

# ZAGADNIENIA TEORETYCZNE TERMINOLOGIA W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

*Przemysław E. Gębal\**

## OD DYDAKTYKI TEKSTÓW SPECJALISTYCZNYCH DO DYDAKTYZACJI POTRZEB I DZIAŁAŃ KOMUNIKACYJNYCH. KIERUNKI I KONCEPCJE GLOTTODYDAKTYKI SPECJALISTYCZNEJ

**Słowa kluczowe:** glottodydaktyka specjalistyczna, nauczanie języka dla potrzeb zawodowych, profile kompetencji językowych, badania potrzeb językowych i komunikacyjnych

**Streszczenie:** Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych podlega ciągłym przemianom, podążając za zmieniającymi się standardami kształcenia językowego i nowymi technikami nauczania ukierunkowanymi na podejmowanie działań językowych. W ciągu ostatnich dziesięcioleci przeszło ewolucję od zorientowanej leksykalnie dydaktyki tekstów specjalistycznych do otwartych form nauczania, uwzględniających realne potrzeby komunikacyjne i działania wynikające z realizacji konkretnych zadań zawodowych. Coraz częstsze uwzględnianie w programach kursów wymagań określonych w profilach kompetencyjnych dla poszczególnych zawodów wpływa na jeszcze szerszą integrację wiedzy i kompetencji merytorycznych z podejmowaniem działań językowych w kontekście społecznym.

Artykuł stanowi przegląd rozwoju myśli glottodydaktycznej na polu dydaktyki języków zawodowych. Omawia także wybrane wyniki badań potrzeb językowych, przeprowadzonych w ramach europejskiego projektu *JASNE-Alles klar!* w ponad 330 firmach regionu środkowoeuropejskiego oraz prezentuje opracowane na ich podstawie profile kompetencji językowych dla wybranych grup zawodowych.

---

\*p.gebal@uw.edu.pl; Zakład Glottodydaktyki, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, 00-312 Warszawa, ul. Dobra 55.

## 1. WPROWADZENIE

Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych jest jednym z głównych obszarów funkcjonowania współczesnej glottodydaktyki. Rozwija się ono od początku uprawiania kształcenia językowego. Organizacji wielu kursów realizowanych w różnych językach przyświecał bowiem cel, którym było przygotowanie uczestników zajęć do podjęcia działań komunikacyjnych w konkretnych kontekstach zawodowych. Glottodydaktyka specjalistyczna, podobnie jak glottodydaktyka ogólna przeszła dość długą drogę, ewoluując od zorientowania na realizację konkretnych programów nauczania do postrzegania uczącego się wraz z jego potencjałem poznawczym i kompetencjami jako głównego punktu odniesienia dla przyjmowanych koncepcji i rozwiązań dydaktycznych. Zmieniające się podejścia w zakresie glottodydaktyki ogólnej każdorazowo wpływały także na sposób realizacji zajęć z zakresu języków specjalistycznych. Stąd w obszarze nauczania języków dla potrzeb zawodowych znajdujemy koncepcje dydaktyczne zorientowane behawioralnie, kognitywnie i konstruktywistycznie.

## 2. GLOTTODYDAKTYKA OGÓLNA A GLOTTODYDAKTYKA SPECJALISTYCZNA

Dość precyzyjne zdefiniowanie glottodydaktyki ogólnej na gruncie polskim ułatwiło podjęcie prób opisu i zakresu funkcjonowania glottodydaktyki specjalistycznej. Taką drogą podążali polscy badacze, reprezentujący w przeważającym stopniu środowiska neofilologiczne. Chcąc zdefiniować glottodydaktykę specjalistyczną, odnosili specyfikę nauczania języków dla potrzeb zawodowych do wykorzystywanych w obiegu naukowym prymarnych modeli glottodydaktycznych autorstwa Franciszka Gruczy z lat 70. minionego stulecia. Opracowane w pierwszej dekadzie XXI wieku układy dydaktyczne Sambora Gruczy uzupełniły pierwotne modele glottodydaktyki ogólnej o specyficzną rolę specjalistycznych tekstów dydaktycznych oraz leżącą u podłoża współczesnych zajęć językowych (także tych zorientowanych zawodowo) interakcyjność zachodzącą pomiędzy nauczycielem a uczniem (por. Grucza S. 2010). Opisując swoje układy glottodydaktyczne, badacze zajmujący się tworzeniem teorii nauczania języków specjalistycznych podkreślali szczególne powiązanie umiejętności językowych z kompetencjami specjalistycznymi, w efekcie którego budowane są finalne z perspektywy procesu glottodydaktycznego językowe umiejętności specjalistyczne (Szerszeń 2014, s. 90–91). W odniesieniu do nich, zdaniem Pawła Szerszenia, można formułować konkretne cele nauczania, które z kolei wpływają na wykorzystywane

metody/podejścia dydaktyczne i materiały glottodydaktyczne, przygotowane w odniesieniu do ich założeń. Obecne na każdym zajęciach języków specjalistycznych teksty odgrywają w procesie uczenia się funkcję prymarnych danych językowych, ułatwiających proces internalizacji języka, m.in. poprzez tworzenie w odniesieniu do nich własnych tekstów (Szerszeń 2014, s. 133). Celem poznawczym tak opisywanej glottodydaktyki specjalistycznej będzie zatem deskrypcja, eksplikacja oraz programowanie akwizycji specjalistycznych umiejętności językowych (Grucza S. 2007, s. 11). Dla praktyki nauczania oznacza to wybór i skupienie się na konkretnych umiejętnościach i kompetencjach językowych, komunikacyjnych i działaniowych bezpośrednio związanych ze specyficznymi potrzebami uczących się. Ten motywowany konkretnymi oczekiwaniami wybór obejmuje ponadto konkretne jednostki leksykalne, elementy gramatyki, funkcje języka oraz tematy realizowane na zajęciach (por. Gajewska, Sowa 2014, s. 28–29).

