

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[JĘZYKI:OBCE]

w szkole

NUMER SPECJALNY 2023

NUMER SPECJALNY 2023

Języki obce zawodowe i specjalistyczne

Przegląd tekstów opublikowanych w „Językach Obcych w Szkole”





Szanowni Czytelnicy

Czasopismo „Języki Obce w Szkole” od ponad 65 lat towarzyszy Państwu w pracy, przybliżając różnorodne zagadnienia z zakresu glottodydaktyki. W kwartalniku piszemy o tym, co aktualnie dzieje się w edukacji językowej, przedstawiamy wyniki aktualnych badań, prezentujemy inspirujące projekty językowe oraz publikujemy scenariusze zajęć i praktyczne materiały do wykorzystania na lekcjach. Nasze autorki i autorzy to zarówno akademicy badacze, jak i praktykujący nauczyciele oraz wykładowcy.

Jednym z obszarów edukacji językowej omawianym na łamach „Języków Obcych w Szkole” jest **nauczanie języków obcych zawodowych i specjalistycznych**. Od lat w czasopiśmie publikujemy teksty autorów mówiących o tym specyficznym rodzaju szkolenia, tworzeniu czy poszukiwaniu odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz rozwijaniu ogólnych sprawności językowych w towarzystwie niezbędnych treści zawodowych. Numer specjalny, który trzymają Państwo w rękach, stanowi reprezentacyjny, choć ograniczony przegląd treści na ten temat, które ukazały się we wcześniej publikowanych numerach „JOwS”. Motywacją do ich zebrania w jednym zeszycie są odbywające się we wrześniu tego roku Mistrzostwa Europy Młodych Profesjonalistów – EuroSkills Gdańsk 2023, współorganizowane przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, wydawcę „Języków Obcych w Szkole”. Wybór otwiera nasza niedawna rozmowa z prof. Elżbietą Gajewską, która, opowiadając o specyfice nauczania języka zawodowego, określa kondycję i priorytety w tym obszarze edukacji.

Życząc Państwu przyjemnej lektury, zachęcamy do śledzenia regularnych wydań kwartalnika, dostępnych bezpłatnie w druku i na stronie jows.pl.

Redakcja „Języków Obcych w Szkole”

W numerze specjalnym

JĘZYKI ZAWODOWE I SPECJALISTYCZNE

Monika Rosmanowska Ważne, by w zawodzie móc się porozumieć Rozmowa z prof. Elżbietą Gajewską	5
Magdalena Ślawska Warsztat pracy nauczyciela języka angielskiego zawodowego	9
Magdalena Sowa Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych	15
Magdalena Sowa Pierwsze słówka Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej	25
Alina Wojaczek Rozwijanie kompetencji mówienia w specjalistycznym języku technicznym Przykład scenariusza zajęć z języka włoskiego	33
Joanna Lisiak, Krzysztof Rogala Nauczanie języka niemieckiego zawodowego metodą projektu w szkole ponadgimnazjalnej	41
Elżbieta Gajewska Nauczyciel języka zawodowego tworzy własne dialogi dydaktyczne Od teorii do praktyki	45

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelny	dr Marcin Smolik
z-ca redaktora naczelnego	Beata Maluchnik
redaktor	Bartosz Brzoza
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	Top Druk Łomża
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie
dr hab. prof. UMCS Jarosław Krajka Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie
dr hab. Paweł Poszytek dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
dr Wojciech Sosnowski Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023



Wydawnictwo
FRSE

Część opublikowanych w numerze artykułów została – przed pierwszą publikacją – poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

„Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych w wyniku przeprowadzonej w 2023 roku oceny i figurują w wykazie czasopism punktowanych Ministerstwa Edukacji i Nauki pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

Ważne, by w zawodzie móc się porozumieć

Rozmowa z prof. Elżbietą Gajewską

Glottodydaktyka specjalistyczna łamie schematy. – Liczy się zaspokojenie komunikacyjnych potrzeb uczącego się, a głównym kryterium oceny słuszności dydaktycznych wyborów jest skuteczne porozumiewanie się w kontekstach zawodowych – zauważa **prof. Elżbieta Gajewska**.

Z ekspertką z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie rozmawiamy o tym, jak wygląda nauczanie i uczenie się języków specjalistycznych oraz zawodowych, także w kontekście konkursu umiejętności zawodowych EuroSkills Gdańsk 2023. Przyglądamy się specyficze glottodydaktyki, jej potrzebom oraz priorytetom i wskazujemy wyzwania na przyszłość.

Zacznijmy od podstaw. Co wyróżnia nauczanie oraz uczenie się języków specjalistycznych i zawodowych?

Przywołam tu pewną anegdotę. Przed laty mój ojciec – inżynier robotów górniczych – został zakwalifikowany do pracy na kontrakcie w kraju francuskojęzycznym, a ponieważ potrafił się komunikować po włosku, doszedł do wniosku, że sobie poradzi. Było to dość optymistyczne założenie, a że umowa została podpisana, to jedynym ratunkiem stał się intensywny kurs u... własnej córki. Podczas nauki próbowałam zastosować znane mi ze szkoły zasady, jedynie słuszne i logiczne – jak mi się wtedy wydawało. Tato nie chciał jednak potulnie uczyć się odmiany „mieć” i „być”. Zetknęłam się wówczas ze specyfiką glottodydaktyki specjalistycznej w jej najbardziej skrajnej odmianie.

Mając nóż na gardle (uczący się języków specjalistycznych z reguły nie dysponuje czasem i wymaga efektywnego programu nauczania), mój zazwyczaj ugodowy tato konkretnie sformułował oczekiwania (uczący się języków specjalistycznych zna swoje potrzeby i ma decydujący głos przy ich określaniu). W jego przypadku priorytetami były wymowa i zapis oraz podstawy składni francuskiej. Nic mi wówczas nie mówiło określenie „interkomprehensja” (metoda uczenia języków obcych nastawiona na komunikację – przyp. red.), więc taki rodzaj pracy z językiem był dla mnie obrazoburczy.

Dziś wiem, że glottodydaktyka specjalistyczna nie ma oporów przed łamaniem schematów przyjętych w głównym nurcie. Najważniejsze jest tu zaspokojenie komunikacyjnych potrzeb uczącego się, a głównym kryterium oceny dokonanych wyborów dydaktycznych – skuteczne porozumiewanie się w rzeczywistych kontekstach zawodowych. Tato dogadał się i w biurze, i na placu budowy, co jako nauczycielce in spe dało mi wiele do myślenia.

Rozmawiała

MONIKA ROSMANOWSKA

Korespondentka FRSE

W jakiej kondycji jest współczesne nauczanie języków specjalistycznych w różnych przestrzeniach dydaktycznych? Jak to wygląda w szkołach zawodowych i na uczelniach?

Krótko ujmując to szerokie zagadnienie, języków specjalistycznych naucza się w różnych kontekstach: w szkolnictwie publicznym i prywatnym, w szkołach ponadpodstawowych i na uczelniach wyższych, w toku profesjonalizacji oraz w trakcie aktywnego życia zawodowego. Tylko w niektórych sytuacjach mamy do czynienia z dydaktyką języka opartą o analizę rzeczywistych potrzeb konkretnego użytkownika lub grupy użytkowników – są to przede wszystkim kursy w przedsiębiorstwach. W przypadku kształcenia językowego podczas przygotowania do zawodu języki opanowuje się, by wykorzystać je w przyszłej karierze, a program nauczania zależy od wielu czynników.

W szkołach zawodowych i na niektórych kierunkach studiów przygotowujących do określonych profesji można zaproponować kształcenie z zakresu języka zawodowego (np. angielski dla księgowych). Kiedy profil absolwenta jest szeroki, rozsądniejszym wyborem wydaje się język branżowy (np. język ekonomii). Wybór tego ostatniego niekoniecznie musi wynikać z niemożności przewidzenia jak potoczy się kariera uczących się, u podstaw mogą leżeć powody ekonomiczne lub organizacyjne. W przypadku rzadziej wybieranych języków obcych (a więc wszystkich innych niż angielski) grupy zainteresowanych danym językiem zawodowym mogą być niewystarczająco liczne. Język branżowy jest wtedy swoistym wspólnym mianownikiem. Osobną kwestią jest włączanie poszczególnych typów języków specjalistycznych w kształcenie filologiczne. Mówimy tu o różnym zakresie tego kształcenia w zależności od tego, czy ma miejsce w ramach lingwistyki stosowanej czy filologii przygotowującej do pracy w ruchu granicznym i obsłudze lotniska (są takie!).

Dodajmy tutaj, że różnica między językiem zawodowym a branżowym to nie tylko rozległość dziedziny odniesienia, ale przede wszystkim możliwość przygotowania do praktycznego działania w danym zawodzie, opanowania umiejętności wymaganych na danym stanowisku lub w miejscu pracy.

No właśnie, jak nauczać języków specjalistycznych? Czy traktować to nauczanie jako przyswojenie określonej terminologii? Czy może raczej powinna to być część działania zawodowego, zdobywania konkretnych umiejętności, używanie języka w praktyce?

Wizja języków specjalistycznych jako niesamodzielnych leksykonów terminologicznych dodawanych do języka ogólnego widoczna jest w wytycznych Polskiej Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, zgodnie z którą absolwent ma posługiwać się „specjalistyczną terminologią”. W praktyce dydaktycznej niejednokrotnie przekłada się to na żmudne wkuwanie określonych słówek, których uczący się nie będą potrafili użyć w skutecznym porozumiewaniu się.

Przychodzi mi tu na myśl przykład z powieści kryminalnej, w której bohaterka chce zresocjalizować młodego gangstera m.in. ucząc go języka obcego. Młodzieniec z dumą



popisuje się opanowanym przez siebie słowem *la mitraillette* (pistolet maszynowy), nie będąc świadomym, że ten termin nieszczególnie przyda mu się w praktyce. Analiza kompetencji niezbędnych przedstawicielom zorganizowanej przestępczości sugerowałaby już raczej opanowanie przydatnych w kontaktach z obcokrajowcami poleceń typu *ręce do góry* lub *nie ruszać się*.

Podejście do komunikacji językowej jako do części działania zawodowego widać na szczęście w najnowszych efektach kształcenia dla Języków Obcych Zawodowych w szkolnictwie branżowym¹. Wiążą one naukę języka z naturą zadań w środowisku pracy i z kwalifikacjami zawodowymi. Takie inicjatywy jak EuroSkills również nakierowują uwagę na priorytetowe znaczenie umiejętności.

Jakie priorytety, ale też wyzwania czekają nas w temacie nauczania i uczenia się języków specjalistycznych (JS) w najbliższej przyszłości?

W zglobalizowanym świecie umiejętność posługiwania się językiem obcym w pracy zawodowej nabiera istotnego znaczenia. Kształcenie różnych grup docelowych zainteresowanych specjalistycznymi aspektami komunikacji językowej powinno być powierzone dobrze przygotowanym dydaktykom. Tymczasem brakuje zarówno programów, jak i systematycznego przygotowania do zawodu nauczyciela JS². Działania w tym zakresie podejmują nieliczne placówki edukacyjne. Stąd też drogi do opanowania umiejętności niezbędnych do zostania nauczycielem języków specjalistycznych są bardzo różne, co mogłam prześledzić m.in. na przykładzie uczestników obszaru Język Angielski Zawodowy Małopolskiej Chmury Edukacyjnej, którego byłam koordynatorką.

Nie oznacza to, że upominam się tu o standardy kształcenia glottodydaktyków specjalistycznych, zwłaszcza że działają oni w zróżnicowanych kontekstach edukacyjnych. Na jednym krańcu tego spektrum mamy nauczycieli popularnych języków branżowych, przebiegających w mnogości dostępnych podręczników, na drugim dydaktyków mierzących się z rzadkimi odmianami języków specjalistycznych (np. angielski dla hodowców koni), dla których trzeba opracować program, treści i materiały kształcenia.

W moim przekonaniu warto podejmować inicjatywy pozwalające na integrację i wymianę doświadczeń pomiędzy przedstawicielami różnych środowisk nauczycielskich, których interesuje ten nietypowy zakres języków obcych oraz ich nauczanie.

DR HAB. ELŻBIETA GAJEWSKA, PROF. UP Kierownik Katedry Glottodydaktyki i Nauczania Zdalnego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.
Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka, języki specjalistyczne i analiza dyskursu.
Współautorka publikacji *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej: od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli, LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych i Korespondencja handlowa w języku francuskim* oraz autorka *Courriel vs courrier: la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies* i *Technik nauczania języka obcego*.

¹ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (shorturl.at/mqL15) - przyp.red.

² patrz E. Gajewska, M. Sowa, J. Kic-Drgas *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej*, Poznań 2020.

Warsztat pracy nauczyciela języka angielskiego zawodowego

Tekst ukazał się w numerze 2/2022 „Języków Obcych w Szkole”

Powstało już wiele wartościowych opracowań o warsztacie pracy nauczycieli języków obcych, trudno jednak znaleźć rozprawy poświęcone tym, którzy uczą języków obcych zawodowych (JOZ). Zmiany wprowadzone w szkolnictwie zawodowym podnoszą rangę przedmiotu, ale próżno szukać jakichkolwiek form wsparcia dla nauczycieli języków zawodowych w technikalach i szkołach branżowych. Jak zatem nauczyciel JOZ może pracować nad swoim warsztatem?

Język obcy zawodowy, nazywany również językiem specjalistycznym, branżowym lub ukierunkowanym zawodowo, jest obecnie obowiązkowym przedmiotem zawodowym w technikalach i szkołach branżowych. Zaleca się, aby językiem obcym zawodowym w danym oddziale był ten sam język, który jest nauczany jako przedmiot obowiązkowy w ramach kształcenia ogólnego. Dlatego najczęściej mamy do czynienia z językiem angielskim zawodowym (JAZ). Przedmiot ten od wielu lat jest obecny w polskim systemie edukacji zawodowej, a mimo to nadal pozostaje tematem niszowym, niedocenianym przez wydawnictwa, a czasem nawet przez samych nauczycieli.

Ustawa o systemie oświaty oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 r. (MEN 2019a) zmieniły zakres i formę egzaminu zawodowego. Część pisemna składać się będzie z 40 pytań w formie zamkniętej, a sam test uczniowie będą pisać przy komputerach, z wykorzystaniem elektronicznego systemu przeprowadzania egzaminu zawodowego. Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego wprowadziła na egzamin język obcy zawodowy, ale także zmieniła zapisy odnośnie do samego JOZ. Zostały one dostosowane do zapisów podstawy programowej w zakresie języka obcego nowożytnego w kształceniu ogólnym. Stara podstawa programowa kształcenia w zawodach umiejscawiała JOZ w efektach kształcenia wspólnych dla wszystkich zawodów. Było to zaledwie pięć krótkich i dość ogólnych punktów. Tymczasem nowa podstawa lokuje JOZ w efektach kształcenia dla poszczególnych kwalifikacji oraz podaje kryteria weryfikacji tychże efektów. Mamy tutaj do czynienia z sześcioma rozbudowanymi efektami kształcenia, a do każdego z nich przynależy od jednego do sześciu kryteriów weryfikacji. W przypadku szkoły branżowej I i II stopnia nawet podstawa programowa kształcenia ogólnego wskazuje, że lekcje języka obcego mają być nakierowane na kształcenie zawodowe. Wspomniany dokument wymienia elementy wiedzy o bezpieczeństwie i higienie pracy oraz o podejmowaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej w wymaganiach szczegółowych treści nauczania.

Przykładowe zadania w języku angielskim, jakie mogą pojawić się na egzaminie w części pisemnej, można znaleźć w informatorach o egzaminach zawodowych w zakresie poszczególnych kwalifikacji na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (bit.ly/3yYrWN5).

Nie można więc w żaden sposób lekceważyć przedmiotu, który będzie miał realny wpływ na przyszłość młodzieży uczącej się w szkołach kształcących w zawodach. Gdzie zatem leży problem?

Kto powinien uczyć JOZ?

Pierwszą kwestią jest pytanie, kto powinien uczyć JOZ. Ponieważ jest to język obcy zawodowy, od razu założono, że to nauczyciele języków obcych będą nauczać tego przedmiotu. Zupełnie pominięto tutaj niezmiernie ważną kwestię, jaką jest brak fachowej wiedzy z zakresu branż oferowanych przez szkołę. Może się zdarzyć, że jeden nauczyciel języka obcego będzie prowadził zajęcia w klasach z kilku różnych branż zawodowych. Absolwenci kierunków filologicznych nie są w żaden sposób przygotowani do nauczania języka specjalistycznego. Nie dysponują odpowiednią wiedzą z zakresu metodyki czy słownictwa branżowego, co sprawia, że muszą się dokształcać samodzielnie. Mimo iż od dawna mówi się o korelacji kształcenia ogólnego i zawodowego, to tutaj działa ona tak jednostronnie, że w nauczycielach JOZ budzi zarówno obawy, jak i zniechęcenie. Dodatkowo występuje też problem z interpretacją przepisu, który na nauczycieli kształcenia zawodowego teoretycznego oraz praktycznego nakłada obowiązek odbycia szkolenia branżowego – np. u pracodawcy w wymiarze 40 godzin. Z jednej strony część osób wskazuje, że rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN 2019b) nie wymienia nauczycieli języków obcych jako tych, którzy realizują kształcenie zawodowe. Z drugiej strony JOZ jest przedmiotem zawodowym teoretycznym, a więc w myśl art. 42 ust. 2e ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (2021) nauczyciel JOZ powinien odbyć szkolenie branżowe.

Obowiązek ten budzi duże kontrowersje wśród lingwistów z kilku powodów. Przede wszystkim chodzi o to, jakie korzyści takie szkolenie przyniesie nauczycielowi języka obcego. Faktycznie może pomóc w obserwacji codziennej pracy ekspertów w danej dziedzinie, ale wątpliwe jest, aby pomogło udoskonalić jego zdolności językowe czy pozwoliło pozyskać materiały w języku obcym, które można potem wykorzystać na lekcjach. Nauczyciel rysunku technicznego czy projektowania może odnieść sporo korzyści ze szkolenia odbytego w biurze projektowym, ale dla lektora JOZ będzie to ułamek wiedzy potrzebnej mu do zrealizowania przedmiotu. Zdecydowanie lepsze byłyby szkolenia w środowisku międzynarodowym, np. w firmie z zagranicznym kapitałem czy w ramach wyjazdu zagranicznego.

Podręczniki i materiały

Drugą sprawą jest brak odpowiednich podręczników. Jeśli przyjrzymy się dostępnym pozycjom, zauważymy, że chociaż tytułów systematycznie przybywa, nie są one stworzone z myślą o polskiej szkole, a raczej o prywatnych kursach. Mimo że popyt na takie podręczniki jest duży, to rynek jest zbyt mały. Ciekawy wyjątek stanowią materiały cyfrowe na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej (zpe.gov.pl), które zostaną omówione w dalszej części artykułu.

Sytuację doskonale obrazuje prosty przykład. Repetytorium maturalne z języka angielskiego może być wykorzystane w każdym typie szkoły ponadpodstawowej. Według GUS w roku szkolnym 2019/2020 w liceach i technikum uczyło się łącznie ponad 1 400 000 osób i każda z nich docelowo mogła być nabywcą repetytorium. Podręcznik, który zostałby stworzony na potrzeby polskiego technikum, a więc byłby dostosowany do podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie tak, aby przygotowywał do egzaminu zawodowego, miałby szansę znaleźć nabywców jedynie w szkołach zawodowych – technikum i ewentualnie w szkołach branżowych, kształcących fachowców w danym zawodzie. Dla przykładu, na najpopularniejszym kierunku na poziomie technikum, tj. na kierunku technik informatyk, we wspomnianym okresie kształciło się niewiele ponad 110 000 osób. Drugi najpopularniejszy kierunek to technik logistyk z niespełna 62 000 uczniów. Widać zatem kolosalną różnicę, a jeśli dodamy do tego koszty stworzenia podręcznika (wynagrodzenia autorów i konsultantów, pracowników technicznych, zakupy licencji do zdjęć i grafik, druk itp.), okaże się, że jest to po prostu nieopłacalne. W rezultacie w tej chwili jest zaledwie kilka podręczników do

języka obcego zawodowego, które dostosowano do nowej podstawy programowej – i trudno oczekiwać pojawienia się nowych.

Naturalną konsekwencją powyższej sytuacji jest to, że wydawnictwa nie inwestują w opracowanie metodyczną dla takich książek, tj. nie tworzą interaktywnych podręczników (tzw. *digibook* lub *onebook*), gotowych programów nauczania, dodatkowych ćwiczeń, nagrań audio lub wideo, nie zatrudniają specjalistów z zakresu metodyki nauczania języków branżowych, nie organizują szkoleń, a nauczyciele JOZ są pozostawieni sami sobie. Są niejako zmuszeni nie tylko do dokształcania się we własnym zakresie, ale też do samodzielnego tworzenia materiałów z tematyki, o której często mają nikłe pojęcie. W tym miejscu warto zauważyć, że przykładowe pytania z JOZ na egzaminie zawodowym, które można znaleźć w informatorych, są bardzo szczegółowe. Z kolei sugerowana liczba godzin przeznaczonych na realizację JOZ to 30 godzin na każdą kwalifikację wyodrębnioną w danym zawodzie, z zakresu której uczeń będzie zdawał egzamin zawodowy. Nauczyciel musi zatem w trakcie 30 lekcji przekazać uczniom w języku obcym wiedzę specjalistyczną, którą zdobyli oni wcześniej w ciągu kilkuset godzin zajęć na przedmiotach zawodowych. Mamy do czynienia z sytuacją trudną, stawiającą pedagoga przed niemal niemożliwym zadaniem. Jak więc mają radzić sobie nauczyciele JOZ?

