

Redakcja
Joanna Kic-Drgas
Joanna Woźniak

Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce

Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce

Redakcja
Joanna Kic-Drgas
Joanna Woźniak



Wydawnictwo
FRSE

Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce

Redakcja: dr Joanna Kic-Drgas, dr Joanna Woźniak
Recenzje: dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens, prof. UP
dr hab. Agnieszka Szplit, prof. UJK

Redaktor prowadzący: Tomasz Mrożek
Korekta: Maryla Błońska

Projekt: Dorota Zajączkowska, Mariusz Skarbek,
Dima Słupczyński, Grzegorz Dębowski
Skład: Mariusz Skarbek
Druk: Top Druk Łomża

Wydawca: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu Erasmus+
i Europejskiego Korpusu Solidarności
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2022

ISBN: 978-83-65591-68-5

DOI: 10.47050/65591685

Cytowanie: Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (red.). (2022). *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591685

Publikacja bezpłatna.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki:obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

europdesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE: www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

Wstęp	4
Przyszłość dydaktyki języków specjalistycznych (dyskusja panelowa)	8
Potrzeby nauczycieli języków obcych specjalistycznych względem przygotowania i realizacji procesu dydaktycznego. Próba diagnozy Magdalena Sowa	30
Przygotowanie filologa do komunikacji specjalistycznej: dydaktyka JOS a tłumaczenia specjalistyczne Elżbieta Gajewska	56
Projekt TRAILS jako odpowiedź na potrzeby w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych Joanna Kic-Drgas, Joanna Woźniak	112
Refleksja nad rolami nauczycieli języków specjalistycznych Jakub Przybył	138
Nauczanie języka specjalistycznego a rozwój kompetencji na przykładzie modelu studiów dualnych Małgorzata Niemiec-Knaś, Andrzej Skwara	156
Języki specjalistyczne na kierunku filologicznym – o wyzwaniach w nauczaniu na przykładzie germanistyki Grażyna Strzelecka	182
Z offline do online. Zajęcia języka specjalistycznego na filologii hiszpańskiej w okresie pandemii Izabela Kusicielek, Leonor Sagermann Bustinza	202
Noty o autorach	226

Wstęp

Niniejsza publikacja jest owocem konferencji „Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce”, która odbyła się online w październiku 2020 roku. Jej celem było zapoczątkowanie dialogu na temat statusu i przyszłości kształcenia nauczycieli języków obcych specjalistycznych (JOS) w Polsce. Książka zawiera teksty badaczy reprezentujących różne ośrodki naukowe: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Warszawski oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zebranie wyników badań oraz indywidualnych doświadczeń reprezentantów różnych filologii i specjalności z kilku uczelni pozwoliło na przedstawienie procesu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w sposób wieloaspektowy i dało możliwość uchwycenia wielorakich wizji rozwoju tej dziedziny dydaktyki w Polsce.

Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych jest tematem aktualnym, biorąc pod uwagę rosnące potrzeby rynku pracy, w szczególności konieczność zatrudniania filologów wyróżniających się umiejętnością komunikowania się w języku obcym specjalistycznym. Coraz częściej absolwenci filologii pracują jako lektorzy języka specjalistycznego lub trenerzy językowi w firmach i korporacjach międzynarodowych (por. Gajewska, Sowa, Kic-Drgas, 2020). Autorzy niniejszej monografii dzielą się swoimi badaniami i obserwacjami, wskazując przykłady dobrych praktyk i rozwiązań, które w istotny sposób mogą zoptymalizować proces kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych.

Monografia została podzielona na trzy części. Otwiera ją transkrypcja dyskusji panelowej z udziałem prof. Magdaleny Sowy, prof. Elżbiety Gajewskiej, prof. Jacka Makowskiego, prof. Aleksandry Matulewskiej i prof. Aldony Sopaty, która odbyła się podczas wspomnianej konferencji. Po niej następuje część o charakterze badawczym, składająca się z trzech rozdziałów. Książkę kończą cztery rozdziały zawierające przykłady dobrych praktyk w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych.

Wprowadzająca w monografię rozmowa panelowa ma za zadanie pokazać wiele aspektów kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. Dotyczy ona w dużej mierze przyszłości nauczycieli JOS w Polsce i Europie. Paneliści dyskutowali w szczególności na temat miejsca, jakie według nich nauczanie języków specjalistycznych powinno zajmować w programie kształcenia filologicznego. Ponadto rozmówcy rozpatrywali kwestie sposobu przygotowania do roli nauczyciela JOS, opracowania treści nauczania, jakie powinny znaleźć się w programie



kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych, a także metod kształcenia wykorzystywanych w ramach dydaktyki JOS. Dyskusja ma charakter wielowątkowy, w związku z czym stanowi doskonale wprowadzenie do zagadnień poruszanych w kolejnych rozdziałach, dotyczących m.in. kształcenia kompetencji i komunikacji interkulturowej, zastosowania nowych technologii w nauczaniu oraz ścieżek rozwoju nauczycieli języków specjalistycznych.

Kolejną część monografii rozpoczynają teksty o charakterze empirycznym. W pierwszych trzech rozdziałach autorki omawiają podstawowe zagadnienia z zakresu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych (analiza potrzeb i kompetencji, efekty nauczania). Autorki przedstawiają w nich najnowsze wyniki badań w tym zakresie, ukazując zarówno perspektywę polską, jak i międzynarodową.

Pierwszy rozdział (*Potrzeby nauczycieli języków obcych specjalistycznych względem przygotowania i realizacji procesu dydaktycznego. Próba diagnozy*) skupia się na potrzebach nauczycieli JOS. Magdalena Sowa zwraca uwagę, że analiza potrzeb uczących się i nauczających to niezbędny element (punkt wyjścia) stworzenia kursu języka specjalistycznego. Autorka opiera swoje rozważania głównie na wynikach ankiet przeprowadzonych w ostatnich pięciu latach wśród nauczycieli języków obcych specjalistycznych z polskich szkół technicznych i zawodowych/branżowych oraz na analizie struktury polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Rozdział kończy refleksja nad kompetencjami, jakie absolwenci uzyskują na poszczególnych zajęciach.

Elżbieta Gajewska w tekście *Przygotowanie filologa do komunikacji specjalistycznej: dydaktyka JOS a tłumaczenia specjalistyczne* zwraca uwagę na kompetencje absolwentów filologii oraz sposób, w jaki pozwalają one realizować zadania w przedsiębiorstwie. Porównuje programy studiów na kierunkach filologicznych pod kątem zajęć ukierunkowanych na praktyczną naukę języków specjalistycznych oraz zajęć z przekładu specjalistycznego. Artykuł stanowi refleksję nad obecnym stanem edukacji filologicznej w Polsce oraz nad kompetencjami rozwijanymi przez absolwentów studiów filologicznych.

W rozdziale *Projekt TRAILS jako odpowiedź na potrzeby w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych* Joanna Kic-Drgas i Joanna Woźniak prezentują wyniki dwuletniej pracy w ramach projektu, który zakładał z jednej strony zbadanie oferty specjalistycznej dydaktyki na kierunkach filologicznych w Polsce i w Europie, z drugiej – analizę potrzeb nauczycieli języków specjalistycznych i opracowanie ustandaryzowanego programu ich kształcenia. W części teoretycznej autorki tekstu omawiają specyfikę zawodu oraz kompetencje nauczycieli języków specjalistycznych. Przedstawiają wyniki dotyczące aktualnej oferty dydaktyki języków specjalistycznych na europejskich uczelniach oraz wyniki analizy potrzeb nauczycieli uczących języków obcych do celów zawodowych.

Ponadto autorki analizują model, na którym oparty został program kształcenia, opracowany w ramach projektu TRAILS, a także przedstawiają przykładowy moduł kształcenia wraz z leżącymi u jego podstaw celami i efektami uczenia się. Artykuł łączy rozważania teoretyczne z propozycjami rozwiązań praktycznych, przenosząc dyskusję na temat kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych na grunt międzynarodowy.

Trzecia część monografii to propozycje konkretnych rozwiązań oraz ich implementacji na etapie kształcenia i pracy zawodowej nauczycieli języków specjalistycznych. Rozważania otwiera tekst podsumowujący zagadnienia związane z funkcjami pełnionymi przez nauczycieli JOS. Następnie autorzy kierują swoją uwagę na interdyscyplinarną koncepcję studiów dualnych i poszerzają w ten sposób perspektywę kształcenia filologicznego. Kolejne dwa przyczynki zawierają przykłady dobrych praktyk na konkretnych zajęciach z języka specjalistycznego.

Jakub Przybył omawia kompetencje nauczyciela JOS pod kątem wyboru treści zajęć (w sytuacji braku odpowiednio sprofilowanego podręcznika na rynku), strategii oraz technik uczenia się i nauczania słownictwa specjalistycznego, a także wykorzystania technologii na zajęciach. Autor koncentruje się na wielostronnej definicji funkcji pełnionych przez nauczycieli.

Małgorzata Niemiec-Knaś i Andrzej Skwara prezentują z kolei przykład innowacyjnego na polskim rynku edukacyjnym modelu kształcenia dualnego i omawiają wynikające z niego konsekwencje dla nauczyciela JOS oraz absolwenta studiów filologicznych. W artykule opisane zostały uwarunkowania powstania kierunku, jego cele oraz koncepcja nauczania języka specjalistycznego gospodarczego, oparta na podejściu zadaniowym. Tekst jest ważnym głosem w dyskusji na temat interdyscyplinarnego kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce.

W kolejnym rozdziale (*Języki specjalistyczne na kierunku filologicznym – o wyzwaniach w nauczaniu na przykładzie germanistyki*) Grażyna Strzelecka omawia zagadnienia związane z dydaktyką języków specjalistycznych na przykładzie zajęć z języka niemieckiego biznesowego. Autorka zajmuje się przede wszystkim kwestią łączenia nauczania treści specjalistycznych z nauczaniem językowym (CLIL) oraz wynikającymi z tego problemami dla nauczycieli.

W ostatnim czasie nauczyciele JOS mierzyli się z koniecznością prowadzenia nauczania zdalnego. Na przykładzie zajęć z języka specjalistycznego na filologii hiszpańskiej Izabela Kuscielek i Leonor Sagermann Bustinza omawiają propozycje zastosowania sprawdzonych metod oraz narzędzi technologii informatyczno-komunikacyjnej (TIK) wdrożonych w trakcie nauczania zdalnego, a także przedstawiają ich ocenę. Jednocześnie wskazują na trudności, jakich doświadczyli nauczyciele języków specjalistycznych w nowej rzeczywistości edukacyjnej.



Niniejsza książka jest skierowana do wszystkich osób zainteresowanych tematyką nauczania języków specjalistycznych. Czytelnicy znajdą w niej nie tylko informacje dotyczące aktualnych wyzwań stojących przed nauczycielami, ale także inspirację do własnych badań i poszukiwań optymalnych rozwiązań.

Joanna Kic-Drgas
Joanna Woźniak





Przyszłość dydaktyki języków specjalistycznych (dyskusja panelowa)



Uczestnicy dyskusji

dr hab. Elżbieta Gajewska, prof. UP

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Romanistka, kierownik Katedry Glottodydaktyki i Nauczania Zdalnego w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą szeroko pojętych języków specjalistycznych (ich lingwistycznego opisu oraz nauczania), a także przemian zachodzących w komunikacji i glottodydaktyce pod wpływem nowych technologii. Współautorka monografii *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Oprócz działalności naukowej i tłumaczeniowej zajmuje się współpracą ze środowiskami nauczycielskimi – uczestniczy w projektach krajowych (koordynatorka obszaru „Język angielski zawodowy” Małopolskiej Chmury Edukacyjnej) oraz międzynarodowych.

dr hab. Jacek Makowski, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

Germanista, kierownik Zakładu Językoznawstwa Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Wielokrotny stypendysta Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Inicjator, kierownik i wykonawca projektu „Językowy barometr Łodzi”. Jego zainteresowania badawcze to języki obce i specjalistyczne w kontekście zawodowym, dydaktyka języków obcych i specjalistycznych, socjolingwistyka, komunikacja polityczna i instytucjonalna, nowoczesne usługi dla biznesu.

dr hab. Aleksandra Matulewska, prof. UAM

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Legilingwistka, pracuje w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tłumaczka, członek ekspert Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS. Prowadzi szkolenia dla Departamentu Tłumaczeń Parlamentu Europejskiego w Luksemburgu, dla Stowarzyszenia Tłumaczy Polskich w Warszawie oraz dla Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS. Jej zainteresowania naukowe obejmują tłumaczenia specjalistyczne polsko-angielskie oraz dydaktykę języków specjalistycznych.

dr hab. Magdalena Sowa, prof. UMCS

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Romanistka, pracuje w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe obejmują akwizycję języka i glottodydaktykę, a w szczególności dydaktykę języków specjalistycznych.

dr hab. Aldona Sopata, prof. UAM

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Psycholingwistka i germanistka, pracuje w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierownik Zakładu Badań nad Wielejęzycznością. Jej zainteresowania naukowe obejmują psycholingwistykę, akwizycję języka drugiego w warunkach naturalnych i szkolnych, akwizycję języka pierwszego, wczesnoszkolną edukację językową, wczesną dwujęzyczność dzieci, rozwój wielejęzyczności, glottodydaktykę.



Aldona Sopata: Jakie miejsce powinno zajmować w programie kształcenia filologicznego nauczanie języków specjalistycznych? Czy mogę prosić najpierw o zabranie głosu panią profesor Magdalenę Sowę?

Magdalena Sowa: Dziękuję bardzo. Myślę, że nauczanie języków specjalistycznych na trwałe znalazło swoje miejsce w programach kształcenia filologicznego. Teraz pozostaje już chyba kwestia zastanowienia się nad jego zakresem, bo trudno raczej znaleźć w Polsce filologię, której program nie zawierałby choćby w minimalnym stopniu zajęć poświęconych językowi specjalistycznemu, czy to w odniesieniu do tłumaczeń, czy analizy dyskursu, czy kwestii terminologicznych.

Wydaje mi się, że w zależności od uczelni, specyfiki realizowanego w niej programu filologicznego, zasobów kadrowych czy możliwości współpracy z otoczeniem gospodarczym, nauczanie języków specjalistycznych odbywa się w różny sposób i w różnych formach. Jeśli więc mowa o nauczaniu języków specjalistycznych, to myślę, że z pewnością miejsce na tego typu treści jest. Natomiast wymiar i zakres nauczania będą pozostawały kwestią indywidualną dla każdej jednostki, która kształtuje daną ofertę dydaktyczną, opierając się na różnych czynnikach wewnętrznych i zewnętrznych.

Choć początkowo nauczanie JOS stanowiło element specjalizacji lub było opcją fakultatywną względem podstawowego programu studiów (tak przynajmniej było na filologii romańskiej KUL na początku lat 90., gdzie powstała jedna z pierwszych specjalizacji ukierunkowanych na naukę języka francuskiego ekonomii i finansów), obecnie zajęcia poświęcone nauce języków specjalistycznych dominują w trzonie zajęć obowiązkowych dla danego kierunku filologicznego. Ten trend widać już na poziomie kształtowania oferty dydaktycznej w samej nazwie kierunku. W wielu przypadkach nie zawiera już ona słowa „filologia”, choć realizowana jest w instytucie czy katedrze filologii, ale znajduje się w niej odniesienie do przedmiotu nauki (tzn. języka obcego), do konkretnej dziedziny czy zawodu. Bardzo dobrze widać to na podstawie oferty kształcenia na Uniwersytecie Opolskim, gdzie mamy język angielski w turystyce czy język czeski w sektorze usług. Siłą rzeczy nauczanie języka specjalistycznego zajmuje tu centralną pozycję w programie, jeśli nie wypełnia go w całości. Powiedziałybyśmy, że dużą rolę w określeniu miejsca nauczania języków specjalistycznych będą odgrywały różne dla każdej instytucji uwarunkowania edukacyjne, społeczne, gospodarcze, geopolityczne, ale przestrzeń dla tego typu treści już jest.

AS: Bardzo dziękuję. Proszę teraz profesor Gajewską, by odniosła się do wypowiedzi profesor Sowy, bądź też ogólnie do pytania.

Elżbieta Gajewska: Najpierw nawiążę w sposób ogólny do wypowiedzi pani profesor Sowy. Tak się składa, że bardzo często współpracujemy ze sobą i piszemy wspólne treści, pod którymi się obydwie podpisujemy, dlatego, siłą rzeczy, będę się z panią profesor bardzo często zgadzać. Żeby się zatem nie powtarzać, na użytek tej debaty zrobiliśmy wewnętrzny podział, że ja będę mówiła więcej o JOS, natomiast profesor Sowa o dydaktyce.

Zgodnie z zapowiedzią w pełni zgadzam się z opinią przedmówczyni, to znaczy uważam, że decyzja o wprowadzeniu JOS do programu kształcenia, zarówno co do ilości, jak i rodzaju kursów, powinna zostać całkowicie po stronie jednostki uczelnianej. Jest ona bowiem w stanie szybko reagować na zmiany na rynku pracy. Jak wiemy, są zawody, na które popyt rośnie, i zawody, na które spada zapotrzebowanie, co powinno mieć odbicie w ofercie proponowanych filologom języków specjalistycznych. Oprócz tego położenie geograficzne danej uczelni oraz sytuacja gospodarcza w regionie wpływają zarówno na popularność danego języka obcego, jak i na popularność takich czy innych jego odmian zawodowych. Jest to kolejny argument za tym, aby program nauczania JOS pozostawał kwestią indywidualną dla każdej jednostki.

Czy należy stawiać na znaczącą obecność języków specjalistycznych w programach studiów filologicznych? Nie da się ukryć, że uczelnie starają się o to, żeby mieć jak najlepszą ofertę nie tylko po to, żeby ich absolwenci znaleźli zatrudnienie, ale też dlatego, że po prostu chcą mieć studentów. Oznacza to konieczność wyjścia naprzeciw oczekiwaniom potencjalnych kandydatów. Mam wrażenie, że w tym momencie te oczekiwania są bardzo silnie ukierunkowane na dobre perspektywy zawodowe – czytaj: stabilną pracę, która gwarantuje przyzwoite wynagrodzenie. Przemawia to za rozszerzeniem kształcenia filologicznego o przygotowanie do komunikacji zawodowej, co ułatwia absolwentom znalezienie stosunkowo dobrze płatnej pracy w korporacjach. Z drugiej strony podobna praca wiąże się często z realiami, o których słyszymy w wypowiedziach studentów. Mówią bardzo szczerze o niedogodnościach, np. o korporacyjnej rutynie. To właśnie z jej powodu nasi absolwenci, którzy odchodzili po licencjacie jako cenieni pracownicy „korpo”, z umową podpisaną jeszcze przed otrzymaniem dyplomu, kiedy po roku spotykali mnie na ulicy, pytali, czy mogą powrócić na uczelnię na studia magisterskie. Bardziej doceniali wówczas ogólnoakademicki profil



kształcenia, otwierający szersze perspektywy i dający więcej możliwości. Warto zatem uwzględnić różnorodne opcje kształcenia i pozostawać elastycznym.

AS: Bardzo dziękuję. Czy mogę teraz prosić pana profesora Jacka Makowskiego o wypowiedź. Czy zgadza się pan z przedmówczyniami?

Jacek Makowski: W pełni zgadzam się z twierdzeniem, że z uwagi na różne specyfiki branżowe pewne decyzje powinny być podejmowane na płaszczyźnie danej jednostki. Wszelkiego rodzaju odgórne zarządzenia z pewnością przyniosłyby szkody uczącym się. W kontekście związanego z trzecią misją uczelni intensywnego „boomu” na współpracę otoczenia gospodarczego z uczelniami jako germanista często spotykałem się z komentarzami studentów, że uczelnia nie przygotowuje ich do zawodu i uczy niepotrzebnych treści.

Z drugiej strony, jak wynika z moich rozmów z przedstawicielami biznesu, kandydaci ubiegający się o pracę też nie zawsze mają chęć i motywację, żeby powierzone im zadania wykonywać dobrze, żeby się doskonalić. Jednocześnie – i tutaj spostrzeżenia moje oraz przedstawicieli biznesu są zbieżne – bardzo wiele osób jest mocno zmotywowanych do rozwoju i nauki.

Natomiast w kwestii zakresu nauczania, o którym wspomniała pani profesor Sowa, należałoby zadać pytanie: jak rozumiemy kształcenie filologiczne? Czy mamy na myśli szeroko pojęte klasyczne filologie, czy myślimy bardziej o takich kierunkach, jak lingwistyka stosowana, czy lingwistyka dla biznesu? Kolejnym problemem jest poziom językowy kandydatów, ponieważ zupełnie inaczej będziemy mogli kształtować program nauczania dla osób z niskim poziomem kompetencji językowej, a inaczej dla osób z wyższym poziomem kompetencji. Pierwsza edycja naszego kierunku lingwistyka dla biznesu na Uniwersytecie Łódzkim wystartowała z poziomem kompetencji B1, aktualnie poziom kompetencji na pierwszym semestrze waha się od A0 do B1. Zatem w przygotowaniu programów kursów języków specjalistycznych, np. przedmiotu język specjalistyczny logistyki, rozbieżności programowe będą znaczące – ze względu na poziom językowy uczestników kursu. Podsumowując, w zależności od tego, jaki poziom kompetencji językowej studentów mamy „na wejściu” i jakich absolwentów chcemy docelowo wykształcić, ważne jest, by w kwestii nauczania języków specjalistycznych uwrażliwiać uczących się na charakterystyczne cechy języka specjalistycznego we wszystkich aspektach (czyli na gatunki tekstowe czy środki językowe występujące w sytuacjach komunikacyjnych), ewentualnie rozszerzając

paletę obszarów wiedzy w ramach zajęć do wyboru. Mniej korzystne względem uczących się wydaje się kształcenie językowe w jednym wąskim obszarze wiedzy.

AS: Bardzo dziękuję. Zanim oddam głos pani profesor Matulewskiej, pozwolę sobie wykorzystać uprzywilejowaną pozycję prowadzącego dyskusję i przedstawić sytuację na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a konkretnie w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, ale nie tylko. Lingwistyka stosowana powstała właśnie po to, by lepiej przygotować absolwentów do wykonywania zawodów w gospodarce. Sądzę, że takim punktem zwrotnym w kształceniu filologicznym na naszym uniwersytecie było badanie losów absolwentów, które przeprowadziliśmy kilka lat temu. Pokazało ono, że większość z nich pracuje w różnych firmach outsourcingowych, wykorzystując wiedzę i umiejętności, które zostały zdobyte przez nich na naszych kierunkach studiów, nie tylko lingwistyki stosowanej, ale także na tych związanych z czterdziestoma językami, które są nauczane na Wydziale Neofilologii. Zdecydowana większość absolwentów, bazując na swojej wiedzy i umiejętnościach zdobytych na studiach, pracuje później w gospodarce. Świadomość tego faktu miała wpływ, jak sądzę, na wielu wykładowców, na wielu nauczycieli akademickich na naszym wydziale. Pewnie także z tego powodu przykładamy coraz większą wagę do nauczania języków specjalistycznych. Oddaję głos pani profesor Matulewskiej.

Aleksandra Matulewska: W pełni się zgadzam z panią profesor, dlatego że filolog przestał być tak naprawdę zawodem – wykształcenie filologiczne stało się kompetencją. Widać to właśnie w losach absolwentów. System boloński 3+2, który umożliwił studentom zmianę profilu kształcenia po trzech latach studiów licencjackich, jest bardzo często przez nich wykorzystywany. Coraz większa liczba absolwentów anglistyki, germanistyki, lingwistyki stosowanej po trzyletnich studiach licencjackich decyduje się na dwuletnie studia magisterskie w wyższej szkole zawodowej. Taki bardzo dynamiczny wzrost zainteresowania studiami magisterskimi obserwujemy chociażby w Wyższej Szkole Logistyki w Poznaniu. Widać również, że sami studenci szukają możliwości połączenia swojego wykształcenia filologicznego z wykształceniem zawodowym, w związku z czym nauczanie języków specjalistycznych jest niezmiernie potrzebne i bardzo często właśnie na tym pierwszym poziomie studiów licencjackich potrafi zainspirować studenta do tego, by poszerzył swoją wiedzę pozajęzykową na studiach magisterskich w zupełnie innej dziedzinie.



- AS:** Bardzo dziękuję. Pragnę teraz zapytać, idąc krok dalej, jakie jest państwa zdanie na temat kompetencji nauczycieli języków specjalistycznych. Innymi słowy, jak należy przygotować nauczycieli języków specjalistycznych, aby mogli sprostać wyzwaniom rynku edukacyjnego, na którym jest sporo osób, chcących kształcić się w zakresie JOS? Poproszę tym razem o zabranie głosu najpierw panią profesor Gajewską.
- EG:** Ponownie chciałabym powiedzieć: wydaje mi się, że należałoby to czynić w sposób zróżnicowany. W pytaniu pojawiło się wyrażenie „rynek edukacyjny”, a ten rynek jest bardzo różnorodny. Chciałam wrócić do tego, co zostało zarysowane w wystąpieniach profesor Sowy i profesor Matulewskiej; to znaczy: po pierwsze do kwestii popularności poszczególnych języków obcych oraz poszczególnych języków specjalistycznych. Ta popularność przekłada się na dostępność materiałów dydaktycznych, których czasami jest bardzo dużo, ale których czasami w ogóle nie ma, a zatem nauczyciel musi sam je wytworzyć, co jest bardzo pracochłonne. Kolejna rzecz, która jest tutaj bardzo istotna, to kwestia czy zainteresowanie jest na tyle duże, aby móc dany kurs wielokrotnie powtarzać, czy też będzie to kurs jednorazowy. Połączenie tych czynników daje nam trzy sytuacje. Pierwsza – idealna – język jest popularny, a materiałów dydaktycznych jest dużo, co wymaga od nauczyciela stosunkowo mało wysiłku. Druga sytuacja to ta, kiedy materiałów dydaktycznych brakuje albo jest ich mało, ale kurs jest powtarzalny, jak w przypadku nauczania nietypowego JOS na uczelni technicznej lub w szkole zawodowej. No i trzecia sytuacja, kiedy chodzi o jednorazowy program kształcenia językowego nietypowej grupy docelowej.

Każda z tych sytuacji edukacyjnych wymaga od nauczyciela nieco innych umiejętności, a zatem nieco innego rozłożenia akcentów na poszczególne kompetencje w procesie jego kształcenia. Zatrzymajmy się tu przy jednym aspekcie. Pewnie później zajmiemy się szczegółowym omówieniem kompetencji nauczyciela, jednak chciałabym w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, o którym się zbyt często nie mówi: trudno wymagać, żeby nauczyciel języka specjalistycznego był jak „Siłaczka”! Wydaje mi się, że powinniśmy przygotować go do mierzenia sił na zamiary, do realistycznej wyceny nakładu pracy w relacji do oczekiwanych korzyści. Ponieważ duże obciążenie nauczycieli JOS było też sygnalizowane w innych wystąpieniach, chciałam apelować o takie przygotowanie ich do zawodu, aby między innymi nie wstydziło się wyciągać ręki do innych kompetentnych partnerów procesu edukacyjnego. Po pierwsze, do samych uczących się, którzy

mogą oneśmiać nauczyciela JOS swoją fachowością w określonej dziedzinie, ale jeżeli zobaczą w nim osobę, która im pomaga, staną się partnerami w zdobywaniu wiedzy i umiejętności językowych. Po drugie, do nauczycieli zawodu oraz fachowców polsko-, a także obcojęzycznych. Ci ostatni, dzięki nowym technologiom, są bardziej dostępni. Takie podejście, gdy nauczyciel języka specjalistycznego zarządza procesem wspólnego dochodzenia do wiedzy, wykorzystujemy w Małopolskiej Chmurze Edukacyjnej w obszarze Język Angielski Zawodowy. Wychodzimy od kompetencji transwersalnych i na różnych etapach wyciągamy rękę do różnych partnerów (gdyby ktoś był zainteresowany, jest to opisane m.in. w artykule zamieszczonym w kwartalniku „Języki Obce w Szkole”, nr 4/2020). Podsumowując – w procesie kształcenia nauczycieli JOS kładłabym nacisk na techniki i umiejętności nieco odciążające ich w pracy, której i tak będą mieli bardzo dużo.

AS: Dziękuję. Proszę pana profesora Jacka Makowskiego o odniesienie się do zagadnienia przygotowania nauczycieli języków specjalistycznych.

JM: Nawiązując do wcześniejszych wypowiedzi, z pewnością istotna jest kwestia poruszona przez panią profesor Sowę, dotycząca spektrum odbiorców, czyli w instytucjonalnym ujęciu: czy miałby to być nauczyciel wykształcony na potrzeby danej instytucji, np. publicznej szkoły podstawowej, prywatnej szkoły językowej, ewentualnie lektor wewnętrzny w ramach danego przedsiębiorstwa? Czy raczej *freelancer*, którego oferta obejmowałaby wszystkie grupy wiekowe i docelowe? Z jednej strony zatem model *all-roundera*, który może zaferować kurs języka specjalistycznego w każdej możliwej formule, z drugiej strony model kształcenia nauczycieli języków np. w Niemczech, którzy są przygotowani docelowo do danego typu szkoły bądź grupy wiekowej.

W kontekście aktualnych realiów rynku pracy znacznie korzystniejsze zdaje się kształcenie nauczycieli języków obcych i specjalistycznych, którzy odnajdą się w każdym środowisku. Jak wspomniała pani profesor Gajewska, umiejętność wyciągania ręki do kompetentnych partnerów procesu edukacyjnego to bardzo istotny element kształcenia humanistów. Analogicznie do kształcenia tłumaczy: nie jesteśmy w stanie w ciągu pięciu lat studiów filologicznych przygotować ich tak, aby zaraz po ukończeniu edukacji mogli z dnia na dzień przekładać wysoko zaawansowane fachowe teksty w dowolnie wybranej dziedzinie wiedzy. Analogicznie, nie jesteśmy w stanie wykształcić nauczycieli języków specjalistycznych, którzy „z marszu” będą mogli nauczać w każdym dowolnym obszarze wiedzy.



AS: Dziękuję bardzo. Poproszę panią profesor Matulewską o zabranie głosu.

AM: Chciałabym nawiązać do wypowiedzi pani profesor Gajewskiej, która zwróciła uwagę na dostarczanie narzędzi, czy też kształcenie kompetencji do tego, żeby elastycznie reagować na to, co dzieje się na rynku.

Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakich języków specjalistycznych będziemy uczyć za 5–10 lat. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie nowe zawody powstaną, dlatego że o tych, z którymi mamy do czynienia obecnie, cztery czy pięć lat temu w ogóle nie myśleliśmy (choćby „zawód” hejtera internetowego, który przez osiem godzin dziennie umieszcza złośliwe komentarze w różnych językach pod profilami różnych osób). W związku z tym mamy bardzo dużą dynamikę zmian rynkowych, do których nauczyciel musi być przygotowany. Z tej perspektywy niezmiernie istotne wydaje się pokazanie nauczycielom, w jaki sposób sami mogą tworzyć w miarę szybko – biorąc pod uwagę włożony wysiłek i zyski, jakie z tego będą płynąć – własne ćwiczenia na podstawie tzw. tekstów autentycznych. W dydaktyce przekładu specjalistycznego mówi się o tekstach porównywalnych, czyli takich samych gatunkach tekstów. Umiejętność porównania umowy polskiej z angielską czy artykułu prasowego w jednym języku z artykułem stworzonym w drugim języku, pozwala na tworzenie wielu ćwiczeń w dosyć krótkim czasie.

Na lingwistyce stosowanej mieliśmy studenta, który pracę licencjacką pisał na temat wykorzystania narzędzi korpusowych do tworzenia właśnie takich ćwiczeń dydaktycznych po to, żeby tę część pracy nauczyciela jak najbardziej skrócić i w szybki sposób móc ustalić na zbiorze tekstów, które terminy, które kolokacje, najczęściej występują, są najbardziej powtarzalne. To niewątpliwie wpłynie na elastyczność nauczyciela i możliwość dostosowania się przez niego do zmian rynkowych oraz pozwoli mu na zwiększanie kompetencji i dopasowanie się do potrzeb zleceniodawcy, który powierzy mu prowadzenie kursu języka specjalistycznego.

AS: Bardzo dziękuję. Zaintrygował mnie przykład „zawodu hejtera”.

Czy rzeczywiście posługuje się on językiem specjalistycznym?

AM: Jest to na pewno jakiś rodzaj dyskursu, trzeba by go było przebadać. Jest na pewno nasycony przysłówkami i przymiotnikami w dużo większym stopniu niż inne odmiany języka. Z całą pewnością specjalistki od analizy mowy nienawiści, pracujące w naszym Instytucie Lingwistyki Stosowanej, mogłyby dużo więcej na ten temat powiedzieć. Kto wie, może kiedyś ten dyskurs również stanie się językiem specjalistycznym. Nie jesteśmy

w stanie tego przewidzieć. Jeżeli będzie to rzeczywiście język, którym będzie się posługiwała jakaś większa grupa zawodowa, to uzyska status specjalistycznego.

AS: Może jednak nie będziemy musieli kształcić naszych studentów w tym kierunku. W państwa wypowiedziach pojawiły się nawiązania do wystąpienia pani profesor Sowy. Dlatego teraz poproszę panią profesor o odniesienie się do zagadnienia przygotowania nauczycieli języków specjalistycznych do pracy zawodowej.

MS: Oczywiście zgadzam się ze wszystkimi przedstawionymi przez moich przedmówców argumentami. Myśląc o przygotowaniu zawodowym nauczycieli języków specjalistycznych, brałabym pod uwagę obszar kompetencji dydaktycznych, a szczególnie takie umiejętności praktyczne i operacyjne, które pozwoliłyby nauczycielowi zdiagnozować, dla kogo kształcenie jest przeznaczone, a następnie zaplanować jego poszczególne etapy. Aby nie powtarzać pewnych elementów, które zostały już bardzo wyraźnie zasygnalizowane, przychodzi mi do głowy przykład z obszaru francuskojęzycznego, który mógłby być też przeniesiony na grunt kształcenia nauczycieli. Myślę mianowicie o *ingénierie pédagogique*, czyli inżynierii kształcenia, która we Francji zdobywa ostatnio dużą popularność w sferze edukacyjnej, chociaż została opracowana na potrzeby tworzenia kursów w przedsiębiorstwach. Stosuje się ją w sytuacji, kiedy przygotowując ofertę kształcenia, należy przeprowadzić swoisty audyt warunków wyjściowych i na podstawie tego audytu opracować adekwatny plan działania, a w dalszej perspektywie nieustannie monitorować jego realizację i oceniać pod kątem ewentualnych modyfikacji. W zależności od sytuacji, o których już mówiliśmy z profesor Gajewską, a więc czy nauczyciel tworzy program od podstaw, czy też bazuje na dostępnych materiałach, powinien on potrafić właściwie rozpoznać sytuację wyjściową, tj. zidentyfikować odbiorców, zdiagnozować ich potrzeby i cele, określić ich potencjał, ocenić własne zasoby i ograniczenia, czyli przeprowadzić swoistą wizję lokalną, w odniesieniu do której będzie mógł zdefiniować najważniejsze elementy kształcenia: dydaktyczne, ekonomiczne, organizacyjne, techniczne, a czasami nawet prawne. Bazując właśnie na tej, jak to nazywam, „wizji lokalnej”, będzie mógł bardzo dokładnie określić pozostałe kluczowe parametry sytuacji dydaktycznej. Pozwolą mu one na opracowanie planu postępowania w sposób jak najbardziej operacyjny, czyli przełożenie celów ogólnych na bardziej szczegółowe, na zaplanowanie etapów, modułów lekcji



i przypisanie im konkretnych zagadnień, a następnie dopasowanie treści czysto językowych czy dyskursywnych do tych zagadnień. To wszystko przełoży się z kolei na wybór technik, narzędzi, materiałów na użytek „swojego” programu nauczania. W tym właśnie obszarze sytuowałabym zakres przygotowania nauczycieli, tym bardziej że – tak jak powiedziałam wcześniej – nauczyciele często nie mają świadomości, że zajęcia z dydaktyki języków specjalistycznych są czymś innym, niż te z języka specjalistycznego.

AS: Bardzo dziękuję. Kolejnym mianownikiem, do którego chcielibyśmy sprowadzić wiele wątków poruszanych w naszej dyskusji, są treści nauczania. Jakie treści powinny znaleźć się w programie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych i dlaczego? Żeby równouprawnieniu stało się zadość, prosimy tym razem o zabranie głosu w pierwszej kolejności pana profesora Jacka Makowskiego.

JM: Myślę, że w odniesieniu do wszystkich czynników, o których powiedzieliśmy wcześniej, czyli grupy docelowej, nauczyciela, którego chcemy wykształcić, poziomu językowego, na jakim rozpoczyna on naukę zawodu na uczelni, następnie poziomu językowego, na którym po zakończeniu kształcenia akademickiego będzie docelowo nauczał, wyznaczyłbym pięć obszarów, które można w różnych proporcjach w takim kształceniu dozować. Nauczenie języka ogólnego, propedeutyka języków specjalistycznych, tj. uwrażliwianie uczących się na pewne cechy JS na wszystkich poziomach językowych i wszystkich płaszczyznach systemu językowego, ale także praktyczne kształcenie w ramach wybranych języków specjalistycznych. I tutaj dołączyłbym również aspekt tłumaczenia, zwracając uwagę, że chociażby Klaus-Dieter Baumann w swoich badaniach nad językiem do celów zawodowych traktuje tłumaczenia jako jedną ze sprawności językowych: pisanie, czytanie, mówienie, słuchanie i tłumaczenie. Do wymienionych obszarów zaliczyłbym, oczywiście, wiedzę specjalistyczną oraz elementy dydaktyki języków specjalistycznych. W tych pięciu obszarach ulokowałbym treści nauczania.

AS: Czy mogę prosić panią profesor Matulewską o odniesienie się do omawianego zagadnienia?

AM: W pełni zgadzam się z panem profesorem Makowskim. Z całą pewnością nauczyciel potrzebuje jeszcze wiedzy z zakresu praw autorskich – na temat tego, które materiały może wykorzystać w nauczaniu, które wolno mu powielać, modyfikować, a które umieścić na platformie e-learningowej, a także, jak sprawdzić prawa autorskie. Bez tego

właściwie każde ćwiczenie, jakie przygotowujemy, może się okazać podstawą do jakichś roszczeń. Rzeczywistość, w której żyjemy, zmieniła się bardzo mocno. Zatem, jak już wcześniej wspomniałam, istotne jest, jak wykorzystujemy narzędzia korpusowe po to, żeby przygotowywać materiały. Jestem ogromnym zwolennikiem wprowadzania kompetencji tłumaczenia na zajęciach z języków specjalistycznych, dlatego że rynek pracy i rozmowy z pracodawcami oraz absolwentami studiów takich jak lingwistyka stosowana czy filologie nowożytne, wskazują, że zadania oparte na tłumaczeniach (bardzo wiernych bądź streszczonych) stanowią dosyć istotny element kompetencji, jakich oczekuje pracodawca.

AS: Czy profesor Magdalena Sowa podziela taką wizję treści nauczania?

MS: Jak najbardziej, zgadzam się. I znowu, żeby nie powtarzać już wyrażonych opinii, chciałabym podzielić się z państwem informacjami, które zgromadziłam w trakcie analizy programów kształcenia nauczycieli w Polsce. Państwo mówili, jakie treści powinny się w nich znaleźć, a ja mogę dokładnie powiedzieć, co faktycznie jest w tych programach. Poznanie programów i treści kształcenia już realizowanych w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela może być punktem wyjścia do wprowadzenia w nich pewnych modyfikacji lub uzupełnień, ponieważ da się zauważyć, że nie we wszystkich ośrodkach akademickich w ścieżkach czy specjalnościach nauczycielskich są uwzględnione zajęcia związane z dydaktyką lub z nauczaniem języków specjalistycznych. Są zatem duże różnice, a w związku z tym ujawniają się różne trendy. Jednostki oferujące kształcenie w zakresie glottodydaktyki specjalistycznej obecnie nie są zbyt liczne. Sądzę jednak, że dają one nadzieję na to, że w przyszłości tego typu kształcenie stanie się także udziałem innych ośrodków kształcących nauczycieli języków obcych. Życzyłabym zarówno przyszłym nauczycielom, jak i sobie, właśnie tego typu zmian na szerszą skalę.

Na przykładzie programów kształcenia oferowanych aktualnie w ośrodkach akademickich w Polsce można stwierdzić, że zarówno treści kształcenia, jak i formy ich realizacji są bardzo różne. W wielu przypadkach treści właściwe dla nauczania języków specjalistycznych są omawiane zbiorczo i ogólnie w ramach zajęć poświęconych dydaktyce przedmiotowej danego języka (np. w ramach dydaktyki szczegółowej języka angielskiego, niemieckiego). W innych natomiast jednostkach treści te są wyodrębnione w formie osobnych zajęć. Na przykład na filologii romańskiej na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim prowadzone są zajęcia pod nazwą dydaktyka języka francuskiego dla



potrzeb zawodowych, z kolei na filologii angielskiej na Uniwersytecie Warszawskim realizowane jest przyswajanie oraz nauczanie języka angielskiego jako obcego dla celów akademickich i zawodowych.

Choć jest to niezwykle rzadkie, jednak powstają programy całych specjalizacji zawodowych poświęconych nauczaniu JS, na przykład nauczanie języka rosyjskiego na specjalistycznych kursach na filologii rosyjskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

Dokładniejsza analiza kart przedmiotów pokazuje natomiast, że zakres zagadnień omawianych w trakcie zajęć z dydaktyki języków specjalistycznych jest bardzo szeroki i może koncentrować się na działaniach właściwych nauczycielowi języka specjalistycznego, na kształtowaniu sprawności komunikacyjnych w odniesieniu do jakiegoś obszaru zawodowego albo na analizie językoznawczej tekstu czy dyskursu, które należą do różnych obszarów dyscyplinarnych.

Zakres i rodzaj zaprogramowanych treści nie jest identyczny na wszystkich uczelniach, zarówno pod względem ilościowym, jak i merytorycznym. Czasami silną dywersyfikację można zauważyć w obrębie danego przedmiotu na tym samym kierunku, na przykład na lingwistyce stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim. Widać także różnice, jeśli chodzi o nauczane/studiowane języki czy prowadzących ten sam przedmiot. Odmienności pojawiają się także w zależności od tego, czy język obcy jest dla studenta pierwszym, czy drugim językiem studiów. Widać więc, że dobór zagadnień z zakresu dydaktyki JS jest bardzo dowolny i uwarunkowany różnymi czynnikami.

Myślę, że u podstaw tego stanu rzeczy leży brak uwzględnienia specyfiki pracy nauczycieli języków obcych, ale też nauczycieli języków dla potrzeb zawodowych, w standardach kształcenia nauczycieli opracowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, co pozwala właśnie na dużą dowolność w kształtowaniu oferty dydaktycznej. W żaden sposób nie oceniam wyborów, które poczynili autorzy programów przeze mnie przeanalizowanych. Biorąc pod uwagę, że w niektórych przypadkach dydaktyce języków specjalistycznych poświęcony jest bardzo skromny wymiar czasu (tj. najczęściej między 15 a 30 godzin na cały program specjalizacji nauczycielskiej), optowałabym za rozwiązaniami, które pozwoliłyby ukierunkować program specjalizacji na treści bardzo praktyczne i operacyjne.

AS: Bardzo dziękuję. Poproszę teraz panią profesor Gajewską o przedstawienie swojego zdania na temat treści w kształceniu nauczania języków specjalistycznych.

- EG:** Nawiązując do poprzednich wypowiedzi: dużo zależy od sytuacji, to znaczy: czy glottodydaktyka specjalistyczna jest pierwszą dydaktyką w przypadku danego studenta, czy też ma on już umiejętności z zakresu dydaktyki ogólnej. To byłoby najważniejsze rozróżnienie, bardzo szczegółowo przedstawione przez rozpoczynającego cykl wypowiedzi pana profesora Makowskiego. Ze swojej strony chciałabym tylko upomnieć się o treści językoznawcze, które są bardzo istotne w przypadku języków specjalistycznych, kiedy trzeba dany zakres dyskursu lub poszczególne gatunki wyodrębnić i opisać. Jakkolwiek to określimy (nazewnictwo zmienia się w zależności od podejścia), jakieś narzędzie analizy rzeczywistych, empirycznych tekstów, w celu wydobycia ich abstrakcyjnej struktury, byłoby wskazane.
- AS:** Kolejnym punktem zbiorczym wątków poruszanych podczas dzisiejszego spotkania są metody kształcenia. Jakie jest państwa zdanie na temat ewentualnych wspólnych metod kształcenia w ramach dydaktyki języków specjalistycznych? Może tym razem o zabranie głosu w pierwszej kolejności poproszę profesor Matulewską.
- AM:** Z całą pewnością dążenie do wypracowania wspólnych metod jest niezwykle potrzebne, zwłaszcza z perspektywy podejścia ponadjęzykowego do nauczania języków specjalistycznych. Musimy pamiętać o tym, że w przypadku niektórych języków, bardzo popularnych, których uczy się na całym świecie (takich jak angielski, niemiecki, francuski, hiszpański), widzimy bardzo dużą zbieżność. O tym, jak uczyć języka angielskiego ogólnego i języka angielskiego specjalistycznego, pisze się i publikuje stosunkowo dużo. Kilka lat temu, zdaje się, że w 2017 roku, profesor Makowski z profesorem Stanisławem Goździem-Roszkowskim zorganizowali konferencję Speclang. Jedna z prelegentek, zajmująca się językiem hiszpańskim, poinformowała, że w naszym kraju powstał dopiero jeden doktorat na temat tego, jak uczyć Polaków języka hiszpańskiego. Jeżeli porównamy to z liczbą prac dotyczących nauczania języka niemieckiego czy angielskiego w Polsce, sytuacja wydaje się wręcz dramatyczna, a mowa była o języku ogólnym hiszpańskim, nie o specjalistycznych. Prac o tym, jak uczyć języka ogólnego koreańskiego, węgierskiego czy japońskiego, też na pewno brakuje, a zanim dojdziemy do poziomu nauczania języka specjalistycznego, minie jeszcze sporo czasu, o ile w ogóle do tego etapu dotrzemy. Zatem osoby próbujące na studiach filologicznych uczyć jakichś elementów przekładu specjalistycznego lub języka specjalistycznego (choćaby z zakresu ekonomii czy finansów)



siłą rzeczy będą musiały korzystać z tego, co wypracują specjaliści od glottodydaktyki innych, bardziej popularnych języków naturalnych. Na dodatek musimy jeszcze uwzględnić problem zróżnicowania języków. Są takie, które występują tylko w jednym wariantcie, jak węgierski czy japoński, ale mamy też języki pluricentryczne (takie jak niemiecki, hiszpański, angielski), które wykształcają swoje odmiany w różnych krajach – tak jest chociażby z językiem niemieckim prawnym i prawniczym w Niemczech, Szwajcarii i Austrii czy angielskim w Wielkiej Brytanii, Australii, Stanach Zjednoczonych i w ponad 70 innych państwach, w których angielski jest językiem oficjalnym. W takich przypadkach nauczanie języka specjalistycznego, który występuje w wariantach wynikających z tego, że dany język ma status urzędowego w więcej niż jednym kraju, będzie musiało wyglądać inaczej niż uczenie języka monocentrycznego, w którym problemów związanych z wariantowością nie ma.

AS: Bardzo dziękuję. Proszę panią profesor Magdalenę Sowę o zabranie głosu.

MS: Mówiąc o metodach i podejściach w ramach dydaktyki języków specjalistycznych, chciałabym się odnieść do francuskiego obszaru językowego, który jest mi najbliższy. Praktycznie przez cały dwudziesty wiek francuskojęzyczna dydaktyka języka specjalistycznego wypracowała szereg różnorodnych koncepcji, których nazewnictwo odzwierciedla odmienne założenia metodologiczne, nawiązujące albo do konkretnej wizji języka, do profilu grupy docelowej, albo do zakresu treści nauczania. Każda z koncepcji, które funkcjonują na tym gruncie, była reakcją na zmiany zachodzące w życiu społeczno-gospodarczym czy oświatowym, co dowodzi gotowości i kreatywności dydaktyków francuskich w zakresie dostosowywania form kształcenia językowego do uwarunkowań zewnętrznych, jakie towarzyszą nauce języka tak ogólnego, jak i specjalistycznego.

W Polsce w mojej ocenie większą popularnością cieszy się podejście anglosaskie do nauczania języków specjalistycznych. Ten fakt znajduje odzwierciedlenie choćby w samym polskim sformułowaniu „język dla potrzeb zawodowych”, które jest kalką angielskiego wyrażenia *language for specific purposes*. Myślę, że popularność podejścia anglosaskiego może wynikać z pojemności tego sformułowania, bo odnosi się ono właściwie do wszystkich możliwych sytuacji nauczania języka dla potrzeb zawodowych, ale też określa całokształt działań dydaktycznych, nie różnicując ich na bardziej precyzyjne czy na bardziej specyficzne w zależności od sytuacji uczenia się/nauczania, tak jak ma to miejsce

w tych jednostkowych szczegółowych koncepcjach francuskojęzycznych. Jeśli mówimy tutaj o wypracowaniu wspólnych metod nauczania języków specjalistycznych, to brałabym pod uwagę taką możliwość pod warunkiem szerszej popularyzacji modeli stosowanych w innych krajach. Poznanie rozwiązań dydaktycznych, które mają zastosowanie w różnych kontekstach edukacyjnych, w rozmaitych uwarunkowaniach, w odniesieniu do odmiennych potrzeb czy celów, z pewnością może wzbogacić repertuar metod i podejść dydaktycznych dostępnych nauczycielom języka specjalistycznego w różnych krajach. Myślę, że nie należy jednak postrzegać tych rozwiązań jako uniwersalnych i obowiązujących we wszystkich sytuacjach, ale traktować je bardzo elastycznie, jako pewien zasób sprawdzonych sposobów postępowania, dopasowywanych do specyficznych warunków, w których nauczyciel realizuje proces dydaktyczny.

AS: Dziękuję bardzo. Oddaję głos profesor Gajewskiej.

EG: Na pytanie, czy warto dążyć do wspólnego modelu i pewnej unifikacji, zgodnie ze wstępną zapowiedzią odpowiem w odniesieniu do aspektów językoznawczych kształcenia. Komponent językoznawczy jest w nauczaniu JOS bardzo ważny. Do kwestii wypracowania wspólnego modelu analizy komunikacji specjalistycznej mam stosunek prezydencki – to znaczy, że jestem za, ale także przeciw.

Istnienie różnorodnych podejść do analizy tekstu (gatunku, dyskursu) jest bardzo cenne. Na uczelniach mamy do czynienia ze zjawiskiem, które prof. Jerzy Żmudzki nazywa celnie „grawitacją filologiczną”: do analizy tekstu czy gatunku polscy badacze zazwyczaj przyjmują wzory wypracowane w obrębie danego obszaru językowego. Ma to pewną zaletę. Wspominaliśmy o ograniczonym wymiarze kształcenia specjalistycznego. Jeżeli językoznawcy pracujący w danej jednostce stosują podobne modele analizy języka (dyskursów, tekstów itd.), to na zajęciach z dydaktyki języka specjalistycznego student spotyka się z zagadnieniami, z którymi miał już do czynienia w ramach językoznawstwa ogólnego, ze znanymi mu pojęciami i koncepcjami.

Natomiast problem zaczyna się wtedy, kiedy znajdziemy się w środowisku wielofilologicznym i nagle okazuje się, że żyjemy w swoistej wieży Babel, z tą różnicą, iż używamy tych samych słów odnoszących się do częściowo lub całkowicie odmiennych konceptów. Przy okazji dodam, że od dawna miałam świadomość istnienia tego problemu w odniesieniu do językoznawstwa uprawianego przez przedstawicieli różnych filologii, ale teraz, kiedy jesteśmy w środowisku częściowo



translatologicznym, dostrzegam potencjalnie podobne kłopoty w komunikacji między dydaktykami oraz przekładoznawcami. Bardzo mnie to uderzyło w momencie, kiedy jako dydaktyk wypowiadałam się o dokumentach autentycznych i profesor Matulewska słusznie stwierdziła, że w kontekście, w którym używałam tych słów, powinnam mówić raczej o tekstach paralelnych. Ale to jest, powiedziałabym, prawdziwy drobiazg w porównaniu...

AM: Przepraszam – chciałabym na sekundę przerwać. Językoznawstwo korpusowe przewróciło nam terminologię do góry nogami. W tej chwili mamy straszny bałagan terminologiczny. Teksty porównywalne to są teksty autentyczne, o których pani profesor mówiła, natomiast tekst paralelny to obecnie tekst i jego tłumaczenie na drugi język. Teraz, kiedy czytamy Neuberta, musimy pamiętać, że on jeszcze używa terminu „tekst paralelny”, mówiąc o tekstach porównywalnych, czyli oryginałach w dwóch językach. Ale już od około 2005 roku, od pojawienia się publikacji profesor Lewandowskiej-Tomaszczyk o językoznawstwie korpusowym, mamy nową terminologię i, tak jak powiedziałam, straszny bałagan: cytując starsze prace, mówimy o tekstach paralelnych, a nowsze – o porównywalnych. Przepraszam bardzo za tę dygresję terminologiczną.

EG: Bardzo się cieszę, ponieważ to znakomita ilustracja zjawiska. Pokazuje nam, że tam, gdzie dydaktyk używa czegoś „lekkiego”, w znaczeniu nienacechowanym, traduktolog może zobaczyć termin. Widzę też, iż traduktologia ma te same problemy, co językoznawstwo, to znaczy, że istotne terminy są ze sobą wewnętrznie sprzeczne. Sprawia to spory kłopot, kiedy chcemy usiąść w gronie glottodydaktyków z różnych filologii i porozmawiać o nauczaniu bądź analizie tekstu, gatunku czy dyskursu.

Za każdym razem, kiedy używam tych słów, mam świadomość, że każdy z filologów rozumie przez nie coś innego. Jestem przekonana, że chcąc przeprowadzić jakąś poważniejszą dyskusję, musielibyśmy zacząć od sporządzenia protokołu rozbieżności. I to jest ten problem, z powodu którego czasami modlę się o to, żeby nastąpiło połączenie języków i żebyśmy wypracowali, może nie jednolite, wspólne podejście (bo to – wydaje mi się – byłoby szkodliwe), ale jakiś minimum, jakiś rodzaj wspólnej bazy terminologicznej.

AM: Istnieje też problem ewolucji języka specjalistycznego, bo tu mówimy o języku przekładoznawstwa i on po prostu zmieniał się w czasie. Mówimy o publikacji Neuberta, a był to przecież 1996 rok (to z punktu widzenia nauki nie jest wcale tak dawno) – siedem lat później

osiągnięcia językoznawstwa korpusowego, korpusowego językoznawstwa kognitywnego, prowadzą do zmian. Język przekształca się błyskawicznie, a zanim czytelnicy nadążą za tymi zmianami, upływa trochę czasu i pojawia się swego rodzaju poślizg w stosowaniu aktualnej terminologii. Z tym samym problemem musimy zmierzyć się w przypadku języków specjalistycznych.

- EG:** No właśnie, jak widać, sama nie nadążam za zmianami przedstawionymi przez panią profesor, a przecież za rozwojem wiedzy w tej dziedzinie muszą nadążyć przede wszystkim nauczyciele języków specjalistycznych i ich uczniowie. To jest wyzwanie.
- AM:** Co więcej – uczeń często zna dużo bardziej aktualną terminologię niż nauczyciel, zwłaszcza jeżeli wykonuje pracę w danym zawodzie i ma kontakt z językiem branżowym w miejscu pracy.
- EG:** Owszem, chociaż w tym momencie myślałam o terminologii z dziedziny wiedzy o języku, która jest nam potrzebna do porozumiewania się w gronie dydaktyków zajmujących się językami specjalistycznymi.
- AS:** Dziękuję bardzo. Rozumiem, że problem terminologii mamy zarysowany. Wróćmy jednak do punktu wyjścia, czyli do metod kształcenia w dydaktyce języków specjalistycznych. Proszę o zabranie głosu w tej sprawie pana profesora Makowskiego.
- JM:** Bardzo dziękuję. Mając na uwadze wszystkie czynniki, które różnicują kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych, i zakładając, że chcielibyśmy przygotowywać nauczycieli języków specjalistycznych w Europie, którzy w przyszłości mieliby nauczać pracowników, np. na potrzeby nowoczesnych usług dla biznesu – to z pewnością widziałbym potencjał do wymiany doświadczeń, ewentualnie do wypracowania wspólnych metod. Szczególnie w Europie Wschodniej i Środkowej istnieje wiele podmiotów z tego obszaru gospodarki, a są to bardzo często przedsiębiorstwa o zasięgu globalnym. Można zatem założyć, że procedury, procesy, zadania, obszary zastosowania języków, sytuacje komunikacyjne, obszary wiedzy czy praca w środowisku interkulturowym są w wielu z nich zbliżone. Łatwo więc tu znaleźć sporo analogii, dlatego na pewno w tym węższym obszarze widziałbym potencjał do wymiany zdań i poglądów oraz pracy nad wspólnymi metodami nauczania.
- AS:** Dyskusja pokazuje, że państwa opinie w wielu sprawach są zbliżone, choć w szczegółach widzą państwo pewne zagadnienia inaczej. Na pewno co do jednej rzeczy wszyscy się zgadzamy, a mianowicie co do tego, że nauczanie języków specjalistycznych ma olbrzymią przyszłość.



Jest potrzebne, oczekiwane na rynku edukacyjnym. Wchodząc teraz nieco głębiej w to zagadnienie, chciałabym zapytać, jak powinna wyglądać przyszłość kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. O odniesienie się do tego zagadnienia proszę najpierw profesor Magdalenę Sowę.

MS: Ja sobie tę przyszłość wymarzyłam w taki sposób, żeby kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych znalazło swoje regularne miejsce w programach specjalizacji nauczycielskich. Jeśli mogłabym pójść dalej w swojej wizji, to życzyłabym sobie, żeby przygotowanie do nauczania języków specjalistycznych stało się w pełnym wymiarze przedmiotem odrębnej specjalizacji zawodowej dla nauczycieli, tak jak chociażby ma to miejsce na wspomnianej przeze mnie filologii rosyjskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Mówiąc o zawodzie nauczyciela języka obcego, podnosiliśmy m.in. kwestie przygotowania i kryteriów rekrutacji do zawodu, etosu nauczyciela. Chciałabym, by formacja nauczycielska (czy to w zakresie języka ogólnego, czy też języka specjalistycznego) nie była wyłącznie przybudówką do danego kierunku studiów, jedną z wielu dość okrojonych mimo wszystko specjalizacji zawodowych do wyboru przez studenta, tylko aby jako odrębna i bogata w treści oferta przygotowania do zawodu pozwoliła nauczycielowi zapoznać się z możliwie szerokim spektrum zagadnień i przygotować się skutecznie do działań, z jakimi skonfrontuje go w przyszłości rzeczywista praktyka zawodowa.

