

Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy

Pod redakcją

Magdaleny Sowy
Marii Mocarz-Kleindienst
Urszuli Czyżewskiej

Wydawnictwo KUL
Lublin 2015

Recenzja

dr hab. Anna Jaroszewska, Uniwersytet Warszawski
dr hab. Roman Gawarkiewicz, Uniwersytet Wrocławski

Projekt typograficzny i projekt okładki
Agata Pieńkowska

Publikacja opracowana w ramach projektu „PWP – Kształcenie zawodowe na neofilologiach KUL na potrzeby rynku pracy” realizowanego przez Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w partnerstwie z Uniwersytetem Paryż 8 (Francja), Uniwersytetem Haute-Alsace (Francja), Państwowym Instytutem Języka Rosyjskiego im. A. Puszkina (Federacja Rosyjska) i Narodowym Uniwersytetem „Akademia Ostrogska” (Ukraina).

Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego; Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet IV. Szkolnictwo wyższe i nauka, Działanie 4.1. Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy, Poddziałanie 4.1.1. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni, na podstawie umowy o dofinansowanie nr UDA-POKL.04.01.01.-00-100/13-00.
Projekt realizowany w okresie 01.03.2014 r. – 30.06.2015 r.

Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2015

ISBN 978-83-8061-063-7

Skład
Agata Pieńkowska

Wydawnictwo KUL
ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin
tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl

Spis treści

Wstęp	9
-------------	---

POLITYKA JĘZYKOWA I PROGRAMY NAUCZANIA 13

Alicja Pstyga

Przestrzeń komunikacji publicznej a polska polityka językowa	15
--	----

Artur Gałkowski

Terminologie specjalistyczne w kształceniu italianistów i tłumaczy języka włoskiego na etapie konstruowania i realizacji programu studiów I i II stopnia filologii włoskiej z translatoryką Uniwersytetu Łódzkiego	25
--	----

Elżbieta Gajewska

Badania nad dyskursami specjalistycznymi a praktyka pedagogiczna	39
--	----

Maciej Smuk

Oczekiwania studentów a profil absolwenta warszawskiej romanistyki. Ku redefinicjom czy modyfikacjom?	53
---	----

Stanisław Goźdz-Roszkowski, Jacek Makowski

„Lingwistyka dla biznesu czy biznes dla lingwistyki?” – rola i miejsce specjalistycznych języków obcych w programie interdyscyplinarnych studiów uniwersyteckich na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego	67
--	----

Ewa Białek

Terminologia dyplomatyczna i polityczna – z praktyki nauczania	79
--	----

Maria Mocarz-Kleindienst

Języki specjalistyczne w programach nauczania na kierunkach sławistycznych	90
--	----

Katarzyna Maniowska

Zrozumieć niezrozumiałe – kilka uwag o włoskim języku specjalistycznym	98
--	----

Jan Lazar

Les programmes des philologies romanes en République tchèque:
Quelle évolution après la chute du régime communiste 109

Élodie Oursel

Propositions pour les contenus de formation en français
de l'administration 115

KSZTAŁCENIE JĘZYKOWE A POTRZEBY RYNKU PRACY 127**Karl-Hubert Kiefer, Paweł Szerszeń**

Badania potrzeb językowo-komunikacyjnych na przykładzie
wybranych obszarów zawodowych w polsko-niemieckim kontekście
gospodarczym 129

Joanna Mampe

Współzależności pomiędzy procesem kształcenia uniwersyteckiego
a wymaganiami rynku pracy oczami studentów filologii rosyjskiej
Uniwersytetu Gdańskiego 143

Agata Buchowiecka-Fudała

Teoretyczne i praktyczne przesłanki planowania i projektowania
dydaktycznego a rynek pracy (na przykładzie języka rosyjskiego). 153

Konrad Klimkowski

Specjalista językowy jako przedsiębiorca: implikacje edukacyjne 163

Przemysław Józwikiewicz

Absolwenci ukrainistyki Uniwersytetu Wrocławskiego a rynek pracy 175

Magdalena Dańko

Znajomość języków obcych a zapotrzebowanie i wymogi
polskiego rynku pracy (na przykładzie języka francuskiego) 188

Aleksandra Kocjan

Specjalistyczny wymiar nauczania języka obcego i jego wpływ
na wybory zawodowe absolwentów filologii romańskiej. 205

TECHNIKI I NARZĘDZIA 219**Jarosław Krajka**

Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych –
o roli technologii społeczeństwa informacyjnego 221

Iwona Mokwa-Tarnowska

Nabywanie umiejętności przydatnych w pracy na kursie
języka specjalistycznego w środowisku e-learningowym 238

Radosław Kucharczyk, Krystyna Szymankiewicz

Nauczanie drugich języków obcych, czyli jak wykorzystać repertuar
językowy uczącego się (na przykładzie języka francuskiego dla potrzeb
zawodowych) 250

Monika Nader-Cioczek

Tłumaczenie avista jako narzędzie w dydaktyce języków obcych 266

NOWE TENDENCJE W NAUCZANIU JĘZYKÓW SPECJALISTYCZNYCH 277**Sambor Gruzca**

Nauczanie języków obcych na potrzeby interkulturowej komunikacji
projektowej 279

Tomasz Róg

Techniki kreatywnego myślenia w dydaktyce języka specjalistycznego 289

Anna Piwowarczyk

Rozwój inteligencji kulturowej na lektoracie w uczelni ekonomicznej 304

Urszula Zemełko

Ekspert ds. komunikacji pisemnej firmy – nowe wyzwanie
dla dydaktyki języków obcych 317

Anna Grabowska

Interkomprehensja w językach pokrewnych a nauczanie języków obcych
na potrzeby rynku pracy 328

EWALUACJA	341
Ewa Zwierzchoń-Grabowska	
Nauczanie języka obcego specjalistycznego a poziom opanowania przez ucznia języka obcego ogólnego i wiedzy specjalistycznej	343
Małgorzata Sokołowicz	
Certyfikacja na akademii muzycznej. W poszukiwaniu złotego środka	354
KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI	365
Małgorzata Spychała	
Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce i na świecie: wyzwania i potrzeby edukacyjne	367
Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska	
Specyfika pracy nauczyciela języka specjalistycznego (JS) a implikacje dla procesu kształcenia	380

Wstęp

We współczesnym świecie trudno wyobrazić sobie nauczanie języków obcych bez powiązania procesu kształcenia z kontekstem zawodowym, w którym język jest jednym z możliwych narzędzi działania. Nauka języków obcych dla potrzeb zawodowych staje się coraz bardziej pożądana i powszechna na wszystkich poziomach kształcenia, o czym świadczy bogata oferta edukacyjna szkół publicznych i prywatnych. Według Gajewskiej (2005)¹, już dekadę temu w samym Krakowie ponad pięćdziesiąt prywatnych szkół językowych proponowało w swojej ofercie naukę języków obcych w konkretnych obszarach zawodowych, takich jak ekonomia, medycyna, prawo, bankowość, turystyka, informatyka, budownictwo itd. Tak bogata oferta kursów językowych jest m.in. wynikiem dynamicznie rozwijającej się sytuacji społeczno-ekonomicznej na krajowym i międzynarodowym rynku pracy. Szerokie perspektywy zatrudnienia w różnych obszarach zawodowych sprawiają, że języki obce są także obowiązkowym elementem programu kształcenia w szkołach publicznych, począwszy od szkół zawodowych i technicznych² na szkołach wyższych kończąc, czego dowodzą także Autorzy tekstów prezentowanych w niniejszej monografii.

Różnorodność odbiorców kształcenia, ich specyficznych potrzeb, docelowych obszarów zatrudniania, ale także czynników warunkujących organizację samego procesu nauki wymagają głębokiej refleksji nad tym, czego konkretnie i jak uczyć. W centrum zainteresowania twórców oferty dydaktycznej znajdują się więc m.in. możliwe sposoby kształcenia, programy, treści i techniki nauczania adekwatne do profilu oraz potrzeb odbiorców, sposoby weryfikacji i oceny efektów nauki itp. W tym kontekście pod uwagę należy również poddać merytoryczne i metodyczne przygotowanie nauczycieli języków obcych, którzy coraz częściej mają do czynienia z grupami o profilu zawodowym, w związku z czym sami niejednokrotnie są zainteresowani dodatkowymi formami doskonalenia zawodowego. Kształcenie językowe dla potrzeb rynku pracy nie jest więc wyłącznie sprawą samych placówek edukacyjnych, tj. szkół średnich i wyższych.

1. Gajewska E. 2005. Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły. *Neofilolog* 27. 25-30

2. Za sprawą *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7.02.2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach Dz.U. poz. 184.*

Te ostatnie, aby pełniej sprostać wymaganiom pozaszkolnej rzeczywistości zawodowej, muszą ściśle współpracować z różnymi partnerami, wśród których są tak sami uczący się jak i przyszli pracodawcy. Wynikiem owej współpracy są oryginalne, innowacyjne i/lub „szyte na miarę” czasów oraz potrzeb rozwiązania dydaktyczne w postaci programów, metod, narzędzi czy technik nauczania, prezentowane obszernie na kolejnych stronach niniejszej publikacji.

W odpowiedzi na wyżej przedstawioną problematykę nauczania języków obcych bez wątplenia wpisuje się realizowany przez okres szesnastu miesięcy projekt pn. *PWP – Kształcenie zawodowe na neofilologiach KUL na potrzeby rynku pracy*. Wyodrębniony projekt współpracy ponadnarodowej, współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego³, był realizowany przez Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II (Lider projektu) w partnerstwie z czterema ośrodkami zagranicznymi: Uniwersytetem Paryż 8 (Francja), Uniwersytetem Haute-Alsace (Francja), Państwowym Instytutem Języka Rosyjskiego im. A. S. Puszkina (Rosja) i Narodowym Uniwersytetem „Akademia Ostrogska” (Ukraina). Projekt adresowany był przede wszystkim do studentów i absolwentów Instytutu Filologii Romańskiej (IFR) oraz Instytutu Filologii Słowiańskiej (IFS) KUL, studentów KUL innych kierunków, osób spoza społeczności akademickiej KUL, pracowników naukowo-dydaktycznych z całego kraju. Jego głównym celem było wdrożenie w IFR i IFS programu rozwoju polegającego na wsparciu studentów, pracowników naukowo-dydaktycznych oraz osób spoza społeczności akademickiej w zakresie kompetencji w językach obcych do celów zawodowych i ścisłego powiązania oferty dydaktycznej z wymogami rynku pracy.

Jednym z wielu działań zrealizowanych w ramach projektu w roku akademickim 2014/2015 było wdrożenie na kierunku filologia słowiańska nowej specjalizacji pn. *Komunikacja medialna w polsko-ukraińskiej pracy dziennikarskiej*. Zorganizowano staże i kursy języków specjalistycznych (język rosyjski, francuski, hiszpański, włoski) dla studentów filologii romańskiej i filologii słowiańskiej oraz innych kierunków KUL, jak również dla osób spoza społeczności akademickiej KUL. Umożliwiono uczestnikom kursów ukierunkowanych na cele zawodowe uzyskanie certyfikatów renomowanych instytucji międzynarodowych tj. Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej, Madryckiej Izby Przemysłowo-Handlowej, Uniwersytetu w Perugii oraz Centrum Certyfikacyjnego przy Państwowym Instytucie Języka Rosyjskiego im. A.S. Puszkina w Moskwie. Oprócz oferty dla studentów, w projekcie przewidziano również działania skierowane do kadry naukowo-dydaktycznej IFR i IFS w formie staży i wizyt studyjnych w instytucjach partnerskich. Ponadto, zostały opracowane nowe programy i treści nauczania w postaci skryptów z języków francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego w wybranych obszarach zawodowych, skrypt i słownik z zakresu języka rosyjskiego

3. Projekt realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet IV. Szkolnictwo wyższe i nauka, Działanie 4.1. Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy, Poddziałanie 4.1.1. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni.

w biznesie oraz polsko-ukraiński słownik terminów dziennikarskich⁴. Biorąc pod uwagę kształcenie językowe studentów i osób dorosłych oraz wymagania współczesnego rynku pracy zorganizowano seminarium pn. *Filolog na międzynarodowym rynku pracy* w celu nawiązania współpracy IFS KUL z pracodawcami oraz partnerami zagranicznymi, której efektem są wspólnie wypracowane programy kształcenia.

Z uwagi na doniosłość problematyki oraz dynamikę rozwoju społeczno-gospodarczego kształcenie językowe na potrzeby rynku pracy jest zagadnieniem wymagającym także stałej refleksji naukowej. W tym celu zorganizowano w ramach działań projektowych konferencję naukową pn. *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*, która skupiła wśród uczestników w większości przedstawicieli polskich, renomowanych ośrodków akademickich podejmujących w swych pracach naukowych problematykę kształcenia w językach obcych w kontekście potrzeb oraz wymagań współczesnego rynku pracy, zarówno polskiego jak i międzynarodowego. Rezultatem rozważań, autorskich badań, twórczych rozwiązań jest niniejszy tom monograficzny. Publikacja stanowi zbiór kilkunastu tekstów, uporządkowanych w pięć bloków tematycznych.

Pierwszy z nich został opatrzony tytułem *Polityka językowa i programy nauczania*. Autorzy tej części podejmują problematykę przestrzeni komunikacji publicznej w kontekście polskiej polityki językowej, jak również poddają analizie szereg zagadnień szczegółowych. Są nimi: cechy konstytuujące język specjalistyczny, badania nad dyskursami specjalistycznymi w obrębie konkretnych grup zawodowych, rola i miejsce specjalistycznych języków obcych w dydaktyce uniwersyteckiej, w szczególności w programach specjalizacji na kierunkach neofilologicznych (w tym kierunkach romanistycznych, slawistycznych, germanistycznych). Autorzy wskazują na potrzebę stałej współpracy w tworzeniu programów studiów lingwistycznych ze światem biznesu. W tej części monografii zweryfikowano również korelacje między oczekiwaniami konkretnej grupy studentów wobec programów studiów a ustalonym w treściach kształcenia profilem absolwenta.

Z pierwszym blokiem tematycznym ściśle koresponduje kolejny, noszący tytuł *Kształcenie językowe a potrzeby rynku pracy*. Wskazano w nim na potrzebę uwzględnienia oczekiwań pracodawców wobec absolwentów studiów neofilologicznych. Na przykładzie kilku konkretnych kierunków studiów przeanalizowano relacje pomiędzy wymogami rynku pracy, proponowanymi treściami kształcenia neofilologicznego a oczekiwaniami studentów. Podkreślono jednocześnie potrzebę zastosowania nowoczesnych technologii w dydaktyce uniwersyteckiej, których opanowanie jest pomocne, czy wręcz niezbędne w przyszłej pracy zawodowej neofilologa. Wskazano również na przydatność techniki tłumaczenia w nauczaniu języków specjalistycznych dla potrzeb zawodowych.

Rozwijający się niezwykle dynamicznie zglobalizowany i wielokulturowy rynek pracy implikuje potrzebę wprowadzania nowych rozwiązań z zakresie metod dydaktycznych.

4. Kaczmarczyk M., Nowacki A. 2015. *Polsko-ukraiński słownik terminów dziennikarskich z suplementem ukraińsko-polskim*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Tym zagadnieniom poświęcona została trzecia część niniejszej publikacji *Nowe tendencje w nauczaniu języków specjalistycznych*. Wskazano w niej m.in. na potrzeby rozwijania technik kreatywnego myślenia, pomagających w nabyciu kompetencji kulturowych, potrzebę wprowadzenia multikulturowych zespołów projektowych w dydaktyce uniwersyteckiej.

W proces efektywnego kształcenia w zakresie języków obcych (w tym języków specjalistycznych) wpisane jest nieodzownie zagadnienie ewaluacji, które pozwala zwerifikować posiadaną wiedzę i umiejętności językowe. Tym zagadnieniom poświęcona została kolejna część tomu *Ewaluacja*.

Istotnym komponentem dydaktyki uniwersyteckiej na potrzeby rynku pracy na poziomie uniwersyteckim jest kształcenie nauczycieli języków obcych, którzy po ukończeniu studiów dysponują wiedzą i kompetencjami w zakresie nauczania języka obcego specjalistycznego. Specyfika pracy nauczyciela języka specjalistycznego, wyzwania i potrzeby edukacyjne tej grupy zawodowej stały się obiektem refleksji naukowej w artykule umieszczonym w kolejnej, ostatniej części niniejszego tomu *Kształcenie nauczycieli*.

Zamiarem Redaktorów niniejszej pracy zbiorowej było stworzenie otwartego forum wymiany poglądów z zakresu dydaktyki języków specjalistycznych oraz umożliwienie dyskusji ponad podziałami między poszczególne filologie i specjalności naukowe. Biorąc pod uwagę różnorodność problemów poruszanych przez Autorów w odniesieniu do kształcenia w zakresie języków specjalistycznych, umiejętnie przełożenie teorii i badań empirycznych na codzienną praktykę dydaktyczną, żywimy nadzieję, że zamierzony cel został osiągnięty, a oddawana w ręce Czytelników monografia będzie zarówno źródłem inspiracji, refleksji, jak i przyjemną lekturą dla nauczycieli, studentów i twórców programów kształcenia językowego.

Redaktorzy



**Polityka językowa
i programy nauczania**

Przestrzeń komunikacji publicznej a polska polityka językowa

The sphere of public communication and Polish language policy

Linguistic and cultural diversity is considered to be a valuable phenomenon in Europe. Language policy should be well-formulated and conscious so that it fosters educating critical and creative human beings. In the perspective of the initiatives undertaken by the Council of Europe and the European Union, we should emphasize the importance of education (which is one of the topics of the conference) as one of the areas of public interest in language and teaching foreign languages, including specialist languages. In the article, these issues are discussed in the context of media communication and foreign language education at universities, especially in the context of courses offered to students of Russian philology.

Słowa kluczowe: polityka językowa, komunikacja publiczna, edukacja językowa
Key words: language policy, public communication, language education

Wartością Europy jest wielokulturowość i wielojęzyczność. Pluralizm kulturowy i językowy – zgodnie z rekomendacjami i przewidywaniami¹ – sprzyja komunikowaniu się w ramach wielopłaszczyznowego dialogu oraz wzajemnemu wzbogacaniu się kultur i języków, budowaniu wzajemnego szacunku i tolerancji. Słowianie – przede wszystkim ze względu na swoistość sytuacji językowej² – mając świadomość przynależności

1. Por. zawartość dokumentów Unii Europejskiej i Rady Europy (wykaz w: Raport, 2013 oraz wcześniejszych opracowaniach, m.in. Pawłowski, 2008; Pisarek, 2008).

2. Przemiany ustrojowe, społeczne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe wreszcie, a także spowodowane przez nie przemiany w świadomości społeczeństw i mentalności narodowej przyczyniły się do ukształtowania nowych warunków komunikacji społecznej (zakładającej otwartość komunikacji międzyludzkiej, nowe strategie komunikacyjne i zerwanie z rytuałem dyskursu politycznego) i – niejako ich konsekwencji – nowej sytuacji językowej. Władysław Lubaś (2009: 22) podkreśla, że „oprócz transformacji politycznej i społecznej, które wpływają głównie na status języków, kraje postsocjalistyczne przechodzą zmiany kulturowe mające bezpośredni związek z językiem w zakresie korpusu i akwizycji”. Taki stan rzeczy odzwierciedla również zawartość poszczególnych tomów serii Najnowsze Dzieje Języków Słowiańskich (red. S. Gajda).

Stanisław Gajda sytuację językową definiuje jako „układ odmian językowych związany z dziedzinami życia i sferami komunikacyjnymi danej społeczności językowej” (Gajda, 2002). W ramach nowej sytuacji językowej Słowiańszczyzny uwypukliła się liberalizacja i demokratyzacja w sferze języka. Intelktualizacji, internacjonalizacji (okcydentalizacji) i terminologizacji języka ogólnego przeciwstawia się więc jego

do kręgu kultury europejskiej, podkreślają jednak tożsamość narodową i wspólną komunikacyjną, organizującą się wokół określonego języka i kultury symbolicznej. Dlatego ważny jest fakt, co zaznacza Marcin Lubaś³, że „w krajach Unii Europejskiej obok tożsamości narodowych, propaguje się także tożsamość europejską jako dodatkowy wymiar kategoryzacji i identyfikacji grupowej obywateli. Oprócz tego Unia wspiera rozwój tożsamości regionalnych i lokalnych” (Lubaś, 2009: 100).

Oceniając aktualną (z perspektywy roku 2009) i prognozując dalszą politykę tożsamościową Słowiańszczyzny, Marcin Lubaś dostrzega, że w warunkach nasilających się procesów globalizacyjnych

Globalizacja rozumiana jako powstanie ogólnoswiatowych zależności gospodarczych i powiązań politycznych oraz kulturowych prowadzi do sytuacji, w której podstawowym czynnikiem różnicowania społeczeństwa są szeroko rozumiane kompetencje komunikacyjne. Ludzie o dużych kompetencjach komunikacyjnych, wielojęzyczni, posiadający szerszą wiedzę kulturową mogą czerpać z procesów integracji gospodarczej świata wielorakie korzyści: pomnażać zasoby, pozyskiwać społeczny prestiż i władzę (Lubaś, 2009: 101).

Autor zaznacza przy tym, że

Elity polityczne nie mogą postrzegać swego zadania jedynie w tworzeniu polityki językowej będącej sprzymierzeńcem narodowego nacjonalizmu. Nie chodzi tu [...] o eliminację narodowego wymiaru tej polityki; europeizacja polityki językowej i tożsamościowej na obszarze słowiańszczyzny polegałaby na akceptacji – w pewnych granicach językowego i kulturowego pluralizmu, ściśle zresztą związanych z procesami gospodarczej i społecznej modernizacji. Można warunkowo i ostrożnie przewidywać, że procesom wychodzenia regionu z gospodarczego i politycznego kryzysu towarzyszyć będzie stopniowa zmiana polityki językowej i tożsamościowej idąca w kierunku szerszej akceptacji pluralizmu kulturowego i szerszej tolerancji dla wariantowości językowej i obyczajowej coraz bardziej zróżnicowanych kulturowo społeczeństw regionu (Lubaś, 2009: 102).

Z tej perspektywy warto więc podjąć dyskusję i próbę ustalenia, w jakim zakresie urzeczywistnia się przewidywana zmiana w zakresie polityki językowej.

ekspresywizację. Nowa sytuacja komunikacyjna i językowa prowadzi do liberalizacji w zakresie normy językowej i zmiany standardów, odzwierciedlając tym samym zmieniające się poczucie językowe użytkowników języków słowiańskich. „Czy słowiańskie języki literackie umierają?” – tak zatytułował Stanisław Gajda wykład wygłoszony w Uniwersytecie Gdańskim (19 listopada 2014 r.), w którym zwracał uwagę na nową koncepcję języka literackiego, będącą efektem dokonujących się zmian.

3. Władysław Lubaś jako autor monografii *Polityka językowa* [Lubaś, 2009] wskazuje, że autorem przywoływanej tu partii książki (podrozdział zatytułowany *Antropologiczne podejście do „tożsamości zbiorowej”*) jest Marcin Lubaś – por. (Lubaś, 2009: 97).

Omawiając zagadnienia polskiej polityki językowej, Lubaś⁴ przedstawia przede wszystkim koncepcje polskich badaczy, zaznaczając przy tym wieloaspektowość polityki językowej, jej powiązanie z socjolingwistyką oraz stosunkowo późne zarówno powstanie teorii polityki językowej w Polsce (lata 90 XX wieku⁵), jak i dostrzeżenie kontekstu międzynarodowego⁶.

We wszystkich rozważaniach na temat polityki językowej i jej definiowaniu zawsze pojawiają się odniesienia do ujęcia Stanisławy Gajdy. W jego rozumieniu (Gajda, 1998: 11) polityka językowa obejmuje „ogół działań podejmowanych w pewnej społeczności celem kształtowania stosunku do języka oraz oblicza komunikacji w niej, a także w kontaktach z innymi społecznościami”. Termin ten odnosi się zatem „do ogółu podejmowanych w pewnej społeczności działań nakierowanych na kształtowanie jej sytuacji językowej (systemu języka i jego funkcjonowania, świadomości językowej, stosunku między językiem własnym a innymi, czynników determinujących zachowania językowe itp.)” (Gajda, 1999: 38; por. także Gajda, 2002). Omawiając szereg elementów składowych tego pojęcia, Gajda wyznacza cele polityki językowej: „konstruowanie programu polskiej polityki językowej powinno wychodzić od dwu ideałów: osobowości językowej obywatela Rzeczypospolitej i obywatela świata oraz społeczności językowej związanej z ideałem społeczeństwa” (Gajda, 1999: 40). Autor uważa więc, że

poliska polityka językowa winna zmierzać do kształtowania: – nosicieli kultury polskiej i języka, zdolnych do wszechstronnej realizacji swych ambicji osobistych i publicznych (w tym wartości wyższych, nie tylko „rynkowych”); – użytkowników języka polskiego w świecie i języków obcych w Polsce w takim kierunku, jak tego wymaga rozwój międzynarodowej współpracy i pokojowe współżycie różnych narodów i kultur; – językowej społeczności narodowej i państwowej (obejmującej obecne w Polsce mniejszości etniczne i narodowe), zdolnej do zgodnego współżycia i rozwoju (Gajda, 1999: 41).

4. Przegląd stanowisk polskich i słowiańskich badaczy zajmujących się polityką językową zawierają monografie (Lubaś, 2009; 2013).

5. Przegląd stanowisk polskich badaczy upoważnia autora do stwierdzenia, iż „pewne zasady teoretyczne wypracowano w latach 1975-2005, głównie dzięki pracom (chronologicznie) Antoniego Fudala, Haliny Kurkowskiej, Danuty Buttlerowej, Władysława Lubasia, Walerego Pisarka, Stanisława Gajdy, Andrzeja Markowskiego, z późniejszych – Henryka Jaroszewicza, Macieja Czerwińskiego, Adama Pawłowskiego” (Lubaś, 2009: 81).

6. Podsumowując osiągnięcia teoretyczne w zakresie polskiej polityki językowej w monografii, Lubaś (2009: 80-81) stwierdza, że „są one raczej skromne, chociaż w ostatnich latach wyraźnie wzbogacone. [...] Polska należy do państw o maksymalnej w Europie homogenności narodowej (97,5-98%) i językowej. Więc problemy współżycia języków, ich rywalizacji, położenia, praw itd. nie były przez polskich lingwistów dostrzegane, nie wymuszała zresztą tego typu zainteresowań praktyka społeczna. Zajmowano się zatem głównie korpusem ze szczególnym uwzględnieniem normy standardowej, którą opracowywano w ramach działu lingwistyki, która nazywa się kulturą języka/ kulturą słowa, opisem przestrzegania normy i utrwalania jej dominującej pozycji w komunikacji państwowej. [...] W okresie Polski Ludowej nie dostrzegano też obywatelskich potrzeb kulturalnych (poza folklorem) mniejszości narodowych i regionalnych, które podporządkowywano unifikacyjnej idei państwowej [...]”.

