

**Marta Wojakowska**

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-3933-7148>

[mb.wojakowska2@uw.edu.pl](mailto:mb.wojakowska2@uw.edu.pl)

## ***Doskonalenie warsztatu metodycznego nauczyciela języka specjalistycznego w kontekście kształcenia nieformalnego. Wyniki badania pilotażowego***

**Improving the methodological repertoire of the LSP teacher in the context of informal learning. Results from a pilot study**

The importance of foreign language skills has increased in the labor market in recent years. A 2012 survey in Poland shows that effective communication and language skills are the most important skills sought from job applicants. It is therefore not surprising that private language schools and companies are offering more and more foreign language courses for professional purposes. In the context of thinking about informal learning of a language for specific purposes (LSP), it is worth reflecting on how a LSP teacher is prepared for work. It seems that attending workshops or practical training should be part of the repertoire of enhancing the professional competence of LSP teachers. However, discussions with experienced language teachers reveal that the reality is quite different. Therefore, given the growing demand for specialized language courses, diagnosis and discussion of the difficulties faced by LSP teachers is of academic relevance. The first part of this article presents a pilot study conducted in 2023 among LSP teachers. Following this, the difficulties of teaching professional languages will be presented. The last part refers to the presentation of methods, techniques and forms of work that can improve the methodological repertoire of LSP teachers.



**Keywords:** language for specific purposes, foreign language teacher, needs of LSP teachers, informal learning

**Słowa kluczowe:** język specjalistyczny, nauczyciel języka obcego, potrzeby nauczycieli języka specjalistycznego, kontekst nieformalny

## 1. Wprowadzenie

Rozwój gospodarki, transformacja technologiczna oraz cyfryzacja usług i produktów stawiają przed nami nowe zadania. Społeczeństwa stały się bardziej mobilne, pracownicy międzynarodowych korporacji podróżują oraz odbywają zagraniczne praktyki i staże, a studenci coraz liczniej korzystają z możliwości zdobywania wiedzy w innych krajach w ramach programu Erasmus+. Nic więc dziwnego, że w ostatnich latach na rynku pracy wzrosło znaczenie znajomości języków obcych. Z badania przeprowadzonego w 2012 w Polsce i w 2023 roku w Europie wynika, że skuteczna komunikacja oraz znajomość języków obcych są najważniejszymi umiejętnościami poszukiwanymi u ubiegających się o pracę (Budnikowski i in., 2012, World Economic Forum<sup>1</sup>). Widoczne zapotrzebowanie specjalistyczne na kształcenie językowe coraz bardziej ukierunkowuje ten proces na konkretne kwalifikacje wymagane przez pracodawców. Zrozumiałe jest zatem, że prywatne szkoły językowe oraz przedsiębiorstwa proponują coraz więcej zajęć z języka obcego do celów zawodowych<sup>2</sup>.

W kontekście dydaktyki języków obcych (języka specjalistycznego – JS) warto zwrócić uwagę na fakt, że zwiększonemu popytowi na naukę tych języków nie towarzyszy adekwatny wzrost zainteresowania specyfiką pracy nauczyciela JS i rozwojem jego kompetencji zawodowych. Istnieje wiele badań poświęconych nauczaniu JS w kontekście formalnym, ale jedynie nieliczne koncentrują się na działaniu nauczycieli JS w kontekście nieformalnym. Wydaje nam się to szczególnie istotne, gdyż szeroka oferta kursów językowych dostępnych w komercyjnych placówkach kształcenia oraz przedsiębiorstwach dowodzi, że kontekst nieformalny zajmuje większą część nauczania JS.

Celem niniejszego tekstu jest zdiagnozowanie obszarów, w których nauczyciele JS wymagają wsparcia. Przesłanki do tej diagnozy pochodzą z wywiadów przeprowadzonych z doświadczonymi dydaktykami języków specjalistycznych, którzy pracują w prywatnych szkołach językowych lub prowadzą własną działalność gospodarczą. W pierwszej części pracy przedstawimy kontekst badania dotyczący istoty języka specjalistycznego (JS); kompetencji,

---

<sup>1</sup> World Economic Forum: <https://www.weforum.org/agenda/2023/05/future-of-jobs-2023-skills/>

<sup>2</sup> W niniejszym tekście terminy „język obcy do celów zawodowych” (JZ) i „język specjalistyczny” (JS) będą stosowane zamiennie.

jakie powinien posiadać nauczyciel tego języka, a także dane dotyczące kształcenia takich nauczycieli w Polsce. W dalszej części niniejszego artykułu zostanie omówione pilotażowe badanie własne dotyczące pracy nauczycieli JS w naszym kraju.

## 2. Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego – próba definicji

Zajęcia z języków obcych specjalistycznych wychodzą naprzeciw zapotrzebowaniu rynku pracy i tworzą dobrą bazę udanej komunikacji fachowej w licznych dziedzinach. Jednak wielowymiarowość kursów JS sprawia, że przygotowanie takich zajęć nie jest dla nauczyciela zadaniem prostym. Jak słusznie bowiem zauważa Lesiak-Bielawska (2015: 380), nie istnieje jeden konkretny model nauczania JS, niezależny od kontekstu komunikacji specjalistycznej, rodzaju kursu JS, instytucji zlecającej przeprowadzenie takiego kursu czy specyficznych potrzeb docelowych odbiorców. Należy też zaznaczyć, że nie ma też konkretnych wytycznych dotyczących nauczania JS w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*.

W podobnym duchu co Lesiak-Bielawska wypowiada się Sambor Grucza (2007: 12), który podkreśla, że „glottodydaktyka specjalistyczna nie może zajmować się akwizycją jakiegoś jednego ogólnego języka specjalistycznego, gdyż w rzeczywistości taki język nie istnieje. [...] Zatem glottodydaktyka specjalistyczna zajmuje się akwizycją konkretnego języka specjalistycznego”. Można zatem stwierdzić, że tak jak nie ma jednego JS, tak też nie ma jednego użytkownika tego języka. Oznacza to, że każdy kurs specjalistyczny jest inny i powinien być przygotowywany indywidualnie, z uwzględnieniem realnych, konkretnych potrzeb uczących się określonego języka do celów zawodowych.