Synonimicznie funkcjonującym terminem w stosunku do *glottodydaktyki specjalistycznej* jest na gruncie polskim *dydaktyka języków specjalistycznych*. Podrzędnym w stosunku do nich jest określenie *dydaktyka (metodyka) języków zawodowych lub branżowych*, które odnosi się do nauczania poszczególnych odmian języków specjalistycznych, np. języka biznesu, języka turystyki, języka medycznego itp. W przypadku kursów językowych dla początkujących (także w nomenklaturze materiałów dydaktycznych) można spotkać określenie *nauczanie (języka) komunikacji w miejscu pracy (przedsiębiorstwie)*, obejmujące rozwijanie kompetencji transwersalnych wspólnych wielu zawodom (Gajewska, Sowa 2014, s. 46).

Współczesna badawcza rzeczywistość glottodydaktyki, także glottodydaktyki specjalistycznej podkreśla wagę dociekań umożliwiających zebranie konkretnych działaniowych potrzeb komunikacyjnych poszczególnych grup użytkowników. W odniesieniu do niej Gajewska i Sowa proponują określenie *glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych*, przypisując jej zadania związane z organizacją i realizacją kursów językowych dla aktywnych zawodowo użytkowników. Jej przeciwieństwem jest *glottodydaktyka do celów zawodowych*, która zajmuje się nauczaniem języków zawodowych lub branżowych uczniów lub studentów, przygotowujących się dopiero do wejścia na rynek pracy, na którym wykorzystają nabywane i rozwijane kompetencje oraz umiejętności.

Opisywane propozycje terminologiczne uwzględniają rozwiązania przyjmowane przez dydaktyki innych języków, do których sięgają w naturalny sposób polscy badacze, będący głównie neofilologami. W określeniach interesującego nas obszaru w ramach dydaktyk europejskich dominuje podejście nakierowujące na realizację specyficznych potrzeb językowych. W przypadku dydaktyki języka angielskiego najczęściej pojawiające się współcześnie określenie *English for Specific Purposes (ESP)* obejmuje dwa obszary kształcenia: nauczanie języka angielskiego do celów zawodowych w ramach kursów dla osób posługujących się różnymi językami branżowymi w miejscu pracy (*English for Occupational Purposes*

– EOP) oraz nauczanie języka angielskiego dla celów akademickich (*English for Academic Purposes – EAP*), obejmujące akademickie kształcenie językowe towarzyszące równoległemu zdobywaniu wiedzy w zakresie danej dyscypliny. Tak zdefiniowane obszary kształcenia implikują oczywiście różne sposoby nauczania w wymiarze konkretnych treści, rozwijanych umiejętności i kompetencji oraz formatów ich ewaluacji.

### 3. EWOLUCJA KONCEPCJI NAUCZANIA JĘZYKA DLA POTRZEB ZAWODOWYCH

W ciągu rozwoju myśli glottodydaktycznej w zakresie języków specjalistycznych pojawiło się kilka zasadniczych pedagogicznych koncepcji ich nauczania. Jak już wspominaliśmy, uwzględniały one rozwiązania przyjmowane w nauczaniu tzw. języków ogólnych. Ich zastosowanie na polu glottodydaktyki specjalistycznej następowało jednak zwykle w nieco późniejszym czasie, niż w rzeczywistości glottodydaktyki ogólnej.

Do klarownie zarysowujących się koncepcji nauczania języków specjalistycznych Gajewska i Sowa, za niemieckim badaczem H.-R. Fluckiem, zaliczają cztery następujące nurty dydaktyczne: zorientowane na język, zorientowane na tekst, zorientowane na ucznia i rozwój sprawności językowych oraz zorientowane na proces uczenia się. Szczegółowy ich zakres i sposób funkcjonowania, obejmujący charakterystykę stylów uczenia się i nauczania oraz nakreślane cele dydaktyczne prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej

Koncepcje glottodydaktyki specjalistycznej	Charakter uczenia się / nauczania	Cele dydaktyczne
koncepcje zorientowane na język	behawioralny	opanowanie terminologii fachowej i struktur gramatycznych właściwych dla danej odmiany branżowej języka specjalistycznego
koncepcje zorientowane na tekst	behawioralny, kognitywny	praca z tekstem specjalistycznym, jego typologią i budową
koncepcje zorientowane na ucznia i rozwój sprawności językowych	kognitywny, konstruktywistyczny	rozwijanie poszczególnych sprawności językowych (z uwzględnieniem konkretnych potrzeb uczących się określanych na podstawie przeprowadzanych analiz potrzeb)
koncepcje zorientowane na proces uczenia się	konstruktywistyczny	rozwijanie kompetencji działaniowych i transwersalnych (także w zakresie technik i strategii skutecznego i autonomicznego uczenia się)

Źródło: oprac. własne w oparciu o klasyfikację E. Gajewskiej i M. Sowy

Koncepcje zorientowane na język to najstarszy kierunek realizacji zajęć z zakresu języków specjalistycznych. W nowych nurtach nie rezygnowano z wcześniejszych kierunków dydaktycznych. Przyglądano się im jednak z innej, nowej perspektywy, wykorzystując wypracowane zdobycze zgodnie z obowiązującymi stylami uczenia się i nauczania.