Jak stwierdza Gajda w tej samej pracy (w ramach doktryny polityki językowej) „kontakty międzynarodowe można kształtować na zasadzie transkulturowej komunikacji, w której dominuje strategia transformacyjno-kreacyjna. Pozwala ona na zachowanie drożności i partnerstwa bez utraty tożsamości, wytwarzając tzw. trzecią kulturę, tj. żywy kanon kulturowy godzący uniwersalne i narodowe elementy” (Gajda, 1999: 45).

Według koncepcji Władysława Lubasia (2009: 43), „przedmiotem polityki językowej jako działu socjolingwistyki są badania nad politycznymi (a w konsekwencji także kulturalnymi i oświatowymi) działaniami państwa w dziedzinie świadomego kształtowania identyfikacyjnej i komunikacyjnej funkcji języków, którymi posługują się określone wspólnoty komunikacyjne, a których ramy określają grupy etniczne, narodowe lub państwowe”. Aktualne zadania polskiej polityki językowej Lubaś formułuje „na tle istotnych uwarunkowań zewnętrznych państwa polskiego i wewnętrznej sytuacji politycznej. [...] Punktem wyjścia powinna stać się państwowa polityka międzynarodowa i związany z nią perspektywiczny plan współpracy międzynarodowej. Oparciem dla tej polityki jest demokratyczny system polityczny, który wymaga respektowania międzynarodowych umów w dziedzinie praw ludzkich, obywatelskich i językowych” (Lubaś, 2009: 51).

Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej spowodowało konieczność przyjęcia szeregu dokumentów, w tym również regulujących politykę językową (Lubaś, 2009: 53 i n.; Raport, 2013; Polska polityka językowa w Unii Europejskiej, 2008), ale wejście w obręb społeczeństw globalnych przyczyniło się także do zmiany statusu języka polskiego i języka „globalnego” (rolę pierwszego międzynarodowego języka pełni obecnie angielski) oraz zasięgu komunikacji społecznej. Ujawniły się więc również konflikty (wpływy obce nie tylko natury językowej), których przezwyciężenie wymaga połączenia procesów globalizacyjnych z lokalnymi (Bauman, 2004; Miczka, 2006), prowadząc do swoistej glocalizacji. Zasięg komunikacji społecznej i rola mediów w tym zakresie – według prognoz Władysława Lubasia – przyczynią się do wypracowania „dogodnego systemu wzajemnej komunikacji” w zjednoczonej Europie. Autor uważa, że „politycy jeszcze nie opowiadają się za wyborem określonego języka jako europejskiego narzędzia porozumiewania się, ale z praktyki wiadomo, że do tej roli może być wykorzystany przede wszystkim język angielski, może też – przynajmniej w pewnym zakresie – niemiecki i francuski. Inne języki ograniczą swój zasięg komunikacyjny do obszarów lokalnych. Owo zawężenie funkcji komunikacyjnej języków narodowych przy zróżnicowanym poziomie edukacyjnym społeczeństw może doprowadzić do poważnych kłopotów w sferze dyskursu publicznego, a na tym tle także do konfliktów” (Lubaś, 2009: 58). Jako przykłady (jedynie hasłowo, bez szczegółowego rozpatrywania) można przywołać język korporacji (korpomowa) – poza terminologią fachową, rywalizację z wpływami obcymi, rozchwianie normy, obniżenie prestiżu polszczyzny, pogłębienie wariacji, obniżenie sprawności komunikacyjnej, dezintegrację systemu polszczyzny, umacnianie pozycji języków mniejszościowych i regionalnych.

Zawężenie funkcji komunikacyjnych polszczyzny do obszaru *locum* winna rekompensować edukacja językowa, bezpośrednio oddziałująca na dyskurs publiczny, zwłaszcza międzyjęzykowy i międzykulturowy dyskurs publiczny. Przykładów dostarcza nam niewątpliwie aktualny dyskurs medialny, który dokonuje się również za pośrednictwem przekładu (Pstyga, 2013).

Polityka językowa, polegająca na podejmowaniu „wielopodmiotowej i wielokierunkowej działalności nakierowanej na język i jego funkcjonowanie”, winna być przemyślana i odpowiedzialna, aby – nawiązując do tematu konferencji – sprzyjać „edukowaniu pełnych i krytyczno-kreatywnych osobowości językowych”, na co wskazywał w swych prognozach Gajda (2008: 66). W kontekście inicjatyw Rady Europy i Parlamentu Europejskiego i prawnych regulacji wspólnotowych, jednakże przy zachowaniu samodzielności w sferze polityki językowej państw członkowskich Unii Europejskiej, należy podkreślić wagę aspektu edukacyjnego (Pisarek, 2008: 80) – uwzględniającego wskazane zagadnienia szczegółowe konferencji – jako jednego z obszarów publicznego zainteresowania sprawami języka i nauczania języków obcych, w tym specjalistycznych w szczególności.

Oczekuje się więc współpracy międzynarodowej w różnych dziedzinach, również w zakresie nauki oraz edukacji⁷, co sprzyja nowej idei języków. Z tą ideą wiąże się także wpisująca się w programy unijne a organizowana w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II konferencja naukowa *Nauczanie języków na potrzeby rynku pracy* z ciekawie dobranymi zagadnieniami szczegółowymi – m.in. *krajowe i europejskie wytyczne w zakresie polityki językowej czy obecność języków specjalistycznych w programach kształcenia*. Jak zachęcają i przekonują Organizatorzy,

Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych staje się coraz bardziej powszechne, a zainteresowanie nim rośnie w szerokich kręgach potencjalnych odbiorców. Znajomość języków obcych do celów zawodowych jest dziś koniecznością w związku z rozwijającą się dynamicznie sytuacją społeczno-ekonomiczną na międzynarodowym rynku pracy. Szerokie perspektywy zatrudnienia w różnych obszarach zawodowych sprawiają, że języki obce są obowiązkowym elementem kształcenia na różnych etapach edukacji [...]. Nauczanie języków obcych pod kątem różnych potrzeb odbiorców, docelowych sektorów zatrudnienia oraz oczekiwań pracodawców wymaga głębokiej refleksji nad sposobami kształcenia, programami i treściami nauczania, a jednocześnie zmusza środowiska edukacyjne do współpracy z przedstawicielami rynku pracy” (http://www.kul.pl/konferencja-nauczanie-jezykow-obcych-na-potrzeby-ryнку-pracy,art_55301.html).

7. Władysław Lubaś odwołując się do unijnej idei wielojęzyczności nawiązuje do „Europejskiego Roku Języków” organizowanego z inicjatywy i pod protektoratem Rady Europy i Unii Europejskiej w roku 2001 (w Polsce dopiero w roku 2006 – por. [Lubaś, 2009: 102 i n.]). Ważną rolę odgrywa również obowiązująca w Polsce od 2009 roku Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych. Zob. także (*Krakowska dyskusja...* 2008).

W ramach niniejszej pracy nie będę rozpatrywać problemów związanych ze statusem, korpusem i akwizycją współczesnej polszczyzny, lecz w kontekście tematu konferencji i polityki językowej w wymiarze edukacyjnym (oświatowym) zamierzam zwrócić uwagę na problem dydaktyki języków obcych w kształceniu akademickim, jako przykład wskazując na filologię rosyjską i język rosyjski. Prawdopodobnie większość wypowiedzi będzie dotyczyć języków zachodnioeuropejskich, jednakże w niesłowiańskiej Europie, o co wspomina się Stanisław Gajda (2002):

Zadaniem słowiańskiej polityki językowej na najbliższą przyszłość powinno stać się upowszechnienie języków obcych (słowiańskich i niesłowiańskich – nie tylko angielskiego), ale również popularyzacja używania języków słowiańskich w stosunkach międzypaństwowych, międzyregionalnych, w organizacjach pozarządowych oraz w relacjach międzyludzkich (obok nadania im statusu oficjalnych języków UE) (Gajda, 2002: 110).

Ponadto w kontekście zadań polskiej polityki językowej w UE Adam Pawłowski (2008) podnosi problem pozycji języka rosyjskiego w UE i jej wpływu na status języków słowiańskich. W świadomości zachodnich Europejczyków język rosyjski uznawany jest bowiem „za prototypowego przedstawiciela grupy słowiańskiej” i świadomość społeczeństw zachodnich w tym zakresie, jak i inne stereotypy, zmienia się powoli (Pawłowski, 2008: 130-131).

Wprawdzie trudno mówić w odniesieniu do języka rosyjskiego (języka kongresowego) o współpracy z biznesem na poziomie kształcenia akademickiego, aczkolwiek Olivia Business Centre w Gdańsku⁸ finansowało dodatkowe kursy języków obcych dla studentów, nie można też mówić o jednym europejskim narzędziu komunikowania się ani o zawężeniu bądź ograniczeniu funkcji komunikacyjnej języków słowiańskich, chciałabym więc zwrócić uwagę na przygotowanie programów kształcenia uwzględniających potrzeby rynku pracy.

Katedra Językoznawstwa Wschodniosłowiańskiego i Translatoryki Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej Uniwersytetu Gdańskiego w swej ofercie od dawna ma specjalność *Język biznesu i translatoryka*⁹. Poszukując dobrych rozwiązań z myślą

8. W roku akademickim 2013/2014 nowe centrum biznesowe trójmiasta OBC finansowało lektoraty języka niderlandzkiego, francuskiego i fińskiego.

9. Specjalność ta (na poziomie licencjackim) zapewnia „[...] uzyskanie dużego zasobu wiedzy, kompetencji i zdobycie praktycznych umiejętności w zakresie rosyjskiego języka biznesu oraz przekładu polsko-rosyjskiego i rosyjsko-polskiego. Na pomorskim i warmińsko-mazurskim rynku pracy są to **kwalfikacje zawodowe obecnie bardzo pożądane i cenione przez pracodawców**. Po wejściu w życie w lipcu 2012 r. Umowy między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Federacji Rosyjskiej o zasadach małego ruchu granicznego i, co się z tym wiąże, dużym wzrostem liczby odwiedzających nas mieszkańców obwodu kaliningradzkiego FR, znacznie zwiększyło się (i będzie się dalej zwiększać) zapotrzebowanie firm, instytucji i organizacji na pracowników biegle posługujących się językiem rosyjskim w pracy zawodowej. [...] Studenci filologii rosyjskiej na specjalności JĘZYK BIZNESU I TRANSLATORYKA są dobrze przygotowani do takich wyzwań: w trakcie nauki poznają specjalistyczne słownictwo rosyjskie z szeroko rozumianej sfery biznesu, analizują i tłumaczą dokumenty prawne, zgłębiają tajniki korespondencji han-

o perspektywie zatrudnienia absolwentów kierunku Filologia rosyjska, uwzględniając zatem potrzeby rynku pracy, w ramach studiów filologicznych proponujemy wybór jednej ze specjalności umożliwiającej rozwój kompetencji i przyswojenie wiedzy, które mogą być wykorzystane w przygotowaniu do zawodu tłumacza i w różnych obszarach zawodowych, wymagających znajomości języka rosyjskiego. Zaproponowaliśmy¹⁰ w formie ćwiczeń i wykładów na studiach pierwszego stopnia – poza obligatoryjnymi przedmiotami językoznawczymi i literaturoznawczymi oraz praktyczną nauką języka rosyjskiego – następujący zestaw przedmiotów: teoria przekładu (30 godz. wykładu), przekład ustny (15 godz. wykładu i 30 godz. ćwiczeń), organizacja i technika pracy tłumacza przysięgłego (15 godz. wykładu i 15 godz. ćwiczeń), realia społeczno-gospodarcze Rosji (30 godz. wykładu), przekład tekstów specjalistycznych (15 godz. wykładu i 60 godz. ćwiczeń w 4 blokach tematycznych: przekład tekstów technicznych, ekonomicznych, prawnych i prawniczych oraz z zakresu hotelarstwa i turystyki), komunikacja w sferze biznesu (15 godz. wykładu i 75 godz. ćwiczeń)¹¹. Swego rodzaju sprawdzianem (ale też kolejną możliwością) jest również obligatoryjna studencka praktyka zawodowa w wymiarze 80 godz., którą studenci odbywają w różnych instytucjach. Warto również dodać, że studenci równolegle kontynuują naukę drugiego języka obcego – zachodnioeuropejskiego w ramach lektoratów¹².

Raport analityczny Instytutu Badań Edukacyjnych *Polityka językowa w Europie* z roku 2013 w podrozdziale *Promocja wielojęzyczności* zawiera informacje o działaniach i wytycznych instytucji UE oraz Rady Europy w zakresie polityki oświatowej. Katarzyna Kutyłowska podkreśla w nim, że „głównym celem europejskiej polityki językowej jest zapewnienie Europejczykom dostępu do edukacji plurilingwalnej, a więc

dłowej, kształtują i doskonałą umiejętności aktywnego i skutecznego komunikowania się z partnerem wschodnim przy uwzględnieniu czynników międzykulturowych, a także poznają teoretyczne i praktyczne podstawy przekładu różnego typu tekstów (użytkowych, specjalistycznych, mówionych, literackich). Program kształcenia daje możliwość zapoznania się z realiami społeczno-gospodarczymi oraz kulturowymi współczesnej Rosji i obszaru rosyjskojęzycznego, poznania nie tylko zawiloci języka, ale również mentalności naszych sąsiadów, co znacznie ułatwia kontakty dwustronne oraz prowadzenie negocjacji handlowych i finansowych. Zajęcia dydaktyczne na specjalności JĘZYK BIZNESU I TRANSLATORYKA są prowadzone w języku rosyjskim, co umożliwi naszym studentom nie tylko biegłe opanowanie języka rosyjskiego, w szczególności sfery biznesu, jako narzędzia przyszłej pracy, ale również zdobycie praktycznych umiejętności w zakresie tłumaczenia ustnego oraz pisemnego, w tym umiejętności rozpoznawania i unikania błędów językowych, wynikających z różnic systemowych między językiem polskim i rosyjskim, a także z interferencji tych dwóch języków słowiańskich. [...]” (http://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty_i_katedry/institut_filologii_wschodnioslowianskiej/kierunki_studiow/filologia_rosyjska/specjalnosc_jezyk_biznesu_i_translatoryka).

10. Przedstawiany zestaw przedmiotów został opracowany przez pracowników Katedry Językoznawstwa wschodniosłowiańskiego i Translatoryki i obowiązuje w tej wersji od roku akademickiego 2014/2015.

11. Nie przytaczam dokładnych danych, ponieważ plany studiów oraz sylabusy są dostępne na stronie internetowej Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej UG.

12. Aspekt ten jest szeroko uwzględniany w Raporcie IBE, podobnie jak problem potencjalnych strat finansowych przedsiębiorców wynikających z braku odpowiednich umiejętności językowych (Raport, 2013).

takiej, która każdemu obywatelowi umożliwi naukę różnych, w tym mniej popularnych, języków obcych” (Raport, 2013: 15). Autorka odwołuje się także do badań nad różnojęzycznością i nowego paradygmatu edukacji językowej (por. Otwinowska-Kasztelaniec, 2009; Cybulska, 2009). Pozwolę sobie przywołać owe stwierdzenia, które – z perspektywy moich doświadczeń dydaktycznych na studiach filologicznych – rodzą poważne wątpliwości:

osoby posługujące się kilkoma językami charakteryzują się dużą wrażliwością na podobieństwa i różnice między językami (Otwinowska-Kasztelaniec 2009: 190). Wynika to w dużej mierze z faktu, że osoba posługująca się wieloma językami ma szerszy i łatwiejszy dostęp do tzw. ogólnej sprawności językowej (*common underlying proficiency*), która umożliwia transfer międzyjęzykowy. Taki transfer obejmuje nie tylko aspekty lingwistyczne, ale także metody i pewne strategie uczenia się języków. «W konsekwencji takie podejście generuje nowy paradygmat edukacji językowej, którym nie jest dążenie do rozwijania perfekcyjnej znajomości danego języka [...], ale rozwijanie umiejętności w jak największej liczbie języków, co umożliwi efektywna komunikację i mobilność» (Cybulska, 2009: 100) (cyt. za Raport, 2013: 15).

Polemizowałabym z tak ujętą ideą i paradygmatem. Przywołane sformułowanie każe bowiem stawiać pytania o stopień znajomości języków i rodzaj umiejętności, o rozumienie wypowiedzi w językach obcych, możliwość porozumienia/porozumiewania się (bez pośrednika – tłumacza) i kompetencje komunikacyjne. Uważam bowiem, że na studiach filologicznych student – w ramach wybranej specjalności – ma możliwość zdobycia szerszej wiedzy (również na poziomie refleksji metajęzykowej) i osiągnięcia wyższego poziomu sprawności komunikacyjnej.

Pracodawca powinien zwracać uwagę na stopień znajomości języka (nie tylko tzw. ogólną sprawność językową) i poziom kompetencji, doceniać filologów i ich dobre (lepsze) przygotowanie z odpowiednią podstawą teoretyczną i zdecydowanie szerszym zakresem wiedzy językowej i pozajęzykowej, na umiejętności językowego zachowania w różnych sytuacjach komunikacyjnych, na możliwości udziału potencjalnego pracownika w różnych odmianach komunikowania publicznego (por. Bralczyk, Wasilewski, 2008). Taki absolwent jako świadomy użytkownik języka obcego (w tym wypadku rosyjskiego) posiada właściwe kompetencje językowe, kulturowe i komunikacyjne, składające się również na kompetencje tłumacza, które w odniesieniu do najnowszych tendencji rozwoju języka i aktualnej komunikacji językowej pozwalają mu na poprawne komunikowanie się nie tylko w sferze biznesu, włączając kontakty nieoficjalne, ale w całej przestrzeni komunikacji publicznej, dla której znajomość różnych rejestrów języka, odniesień intertekstualnych, frazeologii, gry słów (nie zaś tylko słownictwa specjalistycznego, klisz językowych i etykiety) jest podstawą odczytania podtekstów i poprawnego zachowania językowego, a konsekwencji udanej (skutecznej) komunikacji.

Podsumowując niniejszy wywód, odwołam się do spostrzeżenia Lubasia: „Brak wykształcenia w połączeniu z niechęcią do innych prowadzi do sytuacji wyizolowania i bolesnego wykluczenia” (Lubaś, 2009: 101). Znajomość przynajmniej dwóch języków obcych i posiadanie wysokich kompetencji umożliwiających udział w dyskursie publicznym (również w zakresie sfery zawodowej) jest niekwestionowaną potrzebą w dzisiejszym wielojęzycznym, wielokulturowym i wielopaństwowym, zglobalizowanym czy globalizującym się świecie¹³. Konsekwencją tendencji rozwoju współczesnych społeczeństw przedstawionych w kontekście społeczno-kulturowym przez Stanisława Gajdę na VI Forum Kultury Słowa w Katowicach (Gajda, 2008), do których autor odniósł m.in. mobilność społeczną i przestrzenną ludzi, utrzymywanie się państw narodowych, społeczności etnicznych i ich tożsamości, zacieranie kultury wyższej i niższej, rozwój nowych technologii, globalizację produkcji i rynku, jest rozwój technologii komunikacyjnych z komunikowaniem interaktywnym na odległość, przechodzenie od kultury słowa do kultury obrazu i komunikacyjna liberalizacja i obniżanie się poziomu kompetencji (Gajda, 2008: 54-56). Gajda wskazuje tu analizę kontekstu polskiego, ale podobną sytuację można zaobserwować w publicznej przestrzeni komunikacyjnej współczesnych Rosjan. Należy zatem w ramach kształcenia akademickiego zadbać, aby student/absolwent był przygotowany do udziału w różnych przestrzeniach komunikacji publicznej w jej wymiarze międzyjęzycznym i międzykulturowym, który w sposób wyrazisty realizuje się poprzez przekład (szczegółne relacje eksponuje model komunikacji przekładowej z podwójnym układem nadawczo-odbiorczym, dwoma kodami i dwoma kontekstami społeczno-kulturowymi), świadomym przynależności rozmówców do różnych wspólnot językowych, kulturowych i interpretacyjnych, umiejącym godzić różne punkty widzenia i systemy odniesień, co zapewni właściwy (pełnowartościowy) udział w dynamicznej sieci dyskursywnej, wymagającej znajomości strategii dyskursywnych (por. Bralczyk, Wasilewski, 2008; Gajda, 2008; Pstyga, 2012; 2013).

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. 2004. O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie. In W. Kalaga (red.) *Dylematy wielokulturowości*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Bralczyk J., Wasilewski J. 2008. Polskie języki publiczne. In J. Warchala, D. Korzyk (red.). 2008. *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 273-288.
- Cybulska K. 2009. Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym. In H. Komorowska (red.) *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: ACADEMICA.
- Gajda S. 1998. Promocja języka i kultury polskiej a procesy uniwersalizacji i nacjonalizacji kulturowo-językowej w świecie. In Mazur J. (red.) *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

13. Na te (i podobne) problemy zwracali uwagę uczestnicy dwóch ważnych dyskusji panelowych zorganizowanych przez Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium” i opublikowanych w odrębnych wydaniach (zob. *Współczesny polski dyskurs...* 2008 i *Krakowska dyskusja...* 2008).

- Gajda S. 1999. Program polskiej polityki językowej. *Poradnik Językowy* 5-6. 1-10.
- Gajda S. 2002. Słowiański świat językowy. In K. Handke (red.). *Słowianie, Słowiańszczyzna – pojęcie i rzeczywistość dawniej i dziś*. Warszawa SOW. 97-111.
- Gajda S. 2008. Językowa przyszłość a polityka językowa. In J. Warchała, D. Korzyk (red.). 2008. *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 50-66.
- Lisek G. 2011. Polityka językowa Polski i jej sąsiadów na przykładzie Republiki Czeskiej i Republiki Słowacji. In I. Koutny, P. Nowak (red.) *Język. Komunikacja. Informacja* 6. 79-89.
- Lubaś W. 2009. *Polityka językowa, Komparacja Współczesnych Języków Słowiańskich*. T. 4. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej.
- Miczka T. 2006. Miedzy globalizmem a lokalizmem. Nauki o kulturach słowiańskich w perspektywie współczesnych procesów społecznych. In E. Tokarz (red.) *Świat Słowian*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo ATH. 42-48.
- Miodunka W. (red.) 2008. *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*. Język a komunikacja 21. Kraków: TERTIUM.
- Otwinowska-Kasztelaniec A. 2009. Rozwój różnorodności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych. In H. Komorowska (red.) *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: ACADEMICA.
- Pisarek W. 2008. Polityka językowa w wybranych krajach europejskich. In J. Warchała, D. Korzyk (red.). 2008. *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 79-105.
- Pstyga A. 2012. Terminologia w rosyjskich tekstach prasowych jako problem translatoryczny. *Rocznik Przekładoznawczy* nr 7. 109-120.
- Pstyga A. 2013. *Przekład w komunikowaniu medialnym*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Raport analityczny IBE: Polityka językowa w Europie. 2013. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Współczesny polski dyskurs... Dyskusja panelowa. In W. Chłopicki, S. Gajda (red.) 2008. *Współczesny polski dyskurs publiczny w perspektywie międzykulturowej*. Język a komunikacja 23. Kraków: TERTIUM.

Artur Gałkowski
Uniwersytet Łódzki

Terminologie specjalistyczne w kształceniu italianistów i tłumaczy języka włoskiego na etapie konstruowania i realizacji programu studiów I i II stopnia filologii włoskiej z translatoryką Uniwersytetu Łódzkiego

Terminologies for special purposes in the educational process in reference to the students of Italian Applied Linguistics and the translators and interpreters of Italian language at the stage of construction and realization of the first and second level studies of Italian Applied Linguistics and Translation at the University of Łódź

The article presents some issues related to teaching of Terminologies for special purposes during the course of the studies of Italian Applied Linguistics with the specialization in translation and interpretation at the University of Łódź. The author reports the programmatic assumptions relevant to the accomplishment of the specialization, registered in the Project *flexicurity* of European Social Fund. Furthermore, the research undertakes the examination of the theoretical aspects related to defining of the language for special purposes and the discipline engaged in the study on the ground of linguistics.

Słowa kluczowe: terminologie, języki specjalistyczne, translatoryka, nauczanie języka włoskiego
Key words: terminologies, languages for special purposes, translation studies, Italian teaching

1. Wprowadzenie

W badaniach językoznawczych coraz więcej miejsca poświęca się problematyce związanej z terminologiami specjalistycznymi. Pojawia się wiele możliwości aplikatywnego ich ujęcia, m.in. w glottodydaktyce i translatoryce. W niniejszym artykule przedstawiam temat ściśle powiązany z tym obszarem badawczym i ofertą dydaktyczną kierunku filologia – specjalność filologia włoska ze specjalizacją translatorską na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego.

W roku akademickim 2010/11 specjalność została powołana jako studia I stopnia (licencjackie), przy jednoczesnym utworzeniu Zakładu Italianistyki w Katedrze Filologii Romańskiej. Do roku 2014/15 przeprowadzono cztery rekrutacje. Pierwszy

cykl studiów licencjackich italianistyki UŁ dobiegł końca w roku 2013/14. Ponad 40 absolwentów uzyskało tytuł licencjata filologii włoskiej. Ponad połowa osób z tej grupy zarekrutowała się na stopień II (studia magisterskie) i kontynuuje kształcenie italianistyczne. Studia magisterskie filologii włoskiej powołane na Wydziale Filologicznym z rokiem akademickim 2014/15 posiadają w swojej ofercie, obok ogólnego kształcenia italianistycznego, przygotowanie translatorskie (kierunkowe) oraz glottodydaktyczne (fakultatywne).

Wszystkie dotąd rozpoczęte cykle studiów filologii włoskiej w UŁ prowadzone są w trybie stacjonarnym przy wsparciu finansowym środków Unii Europejskiej w ramach projektu 4.1.1. Europejskiego Funduszu Socjalnego „Kształcenie kadr dla potrzeb rynku *flexicurity* i gospodarki opartej dla wiedzy – oferta kierunków humanistycznych UŁ”, zadanie VI „Italianistyka z translatoryką”. Projekt zakończy się w październiku 2015 r. Oferta kształcenia wypracowana w ramach zadania VI będzie rozwijana przez kolejne lata jako efekt prac i doświadczeń pozyskanych w trakcie realizacji wspomnianego wyżej projektu.

2. Tłumacz typu *flexicurity*

Istotnym elementem włączanym od samego początku do programu kształcenia italianistyki z translatoryką UŁ na stopniu I oraz II jest zapoznanie się i wykorzystywanie w sytuacjach komunikacyjnych, przede wszystkim zaś w ćwiczeniach translacyjnych, terminologii specjalistycznych wielu obszarów życia społecznego, zawodowego, naukowego i popularno-naukowego. Nie chodzi tu o wyczerpujące zapoznanie się z problematyką, bo ani byłoby to uzasadnione, ani możliwe; chodzi natomiast o przedstawienie podstaw w różnym stopniu zaawansowania, i narzędzi, którymi może posługiwać się przyszły tłumacz języka włoskiego spotykający się z terminami specjalistycznymi w tłumaczeniu języka ogólnego, jak i w przekładzie określonej jego odmiany, kwalifikowanej w danej sytuacji komunikacyjnej jako specjalistyczna.