Inną trudnością związaną z JS jest fakt, że na rynku jest stosunkowo mało podręczników i materiałów (w przypadku niektórych języków obcych i branż nie ma ich wcale), z których mogliby korzystać nauczyciele. Prowadzenie takiego kursu staje się jeszcze trudniejsze w przypadku nauczycieli pracujących w kontekście nieformalnym, ponieważ nie mogą oni korzystać z gotowych sylabusów uniwersyteckich i nie dotyczą ich zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia zawodowego.

Wszystko to sprawia, że nie ma jednego uniwersalnego zakresu działań nauczyciela JS. Bez względu jednak na kontekst edukacyjny każdy uczący musi się mierzyć z wieloma złożonymi kwestiami, które wymagają zarówno przygotowania metodycznego, jak i wiedzy specjalistycznej: językoznawczej, kulturowej i zawodowej (Gajewska, Sowa, 2014; Woodrow, 2017).

## 2.1. Przygotowanie glottodydaktyczne

Jednym z ważniejszych obszarów pracy nauczyciela jest bezspornie jego przygotowanie metodyczne, które wydaje się szczególnie istotne w przypadku nauczania treści do celów zawodowych. Wynika to z faktu, że nie istnieje jeden kanon zasad nauczania języków specjalistycznych, choć są one badane od blisko wieku. Można jednak wskazać znaleźć pewne prawidłowości, które składają się na dydaktykę JS. Tak więc uznaje się, że zadaniem nauczyciela JS jest przede wszystkim właściwy wybór priorytetów wyłonionych drogą analizy potrzeb<sup>3</sup>. Najczęściej jest to określenie potrzeb komunikacyjnych oraz kulturowych danej grupy docelowej, ustalenie celów, treści i technik nauczania (Gajewska, Sowa, 2014: 104). Kolejne zagadnienie to stworzenie własnych materiałów dydaktycznych, skorzystanie z odpowiednich metod oraz dobór narzędzi ewaluacji kursu<sup>4</sup> i oceny postępów uczących się (Anthony, 2018: 46). Istotnym wyróżnikiem glottodydaktyki specjalistycznej jest także ograniczona ilość czasu, jakim dysponuje uczący się w celu opanowania zamierzonych umiejętności. Ponadto wskazuje się, że nauczyciel JS powinien również budować sieć kontaktów zawodowych oraz rozwijać własne kompetencje transwersalne (np. z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych) (Kic-Drgas, Woźniak, 2022: 123).

Opisana wyżej kompleksowość działań nauczyciela JS sprawia, że staje on wobec nowych wyzwań nie tylko wtedy, gdy po raz pierwszy zaczyna nauczać JS, ale za każdym razem, kiedy jego uczniem staje się nowy odbiorca. W tym złożonym procesie bardzo często jest zdany jedynie na siebie i musi sam opracowywać program nauczania, który wykracza daleko poza przygotowanie zajęć z języka ogólnego.

## 2.2. Specjalistyczna wiedza językoznawcza

Jak wspomniano, jedną z licznych kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel JS, jest umiejętność tworzenia własnych materiałów dydaktycznych.

<sup>3</sup> Wraz z rozwojem dydaktyki języków specjalistycznych uszczegółowieniu i dookreśleniu uległy komponenty składowe procesu analizy potrzeb, która obejmuje (Dudley-Evans, St. John, 1998), m.in. informacje o preferowanych przez uczniów zadaniach językowych, ich obiektywnie zdefiniowanych potrzebach, czynniki społeczne czy kulturowe, wcześniejsze doświadczenia dydaktyczne, motywacje dla uczestnictwa w kursie, wreszcie subiektywnie zdefiniowane potrzeby i oczekiwania wobec samego kursu (Krajka, 2015: 222 [w] Sowa, Mocarz-Kleindienst, Czyżewska, 2015).

<sup>4</sup> Zazwyczaj w przypadku kształcenia nieformalnego nauczyciel JS nie jest zobowiązany przez zleceniodawcę do kontroli wyników nauczania. W tej sytuacji częściej mówimy o autoewaluacji uczniów.

Wiąże się to bezpośrednio z przygotowaniem językoznawczym prowadzącego kurs. Nauczyciel JS jest przede wszystkim filologiem, specjalistą w zakresie nauczanego języka obcego, a jego podstawowym celem ma być wyposażenie ucznia w takie narzędzia językowe i pozajęzykowe, które umożliwią mu działanie w środowisku zawodowym.

Jednakże w przypadku języków specjalistycznych szczególnie ważne jest także uwrażliwienie uczących się na charakterystyczne cechy tych odmian komunikacji we wszystkich ich aspektach, takich jak gatunki tekstowe czy środki językowe występujące w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Nauczyciel JS musi więc stać się „znawcą gatunku”. W związku z tym powinien on posiadać narzędzia do analizy rzeczywistych, empirycznych tekstów, w celu wydobycia ich charakterystycznej struktury. Umiejętność dokonywania analizy dyskursu oraz znajomość typologii gatunków umożliwiają uczącemu stworzenie korpusu tekstów, na podstawie którego daje się określić cechy właściwe danej odmianie komunikacyjnej. Pomaga to nie tylko wyszczególnić cel pragmatyczny tekstu oraz służące jego realizacji środki językowe, lecz także wskazać elementy zapewniające jego spójność gramatyczną i tematyczną. W konsekwencji nauczyciel może porównać dany gatunek tekstu z tekstami reprezentującymi odmienny typ dyskursu oraz osadzić go w działaniach konkretnej grupy zawodowej (Gajewska, Sowa, 2014: 105–106).