W dzisiejszej rzeczywistości można zatem spotkać wszystkie wymienione przez Flucka kierunki. Ich nadrzędnym celem dydaktycznym stają się jednak w przeważającej mierze te sformułowania, które odnoszą się do koncepcji zorientowanych na uczenia i proces jego uczenia się, realizując tym samym założenia dydaktyki konstruktywistycznej. W wymiarze konkretnych rozwiązań dydaktycznych oznacza to realizację zorientowanych działaniowo formatów aktywności i zadań. W obszarze glottodydaktyki specjalistycznej są nimi: podejście zadaniowe, symulacja globalna, studium przypadku oraz praca projektowa (por. Gajewska, Sowa 2014, s. 190–200). W prezentowanym już opracowaniu Szerszenia wspomniane podejścia objęte są jednym określeniem *metody dyskursywno-zadaniowej uczenia języków specjalistycznych*. W wymiarze lingwistycznym warszawski badacz wiąże je z założeniami antropocentrycznej teorii (rzeczywistych) języków ludzkich Franciszka Gruczy (Szerszeń 2014, s. 122–127, por. Grucza F. 2012).

#### **4. NAUCZANIE JĘZYKA DLA POTRZEB ZAWODOWYCH JAKO OBSZAR DOCIEKAŃ GLOTTODYDAKTYKI POLONISTYCZNEJ**

Zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i empirycznym nauczanie polszczyzny dla potrzeb zawodowych nie doczekało się zbyt wielu projektów badawczych. Choć tekstów z zakresu dydaktyki języków specjalistycznych jest dużo, są one zwykle opisem doświadczeń lektorskich ich autorów, a nie prezentacją przeprowadzanych wcześniej dociekań badawczych, realizowanych zgodnie z metodologią badań glottodydaktycznych. Wiele opracowań badawczych ma charakter językoznawczy, co oznacza, iż stanowią pewien wkład w rozwój lingwistyki języków specjalistycznych i terminologii, oddziałując jedynie w sposób pośredni na kształtowanie myśli glottodydaktycznej.

Dotychczasowe naukowe opracowania glottodydaktyczne w opisywanym zakresie mają zwykle rodowód łódzki lub krakowski i zostały przygotowane przez pracowników naukowych i wykładowców reprezentujących UŁ i UJ.

Spośród prac przygotowanych przez badaczy związanych ze Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ należy wymienić przede wszystkim trzy monografie: *Kierunki i metody doskonalenia procesu nauczania fizyki w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego* Stanisława Rubaja (1979), *Problemy doboru i zakresu treści nauczania wiedzy o Polsce w Studium Języka*

*Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego* Janiny Michowicz (1980) oraz tom autorstwa Grzegorza Rudzińskiego, zatytułowany *Charakterystyka językowa tekstów naukowych z dziedziny ochrony środowiska* (2001). Obejmują one swoim zakresem dość bogate spektrum dociekań: od lingwistyki glottodydaktycznej (Rudziński) poprzez przypisywane podejściu komunikacyjnemu badanie potrzeb i oczekiwań dydaktycznych studentów (Michowicz) do założeń koncepcji CLIL – zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (Rubaj).

Swoistym bilansem dokonań na polu polonistycznej glottodydaktyki specjalistycznej była zorganizowana w UŁ w roku 1995 międzynarodowa konferencja *Kształcenie Specjalistyczne Cudzoziemców*. Wydany rok później tom w ramach publikowanego do dziś czasopisma „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” (numer 7/8) stanowił ważną próbę podsumowania rozważań teoretycznych, programowych i dydaktycznych w zakresie nauczania języków specjalistycznych. W wydanym pod redakcją Bożeny Ostromęckiej-Frączak opracowaniu znajdujemy teksty poruszające ogólne zagadnienia glottodydaktyki specjalistycznej (materiały J. Mazura, B. Ostromęckiej-Frączak, J. Okoniowej, M. Kity, W. Martyniuka oraz G. Rudzińskiego), a także prace prezentujące dociekania na polu konkretnych kontekstów nauczania polskich języków specjalistycznych, prace konfrontatywne, prace poświęcone kształceniu humanistów, kształceniu kierunkowemu oraz analizie wykorzystywanych ówczesznie programów nauczania i podręczników.

Poza opracowaniami teoretycznymi pracownicy łódzkiego studium opublikowali w sumie około 100 materiałów dydaktycznych i skryptów dla cudzoziemskich kandydatów na studia w Polsce. Na ten bardzo bogaty pakiet składa się: 30 skryptów do nauki języka polskiego, 26 do nauczania matematyki, 10 do nauczania chemii, 12 do biologii, 6 do historii, po 7 do wiedzy o Polsce i do fizyki oraz jeden materiał dydaktyczny do nauczania geografii. Wymienionym podręcznikom i skryptom towarzyszyły słowniki specjalistyczne, których w sumie opublikowano 35 (por. Wielkiewicz-Jałmużna 2008, s. 88, Ostromęcka-Frączak 2010, s. 20 oraz Gębał 2014, s. 139).

Naukową refleksję nad nauczaniem polskich języków specjalistycznych w UJ podjęto po raz pierwszy również z końcem lat 70. minionego stulecia (Ligara 2012, s. 47). Pionierskimi opracowaniami są dwa artykuły Alicji Daneckiej-Chwals, Danuty Pukas-Palimąki oraz Marii Chłopickiej: *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)* (1979) oraz *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych* (1981). Pierwszy z nich stanowił prezentację pionierskiej w glottodydaktyce polonistycznej koncepcji językowego kształcenia dla potrzeb zawodowych, przygotowanej dla konkretnej grupy odbiorców w oparciu o studia teoretyczne nad językami specjalistycznymi. Drugi zaś dokumentował jej realizację w postaci koncepcji materiału