Otwarcie na wiedzę i umiejętności z zakresu wybranych profesjolektów, ale także nauk, dziedzin użytkowych, życia artystycznego i publicznego, uznano już na etapie projektowania programu kształcenia filologii włoskiej z translatoryką za jeden z fundamentów przygotowania do przyszłej pracy tłumaczy języka włoskiego w szeroko pojętym otoczeniu społeczno-gospodarczym. Był to mocny argument w staraniach o dofinansowanie tworzonej specjalności neofilologicznej w ramach projektu unijnego, szczególnie przy założeniu o ciągłym pozyskiwaniu wiedzy i rozwijaniu kompetencji dostosowanych do rodzących się oczekiwań rynku (*flexicurity*), zarówno na starcie, jak po rozpoczęciu aktywności zawodowej.

Przyjęte prerogatywy programu kształcenia filologii włoskiej z translatoryką UŁ odnoszą swój skutek nie tylko w postaci osiągnięć studentów w trakcie studiów (zob. np. interesujące prace dyplomowe w postaci projektów, więcej na ten temat: Gałkowski

w druku oraz *infra*), ale także w rozpoczętym już życiu zawodowym absolwentów, chętnie zatrudnianych po studiach licencjackich italianistyki UŁ w firmach międzynarodowych, korporacjach, zakładach z kapitałem włoskim na terenie Łodzi, regionu i kraju (potwierdzone danymi z wewnętrznego badania losu absolwentów na kierunku filologia – specjalność filologia włoska).

Wiedza i kompetencje italianistyczne pozyskane w trakcie studiów I stopnia w związku ze studiowaniem terminologii specjalistycznych w przekładzie z powodzeniem są też wykorzystywane w ramach procesu kształcenia na II stopniu. Nie przeszkadza to w aktywnym uczestniczeniu w zajęciach dedykowanych temu zagadnieniu studentom kończącym licencjat filologii włoskiej na innych uczelniach. Założenie dla wprowadzanego materiału języków specjalistycznych na studiach I i II stopnia italianistyki UŁ polega na stopniowym zapoznawaniu się z przedmiotem oraz niwelowaniu ewentualnych różnic programowych, które ujawniają się w trakcie nauki.

3. Kształcenie specjalistyczne w ofercie studiów

Podstawą doboru i podziału materiału w programie kształcenia filologii włoskiej I i II stopnia była odpowiedź na pytanie: co się składa na terminologie specjalistyczne i jak można je dozować w procesie dydaktycznym oraz zlecać ich poszerzenie w ramach pracy własnej studentów? Jest to problem znany neofilologom i studiom lingwistyki stosowanej w Polsce, wykładany bądź w ramach zajęć praktycznej nauki języka X (zob. np. Sowa, Paprocka-Piotrowska, 2003), bądź modułów specjalnych, zwykle pro-zawodowych, nastawionych na zdobywanie umiejętności praktycznych (zob. np. Ligara, Szupelak, 2012; Ziętała, 2003; Kaliska, 2014).

Wiele kierunków związanych ze studiami w języku obcym coraz częściej zwraca uwagę na obecność treści specjalistycznych w kształceniu językowym. Różnie się jednak postrzega tego typu formułę w ofercie dydaktycznej. Mianem kształcenia specjalistycznego mogą być objęte analizy i tłumaczenia literatury, zapoznawanie się z dialektami, gwarami, etnolektami, odmianami środowiskowymi języka. Nie ma w tym niczego nieprawidłowego, aczkolwiek w podejściu, które zastosowano przy budowie programów studiów I i II stopnia filologii włoskiej w UŁ kierowano się zasadą, że „specjalistyczne” odnosi się do terminologii, inaczej – ni mniej ni więcej – jak właśnie języków specjalistycznych.

4. Definicja języków specjalistycznych

Jak wskazuje literatura, doświadczenia i wnioski badań różnych ośrodków krajowych (np. warszawskiej szkoły językoznawstwa stosowanego, zob. Grucza S., 2008; 2007a; 2007b; 2006) oraz międzynarodowych (zob. np. Gobber, 2007; Gualdo, 2007;

Zanola, 2007) przez języki specjalistyczne rozumie się odmiany języka ogólnego stosowane w sytuacjach nacechowanych decydujących o swoistości tego rodzaju odmian w perspektywie pragmatyczno-komunikacyjnej (Ligara, Szupelak, 2012: 25-26).

Warto jednak od razu przytoczyć opinię polskiego językoznawcy Franciszka Gruczy, wykluczającą pewne ekstensje w rozumieniu terminu „języki specjalistyczne”, które narastają szczególnie wówczas, gdy się uznaje, że „w definicjach pojęcia ‘język specjalistyczny’ nie ma [...] jednej, powszechnie przyjętej definicji tego zjawiska językowego” (Ligara, Szupelak, 2012: 25), a mianowicie:

Języki specjalistyczne nie są w lingwistycznym znaczeniu wyrazu „język” pełnymi językami – żaden z nich nie jest ani językiem kompletnym, ani samodzielny; każdy jest ściśle związany z jakimś językiem ogólnym czy podstawowym. W większej części języki specjalistyczne są tworamami względem tych ostatnich komplementarnymi – uzupełniającymi je. Każdy konkretny język specjalistyczny jest pewnym korelatem jakiegoś języka podstawowego (ogólnego). We frazie „język specjalistyczny” wyraz „język” znaczy co innego aniżeli w takich frazach jak „język ludzki”, „język ogólny” czy „język podstawowy” (Grucza F, 2008: 12).

Wyrażam przekonanie, że w rozumieniu najbardziej ogólnym i ściśle lingwistycznym definicja języków specjalistycznych jest jedna i transparentna. Chodzi mianowicie o odmiany „zanurzone” w języku ogólnym, na które składa się przestrzeń terminologii (leksyki) specjalnej, wypowiedzi z użyciem tej terminologii (tekstów pisanych, przekazów ustnych), niekiedy specyficznej, ale zgodnej z normami danego języka, składni, semantyki i pragmatyki.

5. Języki specjalistyczne a język ogólny

Nie jest uzasadnione wyraźne oddzielanie języków specjalistycznych od języka ogólnego. Jest to zależność typu hipo-hiperonimicznego: język specjalistyczny nie istnieje i nie zaistniałby bez udziału i czerpania z języka ogólnego na poziomie leksykalnym, morfo-syntaktycznym i ogólnie komunikacyjnym (semantycznym i pragmatycznym). Trudno sobie wyobrazić sytuację, w której funkcjonuje tylko język specjalistyczny. Co innego jednak, jeśli chodzi o jego dominowanie w danym przekazie lub typie dyskursu.

Dodać jeszcze warto, że owszem definicje języków specjalistycznych mogą się różnić między sobą, ale tylko na poziomie ich korpusu, natury bądź ogólnego determinantu, na który składa się ich zawodowa lub dziedzinowa specyfika, przeznaczenie, określony zasób słów, wyrażań, fraz, komunikatów, tekstów, jak również krąg użytkowników (nadawców i odbiorców wyspecjalizowanego komunikatu). W takim rozumieniu język medycyny jako rodzaj języka specjalistycznego będzie się różnił i miał inną merytoryczną definicję niż np. język biznesu – odmiany języka ogólnego na równych prawach użytkowych.

Różnica w definiowaniu poszczególne wyodrębnianych języków specjalistycznych zależy od ich tematycznej typologii. W domenie nadrzędnej wpisują się one jednak – jeszcze raz podkreślę – w jeden schemat wypełniany odrębnymi i charakterystycznymi dla danego typu treściami, niekiedy krzyżującymi się, szczególnie wtedy, gdy języki specjalistyczne są do siebie podobne lub jeden wynika z drugiego (np. język administracji względem języka prawa lub język malarstwa względem języka sztuk wizualnych).

6. Technoligwistyka vs terminologia

Immanentną cechą języków specjalistycznych jest ich społeczne usytuowanie. Raczej trudno sobie wyobrazić, że określony język specjalistyczny jest tylko idiolektem, aczkolwiek idiolektalnie może być używany. Indywidualne stosowanie niezrozumiałej dla innych odbiorców terminologii byłoby wbrew zasadom komunikacji. Nie ma moim zdaniem terminologii, która miałyby służyć wyłącznie jednemu użytkownikowi, chyba że mówimy o jakichś odstępstwach od powszechnie panujących zasad komunikacji.

Słusznie zauważa Franciszek Grucza, że języki specjalistyczne są polilektami; nazywanie ich technolektami uważam jednak za wprowadzanie pewnego nadmiaru w dobrze rozumiały zestaw terminów, które określają badany obszar języka (zob. Grucza F., 2008: 13; por. Ligara, Szupelak, 2012: 30-35; Grucza S., 2006).

W odniesieniu do tak ukutego terminu i jego zakresu zaczyna się rozwijać na gruncie polskim dyscyplina językoznawcza nazywana „technoligwistyką”. Nie jest to nauka zajmująca się problemami języka techniki czy technologii, jak mogłaby mylnie sugerować nazwa, ale właśnie językami specjalistycznymi w ich najszerszym postrzeganiu problemowym (zob. Lukszyn, 2008). Uzasadnienie doboru terminu leży naturalnie w jego podstawie etymologicznej: gr. *τέχνη technē* ‘sztuka, rzemiosło, sztuka, umiejętność’ może naprowadzać na ogólną naturę przedmiotu, do jakiego odnosi się dany typ języka specjalistycznego.

W tym miejscu można by się zastanowić, w jakim wymiarze technoligwistyka różni się od terminologii, względnie jaki jest stopień zależności między jedną a drugą dyscypliną. Możliwe jest założenie, że pierwsza wchłania metodologicznie drugą, jeśli założyć, że terminologia skupia się na terminach jako takich, szczególnie w ich postaci formalnej i nie rozpatruje ich np. z punktu widzenia glottodydaktycznego. Z drugiej strony nie obce jej jest inne podejście aplikatywne, a mianowicie traduktologiczne, jak również porównawcze i interkulturowe.

Nie rozstrzygając akurat tego względnego sporu, stwierdzić należy, że zasadniczym przedmiotem obydwu ścieżek badawczych (terminologicznej i technoligwistycznej) jest język specjalistyczny, rozumiany często w kategoriach terminologii jako zbioru terminów w danej przestrzeni komunikacyjnej.

Terminologiczne spojrzenie na ten problem jest właściwe również dla innych obszarów językowych, w których mówi się o: niem. *Fachsprache*, ang. *LSP Language for*

Special Purposes, fr. *langues/langages spécialisé(e)s, fran ais   objectifs spécifiques*, w . *lingue/linguaggi speciali, lingue/linguaggi specialistici, linguaggio settoriali, lingue per scopi specifici, microlingue* itp. (więcej na ten temat zob. Jamrozik, 2014: 164-166, tam również dalsze odniesienia bibliograficzne). Do tak postawionego zagadnienia należy jeszcze dodać ujęcia spotykane w polskiej literaturze przedmiotu, tj.: języki fachowe, zawodowe, specjalne (zob. Ligara, Szupelak, 2012: 25), jak również żargony, w znaczeniu nadawanym pojęciu np. przez Marca Sourdota (Sourdote, 2011: 13-15).

7. Specjalistyczna kompetencja językowa (formalna i funkcyjna)

Technolingwistyczna metodologia niewątpliwie rozszerza punkt widzenia terminologiczny na języki specjalistyczne. Na szczególną uwagę w kontekście przedstawianego tu przykładu ksztalcenia neofilologów i t maczy zas guje rozwijana przez technolingwist w koncepcja specjalistycznej kompetencji językowej, o której Sambor Grucza wypowiedzi się w następujący sposób:

Niezależnie od tego, jak szeroko ujmiey zakres specjalistycznej kompetencji językowej w każdym przypadku w jej obrębie trzeba wyr znić umiejętności formacyjne (generatywne) oraz funkcyjne. Oznacza to, że specjalistyczna kompetencja formacyjna w najwi szym rozumieniu języków specjalistycznych to umiejętności tworzenia wyrazów specjalistycznych (terminów), a specjalistyczna kompetencja funkcyjna to zdolność posługiwania się nimi w funkcji znakowej. W szerszym rozumieniu specjalistyczna kompetencja formacyjna obejmuje umiejętności tworzenia zdań, a specjalistyczna kompetencja funkcyjna umiejętność posługiwania się nimi. W najszerszym rozumieniu języków specjalistycznych specjalistyczna kompetencja formacyjna obejmuje umiejętności tworzenia tekstów, a specjalistyczna kompetencja funkcyjna umiejętność posługiwania się nimi, czyli wyrażania za ich pomocą wiedzy specjalistycznej (Grucza S., 2008: 157).

W świetle tego podejścia wyraźnie widać, że studenci neofilologii zdobywający umiejętności w zakresie języków (terminologii) specjalistycznych rozwijają przede wszystkim kompetencj  specjalistyczną typu funkcyjnego. Można sobie również wyobrazić ich aktywność w obrębie kompetencji specjalistycznej typu formacyjnego. Zapewne ma to miejsce w niektórych sytuacjach zawodowych, kiedy jako t macze wchodzi do  rodowiska posługującego się i rozbudowującego dany technolekt w jego zakresie wyrazowym, zdaniowym i tekstowym (sytuacja znana z autopsji: romanici zatrudnieni w latach 90-tych w Mleczarni Gówno wykupionej na kilka lat przez kapitał francuski przeszli  ciek  zatrudnienia od t maczy o specjalistycznych kompetencjach funkcyjnych do ekspertów w zakresie specjalistycznych kompetencji formacyjnych, co więcej niezmiennie dwujęzycznych, francusko-polskich).

8. Kompetencja specjalistyczna na studiach filologii włoskiej UŁ

W jakim stopniu udaje się rozwinąć specjalistyczną kompetencję językową przyszłych tłumaczy języka włoskiego na studiach filologii włoskiej UŁ? Weryfikacja tego pytania należy być może jeszcze do przyszłości, niemniej z odpowiedzi w ankietach ewaluacyjnych pierwszego cyklu studiów licencjackich italianistyki z translatoryką wynika, że poziom swojej wiedzy w terminologiach specjalistycznych w przekładzie studenci oceniają jako zadowalający (ponad 30 spośród 40 odpowiedzi). Podobnej ocenie podlega jednocześnie stopień umiejętności i kompetencji osiągniętych w ramach przedmiotów łączonych z przygotowaniem traduktologiczno-specjalistycznym.

Jak się przedstawia ścieżka tego kształcenia w ciągu trzech lat studiów I stopnia i dwóch lat II stopnia filologii włoskiej z translatoryką UŁ? Ujęcie godzinowe daje wynik zmienny w zależności od sposobu liczenia zajęć, tzn. włączania lub niewłączania ich w przedmiotowy zakres. Patrząc na plan studiów I stopnia w cyklu, który się rozpoczął w roku akademickim 2014/15, najbardziej ewidentny charakter specjalistyczny mają zajęcia modułowe nazywane warsztatami translatorskimi (II i III sem., 45 h.), a następnie przekładami języków specjalistycznych (sem. IV-IV, 90 h.).

9. Ścieżka kształcenia specjalistycznego italianistyki z translatoryką UŁ

Wstępem do studiów przekładoznawczych nad terminologiami specjalistycznymi są zajęcia z tzw. kręgów leksykalnych w I i II sem. (60 h.). Kręgi leksykalne są niewątpliwie przedsmakiem do pogłębionej i ukierunkowanej tematycznie analizy terminologii. Zajęcia z „kręgów” włączone zostają w blok praktycznej nauki języka włoskiego (PNJW), gdzie w uzupełnieniu cyklu zajęć rozwijających tzw. kompetencje zintegrowane skupiają się na rozwijaniu pierwszych i podstawowych kompetencji leksykalnych, co w szczególnym stopniu dotyczy grup początkujących. Słownictwo, z którym student jest zapoznawany podczas zajęć z kręgów leksykalnych to materiał nawiązujący do treści innych zajęć w bloku PNJW na I roku studiów, m.in. w oparciu o wybrany podręcznik języka włoskiego jako L2 (dotąd z powodzeniem stosowane jest *Nuovo Progetto Italiano I i II*, Edilingua 2007, z dodatkami w postaci nagrań audio i video, zeszytu ćwiczeń oraz słowniczka).

Pierwsza próba zadań translatorskich na poziomie początkującym i średnim, to warsztaty translatorskie w II sem. z piosenki i humoru językowego prowadzone zwykle przed dwujęzycznego native'a. Nie należy twierdzić, że treścią tych zajęć są już jakieś języki specjalistyczne, faktem jest jednak, że student ma do czynienia z wypowiedziami specyficznymi o niedużym stopniu trudności, które pozwalają tworzyć pierwsze glosariusze terminologiczne oraz uświadamiać sobie rolę precyzji tłumaczenia w procesie przekazu z T1 na T2 (por. Fordoński, Łukasik, 2008).

Tworzenie i zapoznawanie z glosariuszami terminologicznymi jest jedną z metod poznawania, rozszerzania i przyswajania wiedzy językowo-specjalistycznej. Utrzymując zajęcia w konwencji warsztatów wykładane są w ciągu sem. III terminologie dziedzin użytkowych oraz artystycznych. Przez dziedziny tak w tym wypadku, jak i kolejnych rozumiane są obszary terminologii, ale także wystąpień określonego języka specjalistycznego w dyskursie ustnym i pisemnym, w oparciu o krótkie nagrania i teksty podlegające ćwiczeniom translacyjnym. Warto tu dodać, że w zakresie języków dziedzin artystycznych powstały w Zakładzie Italianistyki UŁ dwa skrypty: dla poziomu niezaawansowanego autorstwa Joanny Ciesielki i Agnieszki Woch (w druku), oraz dla poziomu średnio-zaawansowanego autorstwa Mirosławy Magajewskiej (w druku). Planowane są kolejne tego typu opracowania.

Na sem. IV przypada przekład języka ekonomicznego oraz języka humanistyki i nauk społecznych. To już dość rozwinięte dziedzinowo obszary, tu ujmowane w kategoriach pojęciowych rozwijających podstawowe potrzeby funkcjonalnej kompetencji specjalistycznej i zapoznających z narzędziami, które ten rodzaj terminologii mogą poszerzać, przede wszystkim zaś są pomocne w praktyce translatorskiej. Omawiane są zatem dostępne zasoby leksykograficzne, podręczniki i kompendia (np. w zakresie włoskiego języka ekonomicznego: M. Spagnesi, *Dizionario delleconomia e della finanza*, Bonacci, Roma 1994; *Dizionario di business & management*, Il Sole 24 ore, Milano 2003; F. Parizzi, S. Rocco, *L'italiano al lavoro. Certificato di Conoscenza dell'Italiano Commerciale*, Guerra Edizioni, Perugia 2004; N. Cherubini, *L'italiano per gli affari. Corso comunicativo di lingua e cultura aziendale*, Bonacci, Roma 1992), ale także korzysta się już z programów elektronicznych do translacji typu CAT (*Computer Assisted Translation*) służących do tworzenia i korzystania z pamięci tłumaczeniowych, glosariuszy pojęć, segmentowania tłumaczonego tekstu itd., przede wszystkim *Trados* i *Wordfast*. To również pierwsza okazja do odkrywania baz terminologicznych, w dzisiejszych warunkach powszechnie dostępnych i rozszerzanych online. Konsultacja tego rodzaju baz to też możliwość zapoznania się ze sposobami pracy i gromadzenia terminologii, często leżącymi w gestii znaczących na arenie międzynarodowej organizacji (np. *European Association for Terminology*, *Associazione Italiana per la Terminologia* itp.) i tworzonych przez nie sieci informacyjnych (więcej na ten temat zob. Bertaccini, 2003).

Na sem. V przewidziano rozwijanie kompetencji specjalistycznych w ramach zajęć z przekładu języka administracyjno-prawniczego i UE oraz przekładu języka informatyki i massmediów. Ograniczony czas nie pozwala omówić w trakcie zajęć szerokich partii materiału, szczególnie z tak rozległych zakresów jak język prawa, administracji i instytucji europejskich. Program przedmiotów terminologicznych przewiduje jednak pracę własną studenta – zarówno bieżącą, jak i na zaliczenie oraz egzamin z przekładów specjalistycznych, a przy tym część zadań wykonywana jest w sposób zdalny, co w założeniu zapewnia realizację założonych treści.

W ostatnim semestrze I stopnia wprowadza się przekład języka nauk przyrodniczych i medycyny oraz języka technicznego i nauk ścisłych. To już stosunkowo wysoki

stopień zaawansowania studiów językowo-specjalistycznych. Na tym etapie studenci wciąż mają do czynienia z materiałem terminologicznym oraz próbami tłumaczenia tekstów o średnim poziomie trudności. Materiał poddawany analizie i ćwiczeniom jest wybiórczy, ale reprezentatywny dla danej dziedziny. Wymagane jest zapoznanie się z partią materiału poddaną analizie w trakcie zajęć oraz przedstawienie własnych glosariuszy tematycznych na podstawie wskazywanych źródeł leksykograficznych i tekstowych.

Tak w ostatnim, jak i w poprzednich semestrach, zaliczenie warsztatów i przekładu języków specjalistycznych odbywa się na podstawie egzaminów pisemnych i ustnych z modułu translatorycznego. Wchodzi w ich zakres jeszcze kilka innych przedmiotów, których efekty kształcenia stanowią element kwalifikacji traduktologicznych, w tym specjalistycznych, m.in. wstęp do translatoryki (sem. I, 30 h.), komunikacja językowa i strategie uczenia się języka (sem. I, 15 h.), wypowiedź ustna i pisemna w języku polskim (sem. I, 15 h.), emisja głosu (sem. II, 15 h.), realizmawstwo włoskie (sem. II, 15 h.), techniki translatorskie (sem. III, 30 h.), PNJW – analiza stylistyczno-gramatyczna tłumaczeń (sem. IV, 30 h.), elementarna wiedza o językach klasycznych (sem. IV, 30 h.), PNJW – tłumaczenia ustne i pisemne (sem. V i VI, 60 h.), stylistyka i poprawność językowa (sem. V, 15 h.), PNJW – rejestr potoczny i żargony (sem. VI, 30 h.). Blok zajęć towarzyszących modułowi translatorycznemu przewiduje, jak widać z powyższego wykazu, równoległy rozwój kompetencji komunikacyjnych w języku polskim, niezbędnych w profesjonalnej aktywności tłumaczy jakiegokolwiek języka na polski i *vice versa*.

Dodatkowe możliwości w zapoznaniu się z podstawami terminologii specjalistycznych oraz formami tłumaczeń w tym obszarze stwarza także cykl zajęć do wyboru z oferty kierunku, wydziału i uczelni (od 1-2. sem., 30-60 h.), wśród których możliwe jest dobranie przedmiotów rozwijających kompetencje specjalistyczne, translatorskie i ogólnokulturowe przyszłych tłumaczy języka włoskiego, np. zajęcia z tłumaczeń aktualności informacyjnych we Włoszech, włoskiej popkultury, wprowadzenie do włoskich massmediów i kinematografii, języka włoskiego na rynku pracy.

Podobna metoda poszerzania wiedzy terminologiczno-specjalistycznej obowiązuje na II stopniu. W programie studiów magisterskich filologii włoskiej z translatoryką UŁ są przewidziane zajęcia do wyboru oparte o treści specjalistyczne (30 h. sem.), np. użycie terminologii specjalistycznych w przekładzie. Podstawowy nurt kształcenia w tym zakresie zapewniany jest cyklem zajęć w bloku ZTS – zaawansowane terminologie specjalistyczne w przekładzie, w tym: obszar biznesu (sem. I, 15 h.), obszar handlu (sem. I, 15 h.), obszar sztuki (sem. I, 15 h.), obszar instytucji kultury i obsługi ludności (sem. II, 15 h.), obszar ideologii i działalności społecznej (sem. II, 15 h.), obszar przemysłu (sem. II, 15 h.), obszar prawa (sem. III, 15 h.), obszar geograficzno-turystyczny (sem. III, 15 h.), obszar socjolektów (sem. III, 15 h.). Program tego bloku przewiduje wybór min. dwóch zajęć z określonego obszaru tematycznego.

Uzupełnienie w kształceniu kwalifikacji traduktologicznych i specjalistycznych na II stopniu studiów italianistyki z translatoryką stanowi – podobnie jak na stopniu

I – zbiór przedmiotów modułu translatorycznego i kulturowego, m.in. monograficzny wykład przekładoznawczy (sem. I-II, 60 h.), tłumaczenia pisemne (sem. I-II, 30 h.), tłumaczenia ustne (sem. I-II, 30 h.), przygotowanie do egzaminu na tłumacza przysięgłego (sem. III, 15 h.), tłumaczenia specjalistyczne (sem. III, 30 h.), narzędzia elektroniczne w tłumaczeniach (sem. IV, 15 h.), projekt tłumaczeniowy (sem. IV, 15 h.), ponadto włoska kultura artystyczna XX i XXI w. (sem. IV, 15 h.) czy też komunikacja społeczna we Włoszech (sem. IV, 15 h.).

Zarówno na I, jak i na II stopniu w zasadniczych celach programu studiów zawarto odpowiednio efekty kształcenia z zakresu W/U/K (wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych), które gwarantują w kontekście traduktologicznego przygotowania kierunkowego: zapoznanie z odmianami (terminologiami) specjalistycznymi języka włoskiego; przekazanie podstawowej/zaawansowanej wiedzy o literaturze, kulturze i historii Włoch; przekazanie podstawowej/zaawansowanej wiedzy o strukturze języka włoskiego; wykształcenie podstawowych/zaawansowanych umiejętności filologicznych w zakresie analizy i interpretacji tekstu, tworzenia tekstu pisanego i mówionego; wykształcenie podstawowych/rozszerzonych umiejętności translatorskich; otwarcie ścieżki kształcenia ustawicznego (samodzielnego) dla i przez praktykę translatorską; zdobycie wiedzy w zakresie różnic i podobieństw stylistycznych języka włoskiego i polskiego niezbędnej w pracy tłumacza; wykształcenie umiejętności krytycznego myślenia, wiązania ze sobą faktów oraz wyciągania wniosków z posiadanych danych.

Cele te wpisują się w deskryptory efektów kształcenia przyjęte przez Senat UŁ dla kierunku filologia oraz specjalność filologia włoska wraz ze specjalizacjami, z odniesieniem do obszaru nauk humanistycznych. Efektem kierunkowym i specjalnościowym odpowiadają efekty W/U/K wykazane w sylabusach poszczególnych przedmiotów. W modułach przekładu języka określonych dziedzin na I stopniu oraz ZTS na II stopniu przewiduje się w zakresie wiedzy: definiowanie poznanego słownictwa; nazywanie i określanie wybranych desygnatów w języku polskim i włoskim; w zakresie umiejętności: wypowiedź ustną i pisemną na tematy związane z daną dziedziną/obszarem; rozumienie tekstów pisanych oraz nagrań zawierających poznane na zajęciach słownictwo; tłumaczenie z języka polskiego na włoski oraz z języka włoskiego na polski wypowiedzi dotyczącej danej dziedziny/obszaru; w zakresie kompetencji społecznych: student wykazuje się aktywną postawą w komunikacji, także wtedy, gdy poruszane są tematy z zakresu danej dziedziny/obszaru; posiada zdolność do formułowania własnych wniosków i opinii w danym temacie języków specjalistycznych.

