

Halina Chodkiewicz

Nauczanie czytania dotrząśneno : zarys problemu

W związku z rozwojem nowych tendencji w nauczaniu języków obcych /metoda świadomego uczenia się kodu/ znacznie wzrosła ranga sprawności czytania. Przeważającą większość dotychczas przeprowadzanych badań nad czytaniem poświęcono wprawdzie nauczaniu czytania w języku ojczystym, wiele jednak problemów jest wspólnych zarówno dla języka ojczystego jak i obcego. Często poddawane są dyskusji zagadnienia dotyczące relacji pomiędzy kodem fonicznym a graficznym, czytaniem a językiem i językoznawstwem, zagadnienia psychologicznych podstaw czytania, czynników motywacyjnych i socjologicznych, czy technik kształcenia czytania /Levin, H. 1970/. Nie oznacza to, że nie istnieją luki wymagające uzupełnienia czy utrudniające polemikę niejasności terminologiczne. Najważniejszy jest chyba jednak fakt, że nie mają one wpływu na ogólne pojmowanie czytania jako aktywnego procesu rekonstrukcji, a właściwie przetwarzania zawartości informacyjnej i interpretacji znaczeniowej komunikatu, dokonywanej przez czytającego w oparciu o znajomość kodu językowego, wiedzę o świecie /aspekt pragmatyczny/ oraz inne strategie poznaj językowe. Tak pojmują czytanie A. Davis, G. Widdowson /1974/, G. V. Gunderson /ed. 1970/, F. Smith /1971/, i R. Warlaugh /1974/. Niestety w działalności dydaktycznej proces czytania nie zawsze tak bywa rozumiany.

Choć nikt nie kwestionuje dużej roli, jaką powinno odgrywać kształtowanie sprawności czytania wśród pozostałych umiejętności w nauczaniu języków obcych, zarysowują się dwie odmiennie postawy wobec tego problemu. Niektórzy metodycy repre-

zenują pogląd, że czytanie od najwcześniejszego okresu powinno stanowić samodzielną pracę ucznia /Marton 1974/, i przedstawiając się tym samym postulatowi konsekwentnego rozwijania tej sprawności w ramach zajęć klasowych na wszystkich etapach kursu językowego /J.A. Elias 1975; J. Oller, Jr. 1974/. Doświadczenie wyraża się niwelować kontrolersyjność tych dwóch stanowisk, gdyż wielu uczących się nabywa sprawność czytania bez względu na oddziaływanie dydaktyczne, ale nieradkimi przykładem są z kolei osoby, które zadawałająco opanowały gramatykę i słownictwo w danym języku obcym, lecz którym efektywne czytanie sprawia spore trudności. Daje się zatem zaobserwować w przypadku studiowania w języku obcym, kiedy to czytanie jest drogą zdobywania wiedzy /J.A. Elias 1975/. Tak więc przy jednoczesnym dużym nacisku na samodzielną pracę ucznia, techniki wprowadzane i kontrolowane przez nauczyciela mogą okazać się niezbędne pomocą w szybszym osiągnięciu dojrzałości w czytaniu.

Negatywny stosunek do systematycznej pracy nad rozwijaniem sprawności czytania w warunkach klasowych wynika z przekonania, że wytworzenie i udoskonalenie efektywnych strategii czytania wymaga długotrwałej praktyki, a więc przede wszystkim czytania samodzielnego, nieograniczonego czasowo. Nauczyciel nie może mieć bezpośredniego wpływu na strategię czytania, ponieważ pozostają one poza świadomością czytającego. Najbardziej wartościowe sprzeżenie zwrotne dla czytającego stanowią zaś: informacje kontrolne zawarte w samym tekście /F. Smith /ed./ 1973/. Wydaje się jednak, że stwierdzenie niemożliwości bezpośredniego oddziaływania nauczyciela na strategię czytającego, przy decydującej roli, jaką odgrywał w czytaniu predyspozycje wrodzone, nie może przesądzać o bezcelowości zabiegów dydaktycznych, chociaż niewątpliwie wskazuje na ich znaczne ograniczenie.