dydaktycznego. Jak zauważa Bronisława Ligara, autorkom krakowskim udało się osiągnąć jeszcze jeden ważny cel, jakim było jasne zdefiniowanie i wprowadzenie do glottodydaktyki polonistycznej terminów *język specjalistyczny / odmiana specjalistyczna*, co zakończyło jałowe dyskusje toczone od lat w środowisku polskich językoznawców (Ligara 2012, s. 47). Kończącym efektem postępowania badawczego Daneckiej-Chwals, Pukas-Palimąki oraz Chłopickiej było opublikowanie dwóch podręczników do nauczania polskiego języka medycznego jako obcego (w tym *Co panu dolega?* – pierwszego komunikacyjnego podręcznika w historii nauczania polskich języków specjalistycznych). Jak dalej zauważa Ligara, wytyczona przez autorki krakowskie ścieżka naukowa od wypracowania założeń lingwistycznych i dydaktycznych do opracowania koncepcji materiałów dydaktycznych znalazła kolejnych zwolenników (Ligara 2012, s. 47). Drogę tę przeszli w późniejszym okresie W. Śliwiński (1985, 1986), B. Ligara (1990, 2002) oraz R. Dębski, E. Gałdyn i M. Szelc-Mays (1993). Rezultatem dociekań pierwszych dwóch badaczy było opracowanie założeń dydaktycznych oraz podręczników języka polskiego dla humanistów. Kolejni specjaliści, odwołując się do dociekań Daneckiej-Chwals, Pukas-Palimąki oraz Chłopickiej, przygotowali podręcznik języka naukowo-technicznego. W roku 2002 B. Ligara opublikowała w Paryżu artykuł prezentujący założenia dydaktyczne nauczania elementów języka ekonomicznego i prawniczego studentów polonistyki francuskiej, umiejscawiając je w tamtejszej koncepcji studiów filologicznych.

Najszerszym opracowaniem z zakresu nauczania języków specjalistycznych na polu glottodydaktyki polonistycznej jest wydany w roku 2012 tom *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, autorstwa związanej z UJ Bronisławy Ligary i jej magistranta Wojciecha Szupelaka. Wpisująca się koncepcyjnie w nurt komparatywizmu glottodydaktycznego monografia stanowi próbę porównania nauczania języka biznesu w dydaktyce języków angielskiego i polskiego jako obcych. Prezentowane w tomie rezultaty analiz porównawczych obejmują metody i techniki pracy z terminologią biznesową, rozwijanie kompetencji gramatycznych dla potrzeb języka biznesu, rozwijanie sprawności językowych oraz nauczanie sprawności pozajęzykowych i interpersonalnych w komunikacji biznesowej. Książka opisuje ponadto umocowanie językoznawcze i metodyczne nauczania języka biznesu w dydaktyce europejskiej i polskiej, pokazując tym samym etapy rozwoju lingwistyki języków specjalistycznych, terminologii, komunikacji specjalistycznej i glottodydaktyki języków specjalistycznych. W tym ostatnim wymiarze na szczególną uwagę zasługuje otwarcie nauczania na nowoczesną perspektywę działaniowo-zadaniową, realizowaną w formule studiów przypadku. Dla uczestników tego typu zajęć oznacza ona możliwość dydaktycznej integracji rozwijania sprawności językowych ze sprawnościami pozajęzykowymi i interpersonalnymi, wspieraniem autonomii uczącego się i nabywaniem kompetencji tłumaczeniowej uczestników

zająć. W końcowej części swojego opracowania autorzy zamieszczają krytyczną analizę podręczników do nauczania polskiego języka biznesu w oparciu o katalog kryteriów uwzględniający zdefiniowane wyżej założenia oraz krótki poradnik zawierający wskazówki dla zainteresowanych skutecznym nauczaniem języka biznesu.

Poddane analizie podręczniki do języka biznesu to materiały wydane w ostatnich latach. Są nimi zorientowany dość leksykalnie *Polski język biznesu* Anny Butcher i Anny Dunin-Dudkowskiej z UMCS (1998), wydany przez krakowski *Universitas* komunikacyjny podręcznik *O biznesie po polsku* Marzeny Kowalskiej (2008) oraz najbardziej popularny obecnie, wydany w Niemczech *Polski w pracy* Agnieszki Jasińskiej, Anety Szymkiewicz oraz Małgorzaty Małolepszej (2010). Ostatni z podręczników różni się koncepcyjnie od pozostałych w trzech zasadniczych kwestiach. Po pierwsze nie ogranicza się tylko do specjalistycznego języka gospodarki i biznesu w wymiarze proponowanych treści. Stanowi przygotowanie do podejmowania działań komunikacyjnych w szeroko pojmowanym kontekście zawodowym, umożliwiając jego wykorzystanie przez zainteresowanych podjęciem pracy w różnych branżach gospodarki. Po drugie przełamuje panującą od lat tendencję, iż języków dla potrzeb zawodowych należy nauczać po zrealizowaniu kursów tzw. języka ogólnego do poziomu progowego włącznie (B1 wg *ESOKJ*). *Polski w pracy* adresowany jest dla odbiorców na poziomie początkującym A1+. Po trzecie podręcznik Jasińskiej, Szymkiewicz i Małolepszej nie koncentruje swojej uwagi głównie na rozwijaniu kompetencji leksykalnych i oswojeniu z terminologią specjalistyczną. W swojej koncepcji metodycznej przedkłada nad nią podejmowanie konkretnych działań językowych, wpisując się tym samym w realizację opisywanych wyżej założeń Ligary i Szupelaka. Przybliża go to tym samym do koncepcji podręczników do języków zachodnich, a konkretniej do niemieckiego, o czym wyraźnie wspominają same autorki *Polskiego w pracy*. W tym miejscu warto jednak wspomnieć, iż materiał Jasińskiej, Szymkiewicz i Małolepszej nie powstał na podstawie przeprowadzonych badań oczekiwań uczących się języka dla potrzeb zawodowych. Jego zawartość i format dydaktyczny stanowią odzwierciedlenie doświadczeń dydaktycznych autorek, połączonych z analizą porównawczą koncepcji podobnych materiałów opracowanych do nauki języka niemieckiego.