10. Trudności w kształceniu specjalistyczno-językowym

Prowadzenie zajęć w modułach translatoryczno-specjalistycznych wymaga dużego zaangażowania i zaawansowanej pracy indywidualnej prowadzących. Wykładowcy, podobnie jak studenci, lubią ten typ przedmiotów, przynoszą one oczekiwane efekty

i satysfakcję dwóm stronom. Nie obywa się to jednak bez wysiłku i trudności, z jakimi spotyka się zarówno student, jak i nauczyciel.

Z uwag, jakie wpłynęły na podstawie ankiet ewaluacyjnych po pierwszym cyklu italianistyki z translatoryką I stopnia wynika, że warsztaty i przekłady z języka określonych dziedzin wytworzyły poza pozyskaniem konkretnej wiedzy językowo-kulturowej (włoskiej i polskiej) oraz interkulturowej (między obszarem języka włoskiego a obszarem języka polskiego) również trwałe zainteresowanie danym tematem przedmiotowym.

Z problemów napotykanych przez studentów w trakcie przyswajania terminologii specjalistycznych i ich używania w praktyce zaznacza się nużące etapy nauki, kiedy należy przyswajać bezkontekstowo nieco długie listy terminów. To wrażenie jest niwelowane z chwilą praktycznego wykorzystania i pracy z zapamiętywanym słownictwem.

Po stronie nauczyciela należy odnotować troskę o realizację programu, który niekiedy wygląda bardzo ambitnie, a jest mu poświęconych średnio 15 godz. kontaktowych/sem. (zob. <http://wiedza.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2011/01/Sylabusy-przedmiotów-italianistyka-ztranslatoryką-UŁ.pdf>, ostatni dostęp 08.03.2015). Wykładowca ma na uwadze kompleksowy rozwój studenta w zakresie kompetencji translatorskiej (kompetencji przekładu, zob. Płusa, 2007) rozszerzanej tu o komponent specjalistyczny. Dochodzi przy tym świadomość łączenia różnych aspektów i potrzeb, które się składają na ten rodzaj kompetencji, m.in. włączanie w proces dydaktyczny analiz i ćwiczeń z tekstami specjalistycznymi, co zwykle zajmuje dużą część czasu przewidzianego na dane spotkanie ze studentami (więcej na temat wykorzystania tekstów specjalistycznych w dydaktyce przekładu zob. np. Tomaszewicz, 2003; Słapek, 2014) oraz zagadnień uzupełniających, a istotnych z punktu widzenia translacji specjalistycznych (np. tłumaczenie, adaptacje i użycie różnych klas nazw własnych w języku ogólnym i terminologiach, zob. Antończyk, 1998; Gałkowski, 2011).

Wśród innych krytycznych spostrzeżeń wykładowców wykładających przekład specjalistyczny na specjalności filologia włoska UŁ jest fakt, że przedmioty te prowadzone są przez filologów bez stałego kontaktu z rynkiem tłumaczeń. Nie dotyczy to jednak wszystkich dydaktyków. Przywiązuje się dużą wagę do tego, aby nauczyciele podejmujący się tego typu zajęć mieli za sobą doświadczenia w translacji specjalistycznej oraz poświadczonej (przysięgłej). Trudno jest zatrudnić do prowadzenia zajęć warsztatowych, z przekładu języka określonych dziedzin oraz ZTS tłumaczy aktywnych zawodowo (np. przysięgłych), ponieważ wynagrodzenie za tzw. godziny zlecone oferowane przez uczelnię jest dla nich mało atrakcyjne. Jediną możliwością, na jaką można sobie tu pozwolić jest zapraszanie od czasu do czasu specjalnych gości (w ramach zajęć i sesji seminaryjnych), którzy jako praktycy przedstawiają autentyczne możliwości i przykłady pracy z przekładem specjalistycznym.

W takim duchu z końcem roku 2013/14 zorganizowana została konferencja studencka „Translatoryka i translacje TiT I” (Łódź 30.06.2014, organizator: Studenckie Koło Naukowe Italianistów UŁ „ItaliAMO”). Pokłosiem tego wydarzenia będzie

wydanie tomu z tekstami wystąpień referentów i dyskusji podczas spotkania z profesjonalnymi tłumaczami języków obcych, zatrudnianymi m.in. w instytucjach UE.

Do trudności, jakie napotykają wykładowcy zajęć specjalistyczno-przekładowych należy też niedostatek w dostępie do specjalistycznych słowników dwujęzycznych (włosko-polskich i polsko-włoskich) w danej dziedzinie lub obszarze technolektalnym. Tego rodzaju opracowań leksykograficznych powstało w Polsce zaledwie kilka. Podkreślają także brak – co zrozumiałe – „czystej” i fachowej wiedzy obszarowej (np. ekonomicznej, prawnej, medycznej), zarówno po stronie własnej, jak i studentów, co utrudnia rozumienie wielu zjawisk kulturowych. Nie stoi to jednak na przeszkodzie do prezentacji terminologii i jej przyswajania, ponieważ zazwyczaj chodzi tu o stosunek ekwiwalencji 1:1, co ułatwia i gwarantuje zapamiętywanie adekwatnych treści translacyjnych. Zauważają wreszcie, że wiedza terminologiczna szybko ulatuje z pamięci studentów. Jest to jednak ocena subiektywna. Nie należy arbitralnie twierdzić, że zasób pozyskanego słownictwa i wytworzona w związku z tym specjalistyczna kompetencja językowa jest stanem tymczasowym. Wiele tu zależy od indywidualnego podejścia, zdolności i perspektywy, w jakiej przyswojony materiał jest wykorzystywany, także w dalszych etapach kształcenia filologicznego na danym stopniu.

11. Podsumowanie

Na zakończenie warto podkreślić, że oferta dydaktyczna specjalności filologia włoska z translatoryką na studiach licencjackich i magisterskich UŁ jest jedną z pierwszych w Polsce, która przewiduje innowacyjne i praktyczne podejście do nauczania języka włoskiego. Oferta ta jest dobrze oceniana przez rynek pracy (zarówno na etapie tworzenia programu, jak i obserwacji zatrudnianych absolwentów). Studentowi postawionego przed zadaniami translacji specjalistycznych i przyswajania terminologii różnych dziedzin i obszarów życia publicznego zapewnia otwartość nie tylko na problematykę przedmiotową tego rodzaju przestrzeni kulturowo-językowych, ale także śmielsze podejmowanie wyzwań zawodowych związanych z tłumaczeniami oraz opracowaniami leksykograficznymi tych przestrzeni. Dowodem tego typu aktywności w kontekście akademickim są niektóre choćby z prac dyplomowych przygotowanych w postaci projektów, które złożyli studenci I stopnia w Zakładzie Italianistyki UŁ cyklu 2011-2014, np. *Słownik włosko-polski architektury współczesnej i budownictwa ogólnego* (autor Agata Boszczyk, promotor prof. Artur Gałkowski – dalej AG), *Język i tłumaczenia teatralne – wybrane aspekty* (autor Anna Jarosz, AG), *Słownik tradycyjnej kuchni polskiej dla Włochów* (autor Dorota Telega, AG), *Tłumaczenie instrukcji obsługi strzelby Mossberg* (autor Ewelina Kałużka, AG), *Tłumaczenie i objaśnienie apelacji we włoskim procesie cywilnym na podstawie wybranych przepisów włoskiego kodeksu postępowania cywilnego* (autor Iwona Świderek, AG), *Język wspinaczkowy: glosariusz i tłumaczenie specjalistyczne* (autor Jan Lepa, promotor dr Joanna Ciesielka – dalej JC), *Narzędzia*

brandingu. Słownik włosko-polski (autor Justyna Sujka, AG), *Charakterystyka języka piłki nożnej w kontekście włoskim* (autorki Magdalena Wachulec i Oliwia Dytus, AG), *Glosariusz tematyczny włosko-polski malarstwa i konserwacji* (autor Michał Sowiński, AG), *Tłumaczenia przysięgłe. Glosariusz terminologii specjalistycznej na przykładzie tłumaczeń dokumentów przysięgłych* (autor Milena Pachucka, JC), *Polsko-włoski słownik ilustrowany terminologii krawieckiej* (autorki Nina Nowakowska i Dagmara Lewandowska, AG), *Słownik włosko-polski architektury współczesnej i budownictwa ogólnego* (autor Paulina Szymańska, AG).

Należy wyrazić nadzieję, że kolejne cykle studiów italianistyki z translatoryką UŁ przyniosą również ciekawe prace dyplomowe, w tym prace magisterskie skoncentrowane na aspekcie traduktologicznym, z wykorzystaniem specjalistycznej kompetencji językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Antończyk W. 1998. Traduzione dei nomi propri, nomi geografici e soprannomi. In K. Wojtynek (red.) *Traduttore non sempre traditore. Problemi di traduttologia emersi a partire dalle traduzioni in polacco di alcune opere della narrativa italiana*. WUŚ: Katowice. 53-75.
- Bertaccini F. 2003. Le principali entità terminologiche italiane, in Europa e nel mondo. In M.T. Zanola (red.) *Terminologie specialistiche e tipologie testuali. Prospettive interlinguistiche*. Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano. 79-93.
- Ciesielka J., Woch A. w druku. *Parole d'arte. Introduzione al linguaggio artistico*.
- Fordoński K., Łukasik M. 2008. *Piękno języka specjalistycznego a precyzja języka literackiego*. Warszawa: KJS UW.
- Gobber G. 2007. Breve nota sulla doppia naturalinguistica e logico-semantic dei termini nelle scienze. In M.T. Zanola (red.) *Terminologie specialistiche e tipologie testuali. Prospettive interlinguistiche*. Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano. 31-41.
- Gałkowski A. 2011. *Chrematonimy w funkcji kulturowo-użytkowej. Onomastyczne studium porównawcze na materiale polskim, włoskim, francuskim*. Łódź: WUŁ. Wyd. II.
- Gałkowski A. w druku. *Praca dyplomowa w formie projektu (na przykładzie studiów I stopnia filologii włoskiej ze specjalizacją translatorską)*.
- Grucza F. 2008. Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego (przedruk). In J. Lukszyn (red.) *Podstawy technolingwistyki I*. 5-23.
- Grucza S. 2006. Idiolekt specjalistyczny – idioskultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna. In J. Lewandowski, M. Kornacka (red.) *Języki Specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*. Warszawa: KJS UW. 30-49.
- Grucza S. 2007a. Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. I: Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych. *Przegląd Glottodydaktyczny* 23. 7-20.
- Grucza S. 2007b. Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. II: Bibliografia analityczna prac z zakresu dydaktyki języków specjalistycznych. *Przegląd Glottodydaktyczny* 23. 139-167.
- Grucza S. 2008. *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Gualdo R. 2007. Punti di vista su terminologia e lingua comune. In M.T. Zanola (red.) *Terminologie specialistiche e tipologie testuali. Prospettive interlinguistiche*. Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano. 43-63.
- Jamrozik E. 2014. Il lessico e le collocazioni nell'insegnamento delle lingue speciali. *Kwartalnik Neofilologiczny LXI/1*. 163-176.

- Kaliska M. 2014. I problemi della didattica della traduzione specializzata. *Kwartalnik Neofilologiczny* LXI/1. 177-192.
- Ligara B., Szupelak W. 2012. *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lukszyn J. (red.). 2008. *Podstawy technolingwistyki I*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Magajewska M. w druku. *Linguaggio delle belle arti, del teatro e del cinema. Livello medio e avanzato*.
- Płusa P. 2007. *Rozwijanie kompetencji przekładu i kształcenie tłumaczy*. Katowice: WUŚ.
- Słapek D. 2014. Standard formali nelle traduzioni autentiche IT↔PL. *Kwartalnik Neofilologiczny* LXI/1. 141-153.
- Sowa M., Paprocka-Piotrowska U. 2003. Kompetencja językowa a kompetencja zawodowa. Kilka uwag na temat kształcenia tłumaczy-neofilologów. In P. Mamet (red. przy współpr. A. Mrózek). *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*. Katowice: Śląsk. 223-230.
- Soudot M. 2011. Argot, jargon, jargot. In A. Podhorna-Polická (red.) *Aux marges de la langue: argots, style et dynamique lexicale*. Brno: Masarykova Univerzita. 13-23.
- Tomaszkiewicz T. 2003. Modele tekstów specjalistycznych a przekład. In P. Mamet (red. przy współpr. A. Mrózek). *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*. Katowice: Śląsk. 237-246.
- Zanola M.T. 2007. Terminologia dell'economia e della finanza: prospettive di studio. In M.T. Zanola (red.) *Terminologie specialistiche e tipologie testuali. Prospettive interlinguistiche*. Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano. 109-132.
- Ziętala G. 2003. Rosyjski język biznesu jako samodzielny przedmiot na filologii rosyjskiej o specjalizacji nauczycielskiej. In P. Mamet (red. przy współpr. A. Mrózek). *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*. Katowice: Śląsk. 147-156.

Elżbieta Gajewska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Badania nad dyskursami specjalistycznymi a praktyka pedagogiczna

LSP discourse research and didactic practice

Insights into LSP have been developed systematically for the last half century. At present, most of the research on communication for professional purposes is conducted from the perspective of discourse analysis. Searching for empirical relations between the text and the context (which determines the linguistic choices being made in the text) has produced many theoretical concepts. Unfortunately, educators dealing with LSP find it difficult to use works created in other linguistic traditions due to differences in terminology. In this paper, the Author – being herself a researcher in didactics – inquires what discourse analysis tools LSP teachers should be equipped with in order to meet the challenges they face in teaching based on needs analysis. Drawing on the research into LSP discourse, conducted in English, French, and German, the Author examines such terms as text, genre, discourse, discourse type, register, and style.

Słowa kluczowe: języki specjalistyczne, analiza dyskursu, tekst, gatunek, dyskurs
Key words: LSP, Genre Analysis, text, genre, discourse

Teorie językoznawcze są niekontestowanym elementem kształcenia filologicznego, w ramach którego przygotowuje się do zawodu większość polskich nauczycieli języków obcych. W praktyce wiedza lingwistyczna jest w ograniczonym stopniu wcielana w praktykę glottodydaktyczną. Kiedy przyjrzymy się podręcznikom do nauki JO, widzimy w nich przede wszystkim odniesienia do gramatyki zdania, rzadziej – tekstu. Wraz z podejściem komunikacyjnym doceniono rolę funkcjonalnego opisu języka oraz pragmatyki językowej. Można jednak zadać tutaj pytanie, czy nauczyciel posiada i czy będzie umiał, w razie takiej potrzeby, zastosować narzędzia pozwalające mu zidentyfikować zasady regulujące zachowania językowe w odniesieniu do kontekstu użycia języka.

Na pierwszy rzut oka, nauczyciel uczący w perspektywie ogólnej zdaje się w mniejszym stopniu potrzebować narzędzi do badania i opisu JO, ponieważ przyjęta perspektywa zaciera wewnętrzną kontrastywność tego języka. Ucząc „języka jako takiego” (nawet jeżeli będą to w gruncie rzeczy zachowania komunikacyjne charakterystyczne dla danej grupy wiekowej: dzieci, nastolatków czy dorosłych), nie musi wyodrębniać pewnej jego „części”, ani też zastanawiać się nad właściwymi jej cechami. Dydaktyk

zajmujący się uczeniem tzw. „języków specjalistycznych” (nazwa tradycyjna, dalej JS) powinien posiadać tego typu umiejętności, jako że na nich zasadzają się działania określane mianem analizy potrzeb. Jest ona przydatna w sytuacji, kiedy trzeba opracować kurs na miarę dla konkretnej grupy docelowej (np. pracowników danego przedsiębiorstwa) lub dla nowej kategorii odbiorców, dla której nie stworzono jak dotąd programów i materiałów kształcenia. To ostatnie odnosi się do wielu lektoratów w związku z tworzeniem przez uczelnie nowych kierunków i specjalizacji, dostosowanych do zmieniającego się rynku pracy. Oprócz lektorów szkół językowych i szkół wyższych, z glottodydaktyką specjalistyczną mają też od niedawna do czynienia nauczyciele szkół zawodowych i technicznych, którzy wskutek *Rozporządzenia* MNiSW z dn. 17 stycznia 2012 r. zmuszeni zostali do przeorientowania programów na cele zawodowe. Cechą wspólną i podstawową bolączką wymienionych grup nauczycielskich jest brak gotowych treści i materiałów kształcenia. Dla skutecznego zaspokojenia potrzeb swoich nietypowych odbiorców, dydaktycy JS potrzebują adekwatnych narzędzi, których powinno dostarczyć im językoznawstwo.

Niniejszy tekst stanowi próbę zebrania i usystematyzowania podstawowych pojęć przydatnych do opisania zachowań komunikacyjnych w kontekście zawodowym, które mogą okazać się użyteczne w nauczaniu dla potrzeb specjalistycznych.

1. Dydaktyka języków specjalistycznych dydaktyką dyskursów specjalistycznych: implikacje z tym związane

Jak już wspomniano, tzw. „języki specjalistyczne” muszą zostać wyodrębnione z bazowego języka naturalnego. Próby w tym kierunku były podejmowane zarówno na gruncie badań lingwistycznych, jak i w ramach dydaktyki (Gajewska i Sowa, 2014). Poszczególne kryteria, na podstawie których próbowano tego dokonać, nie są ściśle i łatwo mogą zostać zakwestionowane (*ibidem*), stąd też zarówno dydaktyka, jak i lingwistyka JS stawiają dziś raczej na definicje pragmatyczne. Glottodydaktyka specjalistyczna wyznacza zakres treści kształcenia – czyli danego JS – na podstawie potrzeb zainteresowanej grupy odbiorców. Jako że próby lingwistycznego umocowania JS zakończyły się niepowodzeniem, we współczesnych badaniach ich definicji szuka się nie na płaszczyźnie systemu języka, lecz na płaszczyźnie *parole*, oraz nie w specyfice samych zasad, lecz w specyfice ich zastosowania (Woźniakowski, 1994: 59). Języki specjalistyczne są obecnie analizowane nie jako abstrakcyjne systemy językowe, lecz poprzez swoje konkretne użycie. Szukanie związków empirycznych tekstów z warunkującym dokonane wybory językowe kontekstem dokonuje się w ramach badań nad dyskursem.

To określenie obejmuje liczne i różnorodne tradycje badawcze. W tej dziedzinie można by powiedzieć: pokaż mi swoją definicję dyskursu, a powiem ci, jakiego JO uczysz. Lingwiści niemieckojęzyczni zajmują się zagadnieniami socjokulturowego

kontekstu komunikacji w ramach lingwistyki tekstu (*Textlinguistik*, *Textanalyse*, *Tekstgrammatik*, *Textwissenschaft*), miano dyskursu (*Diskurs*) rezerwując dla interakcji ustnych, które w innych tradycjach badawczych bywają rozważane w ramach analizy konwersacyjnej. Podobne podejście zostało przyjęte przez niektórych badaczy polskich związanych z ważnym centrum badań nad JS, niegdysiejszą Katedrą Języków Specjalistycznych UW, m.in. Gruczę (2004, 2008). Pojęciem tekstu specjalistycznego obejmuje on specjalistyczne teksty pisane oraz mówione, jak również dyskurs specjalistyczny (Grucza, 2008: 21-22). Jak zaznacza, ta ostatnia nazwa używana jest w różnym znaczeniu, zaś on sam proponuje zarezerwować ją dla ciągu przemiennych tekstów specjalistycznych różnych autorów-uczestników dyskursu, konkretnie zrealizowanego w ramach danej interakcji specjalistycznej.

Angielskie określenie *Discourse Analysis* także posiada szeroki zakres znaczeniowy. Bhatia (1993: 3) traktuje je jako ekwiwalent m.in. lingwistyki tekstu, analizy tekstu, analizy retorycznej oraz analizy funkcjonalnej¹. Podobnie jak niemiecki *Diskurs*, angielski *discourse* odsyła często do tekstów i interakcji mówionych. Angloamerykańskie badania nad dyskursem od początku interesowały się komunikacją w kontekście zawodowym: obserwacje poczynione w odniesieniu do silnie skonwencjonalizowanych interakcji ustnych (Candlin *et alii*, 1976) i takich tekstów pisemnych zasiłyły refleksję nad językiem ogólnym. Najistotniejsze koncepcje z zakresu analizy tekstów w kontekście zostały opracowane w perspektywie gatunku (*Genre Analysis*). Przedstawiciele Szkoły Waszyngtońskiej, a później Swales i Bhatia badali (pozornie) neutralny dyskurs naukowy i techniczny, czyniąc to w perspektywie aplikacyjnej, co zachęcało do obserwowania go przez węższy pryzmat gatunku.

W przeciwieństwie do badań spod sztandaru *Genre Analysis*, francuska analiza dyskursu (*Ecole française d'analyse du discours*) w początkach swego powstania skupiała się nie na gatunku, lecz na typach dyskursu, i to typach specyficznych. Badacze francuscy analizowali silnie zideologizowane dyskursy polityczne w poszukiwaniu ukrytych sposobów wyrażania władzy czy przynależności, czyniąc to w celu obnażenia ukrytych ideologii lub reprezentacji zbiorowych. Wskutek przyjęcia podobnych celów badawczych, pojęcie gatunku długo było praktycznie nieobecne we francuskiej analizie dyskursu: jako główną kategorię analizy i klasyfikacji przyjmuje ona dyskurs oraz jego typy, wyróżniane na podstawie rozmaitych kryteriów (Mourlhon-Dallies, 2007).

Jak widać, tak sama dziedzina, jak i kluczowe dla niej pojęcia mogą występować pod różnymi określeniami i mieć różnorodne zakresy. Dopóki obracamy się w obrębie jednej tradycji językowej, a jeszcze lepiej jednej teorii, nie sprawia to kłopotu. W momencie próby syntezy czy poruszania się w obszarze kilku koncepcji, materia języka stawia opór. Autorka niniejszego artykułu zmierzyła się kilkakrotnie z tym wyzwaniem (m.in. Gajewska, 2013, Gajewska i Sowa, 2014). Duża część stosowanego nazewnictwa wymagała uprzedniego z(re)definiowania ze względu na wieloznaczność

1. *in linguistics, it [discourse analysis] has been given several names, such as: text-linguistics, text analysis, conversational analysis, rhetorical analysis, functional analysis (...).*

poszczególnych określeń. Z drugiej strony, stosowanie pewnych zakorzenionych terminów nie jest proste z powodu wiążących się z nimi konotacji. Przykładem tego może być samo określenie „języki specjalistyczne”, które *de facto* powinno brzmieć raczej „dyskursy specjalistyczne”, podkreślając specyficzność użycia, zamiast sugerować niezależność systemu.

Aby lingwiści, a zwłaszcza glottodydaktycy-praktycy zajmujący się badaniem i nauczaniem JS mogli się porozumieć, niezbędne wydaje się więc po pierwsze zastanowienie się nad znaczeniem, zakresem i wzajemnymi relacjami podstawowych pojęć, pozwalających wyodrębnić tę „część” języka, jakiej potrzebuje dana grupa docelowa, i która następnie będzie stanowiła podstawę do tworzenia programów i treści nauczania. Glottodydaktyka, a tym bardziej glottodydaktyka specjalistyczna, interesuje się tym, co w języku jest uwarunkowane społecznie, powtarzalne i dające się sklasyfikować: stąd też istotne znaczenie ma fakt, czy dane pojęcie umożliwia wyodrębnienie zachowań językowych i ich kategoryzację.

2. Uchwycić uwarunkowania społeczne komunikacji w miejscu pracy: przydatne pojęcia

Pierwszym zadaniem wydaje się uporządkowanie relacji między tekstem (kluczowym w niemieckich badaniach nad JS), gatunkiem (który z kolei upodobali sobie lingwiści zajmujący się *English for Specific Purposes*, a szczególnie *English for Academic Purposes*) oraz ujmowanym typologicznie dyskursem (terminem uprzywilejowanym w badaniach francuskojęzycznych). Ponieważ poszczególnym określeniom przypisywano różne znaczenia nawet w obrębie jednej sfery językowej, szczegółowa analiza dalece przekraczałaby ramy wyznaczone dla niniejszego artykułu. Przedstawione dalej propozycje stanowią syntezę różnych koncepcji (w miarę możliwości opracowanych pierwotnie dla JS lub przynajmniej stosowanych do ich opisu), które wydają się posiadać pewien potencjał aplikacyjny dla glottodydaktyki specjalistycznej.

2.1. Tekst

Według definicji Gruczy (2008: 189), tekst oznacza „konkretne mowne i pisemne wyrażenia językowe, wytworzone przez jakiegokolwiek mówcę-słuchacza w konkretnym akcie językowej komunikacji”. W tej optyce, tekst jest jedyną bezpośrednio istniejącą i mierzalną rzeczywistością. Grucza rozróżnia tu wspomniane konkretne wyrażenie zarówno od jego mentalnego prototypu (elementu idiolektu autora tekstu), jak również od idealnego tekstu, czyli wzorca. Wspomniany „idealny tekst” może być utożsamiany z gatunkiem, o którym dalej. W takim ujęciu, nazwa tekstu wydaje się stanowić adekwatną propozycję dla określenia empirycznych efektów działań komunikacyjnych, które jednak stanowią dopiero punkt wyjścia w badaniach dyskursu.

Analizując dany tekst, możemy odpowiedzieć na pytanie, jakie elementy składniowe są dla niego statystycznie lub funkcjonalnie charakterystyczne, co w rezultacie według Bhatii (2002) pozwala zawęzić kontekst do związków intratekstualnych. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, kiedy obserwowany tekst interesuje nas nie jako manifestacja określonych zjawisk społecznych, historycznych lub kulturowych, lecz gdy szukamy jego istotnych właściwości w celu zaplanowania późniejszych działań dydaktycznych. Tym niemniej, Malrieu i Rastier (2001: 551) podkreślają, że wszelkie próby klasyfikacji tekstów prowadzą nieuchronnie w stronę dyskursu lub gatunku. Już same założenia wyznaczające zasady tworzenia korpusu – zbierania tekstów, które następnie zostaną poddane szczegółowej obserwacji – zazwyczaj powiązane są z cechami gatunkowymi. Zestawianie korpusów wyłącznie na podstawie właściwości formalnych utrudnia uchwycenie zmian, jakim podlega dany typ tekstu (czyli gatunek), jak na przykład przekształcenie się listu reklamowego w argumentację promocyjną na stronie internetowej firmy (Bargiela-Chiappini, 2005). Zawężenie pola analizy do konkretnej wypowiedzi postrzegane jest też jako ograniczające w badaniach sytuacyjnie osadzonej komunikacji zawodowej, o czym dalej.

