

Elżbieta Gajewska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
egajewsk@up.krakow.pl

Magdalena Sowa

Katolicki Uniwersytet Lubelski
msowa@kul.lublin.pl

SPOSOBY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH: OD RZECZYWISTOŚCI EDUKACYJNEJ DO ROZWIĄZAŃ SYSTEMOWYCH

Training teachers of Language for Specific Purposes (LSP): From the educational situation to systemic solutions

The job of the teacher of Language for Specific Purposes (LSP) requires the ability to teach learners of diverse profiles. Diversity of target groups in training entails diversity of language and learning needs. This paper aims to answer the question: how should LSP teachers be educated so that they can fulfil these needs and expectations? It is suggested that this can be done by preparing and implementing a suitable teaching programme which takes into account the specific character of different educational contexts. The reflections presented here are based on analysis of the Polish educational situation in LSP training. On the basis of these observations, several practice-oriented proposals will be formulated, which could be implemented in the process of language teacher training. Consideration is given, among other issues, to the pedagogical instruction that future LSP teachers need (which depends on the educational context of their future work), the scope of specialist knowledge in the given field that they will find indispensable, and the amount of knowledge of discourse and genre analysis with which they have to be equipped.

Keywords: LSP teacher, language teacher training, LSP teacher competencies

Słowa kluczowe: nauczyciel języka specjalistycznego, kształcenie nauczycieli języków, kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego

1. Wstęp

Dla potrzeb zawodowych przyszli nauczyciele języków muszą być przygotowani na istnienie różnych grup odbiorców kształcenia, podejmujących naukę JO z rozmaitych powodów i dla wielorakich celów. Sugeruje to już mnogość określeń stosowanych w odniesieniu do dydaktyki języków specjalistycznych. Zakorzenione w praktyce dydaktycznej nazwy odbijają zazwyczaj spektrum uwzględnianych treści kształcenia. Zakres ich może być węższy lub szerszy, co widać chociażby na przykładzie funkcjonujących w nauczaniu *English for Specific Purposes* terminów: *English for Occupational Purposes*, *English for General Business Purposes*, *English for Business and Economics* czy *English for Business and Management*. Podobna sytuacja występuje w innych sferach językowych, dla języków takich jak: francuski, niemiecki, rosyjski, włoski czy hiszpański (patrz Gajewska i Sowa, 2014). Węższe lub szersze spektrum kształcenia nie jest jednak jedynym aspektem, do którego odsyłają wspomniane nazwy. Wskazują one także na mniejszą lub większą jednorodność grupy uczących się, jak również – *last but not least* – na stopień powiązania działań językowych z konkretną praktyką zawodową.

Francuskojęzyczna glottodydaktyka specjalistyczna podkreśla różnorodność sytuacji kształcenia, wyróżniając kursy języków specjalistycznych (biznesu, technicznego, medycznego itd.) i zawodowych (dla sekretarek, pracowników branży hotelarskiej czy gastronomicznej), tzw. *français de spécialité (des professions)*, oraz kursy opracowywane „na miarę” dla konkretnej grupy odbiorców, tzw. *Français sur Objectif(s) Spécifique(s)*. Te pierwsze, konstruowane w logice podaży, opierają się zasadniczo na gotowych materiałach i programach, te drugie wymagają biegłego opanowania analizy potrzeb i umiejętności przełożenia zebranych tą drogą wniosków na spójną koncepcję dydaktyczną (Mangiante i Parpette, 2004). Odrębnym zagadnieniem jest kwestia umiejętności zawodowych leżących u podstaw skutecznej komunikacji zawodowej, szczególnie w sytuacji, gdy formacja językowa jest równoczesna z zawodową, określanej jako *Content and Language Integrated Learning* (ang.) czy *Français Langue Professionnelle* (fr.).

Powodem powstania niniejszego artykułu jest chęć zastanowienia się, jak zorganizować kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych (dalej JS), aby byli oni w stanie uwzględniać zarysowane tutaj różne profile odbiorców i różne sytuacje edukacyjne. Mając nadzieję na znalezienie konstruktywnych rozwiązań praktycznych, ową refleksję rozpoczniemy od krótkiego przeglądu form kształcenia w zakresie glottodydaktyki specjalistycznej, które proponowane są w ramach przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela.

2. Analiza obecnego stanu rzeczy w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela (w tym nauczyciela JS)

Obecnie w Polsce przygotowanie do zawodu nauczyciela języków obcych odbywa się na studiach filologicznych w ramach specjalizacji pedagogicznej, określanej także jako nauczycielska lub dydaktyczna. Inną opcją jest wybór specjalizacji pedagogicznej na kierunku lingwistyka stosowana. Pomimo istniejących wytycznych w formie Rozporządzenia MNiSW w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, program specjalizacji i jej wymiar godzinowy różnią się w zależności od instytucji (szkoły wyższej) oferującej przygotowanie do zawodu nauczyciela.