Jest również prawdopodobne, że negatywny stosunek do ściślejszego kontrolowania czytania jest dodatkowo spowodowany brakiem odpowiednich programów dla poszczególnych faz kursu językowego, tj. precyzyjnego sformułowania przebiegu i finalnych zadań kształtowania sprawności czytania, metod pracy nad kształtowaniem tej sprawności oraz kryteriów doboru materiałów. O tego rodzaju zaniedbaniach świadczą chociażby uparte trzymanie się programu właściwego początkowemu lub średniemu poziomowi nauki w nauczaniu czytania zaawansowane-

go, np. dokonywanie szczegółowej analizy językowej materiału przeznaczanego do czytania, przedłużanie okresu korzystania z materiałów preparowanych, lub stosowanie technik nazywanych technikami czytania zaawansowanego, a będących po prostu bardziej rozbudowanymi ćwiczeniami gramatycznymi /D. Eskey 1970; M.E. Pierce 1973/.

Jeśli założymy, że nauczyciel jest w stanie pokierować procesem kształtowania sprawności czytania, nawet na poziomie zaawansowanym, realną staje się potrzeba skonstruowania modelu nowego programu kolejnych etapów nauczania czytania w języku obcym. Niezbędne wydaje się przeprowadzenie oceny technik rozwiązyjących sprawność czytania pod względem ich przydatności do realizacji poszczególnych zadań, przyjmując taki model czytania, który dałby teoretyczne podstawy dla pewnych przedsięwzięć dydaktycznych. Z powyższego wynika-a jest to także w zgodzie z postulatami niektórych teoretyków czytania /F. Smith 1971; ed./ 1973/, że kluczowym problemem oraz punktem wyjściowym wszelkich rozważań o nauczaniu czytania powinno być dokładne zdefiniowanie i konsekwentne odwoływanie się do określonego rozumienia samego procesu czytania. Jak warto zauważyć w praktyce nauczania języków obcych takiej konsekwencji brak. Dlatego też celem niniejszego artykułu jest krótkie przedstawienie uwagi, jakie nasuwają się w związku z szeroko pojętą problematyką nauczania czytania dojrzałego w języku obcym i narzysowania problemów, które zdaniem autorki wymagają ponownego prze-myślenia i radykalnego rozwiązania.

Bezspornie sprawą centralną we wszystkich badaniach nad czytaniem jest rozróżnienie pomiędzy czytaniem dojrzałym, bieżącym, a uczeniem się czytania - kilkuletnim procesem, na który składa się wiele strategii, zarzucanych potem całkowicie przez dojrzałego czytelnika /D. Eskey 1973; D.V. Gunderson 1970; F. Smith 1971; F. Smith /ed./ 1973/. Z pedagogicznego punktu widzenia jest ono również bardzo istotne, ponieważ wyraźnie odznacza się od fazy nauczania czytania, tak odmiennie od najwzruszego stadium nauki czytania, w którym sprawność osiąga pełną dojrzałość.

Zarówno w badaniach teoretycznych, jak i eksperymentalnych i obserwacjach o charakterze praktycznym często wydatnia się potrzeba do określenia terminu "czytanie". W metodyce nauczania języków obcych niejednokrotnie pojawia się termin "czyta-

nie ze zrozumieniem" /reading for comprehension, reading for meaning/" obok tradycyjnych podziałów na czytanie głosne i ciche, intensywne i ekstensywne. Klasyfikacje te, często poparte nieszytelnymi definicjami, nie wyczerpują jednak problemu różnorodności typów czytania stosowanych w rozmaitych sytuacjach i do realizacji wybranych celów. Różnorodność a zarazem odrębność czynności figurujących pod nazwą "czytanie" świadczy o wielości strategii, jakie stosuje czytający, realizując swoje zamierzenia.

G.A. Miller /1972/ stwierdza, że pojęciem "czytanie" obejmujemy kilkanaście sprawności percepcyjnych /z przewagą czytania cichego/, nierazko łączone ze sobą związanymi. Wśród nich wymienia on, w całości przypadkowej kolejności takie rodzaje czytania jak: korekta tekstu, pamięciowe uczenie się przez czytanie, czytanie ze zrozumieniem, czytanie przy tłumaczeniu na język obcy, czytanie z nastawieniem się na wyszukanie konkretnych informacji, odszyfrowanie pisemnego przekazu, przeglądanie tekstu celem wyrobienia sobie ogólnej opinii o nim, głoszność czytania dla innych, czytanie modlitw i czytanie dla przyjemności. E.J. Gibson /1972/ uzupełnia tę listę czytania dla zabicia czasu /np. w oczekiwaniu na połączenie/, by za kilka godzin o przeczytany fragment zapamiętać, czytanie materiału szczególnie trudnego merytorycznie oraz odczytywanie wiersza z koncentracją na jego rytmie i metaforyce.