Warsztat pracy – od czego zacząć?

Jako osoba z kilkunastoletnim doświadczeniem w nauczaniu języka angielskiego zawodowego wiem, że najlepiej zacząć pracę nad własnym warsztatem od podstaw, czyli od zapoznania się z odpowiednimi dokumentami. Kluczowe są tutaj podstawa programowa nauczania w danym zawodzie (MEN 2019a), dostępna również na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji, oraz informatory (dostępne na stronie internetowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej). To pozwoli nam zrozumieć, czego dokładnie mamy uczyć, jakie zagadnienia realizować oraz jakie efekty kształcenia osiągnąć. Posiadając tę wiedzę, możemy spokojnie zaplanować tematy lekcji – ciągle mając w pamięci, iż dysponujemy bardzo ograniczonym czasem. W razie jakichkolwiek wątpliwości dobrze jest poprosić o pomoc nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy doskonale orientują się w poszczególnych kwalifikacjach i zakresie materiału, który te obejmują. Trudno jednak wymagać, aby za nas tworzyli rozkłady materiału. Będą natomiast doskonałymi doradcami i wskażą najważniejsze treści programowe.

O ile kwestia tego, czego mamy nauczać, jest stosunkowo prosta do zweryfikowania, to problem z materiałami jest o wiele bardziej złożony. Nie da się ukryć, że nauczyciele języków obcych są bardzo rozpieszczani przez wydawnictwa, które publikując nowe podręczniki, prześcigają się w tworzeniu dodatkowych materiałów i aplikacji bezpłatnie udostępnianych zarówno uczniom, jak i pedagogom. Standardem są już cyfrowe odzwierciedlenia książek czy bezpłatne egzemplarze pokazowe i zestawy nauczycielskie. Jeśli przygotowujemy młodzież do egzaminu ósmoklasisty czy egzaminu maturalnego, możemy wybierać spośród dziesiątków tytułów. W przypadku JOZ nie można liczyć na wiele. To samo dotyczy materiałów, takich jak np. nagrania do podręcznika, klucz odpowiedzi, dodatkowe ćwiczenia. Często jest tak, że nauczyciel musi je zakupić dodatkowo lub takie materiały nie istnieją. Zostajemy zatem bez opracowanych materiałów w formie podręcznika do pracy, nie wiedząc, co robić dalej. Jest to też nierzadko moment, w którym lektor przeżywa największe wątpliwości – problemy się piętrzą, a rozwiązania nie widać.

Uniwersalne tematy

Warto pamiętać, że istnieją uniwersalne tematy, które zawsze można poruszyć na lekcjach JOZ. Są to: bezpieczeństwo i higiena pracy, przygotowywanie dokumentów aplikacyjnych oraz rozmowa kwalifikacyjna. Zdaję sobie sprawę, że dwa ostatnie mogą się wydawać kontrowersyjne w świetle informacji o nowym egzaminie zawodowym, jednak chciałabym zwrócić uwagę na

bardzo istotny zapis podstawy programowej, a mianowicie, że nauczyciele wszystkich obowiązkowych zajęć z zakresu kształcenia zawodowego powinni wspomagać uczniów w nabywaniu kompetencji społecznych oraz personalnych. Odgrywanie scenek takich jak rozmowa o pracę może być tutaj bardzo przydatne. Podobnie jak tworzenie CV i listu motywacyjnego, które powinny przedstawić pracodawcy nasze umiejętności i kompetencje. Z założenia chcemy przygotować naszych uczniów do pracy na rynku międzynarodowym, więc uzasadnione jest także przybliżenie im rynku pracy np. w Wielkiej Brytanii (jeśli uczymy języka niemieckiego zawodowego, to możemy skoncentrować się na rynku pracy w Niemczech czy Austrii), a także kultury danego kraju w kontekście rynku pracy. Jest to niezmiernie ważne, gdyż rzeczy, które w Polsce uznawane są za oczywiste, nie muszą takimi być w innych krajach – choćby kwestia wynagrodzeń. W Polsce normą jest podawanie zarobków miesięcznych, tymczasem w Wielkiej Brytanii preferuje się podawanie stawek godzinowych, tygodniowych bądź rocznych.

Jeżeli natomiast chodzi o lekcje związane z BHP, to w zawodach w ramach jednej branży będą one bardzo podobne lub takie same. Przykładowo w zawodach z branży budowlanej warto omówić znaki informacyjne, ostrzegawcze, zakazu i nakazu, tak aby uczeń potrafił je zinterpretować i krótko wyjaśnić ich znaczenie w języku obcym. Bazując na informatorach, wnioskuję, że temat ten jest ważny, ponieważ niemal w każdym z nich wśród przykładowych zadań są właśnie te z zakresu BHP.

Materiały, po które warto sięgnąć

Gdy chcemy zacząć lekcje z konkretnych tematów, z pomocą przychodzi nam Zintegrowana Platforma Edukacyjna (zpe.gov.pl), na której znajdziemy gotowe lekcje języka angielskiego zawodowego do każdego zawodu. Można je wykorzystać zarówno w trakcie nauki stacjonarnej, jak i zdalnej. Platforma oferuje materiały w wersji cyfrowej osadzone na stronie internetowej – nie można ich pobrać. Lekcje są niezwykle rozbudowane – towarzyszą im filmy i liczne ćwiczenia. Każdy film możemy obejrzeć w kilku wersjach, np. standardowej, z napisami lub z narratorem. Po nagraniu mamy do dyspozycji serię zadań sprawdzających zrozumienie filmu, znajomość słownictwa, ale też gramatykę. Ponadto na końcu każdej lekcji znajdziemy słowniczek angielsko-polski. ZPE pozwala na spokojne przeprowadzenie kilku godzin lekcyjnych w sposób angażujący i efektywny. Dodatkowo istnieje możliwość założenia klas i zorganizowania całego procesu nauki. Z pewnością ZPE to opcja, której nie można pominąć.

Wśród podręczników obecnych na rynku godne uwagi są zeszyty ćwiczeń do języka angielskiego zawodowego Wydawnictwa Szkolnego i Pedagogicznego. Wydawnictwo podkreśla, iż zawierają one zadania zgodne z nową podstawą programową kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego, dostosowane do konkretnego zawodu, a nie całej branży. Powstały one po konsultacjach z nauczycielami praktykami i zawierają elementy, które mają usprawnić proces nauki oraz uatrakcyjnić lekcje. W zeszytach znajdziemy m.in. infografiki, część „Vocabulary Assistant”, która wprowadza nowe słownictwo, słownik angielsko-polski wraz z transkrypcją fonetyczną oraz ćwiczenia sprawdzające, tzw. *self-check*. Wydawnictwo zapewnia, że ich książka gwarantuje dostęp do żywego języka pokazanego w środowisku pracy. Dodatkowo nauczyciel może bezpłatnie uzyskać dostęp do klucza odpowiedzi, nagrań (dla ułatwienia pracy niektóre nagrania dostępne są pod kodem QR), testów, rozkładów materiału. Plusem są też elementy przypominające reguły gramatyczne. Na tę chwilę (tekst powstał wiosną 2022 r. – przyp. red.) dostępnych jest sześć zeszytów do dwunastu zawodów, a przykładowe strony można pobrać ze strony internetowej WSiP.

Dlaczego warto uczyć (się) JOZ?

Kolejny problem, z którym często mierzą się pedagodzy, a który może być najtrudniejszy do przezwyciężenia, to niechęć uczniów do przedmiotu. W minionych latach JOZ był obecny na egzaminach tylko w wybranych zawodach. Dlatego część uczniów, w swoim przekonaniu,

uczyła się przedmiotu zbędnego, który nie przekładał się ani na maturę, ani na egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie. Jest to bardzo złe i niesprawiedliwe podejście, ponieważ bez względu na to, czy JOZ jest elementem egzaminu, czy też nie, stanowi on wielki atut na rynku pracy. Możemy śmiało założyć, że firma poszukująca specjalisty do spraw obsługi klienta ze znajomością języka angielskiego chce zatrudnić kogoś, kto będzie swobodnie poruszał się w danej branży na rynku międzynarodowym. Pracownik, który potrafi zarezerwować pokój w hotelu bądź zamówić obiad, niekoniecznie poprawi sprzedaż firmy. Natomiast znajomość języka branżowego z pewnością będzie wielkim plusem dla każdego pracodawcy.

Dodatkowo program Erasmus+ daje obecnie wielkie możliwości, w tym młodzieży szkolnej i studentom, nauki i doskonalenia znajomości języka obcego w środowisku zawodowym. Możliwe są wyjazdy na staże, praktyki czy tzw. *job shadowing*. Zmiany wprowadzone w programie na lata 2021–2027 spowodowały, że wyjazdy będą łatwiejsze, a samo finansowanie zostało zwiększone. Od roku 2022 każdy absolwent czteroletniego technikum oraz szkoły branżowej II stopnia, posiadający dokumenty poświadczające uzyskanie tytułu technika, nie musi przystępować do egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. Ponadto szkoły wyższe mogą uwzględniać wyniki egzaminu zawodowego w procesie rekrutacji na studia. Również sama oferta szkół wyższych pozwala przypuszczać, że znajomość języków obcych, w tym JOZ, będzie coraz bardziej istotna. Można zauważyć trend wprowadzający jednoczesne kształcenie w języku polskim i obcym.

Podsumowanie

Gwarancją skutecznego nauczania JOZ w szkołach branżowych i technicach jest dobrze przygotowana kadra dydaktyczna, która może liczyć na szkolenia, właściwe materiały oraz odpowiednią liczbę godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu. Obecnie język obcy zawodowy i nauczyciele go nauczający pozostają w cieniu innych przedmiotów. Potrzebne są zmiany systemowe, które unormują kwestie wzbudzające kontrowersje i pozwolą je raz na zawsze wyjaśnić.

BIBLIOGRAFIA

- CKE (2021), Aneks do informatora o egzaminie maturalnym. Część ogólna obowiązująca w roku szkolnym 2021/2022 [dostęp: 03.05.2022].
- CKE (2019), Informator o egzaminie zawodowym w formule 2019 [dostęp: 03.05.2022].
- Główny Urząd Statystyczny (2021), Szkoły zawodowe – liczba uczniów w roku szkolnym 2020/2021 wg zawodów szkolnictwa zawodowego, klas oraz typu przedmiotu [dostęp: 10.01.2022].
- MEN (2019a), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. z 2019 r. poz. 991).
- MEN (2019b), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu zawodowego oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (Dz.U. z 2019 r. poz. 1707).
- MEN, ORE (2018), Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia, [dostęp: 03.05.2022].
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 oraz z 2022 r. poz. 655).

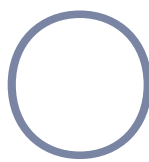
- Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Język obcy zawodowy, oferta wydawnicza, <www.wsip.pl/jezyk-obcy-zawodowy> [dostęp: 03.05.2022].
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna, E-materiały do języka obcego zawodowego, <zpe.gov.pl/a/e-materialy-do-jezyka-obcego-zawodowego/DDXFxFlqD> [dostęp: 03.05.2022].

MAGDALENA ŚLAWSKA Nauczyciel języka angielskiego i angielskiego zawodowego w Zespole Szkół Budowlanych w Pile. Metodyk, trener, autor i konsultant dydaktyczny w wydawnictwach językowych. Autorka bloga poświęconego językowi angielskiemu zawodowemu.

Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych

Tekst ukazał się w numerze 3/2020 „Języków Obcych w Szkole”

Potocznie uważa się, że w programach kursów języków obcych dla potrzeb zawodowych przeważa nauczanie słownictwa, tj. terminologii właściwej danej dziedzinie. Inne powszechne przekonanie głosi, że naukę języka obcego należy podporządkować przede wszystkim celowi komunikacji i nie przywiązywać zbytnej wagi do gramatyki. Jednak nawet pobieżny ogląd definicji kompetencji komunikacyjnej każe zauważyć, że obejmuje ona m.in. znajomość podsystemów języka, a kompetencja gramatyczna stanowi jej nieodzowną składową.



prawdziwości przywołanych opinii mogą zaświadczać stanowiska prezentowane w literaturze przedmiotu, których autorzy dostrzegają marginalizację gramatyki w nauczaniu języków obcych (m.in. Mourlhon-Dallies 2008; Rotgé 2014), podkreślając jednocześnie rolę elementów gramatycznych w skutecznej komunikacji (Canale i Swain 1980; Moirand 1990; ESOKJ 2003).

Kompetencję gramatyczną można zdefiniować jako znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych. Pod względem formalnym gramatykę danego języka można postrzegać jako zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach (zdania). Kompetencja gramatyczna to umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami (w przeciwieństwie do ich zapamiętywania i odtwarzania w postaci utartych formułek). (ESOKJ 2003:102)

Zdefiniowana w taki sposób jedna z kluczowych składowych kompetencji komunikacyjnej zwraca uwagę na pragmatyczny i użytkowy aspekt nauczania gramatyki: każdy uczący się gramatyki ma na celu posługiwanie się nią w trakcie praktyki językowej. Nie można poprawnie rozumieć ani tworzyć zdań, tekstów, wypowiedzi bez uprzedniego przyswojenia zasad, które leżą u podstaw łączenia elementów językowych. Nauczający gramatyki na lekcjach języka obcego powinni zatem kierować się naczelną zasadą, by nie uczynić z kompetencji gramatycznej kompetencji samej w sobie ani nie zredukować jej do minimum w trakcie nauki, ale postrzegać ją przez pryzmat intencji komunikacyjnej realizowanej w danym miejscu i czasie.

Powyższe uwagi odnoszą się do nauczania gramatyki zarówno w programach kształcenia językowego dla potrzeb ogólnych, jak i zawodowych. Celem niniejszego tekstu jest jednak dokładniejsze przyjrzenie się miejscu i roli gramatyki w nauczaniu języka obcego dla potrzeb i do celów zawodowych¹. Niniejsza refleksja nad nauczaniem gramatycznych środków językowych ma za podstawę szereg pytań dotyczących różnych aspektów organizacji procesu dydaktycznego realizującego m.in. cel gramatyczny w odniesieniu do zawodowych potrzeb i celów uczących się. Przykładowo: czy nauczanie gramatyki znajduje

¹ Rozróżnienie między terminami „język do celów zawodowych” oraz „język dla potrzeb zawodowych” zostało zaproponowane w polskiej literaturze przedmiotu przez Gajewską i Sowę (2014: 46–47), ponieważ odnoszą się one do przewidywalnych lub obecnych potrzeb zawodowych uczących się. W przypadku glottodydaktyki dla potrzeb zawodowych analizuje się rzeczywistość istniejące potrzeby konkretnych użytkowników związane z ich bieżącą aktywnością. Odmienne rzecz się ma w przypadku nauczania do celów zawodowych – jest ono podporządkowane przyszłemu planom zawodowym uczących się, przez co jest adresowane do szerzej profilowanych grup docelowych.

swoje miejsce na kursach nauczania języka dla potrzeb i do celów zawodowych? W jaki sposób może być ono realizowane? Czy i w jakim stopniu uwzględnia się w nim specyficzne cele i potrzeby uczących się? W jaki sposób dokonuje się wyboru i progresji nauczanych elementów gramatycznych? Za pomocą jakich technik dydaktycznych odbywa się nauczanie gramatyki?

Repertuar gramatycznych środków językowych a potrzeby i cele odbiorców kształcenia

Jedną z podstawowych cech charakteryzujących nauczanie języka obcego specjalistycznego² jest jego silne powiązanie z celami i potrzebami uczących się w odniesieniu do wykonywanej przez nich – aktualnie lub w przyszłości – pracy zawodowej. Uczący się języka obcego do celów i dla potrzeb zawodowych to zasadniczo osoby dorosłe, które już są aktywne zawodowo lub dopiero przygotowują się do wykonywania danej profesji. Wszystkich natomiast łączy mniej lub bardziej konkretny cel zawodowy, który każe rozpatrywać wybór i organizację treści nauczania w odniesieniu do elementów priorytetowych i kompetencji cząstkowych, właściwych dla obszaru i/lub profilu zawodowego odpowiedniego dla odbiorcy kształcenia. Biorąc pod uwagę poważne ograniczenia czasowe, jakie towarzyszą organizacji kursów języka specjalistycznego, należy tak zaplanować program nauki, aby uwzględniał on elementy języka odnoszące się do priorytetowych potrzeb i celów uczących się, ale także najbardziej adekwatne względem rodzajów tekstów/dyskursów i praktyk komunikacyjnych obowiązujących w docelowym kontekście pracy. Repertuar gramatycznych środków językowych może bardzo się różnić w programach poszczególnych kursów w zależności od profilu uczących się, którzy biorą w nich udział. W odniesieniu np. do języka francuskiego wśród elementów gramatycznych typowych dla kształcenia w zakresie języka branży turystycznej wskazać można stopniowanie przymiotników potrzebne do opisu i wartościowania dziedzictwa kulturowego (Mourlhon-Dallies 2008: 238). Niezbędna dla zrozumienia i tworzenia tekstów w języku francuskim z obszaru prawa jest z kolei znajomość czasowników modalnych, wyrażeń logicznych (tj. np. przyczyna – skutek, cel), formułowania hipotez, użycia różnych czasów gramatycznych, wyrażenia uniwersalnego charakteru przepisów prawa itp. (Damette 2007: 44). W języku polskim na przykład: „[...] na poziomie syntaktycznym zdania wielokrotnie złożone są dominantą języka medycznego wraz z obecnością konstrukcji bezosobowych czy wtrąconych oraz wysoką częstością grup nominalnych” (Bądziński 2019: 389). Te ostatnie natomiast typowe są także dla tekstów naukowych i technicznych redagowanych w języku rosyjskim czy francuskim, gdzie odgrywają istotną rolę w kondensacji treści (Czapiga 2009; Parpette 2001). W innych przypadkach tekstów/dyskursów specjalistycznych komponent gramatyczny może się natomiast okazać znikomy. I tak np. Carras i in. (2007: 29) wskazują, że, w porównaniu z tzw. tekstami/dyskursami niespecjalistycznymi, w tekstach z zakresu nauk matematycznych w języku francuskim użycie czasów gramatycznych jest bardzo ograniczone.

Dla sposobu konstruowania programu nauczania języka specjalistycznego i treści dla niego właściwych nie bez znaczenia jest także rodzaj zastosowanego w tym celu podejścia dydaktycznego (por. Sowa 2016). Ograniczając się tylko do dwóch najbardziej typowych przykładów, można stwierdzić, że programowanie kursów języka specjalistycznego może mieć za podstawę logikę podaży i popytu (Mangiante i Parpette 2004). W zależności od tego, czy grupę docelową stanowią uczący się skupieni wokół bardzo konkretnego i precyzyjnie określonego celu (np. redakcja korespondencji handlowej) lub reprezentujący ten sam zawód (np. sekretarka, asystentka), czy też odbiorcy wywodzący się z szerokiego kręgu zawodowego (np. administracja, prawo, medycyna, turystyka itp.), program kursu charakteryzuje się większą homo- lub heterogenicznością treści także w zakresie gramatycznych środków językowych.

2 „Język specjalistyczny” używany jest w ramach niniejszego tekstu jako bardziej pojemny termin w celu odniesienia się łącznie do dwóch wyróżnionych wcześniej sytuacji nauczania języka obcego, czyli języka dla potrzeb i do celów zawodowych.

Nauczanie gramatyki na rzecz specjalistycznej komunikacji językowej

Nauczanie języka obcego dla potrzeb i do celów zawodowych koncentruje się przede wszystkim na nauce elementów językowych. Powinny one zostać powiązane z praktyką komunikacyjną w docelowym kontekście zawodowym, czyli z tekstami i dyskursami wytworzonymi przez konkretne osoby w okolicznościach właściwych dla ich aktywności zawodowej. Nawet jeśli użytkownicy języka korzystają z tego samego zasobu środków i łączą je według zasad gramatycznych obowiązujących w danym systemie języka, ich wypowiedzi mogą zawierać środki gramatyczne różnie wykorzystywane na rzecz komunikacji specyficznej w danej dziedzinie. Z tego też powodu należy zgodzić się z Mangiante (2006), że to nie język sam w sobie jest specjalistyczny, ale jego użycie w danym miejscu i czasie przez użytkownika-specjalistę, który, posługując się nim w konkretnych warunkach swojego życia zawodowego, tworzy dyskurs³ specjalistyczny. Ponieważ dyskurs jest „z jednej strony zdarzeniem tworzącym tekst, z drugiej zaś strony poszukiwaniem śladów zdarzeniowości w gotowym tekście” (Grabias 1997: 264–265), to właśnie on powinien być uprzywilejowanym materiałem wyjściowym do nauczania języka obcego dla potrzeb i do celów zawodowych. W nim bowiem najlepiej ukazuje się powiązanie formy gramatycznej z funkcją, którą owa forma pełni w komunikacji specjalistycznej.

Według Mangiante (2015) potraktowanie dyskursu jako punktu odniesienia może prowadzić do wyróżnienia trzech podejść w nauczaniu gramatyki języka obcego, takich jak:

- ➔ gramatyka zdania, która odnosi się zasadniczo do aktów mowy realizowanych za pomocą środków językowych i wywołujących bezpośredni efekt u odbiorcy;
- ➔ gramatyka tekstu, która za jednostkę analizy obiera konkretny tekst i, czerpiąc z założeń lingwistyki tekstu, rozpatruje kwestie związane ze spójnością (wewnętrzną i zewnętrzną), zasady organizacji myśli i konstrukcji wyводу itp.;
- ➔ gramatyka dyskursu, u podstaw której leży analiza dyskursów zarejestrowanych w autentycznym środowisku i która bierze pod uwagę parametry kontekstu towarzyszące realizacji obserwowanych zadań zawodowych. Celem jest tutaj interpretacja zjawisk językowych widocznych w dyskursie, który uczący się muszą najpierw zrozumieć, aby później uczestniczyć aktywnie w podobnych zdarzeniach komunikacyjnych, właściwie przetwarzając elementy płynące z kontekstu zawodowego (np. kultura przedsiębiorstwa, konwencje i zwyczaje zawodowe itp.).