W świetle posiadanych przez nas informacji brakuje studiów przygotowujących bezpośrednio do nauczania danego języka specjalistycznego. Ewentualne treści odnoszące się do glottodydaktyki specjalistycznej są przekazywane najczęściej przy okazji przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego jako takiego, czyli „języka ogólnego”. Zanim zajmiemy się analizą propozycji kształcenia w zakresie nauczania JO do celów specjalistycznych, przyjrzmy się więc systemowi kształcenia przyszłych glottodydaktyków.

2.1. Drogi do kariery nauczyciela JO w świetle ostatnich zmian systemowych

Przez wiele dziesięcioleci droga do kariery nauczyciela była zasadniczo stabilna i prowadziła przez pięcioletnie studia neofilologiczne, w trakcie których praktycznie wszyscy absolwenci zdobywali uprawnienia nauczycielskie. Wraz ze zmianą systemu nastąpił podział tego jednolitego dotąd traktu.

Na początku lat 90. w szkołach publicznych język rosyjski szybko ustępował miejsca językom zachodnioeuropejskim. Aby rozwiązać problemy wynikające z braku dostatecznej ilości kadry, utworzono szybką ścieżkę do zawodu w postaci Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych, przygotowujących do uczenia JO (przede wszystkim angielskiego, francuskiego oraz niemieckiego) podczas trzyletnich studiów licencjackich. Absolwenci NKJO mogli podjąć pracę w szkołach podstawowych oraz gimnazjalnych lub też kontynuować naukę na studiach magisterskich. W kolejnych latach, na podstawie przepisów procesu bolońskiego, zaczęły powstawać Państwowe Wyższe Szkoły Zawodowe, będące propozycją dla młodzieży chcącej szybko rozpocząć pracę. Oprócz kształcenia w zakresie języków stosowanych, trzyletnie filologiczne studia licencjackie oferowały także przygotowanie do zawodu nauczyciela JO. Podobnie jak absolwenci kolegiów, absolwenci PWSZ mogli rozpocząć karierę nauczycielską lub kontynuować studia, zdobywając tytuł magistra.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela było i jest proponowane również w ramach studiów uniwersyteckich, jednak w kształceniu nauczycieli na uniwersytecie zaszło w ostatnich 30 latach wiele zmian. Jak sama nazwa wskazuje, studia „filo-logiczne” podejmowane były z miłości do języka. Zdobyte tam kwalifikacje umożliwiały zatrudnienie na różnych stanowiskach i w różnych instytucjach, jednak do lat 90. specjalizacja nauczycielska była główną specjalizacją przygotowującą filologa do przyszłej aktywności zawodowej. Wskutek przemian ustrojowych na neofilologiach zaczęto oferować także inne specjalizacje (biznesowe, przekładowe itp.), w wielu przypadkach postrzegane przez studentów jako dające bardziej atrakcyjne perspektywy.

Kolejna duża reforma, która miała wpływ na kształt formacji nauczycieli JO, jest wynikiem reorganizacji kształcenia wyższego i przejścia na system 3+2 w miejsce dotychczasowych, jednolitych studiów magisterskich. Pociągnęło to za sobą zmianę uprawnień: licencjat otwierał drogę do wykonywania zawodu nauczyciela w szkołach podstawowych i gimnazjach, zaś magisterium – w szkołach ponadgimnazjalnych. Wobec nadciągającego niżu demograficznego MNiSW postanowiło polepszyć sytuację nauczycieli na rynku pracy, nakazując, aby z początkiem 2005 r. przygotowanie do zawodu nauczyciela w ramach studiów licencjackich odbywało się obowiązkowo w zakresie dwóch przedmiotów (cf. Ustawa z dn. 27.07.2005. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. RP nr 164). Podjęta ze szczytnych pobudek decyzja miała jednak częstokroć negatywne skutki, ponieważ ze względu na przeładowany program studiów część neofilologii zrezygnowała zupełnie z umieszczenia specjalizacji nauczycielskiej w swojej ofercie dydaktycznej. Ponieważ efekty wprowadzonych zmian różniły się z intencjami, rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. zniosło obowiązek kształcenia w zakresie dwóch przedmiotów, choć taka możliwość nadal istnieje.

Należy także podkreślić, że w ostatnich latach – w związku z wieloma czynnikami – większość neofilologii (z wyjątkiem anglistyk) stanęło przed koniecznością rekrutacji kandydatów bez znajomości odnośnego JO. Ograniczona liczba godzin w programach studiów w połączeniu z niskim poziomem kompetencji językowych wśród studentów studiów I stopnia wpłynęła na decyzję wielu instytutów o usunięciu specjalizacji nauczycielskiej z tego poziomu kształcenia i przesunięciu jej na studia II stopnia.

