpowiednie metody, która będzie różna w zależności od celu i czasu trwania kursu, częstotliwości zajęć, motywacji i wieku uczniów. Można by saryzykować stwierdzenie, że różnice będą polegały w

głównej mierze na wyrażaniu proporcji między metodą ustno-słuchową a metodą świadomego uczenia kodu. Proporcje te zależą nie będą szczegółnie od tego, który z dwu podstawowych typów psychologicznych /podział Bielaiewa/ jest liczenie reprezentowane w grupie. Maszyna się jednak wątpliwość czy typ intuicyjno-uczuciowy powinien być uczony w sposób zalecany przez metodę ustno-słuchową /a więc w sposób bliski cełom osobowościowym tej grupy/, czy też raczej przeciwnie, metodą świadomego uczenia kodu. Drugi warianł skuteczniej pomógłby w eliminacji dużej ilości bezmyślnych błędów i uzmajowieniu konieczności świadomego kontrolowania wypowiedzi. Tem sam problem dotyczy liczebniejszej zresztą grupy reprezentującej typ racjonalno-logiczny. Przewadzenie zajęć metodą ustno-słuchową pomogłoby w przełamaniu silnych oporów w mówieniu tej grupy i mogłoby częściowo zniwelować dążenie do perfekcji, którego dążenie na początkowym etapie nauzenia jest bardzo hamujące. Problem rozstrzyga tu niejako bezwzględna potrzeba i nawyk systematycznej i dorozrycznej szuchaczy, który zasadniczo narzuca kompromisowe traktowanie obu wymienionych metod.

Uznając zasadniczą wagę mówienia jako sprawnosci wiadomości, nie wolno zapominać o pozostałych. Mówienie i p i s a n i e wyrażającą postawę aktywną, będącą częścią stajym u danej jednostki /Marton/. Ważny zatem wykorzystanie sprzyjające po temu warunki kursu intensywnego i rozwijać równocześnie wszystkie sprawnosci językowe, kładąc nacisk na poszczególne z nich, różne na różnych etapach nauki, w zależności od programu całościowego kursu.

Najistotniejsze wydaje się stosowanie na kursie intensywnym zasad programów spiralnych. Przemawia za tym fakt, że spełniając one postulat ustawicznego powtarzania, szczególnie ważny w sytuacji dużego obciążenia pamięci, jak i to, że każdy pobyt na 10-dniowym kursie intensywnym pozwala zamknąć pewien etap nauki języka. Pora tym założenia programów spiralnych są zgodne z założeniami psychologii nauzenia, która podkreśla wyjątkowość uczenia się całościowego nad częściowym /Marton/.

Ucząc się języka obcego zajmujemy się z samego założenia sągadeniem w pewnym sensie jednorodnym. Zatem konieczne jest /dla uniknięcia monotoni/ znuzenia czy wręcz znuzenia/ wprowadzenie różnorodności formy prowadzenia zajęć, czyli tzw.

technik. Jest to problem ogólnie znany, ale nabiera szczególnej wagi w sytuacji, kiedy przez 10 - 14 dni zajmujemy się jednym zagadnieniem przez 8 - 12 godzin dziennie.

Sprawa decyzji, czy na kursie mówić się będzie wyjątkowo obcym językiem, należy do ważnych elementów kursu. Zasada mówienia wyjątkowo obcym językiem zmusza słuchaczy do stałej aktywności językowej i uzmajowienia, że w k a ż d e j sytuacji istnieje realna możliwość porozumiewania się nim. Pozwala także na utrzymanie szlachnie wytworzonego "mikroklimatu" i nie pozwala wyjść z raz przyjętego rytmu. Natomiast ubóstwo słownictwa, którym uczący się są w stanie chwilowo operować, jest bardzo męczące i nie wystarcza dla wyrażenia trochę bardziej skomplikowanych pojęć i myśli. Może to okazać się nie tylko irytujące, ale i stresotwórcze. Istnieje realne niebezpieczeństwo spietzenia nie rozkładanych napięć, przemeczenia, co może doprowadzić do zniechęcenia. Czy i na jakim etapie nauki jest to szusne i jak ewentualnie należy te sprawy regulować jest kwestią obserwacji grupy i podejmowanie decyzji na tej podstawie.

Z przeprowadzonych wśród uczestników kursu ankiet i obserwacji wynika, że na pierwszym i drugim kursie intensywnym należałoby wyznaczyć porę, kiedy można /a nawet należy/ używać języka ojczystego. Wypowiedzi uczestników świadczą o tym, że konieczny jest taki moment odprężenia jako "wentyl bezpieczeństwa". Ważne dla dyscypliny jest wprowadzenie ścisłych rygorów odnośnie czasu trwania "godzin polskich" - dla uniknięcia niebezpiecznego rozprężenia. Relaks również musi mieć wyznaczone ramy. Natomiast kolejne kursy nie wymagają już "godzin polskich" w ciągu dnia, ale wydają się szusne, żeby godziny wieczorne porostawiać w tym względzie do decyzji słuchaczy. Stopień zaangażowania, stopień zmeczenia w danym dniu i ogólne samopoczucie powinny być tu czynnikami decydującymi.

I wreszcie sprawa ostachnia. Korzystając z optymalnych warunków, jakie tworzą: niewielka ilość osób w grupie i fakt przebywania z nimi pod jednym dachem, można i trzeba maksymalnie zindywidualizować uczenie. Na ten cel można przeznaczyć wczesne godziny popołudniowe w przerwie między zajęciami, kiedy to lektorzy powinni być gotowi do pomocy w rozwiązywaniu indywidualnych problemów językowych uczestników. Nawet krótki mo-

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

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

Bibliografia

- 1/ Włodzimierz Szewczuk, Psychologia człowieka dorosłego, For 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 Bielejew, 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 odzwierciedlać dychootomie formy i treści. W najpełniej dotychczas sformułowanym podejściu audiolingwalnym wyraźnie bierze 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 utosamszeniu znajomości języka z zespołem mechanicznie zdobytych nawyków językowych, czy też z repertuarem odpowiedzi na bodźce, do czego ma doprowadzić przyswojenie zbiornu konstrukcji językowych. Takie widzenie celu pomija innowacyjne 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 przede wszystkim stronę składniową /Komorowska 1974, str.125/. Jeden wariant rozwiązywania to zachowanie układu materiału według kategorii gramatycznych i uzupełnianie go specjalnymi ćwiczeniami wdrażającymi do komunikacji, kładącymi nacisk na znaczenie i kontekst i dającymi pewną swobodę wypowiedzi.