Nawet ta bardzo szkiecowa lista czynności nazywanych czytaniem, a będącą zestawem kategorii heterogenicznych, wykazuje pewną nieadekwatność i fragmentaryczność klasyfikacji, jakimi posługuje się metodyka nauczania języków obcych. Na przykład niektórzy metodycy nazywają czytaniem ekstensywnym właściwie samodzielną pracę ucznia w domu, podkreślając indywidualny charakter tego działania /D. Eskey 1973; G.B. Paulston, H.N. Bruder 1976/. Inni traktują czytanie ekstensywne jako drugie, obok czytania intensywnego, rodzaje nauczania szkolnego, wspomagający czytanie samodzielne /L. Pohl 1975/. Wielu naukowców i natomiast pomimo oczywistych dyskusji na ten temat do tej pory tkwi w przekonaniu, że czytaniem w sensie działania dydaktycznego jest wyłącznie czytanie głosne. Jak więc widać, nieodzwonnie jest dokonanie dokładnej i w miarę wyczerpującej klasyfikacji wszystkich typów czytania przydatnych dydaktycznie, ustalając ich miejsce oraz możliwości i sposoby ich wy-

korzystania w kursie języka obcego. Oczywiście, należy tu jeszcze raz zaakcentować, nie lekceważąc przy tym indywidualnych potrzeb uczącego się, jego zainteresowań, które znajdują swe odzwierciedlenie w pracy domowej, gdyż jak już woseńniej wspomniano, czytanie dużej ilości tekstów jest podstawą rozwoju tej sprawności.

Oprócz cech wyróżniających poszczególne typy sprawności czytania, istnieją te elementy, które są wspólne dla większości z nich i charakteryzują je jako właśnie tę, a nie inną sprawność. Jak już zaznaczono, akt dojrzałego czytania jest budowaniem interpretacji znaczeniowej tekstu, przy czym czytający wykorzystuje kod językowy, ogólną wiedzę o świecie oraz strategię percepcyjną. Czynniki te, powiększone o aspekt subiektywny, tzn. osobowość czytającego i jego zaangażowanie emocjonalne, mają zasadniczy wpływ na skuteczność czytania. Już z dotychczas opracowanych modeli, rozpatrujących najczęstszą sprawność czytania jako wypadkową kilku współdziałających, ale możliwych do wyróżnienia komponentów, wyróżniają pewne wnioski o implikacjach pedagogicznych.

Według R. Strang, G.M. McQuillough i A.E. Paxler /1962/ na akt dojrzałego czytania składają się: czynnik percepcyjny, w kontekście/, czynnik rozumienia/ określenie hierarchii poszczególnych problemów/ oraz czynnik prędkości, które w połączeniu gwarantują całościową analizę tekstu, a nie wyłącznie jego mechaniczne zapamiętywanie. J.B. Carroll /1970/ proponuje wyróżnienie 8 komponentów aktu dojrzałego czytania, o którego najwyższej jakości świadczy płynny ruch oczu i odpowiednia prędkość. Ten sam autor również stwierdza /cytowany przez A.H. Davis, H.G. Widdowson 1974/, że istnieje współzależność pomiędzy rozumieniem a prędkością; obniża się ona w miarę wzrastających trudności w rozumieniu. Z wyżej wymienionych pojęć dowód jak i z tego, że kursy szybkiego czytania oparte na świadczeniach ruchu oczu nie przyniosły spodziewanych wyników, można wnioskować, że czynnik czasowy odgrywa pewną rolę, przynajmniej w niektórych rodzajach czytania. Wskazując na zresztą wyraźnie dwa przymiotniki: błędy i płynny często określające czytanie, w przeciwieństwie do bardziej neutralnie brzmiącego terminu "czytanie dojrzałe". Jednakże wydaje się, że prędkość czytania nie powinno rozpatrywać się w kategoriach absolutnych tj. jako optymalną szybkość przetwarzania informacji

osiąganą przez danego czytającego. Jest to bez wątpienia najważniejszą kwestią, pozostawiającą w ścisłym związku z typem czytania, rodzajem tekstu oraz zaangażowaniem emocjonalnym czytającego w konkretnym akcie czytania. Prędkość czytania nie musi więc być wskaźnikiem czytania dojrzałego.