Podsumowując zarysowane tutaj tendencje, jesteśmy świadkami zmieniania się zarówno kandydatów na przyszłych nauczycieli, jak i kontekstu edukacyjnego, w którym dokonuje się ich formacja. Poziom językowy rekrutowanych studentów pozostawia niejednokrotnie wiele do życzenia. Zarazem system ułatwia podjęcie studiów językowych i nauczycielskich także osobom mającym wcześniejsze, niejednokrotnie bardzo ciekawe doświadczenia (na przykład zdobyte uprzednio wykształcenie lub doświadczenie zawodowe), jak również

wzbogacenie indywidualnej ścieżki edukacyjnej o elementy niewchodzące dawniej do standardowego programu kształcenia. W przypadku filologii bywa to możliwe nawet w obrębie tej samej placówki, jeśli ma ona w swej ofercie „języki stosowane” i zarazem specjalizacje pedagogiczne. Zmieniły się również instytucje, w których dokonuje się kształcenie. Wskutek tendencji demograficznych uniwersytety, w tym uniwersytety pedagogiczne, kształcą obecnie w mniejszym stopniu „dla szkoły”, co przyczynia się do redukcji liczby proponowanych standardowych opcji pedagogicznych. Z drugiej strony, obecne szkoły wyższe są znacznie bardziej zróżnicowane i elastyczne, otwarte na nowości oraz dopasowujące się do tendencji na rynku pracy. Stwarza to potencjalnie korzystne środowisko do zaistnienia programów kształcenia z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej.

2.2. Przygotowanie do nauczania języków specjalistycznych na przykładzie nauczycieli romanistów

Treści obecne w programach kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela wynikają z Rozporządzenia MNiSW z 17 stycznia 2012 r. i obejmują podstawy dydaktyki (w wymiarze 30 godzin) oraz dydaktykę przedmiotu na danym etapie edukacyjnym. Samo rozporządzenie wymienia „kształcenie w zawodzie”, jednak dotyczy ono osób przygotowujących się do nauczania przedmiotów zawodowych: tekst rozporządzenia raczej nie sugeruje, aby do tej grupy przedmiotów zaliczyć języki obce. Prześledźmy konsekwencje tego faktu na przykładzie formacji dydaktycznej oferowanej romanistom.

Oprócz państwowych wyższych szkół zawodowych oraz nauczycielskich kolegiów językowych, 16 uniwersytetów w całej Polsce prowadzi studia w zakresie filologii romańskiej lub lingwistyki stosowanej z językiem francuskim. Na podstawie analizy programów dostępnych na stronach internetowych poszczególnych jednostek (jeśli przyjąć, że są one aktualne) można stwierdzić, że:

- 7 uniwersytetów ze wskazanej liczby proponuje przygotowanie do zawodu nauczyciela, przynajmniej części studentów studiów I i II stopnia;
- 4 uniwersytety proponują specjalizację nauczycielską wszystkim studentów studiów I stopnia;
- tyle samo ma ją w programie na studiach II stopnia;
- 1 uniwersytet ma w swojej ofercie specjalizację nauczycielską jako fakultatywną.

W programach kształcenia w PWSZ i NKJO brakuje treści z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej, co należy wiązać z uprawnieniami zawodowymi, jakie przysługują absolwentom tych placówek (możliwość nauczania wyłącznie na I i II etapie edukacyjnym). Bardziej dziwi fakt, że program specjalizacji nauczycielskiej

obejmuje treści związane z nauczaniem języków specjalistycznych tylko w dwóch jednostkach uniwersyteckich (Instytucie Filologii Romańskiej KUL oraz Instytucie Neofilologii UP w Krakowie).

Treści dotyczące glottodydaktyki specjalistycznej w programie romanistyki dwóch wspomnianych uniwersytetów obejmują zagadnienia z zakresu ewolucji koncepcji na temat nauczania języka francuskiego do celów zawodowych, profilu odbiorców kształcenia do celów specjalistycznych, analizy potrzeb, adaptacji materiałów autentycznych na potrzeby nauczania JS z elementami analizy dyskursu, technik oraz typów ćwiczeń właściwych glottodydaktyce specjalistycznej i wreszcie ewaluacji kompetencji specjalistycznych. W przypadku romanistyki kulowskiej zajęcia dydaktyczne poświęcone powyższym zagadnieniom stanowią od 2011 r. integralną część bloku zajęć poświęconych przygotowaniu w zakresie dydaktycznym, przewidzianych Rozporządzeniem MNiSW. Prowadzone w wymiarze 30 godzin na studiach II stopnia stanowią zwieńczenie całego modułu dydaktycznego. Treści teoretyczne uzupełniane są przez ćwiczenia praktyczne, mające na celu opracowanie technik i szczegółowych programów nauczania JS na potrzeby konkretnie zdefiniowanych odbiorców kształcenia. Na uczelni krakowskiej zajęcia z glottodydaktyki specjalistycznej były proponowane w latach 2010–2012. Obecnie stanowią jedną z propozycji specjalizacji pedagogicznej, również na studiach II stopnia.

Idea wprowadzenia zajęć poświęconych dydaktyce języka francuskiego dla celów zawodowych miała szereg powodów. Od wielu lat w obydwu instytutach studenci mieli możliwość praktycznej nauki języka francuskiego w obszarach różnych specjalności (ekonomii i finansów, administracji, hotelarstwa i turystyki itp.). W trakcie nauki języka poszczególnych branż nierzadko zwracali uwagę na trudności w przyswajaniu takich czy innych elementów specjalistycznego języka i wiedzy, na trudny poziom autentycznych tekstów wykorzystywanych w trakcie zajęć, na typy zadań stawianych przed nimi podczas nauki. Uwagi te spowodowały, że uznano za konieczne uwzględnienie zagadnień związanych z nauczaniem w grupach o specyficznych potrzebach zawodowych w ramach proponowanej specjalizacji nauczycielskiej.