2.2. Gatunek

Jak podkreśla cytowany wcześniej Grucza, tekst empiryczny jest realizacją pewnego idealnego wzorca. Gatunek jest narzędziem porozumiewania się ludzi w określonych sytuacjach uwarunkowanych społecznie, kulturowo oraz historycznie, pozwalającym interpretować oraz tworzyć teksty.

Gatunek jest wytworem użytkowników języka w określonej sytuacji komunikacyjnej. Istotną determinantą gatunku jest jego cel (funkcja pragmatyczna) oraz regularności formalne. Cel pragmatyczny gatunku jest w ścisłym związku z jego strukturą, która odzwierciedla strategie komunikacyjne stosowane przez członków danej społeczności do osiągnięcia tego celu (Bhatia, 1993: 21). Użytkownicy języka twórczo wykorzystują przyjęte w danej wspólnocie modele tekstu, czyli preferowane wzorce zachowań komunikacyjnych służące w pewnej sytuacji osiągnięciu określonego celu komunikacyjnego. W wyniku przełomu prakseologicznego, lingwistyka kognitywna wyszła poza identyfikację i opis danego typu tekstu, zastanawiając się nad przyczynami takiej, a nie innej tekstualizacji. Szukanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego członkowie danej grupy zawodowej właśnie tak a nie inaczej posługują się językiem, spowodowało z kolei wyjście poza ramy komunikacji werbalnej i włączenie w obszar badań działania (w tym także zachowań niewerbalnych i sekwencji czynności). Kognitywizm w szczególności sposób łączy gatunek z działaniem: jest on rozważany już nie tylko jako działanie (*as action*), ale także w działaniu (*in action*) (Scollon, 2001). Wprowadzona przez Scollona (*ibidem*) nowa jednostka: „splot praktyk” (*nexus of practice*) odpowiada pojęciu gatunku, jednak wzbogaconemu o elementy niewerbalne oraz przemilczenia, które na równi z elementami werbalnymi strukturyzują działanie. Została ona zastosowana

do analizy dyskursów zawodowych przez przedstawicieli genewskiej grupy *Langage Action Formation* i Mourlhon-Dallies (2008).

Mimo że gatunek jest zazwyczaj łączony z sytuacją, jest zarazem formatowany przez kontekst instytucjonalny, wspólnotę dyskursu, daną społeczność oraz społeczeństwo jako takie (Moirand, 2003: 20). W swojej (założycielskiej dla *Genre Analysis*) definicji, Swales (1990: 58) podkreśla rolę wspólnoty dyskursywnej, a zwłaszcza doświadczonych użytkowników języka. Jednostka korzysta z gotowych modeli zachowań, zarazem mogąc je wzbogacać swoją inwencją twórczą: gatunek formatowany jest przez działanie i sam to działanie formatuje (*Half someone else//half our own*) (Norris i Jones, 2005: 7). Ma to szczególne znaczenie w sferze zawodowej: Bhatia i Bhatia (2007: 264) uznają gatunki za najbardziej popularne formy realizacji zawodowych działań dyskursywnych, zaś Berkenkotter i Huckin (1995) podkreślają wagę rozwijania kompetencji rozumienia i produkowania dyskursu w kształceniu zawodowym.

Węższe lub szersze traktowanie gatunku czyni z niego kluczowe i bardzo użyteczne narzędzie w dydaktyce JS, co odbija się chociażby w fakcie poświęcania mu osobnego rozdziału w monografii na temat ESP (Paltridge i Starfield, 2013). Ujmowany wąsko, na poziomie tekstu, ułatwia zdydaktyzowanie zebranego materiału językowego. Opracowany przez Swalesa (1990) siedmiostopniowy model funkcjonalno-retorycznej analizy gatunków pisemnych (tzw. model CARS – *Create a Research Space*, zastosowany początkowo do badania dyskursu akademickiego), rozwinięty następnie przez Bhatię (1993), zyskał znaczną popularność ze względu na swoją prostotę. Zainspirowana Nową Retoryką, podwójna procedura badania gatunku (Askehave i Swales, 2000; Swales, 2004) pozwala wyjść od tekstu (*text-driven procedure for genre analysis*) bądź od sytuacji (*situation-driven procedure for genre analysis*). Inną ciekawą propozycją jest zorientowana na logikę zawodową (łańcuchy działań) „analiza różnicująca dyskursów” (*Analyse Différentielle des Discours*) Mourlhon-Dallies (2008), przedstawiona w 2.3. Tym niemniej, jak podkreśla Tardy (2006), chociaż coraz częściej próbuje się ujmować gatunek w szerszej perspektywie, jednak w praktyce dydaktycznej nie jest to łatwe do osiągnięcia.

Chociaż niezwykle przydatne, wykorzystanie koncepcji gatunku ma swoje ograniczenia. Nie wszystkie gatunki są silnie sformatowane. Dotyczy to zwłaszcza interakcji ustnych oraz interakcji pisemnych zapośredniczonych elektronicznie, które mają coraz większe znaczenie w komunikacji zawodowej. Innym zjawiskiem generującym trudności podczas prób identyfikowania gatunków jest ich zmienność. Model Bhatii (2002) oraz Grzmil-Tylutki (2007) umieszczają gatunek na przecięciu między językiem (poziomem tekstu) a dyskursem (poziomem zachowań społecznych). Zarazem w innej konceptualizacji, ci sami badacze zwracają uwagę na transwersalność gatunków w stosunku do dyskursu. Wyjaśnia to istnienie tekstów, które mimo podobieństw treści i formy odmiennie semiotyzują relacje międzypodmiotowe oraz poruszają odmiennie tematy (Grzmil-Tylutki, 2007). Bhatia (2004: 34) wprowadza pojęcie „kolonii gatunków” (*colonies of genres*): podobnych lub nachodzących na siebie gatunków,

sytuujących się jednak w obrębie innych wspólnot dyskursywnych. Przyczynia się to do hybrydyzacji – mieszania się gatunków poprzez wzajemne przejmowanie od siebie cech gatunkowych. Także wzrastająca ilość kontaktów z przedstawicielami innych kultur organizacyjnych wpływa na modyfikacje norm komunikacji.

2.3. Dyskurs i jego typologie

Dyskurs odsyła do szeroko pojmowanych społecznych uwarunkowań komunikacji. Według Bhatii (2002) dyskurs warunkowany jest przez zachowania, tożsamość i struktury społeczne, czyli ogólnie biorąc przez wiedzę społeczną. Grzmil-Tylutki (2007) widzi w nim zsemiotyzowaną przestrzeń, wyznaczoną przez zinstytucjonalizowane relacje podmiotowo-sytuacyjne, która wyznacza możliwy zakres tematyczny komunikacji oraz preferowane funkcje pragmatyczne. Dyskurs realizuje się w gatunkach, scalających formy językowe z kontekstem i łączących dyskurs z tekstem. Tym niemniej, chociaż z dotychczas przedstawionych koncepcji wynika konieczność badania dyskursu na podstawie (konkretnych) tekstów realizujących dany gatunek, w praktyce dydaktycznej następuje niekiedy zaburzenie tej logiki, mianowicie formułowanie obserwacji i zaleceń dydaktycznych w odniesieniu do (danego) dyskursu, abstrahując od realizujących go gatunków. Dzieje się tak z co najmniej dwóch powodów. Oprócz gatunków skodyfikowanych, istnieją gatunki luźne (Zmarzer, 2003)², w odniesieniu do których można wysnuwać wyłącznie spostrzeżenia o znacznym stopniu ogólności. Z drugiej strony, istotnym wyróżnikiem glottodydaktyki specjalistycznej jest ograniczona ilość czasu, jakim dysponuje uczący się w celu opanowania zamierzonych umiejętności, dlatego też ceniona jest możliwość identyfikacji konwencji społecznych realizujących się w większej ilości gatunków, czy nawet dyskursów (jeśli przyjmiemy je za kategorię nadrzędną w stosunku do gatunku).

Powiązanie dyskursu z instytucjami i skonwencjonalizowanymi zachowaniami społecznymi samo w sobie stanowi zarodek potencjalnej typologii. W swoim słowniku analizy dyskursu, Charaudeau i Maingueneau (2002: 592) łączą „typ dyskursu” (*type de discours*) z określonym sektorem produkcji językowej w danym społeczeństwie, posiadającym swoiste uwarunkowania komunikacyjne, definiujące m.in. rolę, kanał czy tematy komunikacji. Wyróżnione w ten sposób „jednostki dziedzinowe” dyskursu wyznaczają pewne przestrzenie semiotyczne, cechujące się specyficznymi zachowaniami językowymi. Charaudeau i Maingueneau ukazują typ dyskursu jako kategorię niejednorodną, która może być związana z określonym sektorem bądź instytucją (jak np. dyskurs medyczny czy dyskurs korporacyjny), ale również z pozycją intelektualną lub polityczną (jak np. dyskurs komunistyczny). W odniesieniu do zawodowych sfer komunikacji, Gunnarson et al. (1997: 5) wyróżniają dziedziny, w których użytkownicy cechują się tym samym zestawem potrzeb kognitywnych, przyjętymi normami społecznymi oraz szeroko pojętymi relacjami z resztą społeczeństwa.

2. Zmarzer używa w swojej typologii określenia „teksty”.

Taka klasyfikacja pokrywa się zasadniczo z horyzontalnym podziałem języka według tematu odniesienia (Kocourek, 1982: 26), na podstawie którego wyróżniano tzw. „języki specjalistyczne”. Podział ten krytykowany był przede wszystkim ze względu na arbitralność systematyki dziedzinowej (patrz m.in. Lewandowski, 2002). Również przypisanie typu dyskursu do instytucji nie jest oczywiste, gdyż na przykład w przedsiębiorstwie mamy do czynienia nie tylko z dyskursem ekonomicznym, ale także np. prawniczym czy technicznym. Wprowadzenie gatunku redukuje część wad wspomnianej koncepcji. Według Maingueneau (2005), typy dyskursu odpowiadają dziedzinom działalności społecznej (np. dyskurs polityczny, administracyjny czy reklamowy). Każdy typ dyskursu obejmuje z kolei pewną ilość gatunków, pojmowanych jako społecznie i historycznie uwarunkowane narzędzia komunikacji (np. debata wyborcza, podanie, spot telewizyjny). Typy i gatunki dyskursu są ze sobą wzajemnie powiązane: typ dyskursu jest zbiorem gatunków, zaś każdy gatunek zalicza się do określonego typu. Analiza potrzeb pozwala w miarę precyzyjnie ustalić gatunki charakterystyczne dla danego sektora (np. medycznego), instytucji (np. szpitala) lub działania zawodowego (np. od wezwania na badania przesiewowe po rehabilitację) i zakreślić w ten sposób ramy dla danego typu dyskursu.

Czym bardziej ogólnie ujęta jest dziedzina odniesienia, tym większe jest ryzyko, że nieprecyzyjnie wychwyci się istotę odnośnego dyskursu specjalistycznego. Dlatego też, oprócz typu dyskursu, badacze JS wprowadzają węższe pojęcia, takie jak „zestawy” oraz „sieci” (*genre sets*, *genre networks*) (Swales, 2004) lub „systemy gatunków” (*genre systems*) (Berkenkotter, 2001) oznaczające odpowiednio wszystkie gatunki, jakie dany użytkownik języka (np. student określonego roku na danym kierunku) musi opanować, tudzież wszystkie gatunki występujące w danej dziedzinie i dające pojęcie o właściwych dla niej procedurach. Na logikę działań zawodowych (*genre chain*) (Swales, 2004) zorientowana jest opracowana przez Mourlhon-Dallies (2008: 138-146) „analiza różnicująca dyskursów” (*Analyse Différentielle des Discours*). Jest to metoda zaprojektowana w celu badania i nauczania JS o zdecydowanie aplikacyjnym nastawieniu: uwzględniając wielokanałowość działań zawodowych, koncentruje się zarazem na badaniu cech charakterystycznych danego dyskursu poprzez wieloetapową analizę zgromadzonego korpusu tekstów.

Podsumowując ten fragment rozważań, w dydaktyce JS szeroko ujmowane typy dyskursu, czyli np. dyskurs prawny i prawniczy, ekonomiczny, medyczny itp. odsyłają nie tyle do diagnozowania rzeczywistych potrzeb sprecyzowanej grupy docelowej, ile do korzystania z gotowych propozycji i materiałów dydaktycznych. Takie podejście stosowane jest tam, gdzie kształcenie dokonuje się w przyszłej lub szerszej perspektywie (kształcenie językowe w trakcie przygotowania do przyszłego zawodu bądź lektoraty łączące kilka specjalności). Tak więc z dydaktycznego punktu widzenia, typ dyskursu proponowany w logice podaży (Mangiante i Parpette, 2004), stanowi raczej próbę pragmatycznego rozwiązania uwarunkowań wymuszonych instytucjonalną stroną kształcenia niż adekwatną odpowiedź dydaktyczną.

Z drugiej strony, Charaudeau i Maingueneau (2002: 592) proponują rodzaj „poprzedniego podziału języka”, przekrojowego w stosunku do jednostek dziedzinowych. „Jednostki poprzeczne” (*unités transverses*), nazywane przez nich „rejestrami” (*registres*), występują w tekstach należących do różnych gatunków i typów dyskursu. Typologie ogólnych form organizacji tekstu, opracowane przez Charaudeau (1983), Adama (1990) czy Bronckarta (1996) wykorzystywane były w badaniach francuskojęzycznych do analizy tekstów specjalistycznych. Oprócz kryteriów funkcjonalnych, pozwalających opisać np. dyskurs informacyjny czy normatywny, Maingueneau uwzględnia także kryteria komunikacyjne. Najbardziej znaną propozycją, opracowaną w dodatku dla JS, jest koncepcja warstwowego podziału języka. „Pionowa” albo „stylistyczna” gradacja (Kocourek, 1982: 28) od języka zbliżonego do języka ogólnego, służącego do porozumiewania się z laikami, po żargon zrozumiały wyłącznie dla specjalistów przemawiała do wyobraźni licznych badaczy w wielu środowiskach naukowych. Najczęściej spotykane są modele wyróżniające trzy poziomy, mianowicie język nauki, język jej „semiulgaryzacji” (np. podręczników akademickich) oraz popularyzacji: *trattazione specialistica – descrizione specifica – descrizione generica* (Freddi, 1988); *especialización – semidivulgación – divulgación* (Cabré, 1993); *scientific exposition – scientific instruction – scientific journalism* (Widdowson, 1979), *język naukowy – język zawodowy potoczny – język zawodowy użytkowy* (Żydek-Bednarczuk, 1997).

Odwołanie się do elementów organizacji tekstu realizujących się w wielu gatunkach lub typach dyskursu wydaje się szczególnie kuszące w sytuacji, kiedy gatunki właściwe danemu typowi dyskursu są słabo sformalizowane. Gotowe propozycje dydaktyczne są tutaj znacznie mniej liczne niż w przypadku typów dyskursów (czyli dla tzw. języków zawodowych i branżowych) i również znajdują swoje uzasadnienie raczej w wymogach praktycznych niż w założeniach metodycznych. Co więcej, badania frekwencyjne mające na celu uchwycenie specyfiki ujmowanych ogólnie (sub)języków specjalistycznych powinny być wykorzystywane ze szczególną ostrożnością, jako że analiza gatunku w wielu przypadkach zakwestionowała ustalenia zaproponowane wyłącznie na podstawie typu czy rejestru dyskursu. Przykładowo, Lukszyn (2002: 43) zalicza do uniwersaliów tekstów specjalistycznych m.in. neutralność stylistyczną, tymczasem analiza artykułów naukowych wykazuje różne środki językowe, za pomocą których autor manifestuje się w tekście (patrz 2.4).

Czy warto więc zachować koncepcję podziału warstwowego JS? „Rejestr” kojarzy się między innymi z rejestrem potocznym, standardowym lub starannym. Ekspresja językowa w miejscu pracy sytuowała się zasadniczo w obrębie tych ostatnich. Wraz z rozwojem nowych technologii komunikacji i właściwym im „*netspeakiem*”, zachowania językowe kojarzone dotąd z sytuacjami nieformalnymi przenikają do obszarów komunikacji zawodowej. Armand, specjalistka szkoląca pracowników korporacji w sprawnym posługiwaniu się korespondencją elektroniczną, przedstawia warianty prośby o udostępnienie poufnych baz danych klientów (Armand, 2011: 4-8). Warianty te, a właściwie podgatunki są zróżnicowane ze względu na odbiorców (sytuujących

się na różnych punktach wirtualnych osi hierarchii i bliskości: klient, przełożony, kolega, przyjaciel z pracy...) między innymi pod względem stopnia formalności języka. Badania na korpusach maili zawodowych (m.in. Gajewska, 2013) pokazują, że nie jest to najwyraźniej tendencja ani chwilowa, ani odosobniona. W tym sensie pojęcie rejestru może stanowić nie tyle metodologicznie ufundowane uzupełnienie aparatu metodologicznego w badaniach nad JS, ile rodzaj skrótu myślowego, zwracającego uwagę na pewne aspekty dyskursu realizowanego przez dany gatunek.

2.4. Styl

Podobnie jak rejestr, styl jest określeniem pojawiającym się w rozważaniach dotyczących JS. Zanim została przejęta przez lingwistów, nazwa ta początkowo używana była przez literaturoznawców i oznaczała indywidualne cechy wypowiedzi. Przykładem użycia stylu w odniesieniu do JS jest koncepcja „stylów intelektualnych”, rozwijana przez socjologów i lingwistów w latach 80. Badając organizację wewnętrzną akapitów, Kaplan (1966) stwierdza, że angielskie teksty naukowe cechują się progresją linearną, wschodnie koncentryczną, zaś romańskie dopuszczają dygresje. Galtung (1985) proponuje model wyróżniający cztery style naukowe: teutoński, saksoński, nipponiński oraz galijski. Clyne (1991) porównuje angielskojęzyczny i niemieckojęzyczny dyskurs naukowy, uznając ten pierwszy za ułatwiający lekturę (*reader-friendly*) poprzez organizację treści i dobór środków stylistycznych, podczas gdy ten drugi zakłada, że to czytelnik powinien podjąć trud zrozumienia i dostosować się do poziomu tekstu.

Metodologia wspomnianych badań była niejednokrotnie krytykowana ze względu na opieranie się na intuicji i wiedzy ogólnej badacza (zarzuty stawiane Galtungowi), szczupłość korpusu (w przypadku Kaplana), czy same założenia metodologiczne (badania Clyne'a) (Adamzik, 2009). Nawet jeśli ustalenia poszczególnych badaczy mogą zostać podważone, zwracają one uwagę na fakt, że zachowania językowe formatowane są nie tylko przez cel działania, ale też przez zróżnicowane konwencje społeczne. Kształt nadawany tekstowi przez jego autora odbija retorycznie i kulturowo zakorzenione przekonania o tym, jak dane treści powinny zostać przedstawione i uporządkowane w społecznie akceptowalny sposób, który niekoniecznie jest obiektywnie najbardziej przejrzysty (Kaplan i Grabe, 1991: 200). Późniejsze prace z zakresu analizy kontrastywnej dyskursów akademickich i naukowych dowodzą, że sposoby, na jakie nauka ujmowana jest w słowa, zależą w dużym stopniu od dziedziny i właściwych jej paradygmatów, wpływających na powstanie odrębnych konwencji stylistycznych w ramach danej dziedziny (Schwarze, 2008: 10-11). Zarazem badacze tychże dyskursów akademickich i naukowych (Santos, 1992; Johns, 1993; Silva i Brice, 2004; Swales, 2004: 246) zastanawiają się nad zasadnością traktowania angloamerykańskiego dyskursu naukowego jako jedynie słusznego sposobu formatowania myśli, który należy przyswoić starając się o przyjęcie do międzynarodowej społeczności naukowej.

Różnice określane jako „style intelektualne” *de facto* mogłyby być rozważane w ramach typów dyskursu, zwracając uwagę na fakt, że wyznaczenie zakresu danego

dyskursu powinno się dokonywać raczej na podstawie przynależności do określonej wspólnoty dyskursywnej (np. managerów kanadyjskich lub francuskich) niż dziedziny działalności ludzkiej (np. sektora ekonomicznego). Z drugiej strony, niezależnie od przytoczonych wcześniej krytycznych uwag, różnorodne style naukowe świadczą o istnieniu „idiolektów” poszczególnych środowisk badawczych, mówiących o swych dokonaniach swoim własnym głosem, czyli odznaczających się własnymi cechami wypowiedzi. Ten istotny parametr jest zdecydowanie obecny w koncepcji idiolektalnych specjalistycznych „stylów autorskich”. Współczesna lingwistyka JS nie kwestionuje już pojawiania się w tekstach specjalistycznych indywidualnych cech wypowiedzi. Zarazem podatność poszczególnych gatunków na takie wariacje jest zróżnicowana: idiolektalne aspekty wypowiedzi zawodowych badane są chętniej na podstawie tekstów politycznych niż dekrétów czy instrukcji montażu (Poudat, 2006: 7).

Relacje między idiolektalnymi wariantami języka i konwencjami społecznymi, czyli między ekspresją indywidualną i normą są istotne z dydaktycznego punktu widzenia. Dla badającej style indywidualne we francuskich tekstach naukowych Poudat (2006) normy gatunkowe są nadrzędne w stosunku do norm stylistycznych, stanowiących opcjonalną „wartość dodaną”. Styl indywidualny jest dla niej szczególnym wykorzystaniem gatunku poprzez przyjęcie lub odrzucenie jego zasad konstytutywnych. Ma to znaczenie przy konstytuowaniu korpusu: w przypadku gatunków otwartych na wariacje idiolektalne, Poudat (2006: 33) radzi odrzucać teksty mocno nacechowane stylem autora i mogące przez to fałszować obraz gatunku. Uznanie zasadności tego postulatu rodzi dla dydaktyki JS istotne konsekwencje m.in. w kwestii rozmiarów korpusu, pozwalającego zidentyfikować i odrzucić skrajne warianty. Tam, gdzie zgromadzenie obszernych zbiorów tekstów nie jest możliwe, świadomość istnienia idiolektalnych cech wypowiedzi skłania do rozważki przy wyciąganiu wniosków. Dlatego też pojęcie stylu indywidualnego wydaje się być przydatnym określeniem w analizie dyskursów specjalistycznych, stanowiącym wygodny i odpowiednio konotowany odsyłacz do cech autorskiej ekspresji. Uwzględnianie tego czynnika przy okazji eksploracji i przyswajania norm gatunkowych powinno uwrażliwić uczących się JS na związany z nim potencjał i zagrożenia, oraz zachęcić do świadomego posługiwania się lub rezygnacji z osobistej siły wyrazu w tekstach redagowanych na potrzeby zawodowe.

3. Podsumowanie

Społeczności zawodowe stanowią *par excellence* to, co Swales (1990: 24) nazywa wspólnotą dyskursywną (*Discourse Community*), czyli wspólnotę ludzi skupionych na realizacji celów komunikatywnych wykraczających poza sprawy codzienne. Przynależność do niej wiąże się z poczuciem odrębności jej członków, co wyrażane jest i wzmacniane zachowaniami komunikacyjnymi. Opanowanie konwencji dyskursywnych ma istotne znaczenie w obrębie grup zawodowych: porozumiewanie się wykorzystuje tu

mechanizmy antycypacji oparte na znajomości dziedziny (wiedzy fachowej) oraz zasad dyskursywnych (kompetencji dyskursywnej). Zasady określające gatunki zawodowe są zazwyczaj nie tylko bardziej rozwinięte, ale też bardziej wiążące niż w przypadku gatunków życia codziennego. Ich złamanie często kończy się sankcjami: odrzuceniem artykułu naukowego, podważeniem źle zredagowanego protokołu. Nauka tworzenia stosownych dyskursów jest zazwyczaj istotną częścią przygotowania do zawodu. JS nie tylko ułatwiają komunikację na tematy właściwe danemu zbiorowisku profesjonalistów, ale także przyczyniają się do integracji owej grupy, decydują o przyjęciu lub wykluczeniu z danego grona fachowców. Möhn i Pelka (1984: 4) mówią tu o funkcji identyfikacyjnej *Fachsprachen*.

Zaproponowany wyżej wybór pojęć zdaje się w przekonaniu autorki (piszącej z pozycji dydaktyka zainteresowanego zastosowaniami praktycznymi poszczególnych koncepcji) wyrażać najistotniejsze aspekty analizy dyskursu oraz umożliwiać badania i dyskusje na temat społecznych uwarunkowań komunikacji zawodowej. Na poziomie makrokontekstu identyfikowane są czynniki socjokulturowe, na podstawie których możemy kategoryzować dyskursy specjalistyczne. Mikro-kontekst – sytuacja komunikacji – pozwala uchwycić gatunek, czyli podstawową kategorię w glottodydaktyce specjalistycznej. Wreszcie styl zwraca uwagę na czynniki indywidualne. Wymienione kategorie pomagają zorientować działania dydaktyka w roli badacza komunikacji specjalistycznej, jest to jednak zaledwie pierwszy krok w kierunku opracowania bardziej szczegółowych wskazówek pomagających w pracy glottodydaktykom zajmującym się nauczaniem JS w myśl zasad analizy potrzeb.

BIBLIOGRAFIA:

- Adam J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.
- Adamzik K. 2009. Główne zagadnienia tekstologii kontrastywnej. In Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała (red.). *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń*. Wrocław: Atut. 211-258.
- Armand N. 2011. *Rédaction de courriels efficaces*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Askehave I., Swales J.M. 2000. Genre identification and communicative purpose: A problem and possible solution. *Applied Linguistics* 22. 195-212.
- Bargiela-Chiappini F. 2005. In Memory of the Business Letter. In P. Gillaerts, M. Gotti (red.). *Genre Variation in Business Letters*. Bern: Peter Lang. 99-122.
- Berkenkotter C. 2001. Genre systems at work: DSM-IV and rhetorical recontextualization in psychotherapy paperwork. *Written Communication* 18. 326-349.
- Berkenkotter C., Huckin T.N. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/Culture/Power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bargiela-Chiappini F. 2005. In Memory of the Business Letter. In P. Gillaerts, M. Gotti (red.). *Genre Variation in Business Letters*. Bern: Peter Lang. 99-122.
- Bhatia V.K. 2004. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London: Continuum.
- 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* 14(3). 245-272.