Wskazane powyżej podejścia w nauczaniu gramatyki należy traktować jako uzupełniające się nawzajem, a nie wykluczające się. Można z nich korzystać w dowolnej kolejności i konfiguracji oraz w odniesieniu do różnych działań językowych (od recepcji po produkcję i interakcję czy mediację), koncentrując uwagę na elementach dyskursu, tekstu i/lub zdania priorytetowych i ważnych w odniesieniu do zdiagnozowanych potrzeb i celów uczących się.

Jak już powiedziano, treści gramatyczne omawiane w programach kursów języków specjalistycznych różnią się w zależności od specyfiki dziedziny oraz właściwych dla niej tekstów i dyskursów. Jeśli chodzi natomiast o techniki nauczania gramatyki, to zasadniczo są one identyczne ze stosowanymi w nauczaniu języka obcego dla potrzeb ogólnych. Główna cecha, która je jednak odróżnia, dotyczy ich celu, a nie formy. Nauczanie języków specjalistycznych korzysta z technik ukierunkowanych na działanie zawodowe (projekty, zadania, symulacje, analizy przypadków) i/lub komunikacyjne (m.in. pytania i odpowiedzi, odgrywanie ról, tworzenie wypowiedzi pisemnych i ustnych, czytanie tekstów, słuchanie nagrań, udział w dyskusji itp.), jak również z ćwiczeń określanych mianem językowych (polegających na uzupełnianiu luk, przekształcaniu zdań, przyporządkowywaniu elementów itp.). Należy podkreślić jednak, że o wyborze takiej czy innej techniki decyduje jej odniesienie do rodzaju kształtowanej sprawności w perspektywie docelowych sytuacji i działań zawodowych. Techniki nauczania stosowane na różnych etapach procesu dydaktycznego mogą obierać więc za cel wyrażanie aktów mowy w kontekście zawodowym, realizację zadań i projektów, jak również rozwijanie wrażliwości i świadomości w zakresie elementów werbalnych i pozawerbalnych komunikacji zawodowej.

3 Dyskurs rozumiany jest tu jako tekst zanurzony w kontekście lub zdarzenie komunikacyjne mające miejsce w danej grupie społecznej i wpływające na kształtowanie zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu (Grabias 1997; Duszak 1998).

Nauczanie gramatyki w praktyce

Uwzględnienie w procesie nauki języka specjalistycznego różnych profili odbiorców oraz ich potrzeb wymaga stosownego podejścia dydaktycznego. Jego wybór w dużej mierze zależy od tego, czy kurs języka jest kursem oferowanym czy zamawianym: w pierwszym przypadku nauczyciel ma stosunkowo duży wybór gotowych pomocy dydaktycznych (np. w postaci podręczników), w drugim natomiast samodzielnie musi podjąć wysiłek, aby je wymyślić i przygotować. Sposób pracy nauczyciela wynikający z (nie)dostępności gotowych materiałów nauczania może z kolei istotnie wpłynąć na wybór elementów językowych i techniki ich nauczania.

Gramatyka w podręcznikach do nauki języka obcego dla potrzeb zawodowych

Tak zwane kursy oferowane, które instytucja kształcąca posiada w swojej ofercie, adresowane są z reguły do przedstawicieli reprezentujących mniej lub bardziej szeroki obszar zawodowy (np. biznesowy język X, język Y dla prawników, język Z w branży hotelarsko-turystycznej lub w dyplomacji itp.). Istnienie gotowych i dostępnych od ręki materiałów do nauki języka różnych branż (biznes, hotelarstwo, turystyka, dyplomacja, moda itp.) z pewnością przychodzi w sukurs nauczycielowi, przed którym stoi zadanie poprowadzenia kursu języka specjalistycznego w takiej właśnie formule. Wykorzystując w węższym lub szerszym zakresie treści językowe, nauczyciel realizuje zasadniczo koncepcję nauczania (także w odniesieniu do gramatyki) zaproponowaną przez autora/-ów danego podręcznika. Konstrukcja książek do nauki języka obcego (także specjalistycznego) zakłada z reguły, że organizacja treści dokonuje się w ramach jednostek/rozdziałów/sekcji podporządkowanych przewodniemu tematowi/problemowi, z którego wynika określony repertuar sytuacji komunikacyjnych, działań językowych i aktów mowy. Te z kolei wymagają użycia konkretnych środków językowych, co determinuje zakres m.in. elementów leksykalnych i gramatycznych omawianych w ramach wybranej jednostki. Zaproponowany przez autorów podręczników wybór środków gramatycznych wynika przeważnie z charakteru celów komunikacyjnych przypisanych do zdefiniowanej na wstępie sytuacji komunikacyjnej i realizowanych w danym rozdziale.

Lektura różnych podręczników do nauki języka francuskiego pozwala zaobserwować mniej lub bardziej powtarzalny sposób prezentacji treści, a co za tym idzie – scenariusz postępowania dydaktycznego. W różnych podręcznikach do nauki tzw. języka biznesowego (*le français des affaires*) treści gramatyczne (tj. informacje o charakterze teoretycznym wyjaśniające użycie elementów gramatycznych oraz ćwiczenia ukierunkowane na cel gramatyczny) są wyraźnie wyodrębnione w strukturze jednostek podręcznikowych. Autorzy jednych proponują ich prezentację w formie schematycznych tabel i/lub ramek umieszczonych przed ćwiczeniami gramatycznymi, za nimi lub obok nich (np. *Le Quartier d'affaires*⁴, *Objectif Diplomatie*⁵ czy *Affaires à suivre*⁶) w różnych miejscach jednego rozdziału. Innym rozwiązaniem jest także umieszczenie na odrębnych stronach dość wyczerpującego i eksplicytnego omówienia treści gramatycznych w ramach danego rozdziału (np. w *L'Objectif Express*⁷) lub też na końcu podręcznika (np. *Travailler en français en entreprise*⁸). Wreszcie spotkać można także „hybrydową” wersję prezentacji materiału gramatycznego, która polega na skrótowym zasygnalizowaniu wybranych form gramatycznych w obrębie rozdziału i szerszym ich omówieniu w końcowych partiach podręcznika (np. *Français.com*⁹).

Bardziej wnikliwa analiza technik wykorzystywanych w podręcznikach do nauki języka francuskiego zawodowego, których celem jest rozwijanie kompetencji gramatycznej, pozwala stwierdzić, że repertuar ćwiczeń jest dość różnorodny, choć powtarzalny. Ćwiczenia ukierunkowujące uwagę uczniów na wybrane środki gramatyki polegają m.in.:

4 Rosillo, M.P. (2013), *Quartier d'affaires. Français professionnel et des affaires 1/A2*, Paris: CLE International.

5 Riehl, L., Soignet, M., Amiot, M.-H. (2006), *Objectif Diplomatie. Le Français des relations européennes et internationales A1/A2*, Paris: Hachette.

6 Bloomfield, A., Tauzin, B. (2001), *Affaires à suivre. Cours de français professionnel de niveau intermédiaire*, Paris: Hachette.

7 Dubois, A.-L., Tauzin, B. (2013), *Objectif Express. Le monde professionnel en français 1/A1-A2*, Paris: Hachette.

8 Gilman, B. (2007), *Travailler en français en entreprise Méthode de français sur objectifs spécifiques*, Paris: Didier.

9 Penfornis, J.-L. (2002), *français.com Méthode de français professionnel et des affaires*, Paris: CLE International.

➔ na uzupełnianiu luk właściwą formą (np. czasownika, zaimka, przysłówka, przymyka, imiesłowu itp.):

	OBJECTIF DIPLOMATIE (2006:62)	FRANÇAIS.COM (2002:50)	QUARTIER D'AFFAIRES (2013:12)
nagłówek nawiązujący do kontekstu sytuacyjnego/komunikacyjnego	Dossier 2. Unité 5. Vous avez trouvé facilement? 2. Au ministère des Affaires étrangères	Unité 4. Hôtel Leçon 3. Séjourner à l'hôtel A. Arrivée	Unité 1. Je cherche un travail Leçon 3
polecenie	Complétez le dialogue avec <i>prendre</i> et <i>descendre</i> .	Complétez avec des adjectifs ou des pronoms possessifs.	Complétez les phrases avec: <i>il y a, depuis, pendant</i>
zdania do uzupełnienia	- On ___ la ligne 2 ? - Moi, en général, je ___ la ligne 6 et je ___ à la station Nation. - Ah bon, nous ___ plutôt la 2. - Mais à quelle station ___-vous ? - Nous ___ aussi à Nation.	1. On s'occupe de ___ bagages tout de suite, monsieur. 2. Est-ce que je peux laisser ___ voiture dans la rue? Pour garer ___ voiture, monsieur, vous avez le parking de l'hôtel.	a. Je travaille dans la même entreprise ___ quatre ans. b. ___ six mois nous avons trouvé de nouveaux clients étrangers.

➔ na wyborze poprawnej formy (czasem spośród zaproponowanych) rodzajnika, zaimka lub odmiany czasownika we właściwej osobie, liczbie, czasie czy trybie:

	FRANÇAIS.COM (2002:63)	OBJECTIF EXPRESS (2013:36)	QUARTIER D'AFFAIRES (2013:19)
nagłówek nawiązujący do kontekstu sytuacyjnego/komunikacyjnego	Unité 5. Restauration Leçon 3. Travailler dans la restauration B. Recettes	Unité 2. Faites connaissance! A l'aéroport	Unité 2. Je passe un entretien Leçon 1.
polecenie	Voici la recette du chocolat liégeois, extraite d'un livre de cuisine. Complétez ce texte avec l'un des mots suivants: <i>un, une, le, la, d(e), du, des</i> .	Ajoutez les terminaisons des verbes conjugués au présent.	Mettez les verbes au passé composé ou à l'imparfait.
zdania do uzupełnienia wybranymi elementami	Faire bouillir 220 grammes (1)___ sucre pendant 3 minutes dans (2)___ tiers (3)___ litre (4)___ eau. Ajouter 80 grammes (5)___ cacao en poudre non sucré et (6)___ bonne pincée (7)___ café solubilisé.	1. Elle achè___ le journal. 2. Nous enregistr___ nos bagages. 3. Je regard___ les panneaux.	a. J'__(rencontrer) le directeur pour mon entretien. J'__(être) impressionné. b. Il m'__(poser) beaucoup de questions sur mon travail. J'__(avoir) peur de mal répondre.

➔ na przeformułowaniu lub przyporządkowaniu elementów zgodnie z regułą gramatyczną:

	TRAVAILLER EN FRANÇAIS EN ENTREPRISE (2007:52)	TRAVAILLER EN FRANÇAIS EN ENTREPRISE (2007:102)
nagłówek nawiązujący do kontekstu sytuacyjnego/komunikacyjnego	Unité 5. Échanges hors bureau	Unité 10. Compétences
polecenie	Formez des phrases de même signification avec les éléments proposés.	Associez les questions 1 à 8 et les réponses a à h.
zdania do przekształcenia i/lub połączenia	1. Elle n'est pas trop fatiguée ? <i>faire – bon voyage</i> 2. Je n'ai plus faim. <i>manger – assés</i> 3. Ils ne sont plus dans leur bureau. <i>partir</i>	1. Vous avez fait d'autres stages en entreprise ? 2. Vous parlez plusieurs langues ? 3. Vous auriez de la monnaie sur 50 euros ? (...) 6. Vous avez une ordonnance du médecin ?

Zaprezentowane przykłady pokazują, że materiał tekstowy będący treścią ćwiczeń to z jednej strony pojedyncze, wyrwane z kontekstu i niepowiązane ze sobą zdania, z drugiej – krótkie dialogi sytuacyjne lub miniwypowiedzi odnoszące się do sytuacji komunikacyjnej omawianej w rozdziale/lekcji/sekcji. Nasuwa się więc wniosek, że sposób doboru treści gramatycznych, ich omówienia i przećwiczenia w podręcznikach do nauki języka specjalistycznego niewiele różni się od tego, który jest obecny w podręcznikach do nauki języka obcego

ogólnego. Choć, jak stwierdzono wcześniej, formy ćwiczeń są identyczne w obydwu przypadkach, to jednak trudno dopatrzeć się w zaprezentowanych przykładach ukierunkowania wykorzystanych technik na cel komunikacyjny, który byłby ściśle powiązany z konkretnym działaniem zawodowym. Wyodrębnienie specjalnych sekcji w celu prezentacji i/lub przeciwczenia środków gramatycznych powoduje, że te ostatnie zostają odseparowane nie tylko od sytuacji komunikacyjnej, w której się pojawiają, ale także od pozostałych ćwiczeń i zadań powiązanych mniej lub bardziej wyraźnie ze specyfiką zachowań językowych w środowisku pracy. Nawet jeśli zaprezentowane przykłady nawiązują do określonych sytuacji komunikacyjnych, a dialogi oddają problematykę zawodową danej branży czy grupy zawodowej, to jednak w przeważającej liczbie przypadków ćwiczenia wykonywane przez uczących się są oderwane od kontekstu zawodowego, który determinuje repertuar środków gramatycznych i reguły ich użycia w dyskursie. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że podejście gramatyczne stosowane w podręcznikach do nauki języka specjalistycznego nie prezentuje niczego specyficznego w odniesieniu do profilu zawodowego uczących się ani ich specyficznych potrzeb i celów nauki. Jest to podejście, które – ogólnie mówiąc – koncentruje się zasadniczo na gramatyce zdania i realizacji określonych aktów mownych.

Nauczanie gramatyki na podstawie autentycznych tekstów/dyskursów

Inaczej rzecz się ma w sytuacji dydaktycznej, w której nauczyciel nie dysponuje gotowymi materiałami nauczania i musi je sam przygotować pod kątem językowych potrzeb uczących się, co wymaga od niego stworzenia kursu „szytego na miarę”. W takim przypadku autentyczny tekst lub dyskurs jest punktem wyjścia, z jednej strony, do określenia i wyboru gramatycznych treści nauczania, a z drugiej – do ich dydaktycznej eksploatacji. Rodzaj środków gramatycznych jest wówczas silnie uzależniony od dyskursu: będąc odbiciem praktyki językowej obowiązującej w danym kontekście zawodowym, dyskurs nadaje znaczenia elementom językowym wykorzystanym na rzecz tejże praktyki. W takiej sytuacji wybór materiałów ilustrujących dyskurs zawodowy i charakterystycznych dla niego środków językowych jest uzależniony od profilu zawodowego i potrzeb uczących się, które powinny ukierunkowywać decyzje nauczyciela na wybór odpowiednich elementów gramatycznych.

Tytułem przykładu poniższy tekst opisujący dobowy harmonogram obowiązków recepcjonisty w hotelu dwu- lub trzygwiazdkowym może posłużyć jako materiał wyjściowy do omówienia zasad tworzenia nominalizacji¹⁰ w języku francuskim i jej użycia w dyskursie.

La plupart du temps, dans un hôtel 2 ou 3 étoiles, 3 réceptionnistes se relaient pour occuper 24h/24 le poste de réception.

7h-15h: poste du matin. C'est généralement le moment des facturations.

7h-8h: relais avec le réceptionniste de nuit, préparation des premiers départs et du travail de la journée.

8h-10h: départs des clients. Le réceptionniste doit établir les factures en veillant à bien basculer sur la note principale tous les frais annexes notés dans la main courante (bar, restaurant, parking, téléphone...). D'où l'importance de bien tout noter dans la main courante.

10h-15h: les départs sont finis, le travail administratif commence pour préparer les accueils du soir : répondre au courrier, établir des statistiques, répondre au téléphone, prendre les réservations.

15h-23h: poste du soir, généralement consacré à l'accueil des clients.

15h-18h: relais avec le réceptionniste du matin et suite du travail de préparation.

18h-22h: arrivée des clients. Le réceptionniste les accueille debout derrière son comptoir. Si la personne a réservé, il contrôle sur son ordinateur les informations.

22h-23h: lorsque certaines chambres restent inoccupées, le réceptionniste peut être autorisé à les proposer à moindre coût aux clients tardifs

23h-7h: poste de nuit, occupé par un veilleur de nuit ou „night auditor” (réceptionniste de nuit). Il est le seul membre du personnel dans l'hôtel, il s'agit souvent d'un homme.

23h-24h: relais avec le réceptionniste du soir, gestion des arrivées tardives de clients

¹⁰ Elementy właściwe dla omawianej struktury gramatycznej zostały wyróżnione w tekście oryginalnym za pomocą podkreślenia.

Vers minuit: arrêt des différentes caisses (réception, bar...). Cela peut se faire à midi dans certains hôtels. Il contrôle et vérifie les comptes.

Pendant la nuit: il répond aux dernières demandes (vendre une bouteille de champagne, préparer une assiette de charcuterie pour un client qui arrive et qui n'a pas mangé...). Il tourne dans l'hôtel pour vérifier que tout va bien, il surveille également le parking et les zones techniques (les chambres froides, la chaufferie...). Il s'occupe de l'ouverture et de la fermeture des portes, de l'éclairage...

Avant 7h: préparation du petit déjeuner (préchauffage des fours...), réveil de certains clients, facturations pour ceux qui partent avant 7h.¹¹

¹¹ <www.mip-louhans.asso.fr/Fichiers/Metier/Receptionniste/Receptionniste.pdf> (dostęp: 3.08.2020).

W trakcie omawiania zjawiska nominalizacji pierwsza faza pracy uczniów z tekstem może polegać na rozpoznaniu rzeczowników czasownikowych i przyporządkowaniu im właściwych czasowników. W innym wariancie punktem wyjścia mogą być czasowniki, do których uczniowie powinni znaleźć w tekście odpowiednie struktury nominalne. Już na tym etapie uwidacznia się różnorodność form i zmienność reguł mających zastosowanie przy tworzeniu nominalizacji, np. *facturation* od czasownika *facturer*, *relais – se relayer*, *départ – partir*, *gestion – gérer*, *arrivée – arriver*, *accueil – accueillir* itp.

W kolejnej fazie pracy uczący się mogą dokonywać transformacji w odwrotnym kierunku. Wychodząc od form nominalnych, mogą tworzyć zdania proste wyrażające czynności i/lub stany przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na aktywności zawodowe wykonywane przez recepcjonistę na skutek konkretnych zdarzeń i powodujące konkretny rezultat. Można wówczas zaproponować ćwiczenia polegające na przekształceniu form nominalnych w zdania, jak np.:

le départ des clients – la préparation des départs – la facturation

=> „Les clients partent. Le réceptionniste prépare les départs. Il établit les factures”

lub

l'arrivée des clients – l'accueil des clients

=> „Les clients sont arrivés, le réceptionniste les accueille” itp.

W trakcie tego rodzaju ćwiczeń uczący się poznają stosowne środki językowe, które pozwalają im wyrazić się o własnych powinnościach zawodowych, a w trakcie ćwiczeń ukierunkowanych na rozumienie tekstu dostrzegają przyczynę i skutek swoich działań oraz zależność własnej aktywności od (nie)obecności innych uczestników sytuacji komunikacyjnych w środowisku pracy.

W końcowym etapie pracy ćwiczenia *stricte* gramatyczne należy powiązać z działaniami produktywnymi, interakcyjnymi lub mediacyjnymi, w ramach których uczący się mogą przy użyciu poznanych i przyswojonych elementów tworzyć własne wypowiedzi ustne i/lub pisemne osadzone w kontekście sytuacyjnym właściwym dla ich profilu zawodowego. W odniesieniu do analizowanego tu zawodu recepcjonisty hotelowego można zaplanować aktywności polegające np. na ustnym formułowaniu instrukcji pod adresem młodszych kolegów/stażystów co do rodzaju i kolejności zadań do wykonania na dziennej/nocnej zmianie lub na przekazaniu na piśmie (w formie notatki lub maila) czynności do wykonania przez kolegę/koleżankę następnego dnia lub względem konkretnego klienta.

Przykłady nauczania gramatyki według podejścia dyskursywnego nie są wcale rzadkie (Parpette 2001; Mangiante 2015), choć wymagają autorskiej koncepcji ujęcia problemu. To, co specyficzne dla omawianej tu koncepcji, to potraktowanie komponentu gramatycznego jako elementu kontekstu zawodowego w postaci materiału (np. tekstu) pozyskanego najlepiej z obszaru zawodowego będącego w ścisłym związku z potrzebami zdiagnozowanymi w konkretnej grupie uczących się. Nawet jeśli ćwiczenie tak dobranych środków językowych dokonuje się za pomocą tradycyjnych technik dydaktycznych, stwierdzić należy, że cały czas są one powiązane z docelowym kontekstem sytuacyjnym, ponieważ ich rolą jest równoczesne nauczanie zasad rządzących użyciem elementów gramatycznych oraz reguł zastosowania ich w dyskursie. Poza tym ćwiczenia gramatyczne wykorzystane w takim podejściu są

spójne z celami uczących się i przygotowują ich do wykonywania zadań językowych towarzyszących ich własnej aktywności zawodowej. Dodatkowo pozwalają one powiązać naukę elementów gramatycznych z innymi treściami nauczania czy działaniami językowymi, przez co cały czas pozostają w związku z innymi aktywnościami dydaktycznymi, w których uczestniczą uczący się.