Zarazem, w ramach stażów pedagogicznych lub indywidualnych doświadczeń dydaktycznych, studenci niejednokrotnie prowadzili zajęcia w szkołach językowych bądź udzielali korepetycji osobom podejmującym naukę ze względu na potrzeby zawodowe. Zwracali wtedy uwagę na odmienną pracę z dorosłymi o jasno sprecyzowanych celach zawodowych od pracy z uczniami w szkole gimnazjalnej czy liceum, a co najważniejsze zauważali brak odpowiedniego przygotowania dydaktycznego do nauczania języka specjalistycznego. Doświadczenia, którymi dzielili się studenci w trakcie zajęć, doprowadziły do uwzględnienia treści glottodydaktyki specjalistycznej w ramach modułu

specjalizacji nauczycielskiej. Samo opracowanie programu zajęć w tej materii nie byłoby jednak możliwe bez refleksji nad przygotowaniem studentów do pracy z dorosłymi o potrzebach zawodowych, a w konsekwencji – nad kompetencjami nauczyciela języka specjalistycznego.

3. Propozycje rozwiązań praktycznych

Wstępne badania profilu nauczycieli prowadzących kursy JS wykazały, że tym rodzajem nauczania zajmują się najczęściej absolwenci filologii z ogólnym przygotowaniem dydaktycznym, zgłębiający samodzielnie odnośną wiedzę specjalistyczną, rzadziej specjaliści z dobrą znajomością języka obcego i dodatkowym kursem pedagogicznym. Zastanawiając się nad założeniami ich kształcenia, autorki niniejszego artykułu wzięły pod uwagę trzy komponenty: przygotowanie dydaktyczne, specjalistyczną wiedzę językową oraz kompetencję w danej dziedzinie. W jakim stopniu powinny one kształtować sylwetkę nauczyciela języka specjalistycznego?

2.1. Przygotowanie dydaktyczne nauczycieli JS: tryb poziomy kształcenia

Nauczanie JS wiąże się z pewnymi wyzwaniami, które w mniejszym stopniu dotyczą glottodydaktyków nastawionych na kształcenie ogólne. Uczenie nietypowych grup docelowych wymaga w pierwszym rzędzie zerwania z określonymi stylami pracy. Pozycja uczącego się jest zazwyczaj bardziej znacząca niż w nauczaniu ukierunkowanym na cele ogólne: nauczyciel powinien współpracować z uczącymi się w procesie ustalania celów, treści oraz technik pracy. Przyzwyczajony do pozycji eksperta nauczyciel może odczuwać pewien dyskomfort psychiczny, będąc zmuszonym do korzystania z wiedzy zawodowej swoich kursantów. Przygotowanie metodyczne pozwala nie tylko zredukować ten dyskomfort, ale też adekwatnie wykorzystać kompetencje podmiotów kształcenia dla zmaksymalizowania jego skuteczności.

Inne wyzwania wiążą się z koniecznością przezwyciężenia pewnych nawyków edukacyjnych, na przykład podczas tworzenia kursu ukierunkowanego na kompetencje ograniczone do mówienia i słuchania lub czytania (Lehmann et al., 1980; Gajewska, 2005). Odnosi się to też do liczby uczniów. Uczący JO dla potrzeb zawodowych musi niejednokrotnie sprostać trudnościom, jakie niesie ze sobą duża grupa lub praca w systemie *one to one*. Istotną częścią bagażu metodycznego nauczyciela JS są umiejętności pomagające w indywidualizacji nauczania w zależności od poziomu językowego uczniów (zazwyczaj zróżnicowanego w obrębie grupy), jak również wskazywania sposobów na samodzielne lub półautonomiczne uzupełnianie ewentualnych braków. W pracy

z osobami aktywnymi zawodowo i obciążonymi niejednokrotnie wieloma obowiązkami rodzinnymi nauczyciel musi też umieć rozwiązywać trudności związane z niemożnością uczęszczania uczących się na wszystkie zajęcia. Większe znaczenie niż w dydaktyce języków ogólnych mają tu zazwyczaj metody wspomagające pracę całkowicie lub częściowo autonomiczną.

Kluczowe wyzwanie w dydaktyce JS wiąże się jednak z brakiem gotowych programów i treści kształcenia. W przeciwieństwie do nauczyciela JO, nauczyciel JS ma znacznie częściej do czynienia z tworzeniem kursu oraz materiałów dydaktycznych. Co za tym idzie, w zawodzie nauczyciela JS konieczne jest opanowanie metod, dzięki którym będzie on w stanie określić potrzeby komunikacyjne danej grupy docelowej, a następnie opracować na tej podstawie program kursu oraz materiały i ćwiczenia pozwalające opanować założoną wiedzę i umiejętności.

