

12. Harton, W., Dydaktyka 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:/ Spoolery, 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, Warszawa 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., C.M. McCallough, A.E. Farler, The Improvement of Reading, McGraw-Hill Book Company, Inc., N Y 1961.
21. Wardhaugh, R., Linguistics and Reading, /w:/ Topics in Applied Linguistics, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts 1974, str. 37-115.
22. Carton, 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.

Marek Sekowski

Lektorat języka obcego na wyższej uczelni
jako kurs specjalistyczny

W dyskusjach 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. Majeje stopniowo liczba ortodoksyjnych zwolenników zarówno podejścia słucho-ustnego, jak też kognitywnego, w wyniku czego powłękssa się rzęsa dydaktyków bardziej ekletycznych, 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 rzutuącym w równym stopniu na efektywność ich pracy. Onożi 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.

Najpierw jednak zatrzymajmy się przy cechach SP-LT 1 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/}.

Interesujące jest ujęcie przez metodyka angielskiego kwestii przekazywania kursantom sprawności komunikowania się w obcym języku. Nie neguje on mianowicie konieczności jej kształcenia, ale w konsekwencji przyjęcia idei programów sytuacyjnych chce wyrealizować tę sprawność w zakresie ograniczonym do sytuacji jakie może napotkać w swej zawodowej praktyce lekarz, inżynier, czy chemik zajmujący się na przykład polimerami 3/.

Spróbuje obecnie odnieść uwagę Strewensa do warunków nauczania języków obcych w polskich uczelniach wyższych. Używa jego terminologii na lektoraty można spojrzeć jako na "occupational courses". Dlaczego wyniki nauczania języków obcych są na nich szersze mówiąc miernie. Przecież dzisiejsi studenci stanowią wyselekcjonowaną grupę młodzieży, o stosunkowo wysokim poziomie inteligencji, często legitymując się dobrą czy bardzo dobrą oceną, na przykład z angielskiego, na świadectwie maturalnym. Nie można więc twierdzić, że wszyscy studenci, poza neofilologami, nie posiadają zdolności językowych. Wydaje się, że przyczyną istniejącego stanu rzeczy w efektywności nauczania na lektoratach bardzo dobrze oddaje następująca refleksja E.P. Szubina: "... żadna nawet najbardziej racjonalna metoda nauczania nie doprowadzi do osiągnięcia postawionych celów komunikacyjnych, jeśli za krótki jest ogólny czas nauczania, niedostateczna liczba godzin zajęć audytoryjnych /klasowych/ w tygodniu, jeśli uczniowie są nadmiernie obciążeni innymi przedmiotami 4//". Zwiększa na Akademii Medycznych widzącą się wskazanę przez Szubina trudności.

Lektoraty języków zachodnioeuropejskich trwają tu dwa lata w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych tygodniowo. Są one prowadzone na dwa pierwszych latach studiów, to znaczy wtedy, kiedy studenci samej anatomii czy biochemii po zajęciach obowiązkowych muszą się uczyć regularnie kilka godzin dziennie. Rzecz jasna, że będąc przedmiotami kierunkowymi, przyciągają one niemal całą ich uwagę. Na język poprostu brak czasu, nie ma go, zwłaszcza na systematyczną pracę między lektoratami, a bez systematyczności i dużej częstotliwości kontaktów z językiem obcym niemożliwe jest czynienie postępów. Oczywiście zdarzają się studenci, którzy wynieśli ze szkoły średniej większe zainteresowanie danym językiem. Stanowią oni jednak nikły procent ogółu i najczęściej prowadzi się ich indywidualnym tokiem nauczania. Skłania do tego - między innymi fakt - że

w zderzeniu z minimalistycznym podejściem większość, ich zaangażowanie jest odbierane przez kolegów jako zwykłe pozonum, co wiąże się z przysparzaniem im dodatkowej pracy.

Sporzym utrudnieniem w prowadzeniu zajęć jest duże zróżnicowanie znajomości języka wśród studentów nieobjętych nauczaniem indywidualnym. Z reguły wszystkie grupy lektoratowe są tak zwanymi grupami zaawansowanymi i trudno znaleźć zespół młodzieży choćby o zbliżonym poziomie zaawansowania. Przy znikomym czasie trwania lektoratów jedynym szerszym rozwiązaniem problemu doboru treści i tempa ich wprowadzania jest różnicowanie, czyli dostosowanie się do studentów słabszych. Rzecz jasna, lepsi mogą się nudzić, lecz przy założeniu iż na lektoratach chodzi raczej o zapobieżenie zapomnianiu wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności, niż o dalsze kształcenie, taki punkt widzenia nie wyda się heretyczny.