## **5. BADANIA POTRZEB JĘZYKOWYCH A WSPÓLCZESNA GLOTTODYDAKTYKA SPECJALISTYCZNA**

Badania potrzeb językowych w zakresie komunikacji w środowiskach zawodowych przeprowadzane są na polu glottodydaktyki europejskiej od lat 80. minionego stulecia. Jak piszą Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa, polegają



one na „dokładnym określeniu sytuacji komunikacyjnych, w których uczący się będzie posługiwał się językiem obcym w swojej działalności zawodowej, jak również na określeniu wiedzy i umiejętności językowych oraz zawodowych, które będzie musiał zdobyć w ciągu zaplanowanego kształcenia” (Mangiante i Parpette, 2004, za Gajewska, Sowa, 2014, s. 159). W wymiarze metodologicznym analizy potrzeb przeszły drogę zbliżoną do rozwoju metodologicznego całej glottodydaktyki: od dominującego w pierwszym okresie racjonalnego empiryzmu, wykorzystującego intuicję nauczających i przygotowujących materiały dydaktyczne, przez ankietowe badania ilościowe i badania jakościowe (wywiady strukturalizowane i niestrukturalizowane, obserwacje zajęć) do triangulacji metod badawczych, łączących w sobie kompleksowo różne podejścia ilościowe z jakościowymi. Ta ostatnia droga postępowania badawczego zaczyna dominować w europejskiej dydaktyce języków specjalistycznych od lat 90. minionego stulecia (Vogt 2011, s. 157–160). Coraz częściej stosowany jest wzorzec badawczy łączący opis kontekstów sytuacyjnych z zadaniami im przypisanymi. Według tego modelu opracowano m.in. deskryptory będącego obecnie w powszechnym użyciu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, których część odnosi się także do sytuacji zawodowych.

Potrzeba dostosowania nauczania języków specjalistycznych na zajęciach niemieckiego, polskiego, czeskiego i słowackiego do potrzeb współczesnego rynku pracy stała się także jednym z priorytetów badawczych europejskiego projektu *JASNE – Alles klar!*. Przeprowadzone w jego ramach dociekania obejmowały ilościowy pomiar potrzeb językowych, jakościowe analizy treści podstaw programowych kształcenia zawodowego i profili kwalifikacji zawodowych, zamieszczonych na portalach rekrutacyjnych oraz jakościowe wywiady strukturalizowane z pracownikami działów kadr wybranych przedsiębiorstw. Badania przeprowadzono ogółem w 334 przedsiębiorstwach: od bardzo małych (do 10 pracowników), poprzez średnie (do 250 pracowników), do dużych, zatrudniających powyżej 250 pracowników. Zakrojone na tak szeroką skalę badania ankietowe określiły zapotrzebowanie na znajomość różnych języków obcych w firmach pięciu krajów Europy Środkowej: w Niemczech, Polsce, Austrii, Czechach i na Słowacji<sup>1</sup>. Wypełnione przez pracowników działów kadr lub kierownictwa przedsiębiorstw kwestionariusze badawcze dostarczyły m.in. informacji o tym, w jakich zawodach istnieje największe zapotrzebowanie na języki obce. W celu określenia obiektywnych wymagań językowo-komunikacyjnych przeanalizowano standardy kompetencji/kwalifikacji zawodowych

---

<sup>1</sup> Badania zostały zrealizowane przez UJ we współpracy z partnerami projektu *Jasne-Alles klar!*: Uniwersytetem Technicznym w Dreźnie, Uniwersytetem Karola w Pradze, Uniwersytetem Komeńskiego w Bratysławie, Dolnoaustriacką Akademią Krajową w Wagram oraz Niemiecko-Polską Izbą Przemysłowo-Handlową w Warszawie i Niemiecko-Czeską Izbą Przemysłowo-Handlową w Pradze.

narodowych agencji pracy i ministerstw pracy oraz podstawy programowe kształcenia zawodowego. Opracowane w ten sposób zakresy działań komunikacyjnych posłużyły za podstawę do przygotowania formularzy wywiadów strukturalizowanych. W przeprowadzonych wywiadach zapytano pracowników przedsiębiorstw – kierowników w działach handlowych, kierowników działów produkcyjnych i inżynierskich, asystentów/asystentki zarządu, kierowców pojazdów ciężarowych i dyspozytorów o aspekty użycia języka obcego w ich miejscu pracy. W ten sposób uzupełniono badanie o subiektywny punkt widzenia pracowników. Pracownikom działów kadr oraz osobom odpowiedzialnym za szkolenia zadano dodatkowo pytania na temat wymagań językowych, stawianych pracownikom. Wywiady dostarczyły informacji na temat: rutynowych działań językowych w miejscu pracy, ich częstotliwości występowania i ważności; sytuacji komunikacyjnych sprawiających problemy i warunków utrudniających komunikację; posługiwania się tekstami (rodzaje tekstów, recepcja i produkcja); radzenia sobie z trudnościami ze zrozumieniem; oczekiwanych kompetencji społecznych i międzykulturowych oraz wsparcia udzielanego pracownikom przez pracodawców z zakresie doskonalenia językowego.