Tym sposobem kontekstowe nauczanie gramatyki w kształceniu językowym dla potrzeb zawodowych pozwala na progresywny układ treści, który – tworząc naturalne kontinuum – integruje różne podsystemy języka i działania językowe. Techniki rozwijające selektywne czytanie i/lub słuchanie pomagają wyłonić charakterystyczne formy i struktury językowe oraz (roz)poznać funkcję, jaką pełnią one w danym kontekście. W kolejnym etapie następuje przećwiczenie i usystematyzowanie materiału gramatycznego za pomocą technik pozwalających odpowiednio na sterowane i odtwórcze jego użycie w pożądanym kontekście. Zwieńczeniem aktywności uczących się jest realizacja działań produktywnych (w mowie i/lub piśmie), w ramach których zostaną użyte środki językowe omawiane i ćwiczone na wcześniejszych etapach.

W kierunku operacjonalizacji nauczania gramatyki

Podsumowując powyższe obserwacje, należy stwierdzić, że zwrócenie uwagi na specyficzne potrzeby i zawodowy profil uczących się ma swoje konsekwencje dla wyboru podejścia zastosowanego do nauczania gramatyki. Charakterystyka konkretnych zadań zawodowych dokonywanych w kontekście pracy wymaga wykorzystania dyskursów specjalistycznych, w obrębie których rola i miejsce gramatycznych środków językowych są podporządkowane precyzyjnym celom komunikacyjnym. Chodzi tu więc o nauczanie swego rodzaju „gramatyki danej dziedziny/specjalności” (Mourlhon-Dallies 2008: 96) czy też „gramatyki znaczenia” (Mangiante 2015: 96), która ma pierwszeństwo przed gramatyką zdania. Jak pokazują wybrane przykłady podręczników do nauki języka specjalistycznego, gramatyka zdania jest częściej stosowana wobec niejednorodnych zawodowo grup uczących się, gdy celem staje się nauka elementów gramatycznych transwersalnych dla różnych zawodów i/lub stanowisk, bez dostatecznego zwrócenia uwagi na wspomnianą „gramatykę specjalności”. Skutkiem tego jest wówczas sprowadzenie nauczania gramatyki do przeglądowego omówienia środków gramatycznych, podobnego do tego, które ma miejsce w nauce języka ogólnego, i bez odniesienia wybranego materiału gramatycznego do dyskursu właściwego dziedzinie zawodowej, gdzie pełni on specyficzną rolę.

Podkreślając niewątpliwe zalety kontekstowego nauczania gramatyki w kształceniu dla potrzeb i do celów zawodowych, należy jednak zaznaczyć, że nie musi się ono odnosić wyłącznie do dyskursów specjalistycznych. Zdaniem Parpette (2001: 17) jest to ogólna koncepcja nauczania gramatyki, która czerpie z konkretnej koncepcji języka. Zaletą uwzględnienia pojęcia dyskursu specjalistycznego w refleksji nad nauczaniem gramatyki jest wyraźniejsze podkreślenie różnorodności dyskursów przez skupienie się na jednym tylko temacie: wyrażenie tej samej treści w podręczniku, na kursie, podczas wywiadu, w dokumencie itp. możliwe jest w różnych formach, a różnice te mogą dotyczyć wszystkich poziomów języka. Należałoby zatem powiązać nauczanie gramatyki – tak w kształceniu dla potrzeb zawodowych, jak i ogólnych – z analizą dyskursu, aby uczynić je bardziej operacyjnym i efektywnym.

BIBLIOGRAFIA

- Bądziński, A. (2019), *Dyskurs w domenie języka specjalistycznego medycznego – uwagi dla tłumaczy i dydaktyków przekładu*, „Rocznik Przekładoznawczy” nr 14, s. 381–397.
- Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” nr 1(1), 1–47.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagy, E. (2007), *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris: CLE International.

- Czapiga, Z. (2009), *O składni rosyjskich tekstów specjalistycznych*, „Komunikacja specjalistyczna”, t. II, s. 31–42.
- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabias, S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Damette, E. (2007), *Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle*, Paris: L'Harmattan.
- Mangiante, J.-M. (2006), *Français de spécialité ou français sur objectif spécifique: deux démarches didactiques distinctes*, „Linguistique plurielle”, nr 1, 137–152.
- Mangiante, J.-M. (2015) *La grammaire en Français sur Objectif Spécifique (FOS): une place, un rôle et une démarche différents ?*, „Le Français dans le monde. Recherches et Applications”, nr 57, 96–107.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004), *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris: Hachette.
- Moirand, S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris: Didier.
- Parpette, Ch. (2001), *Enseignement de la grammaire et discours spécialisé: intérêt et limites de la combinaison*, „Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT”, t. XX, nr 4, s. 8–17.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN.
- Rotgé, W. (2014), *Pourquoi la grammaire? Pourquoi la grammaire anglaise à un public LANSAD?*, „Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT”, t. XXXIII, nr 3, 14–34.
- Sowa, M. (2016), *Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcja nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 4–11.

DR HAB. MAGDALENA SOWA, PROF. UMCS Romanistka,
pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie
Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki,
a w szczególności dydaktyki języka specjalistycznego. (Współ)autorka podręczników
do nauki języka francuskiego.

Pierwsze słówka

Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej

Tekst ukazał się w numerze 3/2017 „Języków Obcych w Szkole”

Dla wielu uczących się opanowanie słownictwa (tzw. dobra znajomość słówek) jest najbardziej pożądanym celem nauki języka obcego (JO).

Jest to także pogląd podzielany przez niektórych nauczycieli języków obcych, którzy cel leksykalny postrzegają jako jeden z (naj)ważniejszych do osiągnięcia w procesie dydaktycznym.

Ważnej roli leksyki w nauce JO dowodzi również literatura dydaktyczna prezentująca stanowiska uznanych badaczy, także w kontekście nauczania języka obcego dla potrzeb zawodowych (m.in. Challe 2002, Binon i Verlinde 2004, Mourlhon-Dallies 2008).

Uznając wskazane powyżej opinie za wystarczające do traktowania kompetencji leksykalnej jako kluczowej w nauce JO, niniejszy tekst podejmuje refleksję nad kształtowaniem kompetencji leksykalnej w języku obcym dla potrzeb komunikacji zawodowej przez pryzmat najistotniejszych, w naszej subiektywnej opinii, elementów pozwalających, z jednej strony, określić rodzaj i poziom treści nauczania, a z drugiej – właściwie zorganizować proces dydaktyczny za sprawą technik ukierunkowanych na naukę słownictwa specjalistycznego na podstawowych poziomach biegłości językowej: A1 i A2.

Specjalistyczna kompetencja leksykalna w świetle ESOKJ

Według ESOKJ (2003: 101), *kompetencja leksykalna to znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka*, która obejmuje elementy zarówno leksykalne, jak i gramatyczne. Same tylko elementy leksykalne nie są jednak zbiorem jednorodnym, a zawierają w sobie zarówno pojedyncze słowa (i właściwe im kwestie semantyczne, gramatyczne, słowotwórcze itp.), jak i wyrażenia zbudowane z kilku słów (takie jak m.in. utarte formuły, wyrażenia idiomatyczne, szablonowe zwroty, stałe związki wyrazowe czy skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne). Do tego obszernego zbioru dodać należy jeszcze elementy gramatyczne obejmujące różnorakie zaimki, przyimki, spójniki, partykuły itp., które pozwalają stosownie łączyć ze sobą elementy leksykalne reprezentujące różne części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłówki itp.) w większe jednostki dyskursu. Wyżej zdefiniowana przez ESOKJ kompetencja leksykalna każe zwrócić uwagę, po pierwsze, na nierozłączność leksyki i gramatyki, co zakłada ich równoprawne współistnienie w procesie nauki¹, a po drugie, na operacyjną znajomość słownictwa², tj. jego właściwe użycie na rzecz realizowanych działań komunikacyjnych. Wynika więc z powyższego, że sama znajomość słów i terminów nie jest wystarczająca, aby kompetencja leksykalna mogła być uznana za dostatecznie rozwiniętą. O jakości tej ostatniej świadczy właściwe zastosowanie słownictwa danego języka w konkretnym miejscu i czasie, w odniesieniu do osób, treści i zdarzeń.

¹ Przyjęty na gruncie językoznawstwa termin „lexique-grammaire” wprowadzony przez Maurice’a Grossa i jego ekipę (1975) oznacza, że leksyka i gramatyka są od siebie w pełni zależne i że nie można wyznaczyć między nimi żadnej wyraźnej granicy. W naszym przekonaniu, tak zdefiniowaną zależność pomiędzy nimi należałoby wyraźnie podkreślać w praktyce dydaktycznej w trakcie nauczania słownictwa i gramatyki.

² Na potrzeby niniejszego tekstu terminy „leksyka” i „słownictwo” traktować będziemy jako synonimy, mając świadomość, że na gruncie językoznawstwa ich istota i zakres nie są uważane za tożsame.

Definicja kompetencji leksykalnej sformułowana w ESOKJ odnosi się zasadniczo do słownictwa z zakresu języka ogólnego, szczególnie na pierwszych etapach nauki (tj. poziom A). Wniosek taki można wysnuć m.in. za sprawą braku jakiegokolwiek jej odniesienia do specjalistycznego wymiaru komunikacji językowej i obecności słownictwa specjalistycznego, jak również sposobu formułowania deskryptorów biegłości językowej w zakresie opanowania słownictwa na kolejnych poziomach znajomości języka. I tak, użytkownik języka na poziomie A1 *dysonuje podstawowym zasobem słownictwa, złożonym z pojedynczych słów lub wyrażen związanych z konkretnymi sytuacjami* (2003: 101). Na poziomie A2 zakres słownictwa powinien pozwolić użytkownikowi na wyrażenie *podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym [...] najważniejszych codziennych potrzeb komunikacyjnych [...] by uczestniczyć w rutynowych rozmowach na znane sobie tematy z dnia codziennego* (ibidem). Nawiązanie do kontekstu zawodowego, którego może dotyczyć poznawane słownictwo, pojawia się dopiero na poziomie B1, na którym uczący się potrafi wypowiadać się na większość tematów związanych z życiem codziennym, np. rodziną, hobby i zainteresowaniami, pracą, podróżami czy zdarzeniami bieżącymi (ibidem). Deskryptor poziomu B2 doprecyzowuje zakres opanowania słownictwa do spraw związanych ze specjalnością uczącego się. Taki opis biegłości językowej może sugerować zarówno uczącym się, jak i nauczycielom oraz autorom programów, że dopiero poziom B (1 i 2) jest właściwy do kształtowania kompetencji leksykalnej w zakresie komunikacji zawodowej.

W naszym przekonaniu przedstawiony powyżej sposób odbioru przekazu ESOKJ nie jest właściwy, a to przynajmniej z trzech powodów. Po pierwsze, uważny czytelnik z pewnością zauważy, że w przytoczonych wcześniej opisach deskryptorów dla poziomów A i B pojawia się kategoria „życia codziennego” i związanych z nim mniej lub bardziej podstawowych potrzeb komunikacyjnych. Owa kategoria jest precyzyjnie określona na poziomie B poprzez wskazanie przykładowych aspektów codzienności, wśród których pojawia się „praca”. Można zatem z powodzeniem przyjąć, że posługiwanie się językiem na użytek codzienności na poziomie A również dokonuje się w obrębie sytuacji i/lub zadań będących częścią aktywności zawodowej. Jeśli praca wchodzi w zakres tematów związanych z życiem codziennym na poziomie B, trudno ją wykluczyć z tego samego zbioru tematycznego na poziomie A.

Po drugie, wniosek ten znajduje swoje potwierdzenie choćby we wskazanych w innym miejscu ESOKJ (2003: 54-55) kategoriach opisu zewnętrznego kontekstu komunikacji językowej. Sfera zawodowa, pojawiająca się obok trzech innych sfer wymagających użycia języka, obejmuje miejsca, instytucje, osoby, przedmioty, zdarzenia, czynności i teksty mogące stanowić przedmiot nauki języka obcego już na poziomie podstawowym (tj. A). Namacalnym dowodem tego faktu, a jednocześnie trzecim powodem słuszności prezentowanego tu stanowiska, są liczne podręczniki do nauki języka specjalistycznego adresowane do odbiorców początkujących (poziom A1 i A2), jak również certyfikaty językowe w zakresie komunikacji zawodowej także dla poziomu podstawowego³. Oznacza to, że naukę języka specjalistycznego można z powodzeniem rozpocząć już na tzw. poziomie zero, bez konieczności uprzedniego opanowania przez uczącego się elementów języka ogólnego.

Język specjalistyczny a słownictwo (nie)specjalistyczne

Pojęcie języka specjalistycznego (JS) każe wziąć pod uwagę specyficzne elementy, które stanowią o jego szczególnych cechach. Spośród tych, które najwyraźniej ukazują różnice pomiędzy komunikacją zawodową (i językiem specjalistycznym) a komunikacją ogólną (i językiem ogólnym), w pierwszej kolejności wymienić należy dziedzinę odniesienia (obszar zawodowy, dyscyplina) oraz użytkowników języka (zawód, stanowisko) (por. Sowa 2016). Trudno natomiast wytyczyć precyzyjną granicę pomiędzy językiem specjalistycznym a ogólnym przez pryzmat specyfiki samych zasobów językowych, w tym także słownictwa. Choć niektórzy badacze postrzegają język specjalistyczny jako nic innego niż tylko zbiór specyficznego słownictwa, który czerpie we wszystkim innym z zasobów języka ogólnego (Quemada

3 M.in. certyfikaty z języka francuskiego proponowane przez Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową w zakresie biznesu (poziomy A1 i A2), hotelarstwa i gastronomii (poziom A2), nauki i techniki (poziom A2), mody (poziom A2).

1978, za: Gajewska i Sowa 2014: 22), nie da się sprowadzić JS do roli zwykłego tezaury, szczególnie w rozpatrywanej tu perspektywie glottodydaktycznej. O ile język specjalistyczny i język ogólny pokrywają się całkowicie na płaszczyźnie ortograficznej, morfologicznej i składniowej, niezależnie od dziedziny czy stopnia specjalizacji, to tylko częściowo pokrywają się na płaszczyźnie leksykalno-semantycznej oraz pragmatycznej, w zależności od tematyki, autora lub odbiorcy komunikatu (Vicente Garcia 2009, za: Gajewska i Sowa 2014: 22).

Znajomość dziedziny opiera się na znajomości słów, którymi owa dziedzina się posługuje (Kahn 1995), co według niektórych badaczy oznacza, że najważniejszą kompetencją specjalistów jest właśnie kompetencja leksykalna (Challe 2002: 79). Odnosząc niniejsze stwierdzenie do wcześniej przytoczonej kompetencji leksykalnej ESOKJ, zaznaczyć jednak należy, że nie chodzi tutaj o zredukowanie słownictwa do listy pozbawionych kontekstu słów czy nawet do kwestii terminologicznych. Najistotniejsze w przyswajaniu słownictwa (także specjalistycznego) jest skupienie uwagi na jego „funkcjonowaniu w dyskursie” (Moirand 1993:20). Stąd kompetencja leksykalna profesjonalistów winna oznaczać ich umiejętność odszyfrowywania potencjalnych znaczeń i operacyjnego posługiwania się nimi w zależności od kontekstu komunikacji (ibidem). Nie da się bowiem sprowadzić języka specjalistycznego wyłącznie do kwestii specjalistycznej leksyki, ponieważ tzw. terminy specjalistyczne wykorzystują często słowa właściwe językowi ogólnemu (codziennemu), których sens jest aktualizowany przez kontekst komunikacyjny, bowiem właśnie w nim nabierają one specyficznego znaczenia. Oznacza to, że w kontekście zawodowym dla uczącego się większą trudność mogą stanowić słowa zaczerpnięte z języka ogólnego na użytek komunikacji specjalistycznej w obrębie różnych dziedzin (np. kolanko)⁴ niż naukowe terminy o etymologii łacińskiej lub greckiej, które w wielu językach mają identyczne brzmienie i znaczenie, przez co raczej nie będą zaskoczeniem dla specjalisty (np. tachykardia)⁵. Problemem natomiast może się tu okazać wyjaśnienie niespecialiście (pacjentowi, klientowi, petentowi itp.) w powszechnie zrozumiałych słowach w JO, co oznacza użyty termin specjalistyczny (np. szybkie bicie serca w przypadku tachykardii).

Nauka obcojęzycznego słownictwa dla potrzeb komunikacji zawodowej każe również wziąć pod uwagę rejestr języka, bowiem warunki społeczno-kulturowo-językowe mogą istotnie wpłynąć na rodzaj użytych słów i ich odbiór przez adresata. Delporte i Lascar (1968) oraz Boutet (2001) wskazują, że kontekst pracy wymaga posługiwania się przynajmniej trzema rejestrami języka: i) językiem fachowym (tj. naukowym, oficjalnym, protokolarnym) rekomendowanym oraz uznanym przez instytucje normalizacyjne i społeczność zawodową, ii) językiem specjalistycznym spopularyzowanym na użytek szerszego grona odbiorców (konsumentów, pacjentów, interesantów), iii) żargonem specjalistycznym używanym w miejscu pracy i rozumiałym przez kolegów-specjalistów, a obfitującym w liczne neologizmy, skróty, skrótowce czy kalki językowe. Parametry sytuacyjne (tj. miejsce, czas, odbiorca, kanał) są więc decydujące w selekcji elementów leksykalnych dla potrzeb komunikacji zawodowej, które to mogą nabierać odmiennego wydźwięku w zależności od sytuacji komunikacyjnej, ale nadal oznaczać te same elementy rzeczywistości (np. przełożony – dyrektor – szef – (pot.) stary). Uwrażliwienie na socjolingwistyczne i społeczno-kulturowe uwarunkowania słownictwa jest niezwykle istotne dla przyszłej skuteczności komunikacyjnej uczącego się oraz operacyjności jego kompetencji leksykalnej, szczególnie w obszarze komunikacji zawodowej.

Nauczanie słownictwa specjalistycznego: kryteria selekcji i podejścia

Nie będzie przekłamaniem stwierdzenie, że większość uczących się podczas nauki JO pragnie opanować bogate słownictwo. Oczekiwania tego typu w zakresie kompetencji leksykalnej nie sprowadzają się jednak wyłącznie do wydłużania listy poznawanych słów, ale raczej do chęci adekwatnego ich użycia aby, cytując poetę, „odpowiednie dać rzeczy słowo”. Dlatego też zakres przyswojonego słownictwa będzie zależał od zastosowanych kryteriów jego doboru, a jakość kompetencji leksykalnej uczących się będzie wynikiem sposobów nauki słownictwa zastosowanych w procesie (auto)dydaktycznym.

4 Np. polski wyraz „kolanko” może być powszechnie znanym zdrobnieniem *kolana*, a w kontekście bardziej specjalistycznym, w zależności od dziedziny, może oznaczać „wygięty kawałek rury do łączenia instalacji wodno-kanalizacyjnej” (hydraulika), „zgrubienie na zdźbłach roślin trawiatych” (botanika) lub rodzaj makaronu (gastronomia) (patrz SJP: www.sjp.pl).

5 Tachykardia (pol.) – Tachycardie (fr.) – Tachykardie (niem.) – Tachycardia (ang.) – Tachicardia (wł.) – Taquicardia (hiszp.).

Początkowe kryteria selekcji słownictwa specjalistycznego opierały się na analizach frekwencyjnych, czego dowodem był m.in. francuski inwentarz 1160 jednostek leksykalnych znany pod nazwą *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS) (Phal 1971). Poprzez opracowanie repertuaru specjalistycznego słownictwa wspólnego różnym gałęziom nauki, za sprawą VGOS starano się uzupełnić lukę pomiędzy nauczaniem języka ogólnego (*Français Fondamental 1. i 2. stopień*) a nauczaniem języków różnych specjalności. Relacja pomiędzy językiem ogólnym a językiem specjalistycznym była więc wstępnym kryterium selekcji nauczanego słownictwa.

Wychodząc z założenia, że jedynie terminologia pozwala dotrzeć do sedna danej dziedziny, skupiono się w początkowych etapach na kwestiach pochodzenia i tworzenia słów. Stąd podejścia etymologiczne i terminologiczne pojawiły się jako jedne z pierwszych na gruncie dydaktyki języków specjalistycznych (Mourlhon-Dallies 2008). Nie zagłębiając się zbyt daleko w kwestie samej dyscypliny ani kontekstu komunikacyjnego, faworyzowano perspektywę etymologiczną i morfologiczną, które pozwalały poddawać rozmaite słowa różnorodnym procesom słowotwórczym (m.in. derywacja, złożenia, zestawienia itp.), dzięki czemu wyjaśniano uczącym się zasady tworzenia terminów specjalistycznych. Rosnąca liczba słowników specjalistycznych dla wielu dziedzin przyczyniła się z kolei do szerszego uwzględnienia w nauczaniu paradygmatu terminologicznego. Nauka słownictwa opierała się tu zasadniczo na przyswojeniu terminów w stopniu wyczerpującym dla właściwej im dziedziny. Wśród innych językoznawczych kryteriów stosowanych na rzecz selekcji słownictwa i technik nauczania należy wskazać eksplorację aspektów semantycznych, frekwencyjnych, historycznych czy wzajemnych relacji istniejących pomiędzy słowami (por. Challe 2002).