Prawdą jest, że nie idąc naprzód cofamy się, ale w obecnej sytuacji jedyną alternatywą wielu lektoratów jest wybór między mniejszym i większym zżem. To też, szczerze chyba, preferują oni cofanie się przez brak dążenia naprzód nad posporny postęp. Raz jeszcze zacytujemy Szubina, który napisał: "Zawężone cele nauczania, nie uwzględniające realnych możliwości są niewskazane" 5/.

Gdy jednak w obecnych skromnych warunkach, nie można się w żadnym wypadku pokusić np. na Akademii Medycznych, o uczenie studentów czegoś nowego? Wydaje się, że właśnie odpowiednio pomódlany kurs specjalistyczny, inspirowany koncepcją Strewensa mógłby dać dobre wyniki. Należy jednak pamiętać, iż SP-LT to nie metoda, która, jak pisze angielski autor "may be any that is appropriate to the learning teaching situation" 6/. Rzecz można, iż czynnikiem wyróżniającym językowe kursy specjalistyczne od ogólnych jest struktura relacji nauczyciel-uczniołwie, w oparciu o takie elementy, jak kwalifikacje nauczyciela, podręcznik, program, motywacje i zdolności uczniów, a przede wszystkim ich potrzeby, zaś metoda jest jakby funkcją tych elementów.

Studenci medycyny będą w przyszłości potrzebować języków obcych głównie do tłumaczenia fachowej literatury zagranicznej. Jedynie niewielka ich część znajdzie się w sytuacji wymagającej czynnej znajomości języka na kongresach czy sympo-

zjach. W związku z tym, należy im to uwzględnić i wzbudzić motywację do zaangażowanego uczenia się języka w zakresie biernego użytkowania go. Wbrew pozorom istnieje silne argumenty, które kandydatów na lekarzy mogą zmobilizować do takiego podejścia. Oczywiście, jest bowiem, że chcąc być lekarzem kompetentnym, ceniowym, a co za tym idzie dobrze zarabiającym, trzeba znać choćby leki zagrańskie, o których informują obcojęzyczne biuletyny znacznie wcześniej, aniżeli polskie tłumaczenia. Studenci w pełni zaczynają sobie z tego zdawać sprawę na ostatnich latach studiów, zapisując się na różnego rodzaju płatne kursy. Przekonanie o potrzebie uczenia się języka obcego, przynajmniej dla biernego jego opanowania, oraz wzbudzenie motywacji do realizacji potrzeby stanowią warunek konieczny, jeśli chcemy wprowadzić konsekwentny kurs specjalistyczny.

Istnieje pewne sprzężenie zwrotne między kwestią potrzeb i motywacji, a zaangażowaniem programów. Otóż przeciwni studenci, od których oczekuje się opanowania całego języka z jego wszystkimi sprawnościami władzą, że choćby z braku czasu nie podążają temu zagadnieniu, dużo energii wkładając od tej chwili w zdobywanie zaliczeń jak najmniejszym kosztem. Stawiając im natomiast realny cel w postaci dobrego zaopiniowania się z podstawowymi wyrażeniami medycznymi, zwrotami typowymi dla praktyki lekarskiej, konstrukcjami gramatycznymi i stylistycznymi najczęściej występującymi w tekstach o charakterze naukowym czy technicznym możemy liczyć na to, że zaspokajamy ich potrzeby.

Stevens słusznie zwraca uwagę na cele komunikacyjne tekstu naukowego. Są to m.in. opis, analiza, klasyfikacja, uogólnienie, czy budowa teorii.^{6/} Chcąc uczyć rozumienia takich tekstów trzeba mieć do dyspozycji odpowiednie materiały. Obecnie dostępne na Akademii Medycznych podręczniki nie sprawdziły się i trwają prace nad stworzeniem nowych. Wypada w tym miejscu zgłosić postulat, aby zawierały one autentyczne teksty obcojęzyczne, co jak pisze Stevens decyduje w dużej mierze o ich wartości oraz żeby teksty zapewniły możliwość systematycznego zapoznawania studentów z wyższej wymienionymi konstrukcjami charakterystycznymi dla naukowych wypowiedzi pisemnych.

Stevens nazywa tę tendencję "learner oriented" i rzeczywiście w jego ujęciu SP-IT jest zorientowane na uczących się, w odróżnieniu od nauczania niespecjalistycznego, w którym indywidualne ich potrzeby są najwyższej w minimalnym stopniu brane pod uwagę. Następną cechą SP-IT, pochodną wobec wyżej wspomnianej, jest zwrócenie w nim uwagi na kształcenie wybranej sprawności językowej, na przykład czytania, nie zaś użytkowanie wyrobienia w uczniach w różnym stopniu umiejętności czytania, pisanie i mówienia.