W efekcie przeprowadzonych wywiadów strukturalizowanych z pracownikami pozyskano materiał, umożliwiający określenie typowych przypadków użycia języka w konkretnych kontekstach zawodowych. Na ich podstawie opracowano profile posługiwania się językiem i przygotowano listy szczegółowych wskaźników działań językowych. Tym samym zebrano materiał umożliwiający przygotowanie po raz pierwszy w rzeczywistości nauczania języka polskiego dla potrzeb zawodowych szczegółowych zakresów użycia języka dla poziomów A2 i B1, zgodnych ze skalami biegłości *ESOKJ*.

Przeprowadzanie badań potrzeb komunikacyjnych realizowanych w ramach dydaktyki języków specjalistycznych jest postępowaniem ważnym z perspektywy wdrażania zorientowanej społecznie współczesnej dydaktyki działaniowej do praktyki nauczania. Stanowią one bowiem naturalny bodziec zachęcający do przechodzenia od mającego wciąż miejsce na zajęciach języków specjalistycznych nadmiernego koncentrowania się na przekazywaniu słownictwa specjalistycznego do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej w działaniu: recepcji ustnej i pisemnej, produkcji ustnej i pisemnej oraz interakcji, mediacji i kooperacji. Umiejętności te, nierozzerwalnie związane z kompetencjami zawodowymi, łączą w sobie wymiar wiedzy specjalistycznej z wiedzą proceduralną, kompetencjami strategicznymi oraz merytorycznymi.

## 6. W STRONĘ PROFILI KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W KOMUNIKACJI ZAWODOWEJ PROJEKT *JASNE – ALLES KLAR!*

W projekcie *JASNE – Alles klar!* przeanalizowano skale ogólne i szczegółowe poszczególnych poziomów biegłości A2 (A2+) i B1 (B1+)<sup>2</sup> i następnie powiązano je z proponowanym opisem wymagań dla konkretnych czterech zawodów: pracowników i kierowników działów finansowych, inżynierów i pracowników działów produkcji, maszynistów pojazdów trakcyjnych oraz kierowców pojazdów ciężarowych<sup>3</sup>. Poza tym wykorzystano wskaźniki biegłości językowej zamieszczone w szwajcarskim programie *Deutsch für den Arbeitsmarkt (DfAM)* (Maurer 2010). Szwajcarski system opiera się na *ESOKJ*, uzupełniając europejskie wskaźniki poziomów biegłości A1, A2 i B1 o kontekst zawodowy. Przedstawia ogólnie „zorientowane na rynek pracy umiejętności komunikacyjne” w odniesieniu do umiejętności: słuchania, czytania, mówienia, pisania, interakcji pisemnej i ustnej oraz szczegółowe deskryptory wraz z ilustrującymi je przykładami w kontekście zawodowym. Są one do tego stopnia skonkretyzowane, że można na ich podstawie sformułować konkretne cele dydaktyczne (Maurer 2010, s. 28).

Dzięki opracowanym opisom działań językowych i profilom użycia języka udało się przyporządkować wskaźnikom biegłości językowej *ESOKJ* i szwajcarskiego systemu opisu konkretne działania komunikacyjne w kontekście zawodowym. Ilustrując je przykładami podkreślono znaczenie poziomów biegłości i ułatwiono zastosowanie wskaźników dla wybranych zawodów. Towarzyszące deskryptorom przykłady zawsze powiązane są z konkretnymi profilami użycia języka i przede wszystkim odnoszą się do grup zawodowych w zarysowanych kontekstach. Podczas przedstawiania celów dydaktycznych najpierw cytowane są zawsze deskryptory *ESOKJ* i *DfAM*, a następnie ilustrują je wskaźniki obudowane przykładami.

Wyniki przeprowadzonych badań wpłynęły na kształt opracowanej siatki rutynowych działań komunikacyjnych w konkretnych kontekstach zawodowych i dokonany przez nas wybór wskaźników biegłości językowej (zob. tabelę 2).

---

<sup>2</sup> Poziomy A2+ (również A2.2) i B1+ (również B1.2) to tak zwane „mocne warianty” danych poziomów podstawowych. Ponieważ te dodatkowe wskaźniki biegłości najczęściej odnoszą się do działań mediacyjnych, którym należy sprostać (*ESOKJ*, s. 43), można tu często znaleźć też deskryptory zorientowane zawodowo – włączone w skale o specyfice zawodowej i odpowiednio oznakowane.

<sup>3</sup> O wyborze zawodów zdecydowały wyniki badań ilościowych, przeprowadzone w pierwszej fazie projektu.

Tabela 2. Przykładowa siatka rutynowych działań komunikacyjnych w kontekście zawodowym

SZCZEGÓŁOWY OPIS ZADAŃ KOMUNIKACYJNYCH I KONTEKSTÓW DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH			
ZADANIA KOMUNIKACYJNE	KONTEKSTY DZIAŁAŃ JĘZYKOWYCH (MIEJSCA, OSOBY, INSTYTUCJE)	DZIAŁANIA JĘZYKOWE	PRACA Z TEKSTEM
narady i rozmowy telefoniczne związane z sytuacją firmy dotyczące rozwiązywania kwestii finansowych z dostawcami, prezentowanie wyników negocjacji z dostawcami	narady wewnętrzne: video- lub telekonferencje z członkami kierownictwa	wyrażanie i uzasadnianie swojego zdania odnoszenie się do zdania innych osób, wyrażanie wątpliwości i przypuszczenia, prośenie kogoś o wyrażenie swojego zdania zgadzanie się z czymś, sprzeciwianie się czemuś przekonywanie kogoś/trwanie przy swoim stanowisku krytykowanie czegoś, przyznawanie racji opisywanie problemu, proponowanie rozwiązań, „zarządzanie wypowiedzią” (prośenie o głos, sygnalizowanie, że chce się kontynuować, etc.) „strukturyzowanie wypowiedzi” (podkreślanie, podsumowywanie, wprowadzanie, wyliczanie, ...) prezentowanie wyników negocjacji	rozumienie protokołów i ewentualne ich komentowanie