Coraz częściej jednak selekcja słownictwa potrzebnego do skutecznej komunikacji zawodowej dokonuje się za sprawą analizy sytuacji zawodowych, kładąc tym samym nacisk na rolę czynników sytuacyjnych decydujących o użyciu takich czy innych słów/wyrażeń oraz rejestrów językowych. W takim podejściu nauczanie słownictwa specjalistycznego bierze pod uwagę wyjściowy/docelowy kontekst komunikacyjny, w jakim poruszają się uczący się zobowiązani do komunikacji z różnymi rozmówcami (pacjentami, interesantami, kolegami, instytucjami nadzoru, przełożonymi itp.). Analiza sytuacji zawodowych pozwala więc dokonać wyboru elementów leksykalnych przez pryzmat np. logiki działań zawodowych, struktury organizacyjnej firmy, kolejności obiegu dokumentów, etapów życia firmy/produktu, przyjętych w przedsiębiorstwie procedur itp. (Binon i Verlinde 2004: 273). Nauczanie słownictwa w taki sposób dokonuje się zawsze w kontekście i na podstawie tekstów, które są równocześnie nośnikiem treści leksykalnych i zawodowych, które współistnieją w miejscu pracy. Zaletą takiego podejścia jest osadzenie słownictwa we właściwym mu środowisku komunikacyjno-zawodowym, powiązanie formy z funkcją i znaczeniem warunkowanym przez kontekst oraz zrozumienie przez uczącego się także pozajęzykowych elementów rzeczywistości zawodowej (i kulturowej), które kryją się za leksykalnym znaczeniem poszczególnych słów/wyrażeń.

Słownictwo specjalistyczne w podręcznikach języka francuskiego na poziomie A1/A2

Rozmiary niniejszego tekstu nie pozwalają na wyczerpujące przedstawienie podręczników do nauki języka francuskiego i omówienie zawartych w nich ćwiczeń leksykalnych. Pozostając w obrębie tzw. języka francuskiego ekonomii i finansów (*français des affaires*), omówimy kilka przykładowych ćwiczeń ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji leksykalnej na poziomie A1/A2, traktując ten ostatni jako wystarczający do rozpoczęcia nauki języka obcego dla potrzeb zawodowych⁶. Jednocześnie analiza wybranych ćwiczeń leksykalnych będzie miała na celu ukazanie pozajęzykowych wymiarów rzeczywistości zawodowej, które można wyjaśnić uczniom w trakcie nauki słownictwa.

Technik, jakie stosuje się w nauczaniu słownictwa, jest wiele (por. Komorowska 2001, Gajewska 2011). Zasadniczo są one zbieżne z tymi, które pojawiają się w nauczaniu leksyki

⁶ Omawiane ćwiczenia zostały zaczerpnięte z trzech podręczników do nauki języka francuskiego zawodowego, tj. *Travailler en français en entreprise* (poziom A1/A2), *Objectif Express Le monde professionnel en français* (poziom A1>A2), *Quartier d'affaires Français professionnel et des affaires* (poziom A2). Na potrzeby niniejszego artykułu, w tekście posługiwaliśmy się będziemy skrótowymi tytułami analizowanych podręczników, tj. odpowiednio TeFeE, OE i QA.

języka obcego ogólnego (por. Gajewska i Sowa 2014). Wśród tych, które często wykorzystuje się w podręcznikach do nauki języka obcego, należy wskazać m.in. ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących elementów oraz wiązaniu elementów ze sobą i ich wzajemnym przyporządkowywaniu. W nauczaniu języka specjalistycznego pozwalają one nie tylko rozwinąć kompetencję leksykalną, ale także poznać inne kwestie zawodowe, które słownictwo ze sobą niesie.

Uzupełnianie brakujących elementów

Ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących elementów mogą przybierać różną formę: od uzupełniania luk pojedynczymi słowami aż po wstawianie wielu elementów w obrębie szerszej kategorii (jak np. w przypadku uzupełniania tabel czy schematów). W podręcznikach do nauki języka francuskiego zawodowego na poziomie A1/A2 proponowane są różne warianty ćwiczeń z zastosowaniem technik uzupełniających. Najbardziej klasyczny wariant to uzupełnianie tekstów odpowiednimi słowami. Korzystający z podręcznika *Quartier d'affaires* (QA 2013:27) uczniowie uzupełniają np. ogłoszenia o pracę (*offre d'emploi*) zamieszczone w prasie lub w internecie przez firmę poszukującą pracownika. Brakujące słowa pojawiają się w paragrafach traktujących odpowiednio o profilu ogłoszeniodawcy, wolnym stanowisku i powierzonych obowiązkach oraz stawianych kandydatowi wymaganiach. Tym samym cel ćwiczenia nie polega wyłącznie na samym uzupełnieniu luk słowami, ale pozwala uczącym się zrozumieć rolę stanowiska i zasadność pożądaných kwalifikacji w kontekście prowadzonej przez firmę działalności gospodarczej.

Wstawienie brakujących słów (np. *rendez-vous, appels, messages, réunions, agenda...*) w wypowiedzi opisującej przebieg normalnego dnia pracy w biurze (QA 2013: 70) jest natomiast okazją do omówienia całodniowego rozkładu pracy pracownika biurowego oraz jego standardowych działań na stanowisku służbowym. Podobnie uzupełnienie właściwymi elementami leksykalnymi (np. *bilan, entretien annuel, améliorer, promotion, réussite...*) wypowiedzi dotyczącej rocznego spotkania ewaluacyjnego (QA 2013: 93) pozwala uczniom uświadomić sobie istnienie „zjawiska” oceny rocznej w środowisku zawodowym, jej roli i przebiegu (tj. omówienie z przełożonym zrealizowanych zadań w okresie podlegającym ocenie oraz planów na kolejny okres).

Objectif Express (OE 2013: 12) wykorzystuje technikę uzupełniania brakujących elementów, aby zaznajomić uczniów ze sposobem przedstawiania się w środowisku zawodowym. Ćwiczenie polegające na uzupełnieniu identyfikatorów osobowych imieniem i nazwiskiem, stanowiskiem oraz nazwą firmy (*prénom+nom, fonction, société*) z jednej strony pozwala uczniom przyswoić słownictwo niezbędne do wyrażenia różnych funkcji w obrębie przedsiębiorstwa, a z drugiej strony – uwrażliwia ich na nieodzowne komponenty prezentacji własnej osoby przed partnerami zawodowymi. Podobne zadanie pełni inne ćwiczenie (OE 2013: 112), w którym właściwą nazwą stanowiska/funkcji należy wypełnić luki na kartonikach z imieniem i nazwiskiem osób zasiadających za stołem prezydyjnym podczas konferencji/zebrania. Leksykalny wymiar ćwiczenia uzupełniony jest o aspekty zawodowe komunikacji językowej. Obecność kartoników z nazwiskami i funkcjami prelegentów (np. *Directeur général, Directrice commerciale, Directeur de la production, Directeur administratif et financier...*) pomaga w zbiorowym komunikowaniu się za sprawą widoczności personaliów kluczowych osób. Uwrażliwia też uczniów na fakt, że w kontekście zawodowym rozmówcy, zwracając się do siebie, posługują się częściej nazwami zajmowanych stanowisk czy pełnionych funkcji niż danymi personalnymi (imię i nazwisko). Poza tym polecenie ćwiczenia, które stawia ucznia w konkretnej sytuacji zawodowej (*Vous êtes chargé(e) de préparer la réunion*), ma również na celu wskazanie na zadania osoby organizującej zebranie, do których należy m.in. przygotowanie imiennych kartoników dla prelegentów.

Inne ćwiczenie polegające na uzupełnieniu dość rozbudowanego schematu organizacyjnego firmy (personalia oraz stanowiska i funkcje) (OE 2013:112) realizuje cel leksykalny

(nauka nazw stanowisk i funkcji), ale daje także uczącemu się możliwość poznania wewnętrznej struktury przedsiębiorstwa z właściwymi jej działami, zasobami kadrowymi oraz zależnościami służbowymi. Tym samym uczeń poznaje relacje istniejące pomiędzy poszczególnymi pionami firmy oraz ich pracownikami, jak również mniej lub bardziej sformalizowane stosunki służbowe (struktura płaska vs. hierarchiczna).

Przyporządkowywanie elementów

Dość liczną grupę ćwiczeń obecnych w analizowanych podręcznikach do nauki języka francuskiego zawodowego stanowią te, które wykorzystują techniki przyporządkowujące. Omawiany już wcześniej podręcznik QA (2013:27) stosuje tę technikę m.in. w celu wskazania cech charakteru najbardziej pożądanых na zajmowanych stanowiskach. Polecenie wymaga, aby wymienionym w tabeli czterem różnym stanowiskom służbowym (takim jak *Technicien informatique, Responsable RH, Assistante du directeur, Ingénieur*) uczniowie przyporządkowali adekwatne im cechy charakteru (np. *dynamique, organisé, sens du contact, à l'écoute, flexible* itp.) wiążące się bezpośrednio z rodzajem i charakterystyką wykonywanej pracy. Do jednej kategorii należy zatem przypisać kilka możliwych elementów. Poznając nowe słowa, uczniowie potrafią jednocześnie dokonywać oceny cech i postaw właściwych aktywności zawodowej na różnych stanowiskach.

Prostszy wariant omawianej techniki polega na łączeniu w pary poszczególnych elementów, z przyporządkowaniem ich według rozmaitych kryteriów. Podręcznik *Travailler en français en entreprise* (TeFeE) proponuje m.in. łączenie w pary elementów wskazujących na zawód (np. *médecin, coiffeur, femme de chambre, chauffeur de taxi* itp.) z tymi, które odnoszą się do miejsca pracy (np. *cabinet de consultation, salon de coiffure, étages d'un hôtel, voiture* itp.) (TeFeE 2007:48). Prezentując odpowiednie elementy leksykalne, ćwiczenie uwrażliwia jednocześnie na różnorodność możliwych miejsc pracy i ich specyfikę, choćby pod kątem (nie)stabilności samego miejsca, ale i potencjalnych rozmówców.

Poza łączeniem w pary i odpowiednim przypisywaniem słów możliwe jest również wykorzystanie tej techniki dla elementów wizualnych (połączyć obrazek z innym obrazkiem) lub elementów słownych i wizualnych zarazem. Ten ostatni wariant pojawia się w formie ćwiczenia polegającego na właściwej aranżacji powierzchni handlowej w sposób optymalny zarówno dla klienta, jak i pracownika sklepu RTV (TeFeE 2007:79). Zadaniem uczniów jest umieszczenie właściwych nazw produktów (*appareils photo, baladeurs audio et vidéo, caméscopes...*) i działów (*caisses, livraison, service après-vente...*) na załączonej makiecie sklepu. Wybierając odpowiednie słowa, uczeń poznaje bogactwo asortymentu RTV, który jest do dyspozycji klienta, oswajając się jednocześnie z przestrzenią zawodową, która może być potencjalnym miejscem jego przyszłej pracy. Dodatkowo rozplanowanie poszczególnych produktów i działów w przestrzeni pozwala mu dostrzec, jak istotną rolę w marketingu pełni właściwa aranżacja przestrzeni handlowej.

Wskazane powyżej techniki nauczania słownictwa to jedno z wielu, jakich zastosowania można byłoby doszukać się w podręcznikach do nauki języków obcych. Kilka wskazanych powyżej przykładów jest w naszej opinii wystarczające, by pokazać, że nauka leksyki dla potrzeb komunikacji zawodowej jest możliwa na podstawowych etapach biegłości językowej (poziom A1/A2). Poza tym, jak dowodzą wyżej wskazane przykłady, nauce tzw. słówek trudno wyłącznie przypisać cel leksykalny. Poznawanie i przyswajanie słownictwa niesie z sobą coś więcej: pozwala zwrócić uwagę na logikę działania zawodowego oraz potrzebę aktywowania dyskursu i postaw zawodowych (por. Mourlhon-Dallies 2017). Osadzone w odpowiednim kontekście zawodowym ćwiczenia leksykalne mają w sobie ogromny potencjał, aby w sposób trafny i sprawny rozwijać zarówno kompetencję leksykalną uczących się, jak i właściwie kształtować wyobrażenia na temat funkcjonowania obszaru zawodowego, w którym to dopiero słowa nabierają konkretnego znaczenia.

BIBLIOGRAFIA

- Binon, J., Verlinde, S. (2004), L'enseignement/ apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires, [w:] *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(135), s. 271–283.
- Boutet, J. (2001), Les mots du travail, [w:] A. Borzeix i B. Fraenkel (red.) *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS Éditions, s. 189–202.
- Challe, O. (2002), *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- Delporte, T., Lascar, M. (1968), Enseignement de la langue médicale à des étudiants en médecine et à des médecins étrangers (Méthode pour débutants et dossier de perfectionnement), [w:] *Le Français dans le Monde*, nr 61, 40–43.
- Gajewska, E. (2011), *Techniki nauczania języka obcego*. Tarnów: PWSZ w Tarnowie.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), LSP, FOS, *Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gross, M. (1975), *Méthodes en syntaxe*. Paris: Herman.
- Kahn, G. (1995), Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, [w:] *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Méthodes et méthodologies*, nr specjalny, 144–152.
- Komorowska, H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Moirand, S. (1993), *Décrire les discours de spécialité*. Referat przedstawiony na konferencji III Jornadas de lenguas para fines específicos, Uniwersytet Alcalá de Henares.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2017), Les exercices de langue au cœur de la professionnalisation des publics de spécialité: éléments méthodologiques pour l'enseignant-concepteur. W: M. Sowa, J. Krajka (red.) *Innovations in Languages for Specific Purposes. Innovations en Langues sur Objectifs Spécifiques*. Frankfurt a/M: Peter Lang, 85-100.
- Phal, A. (red.) (1971), *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. CREDIF. Didier.
- Quemada, B. (1978), Technique et langage. W: *Histoire des techniques*. Paris: Gallimard, 1146–1240.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Sowa, M. (2016), Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 4–11.
- Vicente García, C. (2009), La didactique du concept de langue spécialisée: vers une approche traductologique de la question, [w:] *Mutatis Mutandis*, nr 1(2), 38–49.

PODRĘCZNIKI:

- Dubois, A.L., Tausin, B. (2013), *Objectif Express 1. Le monde professionnel en français*. Paryż: Hachette.
- Gillmann, B. (2007), *Travailler en français en entreprise*. Paryż: Didier.
- Rosillo, M.P., Maccotta, P., Demaret, M. (2013), *Quartier d'affaires. Français professionnel et des affaires 1*. Paryż: CLE International.

DR HAB. MAGDALENA SOWA, PROF. UMCS Romanistka, pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka licznych publikacji z zakresu glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języka specjalistycznego. (Współ)autorka podręczników do nauki języka francuskiego.

Rozwijanie kompetencji mówienia w specjalistycznym języku technicznym

Przykład scenariusza zajęć z języka włoskiego

Tekst ukazał się w numerze 2/2023 „Języków Obcych w Szkole”

Posługiwanie się specjalistycznym językiem obcym najczęściej kojarzy się z czytaniem opisów technicznych, instrukcji itp. oraz tłumaczeniem tego typu tekstów. Również sami uczący się przykładają wagę przede wszystkim do tych właśnie aspektów. Specjalistyczna kompetencja językowa zawiera w sobie jednak także umiejętność prowadzenia interakcji językowych. Powstaje zatem pytanie: Jak opracować scenariusz zajęć, aby wypowiedź ustna była rozwijana w podobnym stopniu do pozostałych sprawności?

Najczęstsze skojarzenia, które wywołuje termin „język specjalistyczny”, dotyczą słowa *specjalista*, czyli „człowiek odznaczający się gruntowną znajomością jakiejś dziedziny” (SJP PWN), co łączy się także ze znajomością języka skorelowanego z tą dziedziną. Jednakże w życiu codziennym wiele osób posługuje się słowami charakterystycznymi dla wiedzy rozumianej jako fachowa. Na przykład używanie coraz bardziej powszechnych narzędzi technologii informacyjnej jest nierozdzielnie związane z rozumieniem i stosowaniem określonych wyrażen, zwrotów czy leksyki, które wychodzą poza zakres języka ogólnego. W przypadku większości osób dotyczy to języka ojczystego, ale dla niektórych również obcego.

Oprócz wyraźnie widocznego postępu technicznego, który niejako przymusza nas do poznania, zrozumienia i w efekcie posługiwania się językiem specjalistycznym w języku ojczystym, innymi czynnikami przyczyniającymi się do zwiększenia zainteresowania tym zagadnieniem są: postępująca globalizacja, mobilność na rynku pracy czy projekty międzynarodowe. Stawiają one wiele osób przed koniecznością przyswojenia języka fachowego i posługiwania się nim. W związku z tym, w kształceniu na szczeblu akademickim (a czasem nawet wcześniej – w średnich szkołach zawodowych), pojawiają się elementy języka specjalistycznego – jako wyjście naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy.

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak opracować materiały dydaktyczne, żeby stworzyć scenariusze zajęć, które pozwolą skutecznie rozwijać specjalistyczną kompetencję językową, a co za tym idzie, poprawić jakość kształcenia na studiach humanistycznych. Pierwsza część poświęcona jest rozważaniom teoretycznym dotyczącym zdobywania tejże kompetencji, a druga prezentuje przykładowy scenariusz zajęć mających na celu zrównoważone rozwijanie wszystkich umiejętności językowych, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji ustnej.

Rozwijanie specjalistycznej kompetencji językowej

Skuteczne posługiwanie się językiem specjalistycznym wymaga rozwinięcia różnych sprawności i kompetencji. Sambor Grucza (2013: 108–113) wyróżnia:

ALINA WOJACZEK
Politechnika Śląska

- ➔ specjalistyczną kompetencję językową – rozumianą jako umiejętność posługiwania się gramatyką, leksyką oraz wymową w tworzeniu konkretnych aktów komunikacyjnych;
- ➔ specjalistyczną kompetencję dyskursywną – czyli umiejętność prowadzenia interakcji specjalistycznej z jednej strony pojmowanej jako uczestnictwo w dialogu czy dyskusji, ale także realizowaną poprzez rozumienie i konstruowanie różnego rodzaju tekstów pisemnych;
- ➔ specjalistyczną kompetencję (inter)kulturową – przejawiającą się w zdolności prowadzenia komunikacji w danym kontekście kulturowo-zawodowym.

Według P. Balboniego (2002: 91) w kształceniu kompetencji specjalistycznych konieczne jest właściwe podejście metodyczne, które powinno realizować się poprzez:

- ➔ odpowiednią selekcję i, jeśli to konieczne, dydaktyzację materiałów autentycznych, które należy dostosować do potrzeb zawodowych i komunikacyjnych uczącego się; ten wybór powinien uwzględniać stopniowanie poziomu trudności w przyswajaniu języka, a jednocześnie umożliwiać zanurzenie w rzeczywistości językowo-kulturowej;
- ➔ wybór adekwatnych strategii nauczania, które umożliwią uczącemu się aktywny udział w sytuacjach komunikacyjnych typowych dla danego języka specjalistycznego, a także zapewnią mu autonomię i indywidualizację procesu uczenia się;
- ➔ podjęcie przez nauczyciela roli tutora pomagającego w zrozumieniu tekstów, przez co uczący się zajmuje centralne miejsce w procesie dydaktycznym.

Należy więc zastanowić się, jak zaplanować i przygotować skuteczny proces dydaktyczny, aby zaspokoić pragmatyczne potrzeby komunikacyjne uczącego się. Najprawdopodobniej inną motywacją będą kierować się studenci czy uczniowie szkół specjalistycznych, a inną pracownicy firm. Pragmatykę należy rozumieć z jednej strony jako umiejętność skutecznego osiągnięcia celów komunikacyjnych (Bińczycka 2006: 79), a z drugiej jako treści językowe nabyte podczas procesu uczenia się.

Paolo Balboni (2000: 78) wskazuje na trzy zasady, według których należy dobierać treści do sylabusu bądź poszczególnych modułów, aby odpowiadały potrzebom studentów:

- ➔ zasada *kontroli rzeczywistości językowej*, w której będzie funkcjonował student; należy dostosowywać trudność materiałów do poziomu, który student jest w stanie kontrolować;
- ➔ zasada *niebanalności*, zgodnie z którą powinno się upraszczać materiały dydaktyczne do poziomu językowego studenta, ale nie dostarczać wyjaśnień z zagadnień dla studenta oczywistych, często bardziej niż dla nauczyciela;
- ➔ zasada *prawdopodobieństwa* dotycząca tekstów, które – jeśli nie mogą być autentyczne – powinny naśladować tego rodzaju materiały.

Na pytanie o efektywne planowanie procesu dydaktycznego próbowała odpowiedzieć Eliza Borczyk (2020: 15), przeprowadzając badania wśród studentów filologii obcych na kierunku tłumaczeniowo-biznesowym. Miały one na celu sprawdzenie, czy program kształcenia językowego, obejmujący także kształcenie z języków specjalistycznych, uwzględnia wszystkie czynniki postulowane przez wyżej cytowanych dydaktyków, czyli czy umożliwia rozwinięcie wszystkich kompetencji i sprawności językowych. Wyniki pokazują, że na zajęciach największy nacisk kładzie się na pracę z tekstem pisany (83,5%) i tłumaczeniem zdań oraz całych tekstów (odpowiednio 41,5% i 27%), natomiast ćwiczenia komunikacyjne są przeprowadzane rzadko (11%). Co ciekawe, sami studenci za najbardziej przydatne zdolności uważają tłumaczenie (64%), konstruowanie tekstów (55,5%) i czytanie ze zrozumieniem (36%). Jedynie 19,5% postrzega wypowiedź ustną jako umiejętność pożądaną w posługiwaniu się językiem specjalistycznym.