### 2.3. Znajomość dziedziny zawodowej

Jedną z trudności w nauczaniu JS jest znajomość obszaru zawodowego, do którego on przynależy. Niegdyś uznawało się, że nauczyciel JS powinien posiadać podwójne wykształcenie: filologiczne i dziedzinowe, ale obecnie kwestionuje się to założenie (Gajewska, Sowa, 2014: 106). Jednakże pożądane jest, by nauczyciel miał przynajmniej ogólną wiedzę na temat zagadnień teoretyczno-praktycznych z zakresu wykładanych treści zawodowych.

Jak zauważają Dudley-Evans i St. John (1998: 13–17), nauczyciel jest partnerem w procesie nauki, co wynika z faktu, że często nie jest on ekspertem w dziedzinie zawodowej, której języka uczy. Dlatego wiedza płynie nie tylko od nauczyciela do ucznia, ale także od uczącego się do wykładowcy. Nauczyciel-partner zdobywa wiedzę i umiejętności, przygotowując się do kursu, czytając teksty specjalistyczne i rozmawiając z ludźmi pracującymi w danej branży. Niekiedy także towarzyszy im w pracy (tzw. *shadowing*) i bierze udział w spotkaniach branżowych.

Nauczyciel JS musi nieustannie poszerzać swoją wiedzę, nie tylko poprzez uczestnictwo w konferencjach metodycznych i samokształcenie, ale też dzięki ścisłej współpracy z ekspertami w danej dziedzinie. Tego rodzaju

współdziałanie może być realizowane na różne sposoby: od doraźnych kontaktów w miejscu pracy poprzez bardziej planową i zinstytucjonalizowaną kooperację aż po wspólne prowadzenie zajęć (Dudley-Evans, 2001: 226). Ostatecznie chodzi o przekazanie uczniom umiejętności pozwalających im uczestniczyć w interakcji specjalistycznej, czyli prowadzić dialog, dyskusję, polemikę, których przedmiotem jest wiedza specjalistyczna.

### **2.3.1. Kompetencja interkulturowa**

Wiedza, umiejętności i postawy, które umożliwiają zrozumienie i odpowiednie zachowanie się w różnych kontekstach zawodowych muszą być uzupełnione o kompetencję interkulturową. Mimo że początki dydaktyki JS przypadają na tzw. okres leksykalny i syntaktyczny, w którym to kształcenie w zakresie JS utożsamiano przede wszystkim z poznawaniem i opracowywaniem terminologii i specyficznych struktur składniowych (Grucza, 2002: 80–81), obecnie coraz więcej miejsca poświęca się kompetencji interkulturowej (Gębał 2019; Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019). Proces uczenia się i nauczania nie ogranicza się zatem jedynie do tworzenia leksykonów określonych języków specjalistycznych, ale jego istotną częścią stają się treningi kulturowe i negocjacyjne, umożliwiające jednocześnie kształtowanie umiejętności językowych i pozajęzykowych (Gębał, 2019: 294).

Opisywana wyżej kompetencja językowa okazuje się w przypadku JS niewystarczająca, gdyż nauczyciel i uczący się muszą brać jeszcze pod uwagę przyjęte w danym środowisku zawodowym sposoby postępowania. Uczący się może bowiem stworzyć wypowiedź poprawną pod względem językowym, ale zupełnie nieodpowiednią w kontekście stosowanych w danej branży procedur, co sprawi, że nie zostanie zrozumiany przez profesjonalistów. Nauczyciel JS wchodzi więc w rolę pośrednika interkulturowego, który tłumaczy różnice międzykulturowe umożliwiające uczniowi-pracownikowi prawidłowe działanie w sytuacjach stanowiących część danego obszaru zawodowego.

### **2.3.2. Kontekst kształcenia nauczycieli języka specjalistycznego w Polsce**

Opisane wyżej potrzeby związane z wykorzystywaniem języków obcych w pracy zawodowej sprawiają, że niezwykle ważnym zagadnieniem staje się kształcenie językowe w tym zakresie. Jak wspomniano, kluczowe role w pracy nauczyciela JS odgrywają nie tylko umiejętności językowe, ale również wiedza specjalistyczna, znajomość terminologii oraz kulturowych uwarunkowań procesu komunikacji, niezbędnych do tego, żeby przebiegał on w sposób niezakłóco-

ny i efektywny. Należałoby zatem zastanowić się, jak do tej różnorodności ról w pracy nauczyciela JS przygotowani są filolodzy<sup>5</sup> wykształceni w Polsce.

Badania przeprowadzone w 2008 roku przez Gębała wykazały, że większość ośrodków akademickich w Polsce (wyjątek stanowił Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) nie przygotowuje przyszłych nauczycieli do prowadzenia kursów języków specjalistycznych (Gębał, 2008: 81). Badania z ostatnich lat (Sowa, Gajewska 2019; Głowacka, Helak, Kościńska, 2020; Gajewska, 2022) wskazują zaś, że sytuacja tylko w niewielkim stopniu uległa poprawie. W przeciwieństwie do innych krajów (takich jak Francja, Włochy, Hiszpania) zajęcia z dydaktyki języków obcych do potrzeb zawodowych wciąż rzadko pojawiają się w uniwersyteckich programach kształcenia nauczycieli w Polsce.