Pradycyjnije cytowany już model Dakina /A.Prebisz 1975/ uważa, że czytanie to jest proces, który ma charakter: rozróżniania, strukturalizacji i interpretacji, które w ujęciu Davisa i Widdowsona /1944/ są równoległe do trzech płaszczyzn językowych: fonologicznej, syntaktycznej i semantycznej, przy zastrzeżeniu, że mogą się one nakładać, a także następować w lincej kolejności. Odwoływanie się tylko do płaszczyzn językowych z pewnością zawęża pojmowanie aktu czytania, nawet w porównaniu z modelem Dakina. Wydaje się, że lepsze przeanalizowanie wybranych zagadnień byłoby możliwe w oparciu o trzy główne komponenty sprawności czytania: percepcję, kod językowy i strategie kognitywne. Spróbujemy zastanowić się, jaki jest udział tych komponentów w procesie czytania dojrzałego oraz zasugerować niektóre problemy wynikające z przyjęcia takiego rozwiązania.

J.E.Gibson /1972/ uważa, że teoria czytania powinna mieć swoje podstawy w teorii uczenia się percepcyjnego, które w swym efekcie daje system konceptualny, narzędnicze do myślenia, uczenia się i studiowania, zastępujące bezpośrednio poznanie empiryczne. Podczas efektywnego czytania materiał graficzny jest odpowiednio organizowany. Pojedyncze elementy są czosone są w jednostki wyższego rzędu na drodze abstrahowania, filtrowania /odrzućcenia tego, co nieznaczące/ oraz koncentracji na relewantnych bodźcach wizualnych. Doskonalsza percepcja, nazywana także paradoksem widzenia tego, co chcemy zobaczyć, zapewnia ekonomiczne wykorzystanie pamięci, zarówno krótkotrwałej jak i trwałej, a co za tym idzie dobre zapamiętywanie. Macnamara /1970/, badając czytanie powiązane z rozwiązywaniem problemów wykazał, że słabe rezultaty zadań wykonanych w języku obcym, w porównaniu z językiem ojczystym, wynikają z niesprawnego przebiegu operacji w pamięci krótkotrwałej - ograniczanie się tylko do dekodowania języka kosztuje przeważnie więcej czasu.

Z komponentem językowym wiąże się często podnoszona i wywołująca wiele sprzeczliwych kwestii odrębności mowy i pisma.

Próbowano udowodnić, że istnieje mowa wewnętrzna, subwokalizacja, która zawsze towarzyszy czytaniu cichemu; postulowano również, że bardzo szybkie tempo czytania uderzenia to całkowicie, ale żadna ze stron nie przedstawia dostatecznie przekonujących dowodów /G.Miller 1972/. I.G.Mattingly zakłada, że słuchanie i mówienie są działalnościami językową primarną, natomiast czytanie jest w stosunku do nich działalnością sekundarną. Ta sama świadomość językowa, która jest aktywowana w myśleniu, nazywanu rzeczy, definiowaniu pojęć, w grze słów czy analizie lingwistycznej - stanowi bazę czytania, chociaż oprócz niej dochodzą do głosu strategie pozajęzykowe. Niezbyt jasno jednak określa Mattingly ich status.

Jest rzeczą oczywistą, że czytanie w języku obcym, wprowadzone bardzo wczesnie, funkcjonuje przez długi okres czasu jako czynność usługowa względem słuchania i mówienia. Oibrzymim utrudnieniem dla uczącego się języka obcego jest fakt, że w żadnym punkcie swojej pracy nie będzie on miał opanowanego w pełni kodu mówienia w stopniu takim, jak rodzimy użytkownik tego języka. Zazwyczaj jednak, pomimo tych niedogodności uczący się języka obcego łatwiej radzą sobie z czytaniem niż z mówieniem i słuchaniem, a nawet zdarza się, że w ogóle nie rozważają tych dwóch sprawności. Pewną rekompensatą za te braki, jest tutaj być może pozytywny transfer przynajmniej niektórych strategii ze sprawności czytania w języku ojczystym. I.S.Goodman /1971/ sądzi, że czytanie jako sprawność receptywną charakteryzują uniwersalia psycholingwistyczne, wśród których znajdują się: sampling /pobranie próbki tekstu przy wykorzystaniu redundancji/, predicting /przewidywanie struktur syntaktycznych/, testing /testowanie tych struktur w kontekście linii argumentu/ oraz confirming /potwierdzenie lub odrzucenie przewidywanych znaczeń/.