Stevens wyróżnia dwa typy kursów z punktu widzenia ich adresatów tzw. "occupational", czyli przeznaczenie dla osób już pracujących, oraz "educational", obejmujące swoim zasięgiem najczęściej studentów. Rozróżnienie to ma u Stevensa dość istotne znaczenie, gdyż jak pisze, osoby pracujące mają znacznie precyzyjniejsze wymagania w odniesieniu do kursów, prezentują bardziej pragmatyczne do niego nastawienie, nie przywiązują wagi do walorów stylistycznych, dbając jedynie o prostą komunikatywność i są dużo mniej tolerancyjni wobec błędów popełnianych przez nauczyciela^{2/}. Takie podejście związane jest niewątpliwie ze szczególnym typem motywacji, którą nazwać można instrumentalną. Studenci kierunków nielolingistycznych znajdują się w sytuacji nieco innej, jeśli chodzi o potrzebę opanowania języka obcego, chociaż również większość z nich zdaje sobie sprawę, że obcy język będzie im przydatny głównie do tłumaczenia literatury fachowej. Jednakże, większa perspektywa czasowa przeczyła się do tego, że nie negują oni potrzeby uczenia się naprzykład zwrotów niezwiązanych ściśle z ich specjalnością.

Stevens podkreśla specyficzną rolę podręczników i programów dla SP-IT. Uważa, że przy opracowywaniu podręczników należy położyć nacisk na dobór tekstów obcojęzycznych, charakterystycznych się autentycznością i korzyść z pomocy specjalistów od danej dyscypliny naukowej czy technicznej. Jeśli chodzi o programy, to postuluje on odejście od zasady ścisłego stopniowania trudności przy wprowadzeniu zagadnień gramatycznych, a zwłaszcza słownictwa, na rzecz takiego doboru tych treści, który zadawałaby konkretnie w danej sytuacji potrzeby uczących się. Programy takie nazywa Stevens "situational and notional programs".

W kontekście powyższych uwag jasne jest, że nie wszystkie tradycyjne cechy idealnego podręcznika podane przez A. Reszkiewiczą stosują się do podręczników przeznaczonych dla kursów specjalistycznych^{7/}. I tak np. nie mogą być one oparte na statystycznych danych o częstotliwości występowania poszczególnych wyrazów i konstrukcji gramatycznych. Poza tym, zgodnie z zaleceniami Strevensa, materiał właszcza leksykalny nie powinien być wprowadzany na zasadzie stopniowania trudności. Jak już wspomniano, Strevens sugeruje zastąpienie programów i podręczników opartych na tej zasadzie przez takie, które skierowane są pod adresem konkretnego zapotrzebowania. Nazywane sytuacyjnymi i funkcjonalnymi /situational and functional/. Wprawdzie Reszkiewicz czyni przy okazji prezentacji cech pewne zastrzeżenia, niemniej jednak nie traktuje kursów specjalistycznych jako czegoś odrębnego.

Ważną sprawą są kwalifikacje nauczyciela do prowadzenia zajęć typu SP-LG. Nie da się oczywiście tak kształcić neofilologów, żeby od początku studiów mogli oni specjalizować się w użyciu na przykład studentów medycyny czy politechniki. Jednakże wydaje się, że należy w programach ich studiów uwzględnić pewien zakres słownictwa specjalistycznego z poszczególnych dziedzin nauki, jak też typowych dla nich sformułowań frazeologiczno-syntaktycznych. Lektorzy powinni zdawać sobie sprawę i szczególnie pracować ze studentami nad konstrukcjami specyficznymi dla prozy naukowej. W języku angielskim na przykład stanowią je drugie wielokrotnie złożone zdania, drugie grupy podmiotowe, gdzie rzeczowniki spełniają funkcje przyimotników oraz strona bierna, dzięki której wysnuwa się na początek zdania najważniejsze jego elementy.

Wprowadzenie skomplikowanych leksykalnie i gramatycznie tekstów może odgrywać pozytywną rolę nie tylko jeśli chodzi o język specjalistyczny, ale również o nabywanie sprawności w obrębie języka ogólnego. Stuznie bowiem pisze W. Marton, że "uczniowie, którzy zupełnie nieświe dewali sobie radę z językiem mówionym w zakresie i sytuacjach, na jakie pozwalała ta metoda /słuchowo-ustna przyp. mój/ mieli ciągle zasadnicze trudności z pisaniem i czytaniem czegośkolwiek, co wykraczałoby poza intensywnie przećwiczone materiały", i dalej "... pisanie posiada o wiele bardziej abstrakcyjny charakter niż mówienie i wymaga najczęściej użycia bardziej sformalizowa-

anego stylu, bardziej złożonych konstrukcji zdaniowych i bogatszego słownictwa, niż to ma miejsce w przypadku posługiwania się mową dla codziennych potrzeb komunikatywnych"^{8/}. Onociaż napisał on to w kontekście polemiki z metodą słuchowo-ustną, uwagi powyższe mogą równocześnie służyć na poparcie poglądu, że praca nad skomplikowanymi językowo tekstami pozwala wyćwiczyć rozumienie czegoś więcej niż tylko treści wyprzedzających ustnie.