- Bhatia V.K. 2002. Applied genre analysis: a multi-perspective model. *Ibérica* 4. 3-19. <http://www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf> [DW 01.10.2014].
- Bhatia V.K. 1993. *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. London-New York: Longman.
- Bhatia V.K., Bhatia A. 2007. Global Genres in Local Contexts. In V. K. Bhatia, M. Gotti (red.). *Explorations in Specialized Genres*. Bern: Peter Lang. 263-281.
- Bronckart J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Charaudeau P. 1983. *Langage et discours*. Paris: Hachette.
- Charaudeau P., Maingueneau D. (red.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Le Seuil.
- Clyne M. 1994. *Inter-cultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freddi G. 1988. Linee per una didattica delle microlingue. In CLUC. *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Gajewska E. 2013. *Courriel versus courrier: la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies*. Lublin: Werset.
- Gajewska E., Sowa M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Galtung J. 1985. Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In A. Wierlacher (red.). *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. 151-193.
- Grucza S. 2004. *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych.
- Grucza S. 2008. *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych i Katedra Teorii Języków i Akwizycji Językowej UW/Euro-Edukacja.
- Grzmil-Tylutki H. 2007. *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Gunnarson B.-L., Linell P., Nordberg B. (red.). 1997. *The construction of Professional Discourse*. London: Longman.
- Johns A.M. 1993. Too much on our plates: A response to Terry Santos' „Ideology in composition: L1 and ESL”. *Journal of Second Language Writing* 2. 83-88.
- Kaplan R. B. 1966. Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. *Language Learning* 16. 1-20.
- Kaplan R., Grabe W. 1991. The fiction in Science Writing. In H.Schröder (red.). *Subject-Orientated Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory*. Berlin: Walter de Gruyter. 199-217.
- Kocourek R. 1982. *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: O.Brandstetter.
- Lewandowski J. 2002. Paratylogie i quasi-klasyfikacje polskich języków profesjonalnych. In J. Lewandowski (red.). *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW. 27-40.
- Lukszyn J. 2002. Uniwersalia tekstów specjalistycznych. In J. Lewandowski (red.). *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa : Katedra Języków Specjalistycznych UW. 41-48.
- Maingueneau D. 2005. L'analyse du discours et ses frontières. *Marges Linguistiques* 9. 64-75. http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml092005.pdf [DW 01.10.2014].
- Malrieu D., Rastier F. 2001. Genres et variations morphosyntaxiques. *Traitement Automatique des langues* 42(2). 548-577. http://www.revue-texto.net/Inedits/Malrieu_Rastier/Malrieu-Rastier_Genres1.html [DW 01.10.2014].
- Mangiante J.-M., Parpette C. 2004. *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Möhn D., Pelka R. 1984. *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tubinga: Niemeyer.

- Moirand S. 2003. Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours? In C.Kerbrat-Orecchioni, V.Traverso. *Les genres de l'oral*. Journée organisée le 18 avril 2003, Université Lyon II. http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.Html [DW 01.10.2014].
- Mourlhon-Dallies F. 2007. Communication électronique et genres du discours. *Glottopol* 10. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_10/gpl10_01mourlhon [DW 01.10.2014].
- Mourlhon-Dallies F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Paltridge B., Starfield S. (red.) 2013. *The handbook of English for Specific Purposes*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Norris S., Jones R.H. (red.). 2005. *Discourse in Action: Introducing mediated discourse analysis*. London/ New York: Routledge.
- Schwarze S. 2008. Introduction: la notion de 'style' par rapport au discours scientifique. In U. Reuter, S. Schwarze (red.). *Le style, c'est l'homme: unité et pluralité du discours scientifique dans les langues romanes*. Bern: Peter Lang. 1-20.
- Scollon R. 2001. *Mediated discourse: The nexus of practice*. London/New York: Routledge.
- Silva T., Brice C. 2004. Research in teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics* 24. 70-106.
- Swales J.M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales J.M. 2004. *Research Genres. Exploration and Application*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardy, C. M. 2006. Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead. *Journal of Second Language Writing* 15. 79-101 .
- Widdowson H.G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Woźniakowski W. 1994. Lingwistyczny status tzw. subjęzyków specjalistycznych. In F. Grucza, Z. Kozłowska (red.). *Języki specjalistyczne*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej/ILS UW. 45-60.
- Zmarzer W. 2003. Typologia tekstów specjalistycznych. In B.Z. Kielar, S. Grucza (red.). *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW. 24-34.
- Żydek-Bednarczyk U. 1997. Rejestry języka specjalistycznego. Uwagi dla tłumacza. In J. Arabski (red.) *Języki specjalistyczne. Język biznesu*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania i Języków Obcych. 27-42.

Oczekiwania studentów a profil absolwenta warszawskiej romanistyki. Ku redefinicjom czy modyfikacjom?

Expectations of students and graduate profile of the Warsaw University's Institute of French Studies. Toward a redefinon or a modification?

The article presents the results of a survey on the motivations of the choice of study among students at the Warsaw University's Institute of French Studies, and their expectations of the curriculum. The interest of students in preparing for professional life has been indirectly studied. The results show that the motivation of integration has the most important decisive role in the choice of the field of study. Among the professional needs, preparation to be a translator or the study of specialized vocabulary (mainly economic and legal) come to the fore. Based on the results of the conclusions, some suggestions are made on possible changes to the existing curriculum, especially for the practical French courses.

Słowa kluczowe: filologia romańska, motywy, oczekiwania, życie zawodowe
Key words: French studies, motives, expectations, professional life

Wstęp

Oczekiwania studentów w stosunku do studiów językowych oraz oczekiwania pracodawców wobec kompetencji absolwentów takich kierunków były już w Polsce tematem badań (np. Paprocka-Piotrowska, Knieja, 2009; Dańko, Wieszczezyńska, 2013). Ukazały się też artykuły, w których prezentowano autorską koncepcję kształcenia filologicznego (np. Matyszewski, 2011). Jednak ich skromna liczba lub niedostateczna popularyzacja wyników badań sprawiają między innymi, że trudno jest jednomyślnie stwierdzić, w którą stronę powinny zmierzać kierunki filologiczne, w tym również zweryfikować to, czy faktycznie – jak głosi obiegowa opinia – należy poświęcić w programach nauczania więcej miejsca na przygotowanie do życia zawodowego. Jeśli zaś przyjąć, że to jest właśnie szansą dla filologii, to jak właściwie je interpretować i jaki powinien być zakres takiego kształcenia?

Celem tego artykułu jest przedstawienie wyników badania na temat motywów wyboru studiów w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego (dalej: IR UW) i wstępnych oczekiwań związanych z ich merytorycznym przebiegiem. Ilościowej prezentacji wyników będą towarzyszyć cząstkowe komentarze i interpretacje, a we wnioskach postaram się odpowiedzieć na pytanie, czy programy studiów na warszawskiej romanistyce należy – biorąc także pod uwagę uzyskane dane – zredefiniować, czy można poprzestać na wprowadzeniu modyfikacji i jakich obszarów powinny one dotyczyć.

1. Rekrutacja i profile studiów w IR UW – ogólne dane

Obecnie IR UW rekrutuje kandydatów na:

- studia licencjackie bez znajomości języka francuskiego (50 miejsc) – od roku akademickiego 2010/2011,
- studia licencjackie ze znajomością języka francuskiego (50 miejsc),
- studia magisterskie (100 miejsc), na których znajomość języka francuskiego jest wymagana.

W ramach studiów licencjackich studenci grup ze znajomością języka francuskiego dokonują wyboru (począwszy od drugiego semestru) między profilem ogólnym a metodycznym. Studenci grup bez znajomości języka mogą realizować wyłącznie profil ogólny. Studenci studiów magisterskich wybierają między profilem ogólnym, metodycznym i przekładowym – kwalifikacja na profil przekładowy odbywa się na podstawie oceny z praktycznej nauki języka francuskiego uzyskanej po III roku i wyniku testu, który sprawdza predyspozycje do pracy przekładowej na podstawie ćwiczeń translatorskich. Niezależnie od realizowanego profilu studenci uczęszczają na dowolne seminarium licencjackie i magisterskie. Na studiach licencjackich obowiązkowe zajęcia literaturoznawcze liczą 420 godzin, historii i kulturze Francji dedykuje się 120 godzin, a przedmiotom językoznawczym – 300. Studenci studiów magisterskich, poza obowiązkowymi zajęciami z praktycznej nauki języka francuskiego, samodzielnie dokonują wyboru przedmiotów. Fakultatywne zajęcia metodyczne i praktyki pedagogiczne to w sumie 690 godzin. Procentowy udział zajęć z języka wynosi: 41% dla studiów 1. etapu bez znajomości języka, 28-29% dla studiów 1. etapu ze znajomością języka i 16-19% dla różnych profili studiów 2. etapu. Podstawowe dane przedstawiono w Tabeli 1.

W roku akademickim 2014/2015 studia w IR UW rozpoczęło 100 osób na studiach 1. etapu i 57 na studiach 2. etapu.

Tabela 1. Profile studiów w IR UW i liczba godzin zajęć z języka francuskiego

Etapy studiów	Profile	Ogólna liczba godzin (łącznie z praktykami)	Liczba godzin zajęć z języka francuskiego
Studia licencjackie	ogólny – bez znajomości języka francuskiego	2913	1185
	ogólny – ze znajomością języka francuskiego	2508	720
	metodyczny – ze znajomością języka francuskiego	2588	720
Studia magisterskie	ogólny	930	180
	metodyczny	960-1140*	180
	przekładowy	930	180 oraz 270 zajęć tłumaczeniowych

* 960 godzin dla studentów kontynuujących profil metodyczny ze studiów licencjackich, 1 140 godzin dla studentów realizujących wszystkie przedmioty profilu metodycznego na studiach magisterskich.

2. Cele badania i metoda badawcza

Wiodącym celem opisanego niżej badania było ustalenie motywów podjęcia studiów na filologii romańskiej oraz oczekiwań studentów I roku związanych ze studiami. Badanie zostało przeprowadzone na przełomie września i października 2014 roku, a wzięło w nim udział:

- 72 studentów I roku studiów 1. etapu (N1 – N72),
- 50 studentów I roku studiów 2. etapu (N73 – N122), w tej grupie 22 studentów, którzy ukończyli studia licencjackie w IR UW, tj. 55% ogółu studentów, którzy obronili prace licencjackie w IR UW w roku akademickim 2013/2014 (N101 – N122).

21 uczestników badania (17%) studiuje równoległe inny kierunek, w tym 13 studentów studiów licencjackich (18%) i 8 studentów studiów magisterskich (16%). Dominują w tej grupie kierunki humanistyczne, często – filologiczne¹. 23 respondentów (19%), głównie studenci studiów licencjackich, deklaruje chęć podjęcia studiów równoległych w przyszłości. 10 studentów I roku 1. etapu (14%) studiowało wcześniej inny kierunek.

1. Są to: arabistyka, dziennikarstwo, filologia angielska, filologia germańska, filologia polska, filozofia, historia, historia sztuki, hungarystyka, instrumentalistyka, lingwistyka stosowana, międzykierunkowe studia ekonomiczno-matematyczne, psychologia, stosunki gospodarcze, stosunki międzynarodowe, zarządzanie.

Badanie przeprowadzono za pomocą kwestionariusza (cf. Aneks), którego pytania odwoływały się do trzech obszarów:

- wstępnej świadomości wyboru, którą badano za pomocą pytań dotyczących zainteresowania różnymi dziedzinami kształcenia filologicznego i ogólnej orientacji na temat działalności IR UW,
- motywów wyboru filologii romańskiej i oczekiwań związanych ze studiami w zakresie przedmiotów i ich treści, w tym – pośrednio – w zakresie przygotowania do życia zawodowego,
- wstępnych planów zawodowych po zakończeniu studiów i przypuszczeń bądź nadziei dotyczących przygotowania do życia zawodowego dzięki studiom w IR UW.

Z punktu widzenia typologii w ankiecie zamieszczono trzy pytania zamknięte dysjunktywne i koniunktywno-półotwarte oraz sześć pytań otwartych. Pytania zostały pogrupowane w kategorie odpowiadające trzem obszarom wymienionym wyżej.

Stosownie do wskazówki udzielonej przez Widłę (2009: 194), rekomendującej podawanie wielkości próby wraz z procentowym ujmowaniem danych, podczas prezentacji wyników badania zostanie podana liczba respondentów wybierających daną odpowiedź, a najwyższe wartości liczbowe będą też ujęte procentowo.

3. Wyniki badania

3.1. Wstępna świadomość wyboru

Punktem wyjścia badania było ustalenie, jaki jest wstępny stan wiedzy respondentów na temat studiów w IR UW oraz które dziedziny kształcenia filologicznego cieszą się największym zainteresowaniem, przy czym zostali oni poproszeni o wybór dwóch spośród pięciu propozycji. Wyniki przedstawiono w Tabeli 2.

Tabela 2. Wstępne zainteresowanie różnymi obszarami kształcenia filologicznego

Obszary (w porządku malejącym)	Studia Licencjackie	Obszary (w porządku malejącym)	Studia magisterskie
traduktologia	40 (55,5%)	kultura	26 (52%)
kultura	37 (51%)	traduktologia	23 (46%)
językoznawstwo	32 (44%)	dydaktyka języków obcych	17 (34%)
literatura	22 (30,5%)	językoznawstwo	17 (34%)
dydaktyka języków obcych	12 (17%)	literatura	16 (32%)
inne: fonetyka i fonologia	1 (1,4%)	inne: historia j. francuskiego	1 (2%)

Translatoryka oraz kultura to dziedziny budzące największe zainteresowanie studentów I roku 1. i 2. etapu. Niska frekwencja wskazań na dydaktykę języków obcych wśród studentów 1. etapu nie zaskakuje, ponieważ – jak można przypuszczać – wią-

że się ze społecznym i ekonomicznym kontekstem wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce. Jej popularność wzrosła zaś wśród studentów studiów 2. etapu, którzy – pomijając kwestie poznawcze – doceniają prawdopodobnie możliwość uzyskania dodatkowych uprawnień. Z punktu widzenia ogólnej orientacji w ofercie jednostki czołowe miejsce zajęły proponowane profile studiów i realizowane przedmioty, ale – co zgodne z przypuszczeniami – przyszli studenci nie wnikali w ich treści (sylabusy). Kandydaci na studia licencjackie poszukiwali częściej informacji o programach mobilności studentów oferowanych przez IR UW, a kandydaci na studia magisterskie – na temat warunków zdobycia uprawnień do nauczania. Wbrew przewidywaniom wiedza o możliwościach, jakie oferuje jednostka pod kątem realizacji praktyk zawodowych, była najniżej notowana.

3.2. Motywy podjęcia studiów i wstępne oczekiwania

Pytania zadane w tej części ankiety uszeregowano zgodnie z zasadą „konstrukcji lejkowej” (Łobocki, 2006: 247). Pierwsze miało więc charakter inicjujący: studenci zostali poproszeni o podanie trzech kluczowych powodów wyboru studiów na filologii romańskiej; w celu zilustrowania rozpiętości motywów przytoczono je wszystkie (Tabela 3). Następnie zadano pytanie o oczekiwania dotyczące realizowanych przedmiotów lub poruszanych zagadnień (Tabela 4), a na końcu pytanie o oczekiwania związane bezpośrednio z nauką języka francuskiego (Tabela 5). Ponieważ te trzy punkty warto rozpatrywać łącznie, całościowa analiza i interpretacja wyników zostanie przedstawiona dalej.

Tabela 3. Główne motywy podjęcia studiów na filologii romańskiej

Motywy (w porządku alfabetycznym)	Studia licencjackie	Studia magisterskie
ODPOWIEDZI POWYŻEJ 10%		
chęć kontynuacji studiów na kierunku z pierwszego etapu	–	15 (30%)
chęć nauki języka francuskiego – w tej grupie również liczne wypowiedzi nacechowane emocjonalnie: pasja, fascynacja, miłość (...) do języka francuskiego	50 (69%)	37 (74%)
chęć poznania kultury francuskiej/frankofońskiej	16 (22%)	3 (6%)
chęć poznania literatury francuskiej/frankofońskiej	9 (12,5%)	–
chęć/potrzeba uzyskania tytułu magistra	–	12 (24%)
dobre opinie o IR UW, o wykładowcach IR UW itp.	8 (11%)	15 (30%)
możliwość uzyskania uprawnień do nauczania	5 (7%)	8 (16%)
profil przekładowy na studiach magisterskich	–	9 (18%)
renoma UW	15 (21%)	5 (10%)
szerokie perspektywy zawodowe po zakończeniu studiów	9 (12,5%)	9 (18%)
wymiana międzynarodowa (np. Erasmus+)	8 (11%)	2 (4%)

INNE		
atrakcyjna strona internetowa	–	1 (2%)
chęć podjęcia studiów magisterskich we Francji	1 (1,4%)	–
chęć rozwijania zdolności językowych	4 (5,5%)	–
dogodny rozkład zajęć, elastyczność planu	–	2 (4%)
duży wybór seminariów magisterskich	–	1 (2%)
„Jest to kierunek humanistyczny, którego ukończenie daje praktyczne zdolności, a nie tylko rozwija wiedzę; [gwarantuje] rozwój osobisty” (N56)	1 (1,4%)	–
„Jestem studentką historii, chciałabym w przyszłości zajmować się średniowieczem francuskim” (N16)	1 (1,4%)	–
lokalizacja siedziby IR UW	4 (5,5%)	5 (10%)
lokalizacja w stolicy, miejsce zamieszkania, np. „Warszawa jako miasto dużych możliwości” (N90)	2 (2,8%)	3 (6%)
możliwość nauki języka francuskiego od podstaw	4 (5,5%)	–
możliwość uczestniczenia w konferencjach naukowych	–	1 (2%)
niedostanie się na inny kierunek studiów	3 (4,2%)	–
„Podoba mi się budynek” (N37)	1 (1,4%)	–
pozytywne doświadczenia w IR UW jednego z rodziców	1 (1,4%)	–
wiązanie przyszłości zawodowej z Francją/krajami francuskojęzycznymi	5 (7%)	1 (2%)
zainteresowanie historią Francji	–	1 (2%)
zainteresowanie językoznawstwem	–	1 (2%)
zainteresowanie kinem francuskim	–	1 (2%)
zainteresowanie literaturą belgijską	–	1 (2%)
zainteresowanie literaturą francuską średniowiecza	–	1 (2%)
zainteresowanie literaturą francuską XIX wieku	–	1 (2%)
zainteresowanie sztuką francuską	–	1 (2%)

Tabela 4. Oczekiwania dotyczące realizowanych na studiach przedmiotów

Przedmioty (w porządku malejącym)	Studia licencjackie	Przedmioty (w porządku malejącym)	Studia magisterskie
język francuski	72 (100%)	tłumaczenia	21 (42%)
kultura francuska/frankofońska	31 (43%)	dydaktyka języków obcych	14 (28%)
literatura francuska/frankofońska	28 (39%)	język francuski	14 (28%)
tłumaczenia	20 (28%)	kultura francuska/frankofońska	14 (28%)
językoznawstwo	13 (18%)	literatura francuska/frankofońska	10 (20%)
historia Francji	11 (15%)	językoznawstwo	6 (12%)

Poza przedmiotami wymienionymi w Tabeli 4 kilku respondentów podało również: drugi język obcy (tylko cztery osoby!), filozofię francuską, historię języka francuskiego, teatr i film francuski oraz psychologię. W pojedynczych przypadkach odnotowano: analizę tekstu literackiego, emisję głosu, gramatykę opisową, kuchnię francuską, łacinę, metody analizy dyskursu, metody nauczania literatury, miejsce kultury w nauczaniu, prawo, słowotwórstwo, socjologię. Zwracają również uwagę komentarze, które świadczą o precyzyjnym definiowaniu własnych celów, np. język oksytański (N16), uwypuklenie widocznych różnic między sposobem porozumiewania się w językach francuskim i polskim (N49), dialekty (N58), pomoc w przełamywaniu barier komunikacyjnych (N64), nauka wszelkich dziedzin z uwzględnieniem kontekstu kulturowo-historycznego (N72), nauka zagadnień przydatnych podczas redagowania pracy magisterskiej (N86), interakcje języków (N99), literatura współczesna po XX wieku (N101), nauczanie małych dzieci (N106), nauczanie dorosłych (N107).

Tabela 5. Oczekiwania dotyczące zagadnień realizowanych podczas zajęć z języka francuskiego

Studia licencjackie	Zagadnienia (w porządku malejącym)	Studia magisterskie
31 (43%)	tłumaczenia	21 (42%)
20 (28%)	słownictwo specjalistyczne – ekonomiczne i prawnicze	20 (40%)
17 (24%)	wypowiedź ustna, konwersacja	17 (34%)
17 (24%)	słownictwo ogólne „codzienne” (język potoczny, slang itp.)	8 (16%)
13 (18%)	gramatyka	3
10 (14%)	wymowa	1
9	słownictwo specjalistyczne – inne (filozoficzne, lotnicze, medyczne, technologiczne, związane ze sztuką)	–
8	wypowiedź pisemna	6
–	redagowanie prac naukowych	5
4	powiedzenia, przysłowia, frazeologizmy	–
–	publiczne wystąpienia naukowe	2
2	rozumienie ze słuchu	1

W kwestionariuszach wypełnianych przez studentów I roku studiów licencjackich nierzadko pojawiały się również ogólnikowe sformułowania typu: „ogólna biegłość językowa” (N57), „wszelkie zagadnienia konieczne do perfekcyjnego posługiwania się językiem” (N67), „różnicowana nauka wszelkich dziedzin” (N72) itp. Tylko 18 respondentów (15%), w tym 13 studentów I roku 1. etapu i 5 studentów I roku 2. etapu, zaznaczyło, że nie ma sprecyzowanych oczekiwań w związku z nauką języka francuskiego.

Zgodnie z przedstawionymi wynikami chęć nauki języka francuskiego to najczęstszy motyw podjęcia studiów w IR UW (69% – 1. etap i 74% – 2. etap). Jednak nie równa się to opinii, według której studenci uczynili ze studiów na filologii romańskiej „darmową szkołę języka francuskiego”. Jak pokazują zebrane dane, motywy wyboru są

bowiem różnorodne, niejednokrotnie – bardzo skonkretyzowane. Ponadto – co należy podkreślić – aż dla około 30% respondentów możliwość nauki języka francuskiego nie była główną przesłanką wyboru studiów.

Wśród przedmiotów cieszących się największym zainteresowaniem wstępnym w grupie studentów 1. etapu były, poza językiem francuskim, przedmioty dotyczące kultury i literatury. Wśród studentów 2. etapu można mówić o większym rozproszeniu preferencji. Przy czym – podkreślmy raz jeszcze – zainteresowanie danymi przedmiotami nie musi się równać kluczowym motywom wyboru kierunku studiów. W oczekiwaniach wyrażanych przez respondentów – głównie na studiach licencjackich – częstokroć odzwierciedlały się przesłanki hobbystyczne, niemal afektywne. W przypadku studentów 2. etapu nastąpiło delikatne przesunięcie akcentów – względy praktyczne, jako zasadniczy motyw podjęcia studiów, zaczęły odgrywać większą rolę, np. chęć/potrzeba uzyskania tytułu magistra, szersze perspektywy zawodowe, możliwość zdobycia uprawnień do nauczania itp. Należy także zauważyć, że niższa popularność pewnych subdyscyplin lub wręcz ich nieobecność jest oczywista, ponieważ może wynikać z ich nieznamomości (np. psycholingwistyka, socjolingwistyka, krytyka literacka). Oczekiwania wobec zajęć językowych nie zaskakują – na pierwszy plan wysunęły się tłumaczenia, słownictwo fachowe i dezyderat doskonalenia wypowiedzi ustnej.

3.3. Plany

W kolejnej części kwestionariusza zadano studentom pytanie o to, jaki zawód lub rodzaj pracy pragnęliby wykonywać w przyszłości, zgodnie z aktualnym odczuciem. Aby zilustrować rozpiętość profesji, przywołano je wszystkie w Tabeli 6.

O wykonywaniu zawodu tłumacza myśli większość respondentów (58% odpowiedzi) i wynik ten potwierdza ogólną tendencję widoczną wśród kandydatów na studia filologiczne. Zwraca jednak uwagę, że był on częściej wskazywany wśród studentów I roku studiów licencjackich. Być może na dalszych etapach kształcenia studenci mają większą świadomość nie zawsze korzystnych uwarunkowań tej pracy. Na drugim miejscu uplasował się zawód nauczyciela (25% odpowiedzi) – większe zainteresowanie nim wyrazili studenci studiów magisterskich.

Intencją badania było też stwierdzenie, czy – zgodnie z wstępnymi przypuszczeniami studentów – studia w IR UW mogą przygotować do wskazanego zawodu lub rodzaju pracy oraz w jakim stopniu. W odpowiedziach zarysowały się trzy tendencje. W przypadku zawodów, które nie korespondują z sylwetką studenta/absolwenta filologii romańskiej (około 24% wszystkich odpowiedzi) respondenci wybierali odpowiedzi „zdecydowanie nie” i – rzadziej – „raczej nie”. Można więc założyć, że respondenci z tej grupy nie oczekują, aby zdobyta wiedza deklaratywna i proceduralna przekładała się wprost na umiejętności wymagane na rynku pracy. Wybór studiów był podyktowany motywami „niezawodowymi”, takimi jak hobby, ciekawość bądź chęć zdobycia dodatkowej umiejętności. Gdy mowa o zawodzie nauczyciela lub zajęciach spokrewnionych z dydaktyką języków obcych (np. założyciel szkoły językowej), najczęstsze

Tabela 6. Plany zawodowe

Preferowane zawody/rodzaje działalności zawodowej (w porządku alfabetycznym)	Studia licencjackie	Studia magisterskie
aktor	1	–
artysta	2	–
cukiernik	1	–
dowolny zawód z wykorzystaniem języka francuskiego	2	1
dplomata	4	2
dziennikarz, korespondent	2	2
florysta	1	–
historyk	1	–
językoznawca	–	1
księgowy	–	1
nauczyciel, w tym nauczyciel akademicki	11, w tym 2 (15%)	19, w tym 3 (38%)
praca biurowa z wykorzystaniem języka francuskiego	–	6
pracownik branży finansowej, ekonomista	4	–
pracownik branży HR	–	1
pracownik branży kulturowej, filmowej, medialnej	3	1
pracownik branży reklamowej, marketing	1	1
pracownik humanitarny	–	1
prawnik	2	–
psycholog, coach	3	1
śpiewak operowy	1	–
tłumacz	45 (62,5%)	26 (52%)
własna działalność gospodarcza	–	1
założyciel przedszkola językowego	–	1
założyciel szkoły językowej	2	–
brak odpowiedzi lub „nie wiem”	7	3

wybory to „zdecydowanie tak” i „raczej tak”. Szczegółowego komentarza wymagają natomiast uzasadnienia respondentów dotyczące zawodu tłumacza, a zatem najczęściej wskazywanego. W przypadku studentów 1. etapu deklarujących chęć wykonywania zawodu tłumacza najczęściej wybieranymi odpowiedziami były „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, a dodatkowej argumentacji nie przedstawiano. W przypadku studentów 2. etapu rzuciła się w oczy dwutorowość uzasadnień: 6 respondentów wybrało odpowiedź „raczej nie”, 20 – „raczej tak”. W obu grupach przytaczane uwagi miały charakter krytyczny, lecz głównie wśród absolwentów studiów licencjackich w IR UW (N101 – N122), np. „Jest za mało słownictwa prawniczego lub ekonomicznego, żeby

mogło to stanowić bazę do pracy [...] lub do przygotowania do egzaminu na tłumacza przysięgłego” (N103); „Zbyt mało albo raczej w ogóle brak zajęć z tłumaczeń ustnych (dlaczego?!)” (N108); „Zbyt dużo zajęć teoretycznych, a za mało praktyki” (N116); „W zakresie niepełnym, bo wyłącznie tłumaczeń pisemnych” (N117). Respondenci z tej samej grupy podkreślali potrzebę położenia większego nacisku na nauczanie języka specjalistycznego, głównie z dziedziny ekonomii i prawa. Trzeba w tym miejscu zasygnalizować, że wprawdzie to „język ekonomii i prawa” stał się od lat 90. XX wieku synonimem „języka specjalistycznego”, ale należy pamiętać – szczególnie w kontekście kształcenia filologów – o jego innych odmianach. W omawianym badaniu respondenci wyrazili zainteresowanie nauką języka medycyny, technologii, lotnictwa itp.