AS: A przyszłość według pani profesor Gajewskiej?

EG: Tu wyjątkowo trochę się zdystansuję: ze względu na prywatne upodobanie do języków specjalistycznych życzę im jak najlepiej, ale chyba każdy z państwa zgodzi się, że to nie jest przyszłość dla każdego nauczyciela. Chociaż jestem zwolenniczką hasła „niech kwitnie tysiąc kwiatów” (czyli w tym przypadku: niech każdy rozwija swoje zainteresowania), języki specjalistyczne to droga dla niektórych. W związku z tym z jednej strony marzę o wspomnianych przez przedmówczynię osobnych uprawnieniach do nauczania języka specjalistycznego, z drugiej jednak boję się, że ich brak może wykluczyć świetnie uczących praktyków, a przede wszystkim, że nałożą one sztywne ramy kształceniu nauczycieli JOS. Dodam jeszcze, iż w przyszłości najprawdopodobniej nauczanie języków specjalistycznych będzie się rozwijać w sieci. Internet łączy osoby rozproszone i samotne w swoich środowiskach bądź osoby z podobnymi potrzebami. To oznacza, że w sieci można zgromadzić grupę osób

zainteresowanych, mających wspólne zapotrzebowanie na określony typ kształcenia, a niemogących znaleźć podobnych sobie ludzi w swoim otoczeniu.

I kolejna rzecz: w internecie możemy także znaleźć miejsce na kształcenie tych nauczycieli, którzy są zainteresowani dydaktyką opartą na analizie potrzeb lub wybranym typem języków specjalistycznych. Sama uczestniczę w projekcie „Catapult”, dzięki któremu nauczyciel może zdalnie rozwijać kompetencje przydatne w nauczaniu JOS. Podsumowując, nie wiem, jak będzie wyglądać przyszłość kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych, ale wydaje mi się, że wiem, dokąd zmierza.

- AS:** Bardzo dziękuję. Przyszłość według pana profesora Makowskiego?
- JM:** Nawiązując do wcześniejszej wypowiedzi profesor Matulewskiej na temat dynamiki zmian na rynku, powstawania nowych branż, unikania innych zawodów, a także obserwując sektor, o którym dzisiaj opowiadałem, mam poczucie rosnącej bańki i nie wiem, czy w pewnym momencie ta bańka nie pęknie i czy firmy np. z roku na rok nie przeniosą 150 tysięcy etatów do Indii lub na Ukrainę i będziemy mieli 150 tysięcy lingwistów bez pracy. Dlatego myślę, że warto kształcić humanistów. Sami jesteśmy humanistami i uważam, że kształcenie języków specjalistycznych powinno na stałe zagościć w programach zarówno filologii w klasycznym ujęciu, jak i bardziej wyspecjalizowanych kierunków. Na pewno skłaniam się ku temu, żeby dawać absolwentom takie narzędzia, dzięki którym będą w stanie adaptować się do sytuacji na rynku i różnych zmian, które nie są przewidywalne w tym momencie.
- AS:** Bardzo dziękuję. Czy pani profesor Matulewska przyszłość widzi optymistycznie czy pesymistycznie?
- AM:** Myślę, że wykształcił się blok dydaktyki języków specjalistycznych już jako samodzielna dziedzina, odrębna od dydaktyki języków ogólnych. To, z czym mamy teraz do czynienia, to zalew artykułów o charakterze przyczynkarskim, poruszających najróżniejsze zagadnienia dotyczące problemów związanych z nauczaniem języków specjalistycznych. Powstają też prace (które, miejmy nadzieję, wkrótce ujrzą światło dzienne) dotyczące nauczania konkretnej kompetencji spośród tych, o których wspomniał pan profesor Makowski w kontekście komunikowania się w języku specjalistycznym: pisanie, mówienie, słuchanie, czytanie i tłumaczenie. Myślę, że doczekamy się publikacji naukowych, z których nauczyciele będą mogli czerpać wiedzę na temat tego, jak uczyć poszczególnych sprawności, i będą w stanie dostosować oraz poszerzyć



swój warsztat i zacząć go stosować w praktyce w sposób elastyczny w obliczu zmian zachodzących na rynku.

AS: Szanowni państwo, dzięki konferencji w jednym miejscu (choć wirtualnie) zebrało się wielu ekspertów w zakresie kształcenia i tłumaczeń specjalistycznych oraz kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych – wszystkim bardzo dziękuję za udział w tej inspirującej dyskusji.

Potrzeby nauczycieli języków obcych specjalistycznych względem przygotowania i realizacji procesu dydaktycznego. Próba diagnozy

Magdalena Sowa
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

DOI: 10.47050/65591685.30–55

Streszczenie: Punktem wyjścia do zaprogramowania kursu języka zawodowego/specjalistycznego jest identyfikacja oczekiwań uczestników procesu kształcenia. Koncentrując uwagę na uczących się, nie można jednak tracić z pola widzenia potrzeb nauczyciela języka obcego, których zaspokojenie jest w wielu przypadkach kluczowe dla właściwej organizacji i pomyślnej realizacji procesu dydaktycznego ukierunkowanego na naukę języka konkretnej branży i/lub zawodu.

W artykule podjęto próbę diagnozy potrzeb nauczycieli języków specjalistycznych pracujących w polskim systemie oświaty.

Dane ilustrujące kluczowy problem pochodzą z badań ankietowych przeprowadzonych w ostatnich pięciu latach wśród nauczycieli języków obcych zawodowych (JOZ) pracujących w polskich szkołach technicznych, zawodowych lub branżowych. Są również wynikiem analizy polskiego systemu szkolnictwa, w którym nauczyciele języków obcych zdobywają przygotowanie do zawodu oraz realizują własną misję dydaktyczną.

SŁOWA KLUCZOWE:

- nauczanie języka dla potrzeb zawodowych
- nauczyciel języka specjalistycznego
- analiza potrzeb
- potrzeby nauczycieli języka specjalistycznego

The needs of LSP teachers in the preparation and implementation of the didactic process. An attempt at diagnosis



Abstract: The starting point for programming a vocational language course is the identification of the learner's needs. By focusing priority attention on the learners, the needs of the foreign language teacher should not be lost sight of, the satisfaction of which is in many cases crucial for the proper organization and successful implementation of the didactic process aimed at learning the language of a specific profession. In the text, an attempt will be made to diagnose the needs of specialist language teachers working in the Polish education system. The data illustrating the key problem are based on surveys conducted in the last five years among LSP teachers of Polish technical and vocational schools, as well as from the analysis of the Polish education system, in which foreign language teachers gain preparation for the profession and carry out their own teaching mission.

KEYWORDS:

- teaching language for specific purposes (LSP)
- LSP teacher needs analysis
- needs analysis
- needs of LSP teachers

1. Wstęp

Znajomość języka obcego związana z wykonywaną aktywnością zawodową – aktualną lub przyszłą – jest jedną z kompetencji pożądaných u pracowników. Dowodów na prawdziwość takiego stwierdzenia jest wiele. Po pierwsze, można je znaleźć w ogłoszeniach pracodawców oferujących zatrudnienie, którzy w profilu zawodowym poszukiwanego kandydata umieszczają język obcy i poziom jego biegłości. Często określają także zakres działań zawodowych, jakie dany pracownik będzie wykonywał w języku obcym. Po drugie, na podstawie badań prowadzonych wśród pracodawców typowane są kompetencje pożądané u absolwentów wkraczających na rynek pracy – efektywna komunikacja i znajomość języków obcych zajmują dwie pierwsze lokaty (Budnikowski i in., 2012). Aktywność zawodowa osób z niższym wykształceniem także wymaga znajomości języka obcego, czego dowodzą m.in. zapisy w dokumentach regulujących kwestie programów nauczania osób przygotowujących się do zawodu. Podstawa programowa kształcenia w zawodach z 2012 roku (Dz.U. 2012 poz. 184), określająca zakres treści i efektów kształcenia dla szkół średnich o profilu technicznym i branżowym, do podstawowych kompetencji wspólnych wszystkim profesjom zalicza znajomość języka obcego dla potrzeb komunikacji zawodowej i wprowadza obowiązkową naukę języka obcego ukierunkowanego zawodowo (tzw. JOZ) do nauczania na tym etapie edukacyjnym.

Powyższe czynniki przekładają się na rozmaite motywy i/lub powody skłaniające uczących się, na różnych etapach ich życia, do nauki języka obcego specjalistycznego (JOS)¹. Potrzeby leżące u podstaw decyzji o podjęciu nauki powinny zostać zaspokojone w trakcie adekwatnie opracowanego i zrealizowanego procesu dydaktycznego. Warto przypomnieć, że działania polegające na zidentyfikowaniu potrzeb uczących się, zdefiniowaniu celów nauki, selekcji treści oraz wyboru technik nauczania i oceny są podejmowane przez nauczyciela, który, aby właściwie je zrealizować, musi wykazać się odpowiednim rodzajem i poziomem kompetencji. Oznacza to, że skuteczność dydaktyczna nauczyciela jest silnie powiązana z poziomem zaspokojenia jego własnych potrzeb w odniesieniu do wiedzy i umiejętności potrzebnych do przygotowania oraz realizacji programu nauczania w zakresie języka specjalistycznego (Sowa, 2020). Należy zatem stwierdzić, że potrzeby nauczyciela języka specjalistycznego są równie ważne, jak potrzeby uczących się, choć tym pierwszym w literaturze przedmiotu poświęcono,

¹ Na potrzeby niniejszego tekstu, który rozpatruje pojęcie języka obcego specjalistycznego/zawodowego/fachowego dla potrzeb lub do celów zawodowych w kontekście dydaktycznym (tj. nauczania języka danej dyscypliny lub wspólnoty zawodowej), terminy te będą stosowane zamiennie.



jak do tej pory, stosunkowo mało uwagi. Da się zauważyć, że zwiększonemu popytowi na naukę języków specjalistycznych nie towarzyszy taki sam wzrost zainteresowania specyfiką pracy nauczyciela języka specjalistycznego i rozwojem jego kompetencji zawodowych. Celem niniejszego tekstu jest zatem przynajmniej częściowe wypełnienie tej luki, poprzez określenie poziomu kompetencji oraz zdiagnozowanie rodzaju i zakresu potrzeb nauczycieli języków obcych zawodowych pracujących w polskich szkołach techniczno-zawodowych na poziomie szkoły średniej. Podjęta w tekście refleksja bazuje na materiale empirycznym pozyskanym w toku badania ankietowego, przeprowadzonego wśród nauczycieli różnych JOZ, pracujących w polskich szkołach średnich o profilu zawodowym/branżowym i technicznym (por. pkt. 3). Dla uwypuklenia istoty diagnozowanych potrzeb prezentowane dane ankietowe zostaną odniesione do wyników badań w zakresie analizy i diagnozy potrzeb nauczycieli JOZ w polskim szkolnictwie zawodowo-technicznym na szczeblu średnim, uzyskanych przez innych badaczy (Gajewska, 2020; Kościńska, 2020).

2. Czynniki warunkujące aktywność dydaktyczną nauczyciela JOS

Specyfika nauczania języka obcego specjalistycznego każe rozpatrywać aktywność zawodową nauczyciela (a co za tym idzie, także jego skuteczność dydaktyczną) przez pryzmat wielu czynników. Wśród najbardziej istotnych wskazać należy m.in. kontekst edukacyjny, w którym odbywa się proces kształcenia, rodzaj i zakres działań, jakie nauczyciel musi lub powinien podjąć w jego trakcie, role oraz zadania, których jakość wykonania zaświadcza o poziomie kompetencji zawodowych nauczyciela. Wymienione elementy zostaną bliżej omówione w kolejnych sekcjach tekstu.

2.1. Kontekst edukacyjny i profile odbiorców JOS

Różnorodność potrzeb uczących się, tak charakterystyczna dla edukacji w zakresie języków specjalistycznych, przekłada się na różnorodność celów nauczania. Te z kolei mogą być osiągnane w trakcie kształcenia realizowanego w niejednorodnym zakresie, na różnym poziomie, w zróżnicowanym wymiarze czasu, w odmiennych kontekstach edukacyjnych. Języki specjalistyczne są elementem kształcenia i/lub doskonalenia zawodowego ujętym w programach nauczania szkół średnich (branżowych i technicznych), w programach kształcenia na studiach wyższych (w ramach specjalizacji lub profilu neofilologicznego czy w formie lektoratu), w programach kursów językowych proponowanych przez ośrodki doskonalenia

zawodowego, agendy zagranicznych instytucji edukacyjno-kulturalnych czy komercyjne szkoły językowe. Z pobieżnego oglądu kontekstów edukacyjnych można wnioskować, że nauczyciel języka obcego (także specjalistycznego), który niejednokrotnie jest zatrudniony w wielu różnych miejscach, ma kontakt z bardzo szerokim gronem odbiorców, których profil i potrzeby warunkują sposób postępowania dydaktycznego.

Wśród możliwych profili uczących się języków obcych dla potrzeb zawodowych można wskazać m.in.:

- uczniów szkół branżowych i/lub technicznych, którzy zdobywając podstawy zawodu, poznają język obcy właściwy dla branży, w której się kształcą;
- studentów na wydziałach technicznych, ścisłych i medycznych, którzy uczęszczają na lektorat języka obcego powiązany z kierunkiem studiów, przygotowujący do specjalistycznej komunikacji w obcym języku;
- studentów na wydziałach humanistycznych, którzy podejmują naukę języka branżowego/fachowego w ramach specjalizacji oferowanej na danym kierunku (np. specjalizacje lub moduły biznesowe realizowane w programach zajęć filologicznych);
- pracowników, którzy z konkretnych powodów zawodowych podejmują naukę od podstaw lub naukę na wyższym poziomie języka obcego właściwego dla danej branży;
- pracowników, którzy znajomość języka obcego ogólnego poszerzają w zakresie komunikacji zawodowej/specjalistycznej;
- emigrantów zarobkowych, którzy poszukując zatrudnienia w innym kraju, uczą się wykonywania obowiązków zawodowych w języku obcym;
- osoby, które korzystają z dostępnej na rynku oferty kształcenia w zakresie języków specjalistycznych, ale nie mają dokładnie sprecyzowanego planu zawodowego (dla nich celem jest rozwinięcie kompetencji językowych pod kątem ewentualnego zwiększenia swoich szans na rynku pracy);
- osoby, które ze względu na własne zainteresowania decydują się na udział w mniej lub bardziej specjalistycznym kształceniu w zakresie języka obcego, lub poszukujące odmiany względem kursów językowych, w których wcześniej uczestniczyły (por. Mourlhon-Dallies, 2020)².

² Autorka wskazuje, że w ostatnich latach proponowane są nowe formuły zajęć, kursów bądź warsztatów językowych, łączące naukę języka obcego z rozwijaniem innych zainteresowań czy pasji osób uczących się. Przykładem mogą być warsztaty gastronomii francuskiej „Cours de français et cuisine”, „La pâtisserie des rêves”, „French Cooking & Gastronomy Workshops”, „French and wine testing”, integrujące naukę języka tego kraju z inicjatywą kulinarną i degustacją.



2.2. Elementy organizacji procesu nauczania JOS

Analizując skrótowe zestawienie profili uczących się, da się zauważyć wyraźne różnice w stopniu profesjonalizacji między odbiorcami kształcenia – np. między uczniami szkół a aktywnymi pracownikami; studentami kierunków technicznych a studentami kierunków humanistycznych/filologicznych; pracownikami znającymi tajniki zawodu bez znajomości języka obcego i odwrotnie. Biorąc pod uwagę tylko ten jeden element, nauczyciel JOS staje przed wyborem adekwatnego podejścia dydaktycznego, które pozwoliłoby mu w sposób jak najbardziej satysfakcjonujący zaspokoić potrzeby odbiorców. Może on rozważyć wybór podejścia skoncentrowanego m.in. na obszarze zawodowym (prawo, hotelarstwo, medycyna, technika itp.), na użytkownikach języka danej branży (zawody, specjalności, stanowiska) lub na kompetencjach językowych wspólnych dla wielu zawodów/aktywności zawodowych, bądź też na integracji treści dziedzinowych z językowymi.

Specyfika profilu grupy, z którą nauczyciel pracuje, a także jej potrzeby, wiążą się ponadto z wyborem materiału nauczania (koniecznością rozważenia m.in.: jakiego języka i w jakim wymiarze nauczać, jaki powinien być udział dziedziny i treści z nią związanych w programie nauczania) i jego dydaktyczną eksploatacją w trakcie zajęć. Choć w wielu przypadkach nauczyciel, sam niebędący ekspertem w danej dziedzinie, może oprzeć się na kompetencjach specjalistycznych uczących się, nie można spodziewać się, że będzie to sytuacja powszechna. Praca z grupami o niskim stopniu specjalizacji (np. uczniami szkół branżowych, studentami filologii, emigrantami zarobkowymi) wymaga od nauczyciela dobrej znajomości specyfiki funkcjonowania danego obszaru, zarówno w zakresie praktyki zawodowej, jak i komunikacji specjalistycznej.

Dodatkowo pojawia się problem doboru pomocy dydaktycznych adekwatnych do potrzeb uczących się i możliwych do wykorzystania w toku kształcenia. W nauczaniu języka bardziej popularnych zawodów lub branż (np. hotelarstwo, turystyka, biznes), czy też w grupach odbiorców niewymagających wysokiej specjalizacji zawodowej, nauczyciel ma większą szansę zarówno na szybkie opanowanie języka danej branży (i ewentualnie wiedzy dziedzinowej), jak i na znalezienie materiałów nauczania bądź pomocy dydaktycznych, które będzie mógł bez większej modyfikacji wykorzystać na zajęciach. Poważniejszy problem pojawia się w przypadku branż rzadkich (np. florystyka, hodowla koni) lub zawodów wymagających wysokiego stopnia specjalizacji (technologia drewna, renowacja architektury, obróbka CNC³), kiedy nauczyciel języka obcego nie zna ich specyfiki i nie ma dostępu do gotowych

³ *Computerized Numerical Control (CNC)* – technologia wytwarzania materiałów przy użyciu precyzyjnej maszyny sterowanej komputerem.

materiałów nauczania. W takich sytuacjach musi poszukiwać informacji źródłowych na własną rękę, dokonać analizy zawartych w nich istotnych elementów językowych i/lub zawodowych, a następnie na tej podstawie stworzyć materiały dydaktyczne dostosowane do profilu i wymagań uczących się.

Różnorodność profili i potrzeb odbiorców wymaga uwzględnienia w docelowym programie kształcenia w różnym stopniu i na różnym poziomie elementów związanych z nauką języka oraz zrozumieniem specyfiki obszaru zawodowego. Profile i potrzeby odbiorców mają także znaczenie podczas wyboru właściwego podejścia dydaktycznego oraz tworzenia programu nauczania lub materiałów dydaktycznych. W zależności od tego, gdzie, z kim i w jakich warunkach pracuje osoba ucząca się, działania nauczyciela w zakresie wyboru programu bądź materiału dydaktycznego mogą polegać na (Gajewska i Sowa, 2014):

- dokonywaniu prostej adaptacji gotowych podręczników lub materiałów;
- uzupełnianiu elementami zawodowymi programów nauczania w zakresie języka ogólnego;
- kompleksowym opracowywaniu programów kształcenia językowego na miarę konkretnych odbiorców o potrzebach zawodowych.

2.3. Kompetencje zawodowe nauczyciela JOS

Bez względu na okoliczności towarzyszące planowaniu i prowadzeniu zajęć z JOS (tj. czy trzeba opracować program nauczania od podstaw, uzupełnić lub zmodyfikować gotowe materiały, czy wykorzystać już dostępne) każdorazowe zaangażowanie w proces dydaktyczny aktywuje różne obszary kompetencji zawodowej nauczyciela – zarówno te odnoszące się do samego przedmiotu nauczania (wiedza i umiejętności językowe i/lub dziedzinowe), jak i sposobu organizacji oraz realizacji procesu nauczania (metodyka).

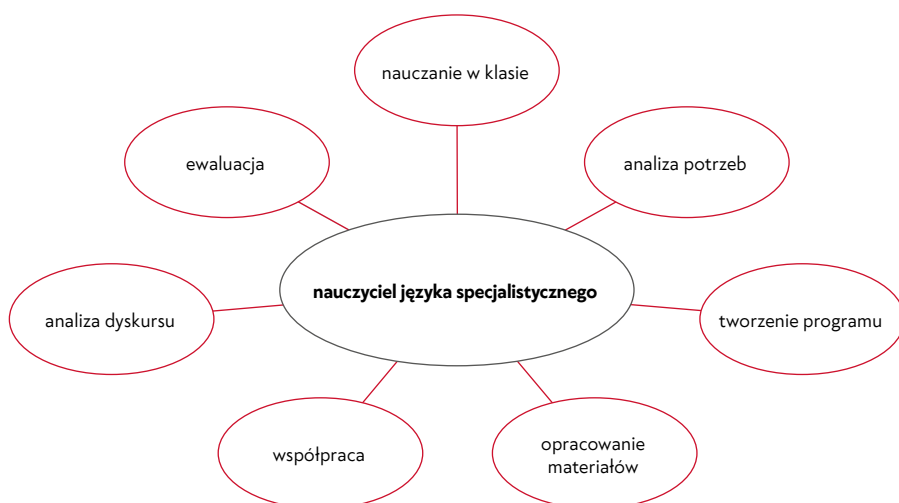
Zakres kompetencji nauczyciela jest szeroko definiowany w literaturze przedmiotu (Ferguson, 1997; Master, 1997, 2005; Jordan, 2000; Alexander, 2012; Hall, 2013; Gajewska i Sowa, 2014; Champion, 2016; Bocanegra-Valle i Basturkmen, 2019), choć zasadniczo dominują trzy kluczowe rodzaje kompetencji: w zakresie znajomości języka obcego, glottodydaktyki specjalistycznej oraz dziedziny zawodowej. Dobre opanowanie nauczanego języka obcego musi być poparte umiejętnością tworzenia i prowadzenia zajęć językowych z poszanowaniem reguł dydaktyki języków specjalistycznych. Do tego zestawu kompetencji dodać także należy znajomość (nawet minimalną) danego obszaru zawodowego i wiedzę o zastosowaniu w nim języka obcego.

Kompetencje zawodowe nauczyciela JOS są mocno powiązane z różnorodną naturą funkcji, jakie przyjmuje, oraz zadań, które wykonuje, przygotowując i prowadząc zajęcia językowe. Owe zadania mogą polegać m.in. na tworzeniu



odpowiedniego sylabusu i/lub programu kształcenia, dostarczeniu materiałów dydaktycznych, współpracy z innymi, prowadzeniu własnych poszukiwań i badań, jak również oceny zajęć, materiałów czy postępów uczniów w nauce (Dudley-Evans i St. John, 1998; Belcher, 2006; Woodrow, 2017). Wielu autorów stwierdza, że osoba nauczająca JOS jest jednocześnie nauczycielem, badaczem, twórcą (autorem) i ewaluatorem (Belcher, 2006; Basturkmen, 2010, 2014; Hall, 2013; Parpette, 2017), o czym świadczy szerokie spektrum zadań przedstawionych na poniższym schemacie.

RYSUNEK 1. ZADANIA NAUCZYCIELA JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO



Źródło: opracowanie własne na podstawie Woodrow (2017).

3. Nauczyciele JOZ w szkołach zawodowych i technicznych – prezentacja badania

Biorąc pod uwagę kompleksowość działań nauczyciela języka specjalistycznego i wynikającą z nich różnorodność ról, wykształcenie specyficznych kompetencji potrzebnych do nauczania wymaga odpowiedniego przygotowania do pracy z grupami mającymi określone potrzeby i cele zawodowe. Nawet jeśli ograniczyć się tylko do jednego ze wskazanych wcześniej profili uczących się, tj. uczniów szkół branżowych i technicznych (por. pkt. 2.1), można zauważyć, że nauczyciel obowiązkowego dla tego etapu edukacyjnego przedmiotu, jakim jest język obcy

ukierunkowany zawodowo (JOZ)⁴, mierzy się z różnymi wyzwaniami. Przywołując tylko skrótowo zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 16 maja 2019 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 991), można stwierdzić, że ustawodawca różnicuje liczbę godzin nauki JOZ dla wybranych zawodów (np. 64 godz. w zawodzie asystenta kierownika produkcji filmowej i telewizyjnej, 30 godz. dla zawodu betoniarza). Precyzuje także rodzaj języka właściwy dla kształconego zawodu (np. język niemiecki w zawodzie technika budowy oraz technika strojenia fortepianów i pianin, język angielski w zawodzie technika realizacji nagłośnień, dowolny JOZ w zawodzie cieśli lub dekarza). Już na podstawie takich informacji można wysnuć wnioski, że edukacja w szkołach zawodowych i technicznych zakłada naukę języka obcego zorientowaną na cele i potrzeby odmienne od tych, które są właściwe nauczaniu języka ogólnego. Ponadto różna liczba godzin przewidzianych na kształcenie językowe w poszczególnych zawodach uniemożliwia zaplanowanie i realizowanie treści nauczania w podobny sposób dla kilku obszarów, w związku z czym nauczyciel musi dysponować szerokimi umiejętnościami metodycznymi.

Przygotowanie do zawodu nauczyciela języka obcego (tak jak w przypadku każdego innego przedmiotu) określa obecnie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450)⁵. Przywołany akt prawny precyzuje warunki kształcenia nauczycieli wszystkich

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 poz. 184) definiuje efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, a JOZ traktuje jako jeden z obowiązkowych elementów przygotowania zawodowego, wymieniając go wśród efektów kształcenia odnoszących się do wszystkich profesji. Opanowanie języka komunikacji zawodowej ma pozwolić uczniowi na: „realizację zadań zawodowych za pośrednictwem zasobu środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), interpretację wypowiedzi dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych, analizę i interpretację krótkich tekstów pisemnych dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych, formułowanie krótkich i zrozumiałych wypowiedzi oraz tekstów pisemnych umożliwiających komunikowanie się w środowisku pracy, jak również korzystanie z obcojęzycznych źródeł informacji” (Dz.U. 2012 poz.184, 22–23). Identyczny zapis efektów kształcenia dla JOZ umieszczono w nowszym Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 31 marca 2017 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860). Bardziej rozbudowany i dokładniejszy opis efektów zawiera dopiero Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 maja 2019 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 991).

⁵ Jednym z wcześniejszych aktów prawnych określających standardy przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela jest m.in. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).



przedmiotów szkolnych, nie uwzględniając jednak w żadnym stopniu specyfiki pracy nauczycieli języków obcych⁶. Warto zaznaczyć, że ustawodawca poświęcił niewiele uwagi kwestiom przygotowania nauczycieli do pracy z grupami o celach i potrzebach zawodowych. Można odnieść wrażenie, że szczegółowe aspekty dotyczące koncepcji programów kształcenia nauczycieli pozostawiono w gestii ośrodków zajmujących się przygotowaniem kandydatów do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego (także specjalistycznego/zawodowego).

3.1. Badanie dotyczące potrzeb nauczycieli JOZ – dane ogólne

Podejmując refleksję nad kompetencjami zawodowymi nauczycieli, warto dokonać bardziej wnikliwej analizy dotyczącej z jednej strony specyfiki kontekstu pracy nauczycieli języka specjalistycznego (tu: JOZ), usankcjonowanego przepisami ww. rozporządzenia MEN (Dz.U. 2019 poz. 991), a z drugiej – (samo) oceny poziomu przygotowania metodyczno-językowego nauczycieli JOZ i ich ewentualnych potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego. W związku z tym w latach 2016–2018⁷ zostało przeprowadzone badanie ankietowe⁸ na celowo dobranej próbie badawczej, którą stanowili wyłącznie nauczyciele języków obcych ukierunkowanych zawodowo, pracujący w szkołach branżowych i technikach w całej Polsce⁹.

Skonstruowany na potrzeby badania autorski formularz zawierał 20 zdań, do których nauczyciele mieli się ustosunkować, zakreślając jedną z wartości umieszczonych na skali 1–5. Zdania zawarte w ankiecie odnosiły się z jednej strony do treści nauczania i typowych zadań nauczyciela JOS, jakie powinien on zrealizować w ramach procesu nauczania (zdania nr 7, 9, 11, 14), a z drugiej miały ukierunkować uwagę respondentów na ocenę kontekstu edukacyjnego właściwego ich pracy (zdania nr 1, 3, 6, 10, 13, 15, 17 i 18) oraz poziomu własnych

⁶ „Kształcenie na studiach przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela obejmuje przygotowanie merytoryczne i przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie dydaktyczne. Przygotowanie dydaktyczne obejmuje podstawy dydaktyki i emisję głosu oraz przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć”.

⁷ Stosunkowo długi okres badania wynika z trudności w dotarciu do reprezentatywnej liczby respondentów i pozyskaniu jak największej liczby kompletnie wypełnionych formularzy ankietowych.

⁸ Formularz ankiety został zamieszczony na końcu rozdziału.

⁹ Badanie właściwe zostało poprzedzone badaniem pilotażowym wśród 33 nauczycieli JOZ pracujących w szkołach zawodowych i technicznych w województwie lubelskim. Pozwolilo ono ocenić zasadność stwierdzeń zaproponowanych w ankiecie. Modyfikacje w wykorzystanym narzędziu badawczym wprowadzone po pilotażu polegały na doprecyzowaniu wybranych sformułowań i zmianie kolejności pytań ankietowych.

kompetencji w zakresie dydaktyki języków specjalistycznych (zdania nr 2, 4, 5, 8, 12, 16, 19, 20). Do listy zostało dodane także pytanie otwarte, wymagające dłuższej odpowiedzi, umożliwiające poznanie szczegółowych potrzeb nauczycieli, które – zdaniem ankietowanych – należałoby jak najpilniej zaspokoić.

Formularz ankietowy online wysłano do potencjalnych respondentów drogą elektroniczną, a odpowiedzi były udzielane i przesyłane z zachowaniem anonimowości. Dane będące podstawą prezentowanego badania pochodzą z 98 ankiet¹⁰ wypełnionych przez nauczycieli JOZ z całej Polski, nauczających różnych języków obcych¹¹ w odniesieniu do wielu branż¹². W niniejszym tekście zostaną uwzględnione wyłącznie odpowiedzi respondentów na te stwierdzenia ankietowe, które najlepiej korespondują z określonym na wstępie celem, tj. (samo)oceną kompetencji nauczycieli JOZ i diagnozą ich potrzeb w zakresie (samo)doskonalenia zawodowego. Wnioski prezentowane w dalszej części tekstu są więc pochodną odpowiedzi udzielonych przez 98 respondentów w odniesieniu do dziesięciu stwierdzeń (zawartych w zdaniach nr 2, 4, 5, 8, 12, 16, 17, 18, 19, 20) formularza ankietowego oraz pytania otwartego (nr 21).

3.2. Przygotowanie zawodowe nauczycieli JOZ

Na początku analizy wyników należy zaznaczyć, że uczestniczący w badaniu nauczyciele mają mieszane uczucia względem własnego przygotowania do prowadzenia lekcji JOZ, co pokazuje wykres 1. Odpowiedzi nauczycieli rozkładają się proporcjonalnie – ok. 38% z nich twierdzi, że są w pełni przygotowani do prowadzenia lekcji JOZ, a ok. 36%, że nie. Spora grupa (ok. 26%) ocenia swoje przygotowanie na poziomie średnim lub nie ma na ten temat zdania. Wszyscy natomiast są w bardzo dużej mierze zgodni, że studia wyższe nie przygotowują do nauczania języka w szkołach o profilu zawodowym (łącznie 62% odpowiedzi „nie” i „zdecydowanie nie”).

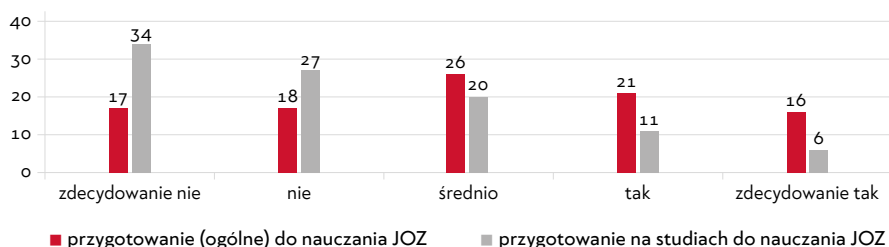
¹⁰ W sumie w trakcie badania pozyskano 108 ankiet. Biorąc jednak pod uwagę odpowiedzi niekompletne lub nie na temat (dotyczyły np. nauczania języka obcego ogólnego), 10 kwestionariuszy pozostawiono bez analizy.

¹¹ Wśród ankietowanych znaleźli się nauczyciele języków: angielskiego (79), niemieckiego (9), rosyjskiego (5), francuskiego (4) i hiszpańskiego (1).

¹² Branże (dziedziny zawodowe) reprezentowane w nauczanych językach to: informatyka/teleinformatyka (23 nauczycieli), ekonomia i mechanika (po 18), hotelarstwo (16), logistyka (15), gastronomia, turystyka, obsługa ruchu turystycznego (po 10), budownictwo, elektryka, mechatronika, reklama (po 9), fryzjerstwo, handel (po 8), elektronika, rolnictwo, technologia żywienia (po 7), spedycja (6), architektura krajobrazu, górnictwo, obsługa portów i terminali lotniczych (po 5), kucharz i mechanizacja rolnictwa (po 4), geodezja, grafika, hodowla koni (po 2), administracja, agrobiznes, chemia, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, florystyka, kelner, księgowość, medycyna, murarz, obróbka CNC, odnawialne źródła energii, ogrodnictwo, pielęgniarstwo, przetwórstwo mleczarskie, renowacja architektury, stolarstwo, ślusarstwo, technologia drewna, telekomunikacja, weterynaria (po 1).



WYKRES 1. PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH DO NAUCZANIA JOZ (N=98)



Źródło: opracowanie własne.

Dysproporcje pomiędzy ogólną satysfakcją nauczycieli z własnej gotowości do nauczania JOZ a poziomem przygotowania wynikającym ze studiów wyższych należy tłumaczyć ich udziałem w procesie samodoskonalenia zawodowego. Kompetencje nauczycieli pozwalające ocenić zakres stosunkowo dobrego przygotowania do prowadzenia lekcji JOZ są w dużej mierze zasługą ich zaangażowania w (samo)kształcenie językowe i/lub dydaktyczne, widocznego już w trakcie aktywności zawodowej i bardzo często po otrzymaniu informacji na temat profilu zawodowego uczących się (por. Gajewska, 2020¹³; Kościńska, 2020¹⁴).

Ponadto z badania Elżbiety Gajewskiej (2020) wynika, że spora część nauczycieli (9/24) myli zajęcia z języka angielskiego specjalistycznego (nauka języka) z zajęciami z dydaktyki JOS. Powyższa obserwacja skłania do stwierdzenia, że treści glottodydaktyki specjalistycznej nie są powszechnie omawiane w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego¹⁵ i że na różnych etapach edukacji respondenci nie zetknęli się z tego rodzaju zajęciami.

¹³ Badanie ankietowe przeprowadzone przez Elżbietę Gajewską na grupie 24 nauczycieli języka angielskiego zawodowego, uczestniczących w projekcie „Małopolska Chmura Edukacyjna” w roku szkolnym 2018/2019, wykazało, że kompetencje nauczycieli JOZ w dużej mierze wynikają z ich aktywności w obszarze samodoskonalenia. Wśród ankietowanych uczących języka angielskiego równocześnie kilku branż, tylko pięć osób zadeklarowało znajomość języka branżowego z danej dziedziny przed rozpoczęciem pracy z grupą. W pozostałych przypadkach poznanie/zgłębianie specyfiki tego języka miało miejsce już w trakcie pracy z uczącymi się.

¹⁴ Na podstawie 138 ankiet wypełnionych przez nauczycieli JOZ na terenie województwa małopolskiego i podkarpackiego Kościńska stwierdziła, że nauczyciele samodzielnie doskonalią swoje kompetencje językowe w zakresie JOZ (130 ze 138 badanych) oraz kompetencje dydaktyczne (w różnych obszarach, w różnym zakresie, z różnym skutkiem).

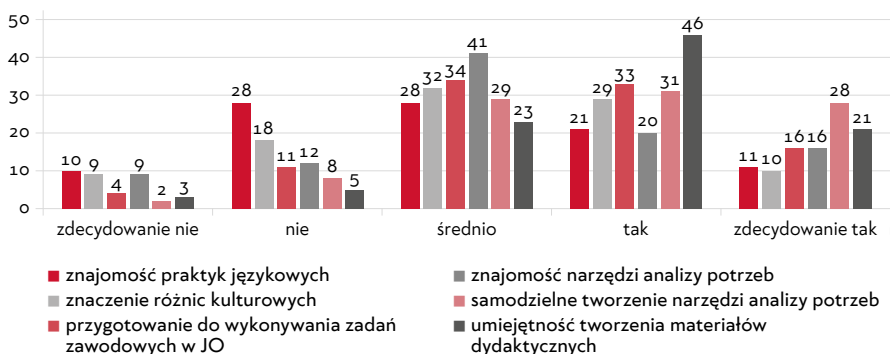
¹⁵ Zakres przygotowania nauczycieli języków obcych do nauczania języków specjalistycznych i (nie)obecność zajęć z metodyki nauczania JOS w uniwersyteckich programach kształcenia nauczycieli języków obcych zostały przeanalizowane w ramach szczegółowego badania, którego wyniki dokładnie omówiono w Gajewska, Sowa i Kic-Drgas (2020).

3.3. Samoocena kompetencji nauczycieli JOZ

Choć studia wyższe niedostatecznie uwzględniają w programach kształcenia nauczycieli języków obcych zagadnienia z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej, to można stwierdzić, że ankietowani nauczyciele JOZ stosunkowo dobrze sobie radzą, samodzielnie kompensując braki w zakresie kompetencji językowych i/lub metodycznych.

Na podstawie odpowiedzi udzielonych w formularzu ankiety należy stwierdzić, że respondenci właściwie identyfikują zadania podejmowane przez nauczyciela JOS na różnych etapach procesu dydaktycznego i pozytywnie ustosunkowują się do poziomu własnych kompetencji w zakresie realizacji tych zadań. Samoocena wybranych składników kompetencji językowej (znajomość języka i kultury obszaru zawodowego) oraz dydaktycznej (analiza potrzeb, tworzenie materiałów dydaktycznych, realizacja procesu dydaktycznego) wypada pozytywnie, choć pojawiło się wiele opinii pośrednich (odpowiedzi pomiędzy „tak” a „nie”).

WYKRES 2. SAMOOCENA WYBRANYCH KOMPONENTÓW KOMPETENCJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI JOZ (N=98)



Źródło: opracowanie własne.

Można wprawdzie zauważyć pewne problemy w obszarze znajomości praktyk językowych właściwych kontekstowi zawodowemu (37% odpowiedzi negatywnych w porównaniu z 28% ocen „średnio” i 32% pozytywnych), jednak nauczyciele zdają się je kompensować lepszą orientacją w kwestii różnic kulturowych w środowisku pracy (39% odpowiedzi pozytywnych, 32% – „średnio” i 27% negatywnych). Wskazują, że potrafią dość skutecznie przygotować uczących się do wykonywania działań zawodowych w języku obcym (49% odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak” oraz 34% „średnio”), bazując na materiałach dydaktycznych, które są w stanie samodzielnie stworzyć (67% odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak” oraz



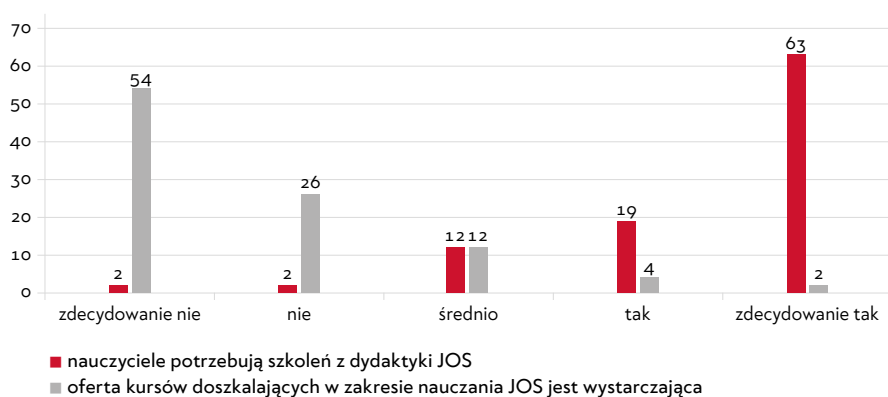
23% „średnio”). Choć przeważająca liczba ankietowanych nauczycieli ma problem z rozpoznaniem narzędzi analizy potrzeb uczących się (41% odpowiedzi „średnio” oraz łącznie 21% „nie” i „zdecydowanie nie”), to większość z nich uznaje, że umie je opracować na własny użytek (59% odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak” oraz 29% „średnio”).

Wysoki stopień samooceny kompetencji dydaktycznych nauczycieli JOZ (dla języka angielskiego) stwierdza także Gajewska (2020). Respondenci uczestniczący w jej badaniu ocenili własną kompetencję dydaktyczną „dobrze” (12/24) i „bardzo dobrze” (3/24). Osiem osób było z niej średnio zadowolonych, natomiast tylko jedna uznała, że ma ją niedostatecznie wykształconą.

3.4. Potrzeby nauczycieli JOZ

Na podstawie danych przedstawionych na wykresie nr 2 można wnioskować, że nauczyciele JOZ dobrze sobie radzą i nie potrzebują pomocy w przygotowaniu i/lub realizacji zajęć językowych dla potrzeb zawodowych. Stosunkowo wysoka samoocena kompetencji językowych i dydaktycznych nie pozwala jednak nauczycielom JOZ zaniechać działań samodoskonalących. Stwierdzenie nr 17 z formularza ankiety, dotyczące zapotrzebowania na tematyczne i celowe szkolenia z zakresu glottodydaktyki specjalistycznej, spotkało się z odpowiedzią wysoce pozytywną (84% odpowiedzi „tak” i „zdecydowanie tak”).

WYKRES 3. ZAPOTRZEBOWANIE NA KURSY/SZKOLENIA Z ZAKRESU NAUCZANIA JOS (N=98)



Źródło: opracowanie własne.

Według ankietowanych dostępnych jest zbyt mało szkoleń i kursów poświęconych kwestiom nauczania JOS. Wśród potrzeb szkoleniowych (których określenia wymagało pytanie 21 z ankiety) najbardziej istotne dla nauczycieli

(48% odpowiedzi) wydaje się być podniesienie kompetencji w zakresie wiedzy dziedzinowej oraz dydaktyki języków dla potrzeb i do celów zawodowych.

WYKRES 4. SPECYFICZNE POTRZEBY NAUCZYCIELI JOZ (N=98)



Źródło: opracowanie własne.

Szczególnie potrzebne wydają się szkolenia ukierunkowane na rozwój umiejętności związanych z tworzeniem materiałów dydaktycznych do pracy w klasie oraz do samodzielnego wykorzystania przez ucznia w domu¹⁶ (38% odpowiedzi). Prawie dwie piąte ankietowanych (37%) przedstawia postulat dostępu do gotowych materiałów nauczania dla różnych branż (np. w formie podręczników), które byłyby adekwatne do wymagań egzaminacyjnych, nowoczesne oraz atrakcyjne dla ucznia i nauczyciela.

Niewielki odsetek ankietowanych (poniżej 10%) formułuje swoje potrzeby w odniesieniu do warunków materialnych, w jakich odbywa się nauka JOZ w szkołach średnich. Nauczyciele widzą potrzebę doposażenia bazy dydaktycznej w sprzęt multimedialny, słowniki, nowoczesne pomoce do nauki, ponadto

¹⁶ *Notabene* w badaniu Agnieszki Kościńskiej (2020) oczekiwania nauczycieli JOZ względem form doskonalenia, w których chcieliby uczestniczyć, wyrażają się w chęci otrzymania gotowych ćwiczeń z zakresu nauczanego języka obcego (94% badanych) oraz opracowania ćwiczeń podczas udziału w szkoleniu (83,3%).



postulują zwiększenie wymiaru godzin przeznaczonych na naukę języka obcego zawodowego. Pożądana byłaby według nich także ściślejsza współpraca z nauczycielami przedmiotów zawodowych, którzy mogliby im pomóc w podniesieniu wiedzy dziedzinowej i lepszym zrozumieniu danej branży.

Odpowiedzi na pytanie otwarte pokazują także, że niektórzy nauczyciele JOZ życzyliby sobie większego wsparcia ze strony doradców metodycznych, obecności zajęć z dydaktyki JOS w programach kształcenia na studiach wyższych, a także docenienia specyfiki ich pracy oraz wypracowania i wdrożenia kryteriów selekcji zawodu nauczyciela.

4. Wnioski i postulaty

Uzyskane z ankiet dane dotyczące kompetencji i potrzeb nauczycieli JOZ prowadzą do dość alarmujących konkluzji. Przede wszystkim stwierdzić należy, że zdecydowana większość nauczycieli nie zdobyła odpowiednich kompetencji do nauczania JOZ w trakcie przygotowania zawodowego podczas studiów wyższych. Zaangażowanie i determinacja sprawiają, że chcą oni inwestować czas i energię w samokształcenie, aby podjąć się nauczania JOZ i sprostać wymaganiom procesu kształcenia właściwego dla tego przedmiotu. Można byłoby zatem uznać, że obecność zajęć z dydaktyki JOS na studiach wyższych nie jest niezbędna, ponieważ nauczyciele potrafią samodzielnie uzupełniać luki w swoim warsztacie zawodowym.

Ankietowani nauczyciele JOZ dość wysoko oceniają własne umiejętności, które umożliwiają właściwą i efektywną organizację oraz realizację procesu dydaktycznego. Z drugiej jednak strony w swoich priorytetach szkoleniowych wskazują obszary, które są według nich dostatecznie lub dobrze ukształtowane (np. umiejętność opracowywania materiałów dydaktycznych). Choć nauczyciele twierdzą, że są w stanie samodzielnie przygotować pomoce dydaktyczne adekwatnie do profilu uczniów oraz wymagań procesu nauczania, to jednocześnie wyrażają potrzebę doszkalania w tym zakresie i doskonalenia warsztatu zawodowego.

Jakie mogą być przyczyny tak rozbieżnej oceny umiejętności i potrzeb? Wśród ważnych powodów można w pierwszej kolejności wskazać dynamikę kontekstu pracy nauczycieli JOZ i nauczycieli JOS w ogóle. Oferta edukacyjna proponowana przez praktycznie wszystkie ośrodki kształcące w zakresie języków specjalistycznych jest bardzo dynamiczna i zmienia się z roku na rok. Jest ona silnie uwarunkowana ewoluującymi potrzebami rynku, który dyktuje mniej lub bardziej korzystne warunki nauczania języka w danej branży. Ośrodki kształcenia, chcąc zapewnić sobie odpowiednią liczbę kursantów, przygotowują ofertę zajęć

językowych pod kątem dziedziny/branży/zawodu, na które jest w danej chwili zapotrzebowanie, a to z kolei zmienia się z każdym rokiem. W konsekwencji nauczyciele JOS/JOZ rokrocznie muszą przygotować się do nowego programu nauczania kierowanego do „nowego” zawodu/obszaru zawodowego. Poza tym, jak wynika z badań, w wielu przypadkach ten sam nauczyciel uczy języka obcego właściwego dla kilku różnych branż/zawodów. Co więcej, zdarza się, że jeden nauczyciel pracuje z grupami o różnym profilu zawodowym i odmiennych potrzebach językowych, często jednocześnie w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych (szkoła i kursy zewnętrzne, zajęcia kierunkowe i lektorat JO itp.). Zmienność parametrów decydujących o tym, czego w danym roku i w jaki sposób nauczyciele muszą nauczać, a *de facto* także nauczyć się sami (bo wcześniej nie mieli ku temu przygotowania formalnego), może tłumaczyć ich chęć dostępu do w miarę stabilnej bazy zasobów (gotowych materiałów nauczania, ćwiczeń, podręczników), po które można sięgnąć w sytuacjach nagłej zmiany programu, natłoku zajęć czy niemożliwości samodzielnego opracowania ćwiczeń. Warto podkreślić, że przygotowanie jednej jednostki lekcyjnej JOS wymaga ogromnego nakładu pracy, czasu i zaangażowania¹⁷. Biorąc pod uwagę zmienność parametrów wpływających na ofertę kształcenia i rozmaite ograniczenia nauczycieli (np. organizacyjne, instytucjonalne, indywidualne, rodzinne, materialne), nie sposób w krótkim czasie i do wszystkich zajęć opracować autorskie materiały nauczania. Można także zakładać, że dla części respondentów otrzymane na szkoleniach i warsztatach pomoce dydaktyczne mogą być wzorem w trakcie własnej pracy albo dowodem na słuszność przyjętego przez nich intuicyjnego sposobu postępowania bądź podstawą do jego weryfikacji lub modyfikacji.

Poza tym umiejętności dydaktyczne i/lub językowe, które nauczyciele JOZ samodzielnie kształcą w toku pracy (na podstawie doświadczenia własnego lub swoich kolegów), z pewnością potrzebują potwierdzenia przez specjalistów z danej dziedziny zawodowej lub z zakresu dydaktyki/metodyki JOS. Można domniemywać, że nauczyciele chcieliby otrzymać od specjalisty potwierdzenie zasadności bądź skuteczności przyjętego sposobu pracy. Cenne dla nich byłyby także informacje zwrotne na temat korekty własnych działań lub wskazówki ekspertów, jak uczyć i/lub jak robić to lepiej. Być może za pomocą takich właśnie argumentów należy tłumaczyć chęć nauczycieli do udziału w szkoleniach i pracy pod kierunkiem specjalistów, którzy utwierdzą ich we własnym sposobie działania lub skłonią do jego modyfikacji.

¹⁷ Dudley-Evans i St. John (1998, s. 172) zwracają uwagę na czasochłonność przygotowania autorskich materiałów dydaktycznych: według ich szacunków jedna godzina efektywnych zajęć wymaga do 15 godzin pracy własnej.



Potrzeby dydaktyczne nauczycieli JOZ w Polsce nie są jedynymi, jakie wyraża środowisko nauczycielskie, ale są to z pewnością oczekiwania bardzo ważne, które mają przełożenie na opracowywane programy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce. W świetle wyżej przedstawionych wyników badań pilną sprawą wydaje się uwzględnienie w programach kształcenia zajęć poświęconych dydaktyce JOS, dzięki którym przyszli pedagodzy zdobędą przynajmniej podstawową wiedzę na temat specyfiki nauczania w grupach o potrzebach zawodowych i poznają możliwe sposoby pracy z tego typu uczącymi się. Przygotowanie w ramach takiego przedmiotu (z pewnością w okrojonych ramach czasowych) nie dostarczy oczywiście gotowych scenariuszy działania na każdą możliwą sytuację zawodową. O ile trudno jest dopasować programy kształcenia nauczycieli pod kątem języka i dziedziny, którymi zajmować się będą w przyszłej pracy zawodowej, o tyle z pewnością dużo łatwiej można przewidzieć rodzaj i zakres działań dydaktycznych podejmowanych i realizowanych przez nauczyciela JOS bez względu na dziedzinę, której języka będzie on nauczał. Dlatego w toku przygotowania do zawodu warto skupić się na kształtowaniu kompetencji dydaktycznych odnoszących się do zadań realizowanych przez nauczycieli na różnych etapach procesu dydaktycznego (m.in. analiza potrzeb i opracowanie ogólnego programu nauczania, pozyskanie materiałów źródłowych i ich adaptacja dydaktyczna pod kątem potrzeb uczących się, opracowanie technik nauczania w odniesieniu do szczegółowych celów kształcenia i zadań zawodowych w języku obcym, wybór form i kryteriów oceny). Obecność elementów z zakresu dydaktyki JOS w programach kształcenia nauczycieli języka dla potrzeb zawodowych nie gwarantuje z pewnością pełnego przygotowania do pracy z wszystkimi możliwymi profilami uczniów i we wszystkich możliwych kontekstach edukacyjnych. Uwzględnienie ich jednak, choćby fragmentarycznie, w toku przygotowania do zawodu pozwala zwrócić uwagę przyszłych nauczycieli na odmienną sposobu nauczania JOS od nauczania języka ogólnego, a tym samym dostrzec rolę kompetencji dydaktycznych w warsztacie zawodowym nauczyciela.

Konieczna wydaje się intensyfikacja wysiłków w zakresie organizacji szkoleń i warsztatów dla aktywnych zawodowo nauczycieli – nie tylko pod egidą wydawnictw edukacyjnych, ale przede wszystkim ośrodków uniwersyteckich, oświatowych czy centrów doskonalenia nauczycieli. W ramach tych zajęć specjaliści z różnych dziedzin oraz dydaktycy JO mogliby wspólnie pracować z nauczycielami nad dydaktyczną adaptacją konkretnych aspektów nauki danego języka z takiej czy innej branży. Ważną inicjatywą mogłaby być także prezentacja doświadczeń samych nauczycieli, którzy najlepiej znają warunki swojej pracy i mogą dzielić się osiągnięciami, sukcesami oraz technikami, które sami wypracowali i które, co istotne, sprawdziły się.

Bibliografia



- Alexander, O. (2012). Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 99–111.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2014). LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda. *Ibérica*, 28, 17–34.
- Belcher, D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
- Bocanegra-Valle, A. i Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experiences ESP teachers in Spanish universities. *Ibérica*, 38, 127–150.
- Budnikowski, A., Dąbrowski, D., Gąsior, U. i Macioł, S. (2012). Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania. *E-mentor*, 46(4), 4–17.
- Campion, G. (2016). The learning never ends: Exploring teachers' views on the transition from general English to EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, 23, 59–70.
- Dudley-Evans, T. i St John, M. J. (1998). *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, G. (1997). Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge. W: R. Howard i G. Brown (red.), *Teacher education for ESP* (s. 80–89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gajewska, E. (2020). Qui enseigne l'anglais aux futurs élèves de chevaux? Le profil des enseignants d'Anglais sur Objectifs Spécifiques dans le Cloud éducatif de Małopolska. W: M. Sowa (red.), *In search of the LSP teacher's competencies. A la recherche des compétences des enseignants de LS* (s. 157–172). Berlin: Peter Lang.
- Gajewska, E. i Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Hall, D. R. (2013). Teacher education in languages for specific purposes. W: C. A. Chapelle (red.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (s. 5537–5542). Oxford: Blackwell Publishing.
- Jordan, R. R. (2000). EAP: The human dimension – Changes, difficulties & needs. *IATEFL ESP SIG Newsletter*, 17, 17–21.
- Kościńska, A. (2020). *Doskonalenie nauczycieli języków obcych ukierunkowanych zawodowo – nowe perspektywy i wyzwania*. Niepublikowana praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. Małgorzaty Pamuły-Behrens i obroniona na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie 28 stycznia 2020 roku.

- Master, P. (1997). ESP Teacher education in USA. W: R. Howard i G. Brown (red.), *Teacher education for ESP* (s. 22–40). Clevedon: Multilingual Matters.
- Master, P. (2005). English for specific purposes. W: E. Hinkel (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (s. 99–115). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mourlhon-Dallies, F. (2020). Enseigner le français de spécialité : entre injonction à la professionnalisation et tendance à une moindre spécialisation. W: M. Sowa (red.), *In search of the LSP teacher's competencies. A la recherche des compétences des enseignants de LS* (s. 17–32). Berlin: Peter Lang.
- Parpette, Ch. (2017). Le Français sur Objectif Spécifique : entre utilité et faisabilité. W: M. Sowa i J. Krajka (red.), *Innovations in languages for specific purposes. Present challenges and future promises* (s. 53–64). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sowa, M. (2020) (red.). *In search of the LSP teacher's competencies. A la recherche des compétences des enseignants de LS*. Berlin: Peter Lang.
- Woodrow, L. (2017). *Introducing course design in English for specific purposes*. London: Routledge.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 poz. 184).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 991).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego o do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).



Aneks



Ankieta

Niniejsza ankieta dotyczy nauczania języków obcych w szkołach o profilu zawodowym. Jej wyniki zostaną wykorzystane w realizowanym projekcie badawczym i pozwolą na sformułowanie operacyjnych wniosków dla nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych.

Ankieta jest anonimowa. Bardzo dziękuję za chęć udziału w ankiecie i udzielenie rzetelnych odpowiedzi.

Proszę o precyzowanie poniżej wymienionych elementów charakteryzujących właściwy dla Państwa kontekst edukacyjny.

Nauczany język obcy:

Miejsce pracy (rodzaj szkoły,
np. zasadnicza szkoła zawodowa,
technikum, liceum profilowane):

Zawodowy profil klas(y)
(np. budowlany, ekonomiczny,
elektroniczny, gastronomiczny):

Staż pracy w zawodzie
nauczyciela:

Staż pracy w szkole
o profilu zawodowym:

Proszę o wyrażenie opinii poprzez zakreślenie wariantu odpowiedzi (1–5) najlepiej ilustrującego Państwa stanowisko, wg następującej skali:

1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – średnio/nie wiem; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak.