Wiele osób postawił prawdopodobnie zarzut założeniom SP-LG, w myśl których sprawnością władając staje się czytanie, nie zaś mówienie. Jako kontrargument dla tego typu zastrzeżeń można wykorzystać liczne dobrze udokumentowane prace polemizujące z kolei z priorytetową rolą kształcenia sprawności mówienia przy nauczaniu języków obcych. Oznajmuję przedstawiłem tego nurtu jest Richard G. Bedford. Wysnuwa on dwa powody, dla których w masowym nauczaniu języka wskazane jest położenie akcentu głównie na ćwiczeniu umiejętności czytania. Po pierwsze, jak już zresztą wspomniano wyżej w niniejszym artykule, sprawność czytania będzie dla wielu uczniów i studentów jedyną, która w praktyce okaże się przydatną. Po drugie, każda sprawność językowa musi być nie tylko osiągnięta, ale również również podtrzymywana. Przeciętni absolwenci szkół średnich i uniwersyteckich będą z pewnością mieli znacznie więcej możliwości podtrzymywania sprawności czytania niż mówienia^{9/}.

Trzeba przyznać, że zajęcia z języków obcych - na przykład na Akademiiach Medycznych - stanowią tego typu kursy, które mogą przybrać charakter specjalistyczny nawet z punktu widzenia zwolenników zasadniczo wiążącej roli kształcenia sprawności mówienia. W. Marton na przykład podkreśla, że konieczne jest wprowadzenie systemu fonologicznego języka, jeśli nawet należy nam głównie na wyrobieniu w uczniach umiejętności rozumienia tekstów pisanych^{10/}. Otóż, jak już wspomniano, studenci na AM są już po czterech latach nauki danego języka w szkole średniej i można uznać, że wymieniony warunek jest spełniony.

Wszystkie przedstawione w tym artykule refleksje mają na celu zwrócenie uwagi na fakt, że idea SP-LG wążąca przecież poważną podbudowę teoretyczną, może się okazać przy rozważaniu szerokiego problemu w nauczaniu języków obcych. Ośmielę się twierdzić, iż służyć powinna optymalizacji nauczania

głównie na lektoratach i że warto na początek wprowadzić SP-LC przynajmniej w niektórych grupach studentów.

Przypisy

1. P. Stevens, Special Purpose Language Learning. A Perspective, London 1977, s.6.
2. Ibid, s.10.
3. Ibid, s. 8.
4. R.P. Szubin, Komunikacja językowa a nauczanie języków obcych, s.194.
5. Ibid, s.14.
6. P. Stevens, op.cit., s.7.
7. Ibid, s.14.
8. W. Marton, Nowe horyzonty nauczania języków obcych, Warszawa 1976, s.165-166.
9. R. Bedford, The Aural-Oral Approach Reviewed. "English Teaching Forum", vol.6, No3, 1969, s.2-5.
10. W. Marton, op.cit., s.168-169.

Jan Wójtowicz

Metodyka pracy nad lekturą rosyjskich tekstów fachowych.

Wstęp

Programy nauczania czterech języków obcych opracowane przez Komisję działającą przy Międzynarodowym Ośrodku Metodologii Nauczania Języków Obcych stawiają lektorom jako zadanie główne ustalenie, realizację i kontrolę zakresu wymagań dla studentów /p. Uwagi do programów § II, III/. Dla języka rosyjskiego zakres ten można streścić w sposób następujący.

Podstawowym celem nauczania języka rosyjskiego na lektoracie o wymiarze 64 godzin jest wyrobienie umiejętności korzystania z literatury ogólnonaukowej i specjalistycznej w stopniu biernym i czynnym. Wychodzimy z założenia, że student umie w stopniu dostatecznym posługiwać się literackim językiem rosyjskim. Przejście zatem do działalności w języku specjalistycznym należy głównie do sfery językowej i częściowo tylko do dydaktycznej. Przy takim założeniu nadzrędy cel wyżej wymienionego programu jest osiągalny i realny dzięki samodzielnej, zindywidualizowanej pracy studentów. Stwierdzenie powyższe znajduje uzasadnienie w pracach metodyków i psychologów radiotelegrafistów¹.