W 2022 roku ukazały się niepokojące badania (Ślawska, 2022: 80) wskazujące na to, że absolwenci kierunków filologicznych nie są w żaden sposób przygotowani do nauczania JS, gdyż nie dysponują odpowiednią wiedzą z zakresu metodyki czy słownictwa branżowego. Sprawia to, że są zmuszeni do kształcać się samodzielnie, co budzi u nich w ostatecznym rozrachunku zarówno obawy, jak i zniechęcenie. Rzeczywiście, obszerne dane zgromadzone w badaniach przez Gajewską (2022: 58 [w] Kic-Drgas, Woźniak: 2022) ukazują, że owszem, kształcenie specjalistyczne zaczęło pojawiać się na polskich uczelniach, jednak jest ono ogromnie zróżnicowane i wciąż niewystarczające. Różnice pojawiają się zarówno na poziomie ilościowym (w zakresie liczby dostępnych kursów oraz czasu ich trwania), jak i jakościowym. Obecnie nie możemy więc mówić w Polsce o spójnej, przemyślanej i zunifikowanej koncepcji kształcenia filologicznego języka specjalistycznego, która pomogłaby przygotować studentów do nauczania komunikacji zawodowej, tak jak ma to miejsce w przypadku klasycznego kształcenia filologicznego.

### 3. Badania własne

Wyzwania, z jakimi muszą się mierzyć w codziennej pracy nauczyciele JS, oraz wielorakość ról, w które regularnie wchodzi, wymagają określenia obszarów, w których potrzebują wsparcia. Podejmując ten temat, warto dokonać bardziej wnikliwej analizy dotyczącej tego, jak oni sami postrzegają nauczanie języka obcego do potrzeb zawodowych oraz jak kształcą opisane w części 2. kompetencje.

---

<sup>5</sup> 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 (Gajewska, Sowa, 2019: 223).

Przedstawiona w tekście analiza pozwoli uwypuklić istotę diagnozowanych trudności oraz wyciągnąć wnioski mogące udoskonalić warsztat nauczyciela JS.

### 3.1. Założenia badania własnego

#### 3.1.1. Pytania oraz hipotezy badawcze

W tej części artykułu zostanie zaprezentowane badanie pilotażowe przeprowadzone w 2023 roku na celowo dobranej próbie badawczej, którą stanowili wyłącznie doświadczeni nauczyciele języków obcych ukierunkowanych zawodowo, pracujący w kontekście kształcenia nieformalnego<sup>6</sup>.

Po przyjęciu założenia, w myśl którego jednym z głównych wyzwań glottodydaktyki jest zdefiniowanie, w jakich obszarach nauczyciele JS potrzebują wsparcia (Kic-Drgas, Woźniak, 2022) główne pytanie badawcze wraz z hipotezą sformułowano następująco:

PB: Czy istnieje potrzeba wsparcia nauczycieli JS, a jeśli tak, to w jakim obszarze?

HB: Istnieje konieczność stałego kształcenia językowego oraz metodycznego nauczycieli uczących JS np. w dziedzinie tworzenia materiałów dydaktycznych.

W związku z tak ujętym celem nadrzędnym postawiono pytania szczegółowe oraz hipotezy, które wymagały uwzględnienia szerszego kontekstu. Brzmiały one następująco:

PB1: W jakim stopniu nauczyciele JS znają specyfikę zawodu i/lub obszaru zawodowego języka, którego nauczają.

HB1: Nauczyciele JS często nie znają specyfiki zawodu i/lub obszaru zawodowego języka, którego nauczają.

PBS2: Jakie znaczenie nauczyciele JS nadają kompetencjom interkulturowym w procesie nauczania JS i czy potrafią je kształcić?

HBS2: Zajęcia z języków specjalistycznych są doskonałym momentem, aby przybliżyć zagadnienie interkulturowości, jednak wymaga to dodatkowych umiejętności ze strony nauczycieli.

---

<sup>6</sup> Definicję terminu kształcenia nieformalnego przyjęto za Grabowską (2022: 89), według której jest to każde działanie podejmowane autonomicznie w niehierarchicznym kształceniu, obejmujące ciągłe dostosowywanie się do możliwości środowiska i prowadzące do rozwoju kompetencji w języku obcym zgodnie z osobistymi potrzebami. Chodzi tu o komercyjne placówki kształcenia, prestiżowe instytucje reprezentujące różne państwa w zakresie polityki edukacyjnej i kulturowej (*British Council, Institut Français*, etc.), ośrodki szkoleniowe i centra doskonalenia zawodowego.



- PB3: Czy nauczyciele JS doskonalą swój warsztat metodyczny? Jeżeli tak, to jakimi sposobami?
- HB3: Nauczyciele JS chcieliby uczestniczyć w tematycznych i celowych szkoleniach poświęconych zagadnieniom dydaktyki języków obcych dla potrzeb zawodowych.

### 3.1.2. Narzędzie użyte w badaniu

Po sformułowaniu pytań i hipotez badawczych przeprowadziliśmy z uczestnikami próby wywiady indywidualne częściowo ustrukturyzowane, sterowane (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 159), których podstawą stały się określone wcześniej zagadnienia. Kierując się nimi, mogliśmy nadać rozmowie pożądaną kierunek i zakres. Zdecydowaliśmy się na wywiady indywidualne nagrywane, gdyż w ten sposób wyeliminowany został wpływ członków grupy. Uzyskane w ten sposób informacje, nie są też obciążone interakcją z innymi osobami, jak mogłoby to mieć miejsce w przypadku wywiadów grupowych, gdzie wyrażane opinie mogą wynikać z obecności lub wypowiedzi innych uczestników badania (Kvale, 2010: 42). W naszym przypadku było to ważne, gdyż obecność innych nauczycieli mogła powstrzymać niektórych badanych przed mówieniem o zachowaniach niezgodnych z normami uznawany w środowisku nauczycielskim. Zależało nam na możliwości względnie swobodnego wyrażania kwestii kontrowersyjnych, co do których brak zgody w badanej grupie.

Wystandardyzowane pytania podzieliliśmy na te dotyczące doświadczenia nauczycieli oraz ich postrzegania JS. Następnie badani wypowiedzieli się na temat wyzwań w dydaktyce JS. Ostatnie pytania dotyczyły procesu kształcenia nauczycieli JS.