1.	Podstawa programowa o kształceniu w zawodach słusznie zakłada naukę języka zorientowanego zawodowo (JOZ).	1	2	3	4	5
2.	Nauczyciele JOZ skutecznie przygotowują uczniów do wykonywania zawodu i zadań zawodowych w języku obcym.	1	2	3	4	5
3.	Wszystkie szkoły o profilu zawodowym mają realne warunki do realizacji programów kształcenia JOZ.	1	2	3	4	5
4.	Nauczyciele JOZ doskonale znają praktyki i zwyczaje językowe właściwe dla docelowych zawodów i obszarów zawodowych, których języka uczą w szkole o profilu zawodowym.	1	2	3	4	5

5.	Nauczyciele języków obcych są w pełni przygotowani do prowadzenia lekcji JOZ.	1	2	3	4	5
6.	Nauczyciele wszystkich języków obcych dysponują w wystarczającym stopniu gotowymi pomocami dydaktycznymi do nauczania JOZ w szkole o profilu zawodowym.	1	2	3	4	5
7.	Nauczanie JOZ wymaga od nauczycieli samodzielnego/ autorskiego opracowania materiałów dydaktycznych dla potrzeb nauczanego zawodu i/lub obszaru zawodowego.	1	2	3	4	5
8.	Studia wyższe dostatecznie przygotowują do nauczania JOZ w szkołach o profilu zawodowym.	1	2	3	4	5
9.	Nauczyciele JOZ powinni znać specyfikę zawodu i/lub obszaru zawodowego języka, którego nauczają.	1	2	3	4	5
10.	Nauczyciele języka angielskiego są lepiej przygotowani do nauczania JOZ niż nauczyciele innych języków obcych.	1	2	3	4	5
11.	Nauczyciele JOZ powinni znać potrzeby edukacyjne uczniów i potrafić je samodzielnie zdiagnozować.	1	2	3	4	5
12.	Nauczyciele JOZ potrafią samodzielnie tworzyć narzędzia pozwalające na rzetelną ocenę aktualnych potrzeb językowych i edukacyjnych swoich uczniów.	1	2	3	4	5
13.	Zalecenia Podstawy programowej w zakresie JOZ i programy nauczania JOZ są rzetelnie realizowane w każdej szkole o profilu zawodowym.	1	2	3	4	5
14.	Nauczyciele JOZ powinni mieć wiedzę teoretyczną z zakresu JOZ.	1	2	3	4	5
15.	W niektórych szkołach o profilu zawodowym na lekcjach JOZ naucza się wyłącznie języka ogólnego.	1	2	3	4	5
16.	Nauczyciele JOZ znają narzędzia analizy potrzeb stosowane w nauczaniu języków obcych dla potrzeb zawodowych.	1	2	3	4	5
17.	Nauczyciele JOZ potrzebują tematycznych i celowych szkoleń poświęconych zagadnieniom dydaktyki języków obcych dla potrzeb zawodowych.	1	2	3	4	5
18.	Istnieje wystarczająca liczba kursów doszkalających w zakresie nauczania JOZ, w których nauczyciele szkół o profilu zawodowym mogą uczestniczyć.	1	2	3	4	5
19.	Nauczyciele JOZ potrafią wyjaśnić uczniom typy i znaczenie różnic kulturowych właściwych dla przedstawicieli danego zawodu pochodzących z różnych krajów/regionów świata.	1	2	3	4	5



20.	Nauczyciele JOZ potrafią samodzielnie opracowywać materiały nauczania JOZ na podstawie danych z obszaru zawodowego i dokumentów autentycznych.	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

21.	Jakie w Pani/Pana opinii są najbardziej ważne/pilne/palące potrzeby nauczycieli JOZ, które należałoby zaspokoić (na poziomie przygotowania do zawodu, pracy w szkole, doskonalenia/wsparcia zawodowego itp.)?
-----	---

Przygotowanie filologa do komunikacji specjalistycznej: dydaktyka JOS a tłumaczenia specjalistyczne

Elżbieta Gajewska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

DOI: 10.47050/65591685.56-III

STRESZCZENIE: W warunkach gospodarki rynkowej absolwenci filologii są coraz częściej zatrudniani w przedsiębiorstwach, w związku z czym uczelnie uwzględniają przygotowanie do komunikacji zawodowej w swoich programach nauczania. W trakcie studiów filolog może spotkać się ze specjalistycznymi odmianami języka na zajęciach z praktycznej nauki JS, ale także tych dotyczących tłumaczeń specjalistycznych. W niniejszym artykule omówiono programy kształcenia sześciu najpopularniejszych filologii (angielskiej, francuskiej, hiszpańskiej, niemieckiej, rosyjskiej i włoskiej) na 22 polskich uczelniach. Celem tekstu jest analiza dostępnych zajęć ukierunkowanych na praktyczną naukę języków specjalistycznych oraz zajęć z przekładu specjalistycznego na kierunkach filologicznych na polskich uczelniach (w tym ich zakresu tematycznego). Podsumowanie artykułu jest próbą refleksji nad kompetencjami uzyskiwanymi przez absolwentów w ramach poszczególnych zajęć.

SŁOWA KLUCZOWE:

- JOS
- tłumaczenie specjalistyczne
- filologia
- programy studiów
- kształcenie filologów

Preparing a philologist for specialized communication: LSP and specialized translation



ABSTRACT: In the market economy, philology graduates are more and more often employed in enterprises. For this reason, universities include preparation for professional communication in their philology programs. During the studies, the philologist can meet specialist varieties of the studied language through classes of practical learning of specialized languages, but also during classes of specialized translations. The study covers the education programs of the six most popular philologies (English, French, Spanish, German, Russian and Italian) at 22 Polish universities. The aim of this article is to compare the presence of classes focused on the practical learning of specialist languages and classes in specialized translation in philological studies programs at Polish universities: the occurrence of such classes and their thematic scope.

The conclusions are an attempt to reflect on the competences that graduates gain from particular types of classes.

KEYWORDS:

- LSP
- specialized translation
- philology
- study programs
- philologists' education

1. Wprowadzenie

W gospodarce rynkowej absolwenci filologii coraz częściej zatrudniani są w przedsiębiorstwach. Dostrzegając tę możliwość i odpowiadając na nią, uniwersytety uwzględniają w programach filologicznych przygotowanie do komunikacji zawodowej, nazywanej też „specjalistyczną”. W trakcie studiów filolog może zetknąć się ze specjalistycznymi odmianami studiowanego języka (językiem obcym specjalistycznym, dalej JOS) w ramach zajęć z zakresu praktycznej nauki języków specjalistycznych, czyli PNJS (skrót utworzony przez analogię do ogólnie przyjętego PNJO, czyli praktycznej nauki języka obcego), choć nie tylko – w programach studiów filologicznych przymiotnik „specjalistyczny” pojawia się również w nazewnictwie zajęć przybliżających zasady tłumaczenia tekstów.

Tłumaczenie specjalistyczne (TS) jest jedną z kompetencji często oczekiwanych od pracowników zatrudnionych w przedsiębiorstwie ze względu na ich znajomość języka obcego. Traduktologia stanowi odrębną dziedzinę badań, stąd też zajęć z tłumaczenia specjalistycznego nie powinniśmy w pełni utożsamiać z tymi nastawionymi na opanowanie umiejętności posługiwania się językiem obcym w sytuacjach zawodowych. Zarazem jednak możemy realistycznie zakładać, że zajęcia z tłumaczenia tekstów specjalistycznych zaznajamiają studentów ze światem komunikacji zawodowej oraz dostarczają przydatne umiejętności językowe.

Student filologii, który rozważa karierę zawodową w przedsiębiorstwie, przygotowuje się do niej poprzez wybór odpowiednich kursów uwzględnionych w programach studiów. Jest to powód, dla którego warto przyrzeć się dostępnym propozycjom w tym zakresie. Niniejsza analiza obejmuje programy kształcenia sześciu najpopularniejszych filologii (w kolejności alfabetycznej: angielskiej, francuskiej, hiszpańskiej, niemieckiej, rosyjskiej i włoskiej¹) na 22 polskich uniwersytetach² (patrz Aneks 1 i 2). Placówki te zostały wybrane dlatego, że ten typ szkół wyższych – uniwersytet – tradycyjnie był miejscem kształcenia filologów. W kolejnych edycjach badanie może zostać poszerzone o wyższe szkoły zawodowe,

¹ Nazwy kierunku mogą różnić się w zależności od ośrodka, dlatego też klasyfikacja została oparta na studiowanym języku.

² Listę instytucji zestawiono na podstawie wykazu uczelni publicznych nadzorowanych przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego (uniwersytety i uczelnie pedagogiczne) (bit.ly/3nKCoRQ), zawierającego 18 uniwersytetów bezprzymiotnikowych. Uwzględniono również trzy uniwersytety wliczone w ramach kategorii „uczelnie pedagogiczne” (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach). Badanie objęło także filologie w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, który nie figuruje na ww. liście z racji swojego specyficznego statusu (kościelna szkoła wyższa działająca na pełnych prawach publicznych szkół wyższych).



które również prowadzą kierunki filologiczne, jednak – przynajmniej teoretycznie – o charakterze bardziej zawodowym. Z tego względu porównanie oferty obu typów uczelni mogłoby prowadzić do interesujących obserwacji.

Analiza objęła programy studiów filologicznych oraz lingwistyki stosowanej, które są podstawowym miejscem kształcenia filologów³. Filologia to dział nauk humanistycznych „obejmujący badanie języka i jego wytworów, w tym także literatury danego narodu lub kręgu kulturowego”⁴. Postępująca dywersyfikacja programów kształcenia w poszczególnych ośrodkach oraz ich modyfikacja sprawiły, że w skali ogólnokrajowej filologii stały się programowo dość niejednorodne: szczególnie „tzw. zreformowane neofilologie nie są już w żadnym sensie dziedzinami jednolitymi – ani z punktu widzenia badanych przez nie przedmiotów, ani z punktu widzenia realizowanych przez nie programów dydaktycznych” (Grucza, 1988/2017, s. 230). Obok wspomnianych filologii drugą ścieżką kształcenia neofilologicznego jest rozwijana od lat 60. XX wieku lingwistyka stosowana. W potocznym postrzeganiu jej elementem charakterystycznym jest nie tylko równoległe kształcenie w dwóch językach obcych⁵, ale też praktyczny wymiar oferowanego tam nauczania, to jest aplikatywne zastosowanie wiedzy i umiejętności językowych (Prokop i Kic-Drgas, 2018), predestynujące zwłaszcza do wykonywania zawodu tłumacza.

Podstawą badania są dane wtórne pozyskane w większości za pośrednictwem stron internetowych jednostek. Przedstawiona w dalszej części tekstu analiza bazuje na zamieszczonych w sieci programach studiów, jak również towarzyszących im odnośnych sylabusach zajęć. Celem niniejszego artykułu jest porównanie obecności zajęć nastawionych na praktyczną naukę języków specjalistycznych oraz zajęć z tłumaczenia specjalistycznego w programach studiów filologicznych na polskich uniwersytetach: występowanie takich zajęć i ich zakres tematyczny. Badanie jest uzupełnione podsumowaniem, które stanowi próbę refleksji nad efektami kształcenia przewidywanymi dla poszczególnych typów zajęć. Ponieważ tekst pisany jest z perspektywy glottodydaktycznej, będzie to przede wszystkim refleksja nad tymi aspektami kursów TS, które mogłyby w jakimś zakresie wzbogacić dydaktykę JOS.

³ Warto zaznaczyć, że choć zawód filologa umieszczany jest w grupie „specjalistów”, tj. profesji wymagających wysokiego poziomu wiedzy zawodowej, umiejętności oraz doświadczenia (Dz.U. 2018 poz. 227: 74), jego opis pozostaje dość nieprecyzyjny (patrz Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020).

⁴ *Encyklopedia PWN*. Pobrano z encyklopedia.pwn.pl/encyklopedia/filologia.html

⁵ „Filologia poza samym językiem zajmuje się też jego kulturowym kontekstem, ale lingwistyka w zamian za ten kontekst oferuje w uniwersyteckim wydaniu jeszcze drugi język obcy”. Źródło: Lingwistyczna Szkoła Wyższa (2018). *Filologia czy lingwistyka?*

2. JOS a TS w programach studiów filologicznych

Dane odnoszące się do obecności zajęć z zakresu nauczania języków specjalistycznych oraz tłumaczeń specjalistycznych w programach filologicznych trudno ująć w postaci określonych wartości liczbowych ze względu na ogromne zróżnicowanie propozycji. Problemy z analizą ilościową związane są m.in. z takimi czynnikami, jak:

- wiele propozycji do ograniczonego wyboru (student może zdecydować się np. na dwa spośród kilku zaproponowanych kursów);
- dostępność kursu w danym roczniku (do uruchomienia zajęć niezbędna jest określona liczba zainteresowanych studentów);
- różny wymiar kształcenia (od 15 do 120 godzin zajęć, rozłożonych intensywnie lub ekstensywnie podczas jednego bądź kilku semestrów);
- łączenie kilku JOS/TS w ramach jednego kursu (takich jak np. „język ekonomii i finansów” bądź „tłumaczenia prawniczo-ekonomiczne”); można też znaleźć kursy określone ogólnie jako „język specjalistyczny” lub „tłumaczenie specjalistyczne”, o bardzo zróżnicowanej zawartości;
- większe lub mniejsze zawężenie obszaru komunikacji specjalistycznej lub tłumaczenia specjalistycznego (patrz np. „język w obsłudze ruchu granicznego” a „komunikacja celna w ruchu lotniczym”, „tłumaczenie tekstów z zakresu prawa” a „tłumaczenie tekstów z zakresu prawa gospodarczego”);
- porównywalność wyznaczonych obszarów komunikacji specjalistycznej: część terminów to tzw. *umbrella terms* (Frendo, 2005) (czy kurs języka/tłumaczenia „biznesowego” jest tym samym, co kurs języka/tłumaczenia „ekonomicznego?”);
- przenikanie się celów poszczególnych kursów JOS/TS: niektóre zajęcia TS zawierają elementy JOS (np. kursy tłumaczeń prawniczych z elementami języka prawniczego) i odwrotnie (kursy JOS uwzględniające w efektach kształcenia elementy tłumaczenia specjalistycznego).

Zasygnalizowane problemy poważnie utrudniają (jeśli wręcz nie uniemożliwiają) pogłębienie analizy ilościowej. Tym niemniej nawet ogólne zestawienie pozyskanych wyników ukazuje interesujące zjawiska, mogące mieć wpływ na zdobyte przez studentów filologii uniwersyteckich specjalistyczne umiejętności językowe.



Przyglądając się propozycjom kształcenia (patrz Aneks 1 i 2), można dostrzec programy zawierające wyłącznie kursy JOS, wyłącznie kursy TS lub oba rodzaje zajęć. Niekiedy różne typy wyborów są dostępne w obrębie jednej szkoły wyższej w ramach poszczególnych filologii, jak na przedstawionym poniżej przykładzie.

TABELA 1. JOS I TS NA STUDIACH I I II STOPNIA FILOLOGII ORAZ LINGWISTYKI STOSOWANEJ (KUL)⁶

		Filologia					
		ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
KUL	F I	JS (3,4,5,6/120)	–	JS(6/30)	JNInf(3/30)	JE(3/15)	(ØKS)
				JEFin(5,6/60)	K(3,4/60)	JP(3/30)	
				JHotTur (5,6/60)	JTur(3/30)	K(4/30)	
				JNTech (4/30)	JCel(5/30)		
				JB(5/30)			
				JP(6/30)			
	F II	JS (1,2,3,4/120)	JS(1,2/60)	(ØKS)	–	–	(ØKS)
			JHT(1/30)				JS(2/30)
			JEFin(1/30)				JP(1/30)
			JAdm(2/30)				K(2/30)
			K(3/30)				JEiF(3/30)
	LS I	JE(3/15)	(ØJ)	(ØJ)	(ØJ)	JE(3/15)	(ØJ)
		JGra(4/15)				JGra(4/15)	
		K(4/30)				K(4/15)	
	LS II	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, w obrębie jednej uczelni wybory dotyczące programu kształcenia na różnych filologiach są dokonywane autonomicznie przez odpowiadające za nie jednostki (instytuty lub katedry). Poszczególne programy – jak zasygnalizowano we wprowadzeniu – mogą się od siebie znacząco różnić. W przypadku Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (tabela 1) niektóre proponowane kierunki zawierają wyłącznie zajęcia z zakresu JOS (filologie I stopnia), inne cechuje przewaga kursów JOS nad zajęciami z TS (trzy filologie II stopnia), jeszcze inne

⁶ Legendę objaśniającą skróty zastosowane w tabelach zamieszczono przed aneksami na końcu artykułu.

mają zrównoważone proporcje obu typów zajęć (lingwistyka stosowana) lub też składają się wyłącznie z kursów TS (dwie filologie II stopnia).

Wybrany przykład sugeruje, że studia na poziomie licencjackim zorientowane są raczej na praktyczną komunikację w kontekście zawodowym (różne odmiany JOS) niż na tłumaczenie, jednak zestawienie danych dotyczących wszystkich uwzględnionych uniwersytetów pokazuje, że nie jest to regułą (zob. tabela 2).

TABELA 2. JOS I TS NA STUDIACH I I II STOPNIA FILOLOGII ORAZ LINGWISTYKI STOSOWANEJ⁷

	wyłącznie kursy JOS	wyłącznie kursy TS	kursy JOS oraz TS
Filologia: studia I stopnia (F I)	36 (46%)	8 (10%)	34 (44%)
Filologia: studia II stopnia (F II)	16 (22%)	26 (36%)	30 (42%)
Lingwistyka stosowana: studia I stopnia (LS I)	6 (14%)	17 (39,5%)	20 (46,5%)
Lingwistyka stosowana: studia II stopnia (LS II)	8 (25%)	14 (44%)	10 (31%)

Źródło: opracowanie własne.

W ramach studiów filologicznych pierwszego stopnia, obok 36 kierunków kładących nacisk na rozwijanie wyłącznie umiejętności z zakresu komunikacji specjalistycznej, na porównywalnej liczbie kierunków (34) proponowane są zarówno kursy z JOS, jak i zajęcia dotyczące tłumaczeń specjalistycznych. Zajęcia z JOS i TS są ze sobą w różnym stopniu skorelowane logicznie, co pokazują zarówno dane z aneksów, jak i z tabeli (więcej na ten temat w dalszej części artykułu). Stosunkowo rzadką opcją jest natomiast wprowadzanie na studiach I stopnia wyłącznie zajęć z tłumaczeń specjalistycznych (osiem przypadków). Jest to wybór logicznie uzasadniony, jako że dydaktyka translacji powiązana jest z poziomem znajomości języka obcego: trudno zakładać prowadzenie takich zajęć ze studentami rozpoczynającymi naukę języków obcych od podstaw, którzy przyjmowani są obecnie przez większość filologii poza angielską⁸. Na filologiach II stopnia

⁷ W zestawieniu przyjęto perspektywę stosowaną w zamieszczonych w dalszej części tekstu tabelach, czyli podawanie danych na temat programów kształcenia w odniesieniu do uwzględnionych języków. Stąd też dane dotyczące filologii podane są dla kierunków. W przypadku lingwistyki stosowanej informacje o tym, czy program studiów uwzględnia lub nie JOS/TS, podawane są w rozbiciu na języki wiodące, jakie można studiować w obrębie danej lingwistyki (zdarza się, że opcje dla poszczególnych języków różnią się od siebie pod tym względem). Dane procentowe podawane są w zaokrągleniu do 0,5%.

⁸ Uwaga dotycząca poziomu znajomości języka obcego została oparta na spostrzeżeniach poczynionych w trakcie zbierania danych do niniejszego artykułu.



proporcje zmieniają się znacząco: w przewadze są tu programy stawiające na opcje JOS+TS (44%) oraz wyłącznie TS (36%). Zajęcia z TS mają również mocną pozycję na lingwistykach stosowanych: odpowiednio 39,5% i 44% na studiach I i II stopnia. Zarazem można stwierdzić, że większość kierunków lingwistycznych zapewnia szerszą lub węższą ofertę zajęć JOS, odrębnych lub w połączeniu z kursami TS (I stopień: 14%+46,5, II stopień: 25%+31%).

Omówiony wcześniej przykład uczelni (tabela 1) pokazuje, że uśrednione dane mogą odbiegać od wyborów dokonanych przez autorów konkretnych propozycji kształcenia filologicznego. Czy w odniesieniu do wyborów skrajnych: dominacji JOS lub TS, da się dostrzec jakieś tendencje? Mimo poczynionych wcześniej zastrzeżeń można zaryzykować pewną ostrożną hipotezę. Nacisk na nauczanie języków specjalistycznych jest kładziony na studiach filologicznych o nastawieniu praktycznym. Wspomnianą tendencję można zilustrować przykładem kierunków Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Opolskiego. Wiele z nich wpisuje się raczej w profil praktyczny niż ogólnoakademicki. Obok klasycznych filologii występują tu kierunki podkreślające już w nazwie przygotowanie do działania językowego w określonym sektorze, m.in.: języki obce w służbie publicznej, języki obce w sektorze usług, języki obce w dyplomacji, język biznesu, English in public communication czy język angielski w turystyce. Co ciekawe, w nazwach wielu kierunków nie pojawia się informacja, jakie konkretnie języki są nauczane w ramach danej oferty, co można odczytać w ten sposób, że student wybiera raczej sektor działalności, nie zaś język czy języki, które będzie poznawał.

TABELA 3. JOS NA KIERUNKACH FILOLOGICZNYCH UNIwersYTETU OPOLSKIEGO

		Filologia					
		ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UO	FI	JB(2/30) (3/30) (3,4/60) K(4/30) <hr/> JM(2/30)	-	(ØKS)	JU(1,2/60) JB(5,6/60) JB(2/15) (2/15) K(3/30) <hr/> JU(1,2/60) JB(5,6/60)	JAdm(5/15)	(ØKS)
	FII	JS(1/30)	JS(1,2/60)	(ØKS)	JS(1,2/30) <hr/> JS(3/30) JS(3/30)		(ØKS)
LSI		JB(3/15) (4/30)(4/30) <hr/> JS(1,2/120) (1,2/120) (3/60)(3/60) (3/30)(3/60) <hr/> JS(1/30) JB(4/30) <hr/> JS(3/30) (5,6/60) JTur(5/30) (5/30) <hr/> JB(3,4/60) K(5/60) JTur(5/60)	(ØJ)	(ØJ)	(ØJ)	JS(2/15) <hr/> JS(1/15) JHTur(4/30) JAdm(5/15) JDyp (5,6/60)	(ØKS)
	LSII	JB(3/30)	(ØJ)	(ØJ)	JDyp(3/30) KDyp(3/15)	JS(1,2/30) JAdm (1,2/60)	(ØKS)

Źródło: opracowanie własne.



TABELA 4. TS NA KIERUNKACH FILOLOGICZNYCH UNIWERSYTETU OPOLSKIEGO

		Filologia					
		ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UO	F I	TB(5,6/60)	–	(ØKS)	TU(3/30)	–	(ØKS)
		TM(5,6/60)			TS(4/45)		
		TS(3/30)			TS(5,6/60)		
	F II	–	–	(ØKS)	TS(3/30)	–	(ØKS)
					TB(3/30)		
	LS I	–	(ØJ)	(ØJ)	(ØJ)	–	(ØKS)
	LS II	–	(ØJ)	(ØJ)	–	–	(ØKS)

Źródło: opracowanie własne.

To „zawodowe” nachylenie idzie w parze z przygotowywaniem raczej do komunikacji specjalistycznej niż do tłumaczeń specjalistycznych, co ukazuje porównanie liczby i różnorodności zajęć z poszczególnych kategorii (patrz tabele 3 i 4⁹). Oferta Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Opolskiego wyróżnia się na tle pozostałych uczelni. Nastawienie na JOS zdaje się jednak być powiązane z orientacją praktyczną danej filologii także w niektórych innych jednostkach (patrz Aneks 1 i 2) – tych z krótszą tradycją, chcących zdobyć studentów dzięki atrakcyjnej ofercie, a nie prestiżowi uczelni. Przykładem mogą tu być kierunki przygotowujące do posługiwania się JO „w obsłudze ruchu granicznego” (UMCS) lub „w ruchu granicznym i obsłudze lotniska” (UR).

W kontekście kształcenia przyszłych filologów istotna wydaje się tendencja odwrotna, czyli predominacja zajęć tłumaczeniowych. Widać ją wyraźnie na przykładzie programów filologii i lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego (tabele 5 i 6).

⁹ Kursy JOS oraz TS są tu przedstawione w oddzielnych tabelach, ponieważ niejednokrotnie występują w ramach różnych kierunków studiów.

TABELA 5. JOS NA KIERUNKACH FILOLOGICZNYCH UNIwersYTETU GDAŃSKIEGO I UNIwersYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

		Filologia					
		ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UG	F I	JB(5/45)	JEPTech (4,5/60)	JEPTech (3,4,5/90)	JE(5,6/60) JPrze (2,3/60) JE(5,6/60)	JB(3,4/60)	(ØKS)
	F II	-	-	-	JS(3/30) JE (1,2,3,4/90)	-	(ØKS)
	LS I	-	(ØJ)	(ØJ)	-	(ØJ)	(ØJ)
	LS II	-	(ØJ)	(ØJ)	-	(ØJ)	(ØJ)
UJ	F I	JB(1-6/30)	JPrz(3-6/30)	-	-	JB(5,6/60)	JB(4/30)
	F II	-	-	K(1-4/30) JEPIInf (1,2/90)	-	JB(4/30)	JAdm (1-4/30)
	LS2	-	-	-	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.



TABELA 6. TS NA KIERUNKACH FILOLOGICZNYCH UNIwersYTETU GDAŃSKIEGO I UNIwersYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

		Filologia					
		ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UG	F I	–	–	TS(6/30)	TEH(5/30)	TB(4/30)	(ØKS)
					TU(4/30)	TTech(4/20)	
					TS(4,5/60)	TTur(4/20)	
					(5,6/60)	TN(5/20)	
	F II	TS (1,2,3/240)	TU(1,4/60)	TU(1,4/60)	TAdmP (1,2,3/75)	TP(3/30)	(ØKS)
					TEB(1/30)	TN(2/20)	
					TTech(5/30)		
	LS I	TU(5,6/50)	(ØJS)	(ØJS)	TU(5/6/50)	(ØJ)	(ØJS)
		TS(5,6/50)			TS(5,6/50)		
	LS II	TU(1,2/60)	(ØJ)	(ØJ)	TU(1,2/60)	(ØJ)	(ØJ)
		TEP(3,4/45)			TEP(3,4/45)		
		TM(3,4/45)			TMed (3,4/45)		
		TS(3,4/45)			TS(3,4/30)		
UJ	F I	TTur (1–6/30)	–	–	–	–	TB(4/30)
							TS(6/30)
	F II	TAdm(2/30)	–	–	TU(1,2/60)	TS(1,2/60)	TMed (1–4/30)
		TTur (1–4/30)			TPAdm (2/30)	TS(3,4/60)	TInf (1–4/30)
TTech (1–4/30)					TBK(1,2/60)		
					TTurE(1/30)		
					TAdmP (2/30)		
					TMed(3/30)		
					TInfTech (4/30)		
	LSII	TU(1/30)	TU(2/30)	TU(2/30)	TU(2/30)	TU(2/30)	TU(2/30)
		TN(2/30)	TE(3/30)	TE(3/30)	TE(3/30)	TE(3/30)	TE(3/30)
		TE(3/30)	TP(4/30)	TP(4/30)	TP(4/30)	TP(4/30)	TP(4/30)
		TP(4/30)					

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione zestawienie ponownie ukazuje, że propozycje edukacyjne w zakresie specjalistycznych aspektów komunikacji bądź tłumaczeń są bardzo różnorodne. W zaprezentowanym przypadku absolwenci wyróżnionych filologii Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego mieli do czynienia ze specjalistycznymi obszarami komunikacji (niemal) wyłącznie poprzez pryzmat translacji.

3. Zakres JOS i TS proponowanych filologom

Abstrahując od kwestii ujęcia JOS jako (sub)języków, leksykonów czy dyskursów (Gajewska i Sowa, 2014, s. 18–25), są one zazwyczaj kategoryzowane w odniesieniu do dziedziny użycia. Podział horyzontalny według tematu odniesienia (Kocourek, 1982, s. 26) zakorzenił się w wyobraźni zbiorowej ze względu na prostotę tej klasyfikacji i łatwość jej stosowania. Niestety, zarówno prostota, jak i łatwość stosowania w przypadku klasyfikacji dziedzinowej są tylko pozorne. Stosowanie kryterium tematycznego może być zakwestionowane ze względu na brak ściślego rozgraniczenia poszczególnych dziedzin między sobą (Eurin Balmes i Henao de Legge, 1992, s. 57), arbitralność systematyki dziedzinowej (Lewandowski, 2002), jak również przepływ terminów bądź gatunków między poszczególnymi dziedzinami wiedzy lub aktywności ludzkiej (Lerat, 1995, s. 19). Tym niemniej koncepcja języka właściwego określonej dziedzinie (np. język biznesu) lub określonemu zawodowi (np. angielski dla fizjoterapeutów) to konstrukt przydatny w praktyce dydaktycznej, znajdujący zastosowanie w tytułach podręczników czy nazwach kursów, w tym kursów akademickich.

Najpopularniejsze odmiany JOS to języki biznesu, prawniczy, turystyki i hotelarstwa. Globalna propozycja filologii obcych w Polsce jest jednak znacznie bogatsza i zawiera także nieoczywiste propozycje.



TABELA 7. RODZAJE JOS¹⁰ UJĘTE W PROGRAMACH FILOLOGII ORAZ LINGWISTYK SPECJALISTYCZNYCH WYBRANYCH UCZELNI

Przekład specjalistyczny		Język specjalistyczny	
P	prawny, prawniczy	P	prawny, prawniczy, prawa
B	biznesowy	B	biznesu, biznesowy
E	ekonomiczny	E	ekonomii, ekonomiczny, gospodarczy
H	handlowy	H	handlowy
		Prze	w przedsiębiorstwie
K	korespondencji	K	korespondencja
		HR	HR
Mar	język marketingu, reklamy	Mar	marketingu, reklamy
Fin	język finansów	Fin	finansów
Ban	język bankowości	Ban	bankowości
Adm	administracyjny/urzędowy	Adm	administracyjny/urzędowy
N	naukowy	N	naukowy
p-n	popularnonaukowy	p-n	popularnonaukowy
Tech	techniczny	Tech	techniczny
Inf	IT, informatyczny	Inf	IT, informatyczny
Med	medyczny	Med	medyczny
Tur	turystyki, turystyczny	Tur	turystyki, turystyczny
		Hot	hotelarski, hotelarstwa
		Gas	gastronomiczny, gastronomii
Cel	w obsłudze celnej	Cel	celniczy, w obsłudze celnej
Gra	w obsłudze granicznej	Gra	graniczny, w obsłudze granicznej
UE	w instytucjach Unii Europejskiej	UE	w instytucjach Unii Europejskiej
		Log	logistyki, w logistyce
		Dyp	dyplomacji
		Pol	polityczny, w polityce

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z analizy Aneksów 1 i 2, częstotliwość występowania poszczególnych odmian JOS bądź TS w ofercie edukacyjnej uczelni jest zróżnicowana. Oprócz tego nie każdy dyskurs podlega dydaktyzacji w obu perspektywach

¹⁰ Nie wszystkie określenia w tym zestawieniu brzmią zręcznie, zwłaszcza te odnoszące się do translacji. Niestety zachowanie pełnych nazw kursów (np. „tłumaczenie tekstów prawniczych” czy „przekład w logistyce”) zwiększyłoby objętość niniejszego artykułu oraz utrudniło jego odbiór.

– glottodydaktycznej i translologicznej. Zaprezentowane wcześniej dane (patrz tabele 2–5) wskazują, że kurs wybranego JOS i odnośnego TS nie muszą znajdować się w jednym programie kształcenia. Przykładowo w przedstawionych w tabeli 1 programach KUL filolodzy doskonalący znajomość francuskiego i włoskiego na studiach II stopnia zapoznają się z licznymi odmianami zawodowymi tych języków, natomiast kompetencje translacyjne rozszerzają w ramach jednych zajęć (ujmowanych ogólnie tłumaczeń specjalistycznych). Na lingwistyce stosowanej zarówno zajęcia z zakresu praktycznej nauki języka, jak i tłumaczeń, przewidywały zapoznanie z kilkoma odmianami dyskursów specjalistycznych, jednak dla obu kategorii zajęć nie były to te same dyskursy. Systematyczne zestawianie obu podejść do danego dyskursu to rzadkość. W odniesieniu do ogółu kierunków danej jednostki występowało ono jedynie w przypadku profilu „języki stosowane” na różnych filologiach Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (patrz Aneks 1 i 2), uwzględniających zarówno kursy z zakresu JOS, jak i odpowiadających im TS. Te ostatnie z rozmysłem wprowadzane były po zajęciach nastawionych na praktyczną naukę języka. Można zatem uznać, że przeważająca większość autorów koncepcji kształcenia traktuje oba typy kursów rozdzielnie, nie uznając za konieczne wprowadzania studenta filologii w zagadnienia dotyczące zarówno tworzenia, jak i tłumaczenia wypowiedzi specjalistycznych z zakresu danego dyskursu.

Dydaktyka języków specjalistycznych oraz translacji specjalistycznej nie są dziedzinami pozostającymi w opozycji, jako że działają na podobnym materiale językowym, niemniej jednak mają odmienną perspektywę. Logicznie rzecz ujmując, pewne odmiany komunikacji specjalistycznej zdają się jednak być predestynowane do nauczania raczej podczas kursu JOS lub TS. Nie mając wykształcenia i uprawnień zawodowych z zakresu np. prawa czy medycyny, filolog może występować w tym obszarze przede wszystkim w roli tłumacza. Także w odniesieniu do tekstów naukowo-technicznych filolog jawi nam się bardziej jako tłumacz niż jako autor. Tymczasem na niektórych filologiach te dyskursy są wprowadzane poprzez zajęcia z JOS, które zasadniczo powinny przygotowywać do czynnego stosowania danego dyskursu specjalistycznego w praktyce komunikacyjnej. Odmiany języka „ku działaniu” to języki powiązane z konkretnie wykonywanymi zawodami, i to zawodami dostępnymi dla filologa, np. pracownika branży gastronomicznej lub hotelarskiej, działu spedycji lub zaopatrzenia. Na osobne omówienie zasługuje „język w przedsiębiorstwie”, pod którym to określeniem kryją się przede wszystkim tzw. kompetencje transwersalne, wspólne dla wielu branż, dziedzin i sektorów (komunikacja zewnętrzna i wewnętrzna: zapytania, oferty, reklamacje, negocjacje itp.). Takie ujęcie kładzie nacisk na działanie językowe, natomiast



odnośny dyskurs to zasadniczo język biznesu. Ten fakt może tłumaczyć brak analogicznego kursu TS.

4. Kompetencje wynoszone z poszczególnych zajęć: wnioski praktyczne

Zarówno kilka omówionych tu przykładów, jak i obszerne dane zgromadzone w aneksach, ukazują ogromne zróżnicowanie dostępnych studentom filologii propozycji kształcenia w zakresie JOS i TS. Różnice pojawiają się zarówno na poziomie ilościowym (w zakresie liczby dostępnych kursów oraz czasu ich trwania), jak i jakościowym (w zakresie wybranych typów dyskursu). W efekcie studenci opuszczający mury wydziału filologii mogą mieć różne kompetencje w zakresie specjalistycznego użycia języka – część absolwentów ma opanowane umiejętności zarówno z zakresu JOS, jak i TS, natomiast część będzie przygotowana raczej do tworzenia niż do tłumaczenia tekstów specjalistycznych (bądź odwrotnie). Wspomniani absolwenci filologii Uniwersytetu Gdańskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego (zob. tabele 5 i 6) stykali się ze specjalistycznymi obszarami komunikacji jedynie poprzez pryzmat translacji, co predestynowałoby ich raczej do wykonywania zawodu tłumacza: praktyka pokazuje, że student zatrudniony w przedsiębiorstwie niekoniecznie ma do czynienia wyłącznie z tłumaczeniem tekstów pisemnych i ustnych. Nie można jednak z tego powodu kwestionować koncepcji kształcenia, choćby dlatego, że nie wiadomo, jakie w przyszłości pojawią się perspektywy na rynku pracy i jakie będą losy zawodowe absolwenta.

Biorąc pod uwagę tę fundamentalną niewiadomą, zajęcia z tłumaczenia specjalistycznego pod niektórymi względami stanowią cenne przygotowanie także dla filologów mających w przyszłości wykorzystywać poznany JO w pracy zawodowej, nie translacji. Glottodydaktyka specjalistyczna stawia sobie za zadanie, aby wychodząc od analizy potrzeb komunikacyjnych związanych z danym kontekstem zawodowym jak najpełniej zaspokoić te potrzeby i przygotować filologa do realizacji zadań językowych na określonym stanowisku, w określonym miejscu pracy lub zawodzie. Z kolei translatoryka w mniejszym stopniu kładzie nacisk na opanowanie konkretnych umiejętności językowych, koncentrując się na strategiach tłumaczeniowych.

Jak wynika z omówionych przykładów (oraz aneksów), zarówno kursy JOS, jak i TS, mają zazwyczaj dość wąskie ramy czasowe. Oczywiście jest, że trzydziestogodzinne zajęcia określone jako: tłumaczenia specjalistyczne: prawnicze i przemysłowo-biznesowe lub tłumaczenia specjalistyczne: medyczno-kosmetologiczne i techniczno-przemysłowe nie pozwalają na rzeczywiste opanowanie umiejętności

niezbędnych do swobodnego przekładu *a vista* wszystkich tekstów (gatunków) właściwych danej dziedzinie (*genre set* lub *genre network*; Swales, 2004). Jak już wspomniano, istotnym celem dydaktyki translacji jest przede wszystkim zapoznanie studentów ze strategiami tłumaczeniowymi, których znajomość powinna umożliwić poradzenie sobie z innymi tekstami (czy innymi typami/gatunkami tekstów) niż te, które były omawiane na zajęciach.

To nastawienie na metadziałania, czyli na strategie analizy tekstów bądź dyskursów, jest znacznie mniej widoczne w nauczaniu JS. Z przeanalizowanych kart kursów wynika, że ambicją ich autorów jest sprawienie, by uczący się opanowali przedstawione treści, natomiast już niekoniecznie (jeśli w ogóle) przygotowanie uczestników zajęć do dalszego samodzielnego rozwijania umiejętności językowych. Widać to m.in. w kwestii wprowadzenia w tajniki samodzielnej ekscerpcji terminologii, które częściej można spotkać w efektach kształcenia przewidzianych dla zajęć TS (a konkretnie: w 148 spośród 301 udostępionych kart kursów dla TS i tylko w trzech z 298 dla JOS).

Kolejny istotny element to tworzenie nawyku porównywania analogicznych typów tekstu. Analiza kontrastywna tekstów autentycznych¹¹ w języku ojczystym i obcym jest systematycznie wykorzystywana podczas zajęć tłumaczeniowych do ustalenia ekwiwalencji funkcjonalnych (w 278 spośród 301 udostępionych kart kursów TS). Znacznie rzadziej (w analizowanym korpusie: w 87 z 298 kart) znajduje ona miejsce na zajęciach z JOS. Ponadto teksty w języku ojczystym mogą podlegać innym uwarunkowaniom socjokulturowym niż te w języku obcym, co może okazać się w czasie porównywania obu tekstów podczas szukania ich cech gatunkowych. Podczas zajęć tłumaczeniowych wykorzystuje się zazwyczaj zanonimizowane dokumenty autentyczne. Ukazują one dyskurs specjalistyczny w całym jego bogactwie, podczas gdy materiały dydaktyczne wykorzystywane na zajęciach JS (szczególnie w podręcznikach do różnego rodzaju JOS: prawniczego, biznesu, turystyki itp.) mogą być uproszczone lub wręcz przygotowane z naruszeniem norm komunikacyjnych właściwych danemu środowisku zawodowemu (dotyczy to np. norm interakcyjnych dialogów w przedsiębiorstwie: Gajewska, 2017).

Podsumowując niniejsze rozważania próbą oceny: wydaje się, że statystycznie zarysowujące się tendencje (tabela 2) mogą stanowić odbicie zdroworozsądkowego podejścia, oznaczającego dopasowanie typu zajęć do profilu absolwenta. Jeżeli zadaniem studiów licencjackich jest szybkie i skuteczne przygotowanie do precyzyjnie określonego zawodu (np. pracownika służby granicznej), zajęcia nastawione na opanowanie konkretnych umiejętności językowych są dobrą opcją.

¹¹ Niektóre pojęcia są odrębnie ujmowane w dydaktyce JO i w translatoryce: w niniejszym tekście przyjęto ujęcie glottodydaktyczne.



Żeby otworzyć przed absolwentem szerszą perspektywę zatrudnienia, należy kłaść większy nacisk na rozwijanie strategii analizy dyskursu (dyskursów). Ma to miejsce podczas zajęć TS, które w związku z tym wydają się dobrym wyborem. Tym samym mogą stanowić inspirację do określania efektów kształcenia dla zajęć typu PNJS. Ograniczony czas kursu JOS jest w glottodydaktyce specjalistycznej kojarzony przede wszystkim z naciskiem na właściwy wybór priorytetów wyłonionych drogą analizy potrzeb: świadoma akceptacja niemożności ich zaspokojenia połączona z przeorientowaniem celów kształcenia na rozwój strategii – dawanie wędki, nie ryby – mogłaby okazać się skutecznym rozwiązaniem w przypadku wielu grup docelowych.

Bibliografia



- Eurin Balmet, S. i Henao de Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette.
- Frendo, E. (2005). *How to teach business English*. Londyn: Pearson.
- Gajewska, E. (2017). Analiza dyskursu w nauczaniu języków obcych do celów zawodowych na przykładzie 'Français de la communication professionnelle'. *Lingwistyka Stosowana*, 22, 15–29.
- Gajewska, E. i Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Grucza, F. (1988/2017). Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego. W: F. Grucza (red.), *Dziela zebrane, Tom 5. O uczeniu języków i glottodydaktyce I* (s. 227–233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW.
- Kocourek, R. (1982). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: O. Brandstetter Verlag.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris: PUF.
- Lewandowski, J. (red.) (2002). *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki*. Warszawa: KJS WLSiFW UW.
- Prokop, I. i Kic-Drgas, J. (2018). Kierunki badań nad językami specjalistycznymi w Instytucie Lingwistyki Stosowanej. W: A. Stawikowska-Marcinkowska i B. Grzeszczakowska-Pawlikowska (red.), *Języki specjalistyczne 2. Edukacja – Perspektywy – Kariera* (s. 28–38). Łódź: Primum Verbum.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aneksy



WYKAZ SKRÓTÓW

(ØKS)	brak kierunku studiów
(ØJ)	dany język nie jest nauczany w ramach lingwistyki specjalistycznej
-	dany program nie obejmuje JOS
(3,4/60)	semestr(y)/łączna liczba godzin
(1-4/30)	kurs do wyboru we wskazanym okresie
JE/JP(3/30)	kursy do wyboru w danym semestrze
BD	brak aktualnych danych
JS	języki specjalistyczne bez odniesienia do dziedziny/branży lub z nazwą sprecyzowaną w przypisie
TS	tłumaczenia specjalistyczne
JPE	kurs zapowiadający w nazwie dwa lub więcej rodzajów JOS (tu: prawniczy i ekonomiczny)
TPE	kurs zapowiadający w nazwie dwa lub więcej rodzajów TS (tu: prawniczy i ekonomiczny)
P	prawny, prawniczy, prawa
B	biznesu, biznesowy
E	ekonomii, ekonomiczny, gospodarczy
H	handlowy
Prze	w przedsiębiorstwie
K	korespondencja
HR	HR
Mar	marketingu, reklamy
Fin	finansów
Ban	bankowości
Adm	administracyjny/urzędowy
N	naukowy
p-n	popularnonaukowy
Tech	techniczny
Inf	IT, informatyczny
Med	medyczny
Tur	turystyki, turystyczny
Hot	hotelarski
Gas	gastronomiczny, gastronomii
Cel	celniczy, w obsłudze celnej
Gra	graniczny, w obsłudze granicznej
Log	logistyki, w logistyce
Dyp	dyplomacji
Pol	polityczny, w polityce
UE	w instytucjach Unii Europejskiej
FI, FII	studia filologiczne I, II stopnia

ANEKS 1. JOS NA NAJPOPULARNIEJSZYCH FILOLOGIACH UNIWERSYTECKICH

Filologia										
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.				
KUL	F I	JS(3,4,5,6/120)	-	JS(6/30)	JNinf(3/30) ¹²	JE(3/15)	(ØKS)			
				JEFin(5,6/60)	K(3,4/60)	JP(3/30)				
				JHotTur(5,6/60)	JTur(3/30)	K(4/30)				
				JAdm(5,6/60)	JNTech(4/30)	JCel(5/30)				
F II	JS(1,2,3,4/120)	-	(ØKS)	-	-	(ØKS) ¹³				
			JHotTur(1/30)			JS(2/30)				
			JEFin(1/30)			JP(1/30)				
			JAdm(2/30)			K(2/30)				
LS I	JE(3/15)	(ØI)	(ØI)	(ØI)	JE(3/15)	(ØI)				
							JGra(4/15)			JGra(4/15)
							K(4/30)			K(4/15)
							(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)
LS II	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)				

¹² Języki specjalistyczne: nauki matematyczno-przyrodnicze i informatyka.

¹³ Instytut Filologii Romńskiej KUL nie oferuje italianistyki jako osobnego kierunku, natomiast język włoski o silnym nastawieniu specjalistycznym nauczany jest na filologii romńskiej: „W ramach obowiązkowego programu studiów student II stopnia uczęszczają na zajęcia z **praktycznej nauki dwóch języków: języka francuskiego i hiszpańskiego lub włoskiego**, które mają na celu przygotowanie do **komunikacji zawodowej i pracy w przedsiębiorstwie**” (wyróżnienia zachowane zgodnie z tekstem informacyjnym ze strony jednostki); kul.pl/o-instytucie:1268.html [dostęp: 2.02.2022].



Filologia							
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.	
UAM	F I	JPol(1/30) JTur(1/30) JNTech(2/30) JPE(2/30) JMed(3/30)	JS(3,4/60) JS(5,6/60)	-	JE(4/30) ¹⁴ JPAdm(5/30) JMedTech(6/30)	JB(5,6/60) JS(3,4/60) JS(5,6/60)	
	F II	-	-	JE, JP, JAdm, JTech(3,4/120) ¹⁵	-	-	
	LS I	JB(3/30) ¹⁶	-(III JO)	-(III JO)	JB(3/30) ¹⁷	-(III JO)	-(III JO)
		JB(5,6/60) ¹⁹ JTur(5,6/60)			JB(5,6/60) ¹⁸ JTur(5,6/60) K(1/30) ²⁰ JEH(2/30) JPAdm(3/30) JTechMed(4/30)		

¹⁴ Profil: języki specjalistyczne i translatoryka.

¹⁵ Filologia germańska, dwa kursy do wyboru.

¹⁶ Lingwistyka stosowana, specjalizacja translatoryczna.

¹⁷ jw.

¹⁸ Lingwistyka stosowana, z niemieckim od podstaw.

¹⁹ jw.

²⁰ Język niemiecki i komunikacja w biznesie.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UAM	LS II	LS(1/30) ²¹	– (III JO)	JS(1/30) ²²	– (III JO)	– (III JO)
		JE(2/30)		JB(1/30)		
		JMar(3/30)		JE(2,3,4/90)		
		JE(1/30) ²³		JS(2,3,4/90) ²⁴		
		JS(1,2,3,4/120) ²⁵		JS(1,2,3,4/120) ²⁶		
UG	FI	JB(5/45) ²⁷	JEPTech(4,5/60)	JE(5,6/60) ²⁸	JB(5,4/60)	(ØKS)
				JPrze(2,3/60)		
				JE(5,6/60) ²⁹		
F II	–	–	–	JS(3/30)	–	(ØKS)
LS I	–	– (III JO)	– (III JO)	–	(ØJ)	– (III JO)
LS II	–	(ØJ)	(ØJ)	–	(ØJ)	(ØJ)
UJ	FI	JB(1–6/30)	JPrze(3–6/30)	–	JB(5,6/60)	JB(4/30)
	F II	–	–	K(1–4/30)	JB(4/30)	JAdm(1–4/30)
			JEPIInf(1,2/90)	–		

²¹ Lingwistyka stosowana, specjalizacja translatorsko-biznesowa.

²² Specjalizacja translatorsko-biznesowa.

²³ Lingwistyka stosowana, specjalizacja translatorska.

²⁴ Specjalizacja translatorska.

²⁵ Lingwistyka stosowana, specjalizacja: wielojęzyczność i komunikacja.

²⁶ jw.

²⁷ W ramach kierunku: amerykanistyka.

²⁸ Specjalizacja biznesowo-gospodarcza.

²⁹ Specjalizacja translatorska.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UJ	LS ³⁰	-	-	-	-	-
UID	FI	(ØKS)	(ØKS)	JB(3/30) ³¹ JTur(3/30) JFinBan(5/30) K(5/30)	(ØKS)	(ØKS)
				JB(3/30) ³² JTur(3/30) JS(4/15) JMar(4/15) K(5/30)		
	F II	(ØKS)	(ØKS)	-	(ØKS)	(ØKS)
UIK	FI	(ØKS)	(ØKS)	BD	JB ³³ K	(ØKS)
	F II	(ØKS)	(ØKS)	BD	JB ³⁴ K JTur ³⁵	(ØKS)

³⁰ Dawna lingwistyka, specjalność: przykład i komunikacja międzykulturowa (do RA 2018/2019), funkcjonująca obecnie pod nazwą przekładoznawstwo.

³¹ Specjalizacja: język niemiecki zawodowy z językiem angielskim/hiszpańskim.

³² Specjalizacja: tłumaczenia i języki specjalistyczne.

³³ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka język biznesu obejmuje przedmioty: praktyczna nauka rosyjskiego języka biznesu, językowa obsługa biznesu z analizą dyskursu ekonomicznego, analiza oraz sporządzanie korespondencji biznesowej, analiza oraz sporządzanie dokumentacji biznesowej, analiza i organizacja dyskursu negocjacyjnego.

³⁴ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka język biznesu obejmuje przedmioty: praktyczna nauka rosyjskiego języka biznesu, językowa obsługa biznesu z analizą dyskursywną, warsztaty językowe: dokumentacja zawodowa.

³⁵ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka język biznesu turystycznego obejmuje przedmioty: język potoczny w komunikacji zawodowej, praktyczna nauka rosyjskiego języka biznesu turystycznego, językowa obsługa biznesu w turystyce z analizą dyskursywną, warsztaty zawodowe: dokumentacja turystyczna, językowa obsługa warsztatu przewodnika turystycznego.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UIK	LS I BD	(ØI)	(ØI)	JB ³⁶ K	JB ³⁷	(ØI)
	LS II BD	(ØI)	(ØI)	(ØI)	JB ³⁸ JAdm ³⁹	(ØI)
UKSW	FI (ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	JTur(3-6/30)
	FI (ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	-
UKW	FI -	(ØKS)	(ØKS)	JS(3/30) JBE(4/30) JPAadm(4/30) JHotGas(5/30) JTech/IT(5/30)	-	(ØKS)
	FI -	(ØKS)	(ØKS)	JS(2-4/30)	-	(ØKS)
	LS I -	(ØI)	(ØI)	JB(5/30) ⁴⁰ K(5/30)	-	(ØI)
	LS II -	(ØI)	(ØI)	-	-	(ØI)
UŁ	FI -	-	-	JS(5-6/28) JB(5/28)	JB(3,4,5,6/120) JTur(3,4,5,6/120)	-

³⁶ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka tłumaczenia w biznesie obejmuje przedmioty: wprowadzenie do niemieckiego języka biznesu oraz analiza, sporządzanie i tłumaczenie dokumentacji biznesowej.

³⁷ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka tłumaczenia w biznesie obejmuje przedmiot: językowa obsługa biznesu z analizą tekstów zawodowych.

³⁸ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka tłumaczenia w biznesie obejmuje przedmioty: praktyczna nauka rosyjskiego języka biznesu, praktyka sporządzania i tłumaczenia dokumentacji biznesowej.

³⁹ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka tłumaczenia urzędowe obejmuje przedmioty: praktyczna nauka rosyjskiego języka urzędowego, praktyka sporządzania i tłumaczenia dokumentacji urzędowej z elementami analizy dyskursu administracyjnego.

⁴⁰ Lingwistyka stosowana, język angielski z językiem niemieckim.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UŁ	F II JS(2,3/60)	JS(1,2/60)	–	–	JB(1,2,3/84) JH(2/28) JH(2/28) ⁴¹ K(4/28) ⁴²	JS ⁴³ (1/30) JBH(1/30) JP(2/30)
LS I ⁴⁴	JPrze(1/28) JS(2/43) JHRFin(3/28) JLog(4/28) JInf(5/28)	JS(2/43) JHRFin(3/28) JLog(4/28) JInf(5/28)	JS(2/43) JHRFin(3/28) JLog(4/28) JInf(5/28)	JS(2/43) JHRFin(3/28) JLog(4/28) JInf(5/28)	JS(2/43) JHRFin(3/28) JLog(4/28) JInf(5/28)	JS(2/43) JHRFin(3/28) JLog(4/28) JInf(5/28)
LS II ⁴⁵	LS(1/43), (2/28) ⁴⁶ JAdm(1/56) JB(2,3/56)	JS(1/30) JS(2/30) JBAdm(2,3,4/168)	JS(1/30) JS(2/30) JBAdm(2,3,4/168)	JS(1/30) JS(2/30) JBAdm(2,3,4/168)	JS(1/30) JS(2/30) JBAdm(2,3,4/168)	JS(1/30) JS(2/30) JBAdm(2,3,4/168)
UMCS	FI –	JMar(3/30) JB(3,4/60) ⁴⁷	JTur/JHMar(2/30)	JS(2,3,4,5/180) (3,4,5,6/120) ⁴⁸ JB(1,2/60)	JB(2/30) ^{49, 50} JB(4,5/120) ⁵¹ JEP(4/15)	–

⁴¹ Dokumentacja handlowa w języku rosyjskim.⁴² Rozmowy handlowe w języku rosyjskim.⁴³ Terminologie specjalistyczne 1: obszar instytucji kultury i usług publicznych.⁴⁴ Lingwistyka dla biznesu.⁴⁵ Lingwistyka w komunikacji specjalistycznej.⁴⁶ Lingwistyka tekstu specjalistycznego, analiza tekstów specjalistycznych.⁴⁷ Romanistyka, specjalność: język francuski, specjalizacja tłumaczeniowa.⁴⁸ Niemiecki język branżowy, językowe warsztaty zawodowe.⁴⁹ Specjalizacja: język rosyjski w biznesie.⁵⁰ Właściwości języka biznesu.⁵¹ Komunikacja w biznesie.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wt.
UMCS	F I	JTur(2/30) Jp-n(3/30) JB(3/30) JMed(4/30) JUE(3.4/60) JP(5/30) JB(5.6/60) ⁵²			JCel(4.5.6/90) ⁵³ JGra(5.6/30) JCel(5/30)	
F II	–	JPoI(3/30) JE(4/30) JP(4/30)	JPoI/JTech(2/30) JE/JP(3/30)	JS(1/30)(1.2.3.4/120) ⁵⁴	JS(3.4/45) K(3/15)	(ØKS)
LSI	JS(5.6/60)	JS(6/30)	JS(6/30)	JS(6/30)	JS(6/30)	(ØI)
LS II	JS(1/30)(3/30) ⁵⁵	–	–	–	–	(ØI)
UMK	F I	JB(2/60) JS(5/60)	JTech(3/15) JAdm(3/15) JH(4/30)	(ØKS)		–
			JTur/JHotGas(5/30) JInf(6/30)			
F II	JB(2/30)	JB(1/30) JP(2/30) JDypPol(4/30)	(ØKS)	JS(3/30)	JB(3/30)	(ØKS)

⁵² Romanistyka, specjalność: język francuski, specjalizacja: język francuski biznesu.

⁵³ Język dokumentów handlowo-celnych, specjalność: język rosyjski z językiem angielskim w obsłudze ruchu granicznego.

⁵⁴ Języki specjalistyczne – teoria; języki specjalistyczne – warsztaty.

⁵⁵ Terminologia specjalistyczna w komunikacji ustnej i pisemnej pierwszego języka, geneologia tekstów specjalistycznych pierwszego języka.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UMK	LS I (Ø)	JInf(6/30) JTech(6/30)	-	(Ø)	-	-
LS II	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(Ø)	(ØKS)	(ØKS)
UO	FI JB(2/30), (3/30)(3,4/60) ⁵⁶ K(4/30)	-	(ØKS)	JU(1,2/60) ⁵⁷ JB(5,6/60) JB(2/15)(2/15) ⁵⁸ K(3/30)	JAdm(5/15) ⁵⁹	(ØKS) (ØKS)
	JMed(2/30) ⁶⁰			JU(1,2/60) ⁶¹ JB(5,6/60)		
F II	JS(1/30)	JS(1,2/60)	(ØKS)	JS(1,2/30) ⁶² JS(3/30) JS(3/30) ⁶³		(ØKS)

⁵⁶ Introduction to Business English, Business English communication skills, Business English text analysis; Business English.

⁵⁷ Specjalność: Deutsch in Recht und Wirtschaft.

⁵⁸ Niemiecki w mikroekonomii, niemiecki w makroekonomii.

⁵⁹ Filologia słowiańska.

⁶⁰ Medical English.

⁶¹ Specjalność: Translatorik.

⁶² Fachsprachen – Medien – Kommunikation.

⁶³ Linguistik – Translatorik – Interkulturelle – Kommunikation.

Filologia		ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UO	LS ⁶⁴	JB(3/15)(4/30) (4/30) ⁶⁵ JS(1,2/120)(1,2/120)(3/60) (3/60)(3/30)(3/60) ⁶⁶ JS(1/30) ⁶⁹ JB(4/30) ⁷⁰ JS(3/30)(5,6/60) ⁷¹ JTur(5/30)(5/30) ⁷² JB(3,4/60) ⁷³ K(5/60) JTur(5/60)	(ØI)	(ØI)	(ØI)	JS(2/15) ⁶⁶ JS(1/15) ⁶⁷ JHotTur(4/30) JAdm(5/15) JDyp(5,6/60)	(ØKS)

⁶⁴ Język biznesu, języki obce w sektorze usług, języki obce w służbie publicznej.

⁶⁵ Polskie gatunki użytkowe w biznesie, angielskie gatunki użytkowe w biznesie, język angielski biznesowy; lingwistyka stosowana.

⁶⁶ Języki obce w sektorze usług.

⁶⁷ Języki obce w służbie publicznej.

⁶⁸ English for Specific Purposes, Communication skills for specific purposes, Negotiation skills for specific purposes, Text analysis for specific purposes, Writing for specific purposes, Listening and reading for specific purposes; English Philology practical profile, moduł: Business English.

⁶⁹ English Philology practical profile, moduł: English in Public Communication.

⁷⁰ English Philology practical profile, moduł: English in Business.

⁷¹ Praca z tekstem specjalistycznym w języku polskim, praca z tekstem specjalistycznym w języku angielskim; język angielski w turystyce.

⁷² Obsługa klienta w języku angielskim, organizacja wycieczki w języku angielskim; język angielski w turystyce, profil praktyczny.