Dudley-Evans i St. John (1998) zwracają uwagę na czasochłonność przygotowania własnych materiałów: według ich szacunków, jedna godzina efektywnych zajęć wymaga do 15 godz. pracy własnej. Stąd też u początkujących nauczycieli należy zadbać o wykształcenie umiejętności skutecznego wyszukiwania dostępnych źródeł, ich kreatywnej adaptacji oraz dostosowywania się do potrzeb grupy. Wdrażanie w metodologię specjalistyczną mogłoby się odbywać na trzech poziomach o wzrastających wymaganiach i stopniu trudności. Kurs podstawowy, ukierunkowany na opanowanie umiejętności przydatnych w nauczaniu poszczególnych języków zawodowych lub branżowych, obejmowałby zaznajomienie z dostępnymi na rynku materiałami i certyfikatami oraz wprowadzenie w techniki właściwe dla pracy z grupami specyficznymi. Analiza potrzeb byłaby tu wykorzystywana jedynie w celu profilowania istniejących podręczników lub programów pod kątem konkretnej grupy. W polskich warunkach ten rodzaj kształcenia byłby adresowany do nauczycieli i lektorów uczących popularnych odmian JS, np. biznesu, turystyki czy medycyny. Przygotowując ich do skutecznego działania dydaktycznego, zaznajamiałby ich zarazem z podstawowymi pojęciami glottodydaktyki specjalistycznej.

Większe wyzwanie muszą podjąć praktycy mający do czynienia ze względnie stałą grupą odbiorców, na tyle jednak małą lub nową, że nie opracowano dla niej jak dotąd programów ani materiałów dydaktycznych. W tym przypadku rozsądną propozycją wydaje się dodanie elementów „specjalistycznych” do istniejącego podręcznika. W podobny sposób podręcznik do nauczania angielskiego dla celów ogólnych (*Wavelength Pre-Intermediate*, Longman Persons Education) został wykorzystany jako baza kursu językowego dla przyszłych archeologów (Krajka, 2007: 248-249). Poszczególne jednostki wzbogacono dodatkowymi tematami i ćwiczeniami, prowadzącymi do projektów pedagogicznych zorientowanych na działania zawodowe (opracowanie regulaminu

wewnętrznego misji wykopaliskowej, budżetu itp.). Podobne przedsięwzięcie wymaga od uczącego znacznie większej wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki specjalistycznej, jednak zdejmuje z niego ciężar przygotowania całościowego, pełnego kursu.

Ostatnią kategorią dydaktyków-praktyków, mających do czynienia z nietypowymi grupami docelowymi, są autorzy kursów przygotowanych specjalnie dla danych odbiorców kształcenia. Pozbawieni pomocy, którą dają gotowe materiały, muszą znaleźć podstawy w solidnym przygotowaniu metodycznym. Mogłoby ono zostać oparte na koncepcji wypracowanej przez Mourlhon-Dallies (2008) jako tzw. *Français Langue Professionnelle*. Takie podejście jest szczególnie wskazane w trakcie pracy z grupami czynnymi zawodowo, które są w stanie czynnie włączyć się w proces tworzenia ćwiczeń lub projektów odpowiadających rzeczywistym działaniom językowym w miejscu pracy.

3.2. Specjalistyczna wiedza zawodowa: niezbędny komponent kształcenia przyszłych nauczycieli JS?

Czy program przygotowujący przyszłych nauczycieli JS musi mieć jako obowiązkowy komponent kształcenie w zakresie danego JS? Istotnie, w niektórych sytuacjach umiejętności zawodowe stanowią część kompetencji komunikacyjnej. Mamet (2002) zwraca uwagę na przenikanie się kompetencji merytorycznej i językowej (dyskurs negocjacyjny w biznesie) lub wręcz tożsamość jednej i drugiej (wystawianie weksla trasowanego). Stąd też Ewer (1983) uznawał przyswojenie wiedzy z określonej dziedziny przynajmniej na poziomie laika za konieczne dla porozumienia się ze studentami uczęszczającym na lektorat JS. Jednak hipoteza, według której podwójne wykształcenie – glottodydaktyczne oraz dziedzinowe – jest niezbędne, została obecnie zarzucona. Zaznajomienie studenta ze wszystkimi możliwymi dyskursami specjalistycznymi nie jest możliwe, zaś przybliżenie chociażby podstawowych z nich wymagałoby znacznego nakładu czasu. Wspomniana wyżej wypowiedź Ewera spotkała się z natychmiastową reakcją polemiczną: już na łamach tego samego numeru *ESP Journal* Abbot (1983) pytał, jak wiele dziedzin nauczyciel LSP musiałby opanować, zastanawiając się sceptycznie, ile bezsensnych nocy musiałoby kosztować nawet pobieżne zapoznanie się choćby z dwoma z nich.