**Tabela 1. Pytania zadane w wywiadzie z nauczycielami JS**

Pytania wprowadzające	1) Jak zdefiniowałaby Pani/Pan JS?
	2) Jakie jest Pan/Pani doświadczenie w prowadzeniu zajęć z JS?
Pytania dotyczące wyzwań dydaktyki JS	3) Proszę o określenie, jakie są według Pana/Pani najważniejsze kompetencje nauczyciela JS.
	4) Czy według Pana/Pani specjalistyczna wiedza teoretyczna z uczoney dziedziny jest niezbędna w pracy nauczyciela JS? Proszę uzasadnić.
	5) Czy nauczyciele JS potrafią wyjaśnić uczniom typy i znaczenie różnic kulturowych właściwych dla przedstawicieli danego zawodu pochodzących z różnych krajów/regionów świata? Proszę uzasadnić.
	6) Kluczowe wyzwanie w dydaktyce JS to...

Pytania dotyczące doskonalenia warsztatu metodycznego nauczycieli JS	7) Jak wygląda kształcenie nauczycieli JS w Polsce?
	8) Czy nauczyciele JS potrzebują tematycznych i celowych szkoleń poświęconych zagadnieniom dydaktyki JS? Proszę uzasadnić.
	9) Co najbardziej Panu/Pani pomogło w udoskonaleniu własnego warsztatu nauczyciela JS?
	10) Jakie w Pani/Pana opinii są najbardziej palące potrzeby nauczycieli JS, które należałoby zaspokoić?

### 3.1.3. Próba badawcza

Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone na próbie 6 nauczycieli języków obcych specjalizujących się w nauczaniu JS (N = 6). Wśród badanych były osoby reprezentujące różne profile zawodowe, jeśli chodzi o nauczany język, miejsce pracy czy staż pracy w zawodzie. Charakterystyka próby badawczej została przedstawiona w poniższej tabeli:

**Tabela 2: Charakterystyka nauczycieli biorących udział w badaniu (N = 6)**

N = 6		
nauczany język	angielski	
	francuski	
	hiszpański	
	niemiecki	
	polski jako obcy	
	włoski	
miejsce pracy <sup>a)</sup>	prywatne szkoły językowe	3
	uczelnia wyższa – kierunki niefilologiczne (tzw. lektoraty)	2
	uczelnia wyższa – kierunki filologiczne	2
	lekcje prywatne w firmach	6
	inne	3
staż pracy	11–15 lat	1
	15–20 lat	3
	powyżej 20 lat	2

a) Wszyscy ankietowani nauczyciele pracują w więcej niż jednym miejscu.

## 3.2. Analiza wyników

### 3.2.1. Brak przygotowania zawodowego nauczycieli JS

Na początku analizy wyników należy zaznaczyć, że uczestniczący w badaniu nauczyciele mają mieszane uczucia co do własnego przygotowania do prowadzenia lekcji JS. Mimo że wszyscy biorący udział w wywiadach zdobyli w ramach studiów kwalifikacje nauczycielskie, uznają oni zgodnie, iż studia wyższe w Polsce nie przygotowały ich do nauczania języków specjalistycznych. Wśród najbardziej charakterystycznych odpowiedzi możemy znaleźć:

**N1:** Nie miałem żadnego przygotowania z glottodydaktyki języków specjalistycznych i po studiach dorabiałem, ucząc hiszpańskiego medycznego. To było bardzo ciężkie.

**N2:** Na filologii w ogóle język specjalistyczny nie jest omawiany, nie ma żadnych zajęć specjalnych pod uczenie tego języka (przynajmniej na romanistyce na Uniwersytecie Łódzkim na początku lat 2000<sup>7</sup>). Jako młoda osoba nie pomyślałam i nie myślałam nigdy, że będę musiała szkolić się troszkę na własną rękę.

Odpowiedzi naszych rozmówców wskazują na to, że wskutek niewuwzględniania glottodydaktyki JS w kształceniu filologicznym nauczyciele w ogóle nie zetknęli się z teorią nauczania w tym specyficznym zakresie w czasie zdobywania uprawnień nauczycielskich. Znajomość zagadnień dydaktyki języka ogólnego nie do końca kompensuje ten brak, bo zakres i natura zadań, jakie podejmuje nauczyciel języka obcego, nie są w przypadku nauczania języka ogólnego i specjalistycznego takie same. Nasi rozmówcy studiowali w latach 90. natomiast podkreślają, że sytuacja w tej kwestii nie uległa znacznej poprawie.

**N3:** Studiowałam na polonistyce na UW w momencie, kiedy tak naprawdę jeszcze nie było oficjalnie glottodydaktyki języka polskiego [...]. Rok temu zrobiłam studia podyplomowe z glottodydaktyki języka polskiego w Polonicum i tam tak naprawdę w żaden sposób nie dotknięto zagadnienia języka specjalistycznego.

**N5:** Jestem po italianistyce na UW, ale przecież ciągle też tam pracuję i wiem, że nigdy nie było i nie ma obecnie żadnych kursów, które wprowadzałyby studentów ścieżki metodycznej w nauczanie języków specjalistycznych. Jeżeli

---

<sup>7</sup> Badanie przeprowadzone przez Gajewską i Sowę wykazało, że w przypadku romanistyki jedynie w Instytucie Filologii Romańskiej KUL oraz Instytucie Neofilologii UP w Krakowie programy kształcenia obejmują treści związane z nauczaniem języków specjalistycznych (2015: 225).

coś takiego z języka włoskiego w Warszawie jest, to może jakieś studia podyplomowe?