⁷³ Język biznesu.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UO	LS III ⁷⁴ JB(3/30) ⁷⁵	(Ø)	(Ø)	JDyp(3/30) ⁷⁶ KDyp(3/15)	JS(1,2/30) ⁷⁷ JAdm(1,2/60)	(ØKS)
UP	FI JB(3,4/60) ⁷⁸ JTur(3/30) K(4/30)	JS(3,4/60) JTur(3/30) JPrze(4/30) JE(4/30) K(4/30)	JS ⁷⁹ (3/30) JE(5,6/60) JP(5,6/60)	JB(3,4/45) ⁸⁰ JMar/Tur(4/30) JS(5/30) JP(5/15) K(6/30)	JS(5,6/60) ⁸¹ JTur(3/30) ⁸³ JPrze(4/30) JS(5,6/60)	JTur(3/30) JB(5/30)
F II	JS(2/20)	-	-	-	-	JS1(1/30), JS2(2/30) ⁸⁴
UPH	FI JB(3/30)(4/30) (4/30)(4/30) ⁸⁵ K(4/15)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)

⁷⁴ jw.⁷⁵ jw.⁷⁶ Języki obce w dyplomacji.⁷⁷ Język biznesu.⁷⁸ Filologia angielska, specjalność: komunikacja językowa – języki specjalistyczne.⁷⁹ Redakcja tekstów użytkowych.⁸⁰ Język niemiecki w biznesie.⁸¹ Specjalność przekładoznawcza.⁸² Metodyka nauczania języka niemieckiego z modulem biznesowym.⁸³ Specjalność: filologia rosyjska z językiem angielskim, filologia rosyjska z językiem hiszpańskim.⁸⁴ Student wybiera z puli kursów języków specjalistycznych oferowanych w danym semestrze.⁸⁵ Specjalność: język angielski w biznesie z translatoryką; język biznesu – terminologia, język spotkań biznesowych – terminologia, konwersacje biznesowe.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UPH F II	JS(2/30), JB(2/15)(2/30) (2/30)(4/30) ⁸⁶	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)
LSI	–	(ØJ)	(ØJ)	–	–	(ØJ)
UR F I	JB(3/30) ⁸⁷ K(3.4./60) JTur(3.4./60) JTur(3/30) ⁸⁹ JGra(3/30) JLog(4/30) JGra(5/50) ⁹⁰	(ØKS)	(ØKS)	K(v/30) JS(4/60)	JB(3.4./75) ⁸⁸ JP(4/15) K(3.4.5/90) JTur(3.4.5/90) ⁹¹ JTur(5.6/60) ⁹² JCel(3.4./45) ⁹³ JGra(4/30) JLog(5.6/45) JGra(5.6/45) ⁹⁴ JS(3/15) ⁹⁵	(ØKS)

⁸⁶ Specjalność: język angielski w biznesie z translatoryką; praca z tekstem biznesowym, Business English w mediach – recepcja językowa, Business English: leksyka oraz Business English: konwersacje/negocjacje biznesowe.

⁸⁷ Filologia rosyjska, specjalność: język rosyjski i angielski w biznesie.

⁸⁸ Specjalność: język rosyjski i angielski w biznesie.

⁸⁹ Filologia rosyjska, specjalność: język rosyjski i angielski w ruchu granicznym i obsłudze lotniska.

⁹⁰ Język angielski w obsłudze lotniska.

⁹¹ Specjalność: język rosyjski i angielski w turystyce.

⁹² Pilotaż turystyczny.

⁹³ Specjalność: język rosyjski i angielski w ruchu granicznym i obsłudze lotniska.

⁹⁴ Język rosyjski w obsłudze lotniska.

⁹⁵ Specjalność: translatoryka.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UR	F II JB(3/3o) ⁹⁶	(ØKS)	(ØKS)	-	JB(3/3o) ⁹⁷ JDyp(1,2/6o) ⁹⁸ JDyp(1/3o) ⁹⁹	(ØKS)
LS I	JB(3-6/6o)	(ØJ)	(ØJ)	JB(3/6o)	(ØJ)	(ØJ)
LS II	JEP(3/3o)	(ØJ)	(ØJ)	-	(ØJ)	(ØJ)
USz	F I JBAdm(3,4/6o)	-	JTur(4/3o) JTurB(3,4,5,6/12o)	JE(3,4/6o) K(6/3o)	-	- ¹⁰⁰
F II	JB(3,4/6o) JP(3,4/6o)	-	(ØKS)	JE(1,2/6o)	-	-
LS I	JNTech(4/2o) ¹⁰¹ JE(5/2o) JP(5/2o) JPrze(6/3o)	(ØKS)	(ØKS)	- ¹⁰²	- ¹⁰³	(ØKS)

⁹⁶ Specjalność translatoryczna.⁹⁷ Specjalność: rosyjski i angielski język biznesu.⁹⁸ Specjalność: język rosyjski i angielski w dyplomacji.⁹⁹ Język rosyjski w służbie konsularnej.¹⁰⁰ Italianistyka z elementami studiów nad chrześcijaństwem: studia I i II stopnia prowadzone na wydziale teologicznym.¹⁰¹ Global communication.¹⁰² Lingwistyka dla biznesu, tłumaczenia polsko-rosyjsko-niemieckie.¹⁰³ jw.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UŚ	F I	JP(1,2,3,4,5,6/180) ¹⁰⁴ JTech(4/30) JS(5/30)(5,6/60) ¹⁰⁵ JMed/JP(6/30) ¹¹¹	–	K(2/30) ¹⁰⁷ JP(4/30) JMed(5/30) JB(3,4,5/90) ¹¹⁰	JB(1/30) ¹⁰⁸ K(3,4/60), K(4/30) ¹⁰⁹ JH(6/30) JTur(5/30) ¹¹² JB(4,5/60) ¹¹⁴	JP(6/30) JTech(6/30)
		JP(3,4/60) ¹¹³ JTech(3,4/60)				
	F II	JB(1,2/60) ¹¹⁵ JB(1,2/60)(1,2/60) ¹¹⁶ JS(3,4/60)	–	JE(2/30)	JB(1,2,3/90) ¹¹⁷ JMar(1/30) K(4/30)	–
	LS I	(ØKS)	JP(3,4/60) ¹¹⁸ JTech(6/30)		(Ø)	–

¹⁰⁴ Specjalność: język biznesu.

¹⁰⁵ Słownictwo specjalistyczne, specjalistyczne odmiiany języka angielskiego.

¹⁰⁶ Język francuski od podstaw z programem tłumaczeniowym i językiem specjalistycznym.

¹⁰⁷ Specjalność tłumaczeniowa w zakresie języków specjalistycznych.

¹⁰⁸ Specjalność: język biznesu, język biznesu z komunikacją kulturową.

¹⁰⁹ Korespondencja biznesowa (tylko dla specjalności: język biznesu z komunikacją kulturową).

¹¹⁰ Specjalność: język niemiecki od podstaw.

¹¹¹ Specjalność tłumaczeniowa z JO.

¹¹² Język reklamy turystycznej, specjalność: język rosyjski w turystyce.

¹¹³ Język francuski z programem tłumaczeniowym.

¹¹⁴ Specjalność tłumaczeniowa.

¹¹⁵ Specjalność: język biznesu.

¹¹⁶ Dokumenty w handlu zagranicznym, umowy w handlu zagranicznym.

¹¹⁷ Specjalność: język biznesu.

¹¹⁸ Filologia romańska, specjalność; języki stosowane: język francuski i język angielski z programem tłumaczeniowym.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UŚ	LS II (ØKS)	K(1/30) ¹¹⁹ JB(3,4/60)	(Ø)	(Ø)	(Ø)	K(1/30) JB(3,4/60)
UW	FI -	JS ¹²⁰ (5-6/60) JP, JPrze, JMed, JDyp, JN, JTech, JTur, JGas	-	-	-	-
	F II	-	JUE(1-3/30) JP(1-3/30)	JMar(1/60) ¹²¹ K(5/30)	JB(3,4/60)	JS(1,2/60)
LS I	- ¹²² - ¹²⁶	(Ø)	(Ø)	- ¹²³ - ¹²⁹	- ¹²⁴ - ¹³⁰	- ¹²⁵ (Ø)

¹¹⁹ Filologia romańska, specjalność: języki stosowane: język francuski i język angielski z programem tłumaczeniowym z językiem biznesu.

¹²⁰ PNJF przewiduje dwa moduły „Wybrane aspekty języka specjalistycznego”.

¹²¹ Specjalność: komunikacja w biznesie.

¹²² LS specjalność: terminologia i tłumaczenia specjalistyczne.

¹²³ jw.

¹²⁴ jw.

¹²⁵ jw.

¹²⁶ Lingwistyka stosowana: przykład i technologie tłumaczeniowe.

¹²⁷ jw.

¹²⁸ jw.

¹²⁹ jw.

¹³⁰ jw.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UW LS II	JS ¹³¹ - ¹³⁵	(ØJ) - ¹³⁶	(ØJ) - ¹³⁷	JS ¹³² - ¹³⁸	JS ¹³³ - ¹³⁹	JS ¹³⁴ (ØI)
UwB FI	K(5/30) JAbmB(6/30)	JS(5/30) ¹⁴⁰ K(5/30) ¹⁴⁴ JS(5/30) ¹⁴⁵ JP(6/30) JE(6/30)	JAdmB(5/30) ¹⁴¹ K(6/30)	JAdmB(5/30) ¹⁴² K(6/30)	JB(2/30) ¹⁴³ JE(3,4/60) JB(3,4,5,6/120) K(5/30)	(ØKS) (ØKS)

¹³¹ Lingwistyka stosowana, specjalność: terminologia i tłumaczenia specjalistyczne: analiza kontrastywna tekstów specjalistycznych B (1/30) i C (2/30), terminologia A i B (2,3/60) i A i C (2,3/60) obejmują treści z zakresu prawa krajowego, prawa unijnego i międzynarodowego, finansów i bankowości, ekonomii i treści naukowo-techniczne.

¹³² jw.

¹³³ jw.

¹³⁴ jw.

¹³⁵ Lingwistyka stosowana: specjalność: przekład i technologie tłumaczeniowe.

¹³⁶ jw.

¹³⁷ jw.

¹³⁸ jw.

¹³⁹ jw.

¹⁴⁰ Specjalność: filologia francuska (z nauką języka od podstaw).

¹⁴¹ W ramach kierunku język francuski stosowany, z hiszpańskim (z nauką języka francuskiego od podstaw).

¹⁴² Filologia angielska z językiem niemieckim, specjalizacyjny moduł „Język niemiecki w administracji i biznesie”.

¹⁴³ Podstawy teoretyczne języka biznesu.

¹⁴⁴ Filologia, specjalność: język francuski stosowany z hiszpańskim (z nauką języka francuskiego od podstaw).

¹⁴⁵ Język francuski w sektorze usług.



Filologia						
ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.	
UwB	K(5/30) ¹⁴⁶ JS(5/30) ¹⁴⁷ JP(6/30) JE(6/30) JS ¹⁴⁸ (5/30)					
F II JS(2/30)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	–	(ØKS)	
UWM FI JS(4.5.6/90)	(ØKS)	(ØKS)	–	JB(2/30) ¹⁴⁹ JB(2.3.4/90) JS(5.6/60) ¹⁵⁰ K(5/30) JTurr(2/30) ¹⁵¹ JTurr(2.3.4/90) ¹⁵² JGra(5.6/60) JS(4.5/60) ¹⁵³	(ØKS)	
F II JS(1/30)	(ØKS)	(ØKS)	JS(1,2,3,4/120)	JS(1/15)	(ØKS)	

¹⁴⁶ Filologia, specjalność: język francuski (od podstaw) z angielskim – profil tłumaczeniowy.

¹⁴⁷ Język francuski w sektorze usług.

¹⁴⁸ Język francuski w dziedzinach sztuki.

¹⁴⁹ Komunikacja językowa w biznesie.

¹⁵⁰ Język specjalistyczny – samorząd terytorialny i NGO.

¹⁵¹ Komunikacja językowa w obsłudze ruchu turystycznego.

¹⁵² Język specjalistyczny – obsługa i promocja ruchu turystycznego.

¹⁵³ Język specjalistyczny – kultura Rosji.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UWM	LS ¹⁵⁴ JS(2/30) K(2/30) JE(3/90) JTur(3/30) JLog(3/30) JFin(4/60) ¹⁵⁵ JInf(4/30) JE(5/60) ¹⁵⁶ JFinBan(5/30) JE(6/30) ¹⁵⁷	(Ø)	(Ø)	JS(2/30) JB(3,4,5,6/360) K(3/30) JTur(4/30) JLog(6/30) JInf(6/30)	JS(2/30) JB(3,4,5,6/360) K(3/30) JTur(4/30) JLog(6/30) JInf(6/30)	(Ø)
LS II ¹⁵⁸	–	(Ø)	(Ø)	–	–	(Ø)
UWr	FI JB(3/30)(4/30)(5/30) ¹⁵⁹ JP(3/30) JFinBanE(5/30)	–	–	JS(6/30)	–	–

¹⁵⁴ Lingwistyka w biznesie.

¹⁵⁵ Język angielski w rachunkowości.

¹⁵⁶ Język angielski w międzynarodowych stosunkach gospodarczych.

¹⁵⁷ Język angielski w zarządzaniu.

¹⁵⁸ Lingwistyka w biznesie (od roku akademickiego 2020/2021).

¹⁵⁹ Wstęp do komunikacji profesjonalnej – biznes, komputerowe opracowywanie tekstów biznesowych, słownictwo w tekstach biznesowych; specjalność: język angielski w komunikacji profesjonalnej.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UWr	F II	-	JS(3/3o)	JPrz(2/3o) ¹⁶⁰ JFin(3/3o) JTechn(2/3o) ¹⁶¹ JP(3/3o) JPrze(3/3o) JLog(3/3o) JS(4/3o) JMed(4/3o) JMar(4/3o)	JAdmB(3,4/6o)	(ØKS)
UwZ	F I	JB(4,5/6o)	(ØKS)	JE(3,4/6o) ¹⁶² K(4,5/6o)	JTur(3,4/6o) ¹⁶³ JTur(4/3o) ¹⁶⁴ JB(4,5/6o) K(5/3o)	(ØKS)
				JB(4,5/6o) ¹⁶⁵ K(3/3o)	JPrze(5/3o) ¹⁶⁶ K(3/3o) JH(4/3o)	

¹⁶⁰ Specjalność językoznawcza z elementami komunikacji w biznesie.

¹⁶¹ Specjalność: język niemiecki w komunikacji specjalistycznej.

¹⁶² Specjalność: język niemiecki w komunikacji zawodowej.

¹⁶³ Specjalność: język rosyjski w komunikacji zawodowej.

¹⁶⁴ Przewodnik wycieczek w języku rosyjskim.

¹⁶⁵ Specjalność: translatoryka.

¹⁶⁶ Specjalizacja: translatoryka.

Filologia		fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
ang.						
UwZ	F II	JS(1,2/60) (ØKS)	(ØKS)	JS(1,2/60)	JS(1,2/60) ¹⁶⁷ JLog(3/30) JPE(4/30) JB(3/30) K(4/30) JTur(2/30) JHotGas(2/30) JS(1,2/60) ¹⁶⁸ JLog(3/30) JPE(4/30)	(ØKS)

Źródło: opracowanie własne.

¹⁶⁷ Specjalność biznesowo-turystyczna.

¹⁶⁸ Specjalność roszoznawcza.



ANEKS 2. TŁUMACZENIA SPECJALISTYCZNE NA NAJPOPULARNIEJSZYCH FILOLOGIACH UNIwersYTECKICH

		Filologia					
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.	
KUL	FI	-	-	-	-	(ØKS)	
	FII	TS(3,4/60)	(ØKS)	TPE(2/30)	TEP(2/30)	TS(3,4/60)	
		TB(2/30)		TNTech(4/30)	TTur(3/30)		
					TCel(3/15)		
	LSI	TS(4/30)	(ØI)	(ØI)	TS(4/15)	(ØI)	
		TP(5/30)			TP(5/30)		
		TB(4/30)					
	LSII	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	
UAM	FI	-	-	TS(6/30) ¹⁶⁹	-	-	
		TTur(3/30)		TU(3/30) ¹⁷⁰			
		Tp-n(4/30)		TS(5,6/60)			
		TB(5/30)					
		TP(6/30)					

¹⁶⁹ Profil: języki specjalistyczne i translatoryka.¹⁷⁰ Profil translatorski.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UAM	TP(1/30) ¹⁷¹ TEH(2/30) TNTech(2/30) TMar(2/30) TAdm(2/30) TP(3/30) TMed(3/30) TTech(3/30) TBan(4/30) TP(4/30) ¹⁷²	-	-	TS(1,2,3,4/120) ¹⁷³	-	-
LSI	TU(5/30) ¹⁷⁴ TUN(6/30) TU(5/30) ¹⁷⁶	-(III JO)	-(III JO)	TU(5/30) ¹⁷⁵ TUN(5/30) TU(5/30) ¹⁷⁷	-(III JO)	-(III JO)
LSII	TE(2/30) ¹⁷⁸ TS(1,3/60) ¹⁸⁰	-(III JO)	-(III JO)	TE(2/30) ¹⁷⁹ TS(2,3/60) ¹⁸¹	-(III JO)	-(III JO)

¹⁷¹ Tłumaczenie umów.

¹⁷² Tłumaczenie sądowe.

¹⁷³ Kursy do wyboru, filologia germańska.

¹⁷⁴ Lingwistyka stosowana, specjalizacja translatorska.

¹⁷⁵ jw.

¹⁷⁶ Lingwistyka stosowana z niemieckim od podstaw.

¹⁷⁷ jw.

¹⁷⁸ Lingwistyka stosowana specjalizacja translatorska-biznesowa.

¹⁷⁹ Specjalizacja translatorska-biznesowa.

¹⁸⁰ Lingwistyka stosowana, specjalizacja translatorska.

¹⁸¹ Specjalizacja translatorska.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UG	FI	-	TS(6/30)	TEH(5/30) ¹⁸² TU(4/30) ¹⁸³ TS(4,5/60)(5,6/60) ¹⁸⁴	TB(4/30) TTech(4/20) TTur(4/20) TN(5/20)	(ØKS)
	FII	TS(1,2,3/240)	TU(1,4/60)	TAdmP(1,2,3/75) TEB(1/30) TTech(5/30)	TP(3/30) TN(2/20)	(ØKS)
	LSI	TU(5,6/50) TS(5,6/50)	-(III JO)	TU(5,6/50) TS(5,6/50)	(ØI)	-(III JO)
	LSII	TU(1,2/60) TEP(3,4/45) TMed(3,4/45) TS(3,4/45) ¹⁸⁵	(ØI)	TU(1,2/60) TEP(3,4/45) TMed(3,4/45) TS(3,4/30) ¹⁸⁶	(ØI)	(ØI)
UJ	FI	-	-	-	-	TB ¹⁸⁷ (4/30) TS(6/30)

¹⁸² Specjalność: biznesowo-gospodarcza.¹⁸³ Specjalność translatoryczna.¹⁸⁴ Tłumaczenia pisemne specjalistyczne i tłumaczenia ustne specjalistyczne.¹⁸⁵ Tłumaczenia z języka angielskiego na język polski i z języka polskiego na język angielski (architektura i sztuka).¹⁸⁶ Tłumaczenia z języka niemieckiego na język polski i z języka polskiego na język niemiecki (architektura i sztuka).¹⁸⁷ Język biznesu z elementami tłumaczenia.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UJ	F II TAdm(2/30) ¹⁸⁸ TTur(1-4/30) TTech(1-4/30)	-	-	TU(1,2/60) TPAdm(2/30)	TS(1,2/60) TS(3,4/60) ¹⁸⁹ TBK(1,2/60) TTurE(1/30) TAdmP(2/30) TMed(3/30) TInfTech(4/30)	TMed(1-4/30) TInf(1-4/30)
LSII ¹⁹⁰	TU(1/30) TN(2/30) TE(3/30) TP(4/30)	TU(2/30) TE(3/30) TP(4/30)	TU(2/30) TE(3/30) TP(4/30)	TU(2/30) TE(3/30) TP(4/30)	TU(2/30) TE(3/30) TP(4/30)	TU(2/30) TE(3/30) TP(4/30)
UID	F I	-	(ØKS)	-	(ØKS)	(ØKS)
	F II	TTechE(3/30) TE(3/15) ¹⁹¹	(ØKS)	TTechE(3/30) TE(3/15) ¹⁹²	(ØKS)	(ØKS)
UIK	F I	BD	(ØKS)	BD	-	(ØKS)

¹⁸⁸ Przekład tekstów urzędowych.

¹⁸⁹ Języki specjalistyczne w tłumaczeniu konsekutywnym.

¹⁹⁰ Dawna lingwistyka, specjalność: przekład i komunikacja międzykulturowa (do R.A. 2018/2019), funkcjonująca obecnie pod nazwą przekładoznawstwo.

¹⁹¹ Tłumaczenie dokumentów w obrocie gospodarczym.

¹⁹² jw.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UJK	BD	(ØKS)	(ØKS)	BD	TS ¹⁹³ TP ¹⁹⁴ TE	(ØKS)
LSI	TS ¹⁹⁵ TNTechP Tbank	(ØJ)	(ØJ)	TS ¹⁹⁶ TTechP	TB ¹⁹⁷ TB ¹⁹⁸	(ØJ)

¹⁹³ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka translatoryczna obejmuje przedmiot: praktyka pisemnego tłumaczenia specjalistycznego.

¹⁹⁴ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka język biznesu obejmuje przedmioty: tłumaczenia prawnicze z analizą tekstu, tłumaczenia ekonomiczne z analizą tekstu.

¹⁹⁵ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Moduł „Tłumaczenia specjalistyczne (język angielski)” obejmuje przedmioty: analiza i tłumaczenie tekstów naukowo-technicznych i prawniczych, analiza i tłumaczenie tekstów w zakresie finansów i bankowości.

¹⁹⁶ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji.

¹⁹⁷ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka tłumaczenia w biznesie (język rosyjski) obejmuje przedmioty: analiza i tłumaczenie korespondencji w biznesie, analiza i tłumaczenie dokumentacji biznesowej.

¹⁹⁸ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka tłumaczenia urzędowe obejmuje przedmioty: tłumaczenie tekstów politycznych i publicystycznych, analiza i tłumaczenie tekstów urzędowych.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UIK	LS II	TNTech ¹⁹⁹ TP TB	(ØI)	(ØI)	TB ²⁰⁰ JAdm ²⁰¹ JP	(ØI)
		TS ²⁰² TB ²⁰³				
UKSW	FI	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	–
	FII	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	TPB(1–4/30) TMedTech(1–4/30)
UKW	FI	–	(ØKS)	TBE(4/60) TAdmP(5/60)	TU(6/30)	(ØKS)
	FII	–	(ØKS)	TS(2–4/30)	–	(ØKS)
	LS I	–	(ØI)	TS(1,2/60) ²⁰⁴	TU(6/30)	(ØI)
	LS II	–	(ØI)	–	–	(ØI)

¹⁹⁹ Ścieżka: tłumaczenia specjalistyczne.

²⁰⁰ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka tłumaczenia w biznesie obejmuje przedmioty: praktyka tłumaczenia w ustnej komunikacji biznesowej, językowa obsługa tłumaczeń specjalistycznych z elementami analizy dyskursu ekonomicznego.

²⁰¹ Dane dostępne dla kierunku lingwistyka stosowana nie zapewniają pełnej informacji. Ścieżka tłumaczenia urzędowe obejmuje przedmioty: praktyka tłumaczenia w ustnej komunikacji urzędowej, tłumaczenia prawnicze.

²⁰² Ścieżka: tłumaczenia w biznesie.

²⁰³ Tłumaczenia symultaniczne w biznesie, analiza i tłumaczenie dokumentacji biznesowej, ścieżka: tłumaczenia w biznesie.

²⁰⁴ Lingwistyka stosowana, język niemiecki z językiem rosyjskim.



Filologia						
ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wt.	
UŁ	F I	-	-	-	TU(3/15) TE(4/15) TAdmPUE(5/15) TInf(5/15) TMed(6/15) TTech(6/15)	
	F II	TMed(1/30) TU(2/30) TB(3/30) TFin(4/15) TE(4/15)	TS(1,2/30)	TBP(2,3/56) ²⁰⁵ TN(4/28) TB(3,4/56) TS(2-4/28) ²⁰⁶	TU(3/28) TS(4/28) TP(4/28)	TS(3/30)
LS I ²⁰⁷	TS(6/56)	TS(6/56)	TS(6/56)	TS(6/56)	TS(6/56)	TS(6/56)
LS II ²⁰⁸	-	-	-	-	-	-

²⁰⁵ Specjalność: tłumaczenia i przekład.²⁰⁶ Specjalizacja lingwistyczna.²⁰⁷ Lingwistyka dla biznesu.²⁰⁸ Lingwistyka w komunikacji specjalistycznej.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UMCS	FI	TP-n(2,3/60) ²⁰⁹ TP(4/30) - ²¹¹	TS(3,4,5/90)	-	TB(5,6/90) ²¹⁰	-
	FII	-	-	-	-	(ØKS)
	LSI	TS(5,6/60)	TS(5,6/60)	TS(5,6/60)	TS(5,6/60)	(Ø)
	LSII	TU(1,2/60)(1,2/60) ²¹² TS(1,2/60)	TU(1,2/60) TS(1,2/60)	TU(1,2/60) TS(1,2/60)	TU(1,2/60) TS(1,2/60)	(Ø)
UMK	FI	TS(5,6/60)	(ØKS)	-	-	TS(4,5,6/120)
	FII	TPB(1,2,3/90) TU(1,2,3/90)	TS(3/30)	TS(3,4/60)	TS(3,4/60)	(ØKS)
	LSI	(Ø)	TS(4/30)	(Ø)	-	TS(4,5/60)
	LSII	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)
UO	FI	TB(5,6/60) ²¹³ TM(5,6/60) ²¹⁵ TS(3/30) ²¹⁶	(ØKS) (ØKS) TS(4/30)	TU(3/30) ²¹⁴ TS(4/45) TS(5,6/60)	-	(ØKS) (ØKS)

²⁰⁹ Romanistyka, specjalność: język francuski, specjalizacja tłumaczeniowa.

²¹⁰ Specjalność: język rosyjski w biznesie.

²¹¹ Romanistyka, specjalność: język francuski, specjalizacja: język francuski biznesu.

²¹² Przekład tekstów użytkowych pierwszego i drugiego języka, terminologia specjalistyczna w praktycznym przekładzie tekstów użytkowych drugiego języka.
²¹³ Business English.

²¹⁴ Specjalność: Deutsch in Recht und Wirtschaft.

²¹⁵ Medical English.

²¹⁶ Translation Studies.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UO	F II	-	(ØKS)	TS(3/30) ²¹⁷ TB(3/30) ²¹⁸	-	(ØKS)
	LS I	(ØJ)	(ØJ)	(ØJ)	-	(ØKS)
	LS II	(ØJ)	(ØJ)	-	-	(ØKS)
UP	FI	TS(5/30) ²¹⁹ TS(3/30)	TU(3,4/60) TS(4/30) TE(5,6/60) TP(5,6/60)	TU(6/30) ²²⁰ TB(4,5/45) TU(6/30) ²²² TB(4,5/30) ²²³	TEH(4/30) ²²¹ TBanFin(5/30) TS(5,6/60) TP(6/30) TS(5,6/60) ²²³	TTur(4/30) TB(6/30)
	F II	-	TU(1,3/60)	TAdm(2/15) ²²⁴ TS(2,3,4/60) TS(2,3/45) ²²⁵	TMar(2/30) TInf(3/30) TU(4/30)	-
UPH	FI	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)
	F II	TEB(3/30)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)
	LS I	(ØJ)	(ØJ)	-	-	(ØJ)

²¹⁷ Fachsprachen – Medien – Kommunikation.²¹⁸ Linguistik – Translatorik – Interkulturelle – Kommunikation.²¹⁹ Filologia angielska, specjalność: przekładoznawstwo.²²⁰ Język niemiecki w biznesie.²²¹ Specjalność przekładoznawcza.²²² Metodyka nauczania języka niemieckiego z modulem biznesowym.²²³ Specjalność: filologia rosyjska z językiem angielskim, filologia rosyjska z językiem hiszpańskim.²²⁴ Specjalność: przekład w biznesie.²²⁵ Specjalność nauczycielska z modulem translatorszym.

Filologia							
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.	
UR	F I	TU(3,4/60) ²²⁶ TS(5/30)	(ØKS)	(ØKS)	-	TE(3,4,5/90) ²²⁷ TP(5,6/60)	(ØKS)
	F II	JB(3/30) ²²⁸	(ØKS)	(ØKS)	TE(1-2/55) TPp-n(2-3/55)	TE(1/30) ²²⁹ TS(1,2,3/90) ²³⁰	(ØKS)
LS I	TN(3-6/30)	(ØI)	(ØI)	-	(ØI)	(ØI)	(ØI)
	TE(3-6/30)						
	TTech(3-6/30)						
LS II	TP(3-6/30)						
	TB/TMed/TBan (1-4/30x4)	(ØI)	(ØI)	TB(1-4, 60) TTech(1-4, 60)	(ØI)	(ØI)	(ØI)
USz	F I	-	-	TS(5,6/60)	-	-	-
	F II	-	TS(3/30)	(ØKS)	TS(3,4/60)	TE(1/30) TTech(1/30) TK(2/30) TP(3/30) TP(3/30) ²³¹	-

²²⁶ Specjalność translatorska.

²²⁷ Specjalność: translatorka.

²²⁸ Specjalność translatorska.

²²⁹ Specjalność: rosyjski i angielski język biznesu.

²³⁰ Specjalność: translatorka.

²³¹ Tłumaczenie aktów notarialnych.



Filologia					
ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
USz LSI	(ØKS)	(ØKS)	TU(3/15) ²³³ TE(3/30) TK(4/30) TMar(5/30) TE(5/30) ²³⁴ TE(6/30) ²³⁵ TP(3/30), (3/30), (4/30), (5/30), (5/30); (6/30) ²³⁶	TU(3/15) ²³⁷ TE(3/30) TK(4/30) TMar(5/30) TE(5/30) ²³⁸ TE(6/30) ²³⁹ TP(3/30), (3/30), (4/30), (5/30), (5/30); (6/30) ²⁴⁰	(ØKS)

²³² Global communication.²³³ Lingwistyka dla biznesu, tłumaczenia polsko-rosyjsko-niemieckie.²³⁴ Tłumaczenia ustne ekonomiczne rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie.²³⁵ Tłumaczenia ekonomiczne rosyjsko-niemieckie, niemiecko-rosyjskie.²³⁶ Tłumaczenie tekstów z zakresu prawa administracyjnego rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenie tekstów z zakresu prawa pracy rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenie tekstów z zakresu prawa cywilnego rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenia ustne prawne i prawnicze rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenie tekstów z zakresu prawa karnego rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenia ustne prawne i prawnicze rosyjsko-niemieckie, niemiecko-rosyjskie.²³⁷ Lingwistyka dla biznesu, tłumaczenia polsko-rosyjsko-niemieckie.²³⁸ Tłumaczenia ustne ekonomiczne rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie.²³⁹ Tłumaczenia ekonomiczne rosyjsko-niemieckie, niemiecko-rosyjskie.²⁴⁰ Tłumaczenie tekstów z zakresu prawa administracyjnego rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenie tekstów z zakresu prawa pracy rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenie tekstów z zakresu prawa cywilnego rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenia ustne prawne i prawnicze rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenie tekstów z zakresu prawa karnego rosyjsko-polskie, polsko-rosyjskie; tłumaczenia ustne prawne i prawnicze rosyjsko-niemieckie, niemiecko-rosyjskie.

Filologia							
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.	
UŚ	F I	TU(4/30) ²⁴¹	TS(4/30) ²⁴²	TU(3,4/60)	TS(3,4/60) ²⁴³	TS(4,5,6/90) ²⁴⁴	–
		– ²⁴⁷	–	TS(6/30)	–	TTur(4/30, 5/30, 6/30) ^{245 246}	–
		–	–	–	–	TS(4,5,6/90) ²⁴⁸	–
F II	TS(3,4/60) ²⁴⁹	TN(3/30)	TS(1/30)	TU(1/30)	TS(1,2,3,4/120) ²⁵⁰	TS(2/30)	
	TS(1,2/60) ²⁵¹	TB(4/30)	TN(2/30)	TPE(2,3/60)	–	TUE(2/30)	
	TS(3/30) ²⁵²	TUE(4/30)	TB(2/30)	–	TS(1,2,3/90) ²⁵³	TN(3/30)	
LSI	(ØKS)	TU(5,6/60) ²⁵⁴	TU(5,6/60)	(ØI)	TP(3,4/60)	TU(5,6/60)	

²⁴¹ Specjalność: kultura – media – translacja.

²⁴² Język francuski od podstaw z programem tłumaczeniowym i językiem specjalistycznym.

²⁴³ Specjalność tłumaczeniowa w zakresie języków specjalistycznych.

²⁴⁴ Specjalność: język biznesu, język biznesu z komunikacją kulturową.

²⁴⁵ Specjalność: język rosyjski w turystyce.

²⁴⁶ Tłumaczenie wydawnictw i publikacji turystycznych, tłumaczenie specjalistyczne – hotelarstwo i turystyka, tłumaczenie ofert turystycznych.

²⁴⁷ Język francuski z programem tłumaczeniowym.

²⁴⁸ Specjalność tłumaczeniowa.

²⁴⁹ Specjalność: język biznesu.

²⁵⁰ jw.

²⁵¹ Specjalność tłumaczeniowa z JO.

²⁵² Specjalność: kultura – media – translacja.

²⁵³ Specjalność tłumaczeniowa.

²⁵⁴ Filologia romańska, specjalność: języki stosowane: język francuski i język angielski z programem tłumaczeniowym.

²⁵⁵ Języki stosowane: język rosyjski z językiem angielskim.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UŚ	LS II (ØKS)	TS(2/30) ²⁵⁶ TN(3/30) TTech(4/30) TB(4/30) TUE(4/30)	(Ø)	(Ø)	(Ø)	TS(2/30)
UW	FI	–	TS(5,6/60)	–	–	TS (5,6/60)
	F II	TP(30)/TB(30)/TTur(30) TS(3/30) ²⁵⁷ ; TS, TE, TH, TN, Ttur	TMarP(1–3/30) TPB(1–3/30)	TK(3/30) ²⁵⁸ TU(2/30) ²⁵⁹ TS(4/30)	TU(2/30)	TP(1,2/60)
	LS I	TS ²⁶⁰ – ²⁶⁴	(Ø)	TS ²⁶¹ – ²⁶⁷	TS ²⁶² – ²⁶⁸	TS ²⁶³ (Ø)

²⁵⁶ Filologia romańska, specjalność; języki stosowane: język francuski i język angielski z programem tłumaczeniowym z językiem biznesu.

²⁵⁷ Moduły do wyboru.

²⁵⁸ Specjalność: komunikacja w biznesie.

²⁵⁹ Specjalność: językoznawstwo z elementami tłumaczeń.

²⁶⁰ Lingwistyka stosowana: terminologia i tłumaczenia specjalistyczne: wprowadzenie do tłumaczenia specjalistycznego A/B (2/30) i A/C (3/30), tłumaczenia specjalistyczne B/A (3/30), tłumaczenie specjalistyczne pisemne B/A (5,6/60) i C/A (5,6/60) obejmują treści z zakresu prawa krajowego, prawa unijnego i międzynarodowego, finansów i bankowości, ekonomiczne i naukowo-techniczne.

²⁶¹ jw.

²⁶² jw.

²⁶³ jw.

²⁶⁴ Lingwistyka stosowana: przekład i technologie tłumaczeniowe.

²⁶⁵ jw.

²⁶⁶ jw.

²⁶⁷ jw.

²⁶⁸ jw.

Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UW LS II	TS ²⁶⁹	(ØJ)	(ØJ)	TS ²⁷⁰	TS ²⁷¹	TS ²⁷²
UwB FI	TBAdm(6/30)	- ²⁷³ - ²⁷⁵ TU(5/30) ²⁷⁶	- ²⁷⁴	(ØKS)	-	(ØKS)
F II	-	(ØKS)	(ØKS)	(ØKS)	TS(2/30) TS(3/30) ²⁷⁷	(ØKS)
UWM FI	-	(ØKS)	(ØKS)	TTur(4/30) TB(6/30)	-	(ØKS)
F II	-	(ØKS)	(ØKS)	TU(1/30) TAdm(1/30) TN(2/30)	TS ²⁷⁸ (1/30)(2/30) ²⁷⁹ TNTech(1/30)(2/30) TP(1/30)(2/30) TGra(3/30)(4/30) TMed(3/30)(4/30)	(ØKS)

²⁶⁹ Lingwistyka stosowana, specjalność: terminologia i tłumaczenia specjalistyczne, przykład specjalistyczny (1-2/30), tłumaczenia specjalistyczne pisemne/ustne B (1,2,3,4/20), tłumaczenia specjalistyczne pisemne/ustne C (2,3,4/150), tłumaczenia specjalistyczne języki B i C (4/30) obejmują treści z zakresu prawa krajowego, prawa unijnego i międzynarodowego, finansów i bankowości, ekonomiczne i naukowo-techniczne.

²⁷⁰ jw.

²⁷¹ jw.

²⁷² jw.

²⁷³ Filologia, specjalność: filologia francuska – z nauką języka od podstaw.

²⁷⁴ W ramach kierunku język francuski stosowany, z hiszpańskim (z nauką języka francuskiego od podstaw).

²⁷⁵ Filologia, specjalność: język francuski stosowany, z hiszpańskim (z nauką języka francuskiego od podstaw).

²⁷⁶ Filologia, specjalność: język francuski (od podstaw) z angielskim – profil tłumaczeniowy.

²⁷⁷ Warsztaty tłumaczeniowe (przebieg tekstów literackich i umiarkowanie specjalistycznych na język obcy).

²⁷⁸ Tłumaczenie pisemne (bezpieczeństwo wewnętrzne).

²⁷⁹ Wszystkie zajęcia tłumaczeniowe obejmują tłumaczenia pisemne i ustne.



Filologia						
	ang.	fr.	hiszp.	niem.	ros.	wł.
UWM	LS I ²⁸⁰	(Ø)	(Ø)	-	-	(Ø)
	LS II ²⁸¹	(Ø)	(Ø)	TE(3/3o) TP(4/3o)	TE(3/3o) TP(4/3o)	(Ø)
UWr	FI	-	-	-	-	-
	TNTech(4/3o) ²⁸²					
	TB(5/3o)					
	TB(4/3o)					
	FII	TS(2/3o)	TTechN(1/3o) TPH(2/3o)	TU(2/3o) ²⁸³ TS(3/3o) TP(3/3o)	-	(ØKS)
UwZ	FI	-	(ØKS)	TU(5/3o) ²⁸⁴	TU(3/3o) ²⁸⁵ TMar(4/3o)	(ØKS)
	FII	(ØKS)	(ØKS)	TS(4/3o)	TU(2/3o) ²⁸⁶ TS(3/3o)	(ØKS)

²⁸⁰ Lingwistyka w biznesie.²⁸¹ Lingwistyka w biznesie (od roku akademickiego 2020/2021).²⁸² Specjalność tłumaczeniowa.²⁸³ Specjalność: translatoryka.²⁸⁴ Specjalność: język niemiecki w komunikacji zawodowej.²⁸⁵ Specjalizacja: translatoryka.²⁸⁶ Specjalność roszonawcza.

Projekt TRAILS jako odpowiedź na potrzeby w zakresie kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych



Joanna Kic-Drgas, Joanna Woźniak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.47050/65591685.112-136

STRESZCZENIE: Wraz ze zwiększoną liczbą zajęć z języków specjalistycznych (JS) rośnie zapotrzebowanie na wykwalifikowanych nauczycieli. Drogą do ich przygotowania do pracy z językami obcymi do celów zawodowych mogą być specjalistyczne kursy i szkolenia oferowane m.in. przez uczelnie wyższe. Celem międzynarodowego projektu TRAILS (LSP Teacher Training Summer School) jest zbadanie stanu dydaktyki JS w europejskim szkolnictwie wyższym oraz przygotowanie i wdrożenie metod służących rozwijaniu kompetencji nauczycieli JS. W tekście omówiono działania projektowe w zakresie ustandaryzowania formy kształcenia nauczycieli JS. W pierwszej części przedstawiono specyfikę zawodu oraz kompetencje nauczycieli, następnie – ogólne założenia projektu oraz wyniki dwóch badań dotyczących: aktualnej oferty z zakresu dydaktyki JS na europejskich uczelniach oraz analizy potrzeb nauczycieli uczących języków obcych do celów zawodowych. W dalszej części omówiono model, na którym oparty został program kształcenia opracowany w projekcie TRAILS, a także przedstawiono przykładowy moduł wraz z konkretnymi ćwiczeniami. W końcowej części zamieszczono wnioski i informacje na temat możliwości wykorzystania uzyskanych wyników w praktyce.

SŁOWA KLUCZOWE:

- kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych
- dydaktyka języków specjalistycznych
- program kształcenia
- kompetencje nauczycielskie
- kompetencje transwersalne
- projekty europejskie

TRAILS project as a response to LSP teacher training needs



ABSTRACT: As the number of LSP courses increases at the universities, so does the demand for qualified LSP-teachers. LSP-teacher-training courses offered by universities can be a way to prepare teachers to work with foreign languages for professional purposes. The international project TRAILS (LSP Teacher Training Summer School) is being carried out to investigate the state of LSP-teacher-training in European higher education and to prepare and implement methods to develop the competences of LSP teachers. The aim of this article is to present the activities carried out within the framework of the TRAILS project, which aim to standardise the form of training for LSP teachers. In the first part of the article, the specificity of the profession and the competences of LSP teachers was presented. Then, the general assumptions of the project was introduced and the results of two studies was briefly discussed: the current offer of LSP-teaching-training at European universities and a needs analysis of LSP teachers.

In the following part, the model on which the TRAILS project curriculum is based was discussed and a sample module was presented together with its underlying objectives, learning outcomes and specific exercises. The final part of the article gives conclusions and possible applications of the results obtained.

KEYWORDS:

- LSP-teacher training
- LSP-teacher didactics
- curriculum
- teacher skills
- transversal skills
- European projects

1. Wstęp

W obliczu coraz silniejszej internacjonalizacji życia zawodowego znajomość języków obcych staje się nieodzownym warunkiem prawidłowej komunikacji w pracy i podstawą należytego wykonywania zadań. Z uwagi na specyfikę poszczególnych gałęzi zawodowych niewątpliwym atutem pracowników jest także umiejętność posługiwania się określonym językiem specjalistycznym. O ile spełnienie pierwszego kryterium nie stanowi większego problemu, ze względu na realizację podstawy programowej nauczania języków obcych na poszczególnych etapach edukacyjnych, o tyle w przypadku drugiego wymogu pojawia się podstawowy problem wynikający z niewystarczającej liczby zajęć poświęconych temu zagadnieniu w trakcie studiów (Gajewska, Sowa i Kie-Drgas, 2020). Rosnącą potrzebę realizacji kursów z języków specjalistycznych można zaobserwować na różnych szczeblach edukacyjnych i etapach życia zawodowego, poczynając od szkół przygotowujących do zawodu przez różne kierunki studiów (zarówno filologiczne, jak i niefilologiczne) aż do zajęć specjalistycznych organizowanych w firmach dla pracowników. Konsekwencją wzrastającego zainteresowania nauką języków specjalistycznych jest zwiększone zapotrzebowanie na fachową kadrę dydaktyczną, przygotowaną do pracy z językami do celów zawodowych.

W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną wyniki badań projektowych, których celem było stworzenie innowacyjnego programu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych, bazującego na analizie ich potrzeb i ofercie obecnie realizowanego nauczania w Europie. Ponadto zaprezentowany zostanie zarys opracowanego w ramach projektu programu kształcenia, umożliwiającego przygotowanie przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych do wyzwań zawodowych.

Tekst składa się z trzech części. W pierwszej zdefiniowano zadania stojące przed nauczycielami języków specjalistycznych, przedstawiono charakterystykę tego zawodu oraz prawny status kształcenia nauczycieli JS w Polsce. W drugiej części omówiono główne założenia i etapy projektu TRAILS oraz uzyskane wyniki. Trzecia ma charakter aplikacyjny, ze wskazaniem możliwych rozwiązań.

2. Nauczyciel języków specjalistycznych – próba definicji

Lindy Woodrow (2018, s. 53) wprowadza do swoich rozważań termin „praktyk w zakresie nauczania języka specjalistycznego” („ESP practitioner”). Użycie takiego określenia zamiast „nauczyciel języka specjalistycznego” tłumaczy liczbą



i rodzajem ról, które osoba nauczająca języka specjalistycznego realizuje w ramach prowadzonych zajęć. Według Woodrow (2018, s. 54) nauczyciel na zajęciach:

- ewaluuje;
- analizuje dyskurs;
- planuje kurs;
- koordynuje przebieg zajęć;
- przygotowuje materiały dydaktyczne;
- współtworzy zajęcia z uczącymi się;
- przeprowadza analizę potrzeb uczących się.

Realizacja każdego z wymienionych zadań wymaga rozwinięcia odpowiednich kompetencji, takich jak (por. Sowa, 2015, s. 245–247):

- specjalistyczna wiedza językoznawcza;
- przygotowanie metodyczne;
- specjalistyczna wiedza zawodowa.

Specjalistyczna wiedza językoznawcza obejmuje biegle i poprawne opanowanie języka obcego (kompetencja językowa) oraz umiejętność analizy tekstów (zwłaszcza specjalistycznych), która pozwala na porównanie tekstów w języku docelowym i wyjściowym, jak również wyodrębnienie najistotniejszych cech charakterystycznych danego gatunku (por. Sowa, 2015, s. 245). Znajomość podstawowych koncepcji z zakresu analizy dyskursu oraz typologii gatunków może okazać się przydatna przy budowaniu korpusów tekstów, które mogą z kolei pomóc w przygotowaniu własnych materiałów dydaktycznych. Sambor Grucza (2010, s. 43) w skład specjalistycznej kompetencji językowej zalicza: czystą kompetencję językową (poprawność gramatyczno-leksykalna), ale także kompetencję interakcyjną (komunikacyjną) umożliwiającą udział w sytuacji komunikacyjnej w roli słuchającego i mówiącego. Jednocześnie Grucza (2010, s. 43) podkreśla potrzebę poszerzenia specjalistycznej kompetencji językowej o kompetencję interkulturową, pozwalającą na zrozumienie różnic komunikacyjnych między różnymi obszarami kulturowymi. Wymienione umiejętności powinny być rozwijane w trakcie nauczania języków specjalistycznych. Konieczne jest zatem, aby także nauczyciele byli ich świadomi i sami w miarę możliwości potrafili je rozwijać u siebie w ramach procesu kształcenia.

Przygotowanie metodyczne jest niezbędnym elementem nauczania języka obcego. Jego znaczenie jest tym większe, im bardziej nietypowa jest grupa uczących się. Przyszły nauczyciel musi umieć zebrać informacje o potrzebach danej grupy, przeprowadzić ich właściwą analizę oraz przygotować adekwatne materiały dydaktyczne. W przypadku nauczycieli języka ogólnego to zadanie jest znacznie

ułatwione, gdyż oferta wydawnicza dla dużych języków (konferencyjnych) jest z zasady bardzo obszerna. W przypadku języków specjalistycznych, innych niż gospodarczy czy prawniczy, pojawia się spory problem – często ciężar przygotowania odpowiedniej bazy materiałowej spoczywa na nauczycielu. Wprawdzie Elżbieta Gajewska (2011) proponuje zaadaptowanie technik nauczania ogólnego do przekazywania treści specjalistycznych, jednak także ta strategia wymaga od osób nauczających znajomości tematu i odpowiedniego przygotowania.

Specjalistyczna wiedza zawodowa to obszar, który budzi najczęściej kontrowersji, gdyż umiejętności zawodowe zaliczane są często do kompetencji komunikacyjnej (por. Sowa, 2015, s. 247). Zofia Berdychowska (2010) wskazuje, że w kontekście pracy filologa wiedza ma dwojaki wymiar: z jednej strony filologiczny, językoznawczy, glottodydaktyczny, z drugiej natomiast – praktyczny, czyli „umiejętność rozpoznawania i stosowania językowych indyktorów tekstów specjalistycznych i rekonstrukcji struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej w konkretnych tekstach oraz wyrażania wiedzy specjalistycznej wymienionych zakresów w tekstach” (Berdychowska, 2010, s. 64).

Grucza (2008, s. 10) podkreśla, że tworzenie tekstów specjalistycznych, bazujące na specjalistycznej wiedzy i kompetencji interakcyjnej, przyczynia się do tego, że dydaktyka JS, a co za tym idzie także i rola nauczyciela w procesie nauczania nie może ograniczać się tylko do nauczania słownictwa specjalistycznego. W tym celu (przyszły) nauczyciel języków obcych do celów zawodowych powinien być wyposażony w odpowiednie instrumentarium, jakim są ww. kompetencje, a które zdobywa się najczęściej na etapie studiów wyższych.

3. Kształcenie nauczycieli języka specjalistycznego w Polsce

Kwalifikacje niezbędne do nauczania języków obcych w szkołach określono w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Zapis dotyczący nauczycieli języków obcych znalazł się w paragrafie 12 punkcie 1:

„Kwalifikacje do nauczania języków obcych w przedszkolach, szkołach, kolegiach pracowników służb społecznych i placówkach, o których mowa w § 3 ust. 1, § 4 i § 10, posiada osoba, która ukończyła:

1. studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na kierunku filologia w specjalności danego języka obcego lub lingwistyki stosowanej w zakresie danego języka obcego, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub



2. studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie w kraju, w którym językiem urzędowym jest dany język obcy, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
3. studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na dowolnym kierunku (specjalności), i legitymuje się:
 - a) świadectwem egzaminu z danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub
 - b) świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, lub
4. nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności danego języka obcego (§ 12, punkt 1, Dz.U. 2017, poz. 1575)".

W rozporządzeniu nie pojawiają się osobne wymogi dotyczące nauczyciela języka specjalistycznego, z czego wynika, że do wykonywania tego zawodu upoważnienia uzyskanie takich samych uprawnień jak w przypadku nauczania języka obcego ogólnego. Ponadto Załącznik 1 do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wskazuje moduły, które powinny być realizowane w toku kształcenia nauczycieli: „kształcenie na studiach przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela obejmuje przygotowanie merytoryczne i przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie dydaktyczne. Przygotowanie dydaktyczne obejmuje podstawy dydaktyki i emisję głosu oraz przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć” (Załącznik 1, punkt I, podpunkt 2.3, Dz.U. 2019 poz. 1450, s. 3).

Podsumowując, w ramach kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych niezbędna jest realizacja następujących modułów (por. Sowa, 2016, s. 14):

- przygotowanie merytoryczne do nauczania danego języka obcego;
- przygotowanie pedagogiczne, w tym: psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne (z uwzględnieniem elementów emisji głosu i podstaw dydaktyki).

Uczelnie w Polsce i w Europie dostrzegły potrzebę wprowadzenia zajęć lub całych modułów dotyczących nauczania języka specjalistycznego, starając się tym

samym odpowiedzieć na rosnącą potrzebę rynku¹. Podejmowane w tym celu działania nie mają jednak charakteru ustandaryzowanego – różnią się zarówno liczbą proponowanych godzin, jak i charakterem zajęć. Problem ten przyczynił się do zainicjowania międzynarodowego projektu TRAILS.

4. Projekt TRAILS – podstawowe założenia, cele i adresaci

Projekt TRAILS (LSP Teacher Training Summer School) 2018-1-FR01-KA203-048085² to międzynarodowa inicjatywa finansowana przez program Erasmus+, zrzeszająca partnerów z Universite de Bordeaux (Francja, koordynator), Univerza v Ljubljani (Słowenia), Università degli Studi Di Bergamo (Włochy), Arcola Research Llp (Wielka Brytania), Universidad de Cadiz (Hiszpania), Sveučilište u Zagrebu (Chorwacja), Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth (Niemcy) oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Głównym celem projektu było opracowanie modułów wspierających proces kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych oraz zaprojektowanie i wdrożenie metod służących rozwijaniu poszczególnych kompetencji.

Projekt składał się z następujących etapów:

- identyfikacja i analiza programów kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Europie;
- identyfikacja potrzeb nauczycieli języków specjalistycznych;
- identyfikacja rozbieżności pomiędzy istniejącymi programami kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych a ich realnymi potrzebami;
- przygotowanie programu szkoleń w ramach Zimowej Szkoły TRAILS (zaplanowanej początkowo na wrzesień 2020 jako Letnia Szkoła, przesuniętej ze względu na pandemię na luty 2021);
- przeprowadzenie szkolenia nauczycieli języków specjalistycznych oraz jego ewaluacja ze szczególnym uwzględnieniem zastosowanej metody i wypracowanych narzędzi oceny.

¹ Szerzej na ten temat w Gajewska, Sowa i Kic-Drgas, 2020.

² Projekt finansowany przez Komisję Europejską w ramach w akcji 2. programu Erasmus+ Szkolnictwo wyższe. Przedsięwzięcie było realizowane w latach 2018–2020 (ze względu na pandemię COVID-19 zostało przedłużone o pół roku).



TRAILS w założeniu ma przyczynić się do wypracowania innowacyjnych rozwiązań i narzędzi wspierających rozwój umiejętności obecnych oraz przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych w szkolnictwie wyższym, zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim. W ramach projektu partnerzy zbadali sytuację zawodową i potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych, co posłużyło określeniu celów kształcenia i zaprojektowaniu odpowiedniego programu szkolenia (w postaci modułów). Realizatorzy projektu stworzyli program na podstawie analizy potrzeb, wniosków wynikających z przeprowadzonych badań oraz dobrych praktyk. Zespół wykorzystał także innowacyjny potencjał technologii informacyjnych i komunikacyjnych w celu przygotowania i wdrożenia odpowiedniej metodologii. Opracowane w ramach projektu rozwiązania zostaną po fazie testowej i pozytywnej weryfikacji zaoferowane nieodpłatnie europejskim instytucjom szkolnictwa wyższego.

Projekt TRAILS powstał z myślą o przyszłych i obecnych nauczycielach języków specjalistycznych na uczelniach i w szkołach wyższych. Jest próbą wprowadzenia ustandaryzowanych rozwiązań dotyczących kształcenia i doskonalenia zawodowego osób zajmujących się tą dziedziną edukacji.

5. Wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu TRAILS

Poniżej prezentujemy w pierwszej kolejności najważniejsze wnioski wypływające z dwóch pierwszych etapów projektu. Następnie wymieniamy moduły składające się na wypracowany w ramach konsorcjum program kształcenia dydaktyków języków specjalistycznych oraz założenia metodologiczne, które były podstawą do wyodrębnienia modułów. Kolejnym punktem jest przykładowy konspekt zajęć dla jednego wybranego modułu.

5.1. Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych w Europie – stan faktyczny

Przeprowadzone w 2019 roku badanie 1024 jednostek kształcenia wyższego w 25 krajach Europejskiego Obszaru Kształcenia Wyższego (EHEA)³ wykazało, że zaledwie w 68 instytucjach z 14 różnych państw oferuje się studiującym programy i treści z zakresu dydaktyki języków specjalistycznych. Łącznie zidentyfikowano 88 jednostek kształcenia (specjalności, modułów lub pojedynczych

³ Szczegółowy opis przygotowania i przeprowadzenia badania, użytych narzędzi, a także wyników por. m.in. Kic-Drgas i Woźniak (2020).

kursów) zajmujących się dydaktyką w tym obszarze, przy czym w ich ofercie dominują pojedyncze przedmioty (zwykle około 30 godz.), najczęściej pod nazwą „dydaktyka języków specjalistycznych”, lub 2–4-godzinne bloki tematyczne realizowane w ramach dydaktyki ogólnej. Kursy były prowadzone głównie w języku angielskim (rzadziej w niemieckim, francuskim czy hiszpańskim). Przeanalizowane programy kształcenia różniły się od siebie pod względem zakładanych celów i efektów.

Można stwierdzić, że pomimo zauważalnego wzrostu zainteresowania dydaktyką języków specjalistycznych, przede wszystkim w najnowszych publikacjach naukowych, w praktyce kształcenie nauczycieli JS jest traktowane dość marginalnie. Tylko 8% wszystkich instytucji akademickich objętych badaniem i prowadzących kierunki filologiczne oferuje w ramach swoich programów edukacyjnych jakąkolwiek formę dydaktyki w tym zakresie. Ponadto zbadane programy kształcenia wykazują zasadnicze różnice zarówno pod względem aspektów formalnych, jak i merytorycznych (liczba godzin dydaktycznych i przyznane punkty ECTS, efekty kształcenia/uczenia się, metody, techniki i narzędzia stosowane i nauczone podczas kursu oraz system oceny).

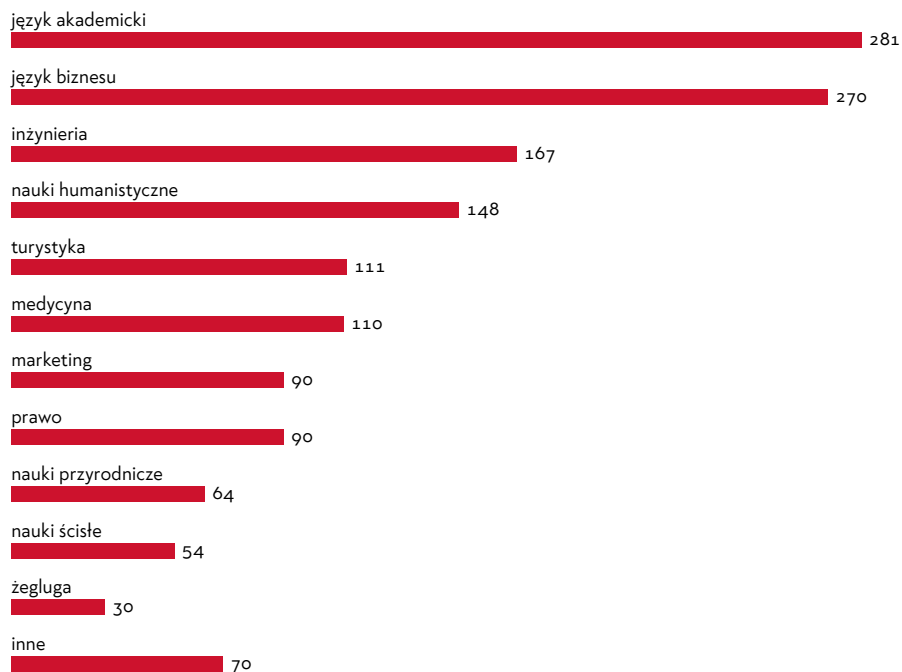
5.2. Potrzeby nauczycieli uczących języka specjalistycznego

W drugim etapie projektu przedmiotem zainteresowania były potrzeby nauczycieli języka specjalistycznego⁴. Badanie ankietowe objęło 621 osób z 33 krajów. Dodatkowo 29 z nich poproszono o udzielenie wywiadu i doprecyzowanie swoich odpowiedzi ankietowych. Respondentami byli w przeważającej części nauczyciele z dłuższym stażem, którzy początkowo uczyli języka obcego ogólnego. Większość stanowili nauczyciele języka angielskiego (71,5%), dalej niemieckiego (10,1%), hiszpańskiego (5,8%), francuskiego (5,2%) i włoskiego (2,8%). Uczestnicy badania uczą głównie na poziomie studiów licencjackich (50%), magisterskich (38%) lub doktoranckich (10%). Zajmują się językiem obcym akademickim, biznesowym, inżynierskim czy medycznym (dokładny rozkład nauczanych języków przez ankietowanych nauczycieli na wykresie 1).