Niezależnie od opracowań teoretycznych traktujących o specyfice nauczania języków specjalistycznych spotykamy się z dużym zróżnicowaniem dostępności materiałów

i gotowych konspektów / scenariuszy zajęć. Najczęściej jest to związane z samym językiem obcym, a dokładniej z powszechnością jego użycia, a także z dziedziną nauki, której dotyczy.

Wydawać by się mogło, że elementy dyscyplin nauki i technik, które na stałe weszły i ciągle wchodzi w zakres języka, jakim posługujemy się na co dzień, znajdą chociaż częściowe odbicie w praktycznych opracowaniach dydaktycznych, na przykład podręcznikach czy skryptach do nauki języka obcego. Niestety, w przypadku specjalistycznego języka technicznego włoskiego trudno spotkać kompletne propozycje scenariuszy zajęć, umożliwiających rozwijanie wszystkich kompetencji wyróżnionych przez Gruczę. A przecież jest wiele zagadnień, w których liczą się nie tylko receptywne umiejętności językowe, ale także komunikacja ustna. Jednym z takich popularnych przykładów jest samochód – tym pojazdem posługuje się bardzo wiele osób, często się o nim rozmawia, czyta czy słucha. Nie ograniczamy się przy tym jedynie do wymiany informacji o jego podstawowych cechach, takich jak wygoda, szybkość, wygląd, ale wchodzimy w szczegóły dotyczące pojemności i mocy silnika czy coraz bardziej rozbudowanych akcesoriów. Tego rodzaju komunikacja odbywa się zarówno w przestrzeni prywatnej, jak i zawodowej, i wymaga umiejętności rozumienia tekstu słuchanego, czytanego oraz konwersacji. Tymczasem najczęściej spotykamy się z propozycjami pojedynczych ćwiczeń wprowadzających w sposób bierny jedynie słownictwo specjalistyczne (por. Pepe i Garelli 2017: 116).

Co za tym idzie, prowadzący zajęcia z języka specjalistycznego technicznego staje przed zadaniem opracowania własnych scenariuszy dla całego cyklu kształcenia. To do niego będzie należał odpowiedni dobór treści, materiałów i technik, które rozwiną wszystkie kompetencje językowe pozwalające na efektywną komunikację w danej dziedzinie.

Nie bez przyczyny został przywołany przykład samochodu, ponieważ właśnie tego zagadnienia będzie dotyczył konspekt przedstawiony w dalszej części artykułu. Został on opracowany na potrzeby zajęć ze studentami lingwistyki stosowanej, ale z powodzeniem można go wykorzystać np. w technikum samochodowym. W przypadku tematyki związanej z techniką, a z samochodem przede wszystkim, nie jest konieczna znajomość zaawansowanych struktur językowych, a raczej wykorzystanie znanych zwrotów i skoncentrowanie się na opanowaniu słownictwa specjalistycznego. W związku z tym przedstawiony materiał można zaproponować studentom rozwijającym umiejętności językowe na poziomie B1 wg ESOKJ.

Konstrukcja scenariusza odwołuje się do *jednostki akwizycji języka specjalistycznego* (Balarin 2009: 11), w której, w przeciwieństwie do tradycyjnej jednostki dydaktycznej, została pominięta faza motywacji. Zakłada się bowiem, że student (dorosły uczący się) świadomie decyduje się na naukę języka specjalistycznego, traktując ją jako element rozwoju kariery zawodowej.

Scenariusz zajęć

Zaprezentowany scenariusz jest zbiorem opracowanych przez Autorkę gotowych ćwiczeń do wykorzystania na zajęciach trwających 90 minut. Koncentrują się one na rozwijaniu umiejętności rozumienia pisanego tekstu specjalistycznego i konwersacji. W ćwiczeniach pozostawiono oryginalne polecenia, tzn. takie, jakie znajdowały się w materiale przygotowanym dla studentów.

Temat zajęć: *La macchina che fa per me* – la costruzione della macchina

Typ szkoły: studia językowe I stopnia (filologia, lingwistyka), szkoła ponadpodstawowa (podstawa programowa wariant III.2.0 lub wariant III.BS2.0)

Poziom nauczania: B1

Cele zajęć:

➔ Komunikacyjne

Uczący się:

- ➔ opisuje budowę samochodu;
- ➔ rozumie preferencje drugiej osoby dotyczące wyboru i użytkowania samochodu oraz wyraża własne zdanie na ten temat.

- ➔ Językowe
- ➔ Gramatyczne
 - Uczący się:
 - ➔ odmienia czasowniki: volere, piacere, preferire w trybie condizionale semplice;
 - ➔ posługuje się płynnie czasem indicativo presente;
 - ➔ stosuje I typ zdania warunkowego w formie indicativo presente + imperativo.
- ➔ Leksykalne
 - Uczący się:
 - ➔ zna specjalistyczne słownictwo techniczne dotyczące budowy samochodu;
 - ➔ rozumie opis techniczny samochodu;
 - ➔ używa zwrotów opisujących czynności związane z prowadzeniem samochodu: zapiąć pasy, uruchomić samochód, wrzucić bieg, skręcić w prawo/lewo, włączyć kierunkowskaz, wcisnąć sprzęgło.
- ➔ Pozajęzykowe i glottomatetyczne:
 - Uczący się:
 - ➔ posługuje się materiałami paratekstowymi, takimi jak rysunki czy schematy;
 - ➔ korzysta z różnego rodzaju słowników;
 - ➔ wykorzystuje przeglądarki internetowe do poszerzania wiedzy.

Metody i techniki pracy: Praca indywidualna, w parach, w grupach, praca z tekstem, ćwiczenia z luką, ćwiczenia na dobieranie, odpowiedzi na pytania, wypowiedź ustna.

Przebieg zajęć: Zgodnie z założeniami jednostki dydaktycznej punktem wyjścia jest tekst, po którym następują ćwiczenia pozwalające na zrozumienie, utrwalenie i kreatywne przetworzenie materiału językowego.

Wstęp (5 min)

Buongiorno. Come va? – powitanie studentów i przedstawienie celów lekcji.

Rozgrzewka językowa (10 min)

Zajęcia zaczynają się od tzw. rozgrzewki językowej, podczas której prowadzący ma okazję zorientować się, jakie umiejętności językowe i zasób słownictwa posiadają studenci/uczniowie. Ta część zajęć ma też na celu zbudowanie kontekstu sytuacyjnego – wprowadzi on treści merytoryczne i ułatwi uczącemu się rozumienie oraz analizę terminów specjalistycznych.

Oto przykładowe pytania zadawane przez prowadzącego:

- ➔ Hai la patente di guida?
- ➔ A che età l’hai presa?
- ➔ Guidi regolarmente la macchina?
- ➔ Quante macchine hai guidato nella tua vita?
- ➔ Quale ti è piaciuta di più e perché?

Prezentacja materiału lekcyjnego (25 min)

I. Rispondi alle domande:

1. A che cosa pensi quando scegli una macchina?:
 - ➔ ai viaggi,
 - ➔ alla famiglia,
 - ➔ agli spostamenti in città,
 - ➔ al piacere della guida.

2. Quali caratteristiche sono importanti per te nell'acquisto di un'auto?:
 - ➔ la sicurezza,
 - ➔ la comodità,
 - ➔ la velocità,
 - ➔ la linea,
 - ➔ il prezzo,
 - ➔ la commerciabilità,
 - ➔ la silenziosità,
 - ➔ i costi di manutenzione e dei ricambi.

3. Quali optional sono importanti per te?:
 - ➔ sistemi di sicurezza ADAS (Advanced Driver Assistance Systems) che sono sistemi elettronici di assistenza alla guida, per esempio: il cruise control adattivo, la frenata automatica di emergenza, l'avviso di cambio corsia, i sensori pioggia, il sensore crepuscolare, i sensori di parcheggio, il sensore dell'angolo cieco;
 - ➔ l'aria condizionata automatica;
 - ➔ l'head-up display;
 - ➔ i sedili riscaldati;
 - ➔ gli alzacristalli elettrici;
 - ➔ i fari anteriori full-led;
 - ➔ la telecamera posteriore;
 - ➔ l'avviso di traffico trasversale;
 - ➔ il sistema di riconoscimento di segnaletica stradale;
 - ➔ la chiusura centralizzata;
 - ➔ il climatizzatore bi-zona;
 - ➔ il retrovisore interno fotocromatico;
 - ➔ i vetri posteriori oscurati;
 - ➔ l'antifurto;
 - ➔ il tetto apribile.

Rys. 1. Elementy budowy samochodu

II. Spiega in polacco le parti della macchina menzionate nel disegno di sotto:



Utrwalenie materiału lekcyjnego (15 min)

- III. Completa le frasi con le parole del disegno di sopra:
 1. Girando con e sporchi si può prendere una multa.
 2. Nella portiera del conducente si trovano quattro elettrici.
 3. Non mi piace elettrico, preferisco quello tradizionale - a leva.
 4. Per fare il pieno, bisogna prima aprire
 5. Gina non si ricorda il numero di della propria macchina.
 6. Negli ultimi anni automatico diventa sempre più popolare.
 7. Stamattina ho trovato la mia macchina con un sgonfio.

Źródło: <www.coursehero.com/file/105938811/parti-dellautopdf>

8. Per poter controllare il motore bisogna aprire
9. I sensori dell'angolo cieco si trovano negli

IV. Abbina ogni inizio della frase al suo giusto seguito per creare frasi di senso compiuto:

1. Siediti dal lato del conducente e
2. Se accendi una macchina con cambio manuale
3. Inserisci la chiave nel meccanismo di accensione e girala o
4. Spingi il pedale della frizione e
5. Se la tua macchina non parte (il motore non si accende) dopo più tentativi
6. Prima di girare (svoltare)
7. Se svolti a sinistra

- A. controlla se la batteria non è scarica.
- B. devi dare precedenza ai veicoli che arrivano da destra.
- C. assicurati che la leva è in folle.
- D. metti la freccia.
- E. spingi il pulsante di avviamento (in molte macchine moderne).
- F. inserisci la prima marcia o la retromarcia.
- G. allaccia la cintura di sicurezza.

1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ... 6 ... 7 ...

Podsumowanie – wykorzystanie nabytych umiejętności (35 min)

- V. Il signor Kowalski è andato in Italia a lavorare. Ha firmato il contratto di lavoro per 5 anni. Adesso vuole comprare in Italia una macchina usata. Le sue preferenze sono: *samochód do jazdy do pracy (do 20 km w jedną stronę), nie na długie trasy; rodzaj paliwa obojęt-ny; przebieg: poniżej 100 000 km; wiek samochodu: 4–6 lat, najlepiej od pierwszego właściciela; preferowana (ale nie konieczna) automatyczna skrzynia biegów, automa-tyczna klimatyzacja, czujniki parkowania i nawigacja; cena: do 10 000 €.*

LEGGI GLI annunci e prova ad aiutare il signor Kowalski nella scelta:

OPEL

- Modello Mokka 1ª serie
- Tipo di veicolo: Usato
- Carburante: Diesel
- Posti: 5
- Numero di porte: 4/5
- Cambio Manuale
- Tipologia: SUV/Fuoristrada
- Iva esposta: No
- Km: 106510 Km
- Immatricolazione 11/2015
- Prezzo proposto: 11300 €

Descrizione

Come da titolo vendo opel mokka allestimento cosmo 1.6 turbo diesel 4x4. Autovettura immatricolata a novembre 2015. 106.510 km reali tagliandati fino ai 90.000 presso rivenditore, poi da meccanico di fiducia. Sedili tessuto e pelle, Sensori parcheggio anteriori e posteriori con retrocamera, Sensore pioggia, Sensore fari con abbaglianti automatici, Comandi al volante, Navigatore Cruise control Cambio manuale 6 marce, Bluetooth, Radio CD Start & stop, Climatizzatore automatico

KIA

- Modello Rio 3ª serie
- Classe emissioni: Euro 6
- Tipologia: Utilitaria
- Numero di porte: 4/5
- Iva esposta: No
- Carburante: Diesel
- Tipo di veicolo: Usato
- Cambio: Manuale
- Km: 100900 Km
- Immatricolazione 08/2016
- Prezzo proposto: 8500 €

Descrizione:

Vendo Kia Rio high tech 2016, unico proprietario. L'auto è in garanzia kia per altri 22 mesi. Presenta qualche graffio. Motore ottimo. Telecamera, navigatore, vetri oscurati, cerchio 17, Prezzo trattabile.

TOYOTA

- Modello Aygo 2ª serie
- Versione Aygo 1.0 VVT-i 69 CV 5 porte x-play
- Carburante: Benzina
- Tipologia: City Car
- Iva esposta: No
- Numero di porte 4/5
- Tipo di veicolo: Usato
- Cambio: Manuale
- Posti: 5
- Km: 21000 Km
- Immatricolazione 05/2018
- Prezzo proposto: 10000 €

Descrizione

Vendo Toyota Aygo rossa in perfetto stato come da foto. Allestimento x play, con bluetooth, radio touch usb, retrocamera e cruise control. Utilizzata da ragazza. Molto parca nei consumi. Vendesi per passaggio ad auto più grande. Ideale per neopatentati, contro i blocchi del traffico, città e non solo.

LANCIA

- Modello Ypsilon 3ª serie
- Versione Ypsilon 1.3 MJT 16V 95 CV 5 porte S&S Platinum
- Carburante: Diesel
- Iva esposta: No
- Cambio: Manuale
- Posti: 5
- Classe emissioni: Euro 6
- Tipo di veicolo: Usato
- Numero di porte 4/5
- Tipologia: Utilitaria
- Km: 39000 Km
- Immatricolazione 06/2016
- Prezzo proposto: 10000 €

Descrizione

Lancia ypsilon 1,3 multijet euro 6 95cv allestimento full optional tetto apribile, sensore luce e pioggia, clima automatico bizona, interni pelle/alcantara, Bluetooth, 4 vetri elettrici, vendo solo per inutilizzo e a malincuore.

VI. Quale macchina corrisponderebbe ai tuoi bisogni? Giustifica la tua scelta.

Wskazówki metodyczne do ćwiczeń przedstawionych w scenariuszu

Ćwiczenie I ma na celu poszerzenie wypowiedzi (pyt. 1 i 2) i wprowadzenie pierwszej grupy słownictwa specjalistycznego związanego z dodatkowym wyposażeniem samochodu (pyt. 3). Odpowiedzi na pytania powinny być poprzedzone analizą słownictwa i tłumaczeniem wyrażen na język polski, szczególnie nr 3. Studenci pracują indywidualnie lub w parach. Na tym etapie przechodzą oni od konwersacji opartej na umiejętnościach ustnych, do skonstruowania wypowiedzi z wykorzystaniem umiejętności rozumienia materiału pisemnego. W zależności od czasu, jakim dysponujemy, to ćwiczenie od razu może zostać użyte do utrwalenia wprowadzonego słownictwa. Po wypowiedziach indywidualnych dzielimy studentów na małe grupy (3–4 osoby). W tych zespołach powinni ustalić, używając języka włoskiego, jakie są dla nich trzy najważniejsze cechy samochodu i trzy – cztery elementy wyposażenia dodatkowego.

Seria następnych ćwiczeń służy wprowadzeniu słownictwa dotyczącego elementów budowy samochodu (ćw. II) oraz jego utrwaleniu (ćw. III i IV). Obraz wykorzystany do ćwiczenia II jest materiałem przykładowym, aczkolwiek na zajęciach Autorki został wykorzystany właśnie ten, ponieważ grupy z nim pracujące należą do specjalności język angielski z włoskim, a taka prezentacja nowego słownictwa pozwala na wykonanie tego zadania „a vista”. Co więcej, znajomość słownictwa, którą można zaobserwować w szybkości wykonywania ćwiczenia, buduje pozytywną motywację do dalszej pracy.

Kolejne polecenia mają na celu utrwalenie poznanego słownictwa i struktur. W ćwiczeniu V zostały wykorzystane materiały z jednej ze stron internetowych poświęconych sprzedaży samochodów używanych. Dla wygody pozbawiono je formatowania ze strony, ponieważ głównym celem tego zadania jest rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu, porównywania tekstów między sobą i stymulowanie do wypowiedzi ustnej, a nie umiejętności poszukiwania informacji w sieci. Studenci pracują w małych grupach i mogą korzystać z różnego rodzaju słowników. Po upływie wyznaczonego czasu przedstawiają swój wybór, uzasadniając go danymi z materiału dydaktycznego. Ćwiczenie VI jest podsumowaniem zajęć. Powinno stymulować studentów do kreatywności językowej w formie indywidualnych pełnych wypowiedzi z wykorzystaniem poznanego słownictwa i struktur. Dla prowadzącego jest to okazja do wstępnej ewaluacji efektywności lekcji.

Podsumowanie

Artykuł miał na celu przedstawienie jednego z rozwiązań dydaktycznych dotyczących nauczania specjalistycznego języka technicznego, a dokładnej możliwości rozwijania

umiejętności komunikacji ustnej, często marginalizowanej ze względu na specyfikę przedmiotu. Uczestnictwo w tak przeprowadzonych zajęciach powinno nie tylko wyposażyć studentów w umiejętności komunikowania pisemnego i ustnego, ale także, a może przede wszystkim, uświadomić im, że znajomość języka specjalistycznego nie ogranicza się jedynie do pracy z tekstem pisany, a komunikacja ustna stanowi integralną część tej kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P.E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino: Utet Libreria.
- Balboni, P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: Utet Libreria.
- Ballarin, E. (2009), *Didattica delle microlingue*, <bit.ly/3MpnewT> [dostęp: 9.02.2023].
- Bińczycka, I. (2006), *Wybrane zagadnienia pragmatyki językowej – ujęcie lingwoedukacyjne*, <bit.ly/3OuLrEn> [dostęp: 10.02.2023].
- Borczyk, E. (2020), *Jednostka dydaktyczna a specyfika nauczania i uczenia się języków specjalistycznych*, [w:] E. Bieńkowska-Kajko, E. Mężyk, B. Stafanowicz, (red.), *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych. Aspekty, metody, realizacje*, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Freddi, G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino: UTET Libreria.
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, s. 109.
- Mezzadri, M. (2003), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Pepe, D., Garelli, G. (2017), *Al lavoro! Corso di italiano per stranieri in contesto lavorativo A2*, Torino: Loescher Editore.
- *Słownik Języka Polskiego*, <bit.ly/3oj80RS> [dostęp: 9.01.2023].

ŹRÓDŁA MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH

- *Parti dell'auto*, <bit.ly/43cHXe0>, [dostęp: 18.09.2020].
- <www.autoscout24.it>, [dostęp: 20.09.2020].

ALINA WOJACZEK Magister filologii romańskiej, absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego, nauczycielka, pedagog. Ukończyła również studia podyplomowe w zakresie zarządzania w oświacie. Długoletnia wykładowczyni w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach. Aktualnie asystentka dydaktyczna w zakresie języka włoskiego w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Wydziału Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej. Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie języków obcych z uwzględnieniem nowych technologii oraz zagadnienia pedeutologiczne i andragogiczne.

Nauczanie języka niemieckiego zawodowego metodą projektu w szkole ponadgimnazjalnej

Tekst ukazał się w numerze 1/2015 „Języków Obcych w Szkole”

W obliczu rosnącej popularności innych języków obcych i zmian wywołanych reformą kształcenia zawodowego germaniści starają się stosować nowatorskie rozwiązania, usprawniające realizację nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, a tym samym motywować uczniów do aktywnej nauki języka niemieckiego. Jakie działania należy podejmować, by nauka języka niemieckiego zawodowego była łatwa i efektywna oraz sprawiała przyjemność – zarówno uczniom, jak i nauczycielom?



JOANNA LISIAK

Zespołu Szkół Przyrodniczo-Technicznych
w Bojanowie

KRZYSZTOF ROGALA

Zespołu Szkół Przyrodniczo-Technicznych
w Bojanowie

W roku szkolnym 2013/2014 wraz z pięciorgiem uczniów z II klasy technikum żywienia i usług gastronomicznych przystąpiliśmy do IV edycji ogólnopolskiego konkursu pt. *Nauczanie języka niemieckiego metodą projektu – projekt edukacyjny w roku szkolnym 2013/2014*, organizowanego przez Centrum Herdera Uniwersytetu Gdańskiego. Celem konkursu było propagowanie języka niemieckiego i kultury Niemiec oraz motywowanie nauczycieli do rozwijania efektywnych metod nauczania języka niemieckiego.

Inspiracją do podjęcia tego projektu była lekcja języka niemieckiego zawodowego, która odbyła się w II klasie technikum żywienia i usług gastronomicznych. Podczas zajęć uczniowie wspominali wakacje, pokazywali zdjęcia i opisywali swoje wakacyjne przygody. Jedna z uczennic przyniosła na zajęcia zdjęcie tortu (*Frankfurter Kranz*), który jadła w Niemczech u swojej rodziny. Po podzieleniu się „pysznym” wakacyjnym wspomnieniem oraz zgodnie z przysłowiem *Der Appetit kommt beim Essen* (apetyt rośnie w miarę jedzenia), posileni i pełni nowych pomysłów uczniowie udali się w „podróż”, by poszukać najbardziej znanych niemieckich ciast, wykorzystując internet i dostępne pozycje kulinarne w bibliotece szkolnej oraz Miejskiej Bibliotece Publicznej w Bojanowie. Uczniowie analizowali przepisy na ciasta napisane również w języku niemieckim, które zamieszczone były w niemieckich książkach kucharskich oraz na niemieckich kulinarnych stronach internetowych.