### 3.2.2. Konieczność wypracowanie własnego wzorca zajęć z JS

Widzieliśmy wcześniej, że studia wyższe niedostatecznie uwzględniają w programach kształcenia nauczycieli języków obcych zagadnienia z zakresu glotodydaktyki specjalistycznej, dlatego nauczyciele wypracowali swój wzorzec takich zajęć. Na podstawie przeprowadzonych rozmów można stwierdzić, że starają się samodzielnie kompensować braki w zakresie kompetencji językowych i/lub metodycznych.

- N6:** Nikt mnie nie nauczył, jak powinien wyglądać kurs językowy dla lekarzy czy ekonomistów. **Tak naprawdę moimi nauczycielami szczerze powiedziawszy byli moi studenci.** Jak? Formułując po prostu swoje oczekiwania, bardzo precyzyjnie określając, czego potrzebują.
- N4:** Skąd wiem, jak uczyć języka specjalistycznego? Nie wiem, to jest jakieś doświadczenie nabyte. **Najpierw trzeba przepracować jakiś czas w naszym zawodzie, poczytać prasę, pooglądać reportaże albo spotkać się z konkretnym typem tekstów,** żeby potem móc w ogóle marzyć o prowadzeniu danego kursu [...].
- N1:** Kurs języka specjalistycznego to **90% pracy nauczyciela** i 10% po stronie ucznia. Nie jestem w stanie zliczyć godzin, które spędziłem nad tekstami, żeby w ogóle zrozumieć nową dziedzinę i zacerpnąć z niej wiedzy. **Często też dzwoniłem do specjalistów tłumaczy z danej dziedziny.**

Okazuje się, że pomimo wspomnianych wyżej braków w programach kształcenia, doświadczenie naszych rozmówców pomaga im w trafnym zrozumieniu powodów i potrzeb, które kierują decyzją ich uczniów o podjęciu nauki JS. Rzeczywiście, dogłębna analiza potrzeb w zakresie komunikacji zawodowej właściwej profilowi uczącego się wiąże się nierozdzielnie z poznaniem przez nauczyciela dziedziny odniesienia z typowymi dla niej sytuacjami komunikacyjnymi i rodzajami dyskursu oraz tekstów. To z kolei zmusza pedagoga (jak zauważa N1) do poszukiwania źródeł informacji, kontaktów i rozmówców mogących służyć pomocą w odpowiednim zrozumieniu zagadnień specjalistycznych. Różnorodność i niepowtarzalność profili uczących się oraz specyfika ich potrzeb wymuszają ścisłą współpracę nauczyciela ze specjalistami z danego obszaru zawodowego. Jednak oprócz kontaktu ze specjalistami w procesie zdobywania informacji wykładowca może także konsultować się z samymi uczącymi się i analizować dostarczane przez nich dokumenty i dane źródłowe. Wskazują na to poniższe wypowiedzi:

- N3:** To moi studenci pokazują mi przed kursem na jakich tekstach chcą pracować. **Dzięki moim uczniom udało mi się przez te wszystkie lata zebrać całkiem obszerne dossier** materiałów, z których regularnie korzystam.
- N5:** Moi studenci opowiadają mi o swoich doświadczeniach zawodowych i **ja na bazie tych doświadczeń i tych historii robię research i buduję zajęcia**. Czasami coś się sprawdza, innym razem nie – więc następnym razem już tego nie robię.

### 3.2.2.1. Trudności na etapie przygotowania zajęć JS

Na podstawie odpowiedzi udzielonych na pytania dotyczące wyzwań w dydaktyce JS niemalże wszyscy nauczyciele wspomnieli o braku gotowych materiałów. Nasi rozmówcy podkreślają, że z racji tego, iż każdy kurs JS jest inny i dopasowany do innych potrzeb studentów nie są w stanie znaleźć na rynku odpowiednich pomocy dydaktycznych. Z ich wypowiedzi wynika też, że bardzo rzadko decydują się na wykorzystanie gotowych podręczników, większość tworzy swoje materiały od podstaw<sup>8</sup>, co jest bardzo czasochłonne<sup>9</sup>:

- N1:** Dostępne podręczniki tzw. profilowane są na bardzo niskim poziomie intelektualnym, więc **tworzę wszystko sam**.
- N5:** **Nie ma podręcznika do nauczania języka włoskiego kina**, a właśnie taki kurs prowadzę z polskim reżyserem, który za pół roku wchodzi na plan filmowy w Rzymie.

Dodatkowo nauczyciele języków mniej popularnych są w diametralnie różnym położeniu niż koledzy uczący np. angielskiego specjalistycznego, dysponujący ogromną ilością gotowych programów i materiałów kształcenia. Wybrzmiewa to w wypowiedzi polonistki N3:

- N3:** Jest na rynku tylko jeden podręcznik do nauki tak zwanego języka polskiego biznesowego, tylko że co to znaczy język polski biznesowy, przecież **będzie on wyglądał inaczej w każdej branży**, inaczej dla kierującego fabryką, a inaczej dla kogoś, kto pracuje w kancelarii prawnej. Takie podręczniki mogą być jedynie inspiracją.

---

<sup>8</sup> Flinz nazywa to „tajnym programem nauczania” (Flinz, 2019:11 [w] Kic-Drgas, Woźniak 2022: 194).

<sup>9</sup> Według Dudley-Evans i St. John (1998:172 w Sowa, 2022: 46) jedna godzina efektywnych zajęć JS wymaga od nauczyciela do 15 godzin pracy własnej.

Opracowanie programu nauczania JS daleko wykracza znacząco poza przygotowanie zajęć z języka ogólnego. Dodatkową trudność stanowi fakt, że w wielu przypadkach ten sam nauczyciel uczy języka obcego właściwego dla kilku różnych zawodów. Co więcej, zdarza się też, że jeden nauczyciel pracuje jednocześnie z grupami o różnym profilu zawodowym, odmiennych potrzebach językowych i w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych (szkoły językowe, kancelarie, zajęcia prywatne). Zrozumiałe wydaje się zatem, że przy takiej różnorodności i zmienności parametrów niespotykanych w nauczaniu języka ogólnego, nauczyciel JS potrzebuje dostępu do bogatej bazy zasobów (gotowych materiałów nauczania, ćwiczeń, podręczników).