Zagadnienie aspektu kognitywnego przywodzi na myśl używany czasem termin "czytanie krytyczne" / w swym znaczeniu zbliżony do czytania dojrzałego/, który wyraźnie wskazuje na wymanie od czytającego umiejętności przyswajania informacji w sposób zorganizowany, ich interpretacji, gromadzenia, i późniejszego odtworzenia, jeśli zajdzie tego potrzeba. Czytającemu musi ponadto umieć logicznie połączyć fakty, generalizować, formułować własne sądy, czy rekonstruować brakujące da-

ne, na podstawie informacji ze wszystkich dostępnych źródeł. G.Miller /1972/ nazwa zapis graficzny ulępszoną pamięcią, ucieleśnieniem aktu myślenia, utrzymując, że właśnie z niego zrodziła się logika. Ogólnie rzecz biorąc, funkcje strategii kognitywnych w uczeniu się języka obcego nie zostały jeszcze szczegółowo zbadane. D.Bskey /1973/ uważa, że są one ściśle związane z określonym kręgiem kulturowym. K.B.Kaplan /1968/ popiera to stanowisko, traktując logikę języka obcego za element trudny do opanowania dla osób z innego kręgu kulturowego. Sumując, należy raz jeszcze zaakcentować, że akt czytania dojrzałego jest procesem bardzo skomplikowanym i w każdym przypadku próby wyodrębnienia jego części składowych jasny staje się fakt, że znajomość kodu językowego jest zaledwie cząstką skutecznego przebiegu komunikacji w czytaniu. Wiele na ten temat mówi eksperyment E.Hatcha /1973/, który dał dowód na to, że cudzoziemcy, uzyskujący znacznie słabsze rezultaty w czytaniu niż rodzimi użytkownicy języka skupiają swą uwagę głównie na piaszczystości językowej /na elementach strukturalnych/, podczas gdy ci drudzy bardzo sprawnie ograniczają całość tekstu logicznie spójnego, koncentrując się na wyrazach - nośnikach komunikatu. Można zaryzykować stwierdzenie, że przynajmniej częściowo sytuacja taka jest wynikiem wymagania od uczących się nadmiernej koncentracji na języku jako środku przekazu, co stanowi jedną z przeszkód w odłożeniu treści przekazu.

Dokonany w niniejszym artykule zarys zagadnień dotyczących nauczania dojrzałego to tylko fragment bardzo rozległego problemu, dla którego niezbędnym punktem odniesienia jest pojęcie samego aktu czytania, ściśle związanego z intensywnymi procesami myślowymi. Warto przy tym pamiętać o złożoności procesu wszelkiego rozumienia przekazu językowego. Bardzo trafne ujęcie A.S.Gartona /1971: str.58/ może niewątpliwie służyć poparci podjętych powyżej rozważań:

"Rozróżnienie pomiędzy piaszczystą językową a piaszczystą treścią w komunikacie - cenne dla analizy i wyjaśnienia istoty samego języka - odrzucone zostaje przy problemach rozumienia na korzyść poglądu, że pod względem psychologicznym, rozumienie może zależeć od równoczesnego przetwarzania wskazówek z kilku eszelonów." /tłum. aut./.

Bibliografia

1. Carroll, J.B., The Nature of the Reading Process, /w:/ Gundersen, D.V./ed/, Language and Reading, Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 1970, str. 27-36.
2. Davis, A.H., G.Widdowson, Reading and Writing, /w:/ Allen, J.P., S.Pit Corder, Techniques in Applied Linguistics, Oxford University Press 1974, str. 155-201.
3. Elias, J.A., Predicting Your Way through Written English: Approach to Teaching Advanced Reading to ESL Students, /w:/ Burt, M.H., G.Dulay, New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education, Washington D.C. 1975, str. 307-318.
4. Bskey, D.B., A New Technique for the Teaching of Reading to Advanced Students, /w:/ TSSOL Quarterly, vol.4, 1970, str.315-321.
5. Bskey, D.B., A Model Program for Teaching Advanced Reading to Students of English as a Foreign Language, /w:/ Language Learning, vol.23, No2, 1973, str.169-185.
6. Gibson, E.J., Reading for some Purposes: Keynote Address, /w:/ Kavanagh, J.P., I.G.Mattingly /eds./, Language by Ear and by Eye. The Relationship between Speech and Reading, MIT Press 1972, str.3-21.
7. Goodman, K.S., Psycholinguistic Universals in the Reading Process, /w:/ Pimsleur, P., T.Quinn, The Psychology of Second Language Learning, Cambridge 1971, str.21-27.
8. Hatch, R., Research on Reading a Second Language, /w:/ Workpapers in Teaching English as a Second Language, vol. VII, 1973, University of California, Los Angeles, str.1-9.
9. Kaplan, R.B., Cultural Thought Patterns in Intercultural Education, /w:/ Language Learning, vol.IV, No 1,2, 1966, str. 1 - 20.
10. Levin, H., Reading Research: What, Why, and for Whom? /w:/ Gundersen, D.V., /ed./, Language and Reading, Washington D.C.: Center for Applied Linguistics 1970, str. 123-136.
11. Macnamara, J., Comparative Studies of Reading and Problem Solving, in Two Languages, TSSOL Quarterly, vol.4, 1970, No.2, str.107-116.