Kolejną „stacją” w podróży smaków było poznawanie różnych rodzajów dekoracji, dodatków cukierniczych, owoców i przetworów oraz kategorii ciast i przyporządkowywanie nazw wypieków do kategorii nadrzędnych. Nową terminologię uczniowie przyswajali, czytając polskie i niemieckie teksty źródłowe oraz rozwiązując ćwiczenia leksykalne przygotowane przez nauczyciela języka niemieckiego; kilka najciekawszych (zdaniem uczniów) zamieszczamy w Załączniku nr 1 – dostęp przez kod QR obok.

Dużym zainteresowaniem cieszyły się zadania polegające na znalezieniu pewnych elementów w diagramach lub rozsypankach literowych (np. zadanie 1.). Inne ćwiczenia polegały na uzupełnianiu brakujących

liter w nazwach różnych rodzajów ciast; podpowiedzią były ich polskie odpowiedniki (zadanie 2.). Szczególnie chętnie uczniowie rozwiązywali logogryfy, których hasła były pojęciem nadrzędnym, a wyrazy pomocnicze wpisywane w diagram były pojęciami podrzędnymi (zadanie 3.). Dzięki zadaniom polegającym na dopasowywaniu do siebie tych pojęć uczniowie poznali rodzaje dekoracji i dodatków cukierniczych (zadanie 4.), nauczyli się podziału owoców (na: pestkowe, cytrusowe, ziarnkowe, jagodowe), nazw przetworów mlecznych i produktów zbożowych. Uczestnicy projektu chętnie dopasowywali podpisy do obrazków, co – jak wiadomo – pobudza do pracy dwie półkule mózgowe i ułatwia zapamiętywanie nowej terminologii (zadanie 5.). Po poznaniu reguł tworzenia rzeczowników złożonych ogromną satysfakcję sprawiły uczniom tego typu zadania, które wzbogaciły ich zasób leksykalny (zadanie 6.). Umiejętność tworzenia rzeczowników złożonych uczniowie wykorzystali również przy projektowaniu menu kawiarenki.

Nasi podopieczni podnosili swoje kompetencje językowe, szukając odpowiedników różnych nazw w języku niemieckim, tworząc następnie dwujęzyczne prezentacje multimedialne, własne ćwiczenia leksykalne, plakaty i słowniczki tematyczne, dialogi sytuacyjne oraz glosariusze całościowe. Na zajęciach powtórkowych uczniowie uczestniczyli w grach kalamburowych, tworzyli zagadki polegające na opisywaniu przydatności danej rzeczy (jej funkcji), podczas gdy druga osoba miała za zadanie podanie nazwy danego przyboru, np. *Damit kann man eine Torte verzieren. Das ist ziemlich klein und weiß (Kokosraspel); Damit kann man den Teig ausrollen (die Teigrolle)* itp.

Najsłodszym „przystankiem” w tej swoistej podróży smaków polsko-niemieckich był proces produkcji ciast w szkole. Młodzież piekła wybrane typowe niemieckie ciasta – *Frankfurter Kranz, Dresdner Eierschecke mit Trauben, Schwarzwälder Kirschtorte, Obstkuchen i Lübecker Marzipan-Torte*. Następnie nawiązaliśmy kontakt z lokalnym mikroprzedsiębiorcą z branży cukierniczej, by realizować zadanie na szerszą skalę przy udziale partnera zewnętrznego. Właściciel cukierni podzielił się swoim 30-letnim doświadczeniem w pracy oraz wiedzą na temat sposobu dekorowania ciast, przydatności maszyn i urządzeń do przygotowania wyrobów cukierniczych, jak np.: dozowniki, maszyny do wyrabiania i zagniatania ciasta, piekarniki, podgrzewacze, urządzenia do robienia polewy i lukru oraz krajalnice. Na lekcji języka niemieckiego zawodowego oraz na zajęciach pozalekcyjnych uczestnicy projektu, pracując z polsko-niemieckimi słownikami technicznymi i słownikami niemieckojęzycznymi, szukali odpowiedników nowo poznanych pojęć z branży cukierniczej, wykorzystując je przy tworzeniu prezentacji multimedialnych, które przedstawiane były pozostałym uczniom z klasy I i II technikum żywienia i usług gastronomicznych oraz z klasy IV technikum żywienia i gospodarstwa domowego, w celu poszerzenia ich kompetencji językowej. Po konsumpcji kolejnych polskich i niemieckich ciast, pełni nowych pomysłów, uczniowie podjęli decyzję o utworzeniu własnego małego przedsiębiorstwa – cukierenki *Torcik*, zajmującej się produkcją i sprzedażą wyrobów cukierniczych.

Uczniowie połączyli kulinarnego bakcyła i chcieli się dalej rozwijać. Na lekcji przedsiębiorczości prowadzonej przez drugiego opiekuna projektu – nauczyciela przedmiotów ekonomicznych – poruszali temat rozpoczynania działalności gospodarczej oraz czynników wspierających i hamujących przedsiębiorczość. Było to zaczątkiem rozważań na temat perspektyw powodzenia inicjatywy polegającej na utworzeniu mikroprzedsiębiorstwa zajmującego się produkcją i dystrybucją wyrobów cukierniczych. W rezultacie tych analiz młodzież przygotowała minibusplan i scenariusz rozwoju przedsięwzięcia. W dokumencie tym uczniowie wskazali źródła finansowania firmy i zaplecze organizacyjne oraz zbudowali mapę grup strategicznych, by lepiej przeanalizować otoczenie podmiotu.

W dalszej perspektywie młodzież postanowiła rozszerzyć działalność, by także jako firma cateringowa zajmować się obsługą imprez okolicznościowych dla firm i osób prywatnych.

Po dokonaniu analizy przykładowych ofert restauracji, firm cateringowych i ich kart dań oraz po szczegółowym poznaniu asortymentu potraw, uczniowie przygotowywali



dwujęzyczny projekt oferty swojej firmy cateringowej wraz z menu. Podopieczni wykazali się ogromną kreatywnością przy tworzeniu akrostychów nazwy firmy *Torcik i Törtchen* (załącznik nr 2 – dostęp przez kod QR obok).

Niezmiernie przydatna okazała się wiedza z przedmiotów, jak pracownia gastronomiczna czy obsługa konsumenta, dzięki której uczniowie potrafili ustalić indywidualny program uwzględniający specyfikę małego przedsiębiorstwa. Uczniowie stworzyli księgę HACCP (analiza zagrożeń i krytyczny punkt kontroli), będącą systemem zarządzania jakością żywności. Wykorzystując zdobytą wcześniej wiedzę z zakresu akcesoriów kuchennych, urządzeń gastronomicznych i wystroju sal, uczestnicy przystąpili do dekorowania kawiarenki. Po analizie przykładowych rozmów z klientem, dotyczących składania i przyjmowania zamówień oraz reklamacji, uczniowie wcielali się w role właściciela restauracji, obsługi i gości, przygotowując się na przyjęcie pierwszych niemieckich klientów. Młodzież zaprezentowała społeczności szkolnej własną firmę cateringową wraz z przepisami na niemieckie ciasta, które dostępne były w menu cukierenki, zachęcając do odwiedzin tego miejsca i degustacji przetworów cukierniczych.

Głównym celem projektu było popularyzowanie wśród młodzieży języka niemieckiego zawodowego w gastronomii i marketingu oraz motywowanie uczniów do zdobywania wiedzy na temat kuchni niemieckiej, szczególnie w zakresie wyrobów cukierniczych. Uczniowie inspirowani byli do podejmowania nowych wyzwań pobudzających ich kreatywność poprzez korzystanie z różnych źródeł informacji, do rozwijania kompetencji interkulturowej i umiejętności pracy w zespole oraz do odpowiedzialności za powierzone im zadania. Na uwagę zasługuje ponadto fakt, iż zrealizowany projekt wpisuje się w założenia podstawy programowej kształcenia w zawodach, w której akcent położony jest na zdobywanie umiejętności zawodowych w połączeniu z kompetencjami językowymi.

Przedsięwzięcie cieszyło się ogromnym zainteresowaniem zarówno wśród uczniów, jak i całej społeczności szkolnej, która mogła brać udział w kolejnych etapach projektu. Po powrocie z wakacji młodzież poinformowała opiekunów projektu o zamiarze uczestniczenia w następnych „przygodach projektowych”, w tym roku ukierunkowanych na polsko-niemiecką kuchnię regionalną. Uczniowie podkreślali rangę rezultatów przedsięwzięcia, dzięki któremu nauczyli się samorządności, współdziałania w zespole, zarządzania swoim czasem, odpowiedzialności za własne czyny oraz za powierzone im zadania. Dzięki zdobytej wiedzy mogli rozszerzyć swoje umiejętności językowe oraz wzbogacić słownictwo z zakresu gastronomii, co z pewnością wykorzystają w przyszłej pracy zawodowej.

JOANNA LISIAK Nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół Przyrodniczo-Technicznych Centrum Kształcenia Ustawicznego oraz w Technikum im. Powstańców Wielkopolskich w Bojanowie. Przewodnicząca komisji ds. ewaluacji oraz zespołu języków obcych w ZSPT CKU w Bojanowie. Egzaminator maturalny z języka niemieckiego.

DR KRZYSZTOF ROGALA Nauczyciel przedmiotów ekonomicznych w Zespole Szkół Przyrodniczo-Technicznych Centrum Kształcenia Ustawicznego oraz w Technikum im. Powstańców Wielkopolskich w Bojanowie. Jego zainteresowania naukowe obejmują przedsiębiorczość mikro-, małych i średnich przedsiębiorstw oraz procesy makroekonomiczne.

Nauczyciel języka zawodowego tworzy własne dialogi dydaktyczne

Od teorii do praktyki

Tekst ukazał się w numerze 3/2016 „Języków Obcych w Szkole”

Nauczyciele uczący w szkołach zawodowych poruszają się czasem w bardzo specyficznych kontekstach edukacyjnych, w których wielkim wyzwaniem jest brak adekwatnych materiałów dydaktycznych. Praca w placówce przygotowującej do zawodu może jednak ułatwić im tworzenie takich materiałów, dostosowanych do potrzeb ich nietypowych grup docelowych.

Kształcenie językowe dla celów specjalistycznych oparte jest na założeniu ścisłej współpracy dydaktyka-specjalisty w zakresie kształcenia zawodowego oraz fachowca z danej dziedziny. Nauczyciel języka obcego (JO), jego przygotowujący do zawodu koledzy oraz sami uczniowie stają się tutaj partnerami, których łączy wspólny cel i działanie. Oprócz przybliżenia koncepcji opisu interakcji zawodowych, artykuł zawiera wskazówki praktyczne przydatne przy tworzeniu profilowanych dialogów do wykorzystania w pracy z uczniami szkół zawodowych.

Opisana tu koncepcja jest owocem obserwacji i uwag zebranych przy okazji udziału w projekcie znanym jako *Małopolska Chmura Edukacyjna*, w którym Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (w tym autorka niniejszego tekstu) odpowiadał m.in. za obszar języka angielskiego zawodowego¹. Zaproponowana metodologia próbuje pogodzić, z jednej strony, uzasadnione oczekiwania nauczycieli uczących języka obcego do celów zawodowych, z drugiej – realistyczne możliwości zaspokajania zindywidualizowanych potrzeb poszczególnych dydaktyków.

¹ *Modernizacja kształcenia zawodowego w Małopolsce II* w ramach Poddziałania 10.2.3 Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020, obszar *Język angielski zawodowy*. Niestety, część projektu mająca wdrażać w praktyce przedstawioną dalej propozycję („koła naukowe”) została ostatecznie pominięta z przyczyn finansowych.

Nauczanie JO w kształceniu zawodowym: różne konteksty, różna skala problemów

Za sprawą rozporządzenia MEN dotyczącego podstawy programowej kształcenia w zawodach (z dn. 07.02.2012, DzU poz.184), nauczanie języka obcego winno dokonywać się w perspektywie jego przyszłego wykorzystania w miejscu pracy. W czasach zwiększającej się mobilności (nie tylko) młodych ludzi, postulat ten jest nader uzasadniony. Stawia on jednak przed nauczycielami zatrudnionymi w szkołach przygotowujących do zawodu poważne wyzwania. Można zaryzykować twierdzenie, że wskutek nieuwzględniania glottodydaktyki do celów specjalistycznych w kształceniu filologicznym (Gajewska i Sowa 2014b), ogół pedagogów nie zetknął się z teorią nauczania w tym specyficznym zakresie w czasie zdobywania uprawnień nauczycielskich. Szkolenia dokształcające organizowane z inicjatywy różnych podmiotów nie miały, niestety, ani charakteru masowego, ani systematycznego.

W stosunkowo dogodnej sytuacji znajdują się nauczyciele rozposzechnionych języków zawodowych lub branżowych, mogący korzystać z gotowych materiałów kształcenia. W parze z przewodnikiem metodycznym, dobry podręcznik jest nieocenioną pomocą i może załagodzić, a w dłuższej perspektywie także uzupełnić, niejedną lukę

w przygotowaniu metodycznym. Wytwarzanie takich materiałów podlega jednak prawom ekonomii i musi być opłacalne tak dla wydawnictwa, jak i dla autorów inwestujących tu swój czas i wysiłek. Stąd też na rynku edukacyjnym niemal dla każdego JO możemy przebieierać w ofertach adresowanych do biznesmenów czy pracowników sektora turystyczno-hotelarskiego. Ze względu na szczególny status języka angielskiego jako współczesnej *lingua franca*, opracowano w nim pomoce dydaktyczne przydatne w pracy z przedstawicielami wielu – chociaż nie wszystkich – grup zawodowych. Znacznie gorzej wygląda to natomiast w przypadku połączenia mniej popularnego JO oraz równie mało popularnego zawodu. Sytuacja takich grup docelowych jest nie do pozazdroszczenia: o ile nie zaistnieją okoliczności uzasadniające inwestycje w tworzenie podręczników (np. wspieranie imigracji przedstawicieli określonego zawodu), ich potrzeby są ignorowane z powodów czysto ekonomicznych.

Co zatem może zrobić nauczyciel języka niemieckiego dla florystek lub romanista kształcący przyszłych architektów krajobrazu? Po pierwsze, powinien mieć świadomość – i w razie potrzeby uprzytamniać ten fakt innym uczestnikom sytuacji edukacyjnej, w tym przełożonym – że znajduje się w diametralnie różnym położeniu niż koledzy uczący języków specjalistycznych lub branżowych, szczęśliwie dysponujący gotowymi programami i materiałami kształcenia. Po drugie, spośród różnych możliwości działań wybrać opcję rzeczywiście dostępną i możliwie najbardziej odpowiednią dla kontekstu, w którym się obraca. Jedną z takich możliwości jest nauczanie z wykorzystaniem podręczników ukierunkowanych na tzw. kompetencje transwersalne, czyli wspólne wielu zawodom, określane czasem mianem *komunikacji w przedsiębiorstwie*. Dla wielu języków obcych podobne podręczniki istnieją już od poziomu A1. W praktyce zazwyczaj obejmują one umiejętności przydatne podczas starania się o pracę (redagowanie niezbędnych dokumentów i przygotowanie do rozmowy rekrutacyjnej), wdrożenie w podstawy komunikacji pisemnej (w tym komunikacji elektronicznej) i telefonicznej oraz przedstawienie struktury przedsiębiorstwa i zadań pracownika. Oczywiście zaletą tego wyboru jest ułatwienie bieżącej pracy dydaktycznej. Niemniej jednak, już pobieżne zasygnalizowanie tematyki składającej się na rzeczoną *komunikację w przedsiębiorstwie* uzmysławia, że tak naprawdę miejsca pracy, a co za tym idzie – wymagane w nich działania językowe mogą być w istocie bardzo różne. Do przedstawienia siebie oraz swego otoczenia księgowa i pracownik warsztatu samochodowego potrzebują nie tylko innego słownictwa, ale także niejednokrotnie innych konwencji grzecznościowych, a zatem – innych środków językowych. Refleksyjny nauczyciel języka w wariacie specjalistycznym musi mieć tu wyostrzoną świadomość, że zaproponowane treści mogą być rozbieżne z przyszłymi potrzebami komunikacyjnymi jego uczniów, dlatego stanie przed koniecznością skorygowania lub uzupełnienia dostępnych materiałów.

Jak ułatwić działanie wspomnianego refleksyjnego nauczyciela? Jak już wspomniano, jest nader prawdopodobne, że nie ma on przygotowania do samodzielnego tworzenia kursu lub podręcznika, co jest przecież istotą nauczania JO dla potrzeb zawodowych. Co więcej, skoro poważne wydawnictwa edukacyjne rezygnują z trudu opracowania podręcznika ze względu na skalę niezbędnego wysiłku, trudno podobnym zadaniem obciążać działającego w pojedynkę lub co najwyżej w skromnym zespole dydaktyka-praktyka, zmuszonego dodatkowo do stawiania czoła codziennym obowiązkom wynikającym z prowadzenia lekcji. Patrząc realistycznie, zaangażowany i zmotywowany nauczyciel może co najwyżej pokusić się o uzupełnianie kursu opartego o gotowe materiały dodatkowymi, profilowanymi zawodo-wo treściami. Podobne podejście przedstawił Krajka (2007:248-249): podręcznik *Wavelength Pre-Intermediate* (Longman Pearson Education) został zaadaptowany na użytek studentów archeologii poprzez dodanie do każdej 3–4-lekcyjnej jednostki dwóch dodatkowych lekcji oraz zestawu ćwiczeń do zrealizowania w internecie, przez co poszerza umiejętności komunikacyjne użytkowników o aspekty specjalistyczne. I tak, jednostka *Meeting people (people)* została wzbogacona o *Meeting archaeology experts*, *Money matters (money)* o *Financing the expedition*, *Playing by the rules (rules and regulations)* rozszerzono o *Do's and Don'ts on an excavation site*, itp.

Koncepcja uzupełnienia podręcznika ogólnego dostosowanego do poziomu uczących się o treści specjalistyczne jest zamierzeniem prostszym od samodzielnego opracowania całego kursu, jednakże nawet ten wariant budzi szacunek dla trudu i umiejętności opisanej przez Krajkę anglistki. W dalszej części niniejszego tekstu przedstawiony zostanie wycinek zagadnień, mający w zamierzeniu wspomóc nauczycieli chętnych do podjęcia podobnego wyzwania, jednak na mniejszą skalę: poprzez tworzenie i wykorzystywanie specjalistycznych dialogów dydaktycznych.

Trochę teorii, czyli czego warto być świadomym przed rozpoczęciem pracy nad profilowanymi dialogami dydaktycznymi

Zanim zaczniemy tworzyć dialogi dydaktyczne, warto zapoznać się z pewną dawką teorii dotyczącej interakcji werbalnych. Są one badane metodą analizy konwersacyjnej (ang. *Conversation Analysis*), stanowiącą także wyodrębniony nurt w badaniach etnometodologicznych. Syntetyzując różne paradygmaty badawcze, Kerbrat-Orecchioni (1990) wyróżnia pięć poziomów interakcji. Dana interakcja charakteryzuje się zazwyczaj jednością miejsca, uczestników i tematu, zaś jej ramy określają specjalne sekwencje otwierające i kończące, czyli powitanie oraz pożegnanie. Taka interakcja składa się z mniejszych sekwencji, wyodrębnionych pragmatycznie lub semantycznie (np. pytanie i odpowiedź lub kilka wypowiedzi dotyczących jednego tematu). Sekwencje składają się z mniejszych jednostek dialogicznych, czyli wymiany zdań (fr. *échanges*), te zaś z poszczególnych wypowiedzi, które mogą być z kolei złożone z kilku aktów mowy.

Dydaktyka zwraca uwagę na to, co w komunikacji międzyludzkiej jest typowe i powtarzalne. Rozmowy w kontekście zawodowym są często zrytualizowane i odbywają się według określonego scenariusza, dlatego też w etnografii komunikacji zawsze interesowano się interakcjami w miejscu pracy (np. analizą organizacji wewnętrznej interakcji w środowisku medycznym, por. Candlin i in. 1976). Zachowania ludzkie w określonej sytuacji regulowane są dzięki pewnej ustrukturyzowanej wiedzy: mentalnej reprezentacji zdarzeń i ich typowego przebiegu. Skrypty poznawczy (Schank i Abelson 1977) prezentuje charakterystyczne elementy danego zdarzenia, które powtarzają się w większości jego wykonań. Skrypty i scenariusze traktowane są jako pojęcia bliskoznaczne, chociaż pierwszy z nich zwraca uwagę na działanie mowne, podczas gdy ten drugi odnosi się do wszystkich przejawów działalności ludzkiej, w tym zachowań niewerbalnych. Te ostatnie znalazły się w centrum uwagi badaczy interesujących się sytuacyjnie osadzoną komunikacją zawodową spod znaku tzw. *workplace studies*. W świetle tych badań, uwarunkowane społecznie matryce zachowań (interakcji werbalnych i niewerbalnych) są nieustannie dopasowywane do kontekstu (Mondada 2002, 2006). Stąd też nurt określany jako *Mediated Discourse Analysis* interesuje się już nie tylko samą interakcją słowną, lecz całością *splotu działań* (ang. *nexus of practice*, por. Scollon 2001), czyli pewnym ogółem działań, którego częścią są właśnie elementy werbalne. Wzajemne relacje działania oraz związanych z nim interakcji słownych w miejscu pracy analizowane są także przez genewską grupę *Langage Action Formation*. Obserwując interakcje na budowie, Saint-Georges (2004) zwraca uwagę na rolę wiedzy zawodowej, która uzupełnia lub zastępuje niedopowiedzenia w komunikacji pomiędzy robotnikami zaangażowanymi we wspólne zadanie.