### 3.2.2.2. Treści kulturowe

Nauczyciel przygotowując kurs JS wchodzi w rolę badacza, który musi się konfrontować z problemami natury językoznawczej, zawodowej i technicznej. Nasi rozmówcy podkreślali jednak, że oprócz aspektów zawodowych czy lingwistycznych istnieje jeszcze cała masa konwencji socjolingwistycznych i kulturowych, które mają bardzo ważny wpływ na kształt i treść komunikacji fachowej:

**N2:** Bardzo ważny jest (i często pomijany) element kulturowy. Miałam taką sytuację, że przygotowywałam studentów medycyny do wyjazdu do pracy w szpitalu we Francji. Opanowaliśmy słownictwo, zwroty i nagle oni zaczęli mnie wypytywać: jak to jest na izbie przyjęć? Jak to jest, kiedy mużułmankę musi zbadać lekarz, czy można to zrobić tylko w obecności rodziny; czyli **pojawiło się całe „know-how”, którego nie ma w podręcznikach**. Takie informacje, powinien przemycać nauczyciel.

**N1:** Musiałem wytłumaczyć moim polskim biznesmenom udającym się do pracy w Hiszpanii, że z jednej strony nie mogą proponować spotkań biurowych w godzinach 12:00–15:00, ale że na takim nieformalnym obiedzie z kolegami z pracy są w stanie załatwić wszystko. **To był dla nich szok kulturowy**.

Jak zauważają Gajewska i Sowa (2014: 154), elementy kulturowe są bardzo trudne do wyłonienia, ponieważ często są implicytne i pojawiają się na poziomie domysłu czy przypuszczenia. Jednak w komunikacji zawodowej okazują się one równie istotne co elementy językowe, a właściwa ich interpretacja oznacza dobrą znajomość środowiska zawodowego i jego uczestników. Ważne jest zatem, żeby nauczyciel JS był pośrednikiem interkulturowym, a kurs JS zawierał ogólne charakterystyki cech kulturowych narodowych i zawodowych. Pomocna w tym może się okazać propozycja

Wilczyńskiej (2005: 25), która zaznacza między innymi, że uznanie własnej tożsamości oraz umiejętność jej prezentacji partnerowi komunikacji, rozumienie podstawowych mechanizmów kultury oraz umiejętność negocjacji problemów interkulturowych w perspektywie danej relacji przyczyniają się do uniknięcia nieporozumień kulturowych. Zadaniem nauczycieli (mediatorów kulturowo-zawodowych) pozostaje zatem przygotowanie uczących się do wejścia w relacje z nowymi kulturami i osobowościami, przy jednoczesnym unikaniu stereotypowego myślenia o nich. Jak zauważa Róg (2017: 13), tylko nauczyciel przygotowany do roli mówcy interkulturowego może rozwijać umiejętności interkulturowe swoich uczniów.

### 3.2.3. Doskonalenie warsztatu metodycznego

Ostatnia część naszych pytań do nauczycieli JS dotyczyła ich pomysłów na ewentualne doskonalenie warsztatu metodycznego. Na podstawie przeprowadzonych rozmów można wnosić, że nauczyciele o długim stażu pracy dobrze sobie radzą z przygotowaniem i realizacją zajęć językowych dla potrzeb zawodowych. Warto też podkreślić, że każdy z naszych rozmówców odbył co najmniej jedno szkolenie tematyczne dotyczące JS. Z ich wypowiedzi wynika, że najlepiej ocenione zostały te prowadzone przez praktyków, nie zawsze nauczycieli.

**N3:** Brałam udział w webinarze organizowanym wewnątrz przez British Council na temat bankowości w języku angielskim. To było 5 spotkań z Brytyjczykiem, pracującym w Banku Światowym, mogliśmy zadawać mu pytania, przesłał nam swoje materiały. **Gdyby było więcej takich webinarów, to chętnie bym w nich uczestniczyła.**

**N2:** Kilka lat temu Instytut Francuski w Warszawie wysłał mnie na rewelacyjne szkolenie przygotowujące do uczenia polskich urzędników o UE. Było to tygodniowe szkolenie FOS<sup>10</sup> organizowane przez ambasadę Francji w Wiedniu. **Osoba prowadząca** nie była teoretykiem [...] **miała duże doświadczenie praktyczne.** Pracowaliśmy w małych grupkach, tworzyliśmy razem materiały, dyskutowaliśmy.

Mimo że nasi rozmówcy to osoby z wieloletnim doświadczeniem zawodowym, na nasze pytanie dotyczące palących potrzeb nauczycieli JS, wszyscy zgodnie odpowiedzieli, że przede wszystkim najbardziej potrzebowaliby

---

<sup>10</sup>*Français sur objectifs spécifiques*, odpowiednik polskiego terminu *język dla potrzeb zawodowych*.

tematycznych i celowych szkoleń z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej. Potwierdza to także badanie Sowy przeprowadzone w latach 2016–2017, według którego 84% z blisko 100 ankietowanych nauczycieli JS wzięłoby udział w procesie samodoskonalenia zawodowego. Z naszych rozmów wynika, że na rynku ciągle jest zbyt mało szkoleń i kursów poświęconych kwestiom nauczania JS.

Wśród potrzeb szkoleniowych najbardziej istotne dla nauczycieli są te związane z praktyką. Wspominali oni o tym, że pracę ułatwiłoby im odtwarzanie ze specjalistami branżowych scenek sytuacyjnych, wizyty w konkretnych przedsiębiorstwach, współpraca z tłumaczami z danych dziedzin, a także większa solidarność środowiska (wprowadzenie obserwacji koleżeńskich) czy dzielenie się materiałami dydaktycznymi.