Powyższe rezultaty warto zestawzić z wynikami analogicznego badania, które w 1998 roku przeprowadziły w IR UW Wróblewska-Pawlak i Okęcka (2000). W cytowanym badaniu wzięło udział 223 studentów, w tym 73 studentów I roku pięcioletnich studiów magisterskich. Wśród studentów rozpoczynających studia motywacja integrująca również zdawała się odgrywać większą rolę – za jej wskaźniki autorki badania uznały zainteresowanie językiem francuskim, fascynację nim czy chęć pogłębienia wiedzy o kulturze Francji, a 44 respondentów (60%) przytoczyło takie właśnie motywy. Motywacja o charakterze instrumentalnym, związana więc ze zdobyciem zawodu, wysunęła się na czoło w odpowiedziach zaledwie 12 studentów (16%) (*ibidem*: 67-68). Respondenci także deklarowali chęć wykonywania zawodu tłumacza (45,2% na I roku), ale i liczyli na przygotowanie do pracy w strukturach Unii Europejskiej czy dyplomacji oraz na możliwość wzbogacenia wiedzy prawniczej, ekonomicznej lub informatycznej. Żaden student I roku nie wyraził chęci wykonywania zawodu nauczyciela; jeśli już był on wymieniany, to wyłącznie jako alternatywa dla innych zajęć (*ibidem*: 76-77). Studenci wyższych lat wskazywali tłumaczenie i znajomość słownictwa specjalistycznego jako te kompetencje rozwijane w ramach zajęć z praktycznej nauki języka francuskiego, które najlepiej przygotowują do życia zawodowego (*ibidem*: 79). Dodać należy, że w tym okresie prowadzone były w IR UW co najmniej trzy moduły poświęcone tej tematyce: język handlowy, komunikacja pisemna w życiu zawodowym, wstęp do nauki o przedsiębiorstwie.

Wnioski – ku redefinicjom czy modyfikacjom?

Od co najmniej kilkunastu lat akcentuje się potrzebę (jeśli nie przymus) „upraktyczniania” kierunków filologicznych, co często ma się równać ich całkowitej redefinicji; przygotowanie do realiów rynku pracy to jej priorytet. Wyniki przeprowadzonego badania nie dowodzą jednak tego, aby studenci oczekiwali po studiach na filologii romańskiej przygotowania do życia zawodowego w jego tradycyjnym (i nieco stereotypowym) znaczeniu – przysłowiowa „praca w firmie” nie jest jego jedynym wskaźnikiem. Wśród kandydatów na I rok studiów w IR UW motywacja instrumentalna (zna-

leżenie intratnej pracy, możliwość wyjazdów, cele praktyczne znajomości języków) nie odgrywała najistotniejszej roli.

W nauczaniu języka francuskiego w IR UW znajduje odbicie klasyczna percepcja studiów filologicznych. Na przykład na studiach licencjackich w grupach ze znajomością języka około 65% zajęć językowych przeznaczają się wyłącznie na gramatykę i wypowiedź pisemną, a w zakresie drugiej kompetencji od 30 do 90 godzin tylko na jeden gatunek (synteza, rozprawka, streszczenie, dyskurs akademicki...). Jakkolwiek takie zajęcia wyposażają studentów w umiejętności przydatne w każdym zawodzie, począwszy od analizy logicznej po warsztat redakcyjny, to wydaje się niezbędne uzupełnienie programów o moduł poświęcony komunikacji pisemnej w życiu zawodowym czy komunikacji urzędowej. Doświadczenie pokazuje, że studenci osiągają niezadowalające rezultaty w konstruowaniu tego typu wypowiedzi już na etapie wyboru form adresatywnych. Także w wypowiedziach respondentów dotyczących języka branżowego odzwierciedlają się takie potrzeby.

Zwiększenie liczby godzin zajęć z komunikacji ustnej to równoległe wyzwanie stojące przed IR UW: z jednej strony taką wolę wyrazili studenci (28% ogółu), z drugiej zaś dostrzega tę konieczność kadra nauczająca. Pomimo dużej mobilności międzynarodowej, dostępności programów wymiany i alternatywnych możliwości doskonalenia wypowiedzi ustnej, jej poziom wśród studentów nie jest w pełni satysfakcjonujący. Niższa płynność, obecność dużej liczby błędów podczas wypowiedzi spontanicznej czy łączenie różnych rejestrów języka to najbardziej typowe problemy. Przypomnijmy, że niektórzy respondenci, być może ci bardziej świadomi uwarunkowań wypowiedzi ustnej, podkreślali też chęć doskonalenia płynności i swobody oraz eliminowania barier podczas mówienia.

Duża część respondentów (33% ogółu) mówiła również o potrzebie nauki języka specjalistycznego (głównie ekonomicznego i prawniczego), ale została ona przywołana głównie w kontekście pracy tłumacza, a więc zawodu filologicznego *par excellence*. Wzmocnienie profili przekładowych to szanse dla kierunków filologicznych, ale i ich posłannictwo. Z punktu widzenia potrzeb rynku pracy przekłada się to w IR UW na konieczność zwiększenia liczby zajęć z tłumaczeń ustnych (aktualnie jest to 30 godzin na 2. etapie) i wzbogacenie istniejących programów, na przykład o większą paletę rodzajów tekstów w ramach ćwiczeń translatorskich.

Gdy mowa o chęci nauki języka specjalistycznego formułowanej przez respondentów, warto zauważyć, że w ramach studiów licencjackich w IR UW jest obecnie realizowany jedynie 30-godzinny moduł o tej tematyce – wstęp do języka handlowego. Uzupełniają go 60-godzinne zajęcia tłumaczeniowe, ale te skierowane są wyłącznie do studentów profilu przekładowego studiów magisterskich. Warto tu wspomnieć, że w przeszłości w IR UW były już prowadzone zajęcia uwrażliwiające na inne zawodowe warianty języka francuskiego, m.in. język ekologii, kina i medycyny, a nauczaniu języka medycznego zostało poświęconych kilka publikacji (np. Wróblewska-Pawlak, 1997; Smuk, 2007; Smuk, 2010). Być może warto powrócić do innych specjalistycznych odmian.

Poza kwestiami stricte językowymi także inne obszary kształcenia filologicznego, pomimo pozornej (!) odległości, wydają się współgrać z potrzebami rynku pracy. Wymieńmy tu choćby rozumienie współczesnych realiów kulturowych Francji, wiedzę o obszarach francuskojęzycznych na świecie, analizę tekstu, lingwistykę komputerową, leksykologię czy przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela języka francuskiego, które z definicji powinno być częścią składową kształcenia romanistycznego². Na zakończenie nie sposób nie wspomnieć o obszernym zbiorze tzw. kompetencji bazowych (elastyczność myślenia, kreatywność, umiejętność uczenia się, kultura osobista, współpraca w grupie, motywacja, szerokie horyzonty, odpowiedzialność, umiejętność argumentacji itp.), których rozwój kierunki humanistyczne jak żadne inne powinny wspierać. Pozostaje mieć nadzieję, że te „wartości dodane” dostrzegą i docenią pracodawcy. Może to ich przekonania o kompetencjach absolwentów filologii warto zredefiniować?

BIBLIOGRAFIA

- Dańko M., Wieszczezyńska E. 2013. Wymogi współczesnego rynku pracy w odniesieniu do kompetencji absolwentów kierunków humanistycznych. In E. Nowikiewicz (red.). *Neofilolog* 40/1. *Kompetencje ogólne – kształcenie filologów*. 43-57.
- Łobocki M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Matyaszewski P. 2011. Pour une philologie romane moderne. In T. Giermak-Zielińska, Z. Naliwajek, J. Żurowska (red.). *Les études romanes/françaises hier et aujourd’hui. 90 ans des études romanes à l’Université de Varsovie*. Varsovie: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego. 59-71.
- Paprocka-Piotrowska U., Knieja J. 2009. Motywacje studentów neofilologii: od kandydata do absolwenta. *Przegląd Glottodydaktyczny* 26. 159-172.
- Smuk M. 2007. Rozwijanie kompetencji tekstowej w specjalistycznych odmianach języka (na przykładzie języka francuskiego medycznego). *Języki Obce w Szkole* 2/2007. 55-66.
- Smuk M. 2010. Réflexion métalinguistique dans l’enseignement/apprentissage du FOS. In J. Cortès et al. (red.). *Dialogues et Cultures* 55. *Faire vivre les identités francophones. Actes du XII^e Congrès mondial de la FIPF – Québec 21-25 juillet 2008*. Paris – Sèvres: FIPF – CIEP. Tom 3 „Enjeux pédagogiques et didactiques”. 1699-1705.
- Smuk M. 2014. Nowy model kształcenia nauczycieli języka francuskiego w Polsce (na przykładzie filologii romańskiej Uniwersytetu Warszawskiego). In M. Kowalczyk-Walędzia, A. Korzeniecka-Bondar, K. Bocheńska-Włostowska K. (red.). *Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej – możliwości, wyzwania, inspiracje*. Kraków: Ofic. Wyd. „Impuls”. 209-220.
- Widła H. 2009. O nieprawidłowym stosowaniu narzędzi statystycznych w badaniach ankietowych. In M. Pawlak (red.). *Neofilolog* 32. *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*. 189-198.
- Wróblewska-Pawlak K. 1997. Peut-on enseigner la langue de la médecine n’étant pas médecin? *Acta Philologica* 24. 147-163.
- Wróblewska-Pawlak K., Okęcka H. 2000. Socjologiczny portret studentów Romanistyki UW: motywacje, wyobrażenia, plany i potrzeby. In H. Okęcka, K. Wróblewska-Pawlak, J. Zajac (red.). *Le français langue étrangère à l’université – nouveaux objectifs, nouveaux besoins*. Varsovie: Institut d’Études Romanes – Département de Langues Vivantes de l’Université de Varsovie. 57-85.

2. Wyzwaniom stojącym przed osobami kształcącymi przyszłych nauczycieli na filologii romańskiej poświęciłem oddzielny artykuł (Smuk, 2014).

Aneks

KWESTIONARIUSZ SKIEROWANY DO STUDENTÓW I ROKU STUDIÓW PIERWSZEGO I DRUGIEGO STOPNIA INSTYTUTU ROMANISTYKI UW

Szanowna Pani, Szanowny Panie,

bardzo proszę o wypełnienie – anonimowo – kwestionariusza dotyczącego motywów podjęcia studiów i oczekiwań związanych ze studiami w Instytucie Romanistyki UW (IR UW). Kwestionariusz ma charakter diagnostyczny, zatem udzielone odpowiedzi nie będą podlegać ocenie w kategoriach „dobra”/„zła”. Dziękuję za pomoc i współpracę.

Proszę zaznaczyć: studia licencjackie studia magisterskie

1. ŚWIADOMOŚĆ WYBORU

1.1. Które obszary kształcenia filologicznego interesują Panią/Pana najbardziej? Proszę zaznaczyć dwie propozycje.

- językoznawstwo
- kultura
- literatura
- dydaktyka języków obcych
- traduktologia
- inne: _____

1.2. Czy przed podjęciem studiów w IR UW zapoznała się Pani/zapoznał się Pan z ofertą jednostki pod kątem:

1 – zdecydowanie nie 2 – raczej nie 3 – raczej tak 4 – zdecydowanie tak

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| ■ oferowanych profili studiów | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ programów studiów (przedmioty, ich rozkład) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ sylabusów przedmiotów | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ możliwości realizowania praktyk zawodowych | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ programów mobilności studentów (np. Erasmus+, podwójny dyplom) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ możliwości uzyskania uprawnień do nauczania | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ struktury organizacyjnej IR UW | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ■ inne: _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

2. DIAGNOZA MOTYWÓW I WSTĘPNYCH OCZEKIWAŃ

2.1. Proszę wymienić trzy najistotniejsze motywy, które skłoniły Panią/Pana do podjęcia studiów w IR UW.

1. _____
2. _____
3. _____

2.2. Nauki jakich zagadnień (przedmiotów) oczekuje Pani/Pan podczas studiów w IR UW? Proszę wymienić ich dowolną liczbę.

2.3. Nauki jakich zagadnień oczekuje Pani/Pan podczas zajęć z *Praktycznej nauki języka francuskiego* prowadzonych w IR UW (np. nauka jakiegoś słownictwa tematycznego, uwypuklenie wybranej kompetencji)? Proszę wymienić ich dowolną liczbę.

3. PLANY

3.1. Jaki zawód lub typ pracy chciałaby Pani/chciałby Pan wykonywać po zakończeniu studiów?

3.2. Czy, według wstępnych przypuszczeń, studia w IR UW mogą Panią/Pana do tego przygotować?

- zdecydowanie nie
- raczej nie
- raczej tak
- zdecydowanie tak
- nie mam zdania

3.2.1. Jeśli tak (*zdecydowanie tak, raczej tak*), to w jakim zakresie, Pani/Pana zdaniem?

3.2.2. Jeśli nie (*zdecydowanie nie, raczej nie*), to dlaczego, Pani/Pana zdaniem?

Stanisław Goźdz-Roszkowski
Jacek Makowski
Uniwersytet Łódzki

„Lingwistyka dla biznesu czy biznes dla lingwistyki?” – rola i miejsce specjalistycznych języków obcych w pro- gramie interdyscyplinarnych studiów uniwersyteckich na przykładzie Uniwersytetu Łódzkiego

„Linguistics for business or business for linguistics” – the role and place of foreign specialized languages in an interdisciplinary BA-level programme at the University of Lodz

According to a report of the Association of Business Service Leaders (ABSL) in Poland, Łódź is one of the five biggest BPO centres in Poland. As a result, there is a growing demand on the Łódź job market for multilingual employees who also have a good command of specialized languages in such areas as: finance and accounting, information technology (IT), logistics, Human Resources (HR), etc.

This paper aims to present the place and role of teaching specialized languages in the curriculum of a new BA programme “Linguistics for Business (L4B)”. First, this article provides an overview of a current employment situation and a projected demand of the local job market for candidates who know foreign languages. Then, it presents a detailed description of the L4B curriculum, which is an innovative and interdisciplinary 3 year BA-level programme. The curriculum of the programme integrates both linguistics and economics (marketing), as well as courses devoted to teaching two foreign languages including specialized languages.

Słowa kluczowe: lingwistyka dla biznesu, języki specjalistyczne, języki obce, Łódź

Key words: linguistics for business, specialized languages, language for specific purpose, foreign languages, Łódź

1. Wstęp

Relacje uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym stają się coraz istotniejszym aspektem działania szkolnictwa wyższego. Obok tradycyjnych zadań uniwersytetu, kształcenia i badań naukowych, pojawia się tzw. trzecia misja uczelni wyższej, obejmująca relacje z sektorem przedsiębiorstw, sektorem publicznym oraz pozarządowym, innymi słowy otoczeniem społeczno-gospodarczym. Celem współpracy Uczelni

z Pracodawcami jest wymiana doświadczeń i zacieśnianie współpracy z przedsiębiorcami i pracodawcami, którzy mogą współtworzyć programy dydaktyczne, prowadzić zajęcia i warsztaty, organizować staże lub zgłaszać problemy badawcze do opracowania w ramach prac dyplomowych, jak również współtworzyć innowacyjne nowe kierunki studiów będące odpowiedzią na aktualne potrzeby rynku pracy. Takie założenia legły u podstaw tworzenia nowego kierunku studiów *Lingwistyka dla Biznesu* prowadzonego przez Wydział Filologiczny oraz Wydział Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego we współpracy z firmami Hewlett Packard oraz Infosys.

Na ostateczny kształt programowy studiów miał w dużym stopniu wpływ model biznesowy określany skrótowo BPO. Skrót ten oznacza *Business Process Outsourcing* (BPO), czyli centra outsourcingu procesów biznesowych. Firmy działające w tym sektorze zorientowane są na klientów zewnętrznych, przejmując od nich realizację procesów, np. w obszarze księgowości. Jednocześnie, program nauczania został opracowany w taki sposób, aby absolwentowi kierunku „lingwistyka dla biznesu” zapewnić zatrudnienie w firmach spoza branży BPO, dzięki unikalnemu połączeniu kształcenia obejmującego zarówno wiedzę językoznawczą, zarządzanie (problematykę biznesu), praktyczne umiejętności biznesowe, ale również wysoki poziom kompetencji w zakresie dwóch języków obcych, w tym języków specjalistycznych. Tytuł niniejszej pracy nawiązuje do jednego z podstawowych problemów, jakim jest znalezienie odpowiedniej równowagi, czy też proporcji, pomiędzy różnymi grupami przedmiotów w kształceniu interdyscyplinarnym. W kontekście kierunku „lingwistyka dla biznesu”, zasadnicza kwestia dotyczy możliwości zintegrowania dwóch różnych dziedzin wiedzy, tj. lingwistyki i zarządzania oraz nauki dwóch języków obcych zarówno w zakresie ogólnej znajomości języka, jak i opanowania języków fachowych. Celem niniejszego artykułu jest zatem ukazanie roli i miejsca nauczania języków specjalistycznych (fachowych) w kontekście interdyscyplinarnych studiów akademickich ukierunkowanych na potrzeby rynku pracy.

2. Nowoczesne usługi biznesowe w Polsce

Na przestrzeni ostatnich 10 lat sektor tzw. nowoczesnych usług biznesowych (np. BPO) odnotowuje bardzo dynamiczny rozwój. Podczas gdy do 2004 roku wyłącznie na terenie Polski powstało 91 centrów usług (z kapitałem zagranicznym), to już w 2007 roku funkcjonowało ich ponad 200, w 2010 już 300, zaś w roku 2012 ponad 400. Obecnie według raportu Związku Liderów Usług Biznesowych (*Association of Business Service Leaders [ABSL]*) w Polsce działa już ponad 470 tego typu podmiotów (stan z 30.04.2014, por. ABSL 2014: 14). Liczba pracowników centrów usług biznesowych z kapitałem zagranicznym zwiększyła się w porównaniu z początkiem 2012 r. o ponad 50%, z 83 000 do 128 000 osób. Jak podaje ABSL, przeciętny roczny wzrost zatrudnienia w skali kraju od początku 2009 r. kształtował się na poziomie około 15 000 pracowników rocznie,

tym samym według ostrożnego scenariusza prognozowane zatrudnienie pod koniec 2015 r. w zagranicznych centrach usług biznesowych w Polsce może wynieść nawet 150 000 osób (por. ABSL, 2014 : 7).

Istotną kwestią mającą wpływ na kształt oraz treści programu nauczania kierunku Lingwistyka dla Biznesu (LAB) jest różnorodność sektora nowoczesnych usług biznesowych. W okresie od 2010 do 2014 roku w znacznej części analizowanych przez ABSL centrów (87%) miało miejsce rozszerzenie zakresu świadczonych usług, zaś w 92% centrów nastąpił wzrost stopnia zaawansowania obsługiwanych procesów. 81% podmiotów zadeklarowało rozszerzenie zakresu działalności na przestrzeni najbliższych dwóch lat (za ABSL, 2014: 18). Analizując strukturę zatrudnienia centrów usług biznesowych pod względem obsługiwanych procesów, zdecydowanie wyróżniają się usługi z zakresu IT (29%) oraz usługi finansowe i księgowo- (Finance and Accounting [F&A]) (22%), jak również tzw. usługi sektora BIFS (bankowość, ubezpieczenia i usługi finansowe – Banking, Insurance, Financial Services [BIFS]) (14%), a także szeroko rozumiana obsługa klienta (Customer Operations) (8%) oraz zarządzanie zasobami ludzkimi (HR processes) (5%) (por. ABSL, 2014: 18).

W kwestii zasięgu geograficznego działalności sektora nowoczesnych usług biznesowych w Polsce można stwierdzić, iż jest on wyspecjalizowany w obsłudze podmiotów z krajów europejskich, w tym w zdecydowanej większości (90%) Europy Zachodniej. 63% klientów stanowią podmioty działające na terenie Polski, zaś 60% przedsiębiorstwa z Europy Środkowo-Wschodniej. Pozostałe obszary świadczenia usług wymienione w raporcie ABSL to Ameryka Północna (38%), Bliski Wschód i Afryka (33%), Azja, Australia i Oceania (25%) oraz Ameryka Południowa (16%), przy czym jedynie 8% analizowanych centrów świadczy usługi na rzecz wszystkich wymienionych obszarów, najczęściej zaś zasięg świadczonych usług obejmuje dwa lub trzy spośród wymienionych obszarów (por. ABSL, 2014: 20).

Centra nowoczesnych usług biznesowych w Polsce wykorzystują do obsługi swoich klientów już ponad 40 języków. Językiem wiodącym, którego użycie do obsługi procesów biznesowych deklarują wszyscy respondenci zbadani w ramach raportu ABSL, jest język angielski, drugim językiem, używanym w 74% badanych centrów, jest język niemiecki, trzecim zaś język polski (70%). Pozostałych 8 najbardziej popularnych języków wykorzystywanych w ponad jednej trzeciej zbadanych przedsiębiorstw to: język francuski (blisko 60%), hiszpański i włoski (około 50%), rosyjski (około 40%) oraz holenderski (około 35%) (por. ABSL, 2014: 24, zobacz także Makowski, 2014).

2.1. Sektor nowoczesnych usług biznesowych w Łodzi

Według raportu ABSL w roku 2014 Łódź znalazła się w gronie pięciu największych ośrodków usług biznesowych w Polsce (zatrudnienie w tym sektorze oszacowane zostało na poziomie 10 800 miejsc pracy), plasując się tym samym na piątym miejscu za takimi ośrodkami, jak: Kraków (30 600 stanowisk), Warszawa (22 300), Wrocław (20 500) oraz Trójmiasto (11 500). Listę dziesięciu największych ośrodków

usług biznesowych zamykają: Aglomeracja Katowicka (10 000), Poznań (7 500) oraz Bydgoszcz, Lublin i Szczecin (zatrudnienie na poziomie < 5 000) (por. ABSL, 2014: 9-10). Jednocześnie na przestrzeni dwóch ostatnich lat w Łodzi odnotowano, po Wrocławiu i Krakowie, trzeci co do wielkości wzrost zatrudnienia w sektorze nowoczesnych usług biznesowych na poziomie 57% (por. ABSL, 2014: 12).

Bardziej szczegółowe dane dotyczące aktualnych tendencji w sektorze nowoczesnych usług biznesowych w Łodzi pozwolił wyizolować zainicjowany w roku 2014 projekt „Językowy barometr Łodzi 2014” – długofalowy projekt zawierający zestawienie danych odnośnie aktualnych zasobów językowych przyszłych kandydatów na studia wyższe z zapotrzebowaniem ze strony lokalnego rynku pracy na kandydatów ze znajomością języków obcych. W momencie prac nad niniejszą publikacją pozyskano i opracowano dane w oparciu o badanie ankietowe przeprowadzone w czterech łódzkich firmach z sektora BPO:

- Infosys BPO Poland (2178 pracowników)
- Fujitsu (ok. 730 pracowników)
- South Western BPS Poland (ok. 500 pracowników)
- Xerox (ok. 160 pracowników, stan na 28.04.2014)

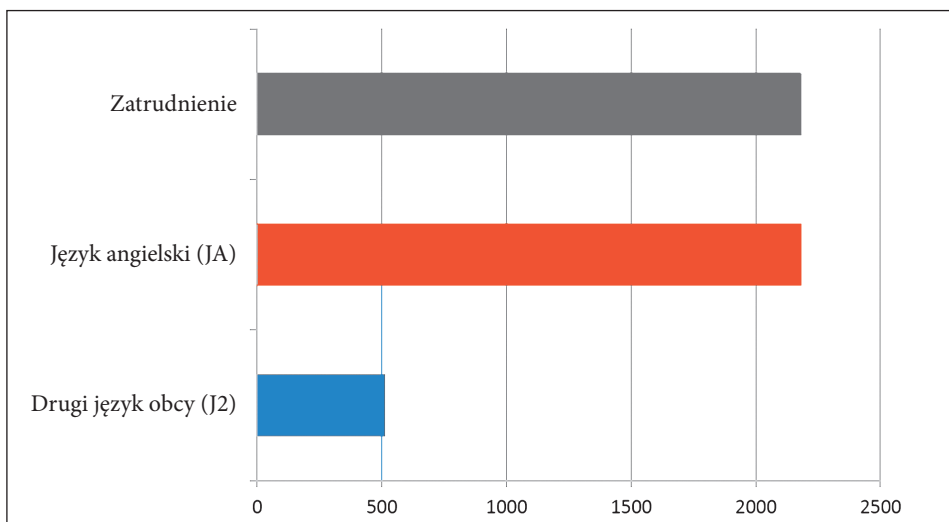
Analiza wyników badania ankietowego pozwoliła wyróżnić następujące wyraźne tendencje w zakresie wykorzystania języków obcych w sektorze nowoczesnych usług biznesowych, jak również zapotrzebowania na kandydatów ze znajomością języków obcych na łódzkim rynku pracy:

- wielojęzyczność według wzoru „język angielski (JA) + drugi język obcy (J2)“: wszystkie podmioty wskazały na język angielski jako obowiązkowy język komunikacji w ramach przedsiębiorstwa (poziom min. B1) lub jako jeden z języków wykorzystywanych do obsługi procesów biznesowych (poziom C1–C2),
- języki niemiecki, francuski, włoski hiszpański jako najbardziej pożądane języki do obsługi procesów (poziom C1–C2) w kombinacji z językiem angielskim jako językiem komunikacji,
- języki holenderski i norweski jako najbardziej pożądane języki do obsługi procesów (poziom C1–C2) w ramach projektów niszowych, w kombinacji z językiem angielskim jako językiem komunikacji,
- języki szwedzki, bułgarski, grecki, duński i portugalski jako pożądane języki do obsługi procesów (poziom C1–C2) w kombinacji z językiem angielskim jako językiem komunikacji, zapotrzebowanie uzależnione jest od danego działu i/ lub projektu,
- zdecydowanie dominującym zakresem zastosowania języków obcych jest obsługa klienta (*customer operations*), telefonicznie i/lub za pośrednictwem poczty elektronicznej, jak również tworzenie tekstów fachowych. Respondenci wskazywali również na wykorzystanie kompetencji językowej w ramach tłumaczeń pisemnych (przy jednocześnie znikomym zapotrzebowaniu na tłumaczenia ustne [ok. 5%]), tworzenie prezentacji PowerPoint oraz prowadzenie negocjacji,

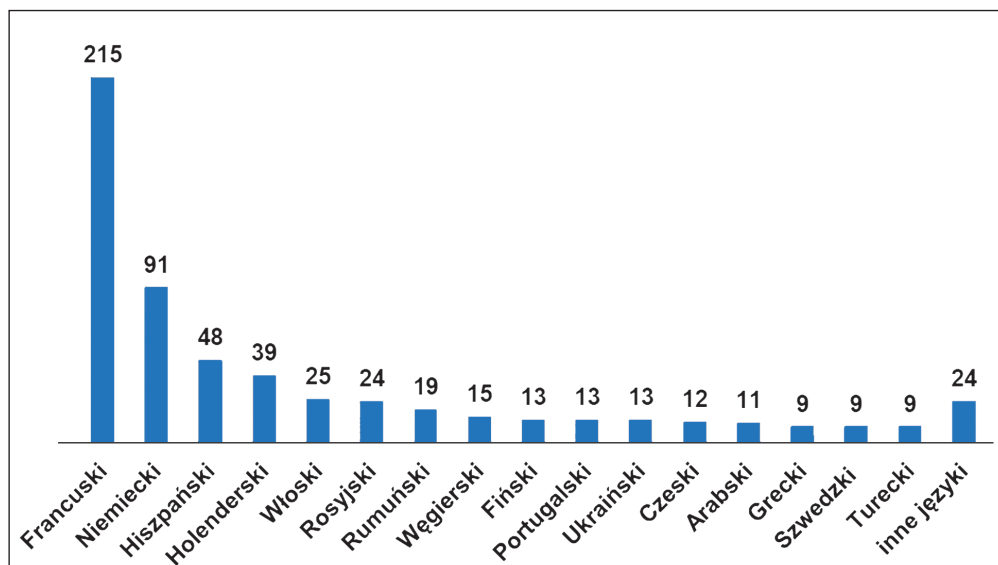
- dominujące obszary, gdzie wykorzystywane są języki fachowe podczas obsługi procesów to w pierwszej kolejności księgowość i finanse, ogólny język biznesowy, korespondencja handlowa, technologie informacyjne i komunikacyjne oraz logistyka. Najczęściej spotykane rodzaje tekstów fachowych to zamówienie, faktura, ogłoszenie o pracę, tekst reklamowy oraz teksty z zakresu szeroko rozumianej korespondencji handlowej (por. Makowski, 2014).