Źródło: Schöne K., Gębał P.E., Kołsut S. 2015, s. 74

Tak opisany zbiór szczegółowych zadań komunikacyjnych pomógł w sformułowaniu konkretnych deskryptorów z przykładami (zobacz tabelę 3).<sup>4</sup>

Tabela 3. Przykładowe szczegółowe wskaźniki biegłości językowej

SZCZEGÓŁOWE OPISY CEŁÓW DYDAKTYCZNYCH: KIEROWCA SAMOCHODÓW CIĘŻAROWYCH	
RECEPCJA PISEMNA	
RECEPCJA PISEMNA A2 (A2+)	
Rozumie popularne oznaczenia i ogłoszenia spotykane w miejscach publicznych, takich jak ulice, restauracje, stacje kolejowe – czy w pracy: wskazówki, instrukcje, ostrzeżenia o niebezpieczeństwie. (ESOKJ)	➤ Rozumie oznakowanie dojazdu do zakładu i wewnątrz terenu zakładowego.
Rozumie sens krótkich tekstów napisanych językiem codziennym o charakterze informacyjnym. (DfAM)	➤ Z pisemnych komunikatów współpracowników potrafi wydobyć informacje dotyczące zmian terminów lub planów.
Umie zlokalizować konkretne informacje w wykazach/spisach ze znanej sobie dziedziny i wybrać potrzebne dane. (DfAM)	➤ Potrafi wyszukać w katalogu konkretną część zamienną przeznaczoną do znanego sobie urządzenia. (DfAM)
Rozumie podstawowe informacje w tekstach z ilustracjami i innymi układami słowno-obrazowymi. (DfAM)	➤ Rozumie plany załadunkowe, plany orientacyjne, mapy pogodowe i drogowe.
Rozumie proste instrukcje obsługi i dokumentację techniczną, jeśli prezentowane są one krok po kroku i towarzyszą im ilustracje. (DfAM)	➤ Rozumie wskazówki dotyczące poruszania się po terenie firmy klienta, jeśli towarzyszą im znaki i rysunki.
Rozumie proste dokumenty czy krótkie raporty dotyczące znanych zagadnień. (DfAM)	➤ Rozumie kluczowe informacje z dokumentów przewozowych czy z protokołu powypadkowego, np. dane uczestników wypadku lub jego okoliczności.
Rozumie przepisy, np.: BHP, jeśli są wyrażone prostym językiem. (ESOKJ A2+)	➤ Rozumie przepisy BHP obowiązujące na terenie zakładu, jeśli towarzyszą im piktogramy.

Źródło: Schöne K., Gębał P.E., Kołsut A. 2015, s. 76–77

<sup>4</sup> Podczas dostosowywania skal uwzględniono tylko te czynności komunikacyjne, które zostały wskazane przez większość ankietowanych w danej grupie zawodowej jako ważne dla komunikacji w języku obcym.

Wszystkie materiały opracowane w ramach projektu *JASNE-Alles klar!* zawiera opublikowany w roku 2015 tom *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile. Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej*, autorstwa Karin Schöne, Przemysława Gębala i Sławomiry Kołsut.

## 7. PODSUMOWANIE

Jak widać z naszych rozważań, nauczanie języka dla potrzeb zawodowych stanowi coraz bogatszy obszar dociekań polskiej glottodydaktyki. Charakteryzuje go jednak wciąż dość małe zorientowanie empiryczne, zarówno w zakresie tworzenia założeń dydaktycznych, jak i ich implikacji dla rozwiązań metodycznych proponowanych w podręcznikach i innych materiałach do nauki. Towarzyszące wcielaniu podejścia komunikacyjnego do praktyki nauczania języków obcych w naszym kraju badania potrzeb językowych, przeprowadzane w przypadku tzw. języka ogólnego od lat 80. minionego stulecia, wciąż czekają na ich realizację na polu nauczania języków specjalistycznych. Należy bowiem pamiętać, jak słusznie zauważa Karin Vogt w swojej monografii *Fremdsprachliche Kompetenzprofile* z roku 2011, iż „zorientowane zawodowo nauczanie języków obcych tym zasadniczo różni się od nauczania tzw. języka ogólnego, że w przypadku uczestników całego procesu nauczania (uczących się, nauczających, instytucji realizujących kursy, firm, instancji polityki kształcenia) istnieje pełna świadomość istnienia konkretnych potrzeb” (tłumaczenie własne) (Vogt 2011, s. 155).

Dydaktyka komunikacyjna i działaniowa zawitały także do nauczania polszczyzny dla potrzeb zawodowych, choć wciąż w wielu współczesnych materiałach wyczuwalna jest tendencja do nadmiernego koncentrowania się na rozwijaniu kompetencji leksykalnej, kosztem wypracowywania innych umiejętności, ważnych z perspektywy nowoczesnych koncepcji nauczania języków. Istotnym powodem utrudniającym wcielanie do praktyki nauczania języków specjalistycznych zorientowanych działaniowo otwartych form nauczania wydaje się być, także opisywany już brak empirycznie zweryfikowanych potrzeb komunikacyjnych poszczególnych grup zawodowych i wymagań językowych stawianych potencjalnym kandydatom do pracy na konkretnych stanowiskach. Celem prezentowanego projektu *JASNE – Alles klar!* była chęć przynajmniej częściowego nadrobienia opisywanych zaległości.