#### 4. Wnioski

Uzyskane z rozmów dane dotyczące potrzeb nauczycieli JS w kontekście nieformalnym oraz przegląd literatury przedmiotu nie napawają optymizmem. Skala problemów, z którymi muszą się mierzyć, skłania przede wszystkim do poważnej refleksji nad procesem kształcenia uczących tych odmian językowych, z uwzględnieniem specyfiki ich pracy wynikającej z dużego zróżnicowania kursów JS i heterogeniczności grup uczniów. Oczywiście wypracowane latami doświadczenie, zaangażowanie i wielka determinacja sprawiają, że nasi rozmówcy dobrze sobie radzą na trudnym i konkurencyjnym rynku JS, jednak z wywiadów jednoznacznie wynikało, że napotykają wiele trudności. Wymagania stawiane przed nimi rosną, a oni sami, aby wywiązać się z nowych funkcji i zadań, coraz częściej muszą wykazać się znaczną elastycznością, wrażliwością i wyobraźnią oraz nieustanie się samodoskonaląc. Czują się w tym zapomniani przez system i pozostawieni sami sobie. W kontekście nieformalnym, w którym nauczyciele JS niejako sami „walczą o klientów-uczników” (wypowiedź N3), nie ma między nimi współpracy, są też trudności w dzieleniu się wiedzą i wypracowanymi materiałami.

Dodatkowo oferta kursów doszkalających czy innych możliwości uzupełniania wiedzy przez nauczycieli JS jest wciąż niewielka, a te, które są na rynku, nie zostały dobrze ocenione przez naszych rozmówców. Krytyczne uwagi dotyczyły wysokich kosztów, w kontekście nieformalnym ponoszonych całkowicie przez nauczyciela, oraz zbyt dużej ilości zagadnień teoretycznych, które często nie są uzupełniane o kwestie praktyczne. Wydaje się, że cenne dla uczących języków specjalistycznych byłyby szkolenia z ekspertami z danej dziedziny, którzy utwierdziliby nauczycieli w ich sposobie działania lub skłoniliby do jego modyfikacji. Ma to szczególnie znaczenie w przypadku zagadnień



dotyczących kultury danej grupy zawodowej, do której często nauczyciel JS nie ma dostępu.

Podsumowując, odnosimy wrażenie, iż choć coraz częściej i ściślej nauka języków obcych wiązana jest z kształceniem przygotowującym uczących się do aktywności zawodowej, praktyka dydaktyczna w szkolnictwie wyższym oraz rynek wciąż nie zareagowały z właściwą intensywnością na wzrastającą potrzebę przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z językami specjalistycznymi. Dyskusja na temat potrzeb nauczycieli JS powinna być punktem wyjścia do skonkretyzowania działań, których oczekują. W związku z tym wskazane byłoby rozwinięcie siatki szkoleń dla tych, którzy chcą poświęcić czas na poznanie strategii nauczania JS, umożliwienie im międzynarodowej współpracy z innymi nauczycielami JS oraz z ekspertami z różnych dziedzin zawodowych. Ważnymi inicjatywami mogłyby być także nieodpłatne warsztaty interkulturowe czy webinaria, które jednocześnie uwrażliwiałyby uczących na potrzebę większej solidarności i współpracy.

## Bibliografia

- Dudley-Evans, T., St. John, M. J. (1998), *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2001), *English for specific purposes*, (w:) Carter, R., Nunan, D. (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 131–136.
- Flinz, C. (2019), *Aktuelle Fragen zur Forschung und Lehre*, Zeitschrift für Interkulturellen Fachsprachenunterricht, 24 (1), s. 1–20.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2019), *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*. „Neofilolog”, nr 44/2, s. 221–235. Online: <https://doi.org/10.14746/n.2015.44.2.07> [DW 15.02.2024].
- Gębal P. E. (2008), *O kształceniu lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2008, s. 78–83.
- Gębal P. E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowska, M. (2023), *L'apprentissage informel des langues étrangères*. Paris, Éditions l'Harmattan.
- Grucza, S. (2002), *Badania nad językami specjalistycznymi w Niemczech* (w:) Lewandowski, J. (red.), *Języki specjalistyczne, t. 2: Problemy technolingwistyki*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW, s. 81–100.
- Grucza S. (2007), *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, „Przegląd glottodydaktyczny”, t. 23, s. 7–20.

- Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (2022), *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Krajka, J. (2015), *Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego* (w:) Sowa, M., Mocarz-Kleindienst, M., Czyżewska, U. (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 221–238.
- Głowacka, M., Helak, M., Kościńska, J. (2020), *Konkurs Pamiętniki Pandemii. Założenia, wyniki, wstępne refleksje*. Szczecin: WNUS. Online: <https://doi.org/10.18276/au.2020.2.15-17> [DW 15.02.2024].
- Lesiak-Bielawska E. D. (2015), *Specyfika pracy nauczyciela języka specjalistycznego (JS) a implikacje dla procesu kształcenia* (w:) Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 380–392.
- Róg, T. (2017), *Kompetencja interkulturowa. Z. 1, Teoria w pigułce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sowa, M. (2016), *Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu? Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego* (w:) Łącka-Badura, J. (red.), *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, s. 139–156.
- Sowa M. (2022), *Potrzeby nauczycieli języków obcych specjalistycznych względem przygotowania i realizacji procesu dydaktycznego. Próba diagnozy* (w:) Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (red.), *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 30–55.
- Ślawska, M. (2022), *Warsztat pracy nauczyciela języka angielskiego zawodowego* (w:) „Języki Obce w Szkole”, nr 2/2022, s.79–84.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja międzykulturowa: wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Woodrow, L. (2018), *Course design in English for specific purposes*. London: Routledge.

Received: 04.10.2023

Revised: 11.03.2024