Ten *splot działań* uwarunkowany jest zarazem indywidualnie i społecznie (ang. *half someone else's/half your own*, Norris i Jones 2005:7): powtarzalne działania jednostkowe tworzą zbiorowe zachowania lub swoiste rutyny językowe, które z kolei mogą być modyfikowane przez danego lokutora. Zasady regulujące nasze zachowania (w tym zachowania językowe) w określonych sytuacjach mogą być mniej lub bardziej sztywne. Przeważająca część konwencji społecznych nabywana jest nieświadomie w procesie socjalizacji, natomiast reguły obowiązujące w miejscu pracy są niejednokrotnie podawane do przyswojenia podczas kształtowania kompetencji zawodowej, czyli w toku kształcenia zawodowego.

Dialogi podręcznikowe, nawet przedstawiane w perspektywie komunikacyjnej, w znaczący sposób odbiegają od tych rzeczywistych (Gajewska 2002). Być może dlatego operacyjne

modele analizy dyskursu opracowywane w celu ich dydaktycznego wykorzystania (m.in. Bhatia 1993, Swales 2004, Mourihton-Dallies 2008, szerzej: Gajewska i Sowa 2014a: 148-154) były tworzone przede wszystkim dla gatunków pisemnych. Osadzone sytuacyjnie interakcje cechuje występowanie licznych elementów deiktycznych, czyli znaków językowych odnoszących się do elementów kontekstu (*podaj mi to*). Prawdziwa komunikacja charakteryzuje się też znaczną niedoskonałością, na przykład źle skonstruowanymi lub niedokończonymi zdaniami. Analiza konwersacyjna interesuje się zjawiskami związanymi z negocjowaniem zabierania głosu, czyli m.in. stopniem tolerancji (akceptacji lub odrzucenia) dla takich zjawisk, jak wchodzenie w słowo rozmówcy czy cisza między poszczególnymi wypowiedziami.

Te ostatnie zagadnienia są związane z językowymi konwencjami grzecznościowymi. Badania m.in. Goffmana (1973), Lakoffa (1977), Leecha (1983) czy Brown i Levinsona (1987) w tej dziedzinie zostały zsyntetyzowane przez Kerbrat-Orecchioni (1992). Społeczne relacje dystansu (hierarchii) i bliskości wyrażane są m.in. przez terminy adresatywne oraz sposoby zwracania się do partnerów interakcji bądź mówienia o kimś. Za grzeczne lub ubliżające mogą zostać uznane również wspomniane wyżej sposoby zabierania głosu oraz zachowania niewerbalne: postawa, gesty lub spojrzenia, respektowanie przestrzeni osobistej lub jej przekraczanie przez kontakt fizyczny. Również proporcje między zachowaniami zorientowanymi tylko na transakcję a tymi rozwijającymi relację są zmienne w różnych kulturach. Aspekty grzecznościowe interakcji zawodowych są, wbrew pozorom, bardzo istotne, szczególnie tam, gdzie w grę wchodzi ocena pracownika (zwłaszcza wyrażana bezpośrednio i natychmiastowo napiwkami...). Poszanowanie tych konwencji ma znaczenie nie tylko w kontaktach pracownik-klient, lecz także w relacjach między współpracownikami.

Należy zdawać sobie sprawę, że czym innym jest analiza rzeczywistej konwersacji, czym innym zaś konstruowanie materiałów dydaktycznych. Ta pierwsza będzie nieskończenie bogatsza i poniekąd wielowarstwowa, ponieważ interwencje związane ściśle z relacją mogą zostać wzbogacone o aspekty wynikające z osobowości, okoliczności, a nawet nastroju uczestników interakcji. Zasygnalizowane wyżej zagadnienia mają za zadanie uwrażliwić na złożoność zadania, jakie podejmujemy, oraz uświadomić nieuchronne ograniczenia każdego modelu dydaktycznego, którym jest dany dialog zawodowy. Zarazem stanowią one – z pewnością niewyczerpującą – listę punktów widzenia, jakie będziemy przyjmować w odniesieniu do dialogów tworzonych za pomocą zaproponowanej dalej procedury.

Praca nad tworzeniem sprofilowanych modeli interakcji ustnych: propozycje metodologiczne

Opisany sposób postępowania opiera się na kluczowych elementach projektu pedagogicznego, wśród których podstawowym jest zaangażowanie uczących się w podejmowane działania, wynikające z poczucia ich użyteczności. Z metody projektu warto przejść także ustalanie harmonogramu pracy i wyznaczanie osób odpowiedzialnych za poszczególne zadania, jak również wspólne podsumowanie i samoocenę. Opracowanie modelu danej zawodowej interakcji ustnej obejmuje pięć do sześciu etapów:

- wybór interakcji zawodowej;
- opracowanie scenariusza w języku polskim;
- opracowanie ekwiwalentnego scenariusza w JO;
- konsultacje ze specjalistami zawodowymi z danej sfery językowej i ewentualne poprawki;
- tworzenie materiałów;
- w przypadku pracy w formie projektu pedagogicznego: ocena projektu i jego efektów oraz zaangażowania poszczególnych uczniów, (samo)ocena przyrostu kompetencji komunikacyjnej i zawodowej.

Motywacja uczniów opiera się przede wszystkim na poczuciu robienia czegoś przydatnego dla rozwoju przyszłej własnej ścieżki zawodowej, dlatego też projekt powinien angażować uczących się o podobnym profilu zawodowym, a co za tym idzie – o podobnym profilu

komunikacyjnym. Może więc zostać podjęty w danej klasie (ewentualnie kilku klasach o zbliżonym profilu) lub w gronie zainteresowanych uczniów z kilku klas przygotowujących do tego samego lub pokrewnych zawodów. Uczący się powinni mieć decydujący głos przy wyborze interakcji zawodowej, nad którą chcą pracować, a dla której nie posiadają materiałów dydaktycznych. W trakcie szukania pomysłów na sytuacje komunikacyjne z udziałem cudzoziemców-rodzimych użytkowników danego JO, warto zwrócić się przede wszystkim w stronę potencjalnych kontaktów z klientami lub współpracownikami obcojęzycznymi. Można tu wykorzystać metody wspomagające twórcze myślenie, stosowane w analogicznej fazie projektu pedagogicznego, np. burzę mózgów.

Kolejny etap działań obejmuje opracowanie scenariusza w języku polskim. Wraz z nauczycielem języka specjalistycznego (dalej JS), uczniowie określają interesujący ich wycinek komunikacji zawodowej. Może on obejmować pojedynczą interakcję (spotkanie z klientem-cudzoziemcem, który pragnie wyklepać karoserię po stłuczce) lub cały łańcuch takich interakcji (np. od odbioru i zgłoszenia reklamacji do wykonanej pracy). Wstępne przygotowanie uczniów do skutecznego poradzenia sobie z tą fazą projektu spoczywa na barkach nauczyciela JS. Zwraca on uwagę na kluczowe elementy scenariusza, między innymi:

- ➔ Jak rozpoczyna się i kończy dana interakcja (tylko powitaniem czy też bardziej rozbudowaną formą, np. przedstawieniem się)?
- ➔ Z jakich sekwencji się składa (przywitanie, przedstawienie problemu, negocjacje cenowe itd.)? Które z nich są obowiązkowe, a które fakultatywne? Jakie występują tu ewentualne warianty sytuacyjne?
- ➔ Jakie wypowiedzi (pytania, komentarze) przewidywalne są w ramach poszczególnych sekwencji? Jakiego rodzaju akty mowy one realizują, czyli czego rozmówcy chcą dokonać poprzez swoje działania językowe? Czy istnieją specjalne terminy lub wyrażenia (frazelogizmy) stosowane w podobnej sytuacji?
- ➔ Czy dana interakcja obejmuje też działania niezwerbalizowane (np. ogląd samochodu)? Czy trzeba je w razie konieczności opatrzyć komentarzem na użytek klienta? Czy przewidziane jest odniesienie się do elementów kontekstu (wykorzystanie elementów deiktycznych)?
- ➔ Jakiego rodzaju konwencje grzecznościowe? Jak zwracamy się do klienta? Czy istnieje zróżnicowanie ze względu na wiek, płeć lub stanowisko? Jaką postawę przyjmujemy (np. kwestia patrzenia rozmówcy w oczy, ewentualnego dotknięcia klienta w celu zaproszenia go do zajęcia miejsca siedzącego lub poprowadzenia do warsztatu, odległość, w jakiej stoimy)?
- ➔ Część transakcyjna i relacyjna interakcji: czy istnieje możliwość tzw. *small talk*? Jeśli tak, na jakie tematy? Czy oczekiwany jest uśmiech i żarty, czy raczej powaga i profesjonalne skupienie? Jaki jest stopień dopuszczalnej poufałości między pracownikiem i klientem?

Uwrażliwieni na wymienione zagadnienia, uczniowie tworzą scenariusz danej interakcji w języku polskim. Oczywiście, nie sposób z góry przewidzieć wszystkich możliwych wątków, jakie pojawić się mogą w konwersacji. Można natomiast uwzględnić fragmenty *small talk*, jeśli scenariusz przewiduje na przykład rozmowę o pogodzie lub na inne skonwencjonalizowane tematy. Na tym etapie wskazane jest zwrócenie się do nauczyciela zawodu lub opiekuna praktyki, który dzięki swemu doświadczeniu fachowemu i znajomości dziedziny będzie w stanie wzbogacić lub skorygować propozycje uczniów. Należy podkreślić, że w tej fazie pracy uczniowie rozwijają swoje umiejętności zawodowe. Czynią to, po pierwsze, poprzez analizę przebiegu danego działania zawodowego, czym wzbogacają lub uzupełniają swoje mentalne reprezentacje tego działania. Po drugie, zachęceni są do refleksji nad językową częścią tego działania. Jest to istotne zwłaszcza w sytuacji, kiedy działanie językowe stanowi jądro aktywności zawodowej jako takiej. W wielu zawodach opartych na komunikacji słowo jest obecnie nie tyle uzupełnieniem działalności manualnej, ile istotą wykonywanej pracy: już nie *talk at work*, ale *talk as work* (Mondada 2006:14).

Kolejnym etapem jest nie tylko przełożenie tego scenariusza na JO, ale stworzenie jego funkcjonalnie ekwiwalentnej wersji. Już w tej fazie pracy wskazane jest posiłkowanie się oryginalnymi komunikatami dostosowanymi do sytuacji zawodowej (tekstem w kontekście, czyli

dyskursem) w języku docelowym. Uczący się mogą tu korzystać przede wszystkim z dostępnych w internecie materiałów szkoleniowych (filmów, tutoriali) lub porad i komentarzy czynnych zawodowo pracowników i ekspertów, wymieniających uwagi na temat aspektów danego zagadnienia zawodowego (dostępnych np. na forach dyskusyjnych). W ten sposób:

- ➔ sprawdzają tożsamość lub rozbieżność scenariusza interakcyjnego (w stosunku do realnych sytuacji), czyli poszczególnych sekwencji oraz ich kolejności;
- ➔ wyszukują przydatne wyrażenia;
- ➔ wysuwają hipotezy co do elementów kulturowych, w tym aspektów grzecznościowych interakcji.

Bardzo często dostępne materiały przedstawiają nie interakcję zawodową, lecz komentarz do niej, przez co stanowią jedynie materiał wyjściowy do opracowania zamierzonego scenariusza. Jego wstępna wersja jest uzupełniana lub korygowana przez nauczyciela języka specjalistycznego, który jednak występuje tu przede wszystkim jako ekspert językowy w zakresie języka ogólnego, poprawiając ewentualne błędy gramatyczne lub składniowe. Specyficzne aspekty komunikacji, takie jak słownictwo i frazeologizmy, jak również respektowanie konwencji zawodowych (np. uwzględnienie wszystkich niezbędnych sekwencji interakcyjnych) i grzecznościowych muszą zostać ocenione przez fachowca działającego w kręgu kultury języka docelowego. Znalezienie takiego eksperta może wydawać się w pierwszej chwili najtrudniejszą częścią całej operacji. Jednak, w czasach masowego korzystania z nowych technologii komunikacyjnych, nie jest to, wbrew pozorom, zadanie nie do wykonania. Przedstawiciele rozmaitych zawodów mają zazwyczaj w sieci swoje fora dyskusyjne, na których omawiają problemy fachowe. Prośba o korektę językową zazwyczaj spotyka się z przychylnym podejściem, jeśli nie u pierwszego, to u kolejnych adresatów takiej prośby. Co więcej, samo zwrócenie się o pomoc jest autentycznym i przydatnym działaniem językowym, które może zostać uwzględnione w trakcie planowania całości projektu. Możliwe jest też nawiązanie kontaktu ze szkołą o podobnym profilu, a nawet podjęcie z nią dłuższej współpracy.

Kolejna faza pracy zogniskowana jest na znalezieniu właściwej formy dla przygotowywanych materiałów dydaktycznych. W zależności od zaangażowania, możliwości i umiejętności uczniów, mogą one zostać przedstawione w wersji zbliżonej do tradycyjnego podręcznika, to jest w formie tekstu (zilustrowanego własnymi fotografiami lub grafiką z sieci) i jego wersji dźwiękowej (nagranej przez samych uczących się albo przez zaprzyjaźnionych rodzimych użytkowników danego JO) lub w postaci dokumentu audiowizualnego. Ten także może przyjąć różne kształty, od filmu animowanego z wykorzystaniem klocków Lego, po film autorski z udziałem uczestników projektu. Daje to okazję do wykazania się umiejętnościami i kreatywnością przez uczniów niekoniecznie najbardziej uzdolnionych językowo, umożliwiając – co nie jest bez znaczenia w niektórych kontekstach edukacyjnych – zdobycie przez nich pozytywnej oceny. Chociaż gros zadań spoczywa na uczących się, nauczyciel JS ma wpływ na koncepcję opracowywanych materiałów, mogąc zasugerować np. opracowanie słowniczka wyrażeń fachowych lub zestawu zwrotów alternatywnych dla uwzględnionych w scenariuszu. Może też wskazać pomocne ćwiczenia językowe, na przykład poprzez zamieszczenie odsyłaczy do stron z zaimkami przydatnymi do prawidłowego stosowania wyrażeń deiktycznych.

Ostatnim etapem jest ocena projektu i efektów wspólnej pracy. Sposób ich upublicznienia i zakres dostępu zależy od samych zainteresowanych. Mogą one zostać przedstawione na stronie projektu lub szkoły albo też zasilić tworzącą się, kumulatywną bazę pomocy naukowych, wykorzystywanych i uaktualnianych przez kolejne roczniki.

Szkoła przygotowująca do zawodu jako idealne środowisko do tworzenia sprofilowanych materiałów dydaktycznych: nauczyciele i uczący się jako potencjalni partnerzy

Wspomniane na wstępie rozporządzenie ministerialne z 2012 r. spowodowało, że nauczyciele języka obcego zatrudnieni w szkołach zawodowych stali się niespodziewanie nauczycielami

różnorodnych języków specjalistycznych. W takiej sytuacji najlepiej czuliby się, gdyby ktoś podarował im rybę zamiast wędki, czyli gotowe materiały dydaktyczne, a nie przepis na ich tworzenie. Przedstawiona tu propozycja praktyczna z pewnością może – wręcz powinna – zostać rozwinięta i uzupełniona. Warto natomiast utrzymać jedno z jej podstawowych założeń: jest nim realizm w podejściu do możliwości dydaktyków pracujących z młodzieżą w trakcie przygotowania zawodowego. Mając na względzie bieżące obciążenia przeciętnego nauczyciela JS, zaproponowana koncepcja stara się maksymalnie ograniczać ilość dokładanych mu dodatkowych obowiązków, wykorzystując w tym celu założenia przyjęte w glottodydaktyce specjalistycznej.

Jak wynika z pierwszej części niniejszego tekstu, dola nauczyciela nietypowego, czyli pozabawionego gotowych materiałów do uczenia języka zawodowego, jest nielekka. Zarazem jednak pracuje on w okolicznościach pozwalających mu – przy rozsądnym nakładzie pracy – stworzyć własne materiały dydaktyczne, dopasowane do potrzeb komunikacyjnych uczniów. Warunkiem *sine qua non* jest tu zaangażowanie innych partnerów sytuacji edukacyjnej, w tym – przede wszystkim! – podmiotów działań edukacyjnych, czyli samych uczniów. Rozpoczynając pracę z przedstawicielami określonej grupy zawodowej, nauczyciel JS niekoniecznie musi być zaznajomiony z odnośnym dyskursem fachowym. Jego podstawową rolą jest bycie ekspertem dydaktycznym oraz językowym. Współpracuje on ściśle z uczniem-specjalistą, nie wstydząc się swej niewiedzy fachowej (która zresztą może być – i zazwyczaj jest – stopniowo zastępowana pewnymi, choćby ograniczonymi umiejętnościami specjalistycznymi). Zadaniem ucznia jest podjęcie współodpowiedzialności za proces kształcenia poprzez wykorzystanie swojej wiedzy i umiejętności fachowych do adekwatnego określenia swoich potrzeb oraz w celu pomocy w ich skutecznym zaspokajaniu. Proponowane tu podejście opiera się na metodzie projektu pedagogicznego, co podkreśla rolę uczących się w wyborze oraz planowaniu podjętych działań. Niemniej jednak, specyfika pracy w szkole zawodowej wymaga uzupełnienia tego układu o dodatkowych partnerów. Ponieważ uczący się są dopiero na początku profesjonalizacji, w roli eksperta występuje nauczyciel zawodu. Obszarem jego kompetencji jest wiedza zawodowa oraz umiejętności komunikacyjne niezbędne na danym stanowisku czy w danej branży.

Za Mangiante i Parpette (2004), Gajewska i Sowa (2014a:47) proponują rozróżnienie między analizą rzeczywistości istniejących potrzeb konkretnego użytkownika lub grupy użytkowników, a nauczaniem języka zawodowego lub branżowego w celu wykorzystania go w późniejszej pracy, określając je – odpowiednio – jako glottodydaktykę dla potrzeb zawodowych i glottodydaktykę do celów zawodowych. W szkołach zawodowych mamy do czynienia przede wszystkim z tym drugim przypadkiem. Stąd też, oprócz wyposażania w konkretne kompetencje językowe i zawodowe, przedstawione w niniejszym tekście podejście ma umożliwić uczestnikom projektu także rozwinięcie umiejętności uczenia się. Zmuszeni później do samodzielnego doskonalenia własnych umiejętności językowych w swojej pracy zawodowej, mogą to uczynić według zaproponowanej tu lub nieco uproszczonej metodologii. Także pracujący z nimi nauczyciele nie mogą pozwolić sobie na to, by spocząć na laurach. Aby adekwatnie odpowiadać na potrzeby rynku pracy, szkoły zawodowe nieustannie modyfikują lub poszerzają swoją ofertę. Dla zatrudnionych tam nauczycieli JO oznacza to konieczność ciągłego dostosowywania się do tych zmian poprzez „specjalizację” kształcenia językowego. Wobec powyższych uwarunkowań wskazane wydaje się tworzenie dalszych propozycji operacyjnych metodologii, wypełniających lukę między teorią a praktyką glottodydaktyki specjalistycznej, czyli między publikacjami naukowymi a gotowymi materiałami dydaktycznymi. Pozwoli to na samodzielne ich tworzenie.

BIBLIOGRAFIA

- Bhatia, V. K. (1993), *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Brown, P., Levinson, S. (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Candlin, C.N., Leather, J.H., Bruton, C.J. (1976), *Doctors in Casualty: Applying Communicative Competence to Components of Specialist Course Design*, „International Review of Applied Linguistics”, nr 14(3), 245–272.
- Gajewska, E. (2002), *Les séquences phatiques d'ouverture et de clôture du dialogue: les rituels conversationnels en didactique des langues et en traductologie*, [w:] A. Kacprzak (red.) *Points communs: linguistique, glottodidactique, traductologie*. Łódź: Biblioteka, 57–67.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014a), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014b), *Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques: un enjeu pour l'ingénierie de formation?*, „Points Communs”, nr 1, 6–17.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992), *Les interactions verbales I,II*. Paris: Armand Colin.
- Krajka, J. (2007), *English Language Teaching in the Internet-assisted Environment. Issues in the Use of the Web as a Teaching Medium*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lakoff, R. (1977), *What You Can Do with Words: Politeness, Pragmatics, and Performatives*, [w:] A. Rogers, B. Wall, J.P. Murphy (red.) *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 79–105.
- Leech, G.N. (1983), *Principles of Pragmatics*. London/New York: Longman.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004), *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- MEN (2012), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach* (DzU poz.184).
- Mondada, L. (2002), *Interactions et pratiques professionnelles: un regard issu des studies of work*, „Studies in Communication Sciences”, nr 2/2, 47–82.
- Mondada, L. (2006), *Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques*, „Revue française de linguistique appliquée”, nr XI–2, 5–16.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.
- Norris S., Jones, R.H. (red.) (2005), *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. London/New York: Routledge.
- Saint-Georges, I. de (2004), *Actions, médiations et interactions: une approche multimodale du travail sur un chantier*, „Cahiers de linguistique française”, nr 26, 320–341.
- Schank, R.C., Abelson, R. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale Erlbaum.
- Scollon, R. (2001), *Mediated Discourse: The Nexus of Practice*. London/New York: Routledge.
- Swales, J. M. (2004), *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

DR HAB. ELŻBIETA GAJEWSKA, PROF. UP Kierownik Katedry

Glottodydaktyki i Nauczania Zdalnego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

Zainteresowania naukowe: glottodydaktyka, języki specjalistyczne i analiza dyskursu.

Współautorka publikacji *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej: od współpracy*

z biznesem po kształcenie nauczycieli, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków*

specjalistycznych i *Korespondencja handlowa w języku francuskim* oraz autorka *Courriel*

vs courrier: la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps

des nouvelles technologies i *Technik nauczania języka obcego*.