## BIBLIOGRAFIA

## Opracowania teoretyczne

- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1979, *Z zagadnień nauczania odmiany specjalistycznej języków obcych (na przykładzie nauczania języka medycznego studentów polonijnych)*, „Przegląd Polonijny” V, z. 4, s. 73–82.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1981, *Założenia metodyczne i lingwistyczne podręcznika języka medycznego dla studentów polonijnych*, „Przegląd Polonijny” VII, z. 1, s. 57–67.
- Fluck, H.-R., 1992, *Didaktik der Fachsprachen, Aufgaben und Arbeitsfelder Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*, Tübingen.
- Gajewska E., Sowa M., 2014, *LSP, FOS, Fachsprache ... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin.
- Gębal P.E., 2014, *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Grucza F., 2012, *Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, w: „Lingwistyka stosowana” 6, s. 5–43.
- Grucza S., 2007, *Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki tekstów specjalistycznych*, w: „Przegląd glottodydaktyczny” 23, s. 7–20.
- Grucza S., 2010, *Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)*, w: „Lingwistyka stosowana” nr 3, s. 167–178.
- Kita M., 1996, *Funkcja metalingwistyczna „na co dzień”*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 31–40.
- Ostromięcka-Frączak B. (red.), 1996, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź.
- Ligara B., 2002, *Les fondements linguistiques de l'enseignement du polonais économique et juridique*, w: M. Delaperrière i H. Włodarczyk (red.), *L'enseignement du polonais en France*, Paris, s. 65–72.
- Ligara B., Szupelak W., 2012, *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*, Kraków.
- Martyniuk W., 1996, *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 41–46.
- Maurer E., 2010, *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*, Zug.
- Mazur J., 1996, *Rola kształcenia specjalistycznego w przygotowaniu merytorycznym i komunikacyjnym cudzoziemców*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 5–12.
- Michowicz J., 1980, *Problemy doboru i zakresu treści nauczania wiedzy o Polsce w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź.
- Okoniowa, J., *Synonimia i antonimia w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, w: „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 7/8, Łódź, s. 23–30.
- Ostromięcka-Frączak B., 1996, *Funkcja pytań w procesie glottodydaktycznym*, w: „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 7/8, Łódź, s. 13–22.
- Ostromięcka-Frączak B., 2010, *Wkład pracowników Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ w rozwój polskiej glottodydaktyki*, w: G. Zarzycka, G. Rudziński (red.) *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2. Jubileusz 50-lecia Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, Łódź, s. 19–27.
- Rubaj S., 1979, *Kierunki i metody doskonalenia procesu nauczania fizyki w Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź.
- Rudziński G., 1996, *Badanie tekstów naukowych w kontekście kształcenia specjalistycznego cudzoziemców*, w: „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” nr 7/8, Łódź, s. 47–52.

- Rudziński G., 2001, *Charakterystyka językowa tekstów naukowych z dziedziny ochrony środowiska*, Łódź.
- Schöne K., Gębal P.E., Kołsut S., 2015, *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile. Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej*, Dresden.
- Szerszeń P., 2014, *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, Warszawa.
- Śliwiński W., 1985, *Podstawy metodologiczne i dydaktyczne podręcznika języka polskiego dla humanistów*, „Przegląd Polonijny” XI, z. 4, s. 107–118.
- Vogt K., 2011, *Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung*, Tübingen.
- Wielkiewicz-Jałmużna D., 2008, *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952-2002*, Uniwersytet Łódzki, Łódź.

#### Podręczniki i materiały dydaktyczne

- Butcher A., Dunin-Dudkowska A., 1998, *Polski język biznesu dla cudzoziemców*, Lublin.
- Chłopicka M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 1991, *Co panu dolega? Komunikacyjny podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Chłopicka-Wielgos M., Pukas-Palimąka D., Turek-Fornelska K., 2015, *Co panu dolega?*, Kraków.
- Danecka-Chwals A., Pukas-Palimąka D., Chłopicka M., 1989, *O człowieku po polsku. Podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Dębski R., Gałdyn E., Szcl-Mays M., 1993, *A jednak się kręci. Podręcznik języka naukowo-technicznego dla obcokrajowców*, Kraków.
- Jasińska A., Szymkiewicz A., Małolepsza M., 2010, *Polski w pracy*, Berlin.
- Kowalska M., 2008, *O biznesie po polsku. Wprowadzenie do języka biznesu*, Kraków.
- Ligara B., 1990, *Rendez-vous z kulturą polską. Podręcznik języka polskiego dla humanistów. Kurs dla zaawansowanych*, cz. II, Kraków.
- Śliwiński W. (1986), *To właśnie Polska. Podręcznik języka polskiego dla humanistów*, cz. I, Kraków.

Przemysław E. Gębal

#### FROM THE DIDACTICS OF SPECIALIST TEXTS TO THE DIDACTISATION OF COMMUNICATION NEEDS AND ACTIONS. A SYNTHESIS OF DIRECTIONS AND CONCEPTS OF SPECIALIST GLOTTODIDACTICS

**Keywords:** foreign language teaching, teaching language for professional purposes, language competence profiles, research on linguistic and communication needs

**Summary.** Teaching foreign language for professional purposes is subjected to constant alterations, following changes in the standards of language teaching and new teaching techniques focused on taking linguistic actions. In the past decades, it has evolved from lexically-oriented didactics of specialist texts to open forms of teaching, taking into account actual communicative and action needs resulting from the execution of specific professional tasks. More and more frequent consideration of requirements stated in competence profiles for specific occupations in course programmes influences even broader integration of knowledge and technical competence with linguistic actions taken in the social context. The article provides an overview of the development of glottodidactic discussion in the field of professional language didactics. It also deals with selected results of research on linguistic needs, conducted as part of the project JASNE-Alles klar! in more than 330 companies of Central Europe, and presents language competence profiles for designated occupational groups compiled on the basis of aforementioned research.