⁴ Szczegółowy opis przygotowania i przeprowadzenia badania, użytych narzędzi, a także wyników por. m.in. Bocanegra-Valle i Perea-Barberá (2021) oraz López-Zurita i Vázquez-Amador (2021).



WYKRES 1. DZIEDZINY SPECJALISTYCZNE I JĘZYKI SPECJALISTYCZNE WYKŁADANE PRZEZ ANKIETOWANYCH NAUCZYCIELI



Źródło: dane pozyskane i opracowane w ramach projektu TRAILS.

Wyniki badania wykazały istotne luki szkoleniowe w zakresie nauczania języków specjalistycznych. Większość badanych nauczycieli nie uczestniczyła w żadnych kursach dydaktycznych z tego obszaru – zarówno przed rozpoczęciem pracy zawodowej, jak i w trakcie swojej praktyki nauczycielskiej. Pomimo dużego doświadczenia dydaktycznego, jakie posiadali uczestnicy badania, wspominali oni o wielu problemach, z którymi się zmagają. Wskazali łącznie 45 potrzeb z zakresu wiedzy i umiejętności związanych z konkretną nauczaną dziedziną oraz samym nauczaniem, a także 17 potrzeb niezwiązanych bezpośrednio ani z dydaktyką, ani z obszarem specjalistycznym. Choć różnice między najczęściej i najrzadziej wymienianymi potrzebami są niewielkie, należy podkreślić te obszary, które są absolutnym priorytetem dla większości nauczycieli języków obcych, mianowicie:

- analiza potrzeb osób uczących się i nauczycieli;
- szkolenie słownictwa;
- opracowywanie i rozwijanie materiałów dydaktycznych;
- świadomość kontekstu właściwego dla danego przedmiotu;

- opracowywanie kursu;
- planowanie lekcji;
- istota języków specjalistycznych;
- gatunki tekstów właściwe dla danej dziedziny specjalistycznej;
- nauczanie zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych;
- ocena materiału;
- kompetencje miękkie.

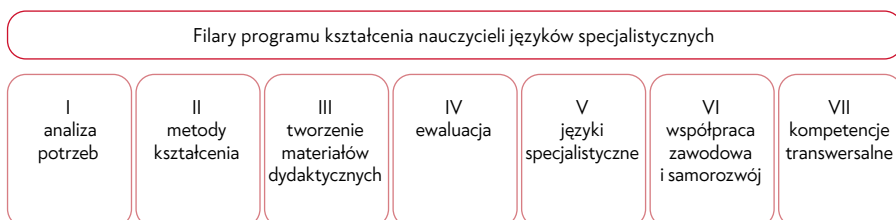
Najczęściej wymieniane w trakcie badania kwestie posłużyły grupie projektowej początkowo do identyfikacji luk pomiędzy stanem faktycznym a potrzebami nauczycieli, a w efekcie – do opracowania programu kształcenia przyszłych dydaktyków języków specjalistycznych.

5.3. Identyfikacja rozbieżności i opracowanie innowacyjnego programu kształcenia

Kolejnym krokiem w projekcie była identyfikacja rozbieżności między zbadanym i ujawnionym statusem dydaktyki języków specjalistycznych na europejskich uczelniach a potrzebami, które wyrazili ankietowani nauczyciele.

Biorąc pod uwagę wymienione przez respondentów potrzeby i aktualną pozycję dydaktyki języków specjalistycznych na kierunkach filologicznych w Europie, uczestnicy projektu TRAILS uznali za niewystarczające przygotowanie przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych w zakresie: (I) analizy potrzeb, (II) metod kształcenia i uczenia się, (III) tworzenia materiałów dydaktycznych, (IV) ewaluacji, (V) wiedzy z zakresu języków specjalistycznych, (VI) współpracy zawodowej i samorozwoju oraz (VII) kompetencji transwersalnych. W ten sposób powstał model, na podstawie którego opracowano program kształcenia nauczycieli JOS.

RYSUNEK 1. SIEDMIOFILAROWY MODEL, NA PODSTAWIE KTÓREGO OPRACOWANO PROGRAM DYDAKTYKI JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH W RAMACH PROJEKTU TRAILS



Źródło: opracowanie własne.



Warto odnotować, że wyodrębnione obszary, w których powinno się odbywać kształcenie przyszłych nauczycieli języków specjalistycznych, pokrywają się częściowo z przyjętymi w literaturze głównymi zakresami dydaktyki JS. Laurence Anthony (2018) wyróżnił cztery jej filary:

- przeprowadzenie analizy potrzeb;
- sformułowanie celów i efektów kształcenia/uczenia się;
- opracowywanie materiałów do nauki/nauczania oraz określanie metod uczenia się i nauczania;
- określenie metod ewaluacji.

Wyniki badań pozwoliły konsorcjum projektowemu na poszerzenie tych filarów o:

- ogólne zagadnienia teoretyczno-praktyczne z zakresu języków specjalistycznych;
- budowanie sieci kontaktów zawodowych i stwarzanie możliwości samorozwoju;
- rozwój kompetencji transwersalnych (w tym kompetencji z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych).

Dla każdego filaru uczestnicy projektu opracowali spodziewane rezultaty kształcenia podzielone według taksonomii Blooma (1956) z późniejszymi zmianami (por. Anderson i Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) na: efekty obejmujące umiejętności niższego rzędu (*performance*) i umiejętności wyższego rzędu (*standards*). W efektach kształcenia niższego rzędu określono efekty poznawcze (działanie), do których odnoszą się charakterystyczne czasowniki: „zna”, „wymienia”, „rozumie”, „charakteryzuje”, „porównuje”. W efektach kształcenia wyższego rzędu określono oczekiwany standard, czyli możliwości z wyższych poziomów taksonomii (por. Anderson i Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002) – analizę, ocenę, tworzenie – dopełniające efekty elementarne. Łącznie opracowano 131 efektów kształcenia niższego i 161 wyższego rzędu. Posłużyły one do stworzenia programu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych. Zaplanowano go na 80 godzin wykładowych (po 45 min każda). Efekty podzielono na 11 kompleksowych modułów, przy czym ich kolejność celowo rozpoczyna się od zagadnień ogólnych, a kończy na bardziej skonkretyzowanych i szczegółowych:

- Moduł 1: Analiza potrzeb;
- Moduł 2: Opracowanie kursu i programu nauczania;
- Moduł 3: Kontekst dyscyplinarny – gatunki dyscyplinarne;
- Moduł 4: Umiejętności nauczania języków specjalistycznych;
- Moduł 5: Materiały do dydaktyki języków specjalistycznych;

- Moduł 6: Nauczanie zadaniowe/projektowe/problemowe;
- Moduł 7: Ewaluacja w dydaktyce języków specjalistycznych;
- Moduł 8: Umiejętności transwersalne w dydaktyce JS;
- Moduł 9: Korpusy językowe w dydaktyce JS;
- Moduł 10: Badania nad językami specjalistycznymi;
- Moduł 11: Planowanie lekcji.

Dla pierwszych siedmiu modułów przewidziano po dwie sesje: plenarną (w formie interaktywnego wykładu) i grupową (o charakterze bardziej praktycznym). Tworząc program kształcenia, realizatorzy projektu mieli świadomość różnic w wiedzy i doświadczeniu potencjalnych uczestników szkolenia, dlatego sesje plenarne przewidziane zostały dla wszystkich uczestników, sesje grupowe natomiast są opcjonalne i dzielą się na te dla nauczycieli z doświadczeniem zawodowym i początkujących. W ramach sesji plenarnych realizowane będą efekty uczenia się niższego rzędu, w ramach grupowych – wyższego rzędu.

Na potrzeby wszystkich modułów i sesji opracowano szczegółowe plany zajęć z konkretnymi treściami i zadaniami realizowanymi w ich trakcie. Przedstawienie planów zajęć dla całego programu przekraczałoby ramy niniejszego rozdziału. Dlatego też w kolejnym punkcie prezentujemy jeden przykładowy plan dla modułu „kompetencje transwersalne w dydaktyce języków specjalistycznych”.

5.4. Prospekty zajęć na przykładzie filaru siódmego – „kompetencje transwersalne”

Nitin Bhatnagar i Mamta Bhatnagar (2012, s. 3) definiują kompetencje transwersalne jako płynną komunikację dostosowaną do środowiska (np. zawodowego), w którym znajdują się odbiorca i nadawca komunikatu. W szerszym sensie kompetencje te odnoszą się do umiejętności zarządzania wiedzą i rozwiązywania problemów, w węższym natomiast obejmują działania usprawniające porozumiewanie się, a także osiąganie określonych celów komunikacyjnych (takich jak: aktywne słuchanie, formułowanie precyzyjnych informacji, poleceń, negocjowanie). Kompetencje transwersalne mają znaczenie nie tylko w środowisku akademickim, ale także na każdym etapie życia, gdyż są elementem koncepcji uczenia się przez całe życie⁵.

Dla modułu „Kompetencje transwersalne” przygotowano w ramach projektu TRAILS siedem zagadnień tematycznych, zawierających następujące efekty uczenia się wyższego i niższego szczebla.

⁵ Komisja Wspólnot Europejskich (2006). *Komunikat Komisji. Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę*. bit.ly/3q1qkbt



a) Autonomiczne uczenie się

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- znał główne założenia teoretyczne autonomicznego uczenia się;
- potrafił wyjaśnić uczestnikom nauki korzyści płynące z autonomicznego uczenia się i uczenia się przez całe życie;
- rozumiał związek między samodzielnym i ukierunkowanym na siebie uczeniem się a motywacją;
- potrafił określić techniki rozwijania autonomicznego uczenia się stosowane przez osoby uczące się języków specjalistycznych;
- wykorzystywał TIK do wspierania współpracy i komunikacji między nauczycielem a uczącymi się języka obcego specjalistycznego poza klasą językową;
- identyfikować oraz wykorzystywać drukowane i internetowe zasoby do samodzielnej nauki.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- analizował i tworzył zadania wymagające autonomii ucznia;
- potrafił włączyć autonomiczne uczenie się do swojej praktyki nauczania języków specjalistycznych.

b) Zarządzanie czasem

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczestnik będzie:

- potrafił oszacować czas potrzebny na realizację zadań powierzonych osobom uczącym się języków specjalistycznych.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- potrafił efektywnie wykorzystać czas podczas realizacji celów edukacyjnych.

c) Praca w grupach

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- znał główne założenia wydajnej pracy zespołowej;
- rozumiał i potrafił wyjaśnić zalety działań edukacyjnych wymagających pracy zespołowej w kontekście przyszłego rozwoju zawodowego osoby uczącej się języków specjalistycznych;

- potrafił przywołać i wykorzystać różne rodzaje zadań wymagających pracy zespołowej;
- rozumiał znaczenie pracy zespołowej w ramach uczenia się opartego na zadaniach/projektach/problemach.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- potrafił stworzyć zadania wymagające współpracy pomiędzy uczniami poznającymi języki specjalistyczne;
- umiał ocenić propozycje zadań stworzonych przez siebie i przez innych uczestników szkolenia z zakresu języków specjalistycznych, które prowadziłyby do pracy zespołowej osób uczących się;
- realizował zadania wymagające współpracy osób uczących się w ramach procesu nauczania języków specjalistycznych;
- potrafił przyczynić się do osobistego i zawodowego rozwoju osób uczących się języków specjalistycznych.

d) Negocjacje

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- rozumiał znaczenie kompetencji pragmatycznych i socjolingwistycznych dla skutecznych negocjacji w kontekście specjalistycznym;
- potrafił omówić znaczenie kompetencji interkulturowych dla skutecznych negocjacji w kontekście specjalistycznym.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- tworzył zadania wymagające działań negocjacyjnych;
- potrafił oceniać zadania wymagające działań negocjacyjnych;
- wdrażał zadania wymagające negocjacji do procesu nauczania/uczenia się języków specjalistycznych;
- potrafił oceniać proces negocjacji i efekty zadań wykonywanych przez osoby uczące się języków specjalistycznych.

e) Mentoring

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- potrafił wyjaśnić główne założenia i rodzaje mentoringu w procesie nauczania/uczenia się języków specjalistycznych;



- znał/opisywał różne role nauczycieli języków specjalistycznych jako mentorów;
- rozumiał znaczenie i sposoby przekazywania informacji zwrotnych o charakterze korekcyjnym, wśród nauczycieli języków specjalistycznych.

f) Motywacja nauczyciela i uczącego się

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- rozpoznawał i omawiał różne rodzaje motywacji;
- łączył je z odpowiednimi technikami motywacyjnymi;
- określał sposoby motywowania uczniów i nauczycieli w procesie nauczania/uczenia się języków specjalistycznych;
- identyfikował możliwe zagrożenia wpływające na motywację uczniów i nauczycieli w procesie nauczania/uczenia się JS.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- mógł stworzyć rozwiązania umożliwiające radzenie sobie z czynnikami zmniejszającymi motywację uczniów i nauczycieli w zakresie języków specjalistycznych;
- potrafił wdrożyć techniki motywacyjne do procesów nauczania/uczenia się języków specjalistycznych;
- przyczynić się do osobistego i zawodowego rozwoju osób uczących się języków specjalistycznych.

g) Krytyczne myślenie / możliwości innowacji

Efekty kognitywne

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- znał i potrafił rozpoznać różne umiejętności związane z krytycznym myśleniem;
- potrafił omówić znaczenie rozwijania umiejętności krytycznego myślenia wśród osób uczących się języka specjalistycznego;
- mógł opisać strategie nauczania w zakresie rozwoju umiejętności krytycznego myślenia wśród osób uczących się języka specjalistycznego;
- potrafił wyjaśnić rolę działań edukacyjnych, takich jak inteligentne gry i zadania projektowe/problemowe oraz eseje służące rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia;
- rozumiał i potrafił zastosować kryteria wyboru wiarygodnych zasobów internetowych.

Efekty dopełniające (standard)

Po ukończeniu kursu uczący się będzie:

- umiał tworzyć zadania mające na celu rozwój umiejętności krytycznego myślenia poprzez wykorzystanie np. tematów esejów badawczych lub zadań projektowych/problemowych;
- potrafił oceniać zadania mające na celu rozwój umiejętności krytycznego myślenia.

Przygotowany konspekt zajęciowy dla Modułu 8: „Kompetencje transwersalne w dydaktyce języków specjalistycznych” został zaplanowany na 180 minut w sesji plenarnej, interaktywnej, prowadzonej online. Udział w zajęciach nie wymaga wiedzy specjalistycznej z zakresu umiejętności transwersalnych. Niezbędne elementy techniczne i technologiczne to: środowisko Zoom, słuchawki, e-skrypt do kursu i e-portfolio. W ramach ewaluacji kursanci zostali poproszeni o auto-ewaluację, ponadto oceniana była ich praca w ramach poszczególnych ćwiczeń, zapisywana w e-portfolio. Konspekt zawiera także zalecaną lekturę przygotowującą do kursu (opcjonalną) (Spirovska Tevdovska, 2016, s. 97–108; Harris, 2018) i zalecaną lekturę po kursie (Kic-Drgas, 2018, s. 27–36).

Zaplanowane zajęcia składają się z trzech głównych faz:

1. Wprowadzenie – rozgrzewka, ogólne nakreślenie celów i tematu zajęć;
2. Działanie – wprowadzenie wszystkich najważniejszych zagadnień teoretycznych oraz wykonanie zaplanowanych ćwiczeń;
3. Podsumowanie – zebranie przez prowadzącego refleksji uczących się po kursie.

W ramach fazy „Działanie” kursanci zostali poproszeni o wykonanie trzech ćwiczeń – część z nich w grupach, część indywidualnie. Miały one na celu refleksję nad kwestiami zarządzania czasem, autonomii, samodzielnego uczenia się, krytycznego myślenia, mentoringu/tutoringu, negocjacji i pracy w grupie. Dokładny opis poszczególnych faz i ćwiczeń znajduje się w przedstawionym konspekcie.



TABELA 1. KONSEPT ZAJĘĆ DLA MODUŁU 8: „KOMPETENCJE TRANSVERSALNE W DYDAKTYCE JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH”

Czas	Działanie	Działanie nauczyciela	Działanie uczestnika kursu
Wprowadzenie			
5 min	Wprowadzenie (rozgrzewka)	Pyta o oczekiwania uczestników w związku z warsztatami	Prezentuje indywidualne oczekiwania
15 min	Praca w parach	Prezentuje ekran z napisem „SOFT SKILLS” i prosi uczestników o stworzenie własnych definicji tego terminu w kontekście języków specjalistycznych. Pytania pomocnicze: <ul style="list-style-type: none"> ■ Jak zdefiniować umiejętności miękkie? ■ Jak możemy pogrupować umiejętności miękkie? ■ Czy są one ważne? ■ Czy można się ich nauczyć? 	Omawia wspólnie wyniki
15 min	Uzupełnianie zdań (motywacja)	Odsyła uczestników do e-skryptu, do zadania ze zdaniami na temat strategii motywacyjnych stosowanych w różnych grupach docelowych. Weryfikuje zadanie, używając tablicy w aplikacji Zoom	W parach, na wcześniej przygotowanych kanałach w aplikacji Zoom, uzupełnia zdania, które dotyczą podstawowych technik motywacyjnych na zajęciach z zakresu języków specjalistycznych
10 min	Dyskusja plenarna	Prezentuje na ekranie (tablica w aplikacji Zoom) przykłady technik motywacyjnych oraz różne grupy docelowe: dorośli, studenci, pracownicy firm. Prosi uczestników o zaproponowanie najlepszej strategii motywacyjnej dla danej grupy	Dyskutuje na dany temat
Działanie			
10 min	Rozwinięcie umiejętności miękkich Cwiczenie 1 (zarządzanie czasem, autonomia, samodzielne uczenie się, krytyczne myślenie)	Stoik z majonezem (cwiczenie) (Ćwiczenie ze stoikiem majonezu dowodzi, jak ważne jest wykonywanie zadań we właściwej kolejności. Prowadzący prezentują na ekranie pusty stoik oraz kilka dużych kamieni, mniejsze kamienie, zwir, piasek i wodę) Nauczyciel prosi uczestników o propozycje sposobów umieszczenia pokazanych przedmiotów w stoiku w określonym czasie. (W zależności od tego, które przedmioty zostaną włożone do stoika w pierwszej kolejności, będzie można określić, ile jeszcze się w nim zmieści. Jeśli najpierw włożymy piasek, nic więcej nie będzie można dodać [poza niewielką ilością wody], ale jeśli zaczniemy od dużych kamieni, symbolizujących najważniejsze zadania, to zmieścimy trochę więcej)	Omawia wspólne propozycje

Czas	Działanie	Działanie nauczyciela	Działanie uczestnika kursu
5 min	Ewaluacja ćwiczenia 1	Prosi uczestników o dokonanie refleksji nad ćwiczeniem. Pytanie pomocnicze: ■ Jakie umiejętności miękkie zostały rozwinięte?	Omawia wyniki ćwiczenia, odpowiada na pytania
10 min	Wyjaśnienie roli autonomicznego uczenia się w zakresie języków specjalistycznych (dyskusja plenarna z prezentacją)	Nauczyciel prezentuje na ekranie (tablica w aplikacji Zoom) główne założenia teoretyczne i wyjaśnia zalety autonomicznego uczenia się. Pokazuje techniki rozwijania autonomicznego uczenia się wśród uczących się języków specjalistycznych. Omawia rolę źródeł internetowych w autonomicznym rozwijaniu umiejętności z zakresu JOS	Bierze udział w dyskusji, podaje przykłady ćwiczeń rozwijających autonomiczne uczenie się wśród uczących się języków specjalistycznych
Czas	Działanie	Działanie nauczyciela	Działanie uczestnika kursu
20 min	Wyjaśnienie roli krytycznego myślenia podczas zajęć z języków specjalistycznych	Definiuje pojęcie krytycznego myślenia, przedstawia główne podejścia wspierające krytyczne myślenie uczących się, podaje przykłady, jak można wdrożyć krytyczne myślenie podczas zajęć z języków specjalistycznych (myślenie na głos, pomoc uczniom w nawiązaniu kontaktów, wykorzystanie nowego słownictwa w określonym kontekście). Nauczyciel prosi grupy o przygotowanie przykładowych ćwiczeń rozwijających krytyczne myślenie, udziela informacji z wrotnej na temat przygotowanych ćwiczeń	Bierze udział w dyskusji, zadaje pytania Przygotowuje w parach przykładowe ćwiczenia (na osobnych kanałach Zoom), używając tablicy Zoom i prezentuje je grupie
15 min	Rozwinięcie umiejętności miękkich Ćwiczenie 2 (mentoring, samodzielne uczenie się)	Radzenie sobie z czynnikami rozpraszającymi (ćwiczenia). (Czynniki rozpraszające uwagę mogą być szkodliwe dla produktywności) Nauczyciel prosi uczestników o zidentyfikowanie możliwych czynników rozpraszających uwagę, które wystąpiły w ostatnim ćwiczeniu lub czynników rozpraszających uwagę w pracy grupowej na zajęciach. Proponuje rozwiązanie	Pracuje w grupach w oddzielnych kanałach w aplikacji Zoom
10 min	Ewaluacja ćwiczenia 2	Prowadzący prosi uczestników o refleksję nad ćwiczeniem. Pytania pomocnicze: ■ Jakie umiejętności miękkie są rozwijane? ■ Z jakimi czynnikami rozpraszającymi mogą mieć do czynienia studenci języków specjalistycznych?	Omawia wyniki ćwiczenia, odpowiada na pytania



Czas	Działanie	Działanie nauczyciela	Działanie uczestnika kursu
10 min	Prezentacja na temat tutoring	<p>Prowadzący przedstawia na ekranie (tablica w aplikacji Zoom) główne koncepcje tutoring. Pyta o możliwości ich zastosowania na zajęciach języków specjalistycznych. Monitoruje dyskusję. Pytania pomocnicze:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Jaka jest rola nauczyciela jako mentora zapobiegającego rozproszeniu uwagi uczących się? ■ W jaki sposób umiejętności miękkie mogą być zaadaptowane do kontekstu zajęć języków obcych do celów zawodowych? 	<p>Omawia formy i możliwości zastosowania tutoring na zajęciach z języków obcych specjalistycznych</p>
20 min	Rozwinięcie umiejętności miękkich Ćwiczenie 3 (krytyczne myślenie, negocjacje, praca w grupach)	<p>Bezładna wyspa (ćwiczenie) Prowadzący wyjaśnia uczestnikom wymagowaną sytuację (prezentuje na ekranie zdjęcie bezładnej wyspy): „Wyobraźcie sobie, że wybraliście się statkiem na wycieczkę na Hawaje. Tylko niektórzy z was przeżyli katastrofę i wylądowali na bezładnej wyspie. Zostało wam tylko to, co macie na sobie. Jakie byłyby wasze pierwsze myśli? Wraz z innymi osobami zróbcie krótki i prosty plan na najbliższy miesiąc”.</p> <p>Mówi uczestnikom, że na wyspie prawdopodobnie nie będą mieli nawet materiałów do pisania, więc plan musi być zwięzły. [Ćwiczenie uczy umiejętności krytycznego myślenia i stosowania technik negocjacyjnych]</p>	<p>Omawia w grupach na osobnych kanałach Zoom plan pobytu na bezładnej wyspie i przygotowuje jego krótki opis za pomocą tablicy Zoom</p>
10 min	Prezentacja ćwiczenia 3	Prosi uczestników o zaprezentowanie efektów pracy, porównuje wyniki różnych grup za pomocą tablicy Zoom	Prezentuje opracowany przez siebie krótki plan (dokument Word)
5 min	Ewaluacja ćwiczenia 3	<p>Prosi uczestników o refleksję nad ćwiczeniem. Pytanie pomocnicze:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Jakie umiejętności miękkie zostały rozwinięte? 	Omawia wyniki ćwiczeń, odpowiada na pytania
10 min	Wyjaśnienie roli negocjacji na zajęciach języków specjalistycznych	<p>Definiuje pojęcie negocjacji, podaje przykłady, w jaki sposób negocjacje mogą być wdrażane na zajęciach języków obcych specjalistycznych. Prosi uczestników o dzielenie się przykładami ćwiczeń merytorycznych rozwijających umiejętności negocjacyjne. Przekazuje informację zwrotną na temat przygotowanych ćwiczeń</p>	<p>Bierze udział w dyskusji, zadaje pytania, podaje przykłady ćwiczeń</p>



Czas	Działanie	Działanie nauczyciela	Działanie uczestnika kursu
Podsumowanie			
5 min	Autorefleksja	Weryfikuje zadanie, używając tablicy w aplikacji Zoom	Analizuje przeprowadzone zajęcia i wyciąga główne wnioski
5 min	Zakończenie	Podsumowuje główne punkty, omawia materiały. Sugeruje i podaje przydatne źródła i linki	Robi notatki, zapisuje uwagi/pytania końcowe i umieszcza je na ścianie/tablicy

Źródło: opracowanie własne.



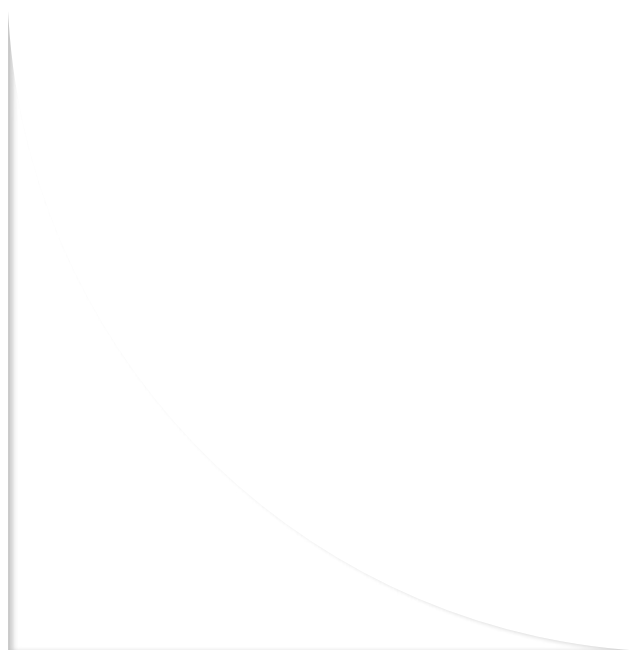
6. Wstępna ewaluacja, wnioski i dezyderaty

W lutym 2021 roku odbyła się za pośrednictwem platformy Zoom Szkoła Zimowa TRAILS. Wzięło w niej udział ponad 60 uczestników. Wstępne wyniki ewaluacji wydarzenia są obiecujące i pokazują, że było to przedsięwzięcie nie tylko konieczne, ale także efektywne. Jego uczestnicy dokonali samooceny (ankiety), której wyniki pokazały istotny przyrost wiedzy i umiejętności, w tym w grupie najmniej doświadczonych słuchaczy (głównie studentów) aż o 55%, a wśród praktykujących nauczycieli o 48%. W trakcie indywidualnych i grupowych rozmów uczestnicy docenili m.in. możliwość pracy z innymi specjalistami oraz szansę odświeżenia i pogłębienia posiadanej wiedzy. Ocena modułu dotyczącego kompetencji transwersalnych nie odbiegała od oceny pozostałych modułów, a wynik jego ewaluacji jest zdecydowanie pozytywny. Dla wielu uczestników nowością był sam termin „kompetencje transwersalne” oraz ich znaczenie w kształceniu z zakresu języków specjalistycznych.

Kilka krytycznych uwag na temat kursu dotyczyło zbyt dużego tempa pracy oraz przeładowania treścią. Zaproponowano, aby kolejny został uszczuplony o treści dotyczące teorii języków specjalistycznych i dydaktyki ogólnej, a w efekcie skupiał się wyłącznie na zagadnieniach związanych z nauczaniem języków specjalistycznych.

Praktyka dydaktyczna w szkolnictwie wyższym – bezpośrednio przygotowującym do zawodu nauczyciela – wciąż nie zareagowała z właściwą intensywnością na wzrastającą potrzebę przygotowania nauczycieli języków obcych do pracy z językami specjalistycznymi. Jak pokazują wyniki badań, nie jest to problem jedynie polski, lecz ogólnoeuropejski. Projekt TRAILS, przeprowadzone w jego ramach badania, zrealizowane szkolenie, a także niniejszą publikację uznać należy za przyczynki do dalszych badań i działań w zakresie propagowania dydaktyki języków specjalistycznych na kierunkach filologicznych. Tym samym żywimy nadzieję, że zaprezentowany efekt dwuletniej pracy naukowców i dydaktyków zrzeszonych w ramach projektu, jak również przedstawione ramy programu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych, znajdą w przyszłości zastosowanie w wielu krajach europejskich, w tym w Polsce.

Bibliografia



- Anderson, L. W. i Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London/New York: Routledge.
- Berdychowska, Z. (2010). Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych: podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne. *Lingwistyka stosowana*, 3, 61–70.
- Bhatnagar, N. i Bhatnagar, M. (2012). *Effective communication and soft skills, strategies for success*. London: Pearson.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. i Krathwohl, D. R. (red.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bocanegra-Valle, A. i Perea-Barberá, D. M. (2021). A quantitative analysis of LSP teacher needs across the EHEA. W: M. A. Chateaufreynaud i P. John (red.), *LSP Teacher Training Summer School the TRAILS project*. Peter Lang: Bordeaux (w druku).
- Gajewska, E. (2011). *Techniki nauczania języka obcego*. Tarnów: Wydawnictwo PWSZ.
- Gajewska, E., Sowa, M. i Kic-Drgas, J. (2020). *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej: od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Grucza, S. (2008). *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Grucza, S. (2010). Sprache(n)–Fachsprache(n)–Fachsprachendidaktik. *Studia Germanica Gedanensia*, 22, 31–46.
- Harris, T. R. (2018). *17 time management activities & exercises for increased group productivity*. Pobrano z bit.ly/3ugWo2u
- Kic-Drgas, J. (2018). Development of soft skills as a part of an LSP course. *E-mentor*, 2(74), 27–36, [dx.doi.org/10.15219/em74.1349](https://doi.org/10.15219/em74.1349)
- Kic-Drgas, J. i Woźniak, J. (2020). Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven. W: S. Adamczak-Krysztofowicz, A. Szczepaniak-Kozak i P. Rybszleger (red.), *Angewandte Linguistik – neue Herausforderungen und Konzepte* (s. 311–329). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Unipress.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy. *Theory into Practice*, 41(4), 212–281. Pobrano z www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf
- López-Zurita, P. i Vázquez-Amador, M. (2021). A qualitative analysis of LSP teacher needs across the EHEA. W: M. A. Chateaufreynaud i P. John (red.), *LSP Teacher Training Summer School the TRAILS project*. Peter Lang: Bordeaux.
- Sowa, M. (2015). Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego. *Linguodidactica*, XIX, 240–254.

- Sowa, M. (2016). Nauczyciel języka specjalistycznego: pomiędzy standardami kształcenia a rzeczywistością zawodową. *Języki obce w szkole*, 4, 12–17.
- Spirovska Tevdovska, E. (2016). Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning. *SEEU Review*, 11(2), 97–108.
- Woodrow, L. (2018). *Course design in English for specific purposes*. London: Routledge.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 2017 poz. 1575).



Refleksja nad rolami nauczycieli języków specjalistycznych



Jakub Przybył

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.47050/65591685.138–154

STRESZCZENIE: Niniejszy rozdział dotyczy ról współczesnych nauczycieli języków obcych specjalistycznych (JOS). Zagadnienie to można analizować zarówno z perspektywy psychologii społecznej, odnosząc się do potrzeb i oczekiwań uczestników procesu kształcenia, jak i metodyki nauczania JOS, przyjmując jako punkt wyjścia do dalszych rozważań tradycyjnie rozumiane role nauczycieli języków obcych. Rozdział prezentuje obie perspektywy – zawiera odwołania do społecznych uwarunkowań edukacji w zakresie języków specjalistycznych oraz odniesienie tradycyjnych ról prowadzących zajęcia do specyfiki wyzwań w obszarze dydaktyki JOS. Jako szczególny przypadek analizowane jest zintegrowane nauczanie treści i języka (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL). W dalszej części rozdziału omówiono wpływ specyfiki uczestników zajęć – często osób w okresie późnej adolescencji lub wczesnej dorosłości, przygotowujących się do swoich ról zawodowych – na zadania nauczycieli języków obcych specjalistycznych. Kontekst ten sprzyja przejmowaniu przez tych ostatnich roli mentorów w procesie kształcenia. W podsumowaniu zamieszczono praktyczne rekomendacje odnoszące się do działań dydaktyków JOS, które bezpośrednio wpływają na skuteczność i kompleksowość procesów edukacyjnych w analizowanym obszarze.

SŁOWA KLUCZOWE:

- język specjalistyczny
- dydaktyka języków specjalistycznych
- rola nauczyciela
- zintegrowane nauczanie treści i języka (CLIL)
- nauczanie dorosłych i młodych dorosłych

Reflecting on the roles of LSP teachers



ABSTRACT: This chapter is dedicated to the multiple roles taken by teachers of languages for specific purposes (LSP). The question can be approached from the perspective of social psychology, by addressing the needs and expectations of all the parties involved in the analysed educational processes, but also from the angle of foreign language methodology, by expanding on traditional roles of foreign language teachers. After some initial insights are made into the social nature of LSP instruction, traditional roles of foreign language instructors are considered and juxtaposed with the tasks and expectations faced by LSP practitioners. The case of Content and Language Integrated Learning (CLIL) practitioners is reflected on afterwards. The following part of the chapter is dedicated to the specific demands involved in working with older adolescents and young adults who are about to enter the career ladder. Clearly different from all other roles, this one may actually prompt LSP instructors to step in as mentors. Finally, some conclusions are drawn, and recommendations are made regarding specific actions required on the part of LSP practitioners so that the learning process can be, indeed, meaningful and effective.

KEYWORDS:

- Language for specific purposes (LSP)
- LSP pedagogy
- teacher roles
- Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- teaching adolescents and young adults

1. Wprowadzenie

Z perspektywy psychologii społecznej oczywiste jest istnienie w grupie, do której się należy, określonych ról oraz związanych z nimi funkcji (Aronson i in., 2015). Tyczy się to również grup uczących się języków specjalistycznych oraz funkcjonujących w nich nauczycieli. Co istotne, choć role te nie są w prostej linii źródłem naszych zachowań, mogą – w związku z ich internalizacją – wpływać na naszą autopercepcję, nasze funkcjonowanie w grupie, a także oddziaływać na sferę emocjonalno-wolitionalną (Branscombe i Baron, 2017, s. 381). W przypadku nauczycieli języka specjalistycznego zinternalizowane role mogą więc wywierać olbrzymi wpływ nie tylko na treść, ale i na formułę, atmosferę oraz – ostatecznie – na jakość prowadzonych przez nich zajęć. Pomimo że języki specjalistyczne badane i nauczone są od dziesięcioleci (Dudley-Evans, 2001, s. 131), jak zauważa Graham Hall (2011, s. 194), rozwój metodyki w tym obszarze nie zaowocował stworzeniem kanonu zasad ich nauczania. Można jednak doszukać się pewnych wyróżników w dydaktyce języków specjalistycznych, takich jak ich ukierunkowanie na efektywną komunikację w określonych sytuacjach zawodowych czy akademickich. Niedostępność powszechnie akceptowanych wytycznych oraz zdarzające się braki w zakresie podstawy programowej, sylabusu, a nierzadko i podręcznika, dają praktykom większą (niż w przypadku języka ogólnego) elastyczność podczas doboru materiałów i sposobu organizacji procesu nauki. Jak zaznacza Robinson (1991), ten stan rzeczy wymaga od nauczycieli adaptacji do nowej roli zawodowej, zarówno w przypadku rozpoczęcia nauczania języka specjalistycznego po wcześniejszym nauczaniu języka ogólnego, jak i w sytuacji zmiany odbiorcy zajęć z jednego obszaru na inny. Role te są o tyle wymagające, że do budowy relacji im towarzyszących niezbędna może się okazać weryfikacja przekonań na temat własnych atrybutów (Dudley-Evans, 1998, s. 189). To z kolei może rodzić u nauczyciela poczucie niepewności, a w konsekwencji zagrażać jego dobrostanowi bezpośrednio powiązanemu z jakością prowadzonych zajęć (Mercer i Gregersen, 2020). Z tej perspektywy refleksja nad rolami nauczycieli języków specjalistycznych wydaje się szczególnie potrzebna.

2. Tradycyjne role nauczycieli języków obcych a nauczanie języków specjalistycznych

Za punkt wyjścia do studiów dotyczących ról nauczyciela języka specjalistycznego można przyjąć listę zadań, jakie stawia się nauczycielom języków obcych, oraz ogólniej rzecz biorąc, treści tematyczne w podręcznikach do metodyki języków



obcych. W tym pierwszym ujęciu można mówić o całej gamie funkcji nieustannie ewoluujących i poddawanych weryfikacji w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

W podręcznikach autorstwa Jeremy'ego Harmera (1983; 2001; 2020), będących ważną lekturą dla pokoleń studentów kolegiów nauczycielskich i specjalizacji glottodydaktycznych, funkcje te odniesione są do konkretnych zadań, których realizacja stanowi element codziennej pracy nauczycieli języków obcych. Zadania te, według oceny z początku bieżącego stulecia, obejmują (Harmer, 2001, s. 57–67):

- kontrolę przebiegu zajęć, czy też w szerszym rozumieniu – procesów uczenia się i nauczania języka;
- organizację procesu nauki, począwszy od wzbudzenia zainteresowania po stronie uczącego się, poprzez instruktaz *sensu stricto*, zajęcia lekcyjne, podjęcie nauki przez uczącego się, po informację zwrotną dotyczącą procesu i efektów uczenia się;
- ewaluację procesu uczenia się i osiągniętych postępów w nauce;
- ciągle nakłanianie do nauki przez stosowanie różnego rodzaju zachęt i bodźców;
- uczestniczenie w aktywnościach zaplanowanych w czasie zajęć oraz po ich zakończeniu (np. w roli słuchacza, rozmówcy czy partnera w zadaniu językowym);
- dostarczenie niezbędnych zasobów wiedzy i umiejętności językowych (szczególnie tych potrzebnych w danym momencie, wynikających z konkretnej sytuacji i określonego kontekstu użycia języka);
- tutoring językowy, w tym wsparcie w wyborze odpowiednich strategii uczenia się, optymalnych dla konkretnych zadań językowych;
- obserwację procesu dydaktycznego i postępów poczynionych przez uczących się.

Nie można oczywiście pominąć podstawowej funkcji, jaką pełnią wszyscy nauczyciele języka obcego, polegającej na zapewnianiu uczącym się stałego źródła zrozumiałego języka, dostosowanego do ich aktualnego poziomu kompetencji językowych, którą Maria Dakowska (2005, s. 152) uzupełnia o umożliwienie uczącym się interakcji w języku docelowym i facylitację treści będących przedmiotem komunikacji. Nie inaczej jest w przypadku języka specjalistycznego, gdy prowadzący zapewniają zarówno same zasoby językowe, jak i ich dystrybucję w konkretnych aktywnościach, często przyjmując przy tym funkcję menedżerów, którzy nie tyle odgórnie ustalają, co raczej negocjują treść zajęć z ich odbiorcami/uczestnikami oraz specjalistami z określonej dziedziny (Dudley-Evans i St. John, 1998, s. 149).

Ekstrapolacji ról nauczycieli języków specjalistycznych można również dokonać na podstawie przeglądu zagadnień poruszanych w podręcznikach poświęconych metodyce nauczania. Wynika z niego, że prowadzący zajęcia z JOS odpowiadają również za procesy planowania nauki, mierzą się z zagadnieniem wyboru metod i technik nauczania, selekcjonują i tworzą materiały, zarządzają zespołem klasowym (np. utrzymując dyscyplinę na zajęciach), optymalizują warunki zrównoważonego rozwoju wszystkich umiejętności i podsystemów językowych, a także dostosowują treść zajęć do specyficznych potrzeb ich uczestników (w tym przede wszystkim do wieku i poziomu osiągnięć językowych); (Komorowska, 2009; Ur, 2012). Dzisiejsze pokolenie młodych adeptów lingwistyki stosowanej, przygotowujących się do nauczycielskiej profesji, w aktualnej wersji cytowanej już publikacji Jeremy'ego Harmera znajdzie również wykaz cech dobrego nauczyciela języka obcego, które można zinterpretować jako zestaw oczekiwań, jakim sprostać musi pedagog-lingwista. Na podstawie przeglądu badań poświęconych cechom dobrych i złych nauczycieli Harmer twierdzi (2020, s. 114), że dobrzy to tacy, którzy potrafią motywować uczących się i być ich mentorami w procesie edukacyjnym – są cierpliwi, budują dobrą relację z grupą, darzą swoich uczniów szacunkiem, nauczają z pasją i entuzjazmem, dzięki czemu potrafią przeprowadzić interesujące zajęcia i zaangażować uczestników (Harmer za pewnik przyjmuje, że nauczyciele sami są kompetentnymi użytkownikami nauczanego języka). Te postulaty sprawdzają się, rzecz jasna, także w odniesieniu do nauczycieli języków specjalistycznych – co więcej, wymagania można by jeszcze mnożyć.

Różnic między specyfiką ról nauczycieli języka ogólnego a specjalistycznego trzeba więc szukać nie poprzez eliminację, lecz specyfikację i – ewentualnie – uzupełnienie o kolejne funkcje, zadania oraz oczekiwania. Choć teza Toma Hutchinsona i Alana Watersa (1987), że głównym wyróżnikiem zajęć z języka obcego specjalistycznego jest ich podporządkowanie szczególnym potrzebom uczących się, może wydawać się kontrowersyjna w epoce, w której uczący się, a nie metoda, znajdują się w centrum zainteresowań glottodydaktyków (Richards, 2015), to podporządkowanie zajęć potrzebom ich uczestników wydaje się absolutnie niezbędnym warunkiem osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Pogląd ten wyrażany jest również we współczesnych publikacjach poświęconych dydaktyce i badaniom nad językami specjalistycznymi (Paltridge i Starfield, 2013; Işık-Taş i Kenny, 2020).

Konieczne jest jednak uzupełnienie tego wyróżnika zajęć z języków specjalistycznych o inne – w tym miejscu przywołać warto choćby koncepcję czterech filarów kursu języka specjalistycznego, do których zalicza się: analizę potrzeb, cele nauczania, materiały i metody oraz ewaluację kursu i postępów (Anthony,



2018, s. 46). Funkcjonującą jako słowo-klucz w literaturze przedmiotu analizę potrzeb rozumieć można jako ustalenie, czego ma dotyczyć kurs oraz jak ma być prowadzony – czyli działania, które według Lynne Flowerdew (2013, s. 325) mają poprzedzać tworzenie programu zajęć, dobór materiałów, metodologii oraz narzędzi ewaluacji kursu i oceny postępów uczących się. W opinii Tony’ego Dudleya-Evansa (2001) nauczyciele języków specjalistycznych muszą nie tylko posiadać kompetencje do analizy praw i potrzeb uczestników zajęć, ale również być „znawcami gatunku” (*genre doctors*). W tej kwestii Michael Long (2005) proponuje – jako alternatywę do bazowania na dyskursywnych cechach języka danej dziedziny – zadaniową analizę potrzeb, na którą składają się m.in. przegląd opisów stanowisk zatrudnienia czy zaznajomienie się z pożądanymi efektami pracy. Opowiada się za tą opcją ze względu na jej osadzenie w praktyce i umocowanie w rzeczywistości danej branży, a tym samym – na możliwość korzystania z wiedzy fachowej przedstawicieli danych dziedzin i nieograniczanie się do lingwistycznych aspektów analizy tekstu *per se*. Helen Basturkmen (2010) optuje natomiast za podejściem zintegrowanym, a co za tym idzie, w procesie tworzenia programu kursów z języków specjalistycznych widzi konieczność przeprowadzenia:

- analizy potrzeb wynikających ze specyficznego kontekstu sytuacyjnego, celów edukacyjnych oraz potencjalnych trudności po stronie uczących się;
- badań specyfiki dyskursu w zakresie języka danej dziedziny oraz użycia tego języka przez specjalistów, aby w efekcie możliwe było stworzenie programu nauczania opartego na konkretnych materiałach dydaktycznych oraz zaplanowanego w określonych ramach czasowych, kulturowych i instytucjonalnych.

Odnosząc się do całego szeregu zadań realizowanych przez nauczycieli języka specjalistycznego, Raney Jordan (1997) kompiluje następującą listę:

- analiza specyfiki języka i kontekstu sytuacyjnego jego użycia;
- ocena materiałów dydaktycznych (podręcznikowych i innych);
- ocena postępów uczących się;
- formułowanie celów edukacyjnych dla uczących się;
- tworzenie i interpretacja sylabusów;
- opracowanie schematów pracy;
- tworzenie strategii uczenia się i nauczania;
- integracja zajęć;
- tworzenie materiałów dydaktycznych;
- organizacja procesu nauczania oraz zajęć lekcyjnych;

- ocena stopnia osiągnięcia założonych celów edukacyjnych;
- pozyskanie wiedzy praktycznej w dziedzinie nauczania języka specjalistycznego;
- wspieranie uczących się w sytuacjach związanych z usamodzielnianiem się (np. wyprowadzką z domu i rozstaniem z rodziną);
- współpraca z instytucjami prowadzącymi kształcenie w obszarze nauczania języka specjalistycznego.

Z kolei Tony Dudley-Evans i Maggie St. John (1998, s. 13–17) postrzegają funkcjonowanie nauczyciela języków specjalistycznych przez pryzmat pięciu głównych ról:

- partnera w procesie nauki (funkcja przeciwstawiona klasycznej roli prowadzącego zajęcia, co wynika z faktu, że nauczyciel JOS często nie jest ekspertem w temacie – obszarze wiedzy/kompetencji zawodowych – powiązany z nauką języka);
- twórcy kursu językowego (w odniesieniu do sylabusu i konkretnych treści) oraz dostawcy materiałów dydaktycznych tworzonych od podstaw lub wymagających adaptacji;
- badacza wychodzącego w swoich działaniach poza analizę potrzeb uczącego się oraz analizującego również specyfikę dyskursu i interakcji w dziedzinie, w ramach której nauczany jest język;
- praktykującego użytkownika języka specjalistycznego oraz współpracownika specjalistów w określonej dziedzinie (rola ta umożliwia pozyskanie sylabusów przedmiotów kierunkowych, prowadzenie konsultacji w procesie tworzenia sylabusu dla kursu języka specjalistycznego, a nawet tworzenie zespołów eksperckich w celu oceny projektów specjalistycznych w języku obcym i uwzględnienie innych form uczestnictwa ekspertów dziedzinowych w zajęciach z języków specjalistycznych);
- oceniającego (zarówno postępy uczących się, jak i same kursy wraz z towarzyszącymi im materiałami dydaktycznymi) – podobnie jak ma to miejsce w związku z rolą twórcy kursu językowego, funkcja oceniającego może wymagać tworzenia testów od podstaw, w związku z brakiem gotowych materiałów ewaluacyjnych.

W nowszej publikacji Laurence Anthony (2018, s. 52), bazując na powyższych funkcjach, uzupełnia zadania nauczycieli języków specjalistycznych o kwestie takie jak: wspieranie uczących się po zakończeniu nauki instytucjonalnej i tworzenie systemowych rozwiązań takiego wsparcia (np. poprzez



udział w opracowywaniu pracowniczych programów rozwoju, czy wręcz wspomaganie zarządzania zasobami ludzkimi). Z uwagi na te aspekty prowadzący zajęcia z języka specjalistycznego postrzegany jest w większym stopniu jako praktyk z danej dziedziny niż nauczyciel czy lektor. Z kolei Sandra Gollin-Kies i współpracownicy (2015, s. 126) podkreślają, że wyróżnikiem w pracy nauczycieli języków specjalistycznych, poza większą swobodą w doborze treści i specyfiką weryfikacji postępów w nauce, jest poleganie na wiedzy nie tylko z dziedziny metodyki nauczania języków obcych, ale i z obszaru przedmiotowego, co jest niezbędne do tworzenia programów nauczania oraz realizacji zajęć. Ten drugi obszar kompetencji jest rozwijany w procesie ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli nie tylko poprzez ich uczestnictwo w konferencjach metodycznych i samokształcenie, ale też poprzez ścisłą współpracę z ekspertami z danej dziedziny. Tego rodzaju współdziałanie może być realizowane na różne sposoby: od doraźnych kontaktów w miejscu pracy poprzez bardziej planową i zinstytucjonalizowaną współpracę aż po wspólne prowadzenie zajęć (Dudley-Evans, 2001, s. 226). Trzeba jednak zaznaczyć, że ta ostatnia forma jest rzadko stosowana, zarówno w Polsce, jak i za granicą, ponieważ wymaga znacznie więcej czasu niż dwie poprzednie.

3. Role nauczyciela w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym

Szczególnie rozwinięte są oczekiwania i wymagania wobec nauczycieli języków obcych, korzystających z metodologii zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*). Zgodnie z Europejskimi Ramami Kształcenia Nauczycieli Zintegrowanego Kształcenia Przedmiotowo-Językowego (Marsh i in., 2011) można je podzielić na osiem obszarów:

- zdolność do refleksji, zwłaszcza w odniesieniu do własnych kompetencji przedmiotowych, językowych oraz potrzeb rozwojowych;
- umiejętność budowania inkluzyjnych i konstruktywnych związków ze studentami oraz innymi uczestnikami procesu kształcenia zintegrowanego, obejmująca m.in. odniesienie zajęć przedmiotowo-językowych do etosu szkoły i osadzenie ich w ramach podstawy programowej;
- świadomość językowa i przedmiotowa, w tym umiejętności korzystania ze strategii uczenia się (w obszarze przedmiotowym i językowym) i aktywizacji nawyków personalizacji uczenia;

- metodologia i ocenianie – obszar obejmujący różnorodne zagadnienia: od skutecznej samomotywacji, rozwoju autonomii poprzez samoocenę i monitorowanie postępów czy identyfikację kluczowych treści przedmiotowych aż po konstrukcję narzędzi oceny i znajomość rozwiązań typu portfolio, takich jak Europejskie Portfolio Językowe (Pawlak i in., 2006);
- prowadzenie i ewaluacja badań, przede wszystkim badań w działaniu ze współpracownikami, z uczącymi się i z innymi uczestnikami procesu kształcenia przedmiotowo-językowego;
- zasoby i środowisko uczenia się – obszar dotyczący projektowania adekwatnych językowo i treściowo materiałów, tworzenia kryteriów rozwoju zasobów (w tym materiałów multimedialnych, korespondujących z głównymi funkcjami nauczania przedmiotowo-językowego) i zagadnień związanych z integracją międzyprzedmiotową;
- zarządzanie zespołem klasowym oparte na integracji nauki treści, języka i umiejętności, uwzględniające dzielenie się odpowiedzialnością za procesy edukacyjne (np. poprzez zmiany konfiguracji w grupach, różnicowanie form interakcji i doskonalenie umiejętności przywódczych w grupie);
- zarządzanie procesem edukacyjnym nauczania przedmiotowo-językowego dzięki samorozwojowi zawodowemu i osobistemu, kształceniu umiejętności związanych z zarządzaniem zmianami oraz dzięki współpracy z pozostałymi uczestnikami procesu.

Takie oczekiwania wobec nauczycieli pracujących z wykorzystaniem metodologii przedmiotowo-językowej to – jak zauważają David Marsh i współpracownicy (2001) – zbiór wyidealizowanych kompetencji. Komentując ich wolumen, można odnieść się do diagnozy Katarzyny Papai (2013), zgodnie z którą praca bazująca na metodologii zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego wymaga umiejętności wykraczających poza porozumiewanie się w danym języku. Nauczyciele, którzy się na nią decydują, powinni być świadomi języka danej dziedziny, a na zajęciach działać z wykorzystaniem tej wiedzy, umiejętnie żonglując zasobami leksykalnymi oraz przedmiotowymi. Mogą przy tym cieszyć się relatywnie dużym zakresem autonomii, ograniczonej oczywiście pewnymi czynnikami – nie tylko zewnętrznymi, ale i wewnętrznymi (Wiśniewska, 2007, s. 123). Istnieją jednak obawy o to, czy osoba prowadząca zajęcia językowe może być kompetentna w obszarze innym niż lingwistyka. Niemniej warto zauważyć, że ma ona często dodatkowe, równoległe kwalifikacje zawodowe z innych obszarów. Z zestawienia sporządzanego corocznie przez Studium Językowe UAM



dla Władz Dziekańskich Wydziału Neofilologii wynika, że blisko jedna czwarta zatrudnionych tam lektorów ukończyła drugi kierunek studiów lub studia podyplomowe. Jeśli doliczymy do tego pracowników, którzy zaliczyli kursy zawodowe z dziedzin innych niż dydaktyka języków obcych – odsetek lektorów z podwójnym wykształceniem wzrasta niemal do jednej trzeciej całej, ponad 130-osobowej, kadry.

4. Nauczyciele języków specjalistycznych – mentorzy młodych dorosłych

Wspomniana wcześniej analiza potrzeb ma szansę być efektywna, jeśli nauczyciel JOS dobrze zna uczestników zajęć. Mimo że osoby uczące się języków specjalistycznych nie są z pewnością wysoce homogeniczną grupą, nauczyciele mają możliwość przyjrzenia się im jako zbiorowości, aby móc sprecyzować i zdiagnozować jej potrzeby. Można w związku z tym polemizować z poglądem Dudleya-Evansa (2001, s. 131), który postuluje, żeby potrzeby zawężać jedynie do takich, które wynikają ze specyfiki danej dziedziny – trzeba brać pod uwagę pewne charakterystyki uczących się, związane choćby z ich wiekiem oraz faktem, że stopniowo stają się oni ekspertami w dziedzinie, której dotyczy nauka języka.

W Polsce uczestnicy zajęć z języków specjalistycznych to, poza profesjonalistami doskonalącymi swoje umiejętności w firmach, przede wszystkim uczniowie wyższych klas szkół branżowych czy techników oraz studenci realizowanych na uczelniach lektoratów specjalistycznych (często studiów drugiego stopnia – gdyż na pierwszym nadal przeważają zajęcia z języka ogólnego). To, że znaczna część uczących się znajduje się w tej samej fazie rozwojowej, umożliwiła projekcję ich charakterystyk w odniesieniu do obszarów, w których mogą się rozwijać. Posługując się syntetycznym zestawieniem zadań rozwojowych (por. Newman i Newman, 2018), można np. stwierdzić, że uczestnik zajęć z języka specjalistycznego jest samoświadomy, również w zakresie własnej przynależności do różnych grup (np. związanych z płcią, wiekiem, zainteresowaniami), potrafi odnieść się do systemu wartości moralnych, znajduje się na stosunkowo zaawansowanym – biorąc pod uwagę stadia w cyklu życia człowieka – etapie rozwoju emocjonalnego. Innymi wykształconymi we wcześniejszych fazach rozwoju atrybutami, które można przypisać osobom w wieku 18–24 lata (późny okres adolescencji) oraz 24–34 lata (wczesny okres dorosłości), są m.in. umiejętność nawiązywania przyjaźni i uczestnictwa w zabawie z rówieśnikami, umiejętność pracy w zespole, a także zdolność do uczenia się oraz doświadczenie bycia w związku i budowania relacji z drugim człowiekiem (por. Newman i Newman, 2018).

Charakterystyki uczestników zajęć są dobrym punktem wyjścia do refleksji nad tym, jak postrzegać mogą swoje role nauczyciele języków specjalistycznych. Co więcej, niezajomość owych charakterystyk może prowadzić do zaistnienia błędów atrybucji, mających fatalne konsekwencje dla relacji w grupie (Branscombe i Baron, 2017, s. 108).

Specyfika kursów z języka specjalistycznego, w odróżnieniu od innego rodzaju zajęć oscylujących wokół treści zawodowych, polega również na możliwości bezpośredniego odnoszenia się do wspomnianych wyżej umiejętności, korzystania z nich oraz dalszego ich rozwijania. W nauce języka specjalistycznego wykorzystuje się nie tylko np. umiejętność zabawy, pracy w zespole, dba się też o rozwój kompetencji umożliwiających uczącym się udział w edukacji akademickiej oraz awans zawodowy. Stosuje się również komunikację zorientowaną na budowanie relacji towarzyskich i kształcenie umiejętności niezbędnych do samodzielnego utrzymania się, uzyskania pożądaných dóbr oraz umożliwiających dostęp do usług (Nunan, 1985).

Ze względu na to, że proces uczenia się nie jest realizowany – szczególnie na kursach z języków specjalistycznych – w formie transferu wiedzy od nauczycieli do uczących się (Dudley-Evans i St. John, 1998, s. 13), niezwykle ważne jest zbudowanie na zajęciach relacji o charakterze partnerskim oraz skorzystanie z możliwości wzajemnego uczenia się. W tym miejscu po raz kolejny warto przyrzeć się partnerom nauczyciela języków specjalistycznych, czyli młodym dorosłym. Anna Brzezińska (2005, s. 438) przypisuje im następujące atrybuty rzutujące na proces uczenia się:

- myślenie dialektyczne, metasystemowe, relatywistyczne;
- duża efektywność uczenia się w obszarach, w które są zaangażowani;
- łatwość identyfikowania i rozwiązywania problemów praktycznych;
- wysoka sprawność pamięci długo- i krótkotrwałej;
- wzrost IQ;
- szczyt sprawności inteligencji płynnej, zależnej od funkcjonowania centralnego układu nerwowego.

Specyfika pracy z osobami odpowiadającymi powyższemu opisowi wymaga, rzecz jasna, doboru odpowiednich materiałów dydaktycznych i wykorzystania technik korespondujących z wykształconymi uprzednio przez nie kompetencjami. Dużej wrażliwości i umiejętności mentalizacji wymaga rozwój relacji z jednostkami wkraczającymi w fazę niezależności od rodziców, podejmującymi decyzje dotyczące swojej kariery i wkraczającymi w sferę rozwoju zawodowego, a jednocześnie odkrywającymi swoją tożsamość płciową i stającymi się uczestnikami relacji o charakterze intymnym, rozważającymi możliwość założenia



rodziny i wychowywania dzieci. Praca na zajęciach z języka specjalistycznego odbywa się więc z jednostką determinującą i kształtującą swoją ścieżkę rozwoju, dążącą do samorealizacji. Carl Rogers (1983, s. 197–221) uważa, że aby w tej sytuacji umożliwić uczącym się rozwój, prowadzący zajęcia powinien:

- uznać, że zdolność uczenia się posiadają wszyscy uczący się;
- uwzględnić w procesie nauczania zainteresowania uczących się;
- stworzyć atmosferę sprzyjającą nauce (tj. niewywołującą poczucia zagrożenia, w której uczący się nie będą się obawiali upokorzenia);
- umożliwić uczącym się czynny udział w zajęciach i brać pod uwagę ich inicjatywy;
- wspierać samoocenę uczących się;
- wspierać orientację uczących się na proces, nie na produkt.