W dziedzinie tak analizy dyskursów specjalistycznych, jak i ich nauczania za ideał uważa się obecnie współpracę językoznawcy lub dydaktyka ze specjalistą-przedstawicielem danej dziedziny (Huckin i Olsen, 1984), zaś idealnym, docelowym efektem takiej współpracy jest efekt zwrotny w postaci optymalizacji komunikacji w badanym środowisku zawodowym (Candlin, 2006). W praktyce za akceptowalną opcję uznawany jest filolog z bazowym przygotowaniem

dziedzinowym (m.in. Mezzadri, 2003; Galian, 2004). Według Hutchinsona i Wattersa (1987: 163), nauczycielowi JS wystarcza podstawowa znajomość danej dziedziny, połączona ze świadomością obszarów swojej kompetencji oraz pozytywnym stosunkiem do treści zawodowych. Innymi słowy, nauczyciel JS nie musi być wykładowcą danej dziedziny, ale raczej zainteresowanym laikiem, potrafiącym zadawać inteligentne pytania na temat poruszanych zagadnień. Przepływ wiedzy następuje wówczas nie tylko na linii nauczyciel-uczeń, ale jest dwukierunkowy, co skądinąd stanowi cechę charakterystyczną podejścia ukierunkowanego na ucznia (*Learning-Centered Approach*).

Przytoczone wyżej stanowiska kompetentnych znawców przedmiotu zdają się zwalniać z wyposażania przyszłych nauczycieli JS w odnośną wiedzę dziedzinową. Tym niemniej, nie w każdym kontekście edukacyjnym to stanowisko zdaje egzamin. Problemy stwarza tu przede wszystkim kształcenie językowe w trakcie kształcenia zawodowego, kiedy uczący się nie mogą jeszcze w pełni podjąć odpowiedzialności za pewną – specjalistyczną – część procesu nauczania. Dotyczy to uczniów szkół zawodowych oraz studentów podejmujących studia wyższe po szkole ogólnokształcącej, którzy również znajdują się dopiero na początku rzeczywistej formacji specjalistycznej. W tej sytuacji wiedza dziedzinowa wydaje się niezbędnym komponentem przygotowania zawodowego. Zważywszy, że program nauczania wymienionych grup docelowych jest powtarzalny, inwestycja w zdobycie tej wiedzy wydaje się ze wszech miar celowa i opłacalna. Powinno się to jednak dokonywać już w sytuacji konkretnego zapotrzebowania ze strony uczącego się na odnośne umiejętności, najlepiej w połączeniu z poszerzaniem wiedzy językowej o dany dyskurs specjalistyczny (*Content and Language Integrate Learning*), niekoniecznie zaś w momencie kształcenia zawodowego na studiach.

W nawiązaniu do postawionego na wstępie niniejszego rozdziału pytania odwróćmy poniekąd perspektywę: czy opanowanie umiejętności językowych oraz wiedzy z danej dziedziny wystarcza do skutecznego nauczania nietypowych grup docelowych? W trakcie szkoleń przygotowujących przyszłych nauczycieli JS (nie tylko romanistów) obie autorki niniejszego tekstu spotykały się niejednokrotnie z oczekiwaniem przede wszystkim kształcenia językowego i dziedzinowego, przy pewnym lekceważeniu metodycznej części szkolenia. Istotnie, nauczyciel określonego języka zawodowego lub branżowego może sobie poradzić z postawionymi mu zadaniami wyłącznie w oparciu o znajomość dyskursu i dziedziny, zwłaszcza korzystając z dobrze opracowanych materiałów lub podręcznika. Sam fakt prowadzenia kursów JS przy jednoczesnym braku specjalistycznego kształcenia metodycznego¹ zdaje się potwierdzać tę

¹ Przedstawione w 1.2. obserwacje dotyczą jedynie filologii romańskiej, jednak fakt, że pierwsza monografia na temat glottodydaktyki specjalistycznej (po wydanym w 1991 r.

teżę. Tym niemniej, utożsamianie wiedzy językowej ze specjalistyczną wiedzą dydaktyczną wydaje nam się nadmiernie redukcyjne. Pomijając brak umiejętności metodologicznych, niezbędnych do opracowania całościowego kursu na bazie analizy potrzeb, nawet w przypadku kształcenia w zakresie opanowanego języka zawodowego oznaczać to będzie mniej lub bardziej mechaniczne powielanie własnego kształcenia albo sugestii podręcznika.

Możemy natomiast zaryzykować – szokujące na pierwszy rzut oka – twierdzenie, że specjalistyczne przygotowanie językowe nie wchodzi w skład kompetencji wymaganych od dydaktyka mającego zamiar opracowywać kursy na zamówienie konkretnych grup docelowych (najwyższy, trzeci poziom klasyfikacji przedstawionej w 2.1.), a zatem raczej w perspektywie popytu niż podaży (Mangiante i Parpette, 2004). Treści kształcenia nie poprzedzają wówczas kursu, lecz są określone i wyodrębnione dopiero w momencie jego przygotowania. Punktem wyjścia i kamieniem węgielnym dla działań dydaktycznych jest tu uzyskana (w trakcie studiów lub stażu dokształcającego) znajomość glottodydaktyki specjalistycznej, która pozwala na podjęcie adekwatnych działań.

3.3. Problemy z analizą dyskursów specjalistycznych

Jak wynika z powyższych rozważań, atuty dobrego nauczyciela JS są przede wszystkim natury psychologicznej: motywacja, zainteresowania naukowe, umiejętność samodzielnego rozwijania swoich umiejętności (Galian, 2004) i dydaktycznej. Jego przewaga leży w umiejętności kierowania procesem nauczania – w tej dziedzinie jest on wykwalifikowanym specjalistą, który może i powinien wspomagać zarówno kształtowanie świadomości językowej, jak i umiejętności uczenia się. Domeną działań nauczyciela JS nie jest wiedza dziedzinowa, ale dotyczący jej dyskurs (Arcaini, 1988).