12. Marton, W., Dydyktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem, Poznań 1974.
13. Mattingly, I.G., Reading, the Linguistic Process, and Linguistic Awareness, /w/ Kavanagh, J.F., I.G. Mattingly /eds./, Language by Ear and by Eye. The Relationship between Speech and Reading, MIT Press 1972, str. 133-149.
14. Miller, G., Reflections on the Conference, /w/ Kavanagh, J.F., I.G. Mattingly /eds./ str. 173-383.
15. Oller, J.W.Jr., Assessing Competence in ESL, /w/ Spoolsky, B.L., Palmer, Papers on Language Testing 1967-1974, Washington D.C., TESOL 1975, str. 26-36.
16. Pierce, M.E., Sentence-Level Expectancy as an Aid to Advanced Reading, /w/ TESOL Quarterly, vol. 7, No 3, str. 269-277.
17. Prejbsz, A., Sprawność czytania w nauce języka obcego, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, Wa-wa 1975.
18. Smith, F., Understanding Reading, Holt, Rinehart, and Winston, N Y 1972.
19. Smith, F., /ed./, Psycholinguistics and Reading, Holt, Rinehart and Winston, N Y 1973.
20. Strang, R., G.M. McCallough, A.E. Taylor, The Improvement of Reading, McGraw-Hill Book Company, Inc., N Y 1961.
21. Verhaugh, R., Linguistics and Reading, /w/ Topics in Applied Linguistics, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts 1974, str. 37-115.
22. Garton, A.S., Inferencing: A Process in Using and Learning Language, /w/ Pimslour, P., F. Quinn, The Psychology of Second Language Learning, Cambridge 1971, str. 45-59.

LUBELSKIE MATERIAŁY NEOFILOLOGICZNE ● 1977

Marek Sekowski

Lektorat języka obcego na wyższej uczelni
fakto kurs specjalistyczny

W dydaktykach na temat metod nauczania języków obcych coraz częściej pojawia się kwestia, czy jest w ogóle możliwe stworzenie metody uniwersalnej, tzn. takiej, która niezależnie od warunków jej stosowania zawsze byłaby najlepsza. Małeje stopniowo liczba ortodoksyjnych zwolenników zarówno podejścia słuhowo-ustnego, jak też kognitywnego, w wyniku czego powiększa się rzesza dydaktyków bardziej eklektycznych, przyjmujących w swojej praktyce rozwiązania kompromisowe.

O ile jednak dla nauczycieli większości szkół średnich wybór metody jest problemem dominującym, to lektorzy języków obcych na wyższych uczelniach stycją się z jeszcze jednym zagadnieniem rzutuującym w równym stopniu na efektywność ich pracy. Ono dzi mianowicie o decyzje, czy dany kurs powinien mieć charakter ogólny, czy też specjalistyczny. Ten ostatni typ jest przez teoretyków nazywany Special-Purpose Language Course.

W niniejszym artykule postaramy się przedstawić sytuację jaka panuje w tym względzie na wyższych uczelniach medycznych oraz rozważyć zasadność wprowadzenia na nich takich kursów.

Kajplet¹ jednak zatrzymajmy się przy cechach SP-LT¹ i w ogóle Special-Purpose Language Teaching. P. Stevens, zajmujący się problematyką takiego nauczania stwierdza, że jest ono odzwierciedleniem panującej od pewnego czasu tendencji do ujmowania procesu nauczania z punktu widzenia ucznia^{1/}.