Cele te korespondują z rolą nauczyciela we wspieraniu adaptacji zadaniowej ucznia do procesu edukacyjnego – tu jego wpływ jest największy, ponieważ uczący jest kreatorem sytuacji wymagających przystosowania. Maciej Wilski (2011, s. 155–158) wymienia szereg podstawowych zadań nauczyciela w tym zakresie:

- poznanie uczniów;
- indywidualizacja nauczania;
- zachowanie równowagi między wymaganiami a możliwościami uczących się;
- unikanie sytuacji, w których nauczyciel staje się dla uczniów źródłem lęku;
- kierowanie naturalną aktywnością uczniów.

Zadania te wydają się szczególnie istotne w pracach o charakterze projektowym, dających możliwość koncentrowania się na określonym zadaniu, o dłuższym horyzoncie czasowym realizacji (Stoller, 2002).

Warunkiem dobrego wywiązania się z powyższych zadań jest posiadanie określonej wiedzy. Anna Brzezińska (2005, s. 684) wskazuje, że nauczyciel powinien znać:

- aktualny poziom rozwoju ucznia w porównaniu z rówieśnikami;
- kompetencje danej osoby i obszary, w których mogą one wymagać wsparcia;
- moment cyklu rozwojowego, w którym znajduje się dana osoba lub grupa osób, do których adresowane jest konkretne działanie;
- historię życia danej osoby lub grupy (ich plany i aspiracje życiowe);
- formę pomocy, na przyjęcie której jest gotowa dana osoba/grupa;
- rzeczywisty poziom gotowości danej osoby/grupy do przyjęcia pomocy.

Brzezińska wspomina również o dopasowaniu oferowanych form wsparcia w procesie rozwoju do werbalizowanych oczekiwań osoby/grupy oraz o uwzględnieniu w działaniach wspierających warunków życia adresata.

Analizując kwestię pożądaných umiejętności uczestników zajęć z JOS, można pokusić się o próbę stworzenia listy kluczowych kompetencji, do zdobycia których język obcy jest tylko jednym ze środków. Jako punkt odniesienia mogą tu posłużyć obiektywne wskaźniki przechodzenia do dorosłości (Brzezińska i in., 2015, s. 297):

- osiągnięcie zawodowej i finansowej niezależności;
- nowe miejsce zamieszkania;
- małżeństwo lub długotrwały związek;
- rodzicielstwo;
- wybór kariery zawodowej.

Można oczywiście dywagować, w jakim stopniu zajęcia z języka specjalistycznego przybliżą uczących się do osiągnięcia niezależności i w jaki sposób prowadzący mają ich wspomagać w wyborze kariery zawodowej. Przyjmując jako punkt odniesienia wspólne efekty kształcenia dla nauczania języków obcych zawodowych w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym, można stwierdzić, że są one sformułowane dość ogólnikowo i koncentrują się na kwestiach merytorycznych związanych z nauką języka. Obejmują, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji z 31 marca 2017 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860):

- posługiwanie się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiających realizację zadań zawodowych;
- interpretację wypowiedzi dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowanych powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka;
- analizę i interpretację krótkich tekstów pisemnych dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych;
- formułowanie krótkich i zrozumiałych wypowiedzi oraz tekstów pisemnych umożliwiających komunikowanie się w środowisku pracy;
- korzystanie z obcojęzycznych źródeł informacji.

Choć efekty te można traktować jak pewną syntezę umiejętności, to jednak tylko nauczyciele języków specjalistycznych są w stanie uwzględnić przy ich realizacji wszystkie aspekty dotyczące uczących się, traktując ich tym samym holistycznie, a więc – również przez pryzmat wspomnianych wyżej wskaźników. Biorąc pod uwagę centralne miejsce, jakie na zajęciach językowych zajmuje



kształcenie umiejętności komunikacyjnych, żadne inne kursy, poza tymi z języka specjalistycznego, nie stwarzają tak ogromnej szansy odniesienia się do wszystkich wspomnianych wyżej aspektów wchodzenia w dorosłość – w szczególności wstępowania na ścieżkę kariery zawodowej. Kluczem do skorzystania z tej szansy są oczywiście kompetencje i zaangażowanie nauczycieli.

5. Podsumowanie

Dyskusja na temat ról nauczycieli JOS może być punktem wyjścia do skonkretyzowania działań, których się od nich oczekuje.

Po pierwsze, w kwestii organizacji zajęć niezbędne jest ich ukierunkowanie na jednostkę. Powinno się to odbywać poprzez poziomowanie, podział na grupy w ramach danych specjalności, pozyskiwanie informacji o trudnościach edukacyjnych uczących się, jak również poprzez ciągłą obserwację i ewaluację ich postępów w nauce. Tego rodzaju działania umożliwiają nauczycielom stworzenie unikatowego banku informacji o uczestnikach zajęć. Wartość takiej wiedzy o uczących się, poszerzonej o ich własne odniesienia do doświadczeń w procesie nauki języka obcego, docenili m.in. autorzy Europejskiego Portfolio Językowego, zwracając uwagę na potencjał wynikający ze wspierania autonomii ucznia (Pawlak i in., 2006).

Po drugie, ciągłość procesu ewaluacji i obcowania z uczącymi się umożliwia bieżącą analizę skuteczności działań edukacyjnych i zaistnienie mechanizmu sprzężenia zwrotnego – dostosowania treści programowych do potrzeb uczestników zajęć. Warto w tym miejscu przywołać czynniki wpływające na proces kształcenia, obejmujące według Johna Biggsa i Catherine Tang (2007, s. 15–19):

- indywidualne właściwości uczniów, w tym uzdolnienia, poziom inteligencji, zainteresowania;
- edukacyjne działania nauczycieli, w tym również korzystanie z określonych technik nauczania;
- działania uczniów oraz skalę ich zaangażowania.

Po trzecie wreszcie, zarówno struktura zajęć z języków specjalistycznych, jak i realizowane w ich ramach treści programowe, powinny być bezpośrednio związane z zagadnieniami kluczowymi dla rozwoju indywidualnego jednostki, przy czym rozwój należy traktować znacznie szerzej niż tylko jako kształcenie kompetencji językowych. Szczególne możliwości stwarza tu praca z wykorzystaniem metodologii nurtu zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, która wymaga jednak zarówno ciągłego podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli, jak i budowania partnerskich relacji między prowadzącymi zajęcia a ich uczestnikami.

Bibliografia



- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London and New York: Routledge.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. i Sommers, S. R. (2015). *Social psychology: 9th edition*. Harlow: Pearson.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Biggs, J. i Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Branscombe, N. R. i Baron, R. A. (2017). *Social psychology: 14th edition*. Harlow: Pearson.
- Brzezińska, A. (red.) (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A., Appelt, K. i Ziółkowska, B. (2015). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dakowska, M. (2005). *Teaching English as a foreign language: A guide for professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudley-Evans, T. (2001). English for specific purposes. W: R. Carter i D. Nunan (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (s. 131–136). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. i St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. W: B. Paltridge i S. Starfield (red.), *The handbook of English for specific purposes* (s. 325–346). Chichester: John Wiley and Sons.
- Gollin-Kies, S., Hall, D. R. i Moore, S. H. (2015). *Language for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching: Language in action*. Abingdon: Routledge.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. (3rd ed.). Harlow: Pearson.
- Harmer, J. (2020). *The practice of English language teaching*. (5th ed.). Harlow: Pearson.
- Hutchinson, T. i Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Işık-Taş, E. E. i Kenny, N. (2020). Current practices, challenges, and innovations in English for specific purposes instruction and research. W: N. Kenny, E. E. Işık-Taş i H. Jian (red.), *English for specific purposes instruction and research: current practices, challenges, and innovations*. (s. 1–10). Cham: Palgrave Macmillan.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Komorowska, H. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Long, M. H. (red.) (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marsh, D., Maltjers, A. i Hartiala, A. (red.) (2001). *Profiling European CLIL classrooms*. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolf, D. i Frigols, M. M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. European Centre for Modern Languages.
- Mercer, S. i Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Newman, B. M. i Newman, P. R. (2018). *Development through life: A psychosocial approach*. (13th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Nunan, D. (1985). *Language course design: trends and issues*. Adelaide: NCRC.
- Paltridge, B. i Starfield, S. (red.) (2013). *The handbook of English for specific purposes*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Papaja, K. (2013). The role of a teacher in a CLIL classroom. *Glottodidactica*, 46(1), 147–154.
- Pawlak, M., Marciniak, I., Lis, Z. i Bartczak, E. (2006). *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury – przewodnik metodyczny do EPJ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: CODN.
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46(1), 5–22.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: a practitioner's guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Stoller, F. L. (2002). A means to promote language and content. W: J. C. Richards i W. A. Renadya (red.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. (s. 107–120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilski, M. (2011). Adaptacja uczniów do warunków szkoły. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*. (s. 334–371). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wiśniewska, D. (2007). Current issues in teacher autonomy. *Glottodidactica*, 33, 117–127.



Nauczanie języka specjalistycznego a rozwój kompetencji na przykładzie modelu studiów dualnych



Małgorzata Niemiec-Knaś, Andrzej Skwara

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

DOI: 10.47050/65591685.156-181

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest ewaluacja programu dualnych studiów licencyjnych prowadzonych w Uniwersytecie im. Jana Długosza w Częstochowie – język niemiecki w obrocie gospodarczym. Przedstawiono koncepcję nauczania języka specjalistycznego, w tym przypadku *Wirtschaftsdeutsch*, która opiera się na podejściu zadaniowym. Autorzy artykułu zwrócili uwagę na cel zadań zorientowanych na rozwój kompetencji w obszarach: społeczno-komunikacyjnym, metodycznym i zawodowym. Ważną częścią studiów są staże w Shared Services Centers (SSC). Jako podsumowanie trzech semestrów nauki przeprowadzono wśród studentów ankietę, której wyniki zostały szczegółowo opisane w niniejszym artykule.

SŁOWA KLUCZOWE:

- nauczanie języków obcych do celów zawodowych
- program studiów dualnych
- podejście zadaniowe
- staże

Teaching Languages for Specific Purposes and competency building on the example of a dual study programme



ABSTRACT: The aim of the article is to evolve the dual programme of studies conducted by the University of Częstochowa – German for business trading. For this purpose, the course design and its objective has been presented, as well as the concept of learning a specialised language, in this case *Wirtschaftsdeutsch*, which is based on a Task-Based Learning TBL. The authors of the article have drawn attention to the essence of well-structured objectives of tasks based on the action competence with the areas of social-communicative competence, self-competence, methodological competence and professional competence. An important part of the studies are internships in the SSC. As a summary of almost 1,5 years of studies, a survey has been conducted among students, the results of which are described in detail in the article.

KEYWORDS:

- Teaching Languages for Specific Purposes
- dual study programme
- Task-Based Learning
- internships

1. Wstęp

Rozwój gospodarki, transformacja technologiczna i organizacyjna przedsiębiorstw, cyfryzacja produktów oraz usług to czynniki, które stawiają nowe zadania przed systemem kształcenia wyższego w Polsce, w tym językowego. Zasadne jest zatem prowadzenie analizy wymogów rozwijającego się rynku pracy, stawianych absolwentom uczelni, oraz podejmowanie prac nad dostosowaniem programów studiów i profili nauczania do oczekiwań rozwijającej się gospodarki. Celem artykułu jest ewaluacja programu dualnych studiów licencjackich język niemiecki w obrocie gospodarczym, realizowanego w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie, opracowanego w ramach konkursu ogłoszonego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju. Autorzy opisali zasadność przystąpienia do konkursu, a także koncepcję nauki języka specjalistycznego, w tym przypadku *Wirtschaftsdeutsch*, wykorzystującą podejście zadaniowe (*Task-Based Learning* – TBL). Przedstawiono również wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów tego kierunku, podsumowującej trzy semestry nauki.

2. Uwarunkowania powstania kierunku język niemiecki w obrocie gospodarczym

W Polsce po transformacji ustrojowej zaobserwowaliśmy gwałtowny wzrost liczby studentów i absolwentów szkół wyższych. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w 1991 roku było 56 tys. absolwentów, w 1999 roku – ponad 210 tys., a w 2011 roku liczba ta osiągnęła poziom prawie pół miliona¹. Szybko jednak dało się zauważyć negatywne tendencje: z jednej strony rosnące bezrobocie w tej grupie (2,6% w roku 2000, 10,5% w roku 2011), a z drugiej – podejmowanie przez absolwentów uczelni pracy na stanowiskach poniżej poziomu wykształcenia oraz emigrację zarobkową (która również często zmuszała wyjeżdżających do podejmowania za granicą pracy nieadekwatnej do zdobytego przez nich wykształcenia). Zaczęto coraz powszechniej stawiać pytania o sensowność przeznaczania środków z budżetu państwa na system kształcący bezrobotnych magistrów (por. Kryńska, 2002). Pojawiła się frustracja wśród absolwentów, którzy podejmowali studia z nadzieją na uzyskanie kwalifikacji dających lepsze możliwości zatrudnienia. Pilnym wyzwaniem społecznym stała się potrzeba zmiany

¹ bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/wymiary [dostęp: 26.01.2022].



systemu kształcenia wyższego w celu jego lepszego dostosowania do wymogów rynku pracy. Szybko również zauważono, że należy dopasować ofertę kierunków studiów do wymagań rozwijającej się gospodarki i oczekiwań przyszłych pracodawców, a także odejść od sztywnego modelu kształcenia akademickiego, aby szybciej i skuteczniej odpowiadać na pojawiające się potrzeby.

Polityka Unii Europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego (*Vocational Education and Training* – VET) również wpisuje się w prace nad lepszym przystosowaniem edukacji do potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego. Polityka ta jest kluczowym elementem systemu uczenia się przez całe życie, który umożliwia zdobycie wiedzy oraz umiejętności i kompetencji wymaganych w określonych zawodach i na rynku pracy. VET jest zasadniczym elementem skutecznej strategii zatrudnienia oraz polityki społecznej i może zwiększać wydajność, a także konkurencyjność przedsiębiorstw oraz sprzyjać badaniom naukowym i innowacjom.

Wśród celów uzgodnionych pomiędzy instytucjami unijnymi a partnerami społecznymi oraz europejskimi organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego na lata 2015–2020 zapisano propagowanie uczenia się poprzez praktykę w miejscu pracy we wszystkich jej formach (ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania zawodowego), poprzez angażowanie partnerów społecznych, przedsiębiorstw, izb oraz organizatorów kształcenia i szkolenia zawodowego, a także poprzez pobudzanie innowacyjności i przedsiębiorczości².

W celu zapobiegania negatywnym skutkom pandemii COVID-19 w 2020 roku Komisja Europejska przedstawiła program w dziedzinie zatrudnienia i polityki społecznej, w którym nacisk położono na kształcenie umiejętności i szkolenie zawodowe. Propozycje inicjatyw na rzecz realizacji Europejskiego Planu Odbudowy są przedstawione m.in. w komunikacie Komisji dotyczącym europejskiego programu na rzecz umiejętności. Zawarto w nim 12 działań Unii Europejskiej mających na celu wspieranie partnerstw na rzecz umiejętności, podnoszenia i zmiany kwalifikacji zawodowych oraz wspierania uczenia się przez całe życie. W działaniu piątym, odnoszącym się do współpracy instytucji szkolnictwa wyższego z podmiotami gospodarczymi w ramach programów Erasmus+ i Horyzont Europa oraz do podnoszenia kwalifikacji naukowców, podkreśla się, że szkolnictwo wyższe jest podstawowym narzędziem kształcącym u studentów umiejętności potrzebne w przyszłej pracy zawodowej. Szybko zmieniający się rynek pracy i przemiany społeczne wymagają lepszego dostosowania programów kształcenia do otoczenia

² ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_pl [dostęp: 15.02.2021].

gospodarczego uczelni, co pozwoli absolwentom uzyskać wykształcenie i umiejętności wymagane na rynku pracy (Komisja Europejska, 2020).

Losy absolwentów uczelni na rynku pracy, a zwłaszcza trudności w znalezieniu przez nich adekwatnego zatrudnienia, to niewątpliwie problem złożony i zależny od wielu czynników, szeroko omawiany i analizowany przez specjalistów, przede wszystkim z dziedziny polityki społecznej (por. m.in. Buchner-Jeziorska, 2008, 2011; Jeruszka, 2011; Kabaj i Jeruszka, 2009; Kiersztyn, 2011; Kryńska, 2010). W opracowaniach podkreśla się powiązanie gospodarki i szkolnictwa wyższego. W dużej mierze od jakości kształcenia zależy postęp i rozwój gospodarczy. Absolwenci studiów powinni być siłą napędową wdrożeń innowacyjnych, wprowadzania nowych rozwiązań i nowych technologii do poszczególnych sektorów gospodarczych. Badacze analizują również oczekiwania pracodawców, zdaniem których największe braki w przygotowaniu absolwentów uczelni występują w odniesieniu do umiejętności praktycznych i doświadczenia na stanowisku pracy (Kryńska, 2010). W związku z tym podkreśla się duże znaczenie staży i praktyk zawodowych, mających na celu, obok zdobycia umiejętności praktycznych, przygotowanie studentów do warunków zatrudnienia w przedsiębiorstwie, do zarządzania własnym czasem, dostosowania się do rygoru i dyscypliny pracy. W tym kierunku powinny być modernizowane programy studiów, co pozwoli połączyć wiedzę teoretyczną z umiejętnością jej zastosowania w praktyce. Wspomina o tym Urszula Jeruszka (2011, s. 5): „System współpracy szkół wyższych z przedsiębiorstwami umożliwi upowszechnienie dualnego kształcenia zawodowego. Łączenie kształcenia w szkole z kształceniem na stanowisku pracy, teorii z praktyką, poznawania z działaniem – istota dualnego systemu kształcenia – umożliwi zdobycie fachowej wiedzy, w tym technicznej, ekonomicznej i organizacyjnej, umiejętności praktycznych, specjalistycznych oraz wpływa na trwałość i transfer zdobytej wiedzy i umiejętności”.

Do polskiego systemu prawnego pojęcie studiów dualnych zostało wprowadzone w 2018 roku nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, zwaną Konstytucją dla Nauki, która dość ogólnie je definiuje poprzez określenie wymogu udziału pracodawców w prowadzeniu studiów oraz konieczności zawarcia pisemnej umowy pomiędzy uczelnią a pracodawcą w celu organizacji studiów³.

W 2017 roku Narodowe Centrum Badań i Rozwoju ogłosiło konkurs (nr POWR.03.01.00-IP.08-00-DUO/18), którego beneficjentami były szkoły wyższe. Jego celem było dofinansowanie projektów polegających na opracowaniu

³ Art. 62 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r. poz. 1668).



programu studiów dualnych i realizacji jednego pełnego cyklu zajęć. Zgłoszono 84 wnioski, z których 69 uzyskało ocenę pozytywną i zakwalifikowało się do finansowania. Autorzy artykułu opracowali i zgłosili do konkursu projekt studiów dualnych „Język niemiecki w obrocie gospodarczym”, łączący naukę dwóch języków obcych – niemieckiego i angielskiego – z przygotowaniem ekonomiczno-rachunkowym. Wniosek został wysoko oceniony i uzyskał 16 miejsce na liście rankingowej pomimo tego, że warunki przystąpienia do konkursu faworyzowały duże uczelnie. Projekt był jedynym, który dotyczył kształcenia językowego, pozostałe odnosiły się głównie do kierunków politechnicznych, ekonomicznych, pedagogicznych i informatycznych.

Kierunek studiów dualnych język niemiecki w obrocie gospodarczym został opracowany z myślą o włączeniu się Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza – uczelni rekrutującej studentów głównie z Częstochowy i regionu – w system kształcenia absolwentów na potrzeby lokalnego rynku pracy. Prace nad programem zostały poprzedzone diagnozą oczekiwań pracodawców oraz wizytami studyjnymi z przedstawicielami częstochowskiego przedsiębiorcy z sektora usług wspólnych – Centrum Obsługi Finansowej ZF, prowadzącego obsługę procesów finansowo-księgowych europejskich zakładów Grupy ZF. Spotkania miały na celu wspólne opracowanie założeń programowych oraz zasad odbywania staży przez studentów studiów dualnych. Podpisana została umowa ramowa normująca współpracę przy realizacji studiów.

Program kształcenia, który odchodzi od skostniałego modelu studiów filologicznych, ma budowę modułową. Składa się z modułu zajęć z języka obcego ogólnego i w głównej mierze specjalistycznego (języka biznesu, korespondencji handlowej i urzędowej, języka finansów oraz rachunkowości), z modułu z przygotowania ekonomiczno-rachunkowego, kształcenia kompetencji interpersonalnych i umiejętności pracy w grupie oraz z modułu staży (trzy miesiące w każdym roku studiów) i praktyk zawodowych (dwa miesiące) (por. Niemiec-Knaś i Skwara, 2019). Przebieg staży zawodowych jest normowany umową trójstronną, zawieraną pomiędzy uczelnią, pracodawcą a studentem, ściśle określającą warunki ich odbywania oraz ich program i cele edukacyjne. Staże mają przyczynić się do rozwoju: kompetencji komunikacyjnych w języku niemieckim i języku angielskim, umiejętności rozpoznawania podstawowych instrumentów w rachunkowości i umiejętności pracy w grupie. Studenci zapoznają się z warunkami pracy w Centrum Obsługi Finansowej, zdobywają kompetencje zawodowe, a nade wszystko – uczą się praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej zdobytej podczas studiów i mają okazję zweryfikować praktyczne umiejętności językowe w środowisku pracy zawodowej. Staże przygotowują uczestników



do funkcjonowania w zespole, uświadamiają im wartość pracy na różnych stanowiskach, są okazją do zmierzenia się z obowiązkami wynikającymi z wykonywania pracy zawodowej. Program jest uzupełniony kursami specjalistycznymi, mającymi na celu przygotowanie studentów do odbycia staży u pracodawcy i do posługiwania się programami komputerowymi, a także do przystąpienia do egzaminu WiDaF (*Deutsch als Fremdsprache in der Wirtschaft*), testującego znajomość języka niemieckiego w biznesie, często wykorzystywanego przez firmy w procesie rekrutacji przyszłych pracowników.

Nowy kierunek studiów jest propozycją dla określonej grupy docelowej. Przed jego uruchomieniem przeprowadzono akcję promocyjną, której częścią były spotkania informacyjne z młodzieżą szkół średnich z Częstochowy i regionu oraz informacje zamieszczane na stronie internetowej uczelni i kierunku. Uwzględniono specyficzny profil społeczny kandydatów, którzy z różnych względów, najczęściej ekonomicznych, nie mogli podjąć studiów w innym ośrodku. Program daje im możliwość uzyskania celowanych kwalifikacji (czyli takich, które są potrzebne w danej dziedzinie i są oczekiwane przez pracodawców lokalnych), ale też ułatwia znalezienie pracy w innych regionach Polski, ponieważ sektor usług wspólnych dla biznesu w ostatnich latach prężnie się rozwija.

Absolwent kierunku język niemiecki w obrocie gospodarczym ma też możliwość uzupełnienia i rozwinięcia kompetencji na studiach drugiego stopnia w dziedzinie zarządzania, rachunkowości czy kierunków językowych. Zdaniem pierwszych absolwentów studiów dualnych Politechniki Śląskiej najlepszą ścieżką zawodową po ukończeniu pierwszego stopnia studiów dualnych jest podjęcie pracy zawodowej (w sposób naturalny u pracodawcy, u którego odbywało się staże zawodowe) i uzupełnienie wykształcenia w trybie zaocznym. Ich zdaniem propozycja studiów dualnych drugiego stopnia powinna być skierowana do absolwentów studiów licencjackich o profilu niedualnym⁴.

3. Koncepcja nauczania języka specjalistycznego – uwagi wstępne

Nauczanie i uczenie się języków obcych, szczególnie specjalistycznych (np. języka niemieckiego biznesu – *Wirtschaftsdeutsch*) w formule studiów dualnych wymaga opracowania solidnej koncepcji. Fakt, że studenci mogą (oczywiście w sposób

⁴ IV Konferencja „Edukacja Dualna – EDUAL, Studia dualne odpowiedzią na potrzeby przemysłu 4.0” (Gliwice, 2 marca 2020 roku). Jeden z paneli poświęcono wystąpieniom absolwentów studiów dualnych na temat różnych aspektów studiowania w tym trybie.



wyrywkowy) skonfrontować swoje umiejętności lingwistyczne podczas staży, spotykając się w miejscu pracy z językiem w naturalnej sytuacji zawodowej, motywuje do stworzenia dobrej koncepcji nauczania i uczenia się języka. Przy jej opracowywaniu należy wziąć pod uwagę czynniki określające profil kształcenia specjalistycznego, o których piszą Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (2014, s. 84):

- dziedzinę, do której odnosi się dany dyskurs specjalistyczny;
- środowisko korzystania z danego języka (specjalistycznego lub ogólnego);
- stopień profesjonalizacji (przygotowania do zawodu) podmiotów kształcenia;
- sposób poświadczenia zdobytych umiejętności.

W przypadku studentów kierunku język niemiecki w obrocie gospodarczym nie może być mowy o profesjonalizacji, ponieważ większość z nich to maturzyści, bez kompetencji językowych oraz rachunkowych. Studenci już na pierwszym roku nauki podczas staży w zakładzie pracy mogli przekonać się, że znajomość języka obcego w środowisku zawodowym, konkretnie w obszarze usług wspólnych (rozliczenia księgowo), jest bardzo ważna.

Dziedzina, z jakiej wywodzą się treści nauczania i uczenia się, to *Wirtschaftsdeutsch*. Jest to – obok zajęć sprofilowanych na treści przyrodnicze i techniczne – najczęściej nauczany język specjalistyczny (Buhlmann i Fearn, 2018, s. 133). Szczególnie w latach 90. XX wieku, w okresie przyspieszenia globalizacji, *Wirtschaftsdeutsch* nabral znaczenia. Podobnie jak język niemiecki techniczny, nie jest on do końca zdefiniowany i należy go traktować jako swoisty zbiór różnych języków specjalistycznych – w oryginale „Sammelbegriff für diverse Fachsprachen” (Buhlmann i Fearn, 2018, s. 133)⁵, zależnie od użytkowników i celów komunikacyjnych.

Niewątpliwie ważnym parametrem, który powinien wpływać na dobór treści kursu językowego, jest zakres rzeczywistości zawodowej (Gajewska i Sowa, 2014, s. 85). W sektorze usług wspólnych (*Shared Services Centers* – SSC) używa się języka biznesu *Wirtschaftsdeutsch*, ale w różnych sytuacjach natury pozazawodowej potrzebna jest umiejętność posługiwania się kompetencjami transwersalnymi. Łączenie języka obcego (JO) ze specjalistycznym wydaje się więc bardzo ważną zasadą przy budowaniu koncepcji kształcenia języka specjalistycznego (JS). W nauczaniu JS kompetencje językowe pojawiają się wraz z profesjonalnymi,

⁵ „Neben naturwissenschaftlich und technisch ausgerichtetem DaF-Unterricht ist im Bereich des Berufs- und Fachsprachenunterrichts die Nachfrage nach sogenanntem Wirtschaftsdeutsch wohl am größten” (Buhlmann i Fearn, 2018, s. 133).

a sprawdzenie ich następuje w działaniu. Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (2014, s. 139) uważają, że „nie można oddzielić kompetencji od działania, ponieważ kompetencje i wiedza kształtują się właśnie w trakcie działania i podlegają nieustannej modyfikacji i ewolucji”. Sambor Grucza wyraźnie podkreśla, że języka specjalistycznego nie można oddzielić od języka ogólnego: „Idiolekty specjalistyczne nie są więc w sensie lingwistycznym pełnymi (kompletnymi) idiolektami. Z tego punktu widzenia każdy idiolekt specjalistyczny powiązany jest zwykle w jakiś sposób z idiolektem podstawowym. To, co łączy idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, to przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika, gramatyka, leksyka (niespecjalistyczna)” (Grucza, 2009, s. 23).

W koncepcji kształcenia językowego istotny jest sposób nauczania i uczenia się słownictwa specjalistycznego, które nie występuje w języku ogólnym. Złożoność tego zjawiska zauważa Joanna Kic-Drgas (2015, s. 19) w swoich rozważaniach na temat trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej. Jako pierwsze wymienia problemy językowe dotyczące niewystarczającego opanowania języka obcego i języka ojczystego. Na drugim umieszcza nieznajomość lub tylko częściową znajomość danej dziedziny. Na trzeciej pozycji znalazły się trudności metodyczne, przede wszystkim brak wiedzy o strategiach i technikach uczenia się oraz niewłaściwy transfer treści specjalistycznych (Kic-Drgas, 2015, s. 19). Powołując się na profesor Sowę (2009), autorka rozważań podkreśla znaczenie odpowiednich materiałów dydaktycznych. W nauczaniu JS w porównaniu z nauczaniem JO wybór odpowiednich materiałów jest szczególnie utrudniony ze względu na ich niewystarczającą ilość i jakość.

Przy budowaniu koncepcji nauczania i uczenia się terminologii specjalistycznej wręcz kluczowe wydaje się zdanie Joanny Kic-Drgas (2015, s. 20): „Bardzo ważna jest zatem umiejętność samodzielnego wypracowania strategii pracy nad słownictwem specjalistycznym, poszukiwania odpowiednich źródeł oraz ćwiczenia”.

Budując koncepcje nauczania i uczenia się języka specjalistycznego, należy sięgnąć po takie rozwiązania metodyczne, które umożliwią opanowanie umiejętności posługiwania się nim w sytuacjach zawodowych. W modelu kształcenia dualnego, a w nim nauczania i uczenia się języka specjalistycznego, idealne wydaje się podejście zadaniowe. Działanie zorientowane na wykonywanie zadań postrzegane jest we współczesnym nauczaniu języka obcego jako daleko idący koncept metodyczny. Podkreśla ten fakt Jörg Roche (2006, s. 209), a na potwierdzenie wymienia kilka metod i technik metodycznych, w których zadanie odgrywa znaczącą rolę.

Zadanie w nauczaniu języków obcych w teorii i praktyce jest obecne od czasów pedagogiki reform. Jej liczni przedstawiciele, tacy jak Vietor (Budziak, 2013,



s. 250) oraz Gouin (1892), kładli nacisk przede wszystkim na autentyczne użycie języka, praktyczne jego zastosowanie oraz na rozwój samodzielności. Idea zadania jest mocno osadzona w koncepcji działania projektowego, zajęć zorientowanych na potrzeby ucznia czy technikę pracy stacjami. Szczególną uwagę warto zwrócić na metodę projektów, rozwiniętą przez Jona Deweya (2014), która wyrasta z pragmatyzmu amerykańskiego i podkreśla planowe działanie, samodzielność oraz realny kontekst działania.

Zadaniowy charakter odnaleźć można w pisaniu kreatywnym (*creative writing*). Jest to proces, który wymaga wykonania wielu zadań i często poprzez swoją złożoność staje się działaniem projektowym. W nauczaniu języka specjalistycznego podejście zadaniowe występuje również w studium przypadku (*case-based learning*). Mamy tu do czynienia z „nauczaniem i uczeniem się poprzez symulowanie rzeczywistych sytuacji i procesów, w których osoba ucząca się musi sobie poradzić z opisaną sytuacją problemową, przyjmując rolę osoby decyzyjnej” (Breszka-Jędrzejewska, 2019, s. 72). Zadanie, szczególnie w nauczaniu języka specjalistycznego, powinno być tak skonstruowane, aby odzwierciedlało problem związany z konkretną sytuacją zawodową.

Dzięki kognitywnym i konstruktywistycznym założeniom procesu uczenia się zadanie nabiera istotnego znaczenia, kosztem podręcznikowo-ćwiczeniowego modelu uczenia się. Ważne jest zdobycie umiejętności i wiedzy, które mogą być wykorzystane w praktyce, a także stosowanie technik i strategii uczenia się. Uczący powinni pracować nad zagadnieniami, z jakimi stykają się w świecie rzeczywistym, np. zawodowym. Niebagatelną rolę odgrywa również zdolność uczącego się do diagnozowania procesu uczenia się. Zadanie nie może być wykonywane okazjonalnie, musi być wplecione w ciąg wydarzeń, czego przykładem jest stosowana w nauczaniu języka ogólnego i specjalistycznego metoda *scenario*.

O tym, jak ważna jest umiejętność opracowywania zadań, przekonali się wszyscy nauczyciele i wykładowcy zdalnie pracujący z uczniami bądź studentami. Ćwiczenie czy testowanie w nauczaniu online (a także stacjonarnym) przynosi małe efekty w zakresie języka obcego. Lepsze rezultaty daje rozwiązywanie konkretnych problemów – trzeba je jednak „opakować” w ramy zadania, a od jakości tego „opakowania” zależy efektywność nauczania i uczenia się języka specjalistycznego.

4. Zadania kompetencyjne

Wiedza o cechach zadań i elementach ich budowy, która jest znana od lat 80. XX wieku, wywodzi się z tradycji anglosaskiej (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Willis,

1996). Uczenie się poprzez podejście zadaniowe (*Task-Based Learning* – TBL) to kontynuacja idei pragmatyzmu, zakładającej aktywne uczestnictwo ucznia w rozwiązywaniu problemów mających odbicie w rzeczywistości (podczas zajęć z języka obcego to sytuacje takie jak wizyta w urzędzie, w sklepie czy u lekarza). Działania proponowane w ramach TBL – ćwiczenie umiejętności wyszukiwania informacji, porównywanie i przyporządkowywanie treści do odpowiednich kategorii, przeprowadzenie debat (np. pro i kontra, dyskusji) – pokazują, jaki potencjał dydaktyczny wynika z tego rodzaju podejścia (por. Janowska, 2011, s. 80). Dla potrzeb nauczania języka specjalistycznego warto przytoczyć sposób postrzegania zadania przez Roda Ellisa (2012): „Zadanie musi mieć określony cel. Uczący się będą dążyć do jego realizacji przy użyciu języka docelowego, który postrzegany jest jako narzędzie, nie zaś cel sam w sobie. Dobre zadanie pozwala uczniowi skoncentrować się na znaczeniu – na tym, co chciałoby powiedzieć, a dopiero w dalszej kolejności wymaga od niego poprawności językowej” (za: Janowska, 2019, s. 156).

Zadania kompetencyjne zostały szczegółowo opisane przez autorów niniejszego tekstu w artykule *Les tâches compétentielles et le modèle de formation de l'enseignant de la langue de spécialité* (Niemiec-Knaś i Skwara 2020, s. 198–199).

Praca zawodowa wymaga natychmiastowej reakcji, porozumienia się, rozwiązania problemu. Zadania muszą być tak zbudowane, aby mogły przygotować uczącego się do szybkiego, kreatywnego i samodzielnego działania w świecie rzeczywistym. Badacze zajmujący się kwestią konstrukcji zadania podkreślają (w różnych językach) jego ścisły związek z planem, wykonywaniem poleceń i realizacją procesu:

A task is a workplan; A task involves real-world processes of language use.⁶

(Nunan, 2004; Ellis, 2003, s. 7 i n.);

Les tâches requièrent l'usage de la langue et s'organisent à partir d'une situation problème.⁷

(Dolz i in., 2002, s. 12);

⁶ „Zadanie jako plan działania. Zadanie obejmuje rzeczywiste procesy używania języka” (tłum. M. Niemiec-Knaś).

⁷ „Zadania wymagają użycia języka i są zorganizowane wokół sytuacji problemowej” (tłum. A. Skwara).



Ein ‚Task‘ ist ein Arbeitsauftrag an einzelne Lernende oder Gruppen, der zu geistigen Tätigkeiten führt, die sich auf fremdsprachliche Informationen gründen und Äußerungen/Handlungen in/mit der Zielsprache auslösen.⁸

(Piepho i Serena 1992, s. 39 i n);

W dydaktyce językowej trudno również o konsensus: dla jednych pod wieloma względami zadanie utożsamiane jest z poleceniem, gdyż inicjuje ono działanie, dla drugich zaś termin ten oznacza proces realizacji samego działania.

(Janowska, 2011, s. 172).

Aby można było skonstruować plan działania, trzeba ustalić jego cel. Cele w zadaniach określają kompetencje. Kompetencja w nauczaniu języków obcych według Eckharda Klieme (2003, s. 72) to: „Eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von kommunikativen Problemen durch interkulturelle, fremdsprachige Handlungsfähigkeit erfolgreich zu lösen”⁹.

W nauczaniu języka specjalistycznego trudności mogą sprawiać takie czynniki, jak: kontekst fachowy czy zawodowy, rozumienie tekstów specjalistycznych, z którymi nie mamy do czynienia na co dzień oraz rozumienie różnic kulturowych. Ten ostatni czynnik ma często większe znaczenie w pracy zawodowej niż w życiu codziennym i decyduje o poprawności komunikacji, co może mieć z kolei znaczenie przy nawiązywaniu i kontynuacji kontaktów służbowych.

W nauce JS i JO istotna jest umiejętność formułowania celów zajęć. Przy konstruowaniu celów przydatna może być taksonomia Roberta Marzano i Johna Kendalla¹⁰, która ma pewną przewagę nad kognitywną taksonomią Benjamina Blooma (1956), ponieważ integruje również afektywne i psychomotoryczne cele nauczania, będące fundamentem zdobywania kompetencji, szczególnie umiejętności samodzielnej pracy oraz zastosowania poznanych metod i technik. Nowa taksonomia jest bardziej przydatna podczas opracowywania zadań na potrzeby nauczania języka specjalistycznego. Wyróżnia się w niej sześć poziomów:

⁸ „Zadanie jest poleceniem dla poszczególnych uczniów i grup, które prowadzi do rozwoju czynności intelektualnych opartych na informacjach przekazanych w języku obcym. Czynności te skutkują działaniem w języku docelowym” (tłum. M. Niemiec-Knaś).

⁹ „Dyspozycja, która umożliwia skuteczne rozwiązywanie różnego rodzaju problemów komunikacyjnych poprzez umiejętność działania językowego i interkulturowego” (tłum. M. Niemiec-Knaś).

¹⁰ *The New Taxonomy*, bit.ly/3JrtCR5 [dostęp: 14.02.2022].

- Poziom 1. *Abrufen (retrieval)*: uczący się odwołują się do swojej wiedzy i stosują ją w prostych zadaniach/ćwiczeniach, potrafią ocenić proste informacje i odpowiedzi oraz rozpoznać strategie i procesy;
- Poziom 2. *Verstehen (comprehension)*: uczący się potrafią oddzielić informacje ważne od mniej istotnych, umieją przedstawić informację (np. porównanie wyników finansowych dwóch firm) w formie graficznej;
- Poziom 3. *Analyse (analysis)*: uczący się potrafią uporządkować nowe informacje według określonych kryteriów, potrafią dostrzec podobieństwa i różnice w informacjach, ocenić wagę informacji, a na ich podstawie wysnuć wnioski ogólne i stworzyć np. pakiet zasad;
- Poziom 4. *Wissensnutzung (knowledge utilization)*: uczący się wykorzystują swoją wiedzę w nowych sytuacjach i potrafią ocenić jej zastosowanie. Stają się bardziej samodzielni, wymaga to jednak konstruowania kompleksowych zadań związanych z konkretnymi sytuacjami (np. rozmowa szefa z pracownikiem na temat przedłużenia urlopu). Wykorzystują wiedzę do tworzenia i weryfikacji hipotez, do analizy nowych faktów oraz nowej wiedzy;
- Poziom 5. *Metakognition (metacognition)*: uczący się potrafią czuwać nad własnym procesem uczenia się, umieją ustalić cele pozyskiwania wiedzy i stworzyć własny plan działania. Potrafią dostrzec przyrost swojej wiedzy i ustalić poprawność zdobytej informacji;
- Poziom 6. *Kritisches Selbst (self-system thinking)*: uczący się potrafią obronić swoje stanowisko, zastosować odpowiednią argumentację, ocenić własne kompetencje, zrozumieć związki przyczynowo-skutkowe w danej sytuacji.

Już na poziomie 3. widać wyraźnie potrzebę konstruowania celu, który wymaga podejścia zadaniowego. Aby zrealizować cele zadań według taksonomii Marzano i Kendalla, można przywołać charakterystykę zadań kompetencyjnych według Feindta i Meyera (2010, s. 30) oraz podać ich cechy:

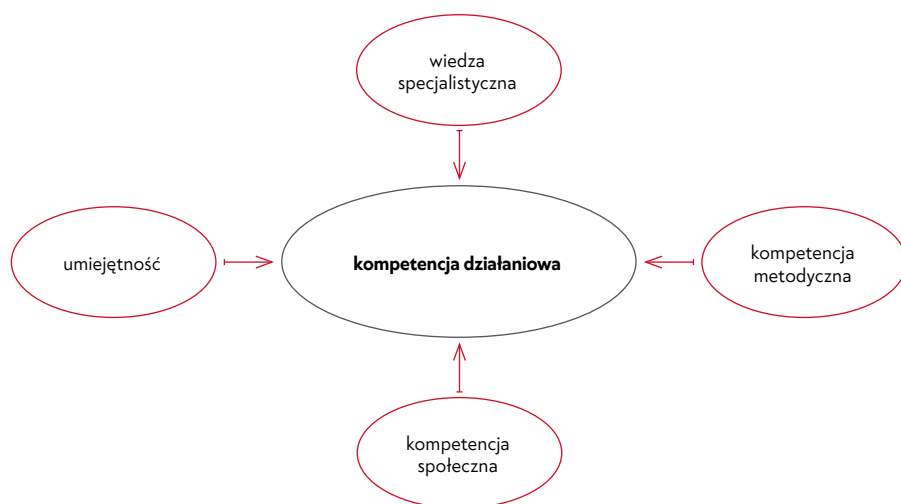
- kognitywna aktywizacja ucznia/studenta poprzez adekwatne do wymagań i sytuacji, dobrze sprecyzowane sformułowanie zadania;
- powiązanie nowego materiału z poziomem wiedzy ucznia i jego umiejętnościami;
- tzw. inteligentne ćwiczenie (otwarte formy ćwiczeń zorientowane na komunikację, ćwiczenie świadome i nieświadome np. poprzez gry językowe, ćwiczenie małymi krokami, w parach, pozytywne wzmocnienia ze strony nauczyciela, techniki wizualizacji Video Scribe, Flemodidaktik);



- zastosowanie zdobytych umiejętności w odpowiednich rzeczywistych sytuacjach;
- refleksja nad postępowaniem, rozwinięcie metamowy *Metakognition* (Bär, 2016, s. 14–15).

W opracowywaniu kształtu zajęć z języka specjalistycznego przydatny może być model kompetencyjny Gabriele Lehmann i Wolfganga Nieke (2000).

RYSUNEK 1. MODEL KOMPETENCYJNY



Źródło: oprac. na podstawie: Lehmann i Nieke (2000, s. 2).

W tym modelu kluczowa jest kompetencja działaniowa (strefa psychomotoryczna), która sprawia, że w trakcie wykonywania zadania powstają konkretne produkty, np. sprawozdanie czy opis procesu produkcyjnego. Do wykonania produktu potrzebna jest pierwsza składowa kompetencji działaniowej, czyli wiedza specjalistyczna (strefa poznawcza), w wypadku JS również językowa. Zdobywając tę kompetencję, uczący się potrafi: zrozumieć treści, rozpoznawać związki, znaleźć podobieństwa i różnice, stosować nową wiedzę, zweryfikować i ocenić sytuację. W dalszej kolejności istotne są: kompetencja metodyczna, społeczna i umiejętność samooceny.

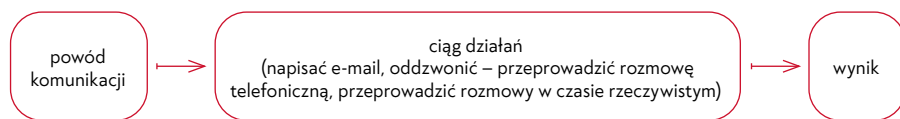
Kompetencja metodyczna (strefa afektywna) pomaga porządkować wiedzę za pomocą określonych czynności (przyporządkowanie, dzielenie, znajdowanie informacji, decydowanie, kształtowanie, planowanie, wizualizowanie).

Zadania rozwiązywane są w parach lub grupie i dlatego tak ważne są kompetencje społeczne (strefa afektywna oraz strefa psychomotoryczna). Uczący się

powinni umieć słuchać, zadawać pytania, dyskutować, współpracować, prezentować, przejmować odpowiedzialność itd. Powinni koncentrować się na rozwoju kompetencji miękkich, niezwykle istotnych w dzisiejszym świecie zawodowym. „Soft skills training in the LSP classroom gives a unique opportunity for developing soft skills in a company-like environment, with emphasis placed on individual needs”¹¹ (Kic-Drigas, 2018, s. 34).

Ostatnią wymienioną w modelu kompetencją jest umiejętność samooceny (strefa afektywna). Bez niej uczący się mają trudności z dokonaniem właściwej diagnozy postępów, rozwinięciem poczucia sensu uczenia się, ćwiczeniem wytrzymałości lub identyfikowaniem się z tematyką zajęć.

Planując zadania na zajęciach, warto uwzględnić trzy etapy ich wykonywania. W pierwszym występują działania reproduktywne (gry językowe, ćwiczenia powtórzeniowe), sterowane przez nauczyciela. Następnym etapem jest strefa transferu, czyli np. łączenie informacji, adekwatna do sytuacji reakcja na nowe informacje, rozwiązanie problemu w zadaniu według podanego przez prowadzącego wzoru (np. rozmowa telefoniczna, zaplanowanie podróży służbowej, opis diagramu, produktu, procesu produkcyjnego, prezentacja firmy). W trzecim etapie uczący się rozwiązują nowy problem bez wzoru, w nowym kontekście sytuacyjnym (porównanie zysków dwóch firm, negocjacje w sprawie nowej umowy, omówienie organizacji targów, planowanie, rozmowa kwalifikacyjna, napisanie zamówienia, oferty, reklamacji według określonych kryteriów itp.). Te trzy etapy ilustrują progresję przyrostu kompetencji u uczących się w zadaniach. Trzeci etap jest także sprawdzianem zdobytych umiejętności, który może przebiegać w postaci *scenari*o, np. według następującego schematu:



W tym układzie realizowane są konkretne profile kompetencyjne, np. uczący się potrafi:

- za pomocą e-maila lub telefonicznie ustalić termin spotkania;
- zrozumieć oferty pracy;
- napisać podanie o pracę i życiorys;
- przedstawić swoje kompetencje, zaprezentować doświadczenie zawodowe (por. Eilert-Ebke i Sass, 2014, s. 18).

¹¹ „Trening kompetencji miękkich w procesie uczenia się języków specjalistycznych jest wyjątkową okazją do rozwijania tych kompetencji w środowisku zawodowym, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb indywidualnych” (tłum. M. Niemiec-Knaś).



Kompleksowość zajęć JOS opartych na modelach kompetencyjnych i zadaniu jako środku metodycznym przejawia się w doświadczeniu, instrukcji i konstrukcji (por. Lötscher, Joller-Graf i Krammer, 2015). Jest w nich silnie uwypuklony związek z rzeczywistością. W modelu studiów dualnych widać to w założeniach koncepcji dydaktycznej, uwzględniających kontakt z zakładem pracy i doświadczenie studentów wyniesione ze staży. Transparentność wyników uczenia się to przede wszystkim umiejętność funkcjonowania w zakładzie pracy, wykonywanie zadań w ramach SSC, które wymagają prawidłowego użycia języka obcego specjalistycznego: niemieckiego i angielskiego. Możliwość sprawdzenia kompetencji komunikacyjnej (działaniowej) dzięki zadaniowemu charakterowi kształcenia języka specjalistycznego na uczelni (w tym zadaniom zdalnym w trakcie staży) sprawia, że studenci mają okazję do ciągłej refleksji nad procesem uczenia się i postępami językowymi oraz przyrostem wiedzy specjalistycznej. Taki tryb pracy przyczynia się także do rozwoju kompetencji miękkich (szczególnie w ramach staży, ale też dzięki zadaniom wykonywanym podczas zajęć na uczelni), których znaczenie jest często podkreślane w literaturze dotyczącej JOS: „Soft skills training should primarily introduce authenticity and be tightly connected to a professional environment”¹² (Kic-Drgas, 2018, s. 35).

5. Badanie ankietowe studentów

Aby przekonać się o walorach prowadzonych studiów w ramach działania projektowego, zespół prowadzących (autorzy artykułu) przeprowadził wśród studentów ankietę. W badaniu wzięło udział 12 studentów z 15 realizujących program kierunku, w tym 4 mężczyzn i 8 kobiet w wieku 22–24 lat. Celem badania było uzyskanie ogólnej wiedzy na temat tego, jak po prawie półtorarocznym projekcie jego uczestnicy oceniają część teoretyczną i praktyczną studiów dualnych (na którą składały się: sześciotygodniowy staż stacjonarny w zakładzie pracy i siedmiotygodniowy staż zdalny). Trzeba jednak zaznaczyć, że staże w trybie zdalnym zostały wymuszone nową sytuacją kryzysu pandemicznego, ponieważ zakład pracy w tej sytuacji nie podjął się realizacji szkoleń stacjonarnych.

Członkowie zespołu przygotowali na siedem tygodni stażu zdalnego kompendium zadań z obszaru języka specjalistycznego, dotyczących głównie symulowanej własnej działalności gospodarczej w Niemczech oraz prowadzenia rachunkowości za pomocą dostępnych darmowych programów Easy Firma czy

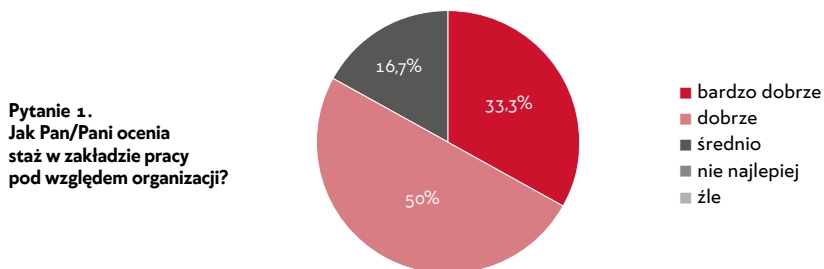
¹² „Trening kompetencji miękkich powinien być autentyczny i powiązany ze środowiskiem zawodowym” (tłum. M. Niemiec-Knaś).



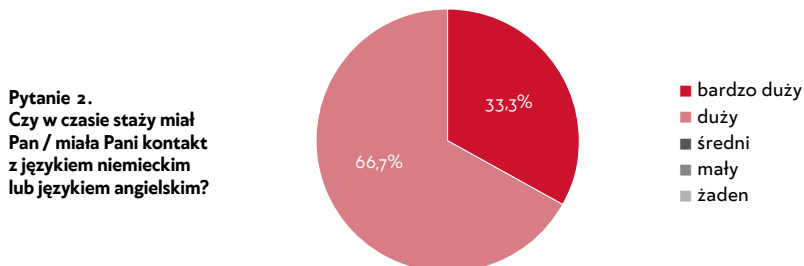
Rechnungsverwalter. Zadania były zamieszczane i przydzielane w aplikacji Trello – łatwo dostępnej i prostej w obsłudze, co ułatwiało prowadzenie stażu zdalnego. Zadania dotyczyły głównie treści w języku niemieckim, a częściowo w angielskim.

Większość pytań w ankiecie dotyczyła staży – tych odbytych w zakładzie pracy i zdalnych, przeprowadzonych przez członków zespołu projektowego. Część odnosiła się do programu nauczania i jego skuteczności w kontekście staży. Ankieta liczyła 14 pytań – z jej wynikami można się zapoznać poniżej. Dziesięć pytań dotyczyło staży odbytych bezpośrednio w zakładzie pracy. Pytania nr 1, 5 i 6 odnosiły się do oceny organizacji staży w zakładzie (warunków ich realizacji i opieki oferowanej przez przedsiębiorstwo). Pytania nr 2, 3, 4 i 8 dotyczyły oceny wykorzystania kompetencji językowych w trakcie wykonywania zadań podczas stażu. W pytaniach nr 7 i 9 studenci określali przyrost wiedzy w zakresie dokumentów księgowych oraz obsługi programów i aplikacji stosowanych do rozliczeń księgowych. Pytania nr 10 i 12 odnosiły się do oceny przebiegu staży zdalnych. Główny nacisk w ankiecie położono na zbadanie jakości staży przeprowadzonych bezpośrednio w przedsiębiorstwie, co było zasadniczym założeniem działań projektowych.

WYKRES 1. WSKAZANIE, W JAKI SPOSÓB ANKIETOWANI OCENIALI ORGANIZACJĘ STAŻY W ZAKŁADZIE PRACY

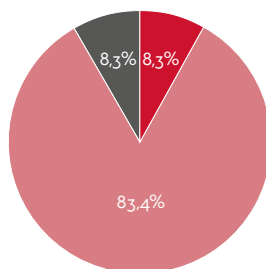


WYKRES 2. KONTAKT ANKIETOWANYCH Z JĘZYKIEM OBCYM PODCZAS STAŻY



WYKRES 3. WSKAZANIE, JAK (W JAKIM STOPNIU) ANKIETOWANI ROZUMIELI POLECENIA W JĘZYKU OBCYM W TRAKCIE STAŻY

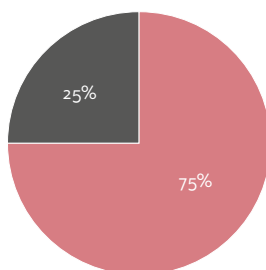
Pytanie 3.
Czy rozumiał Pan / rozumiała Pani polecenia w języku niemieckim lub języku angielskim w trakcie staży?



- bardzo dobrze
- dobrze
- średnio
- nie najlepiej
- źle

WYKRES 4. POZIOM WYKORZYSTANIA PODCZAS STAŻY WIEDZY JĘZYKOWEJ ZDOBYTEJ W TRAKCIE STUDIÓW

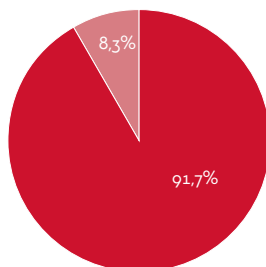
Pytanie 4.
W jakim stopniu wykorzystywał Pan / wykorzystywała Pani na stażach wiedzę językową zdobytą podczas studiów?



- bardzo duży
- duży
- średni
- mały
- żaden

WYKRES 5. OCENA WARTOŚCI STAŻY ZAKŁADZIE PRACY

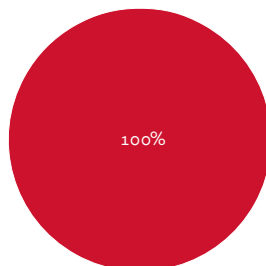
Pytanie 5.
Jaką wartość mają dla Pana/Pani staże odbyte w naturalnych warunkach (w zakładzie pracy)?



- bardzo duża
- duża
- średnia
- mała
- żadna

WYKRES 6. WSKAZANIE, JAK ANKIETOWANI OCENIALI ATMOSFERĘ PODCZAS STAŻY

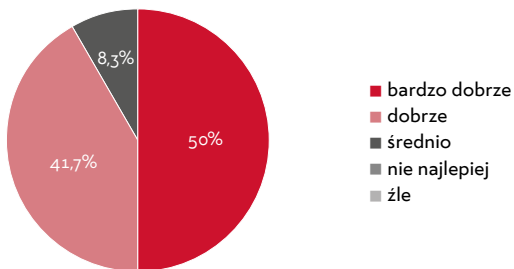
Pytanie 6.
Jak ocenia Pan/Pani atmosferę podczas staży w zakładzie pracy (pomoc opiekunów stażu, pracowników itd.)?



- bardzo dobrze
- dobrze
- średnio
- nie najlepiej
- źle

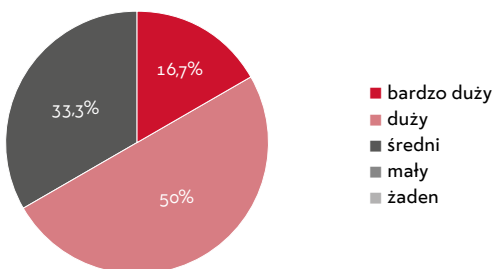
WYKRES 7. WSKAZANIE, JAK ANKIETOWANI OCENIALI WIEDZĘ Z ZAKRESU PAKIETU OFFICE I INNYCH SPECJALISTYCZNYCH APLIKACJI, ZDOBYTĄ PODCZAS STAŻY

Pytanie 7.
Jak ocenia Pan/Pani wiedzę z wykorzystania narzędzi z pakietu MS Office i programów księgowych podczas staży w zakładzie pracy?



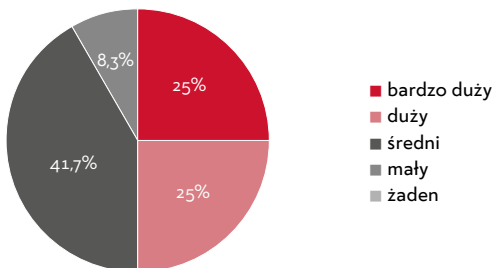
WYKRES 8. POZIOM WYKORZYSTANIA JĘZYKA OBCEGO PODCZAS REALIZACJI ZADAŃ ZAWODOWYCH W TRAKCIE STAŻY

Pytanie 8.
W jakim stopniu w trakcie staży wykorzystywał Pan / wykorzystywała Pani znajomość języka obcego (niemieckiego, angielskiego) w korespondencji biznesowej, przy tworzeniu dokumentacji firmowej itd.?



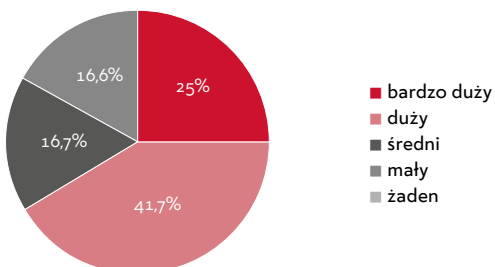
WYKRES 9. POZIOM WIEDZY Z ZAKRESU RACHUNKOWOŚCI ZDOBYTEJ PODCZAS STAŻY

Pytanie 9.
W jakim stopniu zapoznał się Pan / zapoznała się Pani z elementami rachunkowości w kontekście prowadzonych działań księgowych (np. weryfikacja rachunkowa i formalna dokumentów księgowych, rejestrowanie operacji gospodarczych, analiza kont księgowych itd.)?