Ponieważ samodzielne opracowanie materiałów autorskich okazuje się niekiedy niezbędne, istotną rolę w kształceniu przyszłego nauczyciela JS odgrywa przygotowanie językoznawcze. Zamiast proponować mu opanowanie określonego „języka zawodowego”, należy mu dać przygotowanie pozwalające zebrać próbki odnośnego dyskursu i określić jego cechy charakterystyczne, aby następnie mógł je przybliżyć danej grupie docelowej. Stąd też nauczyciel JS winien znać podstawowe koncepcje z zakresu analizy dyskursu oraz typologii gatunku, a w szczególności umieć stworzyć korpus tekstów pisemnych i/lub ustnych, na podstawie których będzie mógł określić cechy szczególne właściwe danemu dyskursowi oraz charakterystycznym dlań gatunkom

Nauczaniu języków obcych dla celów zawodowych Wojnickiego) pojawiła się dopiero w 2014 r. (Gajewska i Sowa, 2014), daje do myślenia.

tekstu (cel pragmatyczny tekstu oraz służące do jego realizacji środki językowe). Z punktu widzenia nauczyciela języka „ogólnego” wiedza wykraczająca poza analizę zdania może się wydawać nieprzydatna, jako że gatunki zasugerowane programem kształcenia zostały uprzednio przeanalizowane i opisane w przewodnikach metodycznych. Opracowujący własne materiały nauczyciel JS musi umieć porównać dany gatunek tekstu z tekstami reprezentującymi odmienny typ dyskursu w celu wydobycia ich specyfiki (musi umieć odnaleźć retoryczną strukturę danego gatunku tekstu, środki zapewniające spójność gramatyczną i tematyczną, kluczowe terminy lub frazeologizmy oraz konwencje językowe...), a następnie osadzić go w działaniach zawodowych.

Niestety, dydaktyk zajmujący się analizą dyskursów specjalistycznych napotyka na poważne problemy. Po pierwsze, wiele koncepcji językoznawczych jest trudnych do stosowania w perspektywie dydaktycznej. Wobec postulatu podejścia zadaniowego w dydaktyce ogólnej i specjalistycznej (Sowa, 2011), naturalnym punktem odniesienia wydają się badania nad osadzoną sytuacyjnie komunikacją (*workplace studies*), tym niemniej rozbudowane działania badawcze, których wymagają, stanowią przeszkodę nie do pokonania dla większości nauczycieli JS. Innym potencjalnie użytecznym narzędziem badawczym komunikacji w przedsiębiorstwach mogłaby być *Krytyczna Analiza Dyskursu* (Duszak i Fairclough, 2008), ujawniająca ukryte mechanizmy zawodowych lub narodowych kultur organizacyjnych, jednak i ta metodologia okazuje się trudna do stosowania w praktyce. Sukces funkcjonalno-retorycznej analizy gatunków opracowanej przez Swalesa (Swales, 1990) i rozwijanej przez Bhatię (1993) zdaje się wynikać z przyjętej w niej perspektywy dydaktycznej. Nawet w jej późniejszych rozwinięciach (Askehave i Swales, 2000; Swales, 2000), inspirowanych nową retoryką (*New Rhetoric*), zalecane działania pozostają w granicach możliwości dydaktyka-praktyka. Ciekawą propozycję stanowi też *Analyse Différentielle des Discours* autorstwa Mourlhon-Dallies (2008). Jest ona w pewnym sensie zdydaktyzowaną adaptacją *Mediated Discourse Analysis* Scollona (2001).

Inną wielką przeszkodę w korzystaniu z narzędzi opracowanych w ramach badań nad dyskursem stanowi – związane ze stosowaniem przez językoznawców działających w poszczególnych tradycjach językowych – używanie odrębnych aparatów badawczych, i to już na poziomie podstawowych pojęć, takich jak dyskurs i gatunek. Znaczenie przypisywane tym terminom w języku angielskim, niemieckim czy francuskim różni się w sposób utrudniający porozumienie w dyskusji. Szczegółowe rozwinięcie tych zagadnień przekracza ramy niniejszych rozważań – w tym miejscu ograniczmy się do stwierdzenia, że systemowe zastosowanie analizy dyskursu do badania tekstów specjalistycznych mogłoby przynieść ciekawe rezultaty, na co wskazuje próba podjęta przez Richera (2002), chociaż wybrane przez niego kierunki analizy gatunku mogą oczywiście podlegać dyskusji.

4. Podsumowanie

W ostatnich latach na rynku edukacyjnym obserwujemy zmiany wpływające na wzrost zapotrzebowania na nauczycieli umięających sobie poradzić z wyzwaniami nauczania zorientowanego na cele specjalistyczne. Wspomniane w 1.1. zmiany z jednej strony osłabiły pozycję specjalizacji nauczycielskiej, która nie jest już postrzegana jako podstawowa perspektywa aktywności zawodowej filologa. Z drugiej strony, wybór kariery nauczycielskiej jest nie tylko bardziej świadomy i zmotywowany, ale też otwiera szersze perspektywy. Uczenie języka dokonuje się już nie wyłącznie w perspektywie ogólnej: tworzą się miejsca pracy dla nauczycieli JS, i to różnego typu.

Istnienie wielu rodzajów szkół wyższych i różnych specjalizacji powoduje napływ filologów znających dane JO nie tylko w ich odmianach ogólnych, lecz także zaznajomionych z dyskursami stosowanymi w różnych dziedzinach działalności zawodowej, co jest cenne dla nauczyciela JS. Jak się wydaje, refleksja nad kształceniem nauczycieli JS zdaje się w dużej mierze nie nadążać za potrzebami w zakresie tego typu kształcenia. Zagadnienia składające się na przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela JS mogłyby z powodzeniem wypełnić cały wymiar zajęć poświęconych na przygotowanie dydaktyczne, wskazany w Rozporządzeniu MNiSW. Rzeczywistość jednak okazuje się bezlitosna: ciągle redukowane do niezbędnego minimum godzinowego programy studiów zmuszają do okrawania nawet programu glottodydaktyki ogólnej.

Alternatywną formą doskonalenia własnych kompetencji zawodowych są kursy proponowane przez niektóre instytucje (m.in. izby handlowe) oraz egzaminy certyfikujące wspomniane kompetencje. Wśród tych ostatnich można wskazać na *Further Certificate for Teachers of Business English* (FTBE) oraz *Diplôme de Didactique en Français sur Objectifs Spécifiques* (DDiFOS). FTBE sprawdza wiedzę i umiejętności z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej (znajomość metodyki i podręczników BE, umiejętność programowania i tworzenia kursu językowego itp.) oraz znajomość problematyki i terminologii różnych dziedzin biznesu, jak również korespondencji handlowej. Przeznaczony dla nauczycieli języka francuskiego, mających przynajmniej trzyletni staż pracy, dyplom DDiFOS poświadcza, że kandydat jest w stanie samodzielnie opracować kurs dla celów zawodowych. Aby otrzymać dyplom, konieczny jest udział w 90-godzinym szkoleniu prowadzonym przez Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową (CCIP) oraz przygotowanie autorskiego dossier z opisem jednostki dydaktycznej poświęconej nauczaniu francuskiego jako języka komunikacji specjalistycznej. Jak widać, egzaminy te zestawiają dwie perspektywy: umiejętność kształcenia w zakresie określonego języka specjalistycznego oraz umiejętność tworzenia kursu w oparciu o analizę potrzeb. Te ujęcia przewijają

się przez całość niniejszego artykułu, ukazując kierunki, w których warto by rozważyć podjęcie tematu dydaktyki specjalistycznej na studiach filologicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Abbot, G. 1983. „Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy”. *The ESP Journal* 2(1): 33-36.
- Arcaini, E. 1988. „Epistemologia dei linguaggi settoriali” (w) *Il linguaggio delle scienze* (red. G. Freddi). Brescia: La Scuola: 29-44.
- Askenhave, I., Swales, J. M. 2000. „Genre identification and communicative purpose: A problem and possible solution”. *Applied Linguistics* 22: 195-212.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Candlin, C. 2006. „Accounting for Interdiscursivity: Challenges to Professional Expertise” (w) *New Trends in Specialized Discourse Analysis* (red. M. Gotti, D. S. Giannoni). Bern: Peter Lang: 21-45.
- Dudley-Evans, T., St John, M. J. 1998. *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duszak, A., Fairclough, N. 2008. *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Ewer, J. R. 1983. „Teacher training for EST: Problems and methods”. *The ESP Journal* 2(1): 9-31.
- Gajewska, E. 2005. „Apprendre DU français pour perfectionner sa compétence professionnelle: cours sur objectifs spécifiques visant une compétence linguistique limitée”. *Synergies Pologne* 2005 (2): 120-124.
- Gajewska, E., Sowa, M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Galian, C. 2004. „Disciplines scientifiques et FOS”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*: Numéro spécial de janvier, 2004: 75-80.
- Huckin, T., Olsen, L. 1984. „On the use of informants in LSP discourse analysis” (w) *Reading for professional purposes* (red. A. Pugh, J. Ulijn). London: Heinemann: 120-129.
- Hutchinson, T., Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krajka, J. 2007. *English language teaching in the internet-assisted environment. Issues in the use of the Web as a teaching medium*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Lehmann, D., Moirand, S., Mariet, F., Mariet, J. 1980. *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Paris: Didier-Crédif.
- Mamet, P. 2002. „Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu” (w) *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki* (red. J. Lewandowski). Warszawa: KJS WLSiFW UW: 141-151.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. 2004. *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mezzadri, M. 2003. *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Edizioni Guerra/Soleil.
- Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.

- Richer, J.-J. 2008. „Le français sur objectifs spécifiques (F. O. S.): une didactique spécialisée?”. *Synergies Chine* 3: 15-30.
- Scollon, R. 2001. *Mediated discourse: The nexus of practice*. London/New York: Routledge.
- Sowa, M. 2011. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. 2004. *Research genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.