WYKRES 10. STOPIEŃ PRZYDATNOŚCI INFORMACJI ZDOBYTYCH PODCZAS STAŻY ZDALNYCH ZA POMOCĄ SPECJALISTYCZNYCH APLIKACJI KOMPUTEROWYCH

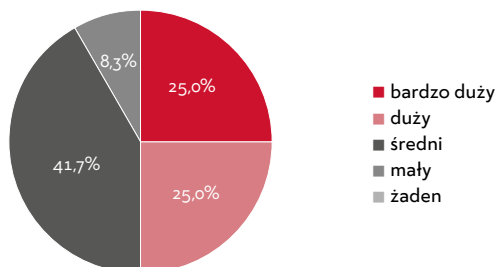
Pytanie 10.
Na ile przydatne są Pana/Pani zdaniem informacje zdobyte w czasie staży zdalnych za pomocą aplikacji komputerowych (Easy Firma, Rechnungsverwalter)?



WYKRES 11. ZAKRES POZNANYCH REALIÓW I ZASAD PRACY PODCZAS STAŻY

Pytanie 1 1.

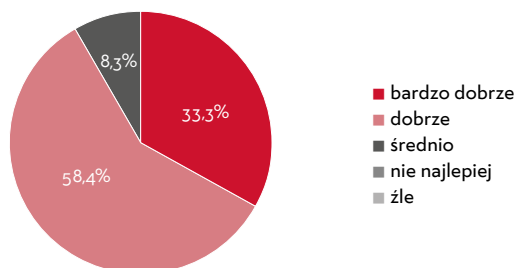
Na ile poznał Pan / poznała Pani specyfikę pracy z klientem zagranicznym, zasady obsługi klienta w kontakcie e-mailowym w sytuacji świadczenia usług finansowo-księgowych?



WYKRES 12. OCENA ZADAŃ WYKONYWANYCH PODCZAS STAŻY ZDALNYCH

Pytanie 1 2.

Jak ocenia Pan/Pani zadania wykonywane podczas staży zdalnego?



Pytania nr 13 i 14 miały charakter otwarty i dotyczyły tego, czego brakowało studentom podczas staży i na co należałoby zwrócić uwagę w ramach kształcenia językowego na uczelni. Odnosząc się do staży realizowanych w zakładzie pracy, ankietowani wskazywali, że spodziewali się intensywniejszego kontaktu z językiem niemieckim.

Większość ankietowanych zauważyła, że dzięki bezpośredniej pracy z programami z pakietu Office oraz systemami SAP i OneSb zdobyła biegłość w posługiwaniu się tymi narzędziami. Opinia ta znalazła potwierdzenie w wypowiedzi jednego z uczestników badania: „Biorąc pod uwagę staż w zakładzie pracy, brakowało mi wiedzy z zakresu posługiwania się systemem SAP. Było to uciążliwe, ponieważ trudno było się wdrożyć w specyfikę pracy w dziale Master Data. Dlatego wykonywałam zadania niewymagające znajomości tego systemu, które były równie ciekawe, [ale] żałowałam, że nie mogłam pracować ze wszystkimi pracownikami działu. Nauczyłam się jednak obsługi systemu OneSb oraz podszkoliłam się w programach pakietu Office. [W przyszłym roku] zdecydowanie chciałabym wziąć udział w zajęciach z systemu SAP, jednak nie wiem, czy jest to możliwe. Na pewno byłoby to bardzo przydatne”.

Studenci pozytywnie ocenili fakt, że dzięki stażom zdalnym poszerzyli swoją wiedzę językową: „Biorąc pod uwagę staż zdalne, mogę powiedzieć, że wszystkie

zadania znacząco poszerzyły moją znajomość języka niemieckiego, którego było bardzo dużo. Żałuję jedynie, że nie było mi dane popracować z aplikacjami Easy Firma oraz Rechnungsverwalter, ponieważ żadna z [nich] nie działała na moim komputerze dłużej niż trzy dni, dlatego wykonywałam zadania w programie Excel lub Word”.

Na pytanie: „Na co należy położyć nacisk w kształceniu językowym na uczelni?” studenci odpowiadali: „Jest bardzo dobrze”; „Powinno kłaść się nacisk na więcej rozmów oraz ćwiczeń z tekstem słuchanym”; „Przede wszystkim na rozmowę w obcych językach”; „Program nauczania jest kompletny i spełnia moje oczekiwania. Uczę się specyfiki pracy w biurze, specjalistycznego słownictwa i umiejętności komunikacji oraz rozumienia ze słuchu – pod kątem językowym nie widzę żadnych luk. Położyłabym jedynie większy nacisk na naukę ekonomii i rachunkowości w praktyce”.

Wstępne wyniki badań potwierdzają zadowolenie studentów zarówno ze staży, jak i z programu nauczania studiów dualnych język niemiecki w obrocie gospodarczym, realizowanego na uczelni i w trybie online. Swoje zadanie spełniły staże zdalne, zorganizowane przez członków zespołu projektowego. Uwagi dotyczące programu nauczania i sposobu jego realizacji zostały przekazane całemu zespołowi wykładowców na tym kierunku.

6. Podsumowanie

Idea studiów dualnych, znana w Niemczech i innych krajach Europy Zachodniej od kilkudziesięciu lat, jest słabo zakorzeniona w Polsce i dopiero od kilku lat praktykowana na poziomie szkoły wyższej w szerszym zakresie. Pomysł wbudowania w program studiów dualnych kształcenia języków obcych specjalistycznych wydaje się po półtora roku funkcjonowania kierunku język niemiecki w obrocie gospodarczym dobrym pomysłem. Jest to szczególnie ciekawa propozycja dla studentów, którzy z różnych powodów nie chcą studiować na filologii, a mają zamiar poznawać język obcy, zwłaszcza specjalistyczny, w kontekście konkretnego użycia w środowisku zawodowym. Realizacja koncepcji dydaktycznej opartej na budowaniu zadań kompetencyjnych, choć niełatwa i czasochłonna, może przynieść (i już przynosi) pozytywne efekty. Modele kompetencji mogą znacznie ułatwić określanie celów zajęć i przyczynić się do stworzenia dobrych zadań, uwzględniających kontekst zawodowy. Zadania uczą studentów brania odpowiedzialności za własny proces uczenia się oraz kształtują u nich kompetencje miękkie, tak ważne w dzisiejszym świecie zawodowym. Staże w zakładzie pracy przyniosły już studentom konkretne korzyści, takie jak:



- poznanie procedur i polityk firmy z obszaru finansowo-księgowego;
- zapoznanie się z wybranymi elementami pracy w systemie finansowo-księgowym wykorzystywanym w firmie, a w trakcie staży zdalnych – ze specjalistycznymi aplikacjami (Easy Firma, Rechnungsverwalter);
- nauka praktycznego wykorzystania narzędzi z pakietu MS Office (przede wszystkim arkuszy Excel) oraz systemu SAP;
- zapoznanie się z elementami rachunkowości w kontekście działań księgowych (np. weryfikacja rachunkowa i formalna dokumentów finansowych, rejestrowanie operacji gospodarczych, analiza kont księgowych, przygotowywanie raportów);
- poznanie: specyfiki pracy z klientem zagranicznym, zasad obsługi klienta w kontakcie e-mailowym w ramach świadczenia usług finansowo-księgowych;
- praktyczne wykorzystanie języka obcego (niemieckiego, angielskiego) w korespondencji biznesowej, przy tworzeniu dokumentacji firmowej itp.

Ze studiami dualnymi wiążą się dodatkowe kwestie, na które trzeba zwrócić uwagę. Przygotowując się do realizacji podejścia zadaniowego, prowadzący muszą umieć kształtować przestrzeń nauczania i uczenia się zarówno w świecie realnym, jak i zdalnym, co wymaga od nich dużego nakładu pracy. Powinni też posiadać umiejętności dydaktyczne na wysokim poziomie. Istotna jest ponadto współpraca z ekspertami oraz rozwój indywidualny w zakresie metod i technik pracy wykorzystywanych na zajęciach języka specjalistycznego.

Program studiów dualnych język niemiecki w obrocie gospodarczym został opracowany w odpowiedzi na potrzeby lokalnego rynku pracy, ale też rozwijającego się sektora gospodarki w skali ogólnopolskiej. Bliskość i ścisła współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym powoduje, że na naszej uczelni jesteśmy bardziej otwarci na zmiany, umiemy lepiej dostosować się do potrzeb gospodarki, ale też do oczekiwań kandydatów na nasz kierunek. Projekt dotyczący językowych studiów dualnych, dzięki wypracowaniu odpowiedniego warsztatu i narzędzi nauczania, jest swoistym poligonem doświadczalnym, będącym przyczynkiem do dalszych prac nad programem nauczania języków specjalistycznych.

Warto podkreślić, że bardzo ważnym czynnikiem sukcesu studiów dualnych jest współpraca ich realizatorów z różnymi jednostkami uczelni, m.in.: z biurem projektów, księgowością, władzami dziekańskimi, kierownikami instytutu. Tego rodzaju przedsięwzięcia, choć wydają się eksperymentem, mogą przynieść studentom i samej uczelni wiele pożytku. Żeby tak się stało, trzeba wykorzystać wiedzę i doświadczenie osób chcących prowadzić tego typu inicjatywy, przede wszystkim zaś – wspierać ich wysiłki.

Bibliografia



- Bär, M. (2016). Vom Üben als notwendigem Übel zum funktionalen und intelligenten Üben. W: E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer i L. Schmelter (red.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen: Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (s. 9–18). Tübingen: Narr.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay.
- Breszka-Jędrzejewska, K. (2019). Studium przypadku jako narzędzie budowania motywacji uczestników zajęć z języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 71–74.
- Buchner-Jeziorska, A. (2008). Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy (lata 1990–2006). W: B. Minkiewicz i P. Błędowski (red.), *Absolwenci SGH na rynku pracy* (s. 11–23). Warszawa: Wydawnictwo SGH.
- Buchner-Jeziorska, A. (2011). Studia wyższe – bez szans na sukces?! *Acta Universitatis. Folia Sociologica*, 39, 17–31.
- Budziak, R. (2013). Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych – spojrzenie na historię i współczesność. *Studia Germanica Gedanensia*, nr 29 *Probleme Der Fremdsprachendidaktik*, 249–258.
- Buhlmann, R. i Fearn, A. (2018). *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts*. Berlin: Frank & Timme.
- Dewey, J. (2014). *Doświadczenie i edukacja* (tłum. E. Czujko-Moszyk). Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza S.C.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. i Wirthner, M. (2002). Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Conférence introductive du colloque. W: J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen i M. Wirthner (red.), *Les Tâches et leurs entours en classe de Français. Actes du 8e colloque international de la DFLM* (s. 1–15). Neuchâtel: CDRO.
- Eilert-Ebke, G. i Sass, A. (2014). *Szenarien im berufsorientierten Unterricht Deutsch als Zweitsprache, Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: Passage.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Feindt, A. i Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.
- Gajewska, E. i Sowa, M. (2014). *LPS, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gouin, F. (1892). *The art of teaching and studying languages*. New York: Longmans, Green & Co.; London: George Phillip & Son.
- Grucza, S. (2009). Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich. W: S. Szadyko (red.), *Komunikacja*

- Specjalistyczna. Specyfika języków specjalistycznych*, 2 (s. 15–30). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Janowska, I. (2011). *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Jeruszka, U. (2011). Efektywność kształcenia w szkołach wyższych. *Polityka Społeczna*, 1, 1–7.
- Kabaj, M. i Jeruszka, U. (2009). *Lepsze przygotowanie absolwentów szkół wyższych do potrzeb gospodarki i funkcjonowania na rynku pracy*. Warszawa: IPiSS.
- Kic-Drgas, J. (2015). Trudności w uczeniu się terminologii specjalistycznej. *E-mentor*, 3(60), 17–22. Pobrano z dx.doi.org/10.15219/em60.1180
- Kic-Drgas, J. (2018). Development of soft skills as a part of an LSP course. *E-mentor*, 2(74), 27–36. Pobrano z dx.doi.org/10.15219/em74.1349
- Kiersztyn, A. (2011). Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy. *Polityka Społeczna*, 1, 7–14.
- Klieme, E. i in. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin. 71–76, 78–80.
- Komisja Europejska (2020). *Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności*. Bruksela: Komisja Europejska. Pobrano z bit.ly/3roNeoK
- Kryńska, E. (2002). Studia i co potem? Bezrobocie wśród absolwentów szkół wyższych. *Polityka Społeczna*, 5–6, 6–10.
- Kryńska E., red. (2010). *Diagnoza potrzeb i oczekiwań pracodawców*. Warszawa: IPiSS.
- Lehmann, G. i Nieke, W. (2000). *Zum Kompetenzmodell*. Pobrano bit.ly/3tuHOni
- Lötscher, H., Joller-Graf, K. i Krammer, K. (2015). *Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts*. Lucerna: Pädagogische Hochschule.
- Niemiec-Knaś, M. i Skwara, A. (2019). Przykład kształcenia językowego w formacie dualnym: kooperacja, komunikacja i innowacja. W: S. Skrzypek-Ahmed (red.), *Studia dualne szansą na wdrażanie innowacji i rozwój gospodarki* (s. 57–70). Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe.
- Niemiec-Knaś, M. i Skwara, A. (2020). Les tâches compétentielles et le modèle de formation de l'enseignant de la langue de spécialité. W: M. Sowa (red.), *In search of the LSP teacher's competencies. À la recherche des compétences des enseignants de LS* (s.185–202), Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien. doi.org/10.3726/br7086
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.
- Piepho, H.E. I Serena, S. (1992). Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impuls gesteuerten Deutschunterricht. Fragezeichen. *Beiträge zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien*, 8(1), 20–41.



- Roche, J. (2006). Aufgabenorientierung als Aufgabe. W: K. R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, Königs, F. G. i H. J. Krumm (red.). *Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (s. 209–218). Tübingen: Narr.
- Sowa, M. (2009). Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych. W: M. Pawlak, M. Derenowski i B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 437–445). Poznań–Kalisz: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Kaliszu.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London: Longman.

Języki specjalistyczne na kierunku filologicznym – o wyzwaniach w nauczaniu na przykładzie germanistyki

Grażyna Strzelecka
Uniwersytet Warszawski

DOI: 10.47050/65591685.182–200

STRESZCZENIE: Artykuł zawiera charakterystykę procesu nauczania języków obcych dla celów zawodowych na studiach filologicznych. W tekście przedstawiono zajęcia z języka biznesu w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, których zadaniem jest zarówno wykształcenie umiejętności językowych, jak i przekazywanie wiedzy zawodowej – w coraz bardziej popularnej formule CLIL. Nauczanie języka ekonomii połączone jest z ćwiczeniem umiejętności komunikacji międzykulturowej. W tekście zwrócono uwagę na problemy, z jakimi borykają się wykładowcy – uczący języka niemieckiego, lecz także przekazujący swoim studentom/studentkom wiedzę z różnych gałęzi gospodarki. Wyzwaniem jest dla nich skuteczne wywiązanie się z tego zadania, a nauczyciel akademicki powinien być dobrze przygotowany do jego podjęcia i zapewnienia równowagi pomiędzy dwoma celami nauczania: *content* i *language*. Projekt wpisuje się także w nowy trend w nauczaniu języków obcych w szkolnictwie wyższym, polegający na wdrażaniu i realizowaniu rzeczywistych zadań, z jakimi mają do czynienia pracownicy, jako elementu nauczania języków obcych do konkretnych celów zawodowych.

SŁOWA KLUCZOWE:

- języki specjalistyczne
- nauczanie
- filologia
- wyzwania
- działania

Languages for specific purposes – challenges in teaching at the example of German Philology



ABSTRACT: The aim of the text is the description of the teaching process of languages for specific purposes in philology studies. The paper presents an outline of courses on business language at the Institute of German Studies, University of Warsaw, designed both to teach language skills and convey professional knowledge in the CLIL formula, which is becoming more and more popular. The author focuses on the problem how to combine important academic goals: to teach economics, on the one hand, and to practice intercultural communication skills, on the other. Special consideration is given to the teachers' problems. The teacher must not only teach German, but also introduce his students to various branches of economics. The question is how to fulfill the task successfully. It is argued here, how an academic teacher should be prepared to take that challenge successfully and to provide the balance between both goals: content and language. The project is in line with a new trend in foreign language teaching in higher education. The trend consists in implementing and fulfilling real life tasks as a part of teaching languages for specific purposes.

KEYWORDS:

- language for specific purposes
- teaching
- philology
- challenges
- activities

1. Wstęp

1.1. Nauczanie języków specjalistycznych na uczelni

Nauczanie języków specjalistycznych w ramach nauki języka obcego na uczelni (także humanistycznej) zyskało w ostatnich latach na znaczeniu. Społeczeństwa stały się mobilne, studenci i studentki przemieszczają się w ramach różnych programów pomiędzy uczelniami i krajami, odbywają praktyki i staże w przedsiębiorstwach, podejmują w czasie studiów pracę zawodową i chcą, by szkoły wyższe przygotowywały ich do wykonywania określonego zawodu. Grupy zajęciowe coraz bardziej różnią się wiekowo i kulturowo, a także pod względem posiadanej wiedzy, gdyż wiele osób studiuje na dwóch lub więcej kierunkach, a na studia magisterskie wnosi różne doświadczenia przedmiotowe z etapu licencjackiego. W takim środowisku musi poruszać się prowadzący – wykładowca języka specjalistycznego. Dzięki wykształceniu na ogół jest on ekspertem w dydaktyce, lecz niekoniecznie fachowcem w wykładanej przez siebie dziedzinie przedmiotowej. Jego praca polega na nieustannym dokształcaniu się, a następnie na balansowaniu między kwestiami językowymi i przedmiotowymi oraz utrzymywaniu pomiędzy nimi względnej równowagi. Profesjonalizm zaś polega na operacyjnym wykorzystaniu kompetencji, którymi dysponuje, aby programowany i/lub realizowany przez niego proces kształcenia mógł zakończyć się sukcesem dydaktycznym (Sowa, 2018, s. 122).

Celem niniejszego tekstu jest refleksja nad pracą nauczycieli języków specjalistycznych prowadzących zajęcia na uczelniach (głównie na kierunkach humanistycznych), a także nad potrzebą ich kształcenia. Jako przykład posłużył kierunek filologiczny, na którym kształcą się przyszłych germanistów, obierających po ukończeniu edukacji bardzo zróżnicowane kierunki zawodowe. Część z nich znajduje zatrudnienie w gospodarce (w różnych jej gałęziach), inni zostają tłumaczami, jeszcze inni nauczycielami, w tym nauczycielami języków specjalistycznych. „Widoczna w ostatnich latach profesjonalizacja kształcenia językowego (także na kierunkach filologicznych) ukierunkowuje wyraźnie proces kształcenia na konkretne umiejętności wymagane i/lub pożądane w środowisku zawodowym. Uczący się języków obcych pragną je opanować w celu ich praktycznego wykorzystania w przyszłej pracy zawodowej, czyniąc z języków obcych klucz do sukcesu na rynku zatrudnienia” (Sowa, 2018, s. 123). Analiza specyfiki sektora nowoczesnych usług biznesowych w Polsce, w którym jest zapotrzebowanie na absolwentów z dobrą i bardzo dobrą znajomością języka niemieckiego, pozwala jednak wyciągnąć także wniosek, że w planowaniu kursu języka specjalistycznego na poziomie uniwersyteckim z perspektywy uczącego się niekorzystne wydaje się



kształcenie kompetencji językowych pod konkretnie określone, aktualne zapotrzebowanie rynku pracy. Korzystniejsze wydaje się wykształcenie umiejętności przygotowujących absolwentów kierunków filologicznych na stale zmieniające się warunki rynkowe (Makowski, 2018, s. 73).

1.2. Zdefiniowanie pojęć i potrzeb

Studenci i studentki studiów magisterskich w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego mogą się kształcić w zakresie specjalistycznego języka gospodarki¹. Czy taki język w ogóle istnieje? Nie ma na to jednoznacznej odpowiedzi i nie ma jego jednoznacznych definicji – wielu naukowców opisuje go jako pojęcie zbiorcze obejmujące wiele języków specjalistycznych². Autorka niniejszego artykułu skłania się w swoich rozważaniach ku definicji języków specjalistycznych podanej przez Rosemarie Buhlmann i Anette Fearn (2000, s. 124), według których pod pojęciem tym kryją się „języki fachowe, używane przez różne grupy osób” zróżnicowanych pod względem wykształcenia, a także form działania oraz celów komunikacji na polu zawodowym, akademickim i/lub związanym w jakiś sposób z gospodarką. W dalszej części tekstu podjęta zostanie próba sprecyzowania, czego wykładowca ma nauczyć przyszłych filologów, chociaż „zważywszy na mnogość definicji języka specjalistycznego, wypracowanie podstaw dydaktyki języków specjalistycznych [...] okazuje się poważnym wyzwaniem” (Gajewska i Sowa, 2014, s. 26).

Dyskusja na temat potrzeb współczesnych studentów i studentek, a co za tym idzie – potrzeb nauczycieli akademickich, którzy uczą języków specjalistycznych – toczy się od wielu lat. Podstawowe pytania brzmią: Czy i w jakim stopniu filolog powinien znać język gospodarki – np. marketingu, turystyki i reklamy, logistyki? Czy programy studiów filologicznych powinny być dostosowywane do rynku pracy i uwzględniać język biznesu, tak by przygotować absolwentów do bezpiecznego wkroczenia na wymagające światowe rynki? Jakie umiejętności są dla nich najważniejsze? Pytano o to zarówno studentów, jak i pracodawców. Wyniki były zaskakująco zbliżone. W nauce języka obcego dla obu stron najważniejsza okazuje się komunikacja biznesowa, uwzględniająca m.in. prowadzenie korespondencji handlowej i negocjacji oraz przeprowadzanie rozmów telefonicznych (czyli „załatwianie spraw” w języku obcym). Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Held z Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie (Held, 2015, s. 79). Z zebranych przez nią ankiet wynika, że pracodawcy oczekują

¹ *Fachsprache Wirtschaft* (niem.).

² *Fachsprachen* (niem.).

od pracownika umiejętności w zakresie: komunikacji, korespondencji, negocjacji. Studenci zaś chcą na zajęciach uzyskać: wiedzę z danej dziedziny, umiejętności fachowe oraz komunikacyjne. Jest więc zgodność oczekiwań po obu stronach. Nawiązując do tego najnowsze badania przeprowadzone w kwietniu i w maju 2020 roku przez Marię Walasek z Uniwersytetu Warszawskiego (Walasek, 2021) na grupie tzw. dorosłych we wczesnej dorosłości. Badała ona ich motywację do nauki, ustalając, w jakiej mierze do podjęcia edukacji w zakresie języka obcego (tu: niemieckiego) przyczyniła się ich działalność zawodowa (lub chęć jej podjęcia). W tej grupie wiekowej, zbliżonej do naszych grup studenckich, przeważały kwestie dotyczące komunikacji i użyteczności języka obcego w pracy.

Mniej jest natomiast badań poświęconych samym nauczycielom języków biznesowych, choć to oni przecież swoją pracą starają się zadowolić obie rynkowe strony. Nierzadko sami stawiają sobie pytania istotne dla osiągnięcia tego celu i sami muszą na nie odpowiadać. Jaka jest więc specyfika pracy nauczyciela języków specjalistycznych, w szczególności nauczyciela akademickiego na uczelni humanistycznej? Jakie widzi przed sobą wyzwania? Spróbujmy wyodrębnić cechy szczególne jego pracy.

Nauczyciel styka się z różnymi rodzajami specjalistycznych tekstów, pozyskując je z autentycznych źródeł. Rozwija u swoich studentów i studentek umiejętności czytania, pisania, słuchania i mówienia do celów zawodowych. Kształtując różne aspekty tych umiejętności, sam układa ćwiczenia, dopasowane do poziomu odbiorców i do specyfiki gałęzi gospodarki, w której wspólnie starają się poruszać. Przeważnie nie posiłkuje się podręcznikiem, sam dydaktyzuje wybrane fachowe teksty. Korzysta z własnych umiejętności, które nieustannie musi rozwijać oraz uaktualniać, dostosowując je do rozwijającej się gospodarki. Sam potrzebuje na ten rozwój czasu i jeszcze raz czasu, jeśli chce ze swoich studentów stworzyć mocnych kandydatów na rynku pracy (Held, 2015, s. 79). Reasumując, ma poważne zadania do wykonania, które mogą przyczynić się do poprawy wizerunku przyszłego pracownika (Held, 2015, s. 80). Przy okazji okazuje się, że znajomość języka niemieckiego – niewybieranego zbyt często przez studentów – jest uznawana przez pracodawców za bardzo potrzebną umiejętność (Held, 2015, s. 75). Co natomiast skłania studentów do zapisania się na zajęcia z języka specjalistycznego? Dla odbiorców oferty dydaktycznej liczy się jej atrakcyjność polegająca na bezpośrednim przełożeniu treści i procesu kształcenia na życie po studiach, kiedy zamierzają szybko znaleźć dobrze płatną i interesującą pracę, w której zaprocentują umiejętności zdobyte na uczelni (Sowa, 2015, s. 112). Tak więc trzy strony – pracodawca, przyszły pracobiorca oraz jego wykładowca – są zainteresowane jak najbogatszą ofertą zajęć z języków specjalistycznych w jednym z pożądaných języków obcych.



1.3. Zdobywanie kompetencji językowych, biznesowych i kulturowych

Niniejszy tekst przedstawia pokrótce wyzwania, jakie wynikają z konfrontacji celów nauczania języka obcego na kierunkach filologicznych z praktyczną stroną przedmiotu, jaką dyktuje rynek pracy (Strzelecka, 2017, s. 143). Jakich języków specjalistycznych można bowiem uczyć przyszłych filologów? W nawiązaniu do przytoczonej we wstępie definicji (Buhlman i Fearn, 2000, s. 124) można wyodrębnić kilka przykładów języków, które zaferują uczącym się pewien przekrój przez gospodarkę, nie mając charakteru technicznego i nie wymagając dogłębnej znajomości przedmiotu. Są to np. język marketingu i reklamy, turystyki, a nawet język logistyki. Zapoznanie studentów z fachowym słownictwem, a także z podstawową wiedzą z tych dziedzin, pozwoli im zdobyć doświadczenie i zbudować własną bazę językową, którą będą mogli wykorzystać w przyszłej pracy zawodowej. W Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego proponujemy studentom i studentkom studiów magisterskich program nauki języków specjalistycznych, wychodzący naprzeciw tak sformułowanym specyficznym potrzebom.

Niezależnie od wybranej dziedziny czy gałęzi gospodarki program ten obejmuje także tematykę o charakterze międzykulturowym. Podejmując bowiem temat specyficznych potrzeb studentów kierunków filologicznych, poza kwestiami czysto językowymi, nie można pominąć przekazywania wiedzy międzykulturowej, czyli informacji i umiejętności, które pomogą absolwentom odnaleźć się w środowisku międzynarodowym i uchronią ich przed popełnianiem „kulturowych” błędów we współpracy z niemieckimi partnerami biznesowymi. Tematem zajęć z JOS na studiach II stopnia są więc też wzory językowych zachowań i praktyczna wiedza na temat spotkań z partnerami biznesowymi, ich mentalności i zwyczajów. Elementy kultury i obyczajowości danego kraju są prezentowane w kontekście gospodarki, swoistym celem zajęć jest więc obycie kulturowe, pozwalające na skuteczną komunikację biznesową w mowie i w piśmie. Bardzo dobrze można to zilustrować, porównując korespondencję biznesową różnych krajów, w tym przypadku polską i niemiecką. Umiejętność napisania zwięzłego i rzeczowego listu z zastosowaniem utartych, sformalizowanych struktur i zwrotów (a tego m.in. uczymy na kursach korespondencji handlowej), niejednemu absolwentowi ułatwiła pracę w niemieckiej firmie. Podczas zajęć dotyczących komunikacji ustnej kształcimy umiejętność porozumiewania się w zakresie tematycznym danej dziedziny w języku obcym oraz porozumiewania się w różnych środowiskach (o tym mówią ramy KRK), łącznie z umiejętnością popularyzowania danego obszaru wiedzy czy też skutecznej promocji, co jest niezmiernie ważne np. w branżach reklamowej i turystycznej.

Celem zajęć, które objęliśmy wspólną nazwą *Wirtschaftsdeutsch*, jest zatem umiejętne połączenie zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*) z budowaniem kompetencji kulturowych. Wszystko po to, aby wprowadzić specjalistyczne słownictwo, umożliwić studentom sprawdzenie się w rzeczywistych zawodowych sytuacjach komunikacyjnych, nauczyć ich niemieckich struktur sformalizowanej korespondencji i przekazać im wiedzę z wybranych działów gospodarki. Przy tym istotna pozostaje kwestia poprawności językowej i prawidłowe stosowanie reguł gramatycznych, właściwej składni, zróżnicowanego słownictwa i stylistyki w ramach realizowanych zadań.

2. Wyzwania dla wykładowcy

Celem wykładowcy na zajęciach z języka biznesu i zarządzania dla studentów germanistyki jest nie tylko kształcenie umiejętności komunikowania się, lecz także przekazywanie wiedzy w języku obcym, w tym przypadku z dziedziny szeroko pojętego biznesu, reklamy i turystyki, marketingu oraz logistyki. Pamiętajmy, że studenci/studentki filologii – w przeciwieństwie np. do tych z kierunków ekonomicznych – na ogół nie posiadają głębszej wiedzy na temat funkcjonowania gospodarki i rynków finansowych. Rolą wykładowcy jest zatem inicjowanie i wspieranie procesu zdobywania oraz przyswajania przez nich fachowej wiedzy ekonomicznej. Jednocześnie musi on prowadzić na zajęciach dyskusje w języku obcym, w tym przypadku np. międzykulturową, oraz realizować zadania filologiczne (m.in. nauczanie poprawnego języka, bezwzględne przestrzeganie zasad gramatyki i budowanie zdań według skomplikowanej składni). Z jednej strony nauczyciel przekazuje studentom/studentkom fachowe słownictwo i wiedzę z danej dziedziny, realizując zajęcia w formule zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, co jest aktualną tendencją, a nawet priorytetem w europejskiej polityce kształcenia, z drugiej zaś stara się zachować cele nauczania na germanistyce (posługiwanie się wyszukanyim językiem, rozróżnianie niuansów językowych i dobra stylistyka). Pamiętajmy o tym, że nie wszyscy absolwenci i nie wszystkie absolwentki będą pracować w wielkich korporacjach – wiele osób zostanie nauczycielami, a tu perfekcja językowa będzie konieczna. Wyzwaniem staje się więc połączenie ze sobą kilku celów i znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy pozwoli ono naszym absolwentom odnieść sukces w globalnej gospodarce lub po prostu umożliwi im szybkie znalezienie interesującej i dobrze płatnej pracy. Czy poznanie niemieckiego języka gospodarki na germanistyce okaże się kluczem do kariery?



Wyzwaniem jest takie ukierunkowanie nauczania języka obcego na studiach II stopnia, by było ono zgodne z potrzebami rynku pracy. Trzeba jednocześnie pamiętać, żeby w trakcie procesu kształcenia języka specjalistycznego (np. biznesu) krytycznie podchodzić do przekazywanej terminologii i zwrotów oraz poddawać ten język ciągłej analizie. To oznacza, że język obcy, którego nauczamy na filologii, nie może zostać zredukowany do kwestii sprawnego porozumiewania się w sytuacjach gospodarczo-biznesowych. Mamy pomóc studentom i studentkom w radzeniu sobie w sytuacjach zawodowych, ale uczymy ich także filologicznej poprawności i takiego sposobu myślenia. Wyzwaniem dla wykładowcy będzie swoista wędrówka po równoważni, czyli zachowanie balansu pomiędzy wszystkimi celami edukacyjnymi, by nasz „końcowy produkt”, jakim ma być absolwent germanistyki znający język niemiecki biegle w mowie i w piśmie, był gotowy do podjęcia różnych wyzwań na nieustannie zmieniającym się rynku pracy (Strzelecka, 2017, s. 148).

3. Formuły, podejścia i strategie

Zajęcia *Wirtschaftsdeutsch* mają charakter praktyczny, odpowiadający na zainteresowanie studentów i studentek nauką języka obcego dla potrzeb zawodowych, nie są jednak kursami stworzonymi na konkretne zamówienie („logika popytu”). Wpisują się w „logikę podaży”, czyli nie odpowiadają aktualnej prośbie uczącego się, ale „niejako wyprzedzają jego przyszłe potencjalne potrzeby”, nie dając mu przy tym gwarancji, że kiedyś na pewno wykorzysta zdobyte w trakcie nauki umiejętności (Sowa, 2016, s. 143). W tym kontekście ważne są trzy podstawy teoretyczne, na których opieramy nauczanie języków specjalistycznych:

- formuła CLIL;
- podejście zadaniowe;
- strategia ludyczna.

3.1. CLIL

Nauczanie w formule CLIL³ obejmuje praktyczną naukę fachowego słownictwa i zdobywanie wiedzy w danej dziedzinie. Nauczanie języka specjalistycznego w ramach CLIL oznacza, że wykładowca jednocześnie uczy języka obcego i przekazuje swoim studentom/studentkom wiedzę branżową w tym języku. Studiujący filologię są także zainteresowani poznawaniem kultury i obyczajowości w gospodarce

³ *Fach- und sprachintegriertes Lernen* (niem.).

bądź biznesie oraz kultury korporacyjnej. O przynależności zajęć do formuły CLIL świadczy to, że przy ocenianiu osiągnięć studentów i studentek w równym stopniu brana jest pod uwagę treść rzeczowa, czyli zawodowa, jak i opanowanie języka obcego (zachowanie poprawności gramatycznej i stylistycznej). Dodatkowo oceniane jest użycie właściwego słownictwa specjalistycznego i uwzględnianie w tworzonych czy tłumaczonych tekstach różnic kulturowych. Chodzi więc o umiejętność prezentowania się i opracowywania oraz tłumaczenia specjalistycznych tekstów.

3.2. Podejście zadaniowe

Obserwacja zachowań społecznych potwierdza ścisły związek uczenia się z działaniem. Podejście zadaniowe w nauczaniu języków obcych to tendencja w dydaktyce, stanowiąca kolejny krok w rozwoju metod komunikacyjnych (Janowska, 2011, s. 17). Cechą tego nurtu jest połączenie komunikacji z działaniem społecznym. Dzięki temu zaciera się różnica pomiędzy nauką a użyciem języka (Janowska, 2011, s. 84) i wykonywane zadania nadają sens uczeniu się. Celem takiego podejścia jest kształcenie umiejętności współpracy w grupie i rozwijanie aktywności kooperacyjnej, przy czym język obcy staje się instrumentem komunikacji, działania i dążenia do wspólnego wyniku. Uczący się otrzymują konkretne zadania – np. napisanie listu, przeprowadzenie rozmowy telefonicznej, wynegocjowanie ceny, zaprezentowanie produktu, zredagowanie ulotki reklamowej, wymyślenie sloganu czy opracowanie strategii marketingowej – które „przy okazji” realizują w języku obcym.

3.3. Strategia ludyczna

Strategia ludyczna (*ludic strategy*)⁴ oznacza naukę języka obcego w formie zabawy, która jest przyjemnością (*fun*)⁵. Píše o tym Teresa Siek-Piskozub w książce *Uczyć się, bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego* (2001), w całości poświęconej nauce języka poprzez zabawę. Sprawdza się ona znakomicie na lekcji języka specjalistycznego, np. gdy studenci i studentki wcielają się w role pracowników przedsiębiorstwa i muszą porozumiewać się między sobą, by wywiązać się z przydzielonych im zadań. Strategia ludyczna posługuje się na lekcji technikami nawiązującymi do zabawy i jest wykorzystywana do rozwiązywania problemów w języku obcym. Uczący się są więc zaangażowani w rozwiązywanie zadania, ale ich celem jest przyjemność i gra. Inny cel ma nauczyciel, któremu

⁴ *Ludische, spielerische Strategie* (niem.).

⁵ *Spaß* (niem.).



chodzi o praktyczny aspekt nauczania. Jednym z najważniejszych czynników prowadzących do sukcesu dydaktycznego jest tu aktywność grupy oraz jej chęć do zdobywania wiedzy przedmiotowej w języku obcym, ale niezwykle istotny jest też doświadczony i dobrze przygotowany nauczyciel.

4. Przykłady tematów zajęć

Jeśli wybieramy tematy zajęć, nie wiedząc dokładnie, jakie zawody będą w przyszłości wykonywać nasi absolwenci i nasze absolwentki, to kierujemy się na ogół kryteriami użyteczności oraz przydatności w różnych dziedzinach gospodarki. Trudno bowiem nauczać języków *stricte* technicznych czy bardzo hermetycznych, choć przecież podejmuje się takie próby, np. z popularnym już dzisiaj językiem z obszaru prawa czy medycyny. Szeroko pojęty język gospodarki zdaje się tu jednak otwierać większe pole manewru. Przyjrzyjmy się zatem trzem propozycjom, które sprawdzają się jako oferta programowa dla studentów i studentek studiów magisterskich na germanistyce.

4.1. Marketing i reklama

Podczas zajęć z reklamy studenci/studentki poznają słownictwo oraz struktury językowe i zwroty umożliwiające redagowanie tekstów reklamowych, e-maili, listów, opisów produktu (elementy *Produktdesign*, elementy *corporate identity*), broszur i ulotek informacyjnych. Analizują także i redagują teksty reklamy bezpośredniej (*Werbebrief*, newsletter). Ćwiczenia obejmują ponadto przeprowadzanie rozmów telefonicznych i – w formie gier językowych – sprzedawanie produktów oraz usług. Stałym elementem zajęć jest też dyskusja i analiza oraz tłumaczenie tekstów z uwzględnieniem różnic kulturowych. Podstawowe obszary tematyczne to:

- reklama jako rodzaj komunikacji;
- środki językowe, jakimi posługuje się reklama;
- nośniki reklamy i jej przesłanie;
- grupy docelowe i marketing;
- oddziaływanie reklamy;
- analiza i układanie sloganów reklamowych;
- anglicyzmy w niemieckiej reklamie;
- polsko-niemiecka analiza porównawcza.

Zajęcia marketingowe obejmują takie zagadnienia, jak: negocjacje, korespondencja handlowa i trening międzykulturowy. Efektem kształcenia powinna być m.in. umiejętność spontanicznej i poprawnej reakcji w rozmowie telefonicznej

oraz umiejętność pisemnego wyrażenia treści promujących dany produkt bądź usługę. Przy tym istotne jest wykazanie się nie tylko znajomością słownictwa, lecz także różnych odcieni znaczeniowych lub gry słów, koniecznych np. do zredagowania tekstu reklamowego. Kurs przygotowuje do pracy w branży handlowej, reklamowej oraz do uruchomienia własnej działalności gospodarczej. W praktycznej części uczestnicy i uczestniczki kursu prezentują produkt, który ich zdaniem ma szansę wejść na rynek niemiecki. W ramach tych zajęć odbywa się zatem także prezentacja produktu w języku obcym, a tego typu umiejętność jest pożądana przez pracodawców.

4.2. Turystyka

Kurs języka używanego w branży turystycznej nie ma charakteru terminologicznego (typowego np. dla technicznych języków specjalistycznych), lecz jest działaniem społecznym w języku obcym w mowie i w piśmie. Na zajęciach można zdobyć umiejętności językowe umożliwiające pracę w branży turystycznej – efekt nauki zdaje się jednak być bardzo wszechstronny i interdyscyplinarny. W trakcie kursu może nawet powstać konkretny produkt, np. publikacja. Zajęcia z turystyki zakładają podejście zadaniowe i ludyczne, przygotowujące do pracy w biurach turystycznych i w portalach oferujących takie usługi. Stawiają na kreatywność, ich celem jest promocja polskiej turystyki w Niemczech, a więc stworzenie przekonującego folderu (w języku obcym) na temat regionu, miasta, zabytku czy nawet własnej dzielnicy. Efektem kształcenia będzie dobra znajomość wyrażen umożliwiających propagowanie regionu turystycznego, umiejętność dokonania selekcji informacji z różnych źródeł (tu np. nieużywania narracji niemieckiej do promocji Polski) i sprawnego przetłumaczenia tekstu promocyjnego z uwzględnieniem różnic kulturowych. Tekst może dotyczyć projektu przedsięwzięcia, w ramach którego poszukuje się partnera lub sponsora (autentyczne zadanie).

4.3. Logistyka

Na kursie logistyki studenci i studentki poznają przekrój działalności przedsiębiorstwa oraz jego powiązania ze światem zewnętrznym. Wprowadzenie do tego przedmiotu nie jest dla humanistów łatwe, ale za to niezwykle użyteczne, ponieważ od strony rzeczowej (przedmiotowej) dobrze przygotowuje do pracy na wielu stanowiskach. Logistyka ułatwia uczącym się poznanie specyfiki różnych zawodów, jednocześnie wprowadzając ich w zagadnienia związane z funkcjonowaniem podmiotów na prawdziwym rynku pracy. Kurs języka logistyki umożliwia zdobycie cennej wiedzy przedmiotowej z zakresu działalności przedsiębiorstw, jest także prawdziwą kopalnią terminologii, fachowych zwrotów oraz wyrażen dotyczących transportu



i spedycji. Ponadto w interesujący sposób nawiązuje do innych sektorów gospodarki, takich jak ochrona środowiska czy systemy usuwania odpadów. W trakcie zajęć studenci/studentki poznają takie pojęcia, jak: *Holsystem* (system, w którym odpady i zużyte opakowania odbierane są z gospodarstw domowych), *Bringsystem* (odpady są odwożone przez gospodarstwa do odbiorcy), DSD (*Duales System Deutschland*), system powszechnie określany w Niemczech mianem *Grüner Punkt* (od znaczka umieszczonego na opakowaniach produktów) albo *Wertstoffhof* (punkt selektywnej zbiórki odpadów); (Strzelecka, 2018, s. 101). Nie wchodząc w szczegóły, wystarczy nadmienić, że uczestnicy i uczestniczki kursów w większości nie mają okazji wcześniej zetknąć się z tą terminologią, a jest ona przydatna nie tylko kandydatom na rynku pracy, ale i osobom, które będą chciały zamieszkać w Niemczech.

5. Przyszłość nauczania języków specjalistycznych na uczelniach

Po zakończeniu roku akademickiego 2020/2021 zostało przeprowadzone badanie ankietowe, w którym wzięło udział łącznie 35 osób – trzy grupy studentów i studentek studiów magisterskich z Instytutu Germanistyki UW – uczęszczających przez dwa semestry na kurs niemieckiego języka marketingu i reklamy, bazujący na wymienionych wcześniej strategiach. Były to dwie grupy piętnastoosobowe i jedna sześćosobowa (uczestnicząca w kursie korespondencji handlowej w ramach modułu „Komunikacja w biznesie”, ucząca się wcześniej na jednym z kursów *Wirtschaftsdeutsch*). Udział w ankiecie był dobrowolny. Wszyscy respondenci i respondentki mieścili się w przedziale wiekowym do 30 lat, czyli w grupie określanej mianem dorosłych we wczesnej dorosłości. Część osób (nie badano procentowo, jaka) łączyła naukę z pracą zawodową. Zarówno badanie, jak i zajęcia, odbyły się zdalnie, przy czym ponad połowa ankietowanych (54,5%) zadeklarowała, że wolałaby brać udział w zajęciach stacjonarnych.

Wyniki pokazują, że warto inwestować w języki specjalistyczne: 63,6% badanych stwierdziło, że na kursie marketingu i reklamy nauczyło się więcej niż na zajęciach ogólnojęzykowych, a wszyscy badani wyrazili pogląd, iż na germanistyce powinno się uczyć języków specjalistycznych⁶. W zajęciach z marketingu i reklamy chętnie wzięłoby ponownie udział 81,8% studentów i studentek, tyle samo zapisałoby się na kurs dotyczący turystyki, zaś 45,5% na kurs z logistyki oraz na ogólny kurs języka gospodarki *Wirtschaftsdeutsch*. Interesujący był odzew

⁶ Wyniki badania własnego, przeprowadzonego po zakończeniu semestru letniego w 2021 roku, są obecnie przygotowywane do publikacji.

studentów i studentek na generalne pytanie o to, czy studia wyższe powinny przygotowywać do pracy zawodowej – ponad 90% z nich odpowiedziało twierdząco.

Głównym kierunkiem rozwoju nauczania języków specjalistycznych powinna być inwestycja w nauczyciela, który w odpowiedzi na sygnalizowane potrzeby realizuje na swoich zajęciach coraz więcej celów, ucząc treści zawodowych, językowych i interkulturowych. Posługuje się przygotowanymi samodzielnie (osobiście bądź zestawionymi) materiałami, które Carolina Flinz określa mianem „tajnego programu nauczania” (Flinz, 2019, s. 11). Materiały takie nie zawsze się sprawdzają, natomiast podejście zadaniowe i strategia ludyczna wydają się być w nauczaniu języków specjalistycznych właściwym kierunkiem na przyszłość – wykazują one dużą efektywność dydaktyczną (większość ankietowanych studentów i studentek chętnie ponownie wzięłaby udział w tych samych zajęciach; zaś znajomość języka specjalistycznego uznaje za „pomocną w poszukiwaniu pracy i w przyszłym życiu zawodowym”), co odpowiada indywidualizacji kształcenia i jest zgodne z trendami nauczania i wytycznymi Unii Europejskiej. Strategie te są skuteczne, ale i przyjemne – wykonywane w ich ramach zadania bowiem nie są „szkolne”, lecz autentyczne, a więc wykonuje się je bez przymusu. Słownictwo używane w praktyce jest przyswajane „bezwiednie”, odpada zatem konieczność uczenia się specjalistycznych terminów i słówek. Pojawiające się przy realizacji zadań emocje (Kołsut, 2020, s. 150–151) pozytywnie wpływają na koncentrację i wytrwałość w nauce języka, a motywacja – na osiągnięcia i wyniki (Walasek, 2021, s. 212). Uczący się są „przypadkiem” zaangażowani w selekcję informacji, porównywanie i analizę danych, by w efekcie stworzyć własne kreatywne obcojęzyczne teksty. Nauczyciel zaś „przy okazji” realizuje cele dydaktyczne języka obcego i przekazuje wiedzę przedmiotową, a dodatkowo ćwiczy ze studentami umiejętności interpersonalne, które na ogół zdobywa się w formie kosztownych treningów z profesjonalnymi coachami. Uczący się zyskują autonomię (Siek-Piskozub, 2018, s. 66) bez ingerencji prowadzącego. Poprawia się równowaga pomiędzy czasem wypowiedzi prowadzącego a czasem, w którym głos zabierają studenci. Prowadzący jest „odciążony” z funkcji nauczania, musi jedynie być autentyczny i na równi ze studentami brać udział w grze. Ze względu na swoje doświadczenie nauczyciel organizuje pracę studentów, pomaga ją uporządkować i stymuluje proces zdobywania wiedzy (Siek-Piskozub, 2001, s. 131). Dzięki temu, że praca nie jest nieustannie kontrolowana przez prowadzącego, w grupie nie pojawia się stres. Nauczyciel pomaga w rozwiązaniu zadania, zaś u uczących się można dostrzec przyjemne uczucie spełnienia (Siek-Piskozub, 2001, s. 19)⁷.

⁷ *Erfolgs erlebnis* (niem.)



Reasumując, można stwierdzić, że dzięki językom specjalistycznym na studiach humanistycznych wzrasta motywacja do uczenia się. Ponad 90% ankietowanych studentów i studentek odpowiedziało twierdząco na pytanie, czy filologów powinny interesować języki specjalistyczne, a wielu z nich uznało je za „bardzo ważne w nauce języka obcego”. Dzieje się tak niezależnie od tego, czy zostanie osiągnięty końcowy cel wyznaczony przez prowadzącego. Wynikiem nauki jest tu także międzykulturowa kompetencja uzyskana podczas wykonywania konkretnych zadań związanych z gospodarką i odgrywania ról, która jest dziś uważana za element kompetencji językowej (Siek-Piskozub, 2018, s. 45). Podjęte działania i symulowane sytuacje powodują przejmowanie przez uczących się odpowiedzialności nie tylko za swój odcinek pracy (własny tekst), lecz także za całość pracy zespołu (wspólny tekst). To przygotowuje do autentycznych kontaktów międzykulturowych w życiu i wzmacnia międzykulturową wrażliwość (Siek-Piskozub, 2018, s. 66). Jak się okazuje, także pisząc prace dyplomowe, studenci i studentki biorą pod uwagę nie tylko własne zainteresowania, ale również wymagania rynku pracy, wybierając tematy blisko związane z prowadzoną działalnością zawodową, a czasem nawet z zadaniami przydzielonymi im do wykonania przez przełożonych (Kic-Drgas i Prokop, 2018, s. 33).

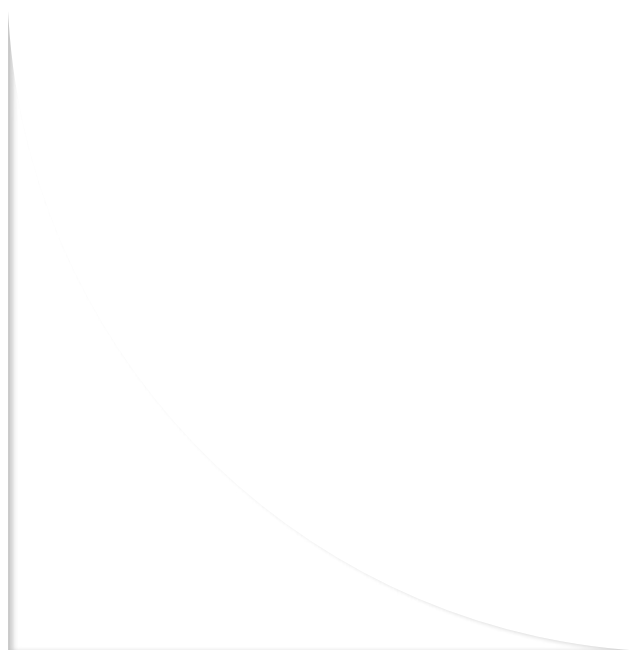
6. Wnioski

Zajęcia z języków obcych specjalistycznych wychodzą naprzeciw zapotrzebowaniu rynku pracy i tworzą dobrą bazę udanej komunikacji fachowej w wielu dziedzinach gospodarki. Taka rzeczywista komunikacja następuje dopiero wtedy, gdy absolwent dysponuje zarówno dużymi kompetencjami językowymi oraz pozajęzykowymi, przedmiotową wiedzą oraz umiejętnościami kulturowymi i międzykulturowymi. Z przeprowadzonych po zakończeniu semestru letniego 2020/2021 badań ankietowych i własnych obserwacji wynika, że zainteresowanie zajęciami, które łączą te trzy elementy, jest bardzo duże, a aktywność studentów i studentek na tych zajęciach bardzo wysoka. Programy zajęć zawierające treści o charakterze gospodarczym ułatwiają absolwentom odnalezienie się na rynku pracy, a z przytaczanych wcześniej ankiet własnych, jak i badań ogólnouniwersyteckich (wysoki wskaźnik pozytywnej oceny kursu marketingu i reklamy) wynika, że zajęcia, które nie tylko uczą perfekcyjnego używania języka, lecz także przekazują przedmiotowe treści i kształcą umiejętności przydatne na rynku, są szczególnie popularne. Język gospodarki wszedł zatem na stałe do programów nauczania – tego rodzaju kursy nie konkurują z zajęciami ogólnojęzykowymi, lecz są ich cennym uzupełnieniem.

Z powyższych rozważań można i należy wyciągnąć kilka wniosków. Trzeba stale rozwijać bazę danych, zbierając aktualne informacje od samych nauczycieli języków specjalistycznych. Nadal istnieją otwarte przestrzenie dla badaczy i badaczek chcących poświęcić uwagę dydaktyce i strategiom nauczania języków specjalistycznych. Warto rozwijać taki kierunek badań, który pozwoli dobrze zdiagnozować potrzeby nauczycieli i rozwinąć siatkę szkoleń dla tych, którzy chcą poświęcić czas na poznanie strategii nauczania języków obcych do celów zawodowych. Potrzebna jest – jeśli nie ma innych możliwości – praca projektowa u podstaw, która umożliwi synergię badań naukowych, strategii nauczania na lekcji oraz praktyki zawodowej w przedsiębiorstwie. To ideał, do którego należy dążyć, by osiągnąć dalekosiężny cel, jakim jest podniesienie efektów kształcenia. Nauczycielom języków specjalistycznych na kierunkach humanistycznych należałoby zapewnić możliwość doskonalenia zawodowego na specjalnych kursach oraz stworzyć okazję do wymiany doświadczeń z wykładowcami z uczelni ekonomicznych, a także ułatwić im udział w konferencjach naukowych poświęconych językom specjalistycznym.



Bibliografia



- Buhlmann, R. i Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Narr.
- Flinz, C. (2019). Aktuelle Fragen zur Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Interkulturellen Fachsprachenunterricht*, 24(1), 1–20. Pobrano z tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/ziif
- Gajewska, E. i Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin: Werset.
- Held, M. (2015). Czego pragnie pracodawca? Czyli rzecz o wymaganiach wobec pracowników i kandydatów w dziedzinie języków obcych oraz umiejętności komunikacyjnych. W: M. Srebro, E. Typek i L. Zielińska (red.), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych* (s. 71–80). Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny.
- Janowska, I. (2011). *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kic-Drgas, J. i Prokop, I. (2018). Kierunki badań nad językami specjalistycznymi w Instytucie Lingwistyki Stosowanej. W: A. Stawikowska-Marcinkowska i B. Grzeszczakowska-Pawlikowska (red.), *SpecLang 2. Języki specjalistyczne. Edukacja – Perspektywy – Kariera* (s. 28–38). Łódź: WUŁ. doi: 10.18778/8142-391-5.03.
- Kołsut, S. (2020). Zum Prozess des Fremdsprachenlernens aus der Perspektive des neurobiologischen Konstruktivismus. W: M. Krawiec (red.), *Challenges and Opportunities in Foreign Language Education* (s. 137–155). Hamburg: Verlag Dr. Kovacs.
- Makowski, J. (2018). Planowanie kursu języka specjalistycznego na poziomie akademickim z uwzględnieniem specyfiki branży nowoczesnych usług dla biznesu. W: A. Stawikowska-Marcinkowska i B. Grzeszczakowska-Pawlikowska (red.), *SpecLang 2. Języki specjalistyczne. Edukacja – Perspektywy – Kariera* (s. 52–76). Łódź: WUŁ. doi: 10.18778/8142-391-5.05
- Siek-Piskozub, T. (2001). *Uczyć się, bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: PWN.
- Siek-Piskozub, T. (2018). ICC in Polish foreign language education: Challenges and options. W: M. Krawiec i R. Pritchard (red.), *Seize the day: New perspectives on foreign language learning and teaching* (s. 41–73). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Sowa, M. (2015). Ewolucja programu kształcenia na filologii romańskiej w świetle wyzwań rynków pracy i Krajowych Ram Kwalifikacji. W: M. Srebro, E. Typek i L. Zielińska (red.), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych* (s. 111–122). Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny.

- Sowa, M. (2016). Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu? Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego. W: J. Łącka-Badura (red.), *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce* (s. 139–156). Katowice: Uniwersytet Ekonomiczny.
- Sowa, M. (2018). Rzetelność źródeł informacji a trafność treści nauczania w planowaniu kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych. *Applied Linguistic Papers*, 25(3), 121–134.
- Strzelecka, G. (2017). Język niemiecki w biznesie i turystyce dla studentów germanistyki – problemy i wyzwania. W: K. Nowakowska, D. Romaniuk i A. Sochal (red.), *Humanistyka a praktyczny profil kształcenia uniwersyteckiego w nauczaniu języka, literatury i kultury w warunkach obcokulturowych* (s. 143–159). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Strzelecka, G. (2018). Wozu brauchen wir die Logistik? Einige Überlegungen zum Fachsprachenunterricht. W: M. Krawiec i R. Pritchard (red.), *Seize the day: New perspectives on foreign language learning and teaching* (s. 93–104). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Walasek, M. (2021). Zu den Bedürfnissen und Motiven zum Fremdsprachenlernen von Personen im mittleren Erwachsenenalter. W: M. Krawiec i J. Kic-Drgas (red.), *Foreign language learning and teaching in theory, practice and research* (s. 201–216). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.



Z offline do online. Zajęcia języka specjalistycznego na filologii hiszpańskiej w okresie pandemii



Izabela Kuscielek, Leonor Sagermann Bustinza
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.47050/65591685.202-225

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest przedstawienie autorskiej koncepcji dydaktycznej oraz scharakteryzowanie narzędzi i metod wykorzystywanych na zajęciach języka hiszpańskiego specjalistycznego na filologii hiszpańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, realizowanych zdalnie w czasie pandemii. Punktem wyjścia są rozważania dotyczące czynników, które należy wziąć pod uwagę, przygotowując tego typu zajęcia na poziomie uniwersyteckim. Autorki skupiają się na różnych narzędziach TIK i metodach wdrożonych w czasie nauczania zdalnego.

Przedstawiają również opinie oraz komentarze studentów, na podstawie których możliwe jest lepsze zastosowanie materiałów i zasobów cyfrowych do ich potrzeb, a także wdrożenia innowacji w przestrzeni akademickiej, które mogą być również wykorzystane na zajęciach stacjonarnych po pandemii.

SŁOWA KLUCZOWE:

- język specjalistyczny
- nauczanie stacjonarne
- nauczanie zdalne
- narzędzia TIK
- ewaluacja
- filologia hiszpańska
- style uczenia się
- MS Teams

From offline to online. Specialized language classes in Spanish philology during the pandemic



ABSTRACT: The aim of the text is to present the author's didactic concept and tools and methods implemented in online specialized language classes in Spanish philology in Adam Mickiewicz University (Poznań) during the pandemic. The starting point of this paper is to reflect on some factors which should be considered when preparing specialized language classes at university level. The authors focus on some new ICT tools and methods implemented during online classes. The aim is to present as well student's opinions and comments about online classes to better adapt materials and digital resources to their needs and implement some innovations in higher education that can be beneficial also after the pandemic.

KEYWORDS:

- specialized language
- classroom teaching
- distance teaching
- ICT tools
- evaluation
- Spanish philology
- learning styles
- MS Teams

1. Języki specjalistyczne offline i online na poziomie uniwersyteckim

Nauczanie języka specjalistycznego zajmuje ważne miejsce zarówno na kierunkach niefilologicznych, jak i na filologiach, a głównym celem tego typu zajęć jest przygotowanie studentów do komunikacji w konkretnym środowisku zawodowym (Kie-Drgas, 2016, s. 39). Należy jednak podkreślić, że ich rola nie polega wyłącznie na kształceniu funkcji komunikacyjnych w obrębie różnych grup zawodowych (Grucza, 2013, s. 6). Zważywszy, że nauczanie języka obcego specjalistycznego (JOS) jest ściśle powiązane z terminem języka specjalistycznego, trudno byłoby zaproponować metodologię zajęć bez wcześniejszej refleksji nad elementami wspólnymi oraz różnicującymi język ogólny (JO) i specjalistyczny (JS), gdyż cechy te powinny być uwzględnione przez nauczycieli w planowaniu i realizacji kursów z języków specjalistycznych (González Hernando, 2015, s. 2).

Przyjmując, że możemy pracować z tekstami, które nie zawierają elementów specjalistycznych, ale niemożliwe jest znalezienie tekstów specjalistycznych bez elementów języka ogólnego, dochodzimy do wniosku, że JO stanowi fundament komunikacji specjalistycznej. Powinniśmy przy tym jednak pamiętać, że (Kubiak, 2002):

- język specjalistyczny różni się od ogólnego specyficznymi cechami na wielu poziomach;
- język specjalistyczny nie jest jednolity w poszczególnych językach, a więc nie jest uniwersalny;
- nie możemy mówić o jednym języku specjalistycznym, a jedynie o językach specjalistycznych różnych dziedzin.

Przygotowanie kursu JOS nie jest łatwym zadaniem ze względu na brak konkretnych wytycznych nałożonych ogólnie i opisanych w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” (2003 [2001]). W nauczaniu uniwersyteckim realizacja kursów języka specjalistycznego najczęściej zależy od kierunku studiów i specjalizacji, a na filologiach – zwykle od możliwości i przygotowania kadry dydaktycznej. Ponadto trzeba zwrócić uwagę na profil i potrzeby studentów, pamiętając jednak o tym, że programy studiów nie zmieniają się na tyle często, aby za każdym razem czynniki te mogły być w pełni uwzględnione. W nauczaniu języka hiszpańskiego punktem wyjścia do przygotowania programów, podręczników, innych materiałów dydaktycznych oraz egzaminów jest „Plan Nauczania Instytutu Cervantesa” (2006), jednak w tym obszernym dokumencie również nie znajdziemy wytycznych



do przygotowania kursu języka specjalistycznego. Zatem najważniejsze pytania w trakcie opracowywania programu nauczania to:

- Czego nauczać? Jaką dziedzinę specjalizacji wybrać, jakie kompetencje i umiejętności rozwijać oraz jakie aktywności zaproponować?
- Jak nauczać? Czy nauczyciel powinien wyspecjalizować się w jednym konkretnym języku specjalistycznym czy nauczać kilku? Jak prowadzić efektywne zajęcia?
- Jak określić cele zajęć? Co wziąć pod uwagę: perspektywy zawodowe studentów, rynek pracy...?
- Czy nauczyciel języka ogólnego może prowadzić zajęcia języka specjalistycznego? Jak funkcjonuje kształcenie i doskonalenie nauczycieli w zakresie języków specjalistycznych?

W dobie pandemii i przedłużającego się zdalnego nauczania musimy odpowiedzieć sobie na dodatkowe pytania:

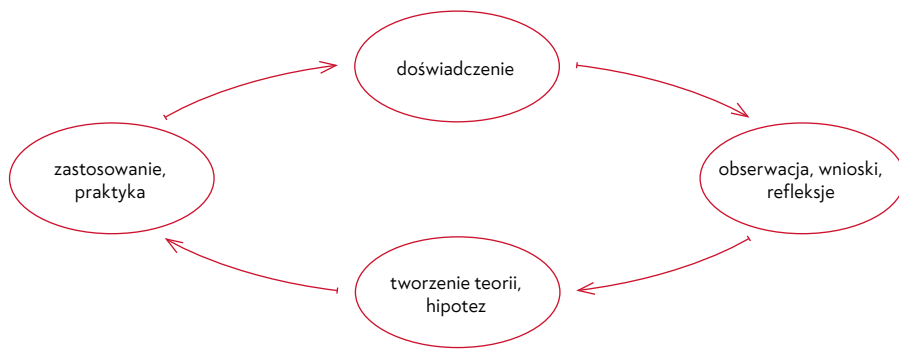
- Jak płynnie przejść z nauczania stacjonarnego do trybu online?
- Jakie narzędzia wybrać?
- Jak motywować i aktywizować studentów na zajęciach zdalnych?
- Jak oceniać i udoskonalać swój warsztat pracy?

Opracowując programy nauczania, przygotowując materiały zajęć czy realizując cele kształcenia, należy pamiętać o specyfice grupy. Psychologia rozwojowa dowodzi bowiem, że osoby dorosłe mogą uczyć się przez całe życie, wykazując duży potencjał rozwoju wynikający z inteligencji skryzalizowanej (Strelau, 1987, s. 28). Koncepcję podziału na inteligencję płynną i skryzalizowaną zaproponował w 1971 roku R. B. Cattell (za: Strelau, 1987, s. 27-28). Inteligencja płynna jest w zasadzie zależna od czynników genetycznych, skryzalizowana zaś jest wynikiem doświadczenia i uczenia się, stąd też zmienia się z wiekiem. Duży wpływ na nią ma kultura, w której dana osoba funkcjonuje. Aby nauka była efektywna, należy zapewnić optymalne warunki, czyli zastanowić się, jaką strukturę wiedzy zaproponować oraz jak wykorzystać umiejętności, postawy i nawyki uczących się. Osoby dorosłe uczą się najlepiej, gdy (Kazimierska, Lachowicz i Piotrowska, 2014, s. 3):

- mogą odwołać się do własnych doświadczeń;
- mają wpływ na przebieg zajęć;
- mogą wyrażać swoje poglądy, nie obawiając się oceny;
- mogą popełniać błędy, uzyskując przy tym informację zwrotną;
- są aktywnie zaangażowane w proces uczenia się;
- rozumieją znaczenie i wartość tego, czego się uczą.

Z rozmów prowadzonych ze studentami w czasie konsultacji wynika, że wygoda psychiczna i fizyczna wpływa na efektywność przyswajania przez nich wiedzy. Z kolei zbyt długie i monotonne wykłady, niekompetentni i nieprzygotowani prowadzący czy brak możliwości ćwiczenia nabywanej wiedzy oraz niedostosowanie się do potrzeb i oczekiwań studentów mogą wywołać ich niechęć i opór, a bardzo często też irytację. Zajęcia, w czasie których osiągnane są określone efekty kształcenia, powinny korespondować zatem z cyklem Davida Kolba (1984, s. 21).

RYSUNEK 1. SCHEMAT CYKLU KOLBA



Źródło: Banaszak, Fojutowski i Moskwa (2020, s. 6).

W modelu zaproponowanym przez Davida Kolba osoba ucząca się powinna przejść przez wszystkie cztery etapy cyklu, aby proces uczenia się był efektywny. Poprzez udział w określonych aktywnościach i działaniach osoby uczące się obserwują siebie i innych, a informacje docierają do ich zmysłów. Następnie, w fazie refleksji, analizują to, co się wydarzyło, przetwarzają dane i zestawiają nowe doświadczenia z posiadaną wiedzą na dany temat. Proces uczenia się trwa, a w kolejnej fazie – konceptualizacji, czyli tworzenia teorii – łączą fakty i doświadczenia, wykorzystując do tego pamięć oraz abstrakcyjne myślenie. Ostatni etap polega na zastosowaniu zdobytej wiedzy w praktyce. W przypadku zajęć z języka specjalistycznego może się to odbywać w ramach projektu, symulacji, gry lub po prostu poprzez operowanie pozyskanymi informacjami w działaniach zawodowych.

Opisana forma organizacji kształcenia oraz zastosowanie metod pracy dostosowanych do założonych celów, ze szczególnym uwzględnieniem aktywności studentów, mogłyby zwiększyć ich motywację do nauki i zaangażowanie na zajęciach. Nie należy jednak przy tym zapominać o różnych stylach uczenia się i dostosować je do zaplanowanych działań oraz aktywności w poszczególnych fazach.



Tabela 1. przedstawia cykl Kolba i odpowiadające mu style uczenia się wyróżnione przez Petera Honeya i Alana Mumforda (1986) oraz propozycje aktywności i ćwiczeń, które można realizować z grupą uczących się (Kazimierska, Lachowicz i Piotrowska, 2014, s. 5–8). Aktywiści to osoby, które uczą się przez działanie i doświadczenia związane z podejmowaniem ryzyka, są raczej aktorami niż biernymi obserwatorami. Osoby refleksyjne skupiają się na retrospekcji i zwracają uwagę na szczegóły, nie lubią działać pod presją czasu. Teoretycy lubią idee, modele i systemy, myślenie abstrakcyjne, dociekliwe pytania i intelektualny krytycyzm oraz uporządkowane działania bez zagłębiania się w uczucia. Natomiast pragmatycy chcą widzieć sens działań związanych z przyszłym zawodem, czyli lubią zdobywać praktyczne umiejętności. Mając na uwadze zróżnicowane style uczenia się studentów, można zaproponować różnorodne działania.

TABELA 1. CYKL KOLBA, STYLE UCZENIA SIĘ ORAZ PROPOZYCJE ĆWICZEŃ

<p>Pragmatyk (zastosowanie, praktyka) symulacje, praca projektowa, odgrywanie ról, studia przypadków i przykłady, zajęcia i pytania praktyczne, stosowanie teorii w praktyce</p>	<p>Aktywista (doświadczenie) gry, symulacje, praca w grupach, rozwiązywanie problemów, zajęcia praktyczne, korzystanie z urządzeń technicznych, twórcze działanie, prezentacje, odgrywanie ról</p>
<p>Teoretyk (tworzenie teorii, hipotez) tłumaczenie idei, zadania zamknięte, teoretyczne dyskusje, poświęcanie uwagi szczegółom, debaty, pytania teoretyczne</p>	<p>Typ refleksyjny (obserwacja, wnioski, refleksja) pokazy, samoocena, powtórzenia, czytanie, przysłuchiwanie się, ocena i analiza filmów, badanie dowodów</p>

Źródło: opracowanie własne.

2. Zajęcia praktycznej nauki języka hiszpańskiego: język specjalistyczny (PNJH EFE) w semestrze letnim 2019/2020

Uniwersytecka rzeczywistość edukacyjna do marca 2020 roku wydawała się być w długiej perspektywie jasno określona. Zajęcia odbywały się stacjonarnie, a nowe technologie i narzędzia TIK pojawiały się jedynie jako element wzbogacający spotkania studentów z nauczycielami w sali lekcyjnej. W drugiej połowie marca 2020 roku okazało się, że trzeba w krótkim czasie zorganizować zajęcia zdalne

w celu jak najszybszego dostosowania się do nowej pandemicznej sytuacji, której zakończenia nie dało się określić.

Na studiach magisterskich kierunku filologia hiszpańska blok Praktycznej Nauki Języka Hiszpańskiego – język specjalistyczny (PNJH: *EFE Español con fines específicos*) obejmuje trzy semestry. Poniższa tabela opisuje rozkład godzinowy i tematyczny zajęć. Stosunkowo niewielka liczba godzin z poszczególnych komponentów wynika z ograniczeń programowych. Ćwiczenia z języka biznesowego celowo zostały ujęte w semestrze letnim, ze względu na perspektywę realizacji praktyk zawodowych lub podjęcie pracy przez studentów w przerwie wakacyjnej. Trzydziestogodzinny blok języka prasowego, realizowany w pierwszym semestrze drugiego roku, miał na celu przybliżenie uczestnikom zajęć aktualnych zagadnień społeczno-politycznych z hiszpańskojęzycznego kręgu kulturowego.

TABELA 2. ROZKŁAD GODZINOWY ZAJĘĆ SPECJALISTYCZNYCH JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO NA FILOLOGII HISZPAŃSKIEJ

Studia magisterskie	Semestr zimowy	Semestr letni
I rok	–	EFE / Hiszpański biznesowy (30 godz.)
II rok	EFE / Hiszpański – zagadnienia związane ze zdrowiem (15 godz.) EFE / Hiszpański – zagadnienia związane z turystyką (15 godz.) EFE / Hiszpański – język prasowy (30 godz.)	EFE / Hiszpański biznesowy (30 godz.)

Źródło: opracowanie własne.

Warto dodać, że w semestrze letnim 2019/2020 w ramach zajęć języka hiszpańskiego biznesowego na drugim roku studiów magisterskich uczyło się 25 studentów.

2.1. Przejście z „realu” do komunikacji wirtualnej

Pandemia COVID-19 spowodowała, że dziewięćdziesięciminutowe spotkania odbywające się raz w tygodniu w sali lekcyjnej trzeba było przenieść z dnia na dzień do przestrzeni wirtualnej. Wydrukowane/skserowane materiały tworzące wcześniej dossier z różnych źródeł (zawierające m.in. autorskie materiały przygotowane przez prowadzących) musiały zostać zeskanowane i w tej formie przekazane studentom. Tablicę i pisaki zastąpiono współdzielonym ekranem, na którym były zapisywane słowa i wyrażenia, wymagające szczególnej uwagi



studentów. W pierwszych tygodniach trzeba było pokonać różnego rodzaju problemy techniczne związane z działaniem platformy MS Teams, na której odbywały się wszystkie zajęcia. Okazało się, że chociaż studenci należą do „specyficznej społeczności ludzi, dla których technologia cyfrowa jest naturalnym, choć zapewne cechującym się pewną odmiennością, światem” (Krauze-Sikorska i Klichowski, 2013, s. 70), nie zawsze potrafią sobie poradzić z tą aplikacją. Pojawiły się problemy podczas konfiguracji, korzystania z przeglądarki lub ze smartfonu. Czasami trudności wynikały z niskiej przepustowości połączenia lub z nadmiernego obciążenia sieci, co utrudniało przeprowadzenie zajęć.

2.2. Formy i metody pracy

Materiały do zajęć były przysyłane na grupową skrzynkę e-mail oraz zamieszczane w plikach do pobrania na platformie MS Teams (w zespole przedmiotu II HISP MGR EFE/Negocios sem. letni 2019–2020). Zajęcia odbywały się w czasie rzeczywistym zgodnie z planem. Prowadząca przedstawiała zagadnienia za pomocą funkcji współdzielenia ekranu, co pozwalało na pokazywanie materiałów tekstowych oraz audiowizualnych. Zadania w czasie zajęć były rozwiązywane przez studentów najczęściej na forum lub indywidualnie, rzadziej w parach ze względu na optymalizację czasu pracy (wyrównanie tego, co się traciło z powodu problemów technicznych). Studenci byli zachęceni do udziału w dyskusjach oraz do wypowiedzi indywidualnych, na przykład do krótkiego komentarza na początku zajęć na temat funkcjonowania gospodarki światowej w czasie pandemii.

Poza tym studenci wykonywali na bieżąco zadania domowe oraz jedno ćwiczenie w parach, polegające na przygotowaniu krótkiego materiału dotyczącego wybranego zagadnienia ekonomicznego, które sami chcieli zgłębić (wyboru dokonywali spośród przedstawionych im propozycji tematycznych). Rezultat ich pracy był wcześniej konsultowany i akceptowany przez nauczyciela prowadzącego.

Na notę semestralną składała się ocena z zaliczenia pisemnego przeprowadzonego za pomocą formularza MS Forms oraz ocena za pracę w parach. Składowe zostały zmienione w stosunku do ewaluacji w warunkach stacjonarnych ze względu na wyjątkowy charakter nauczania w semestrze letnim 2019/2020.

2.3. Ankieta i jej wyniki

Po zakończonym semestrze studenci zostali poproszeni o wypełnienie krótkiej ankiety (odpowiedzi udzieliło 16 osób z 25 uczestniczących w kursach). W pierwszym pytaniu oceniali zajęcia online z języka specjalistycznego w porównaniu ze stacjonarnymi – średnia ocen wyniosła 3,56 w pięciostopniowej skali Likerta (5 – bardzo dobrze, 4 – dobrze, 3 – przeciętnie, 2 – słabo, 1 – bardzo słabo).

Drugie pytanie dotyczyło zalet zdalnego nauczania w kontekście zajęć języka hiszpańskiego specjalistycznego (PNJH EFE). Studenci wymieniali takie korzyści, jak (pisownia oryginalna):

- „Łatwiejszy dostęp do materiałów”;
- „Wygoda i bezpieczeństwo wynikające z braku konieczności dojeżdżania na uczelnię oraz większa swoboda w zarządzaniu czasem”;
- „Możliwość poszerzenia znajomości narzędzi do pracy online. Znacznie swobodniej można było przeprowadzić prezentacje i wypowiadać się na zadane tematy. Praca z domu była komfortowa i przyjemna, ponieważ prowadząca potrafiła obsługiwać program i pomagała innym rozwiązywać ich problemy”;
- „Zapisywanie notatek na wirtualnej tablicy – możliwość uzupełniania plików online”.

Dzięki nauce online studenci nie musieli kompletować materiałów na zajęcia i prowadzić notatek w tradycyjny sposób. Tryb zdalny ułatwił im również zarządzanie czasem (brak konieczności dojazdu na uczelnię), a dodatkowo zwiększył ich poczucie bezpieczeństwa w związku z sytuacją pandemiczną. Co więcej – umożliwił im również rozwinięcie kompetencji cyfrowych dzięki wprowadzeniu nowych narzędzi.

Kolejne pytanie dotyczyło wad, dostrzeganych przez studentów w nauczaniu zdalnym.

- „Utrudniona wymiana informacji ze względu na bardzo ograniczoną komunikację niewerbalną. Mniejsze zaangażowanie studentów i studentek w zajęcia. Różne problemy natury technicznej, np. związane z połączeniem, z dźwiękiem”;
- „Problemy techniczne z łączem, mniejsze poczucie odpowiedzialności [podczas] zabierania głosu lub przygotowywania się ze strony studentów, trudniejszy dostęp do wykładowcy w razie ewentualnego problemu lub pytania nie na forum”;
- „W domu trudniej się skupić, zdecydowanie mniej wyciągałam [z zajęć] i mniej angażowałam się w zajęcia zdalne niż w zajęcia bezpośrednie”;
- „Zajęcia online są dużo bardziej męczące niż tradycyjne, ciężiej mi się skupić”;
- „Przeszkadzało mi, że nie wiem, kiedy mogę «wbić się» w eter i wypowiedzieć, ponieważ fizycznie nie widziałam kto «szykuje się» do komentarza. Brak interakcji na żywo z prowadzącą sprawiał, że mniej zapamiętywałam. Zgłaszanie obecności w Teams również szwankowało”;



- „Domownicy i sąsiedzi przeszkadzający w wykładach i zajęciach. Słabe łącze internetowe, co powodowało «wyrzucanie» z zajęć. Brak skupienia. Brak interakcji”;
- „Trudności w komunikacji (pięć osób mówiących w jednym momencie). Zakłócenia w odbiorze treści wypowiedzianych przez studentów oraz prowadzących (np. przez słabe połączenie)”;
- „Problemy techniczne – brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym, poczucie wyalienowania, więcej kosztuje przy tym odezwanie się na zajęciach”.

To pytanie pokazało, że relacje międzyludzkie i komunikacja niewerbalna są bardzo ważnymi czynnikami w czasie zajęć. Problemy techniczne oraz długie godziny przed komputerem wpływały negatywnie na skupienie studentów. Ponadto wyłączone kamery sprawiały, że czuli się oni niepewnie, gdy mieli się wypowiadać, co przekładało się na zmniejszenie dynamiki zajęć.

Na koniec zapytano studentów, co pomogłoby im w lepszym odnalezieniu się i w realizacji programu na zdalnych zajęciach z języka hiszpańskiego specjalistycznego. Wśród propozycji pojawiły się takie rozwiązania jak np. przeszkolenie z obsługi platformy MS Teams, włączenie kamerki, nagrywanie zajęć i jedno miejsce przechowywania plików do zajęć.

2.4. Nauczanie stacjonarne a nauczanie zdalne

Jak widać z wyników ankiety, odbiór zajęć był bardzo zróżnicowany – od bardzo pozytywnego, wynikającego ze zdobytych przez studentów umiejętności wykorzystania narzędzi TIK i ich zastosowania w praktyce, po frustrację, która była skutkiem braku kontaktu z innymi studentami, poczucia zagubienia, wyalienowania czy wręcz osamotnienia. Bardzo ciekawe jest to, że na niektóre osoby brak fizycznego, bezpośredniego kontaktu (takiego jak na zajęciach stacjonarnych) wpływał demotywująco, a inne, mając możliwość działania „z ukrycia”, bez konieczności pokazywania twarzy, chętnie uczestniczyły w dyskusji, zabierały głos lub włączały się w rozwiązywanie zadań na forum.

2.5. Problemy techniczne

W ankietach można było zauważyć powtarzające się uwagi o problemach technicznych, które jednak nie dotyczyły bezpośrednio prowadzących, gdyż wynikały z czynników zewnętrznych. Obciążone łącza nie zawsze pozwalały na utrzymanie płynności zajęć. Pomimo pierwotnego entuzjazmu, wynikającego z możliwości zobaczenia się online, trzeba było rezygnować z kamer, by wszyscy uczestnicy mogli się słyszeć i by spotkania przebiegały w miarę sprawnie.

Bardzo pomocnym rozwiązaniem okazało się nagrywanie zajęć. Studenci docenili tę opcję, ponieważ dawała im swego rodzaju poczucie bezpieczeństwa, umożliwiając „nadrobienie” zajęć, na których nie mogli być obecni z przyczyn technicznych (sprzęt) lub życiowych (np. zdarzenia nieprzewidziane). Mieli też możliwość powrotu do omawianego materiału, jeśli nie zdążyli zapisać tego, co uważają za ważne bądź interesujące lub jeśli czegoś nie zrozumieli.

Z perspektywy osoby prowadzącej nagrywanie wiązało się z koniecznością przełamania własnych obaw i ograniczeń. Niemniej jednak przeważały pozytywne aspekty rejestrowania spotkań, ponieważ zabieg ten był nieocenionym wsparciem w sytuacji, gdy studenci tracili łączność z jakiegokolwiek przyczyny. Co bardzo ważne, prowadząca nie zakładała, że studenci „znikali” w trakcie zajęć z zamiarem nieuczciwego postępowania. Zawarła z nimi „dżentelmeńską” umowę w tym zakresie – takie podejście do kwestii obecności spowodowało, że uczestnicy bardziej odpowiedzialnie i dojrzałe podchodzili do zajęć.

Niewątpliwą wartością dodaną była możliwość wykorzystania nagrań jako narzędzia autoewaluacji, umożliwiającego prowadzącym udoskonalenie warsztatu pracy, wprowadzenie nowych rozwiązań, zwiększenie atrakcyjności i optymalizację ilości realizowanego materiału.

2.6. Dostęp do materiałów

W jednym z komentarzy pojawiła się sugestia dotycząca materiałów na zajęcia. W nauczaniu stacjonarnym studenci otrzymywali je sukcesywnie w wersji papierowej, a jedynie wybrane w wersji elektronicznej. W obliczu zmiany trybu nauczania wszystkie były na bieżąco dostarczane w formie cyfrowej (zeskanowane dokumenty papierowe i teksty w wersji elektronicznej) – i dostępne zarówno dzięki skrzynce e-mail grupy, jak i folderowi w zespole przedmiotu na platformie MS Teams. Niektóre ćwiczenia były przekazywane bezpośrednio w trakcie zajęć jedynie na platformie, co rzeczywiście mogło wprawić w zakłopotanie osoby, które zapoznawały się z treścią zajęć asynchronicznie.

3. Nowe rozwiązania w nauczaniu online w semestrze zimowym 2020/2021

Kolejny podrozdział ma charakter tekstu dydaktycznego i stanowi opis własnych doświadczeń z zajęć zdalnych, które rozpoczęły się w marcu 2020 roku.

W semestrze letnim 2019/2020, po wybuchu pandemii COVID-19, musieliśmy przenieść zajęcia stacjonarne na różne platformy online, poszukać odpowiednich narzędzi do ich prowadzenia, dostosować formy ewaluacji oraz przyzwyczaić się



do nowych warunków pracy, nie otrzymawszy odpowiednio wcześniej wsparcia czy możliwości udziału w szkoleniu, ponieważ nikt nie przewidział takiej sytuacji. Podjęto wtedy szereg przygotowań oraz starań, aby w kolejnym semestrze zimowym (2020/2021), który w całości również przebiegał online, uwzględnić potrzeby oraz propozycje studentów zebrane w formie ankiet. Skupiłyśmy się na tym, by nie rezygnować z treści, maksymalnie wykorzystać możliwości nauki zdalnej, ale również, by angażować studentów, zadbać o dobre relacje i atmosferę na zajęciach, dostarczyć im informacje zwrotne i motywować ich na wiele sposobów, proponując szereg zróżnicowanych aktywności. Chciałyśmy wykorzystać style uczenia się studentów, pamiętając, że w semestrze zimowym realizujemy aż 60 godzin zajęć języka hiszpańskiego specjalistycznego.

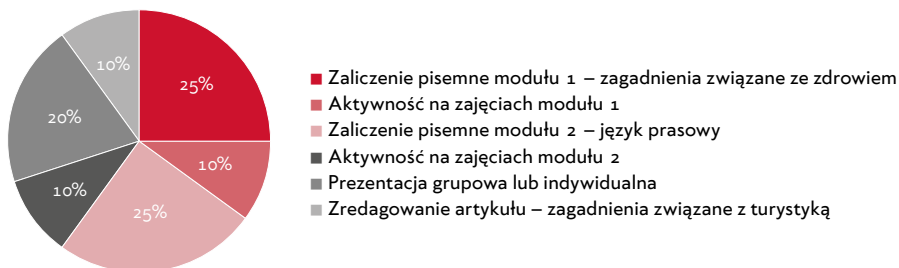
O ile nie jesteśmy w stanie wpłynąć na jakość połączenia i nie możemy rozwiązać problemów technicznych, to mamy możliwość wypracowania dobrych relacji w grupie i stworzenia pozytywnej atmosfery, która przekłada się na bardziej efektywną naukę. Stąd pojawiła się prośba do studentów o włączenie kamerki już od pierwszych zajęć, aby było więcej komunikacji niewerbalnej, aby utrzymać skupienie i dynamikę pracy (przy włączonej kamerze trudniej odejść od ekranu bądź zająć się czymś innym), a także po to, by osobie prowadzącej łatwiej było dostrzec, czy omawiany materiał został zrozumiany. Włączone kamerki podczas zajęć online dają co prawda tylko namiastkę kontaktu, jaki występuje na zajęciach stacjonarnych, mimo to umożliwiają zwiększenie zaangażowania uczestników. Dzięki temu spada poziom stresu z powodu ograniczonego kontaktu społecznego, ułatwione są wypowiedzi na forum oraz integracja grupy. Wcześniejsze doświadczenia, ale również szereg aktualizacji wprowadzonych w MS Teams i innych platformach w okresie wakacyjnym, sprawiły, że włączone kamery nie wpływały już w tak znaczący sposób na jakość połączenia, zwłaszcza w małych grupach.

3.1. Ewaluacja

Biorąc pod uwagę charakter prowadzonych zajęć, czyli praktyczną naukę języka hiszpańskiego specjalistycznego, należało zastanowić się nad zmianą formy ewaluacji. Ponieważ pisemne testy w czasie nauczania online nie zawsze się sprawdzały, ocena końcowa przedmiotu była wypadkową kilku aktywności, które miały odpowiednią wartość proporcjonalną. Przedstawiony poniżej rozkład procentowy różnych form ewaluacji w czasie zajęć zdalnych z języka hiszpańskiego specjalistycznego miał na celu uwzględnienie aktywności studentów zarówno w czasie pracy indywidualnej, jak i grupowej. Zależało nam również na umożliwieniu rozwoju kompetencji miękkich, takich jak: negocjowanie, współpraca, wystąpienia publiczne, prezentacje, kreatywność, elastyczność, odpowiedzialność za realizację

zadań, poczucie obowiązku oraz umiejętność dostosowania się do nowej rzeczywistości zajęć (w naszym przypadku zdalnych).

WYKRES 1. SKŁADOWE OCENY Z JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO SPECJALISTYCZNEGO (PNJH EFE)



Źródło: opracowanie własne.

W związku z aktywnością pod uwagę brano przygotowanie do spotkania, udział w dyskusji, realizowanie zadań w czasie zajęć oraz offline. Na koniec semestru studenci mieli również opracować jeden lub dwa (w zależności od liczebności grupy) numery czasopisma specjalistycznego. W semestrze zimowym 2020/2021 powstało jedno wydanie „América Latina sin secretos”, poświęcone głównie turystyce w krajach hiszpańskojęzycznych w Ameryce.

3.2. Metody pracy, czyli *learning by doing*

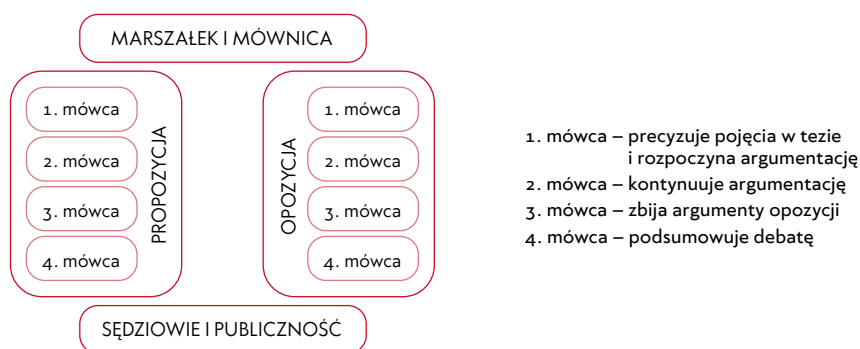
Zajęcia online nie ograniczają możliwości wprowadzenia różnych form pracy. Oprócz interakcji i dyskusji na forum można zaproponować studentom działanie w parach lub w małych grupach. Ta druga forma pracy okazała się bardzo skuteczna zwłaszcza podczas ćwiczeń tłumaczeniowych w zakresie karty pacjenta, historii i przebiegu chorób. Dużym ułatwieniem dla osób pracujących na platformie MS Teams było wprowadzenie nowej funkcji osobnych pokojów.

Zmiana formuły pracy ze stacjonarnej na online niekoniecznie musi oznaczać modyfikację działań stosowanych podczas zajęć. Powinny być one jednak przeprowadzane zdecydowanie bardziej dynamicznie, o ile warunki techniczne na to pozwalają (na co zwracali uwagę studenci w ankietach, kiedy wspominali o braku skupienia i zaangażowania). Dlatego podczas zajęć wprowadziliśmy nową aktywność – debatę oksfordzką, dotyczącą trwającego w Polsce i pozostałych krajach europejskich *lockdownu*. Debata oksfordzka jest bardzo sformalizowaną formą dyskusji pomiędzy dwoma czteroosobowymi zespołami, choć na potrzeby zajęć można oczywiście rozszerzyć skład drużyn. Teżą każdej debaty powinno być jasne stwierdzenie, które można potwierdzić lub obalić (Kruszyński i Tarnowski,



2019, s. 10). Dyskusją kieruje marszałek, który pilnuje czasu wystąpień i dba o niezakłócony przebieg każdego przemówienia. Oprócz tego, że debata wymaga zaangażowania i pracy w grupie, pozwala uczestnikom podnieść umiejętności w zakresie: komunikacji, wystąpień publicznych, argumentacji, panowania nad stresem, zarządzania czasem wypowiedzi i dyskusji według ściśle określonych reguł. Organizacja debaty oxfordzkiej, z uwzględnieniem ról każdego mówcy, została przedstawiona na rysunku 2.

RYSUNEK 2. REGUŁY I ZADANIA MÓWCÓW PODCZAS DEBATY OKSFORDZKIEJ



Źródło: Kruszyński i Tarnowski (2019, s. 10).

Przejsie z trybu offline do online wymaga również zmiany podejścia do ćwiczeń i aktywności, zarówno tych ocenianych, jak i tych niepodlegających ocenie. Zadania powinny mieć charakter kreatywny i twórczy, z ograniczeniem działań odtwórczych. W grupach na wyższym poziomie bardzo dobrze sprawdzają się wszelkiego rodzaju ćwiczenia, których celem jest dubbing wystąpień polityków, fragmentów programów telewizyjnych, wywiadów itp. Należy jednak bardzo precyzyjnie wybrać krótki fragment, odtworzyć go kilka razy bez dźwięku oraz wyznaczyć czas na wykonanie zadania. Warto również podać temat lub zagadnienie, które będzie motywem przewodnim przygotowywanego dubbingu. Przed prezentacją na forum wszyscy powinni mieć czas, aby ponownie obejrzeć film bez dźwięku i przećwiczyć synchronizację.

Prezentacje studenckie mają równie wielu zwolenników co przeciwników. Kiedy jednak pozwolimy studentom wybrać temat i poprowadzić spotkanie według ich pomysłu, może okazać się, że dzięki temu zajęcia online przebiegną bardziej dynamicznie, możliwa będzie praca w grupach i zwiększy się zaangażowanie uczących się. Wcześniej należy jednak określić czas i kryteria prezentacji oraz ćwiczeń, które osoby występujące powinny przygotować dla swoich

kolegów, a przed zajęciami omówić ich plan z prowadzącymi. Kiedy oddamy głos studentom, to będą oni mogli spojrzeć na zajęcia online z innej perspektywy – ponieważ „wcielią” się w rolę prowadzących i sami będą musieli zaprezentować wybrany temat oraz przeprowadzić ćwiczenia i zrealizować inne działania według własnego scenariusza. Ich zadaniem będzie również zaangażowanie pozostałych członków grupy.

3.3. Informacja zwrotna

We współczesnym paradygmacie uczenia się skoncentrowanym na studencie, kluczową rolę odgrywa właściwie przeprowadzona ocena i informacja zwrotna na temat jego efektywności. Nie należy mylić jednak informacji zwrotnej z oceną sumaryczną. Naszym celem nie są też dywagacje na temat tego, czy oceny powinny zniknąć z uniwersyteckich zajęć językowych, czy też nie, a tylko wprowadzenie elementu krótkiej informacji zwrotnej ze strony nauczyciela i pozostałych członków grupy. W semestrze zimowym 2020/2021 poprosiliśmy studentów, aby wystawili noty (w skali od 1 do 10) prezentacjom przygotowanym przez kolegów w następujących kategoriach:

- przedstawienie wybranego tematu;
- selekcja materiałów oraz przygotowane aktywności do prezentacji tematu;
- przygotowanie i przeprowadzenie zajęć;
- możliwość udziału w zajęciach poprowadzonych przez kolegów i motywacja do aktywnego uczestniczenia w zajęciach.

Studenci mieli również możliwość skomentowania wystąpień.

Bardzo ważnym aspektem jest rzetelna informacja zwrotna, która powinna być przekazana natychmiast po konkretnym zadaniu. Każda prezentacja studencka została skomentowana podczas indywidualnej rozmowy z prowadzącym, w czasie której omówiono wszystkie usterki, niedociągnięcia, błędy, ale i pozytywne strony przygotowanych wystąpień. Studenci mogli również dokonać autoewaluacji zaprezentowanego tematu oraz odnieść się do komentarzy swoich kolegów, które bywały krytyczne, ale z reguły konstruktywne. Dzięki takiej formie pracy i oddaniu studentom możliwości decydowania o przebiegu zajęć i realizowanych aktywnościach to właśnie oni (a nie nauczyciel) znajdowali się w centrum procesu edukacyjnego.

3.4. Narzędzia

Zajęcia online dają wielkie możliwości zastosowania różnorodnych narzędzi motywujących, angażujących i skupiających uwagę studentów. Każda z dostępnych



platform do pracy zdalnej oferuje dodatkowe funkcje, które ułatwiają współpracę i organizację zajęć. Kursy z języka hiszpańskiego specjalistycznego prowadzone były na platformie MS Teams w specjalnie w tym celu utworzonym zespole. Wszystkie materiały umieszczano w folderach zespołu, nie było zatem konieczności ich wysyłania pocztą elektroniczną (co sprawiało problemy w poprzednim semestrze). W czasie zajęć z włączonymi kamerkami w trybie „dużej galerii” lub trybie „razem” wszyscy byli widoczni, co usprawniało komunikację i zwiększało dynamikę spotkań. W zabieraniu głosu pomagała nowa funkcja „podniesionej ręki”, która poprawiała jakość i płynność spotkań. Bardzo przydatny był również czat, służący nie tylko jako tablica zajęć, ale także sposób aktywizowania studentów (np. dzięki możliwości jednoczesnego wysłania odpowiedzi w tym samym momencie przez kilka osób). Pracę w grupach ułatwiała natomiast wcześniej wspomniana funkcja osobnych pokoiów, która pozwalała na działanie w różnych konfiguracjach. Mimo wielu niedogodności w czasie nauczania online jesteśmy zdania, że platforma MS Teams usprawniła nasz kontakt ze studentami, umożliwiła udzielanie szybszych odpowiedzi i przesyłanie komunikatów dzięki opcjom czatu w konkretnym zespole lub czatu prywatnego.

3.5. Spotkanie z ekspertem

Praca zdalna umożliwiła nam również zorganizowanie spotkania z ekspertem, którym była przewodnicząca stowarzyszenia przewodników w stanie Hidalgo w Meksyku. W ramach zajęć PNJH języka specjalistycznego studenci mogli porozmawiać o branży turystycznej w czasie pandemii i o innych aspektach pracy przewodnika w Meksyku. Tego typu wydarzenia otwierają nowe możliwości, pozwalają wyjść poza salę wykładową oraz nawiązać kontakt z ciekawymi ludźmi – ekspertami w danej dziedzinie. Zajęcia zdalne ułatwiły taką formę spotkań, ale powrót do trybu stacjonarnego wcale jej nie przekreśla. Możliwe jest wprowadzenie na stałe takich możliwości w tradycyjnej sali wykładowej wyposażonej w komputer z odpowiednim ekranem (lub podłączonym do rzutnika).

3.6. Ankieta i jej wyniki

Po zakończonym semestrze zimowym 2020/2021 ponownie zapytałyśmy studentów o ich refleksje na temat zajęć online. W ankiecie nie uczestniczyła ta sama grupa studentów, która swoimi refleksjami dzieliła się w poprzednim semestrze. W badaniu wzięło udział 10 osób z drugiego roku studiów magisterskich filologii hiszpańskiej.

W pierwszym pytaniu studenci zostali ponownie poproszeni o ocenę kursu online z języka specjalistycznego w porównaniu z zajęciami bezpośrednimi – tym razem średnia wyniosła 4,2 w pięciostopniowej skali Likerta.

Drugie pytanie dotyczyło zalet zdalnego nauczania w kontekście zajęć języka hiszpańskiego specjalistycznego. Wśród komentarzy studentów pojawiły się następujące opinie:

- „Z łatwością można korzystać z materiałów, które są w internecie”;
- „Udało nam się porozmawiać z panią przewodnik z Meksyku, co pewnie nie miałyby miejsca, gdyby nie zajęcia zdalne”;
- „Mogliśmy częściej pracować na materiałach audiowizualnych, co bardzo urozmaiciło zajęcia, gdyż nie tylko czytaliśmy artykuły, ale też słuchając i oglądając różne wiadomości i filmiki, dowiedzieliśmy się o konkretnych problemach związanych z polityką, systemem zdrowia czy turystyką w krajach Ameryki Łacińskiej”;
- „Maksymalne wykorzystanie różnych metod, programów i narzędzi dydaktycznych”;
- „Uważam, że zajęcia zdalne umożliwiają przerobienie większej ilości materiału oraz rozwinięcie [...] umiejętności w zakresie korzystania z internetu oraz komputera”;
- „Dużo materiałów autentycznych. Możliwe, że na zajęciach na uczelni byłoby ich mniej. Więcej czasu na naukę zaraz po zajęciach ze względu na brak dojazdów”.

Przytoczone opinie dotyczą tych elementów nauczania zdalnego, które zostały pozytywnie odebrane przez studentów. Niektórzy z nich byli przekonani, że udało się zrealizować większą partię materiału, inni docenili różnorodność form przekazywania wiedzy i użytych narzędzi dydaktycznych, które umożliwiły między innymi spotkanie z ekspertem. Oprócz tego studenci podkreślili, tak jak w poprzedniej ankiecie, brak konieczności dojazdu na uczelnię, lepsze zarządzanie czasem i częstsze zastosowanie materiałów audiowizualnych.

Kolejne pytanie dotyczyło wad nauczania online:

- „Długie godziny spędzone przed monitorem laptopa bardzo męczą”;
- „«Zacinanie» wideo, ale to zrozumiałe”;
- „Nie mieliśmy bezpośredniego kontaktu z koleżankami/kolegami z grupy i wykładowcą/wykładowczynią, dużo trudniej było się skupić, biorąc pod uwagę przebywanie w domu (i brak zmiany lokalizacji)”;
- „Najbardziej uciążliwa była dla mnie praca na wielu oknach jednocześnie, gdy np. musieliśmy oglądać jakiś film dotyczący polityki wybranego państwa Ameryki Południowej, jednocześnie robić notatki, odpowiadać na pytania w dokumencie i mieć otwarty Teams”;
- „Wśród wad związanych ze zdalnym nauczaniem w kontekście zajęć EFE można wymienić brak dynamiki [...], jaka jest charakterystyczna dla zajęć



w trybie stacjonarnym, [kiedy] według mnie, łatwiejsze jest rozpoczęcie i rozwinięcie dyskusji między studentami. Kolejną wadą jest zmniejszona motywacja [...] studentów. Wydaje mi się, że dużo łatwiej zmobilizować się do działania i angażowania się w wykonywane zadania, gdy fizycznie znajdujemy się w sali”;

- „Połączenie internetowe, utrudnione zadania w grupach, o wiele więcej materiału do przygotowania samodzielnie niż w nauczaniu tradycyjnym, brak materiałów w formie papierowej – wysiłek dla naszych oczu, wiele godzin przed komputerem w ciągu dnia”;
- „Zdalne nauczanie utrudnia przeprowadzenie niektórych aktywności, np. pracę w grupach”.

Odpowiedzi studentów ponownie pokazały, że godziny spędzone przed komputerem mogą być dla nich bardzo męczące. Tryb zdalny utrudniał również pracę w grupie, zmniejszył ich motywację oraz zaangażowanie. Ponownie sygnalizowane były problemy techniczne oraz potrzeba bezpośredniego kontaktu z prowadzącą i kolegami.

Trzy największe problemy i przeszkody w nauczaniu online, wskazane przez studentów w pytaniu czwartym, dotyczyły:

- materiałów online (nie w formie tradycyjnej);
- warunków mieszkaniowych (brak skupienia, pozostali domownicy itp.);
- braku kontaktu z prowadzącym i studentami.

Wśród czynników, które najbardziej motywowały studentów do aktywnego udziału w zajęciach, wymieniano:

- materiały autentyczne (artykuły, filmy, nagrania);
- aktualne tematy zajęć;
- ćwiczenia interaktywne;
- atmosferę i wzajemne relacje.

Aspekty wskazane przez studentów jako problematyczne lub motywujące w niektórych kwestiach są ze sobą sprzeczne, co często wiązało się z indywidualnymi potrzebami poszczególnych osób. Mimo że wcześniej za problem uznawano brak kontaktu bezpośredniego, atmosfera i wzajemne relacje podczas zajęć online zostały wskazane jako czynniki motywujące i aktywizujące. Rozbieżności były również widoczne w kwestii pomocy ćwiczeniowych. Niektórzy studenci wolą pracę na materiałach autentycznych (związanych z aktualną tematyką zajęć), a inni preferują pomoce w formie tradycyjnej.

4. Podsumowanie

W pierwszym semestrze realizowanym zdalnie (letni 2019/2020) poproszono studentów o odniesienie się do czterech kwestii:

1. Oceń zdalne nauczanie w porównaniu z zajęciami stacjonarnymi (5 – bardzo dobrze, 4 – dobrze, 3 – przeciętnie, 2 – słabo, 1 – bardzo słabo).
2. Jakie widzisz zalety związane ze zdalnym nauczaniem w kontekście zajęć PNJH EFE? (podaj przykłady)
3. Jakie widzisz wady związane ze zdalnym nauczaniem w kontekście zajęć PNJH EFE i/lub z jakimi przeszkodami spotkałeś/spotkałaś się w semestrze letnim 2019/2020?
4. Co pomogłoby Ci w lepszym odnalezieniu się i realizacji programu PNJH EFE, w sytuacji gdy zajęcia są prowadzone zdalnie?

Przygotowując materiały i zajęcia w semestrze zimowym 2020/2021, wzięliśmy pod uwagę w szczególności komentarze dotyczące czynników, które pomogłyby studentom w lepszym odnalezieniu się i realizacji programu zajęć. Dlatego większy nacisk położyliśmy na aktywne formy pracy, takie jak: debata oksfordzka, prezentacje studentów, ćwiczenia interaktywne, spotkanie z ekspertem. Wszystkie materiały były umieszczane w jednym miejscu, uporządkowane w folderach, a podczas zajęć korzystaliśmy częściej z interaktywnych narzędzi (np. Kahoot!, Quizlet, Learnote, LearningApps, WordArt).

Po kolejnym semestrze, zrealizowanym w całości online, zadałyśmy studentom te same pytania 1–3. W pytaniu nr 4 zostali oni poproszeni o wybranie trzech największych problemów i przeszkód w nauczaniu online, a w pytaniu nr 5 o wskazanie trzech elementów, które najbardziej ich motywowały do aktywnego udziału w zajęciach.

Doświadczenia zdobyte w ciągu pierwszych miesięcy nauczania online, lepsze przygotowanie zarówno zajęć, jak i materiałów oraz dostosowanie się do uwag i potrzeb studentów to czynniki, które przyczyniły się do tego, że zajęcia zdalne w drugim semestrze zostały ocenione lepiej (4,2) niż w pierwszym (3,56).

Analiza wad i zalet zajęć zdalnych w semestrze letnim 2019/2020 oraz zimowym 2020/2021 pozwoliła wyodrębnić kilka wspólnych elementów. Na pierwszy plan wśród wad wysuwają się problemy techniczne, konieczność spędzenia wielu godzin przed komputerem oraz brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcą i z uczestnikami zajęć. Natomiast wśród zalet powtarzają się opinie o oszczędności czasu, rozwijaniu nowych kompetencji cyfrowych, łatwym dostępie do materiałów oraz aktualnych dokumentów audiowizualnych.



W ankiecie przeprowadzonej w drugim semestrze nauki zdalnej studenci skupili się na nowych formach i metodach pracy, podczas gdy w pierwszym większym problemem okazało się samo przejście na nauczanie zdalne i wynikające z tego trudności.

Porównując oba semestry, zauważyliśmy, że w drugim wśród zgłaszanych przez studentów problemów nie pojawiały się tak często kwestie techniczne. Było to możliwe dzięki temu, że twórcy oraz administratorzy narzędzi i platform, z których korzysta nasza uczelnia, dołożyli starań, aby ulepszyć ich funkcjonalność i sprawić, by podczas spotkań pojawiło się jak najmniej zakłóceń. Ponadto MS Teams zyskał nowe funkcje, które zwiększyły dynamikę zajęć. Jedyna niekorzystna, naszym zdaniem, zmiana na platformie, dotyczy polityki prywatności nagrań, które wcześniej były automatycznie przechowywane w Microsoft Stream i tylko organizator spotkania miał możliwość ich pobrania (pozostali uczestnicy mogli je jedynie wyświetlić). Natomiast w roku akademickim 2020/2021 nagrania są dostępne do pobrania i obejrzenia przez wszystkich uczestników spotkania, dlatego niektórzy wykładowcy zrezygnowali z nagrywania swoich zajęć.

Zdajemy sobie sprawę, że ciągle istnieją problemy, których nie jesteśmy w stanie przezwyciężyć, dotyczące np. jakości łącza internetowych czy warunków domowych, w których uczą się nasi studenci. Tym bardziej powinniśmy skupić się na tych elementach, na które mamy wpływ, a które angażują i motywują słuchaczy oraz pomagają dynamizować zajęcia. Wszystkie narzędzia, z których korzystamy, powinny mieć też określoną i dobrze przemyślaną funkcję, a nie być jedynie przerywnikiem czy atrakcją. Powinniśmy pamiętać również o tym, co jest najważniejsze dla studentów, a więc o materiałach autentycznych, aktualnych tematach zajęć, ćwiczeniach interaktywnych, ale także o atmosferze i dobrych wzajemnych relacjach. Warto przypomnieć przy tej okazji słowa Marka Sparvella, lidera edukacyjnego w firmie Microsoft: „The greatest potential for technology in education is to humanize the learning, not simply digitize the content”¹.

Po wybuchu pandemii zarówno nauczyciele, jak i studenci w sposób radykalny przededefiniowali swoje role w systemie szkolnictwa wyższego. Dzięki szerszemu wprowadzeniu zasobów cyfrowych i bardziej kreatywnych metod ewaluacji nastąpiła bardzo szybka transformacja, która w normalnych warunkach trwałaby zapewne wiele lat. Nowe rozwiązania, często bardzo innowacyjne, pozostaną z nami również po zakończeniu pandemii. Zdalne nauczanie wymaga dużego

¹ „Największym potencjałem technologii w edukacji jest humanizowanie nauczania, a nie tylko digitalizacja treści” (tłum. własne).

zaangażowania obu stron – wykładowców i studentów – i tylko ich współpraca może przyczynić się do osiągnięcia sukcesu. Dlatego w pełni zgadzamy się z Pauliem Cowellem (2021), który twierdzi, że zdalne nauczanie przyczyniło się do zmiany perspektywy postrzegania studentów – wykładowcy zaczęli ich traktować w większym stopniu jak partnerów w procesie edukacyjnym.



Bibliografia



- Banaszak, M., Fojutowski, Ł. i Moskwa, D. (2020). *CDV-way#2 Sposób na ciekawy kurs e-learningowy. Poradnik metodyczny dla Trenera*. Pobrano z issuu.com/banaszak4/docs/cdv_way_2_popr
- Cottrell, S. (2003). *Podręcznik umiejętności studiowania*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Cowell, P. (2021). *COVID-19 has transformed education – here are the 5 innovations we should keep*. Pobrano z bit.ly/3IQdt7l
- Ghlamallah Zineb, B. (2018). Enseñar el español para fines específicos: un reto para afrontar. *Internet Journal for Cultural Studies*, 23. Pobrano z bit.ly/3LbD6RU
- González Hernando, A. (2015). Enseñanza del español para fines específicos: español para la salud. Bibliografía anotada. *Revista Electrónica del Lenguaje*. Pobrano z www.revistaelectronicalenguaje.com/volumen-ii
- Grucza, S. (2013). *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropologicznej. Uniwersytet Warszawski. Pobrano z bit.ly/34DuyTC
- Honey, P. i Mumford, A. (1986). *The manual of learning styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Kazimierska, I., Lachowicz, I. i Piotrowska, L. (2014). *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z bit.ly/3LbDpMy
- Kic-Drgas, J. (2016). Gry symulacyjne na zajęciach z języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 3, 39–42.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Krauze-Sikorska, H. i Klichowski, M. (2013). *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Pobrano z bit.ly/3sANk6c
- Kruszyński, M. i Tarnowski, B. (2019). *Podręcznik do debat oksfordzkich*. Fundacja Nowy Głos. Pobrano z debataoksfordzka.pl/index.php/3-1-podrecznik/
- Kubiak, B. (2002). Pojęcie języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 6–10.
- Plan curricular del Instituto Cervantes (2006). *Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Pobrano z cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Rada Europy (2001, 2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN. Pobrano z bit.ly/3iIb1nl
- Strelau, J. (1987). *O inteligencji człowieka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Noty o autorach



Elżbieta Gajewska

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Jej zainteresowania badawcze dotyczą szeroko pojmowanych języków specjalistycznych (ich lingwistycznego opisu, nauczania oraz tłumaczeń), jak również przemian zachodzących w komunikacji i glottodydaktyce pod wpływem nowych technologii. Współautorka monografii *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych* oraz *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej*. Oprócz prowadzenia działalności naukowej i tłumaczeniowej współpracuje ze środowiskami nauczycielskim w ramach projektów krajowych (koordynatorka obszaru „Język angielski zawodowy” Małopolskiej Chmury Edukacyjnej) oraz międzynarodowych.

Joanna Kic-Drgas

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Doktor, absolwentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Akademii Ekonomicznej (obecnie Uniwersytet Ekonomiczny), pracuje jako adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze dotyczą glottodydaktyki ogólnej, dydaktyki i metodyki nauczania języków angielskiego i niemieckiego, komunikacji specjalistycznej w środowisku zawodowym oraz nauczania języków specjalistycznych (głównie prawa i ekonomii).

Izabela Kuscielek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Doktor nauk humanistycznych w dziedzinie językoznawstwa. Wykładowca praktycznej nauki języka hiszpańskiego i dydaktyki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz nauczyciel języka hiszpańskiego w Liceum Akademickim Da Vinci w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół przetwarzania języka naturalnego oraz zastosowania nowych technologii w nauczaniu języka obcego. Należy do światowej społeczności Microsoft Innovative Educator Expert.

Małgorzata Niemiec-Knaś

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Absolwentka filologii germańskiej na Uniwersytecie Wrocławskim, na którym w 2005 roku obroniła pracę doktorską. Nauczyciel z wieloletnim doświadczeniem zdobytym w szkolnictwie średnim, w kolegium nauczycielskim i na uczelni. Pracuje na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Obszar jej zainteresowań badawczych obejmuje szeroko rozumianą dydaktykę nauczania języków obcych, z uwzględnieniem nauczania języków specjalistycznych.

Jakub Przybył

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pracownik Instytutu Lingwistyki Stosowanej na Wydziale Neofilologii UAM. Absolwent Akademii Ekonomicznej w Poznaniu i Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Doświadczony dydaktyk języka angielskiego oraz języka angielskiego w biznesie. Entuzjasta zastosowań psychologii w metodyce i dydaktyce języków obcych. Przedmiotem jego zainteresowań badawczych są zmienne opisujące uczestników procesu kształcenia językowego.

Leonor Sagermann Bustinza

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Doktor nauk humanistycznych w dziedzinie literaturoznawstwa, starszy wykładowca w Instytucie Filologii Romańskiej (filologia hiszpańska) na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM). Prowadzi zajęcia z języka hiszpańskiego na UAM na kierunkach filologicznych, m.in. z języka hiszpańskiego specjalistycznego na studiach magisterskich (filologia hiszpańska), literatury oraz historii i kultury krajów hiszpańskiego obszaru językowego. Współrealizatorka projektu Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Hiszpańskiego w latach 2010–2016, pełniła funkcje Sekretarza Komitetu Głównego, a także Okręgowego Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Koordynuje zespołem nauczania języka hiszpańskiego jako drugiego języka obcego (ELE2) w Instytucie Filologii Romańskiej UAM.



Andrzej Skwara

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
Romanista, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Jego zainteresowania naukowe obejmują francuską myśl oświeceniową i rozwój instytucji państwowych w Europie doby oświecenia, życie, działalność i twórczość abbé de Saint-Pierre'a, rozwój myśli pacyfistycznej, badania nad warsztatem tłumacza, w tym specyfikę tłumaczeń ekonomiczno-prawniczych oraz programy komputerowe wspomagające proces tłumaczenia tekstów, a także dydaktykę języka francuskiego jako języka specjalistycznego.

Magdalena Sowa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Absolwentka filologii romańskiej, doktor habilitowany w zakresie językoznawstwa romańskiego (specjalność językoznawstwo stosowane). W latach 2012–2016 pełniła funkcję dyrektora Instytutu Filologii Romańskiej KUL. Wielokrotna laureatka stypendiów Rządu Republiki Francuskiej, absolwentka École de Hautes Études Commerciales (Mastère spécialisée Ingénieur Affaires Européennes et Internationales) oraz Université Paris X Nanterre (DEA Sciences du Langage). Aktywna działaczka towarzystw naukowych popularyzujących naukę języków obcych. Od 2017 roku jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Katedry Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki, w szczególności dydaktyki języka specjalistycznego. Animatorka warsztatów dla studentów i nauczycieli, autorka oraz koordynatorka merytoryczna programów edukacyjnych w zakresie nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych.

Grażyna Strzelecka

Uniwersytet Warszawski

Germanistka, adiunkt w Instytucie Germanistyki Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, obroniła doktorat z językoznawstwa niemieckiego. Autorka programu nauczania języka gospodarki na germanistyce i przewodników po Polsce dla wydawnictw niemieckich, współautorka internetowego kursu „Nauka dla Europy” (2003). W latach 2001–2011 pracowała w służbie zagranicznej RP w Niemczech. Obecnie prowadzi autorskie zajęcia z marketingu, reklamy, turystyki i logistyki w formule CLIL na studiach magisterskich w IG UW, rozwijając własne koncepcje i metody nauczania. Jej tematem badawczym jest niemiecki język gospodarki w XIX i XX wieku, zaś zainteresowania dydaktyczne to nauczanie języków specjalistycznych. Wynikiem badań są liczne publikacje z dziedziny językoznawstwa niemieckiego i dydaktyki oraz podręcznik do nauki języka zawodowego w logistyce i spedycji. Członek Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, Stowarzyszenia Germanistów Polskich, Gesellschaft für Deutsche Sprache.

Joanna Woźniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Doktor, adiunkt w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu. W działalności dydaktycznej i badawczej skupia się na: językach specjalistycznych i ich nauczaniu, lingwistyce tekstu i dyskursu, frazeologii kontrastywnej języka niemieckiego i polskiego, w tym frazeologii specjalistycznej. Członkini zespołu redakcyjnego czasopisma naukowego „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics”.



**Zwycięskie prace w konkursie
„Monografie Wydawnictwa FRSE” (edycja 2021):**

- Wąsikiewicz-Firlej, E., Szczepaniak-Kozak, A. i Lankiewicz, H. (2022). *Doświadczenie pobytu w Polsce w narracjach zagranicznych studentów*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591425
- Kic-Drgas, J., Woźniak, J. (red.). (2022). *Perspektywy kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591685
- Anielska, A. (2022). *Szkolnictwo wyższe wobec studentów nietradycyjnych. Strategie uczelni w obszarze kształcenia dorosłych na przykładzie studiów podyplomowych*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE. doi: 10.47050/65591661

Narodowa Agencja Programu Erasmus+
i Europejskiego Korpusu Solidarności

Edukacja, Szkolenia, Młodzież





Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, od 2014 roku uczestniczy również we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER). Równoległe realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, EVET i EPALE. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Fundacja jest też organizatorem Kongresu Edukacji, najważniejszego w Polsce wydarzenia edukacyjnego.

www.frse.org.pl