Przykładowa struktura zatrudnienia wynikająca z przeprowadzonych badań ankietowych przedstawiona została w tabelach 1 i 2 i dotyczy firmy Infosys BPO Poland. W momencie przeprowadzania badania (28.04.2014) zatrudnienie w badanym podmiocie wynosiło łącznie 2 178 osób, dla wszystkich pracowników pierwszym wymaganym językiem obcym jest język angielski jako język komunikacji w ramach przedsiębiorstwa (min. poziom B1) i/lub obsługi procesów biznesowych (min. poziom B2, warunkowo B1 do obsługi nieskomplikowanych projektów). Wyróżnić można ponadto grupę 511 pracowników ze znajomością drugiego (J2), a w niektórych przypadkach kolejnych języków obcych, dla których funkcjonują analogiczne do języka angielskiego wymagania odnośnie poziomu kompetencji. Nie są zatrudniani pracownicy ze znajomością języka obcego na poziomie podstawowym (A1–A2). Respondenci potwierdzili wykorzystanie wszystkich sprawności językowych do obsługi procesów biznesowych z zastrzeżeniem, iż proporcje mogą być zróżnicowane w zależności od danego działu i/lub projektu. Na poziomie językowym B1 zakres zadań generalnie ogranicza się do czytania i produkcji nieskomplikowanych tekstów fachowych, zadania ukierunkowane na komunikację, takie jak obsługa klienta, prowadzenie negocjacji, przygotowanie i prowadzenie prezentacji czy tłumaczenia pisemne przeznaczone są dla pracowników

Wykres 1. Znajomość języków obcych w Infosys BPO Poland. Źródło: Infosys BPO Poland, stan na 29.04.2014.



Wykres 2. Struktura zatrudnienia w Infosys BPO Poland w ramach drugiego języka obcego (J2) do obsługi procesów biznesowych. Źródło: Infosys BPO Poland, stan na 29.04.2014.



ze znajomością języka na poziomie minimum B2 (docelowo C1–C2). W procesie rekrutacyjnym w pierwszej kolejności weryfikowana jest zdolność komunikacyjna oraz chęć i zdolność uczenia się, znajomość języków fachowych nie jest na etapie rekrutacji absolutnie niezbędna, jednak zdecydowanie stanowi dodatkowy atut (w pierwszej kolejności z takich dziedzin jak finanse i księgowość, ogólny język biznesu i ekonomii) (por. Makowski, 2014).

3. Podstawowe założenia i struktura programu studiów licencjackich *lingwistyka dla biznesu*

Niniejsza sekcja ma na celu ukazanie podstawowych założeń i struktury programu nauczania na kierunku *lingwistyka dla biznesu*, tak aby móc lepiej przedstawić miejsce i rolę języków obcych, zwłaszcza specjalistycznych. Nie ulega dziś wątpliwości, zwłaszcza w kontekście wymogów nowoczesnego sektora usług biznesowych przedstawionych wyżej, że znajomość języków obcych jest nieodzowna, aby móc efektywnie wykonywać dany zawód. Szczególnie jest to widoczne w globalnym świecie biznesu, gdzie rola specjalistycznych języków, zwłaszcza języka angielskiego oraz języka niemieckiego, jest szczególnie istotna. Przyjmuje się, że osoby związane z różnorodną

działalnością biznesową potrzebują umiejętności obejmujących różne kompetencje. Poza dość oczywistą kompetencją językową ogólną i wiedzą specjalistyczną, potrzebne są również kompetencje językowe nakierowane na cele biznesowe wraz ze sprawnościami pozajęzykowymi i interpersonalnymi (Ligara i Szupelak, 2012). Można więc mówić o dość szerokim zakresie użycia języka biznesu, który obejmuje nie tylko różne dziedziny ekonomiczne i finansowe, ale również choćby pewne dziedziny humanistyczne, których znajomość okazuje się niezbędna na przykład przy negocjacjach czy rozwiązywaniu konfliktów. Podobnie jak w przypadku innych języków specjalistycznych, w zakres języka biznesu wchodzi również tzw. język ogólny potrzebny przede wszystkim w relacjach interpersonalnych. Przy czym, istotnym elementem w programach nauczania języków fachowych na omawianym kierunku jest interkulturowość. Interkulturowość i kulturowa specyfika jest wpisana w istotę prezentowanego kierunku studiów z uwagi na przyjętą zasadę dwujęzyczności, jak i z powodu charakteru działalności głównych partnerów biznesowych (firmy Infosys oraz HP), którzy nastawieni są na świadczenie usług (np. w zakresie księgowości) dla klientów z całego świata. W celu rozwijania u studentów tego aspektu komunikacji (kompetencji interkulturowej) program studiów przewiduje osobny przedmiot – *Komunikację interkulturową*. Przedmiot ten ma, między innymi, za zadanie uwrażliwić studentów na różnice kulturowe występujące zwłaszcza w zakresie zasad grzecznościowych w różnych typach komunikacji fachowej (Kubiak, 2006: 26)¹.

Poza określeniem tematu komunikacji specjalistycznej istotne jest również scharakteryzowanie uczących się języka obcego dla celów biznesowych. W przypadku studentów uniwersytetu, są to osoby bez doświadczenia zawodowego dla których motywacją do nauki jest chęć znalezienia zawodu. W takiej sytuacji to nauczyciel powinien stać się dla uczniów „oknem na świat biznesu” (Frendo, 2005: 1 za: Szupelak, 2012: 91). Studenci lingwistyki dla biznesu są w tej dobrej sytuacji, że taką rolę mogą odgrywać przedstawiciele współpracujących firm prowadzący warsztaty biznesowe będące integralną częścią programu studiów. Warsztaty te prowadzone są w semestrze drugim i trzecim, w wymiarze 28 godzin w semestrze, przy czym zajęcia w trzecim semestrze odbywają się w języku angielskim. Warto zauważyć, że studenci „lingwistyki dla biznesu” stanowią dość wyjątkową grupę uczących się, wymykającą się dotychczasowym klasyfikacjom uczących się języka biznesu (por. Ligara i Szupelak, 2012: 90-93). Nie są to studenci wyłącznie kierunków ekonomicznych, ani też nie studiują określonej filologii, np. angielskiej. Celem ich nauki nie jest raczej praca w charakterze tłumacza, choć studia niewątpliwie mogą być wykorzystane jako przygotowanie do wykonywania tłumaczeń specjalistycznych.

Poniżej prezentujemy podstawowe założenia programu studiów stacjonarnych pierwszego stopnia (licencjat)². Treści programowe, konsultowane z wyżej wymienionymi

1. Podobną rolę odgrywa inny przedmiot o nazwie „Kultura współczesna kraju” realizowany w semestrze 5 i 6.

2. Studia prowadzone są również w trybie niestacjonarnym.

firmami współpracującymi przy prowadzeniu studiów, obejmują trzy podstawowe grupy przedmiotów. Dwie pierwsze mają charakter bardziej teoretyczny i składa się na nie pięć przedmiotów językoznawczych, takich jak: *nauka o komunikacji*, *podstawy lingwistyki stosowanej*, *pragmatyka językowa*, *wstęp do języków specjalistycznych* czy *komunikacja interkulturowa*, oraz siedem przedmiotów z dziedziny zarządzania i biznesu: *Rozwój umiejętności profesjonalnych*, *Podstawy zarządzania*, *Wprowadzenie do rachunkowości i finansów*, *Narzędzia informatyczne w zarządzaniu*, *Wybrane aspekty prowadzenia biznesu*, *Zarządzanie projektami* oraz *Praktyczne problemy zarządzania*. Trzecią grupę stanowią przedmioty służące nauce języków obcych. W ramach ostatniej grupy można wśród nich wyróżnić dwie podgrupy. Pierwsza ma na celu zintegrowane kształcenie języka ogólnego na poziomie B2+ w przypadku języka angielskiego oraz C1 dla innych języków obcych, druga zaś skoncentrowana jest na nauczaniu języków specjalistycznych.

4. Usytuowanie języków specjalistycznych w programie studiów *lingwistyka dla biznesu*

Program studiów przewiduje nauczanie dwóch języków obcych, tj. języka angielskiego oraz drugiego języka obcego w ramach opcji przewidzianej dla danego rocznika. Na przykład, w roku akademickim 2013/2014, tj. pierwszym roku funkcjonowania studiów, studenci mogli wybrać jako drugi język obcy, język niemiecki, francuski lub włoski. W kolejnym roku, nowy rocznik studentów lingwistyki wybierał spośród języka niemieckiego, francuskiego i słoweńskiego. Innymi słowy, absolwent kierunku *lingwistyka dla biznesu* powinien znać dwa języki obce: język angielski i drugi wybrany język obcy. Nauczanie języków obcych realizowane jest poprzez przedmiot *Praktyczna Nauka Języka Angielskiego, Niemieckiego, Francuskiego* itd. W tym miejscu należy wskazać na istotne różnice w podejściu do nauczania języka angielskiego i innych języków obcych. W przypadku języka angielskiego zakłada się, iż student rozpoczynając studia posiada znajomość tego języka na poziomie B1. Kształcenie zakłada więc stosunkowo niewielki wzrost ogólnych kompetencji językowych (z poziomu B1 do poziomu B2). Inaczej wygląda kwestia nauczania drugiego języka obcego, którego studenci zaczynają się uczyć na poziomie niższym niż w przypadku języka angielskiego. Na przykład, studenci wybierający język słoweński uczą się go od podstaw. Celem kształcenia jest uzyskanie rzetelnej kompetencji językowej z dwóch języków obcych na poziomie powyżej B2 zgodnie z normami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)³. Aby móc ten cel osiągnąć, potrzebne było odpowiednie, zróżnicowane rozplanowanie ilości zajęć dla danego języka. Przedmiot *Praktyczna Nauka Języka*

3. Dla języka angielskiego zakładane jest osiągnięcie poziomu B2+, zaś dla drugiego języka obcego poziomu C1.

Angielskiego wykładany w wymiarze 56 godzin kończy się egzaminem po pierwszym semestrze. Natomiast praktyczna nauka drugiego języka obcego trwa przez 6 semestrów i obejmuje łącznie 670 godzin. Ta dysproporcja w ilości zajęć wynika z przyjętego założenia, że język angielski nie jest uważany za język obcy, ale za podstawowy język komunikowania się w firmach. Zajęcia przewidziane w programie studiów mają więc za zadanie sprawić, aby studenci osiągnęli i utrzymali poziom B2. Warto przy tym podkreślić, że ze słownictwem fachowym w języku angielskim studenci również mają możliwość się zetknąć w trakcie wykładów prowadzonych na Wydziale Zarządzania w języku angielskim oraz podczas wspomnianych wyżej warsztatów biznesowych. Z drugiej strony stosunkowo duża ilość godzin zajęciowych z drugiego języka obcego daje realną szansę na wyposażenie studentów w biegłą znajomość kolejnego języka znacznie zwiększającą ich szanse na rynku pracy.

Istotną rolę w kształceniu obu języków obcych odgrywają języki specjalistyczne. Już w drugim semestrze nauki studenci rozpoczynają zajęcia z angielskiego języka specjalistycznego, którego nauka trwa trzy semestry w wymiarze 28 godzin w semestrze. Pod pojęciem ‘język angielski specjalistyczny’ kryje się *Business English*, czyli język biznesu. Kolejnym angielskim językiem specjalistycznym jest prowadzony w formie wykładu i ćwiczeń angielski język prawa (*International Legal English*). Przedmiot ten daje studentom sposobność poznania kluczowych pojęć, terminologii oraz gatunków tekstów występujących w dziedzinie prawa handlowego czy gospodarczego. Nauka języków specjalistycznych dla drugiego języka obcego rozpoczyna się od II roku studiów na trzecim semestrze i kończy w semestrze piątym na III roku. W semestrze szóstym przewidziano również zajęcia z przekładu specjalistycznego.

Angielski język biznesu wprowadzony został na wcześniejszym etapie niż inne fachowe języki obce z uwagi na wyższy ogólny poziom znajomości języka angielskiego. Niemniej w obu przypadkach podstawowy język fachowy nauczany jest przez trzy semestry w tym samym wymiarze godzin (28 godzin w semestrze)⁴. Różnica istnieje w zakresie tematyki czy też typu języka fachowego. W przypadku języka angielskiego jest to zasadniczo jednolity kurs ogólnego języka biznesu (*Business English*), zaś w przypadku drugiego języka, w ramach tzw. *języka specjalistycznego* lub *fachowego*, studenci poznają język HR i finansów (semestr trzeci), logistyka (semestr czwarty), IT (semestr piąty).

4.1. Przykład: Język fachowy – niemiecki (HR i finansów)

Poniżej prezentujemy, jako przykład, główne założenia programowe zrealizowanego w semestrze zimowym 2014/15 przedmiotu *język fachowy – niemiecki (HR i finansów)* wraz z przykładami bezpośredniej integracji aktualnych realiów łódzkiego sektora usług biznesowych w treści kształcenia.

4. W istocie zajęć z języków fachowych jest więcej, zarówno dla języka angielskiego jak i drugiego języka obcego, ze względu na zajęcia z angielskiego języka prawa oraz z przekładu specjalistycznego.

Zgodnie z założeniami programowymi zadaniem przedmiotu jest praktyczne zapoznanie uczestników z wybranymi zagadnieniami z zakresu języka specjalistycznego wraz z wykształceniem umiejętności posługiwania się językiem specjalistycznym (*HR i finanse*) w środowisku zawodowym, w mowie i piśmie. Główny punkt ciężkości stanowi praca (receptywna i produktywna) nad szerokim spektrum tekstów fachowych o szeroko pojmowanej tematyce związanej z zarządzaniem zasobami ludzkimi oraz finansami, w miarę możliwości autentycznych lub oscylujących wokół trendów na łódzkim rynku pracy. Ponadto zajęcia obejmują trening nad komunikacją ustną na tematy fachowe z wykorzystaniem adekwatnego do sytuacji i zróżnicowanego słownictwa specjalistycznego z zakresu HR i finansów, jak również trening umiejętności prowadzenia pisemnej korespondencji handlowej w zakresie rzeczonyj specjalizacji⁵. Wymaganiem wstępnym jest znajomość języka na poziomie min. B1/B2. Program studiów zakłada następujące efekty kształcenia:

- e1: zna elementarną terminologię i metodologię z zakresu językoznawstwa stosowanego i komunikacji językowej oraz w zakresie języka specjalistycznego (*HR i finanse*)
- e2: ma podstawową znajomość języka specjalistycznego (*HR i finanse*) w zakresie wybranego języka obcego
- e3: potrafi wyszukiwać, gromadzić, analizować, oceniać, użytkować i przekazywać informacje ogólne i fachowe przy użyciu różnych źródeł i sposobów, w oparciu o publicznie dostępne lub wewnętrzne źródła. Potrafi przy tym ocenić przydatność metod i procedur oraz dobrych praktyk stosowanych w konkretnej sytuacji zawodowej
- e4: potrafi identyfikować, oceniać, nazywać i rozróżniać określone typy tekstów specjalistycznych
- e5: potrafi porozumiewać się z wykorzystaniem różnych technik i kanałów komunikacyjnych w wybranym języku obcym, także ze specjalistami w zakresie wybranych dziedzin (*HR i finanse*). Potrafi komunikować się z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (ICT)
- e6: aktywnie pozyskuje informacje i zarządza własnym rozwojem zawodowym⁶.

Mając na uwadze wykształcenie kompetencji językowych nakierowanych na cele biznesowe i konkretne potrzeby ze strony pracodawcy podczas realizacji zajęć, punktem wyjścia było przeprowadzone przez trenerów firmy Infosys BPO Poland szkolenia pt. *Daj się złowić – proces rekrutacji od kuchni* w wymiarze 4,5 godziny, które obejmowało następujące zagadnienia z obszaru zarządzania zasobami ludzkimi:

5. Źródło: Opis przedmiotu *Język fachowy niemiecki (HR i finansów)* zamieszczony na: https://usoweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot%28prz_kod:-0100-JGLA302%29 [DW 29.12.14].

6. Źródło: Opis przedmiotu *Język fachowy niemiecki (HR i finansów)* zamieszczony na: https://usoweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?_action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot%28prz_kod:-0100-JGLA302%29 [DW 29.12.14].

- etapy rekrutacji,
- tworzenie dokumentów rekrutacyjnych,
- przygotowanie do rozmowy kwalifikacyjnej,
- symulacja Assessment Center.

Szkolenie, oprócz oczywistego dostarczenia znacznej ilości wiedzy praktycznej z dziedziny HR, pozwoliło uwrażliwić studentów na realne oczekiwania wobec kandydatów ze znajomością specjalistycznego języka obcego ze strony pracodawcy. Na tym tle ujęty w treściach kształcenia trening produktywnych oraz receptywnych kompetencji w zakresie języka specjalistycznego HR i finansów, w tym praca nad terminologią, uzyskał dużo bardziej realny i praktyczny charakter, ponieważ znaczna część zadań wykonywanych w ramach zajęć (analiza ogłoszeń rekrutacyjnych, tworzenie i weryfikacja poprawności CV, porównanie dokumentów aplikacyjnych oraz dossier kandydatów, konstruowanie treści zaproszenia na rozmowę kwalifikacyjną lub odmowy, prowadzenie rozmowy kwalifikacyjnej, zespołowe rozwiązywanie problemów w ramach Assessment Center, porównanie oraz tworzenie i prezentacja produktów i ofert, w tym finansowych itp.) odnosiła się do treści omawianych na szkoleniu i/ lub ewentualnie bazowała na realnych sytuacjach z procesów rekrutacyjnych. Realizm został uwzględniony również w sposobie i kryteriach oceny, jedno z zadań egzaminacyjnych obejmuje bowiem przygotowanie dokumentów aplikacyjnych oraz udział w rozmowie kwalifikacyjnej w oparciu o autentyczne ogłoszenie rekrutacyjne (np. *Pracownik działu zakupów z językiem niemieckim*) jednego z partnerów biznesowych Wydziału Filologicznego UŁ.

5. Podsumowanie

Na tle niezwyklej dynamiki rozwoju oraz różnorodności sektora nowoczesnych usług biznesowych w Polsce programy interdyscyplinarnych studiów uniwersyteckich obejmujących kształcenie w zakresie specjalistycznych języków obcych wymagają od uczelni wyższych znalezienia właściwych proporcji pomiędzy grupami przedmiotów w kształceniu interdyscyplinarnym. Praktyczne kierunki studiów neofilologicznych integrujące różne dziedziny wiedzy powinny zakładać pewien margines elastyczności, by móc adekwatnie reagować na dynamikę rynku pracy oraz aktualne trendy i zapotrzebowanie ze strony pracodawców, m.in. poprzez modyfikację programu studiów w zakresie proporcji pomiędzy grupami przedmiotów czy kombinacji językowych. Przedstawiony w niniejszym artykule program został zaproponowany w dużej mierze z myślą o studentach ukierunkowanych na nauki humanistyczne, jako odpowiedź na wyzwania współczesnego rynku pracy. Program ten powinien więc być traktowany jako pewna propozycja, podlegająca zmianom i wymagająca weryfikacji zarówno w procesie dydaktycznym, jaki i w świetle rzeczywistych możliwości zatrudnienia absolwentów tego kierunku.

BIBLIOGRAFIA

- Frendo E. 2005. *How to teach business English?* Harlow: Pearson Education Limited.
- Górecki J. et al. (=Związek Liderów Sektora Usług Biznesowych ABSL). 2014 [ABSL 2014]. Sektor nowoczesnych usług biznesowych w Polsce 2014. www.absl.pl/pl/web/guest/absl-publications [DW 29.12.2014].
- Kubiak B. 2006. Typologia nauczania języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole* 2. 25–30.
- Ligara B., Szupelak W. 2012. *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Makowski J. 2014. Lodzer Sprachenbarometer 2014. Fremdsprachengebrauch vs. Fremdspracherwerb im Kontext des Lodzer Arbeitsmarktes (Językowy barometr Łodzi 2014. Zastosowanie a uczenie się języków obcych w kontekście łódzkiego rynku pracy). In D. Kaczmarek, M. Michoń, J. Makowski, Z. Weigt (red.), *Didaktische und linguistische Implikationen der interkulturellen Kommunikation*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. W druku.

Ewa Białek

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Terminologia dyplomatyczna i polityczna – z praktyki nauczania

The case study of diplomatic and political terminology in teaching foreign languages

The paper is dedicated to diplomatic and political terms in teaching modern languages (Russian language). The author draws attention to the way such vocabulary is presented in textbooks and other sources for teaching foreign languages. She discusses teaching methods, selected words and their collocations which may be interesting in comparative analysis and translation. The paper contains the examples taken from the project "Diplomacy and politics. The Russian-Polish dictionary". The research refers to Polish and Russian languages.

Słowa kluczowe: terminy dyplomatyczne i polityczne, tłumaczenie, glottodydaktyka
Key words: diplomatic and political terms, translation, glottodidactics

Niniejsza praca jest zbiorem refleksji na temat potrzeb, możliwości oraz ograniczeń w nauczaniu terminologii dyplomatycznej i politycznej na kierunku filologicznym. Obserwacje poczyniono w dwóch ostatnich latach (2013-2015) podczas zajęć dydaktycznych na filologii rosyjskiej oraz częściowo lingwistyce stosowanej (praktyczna nauka języka rosyjskiego, kultura języka i stylistyka, język mediów rosyjskich, tłumaczenie konsekwentne, terminologia specjalistyczna w tłumaczeniu tekstów użytkowych, frazeologia rosyjska). Żaden z wyżej wymienionych przedmiotów nie służy przybliżaniu języka dyplomacji i polityki całościowo, odpowiednie teksty i słownictwo pojawiają się jedynie w ramach poszczególnych bloków tematycznych bądź sygnalizacyjnie, na przykład przy omawianiu stylów funkcjonalnych, etykiety językowej czy zagadnień frazeologicznych. Materiał przytaczany w pracy jest częścią powstającego projektu leksykograficznego „Dyplomacja i polityka. Rosyjsko-polska sonda słownikowa”¹. Jednym z jego odbiorców będzie student rusycysta. Opracowywany materiał już teraz znajduje zastosowanie w ramach różnych przedmiotów, na których jest weryfikowany i sprawdzany pod kątem przydatności w praktyce. Jednostki do opisu (translady) są

1. Projekt przybliżono w referacie naukowym pt. *Translat i korpus – o projekcie „Dyplomacja i polityka. Rosyjsko-polska sonda słownikowa”* wygłoszonym na konferencji z cyklu *Przekład – Język – Kultura* w Kazimierzu Dolnym nad Wisłą (10-11 października 2014 r.).

pozyskiwane na drodze badań korpusowych oraz z literatury fachowej. Po weryfikacji ich znaczenia i poprawności, analizie kontekstu użycia dobierany jest do nich odpowiednik (translat, ekwiwalent). Wybrane pary translandów i translatów prezentowane są na zajęciach.

1. Potrzeby

Zainteresowania współczesnego studenta wydają się coraz bardziej sprecyzowane – często koncentrują się one na słownictwie specjalistycznym z różnych dziedzin. Znajomość terminologii może wzmocnić przekonanie studenta o większych szansach na rynku pracy i ogólnie lepszym przygotowaniu do zawodu (praca w charakterze nauczyciela lub tłumacza z określoną specjalizacją), dać mu większą pewność siebie. Leksyka terminologiczna umożliwi prowadzenie rozmowy na bieżące tematy wywoływane przez media – przemysł, system opieki zdrowotnej, polityka wewnętrzna i zagraniczna, reformy, administracja, ekologia, sport, wspólnota międzynarodowa i jej problemy, konflikty zbrojne. Obecnie kształcenie *stricte* filologiczne stało się mniej atrakcyjne, w związku z czym ważne jest wprowadzanie specjalizacji odpowiadających potrzebom rynku pracy oraz modernizacja programów nauczania – jako siatek zajęć i w zależności od potrzeb konkretnych grup studentów, a więc w trakcie realizacji danego przedmiotu.

Dostępność środków masowego przekazu – telewizja, radio, media internetowe – może wpływać na większą świadomość studenta na temat wydarzeń międzynarodowych. Na wiedzę z tego zakresu nakłada się jednak szereg ograniczeń obiektywnych i subiektywnych – wiek, płeć, ogólne uzdolnienia i zainteresowania, wybrany kierunek studiów pozwalający na poznawanie określonych obszarów wiedzy, pomagający określić zainteresowania. Zakładam zatem, że wiedza przeciętnego studenta neofilologii to raczej wiedza umiarkowana, aczkolwiek studiowanie języka obcego oznacza poznawanie kultury innego kraju, a więc i stosunków pomiędzy krajem ojczystym i krajem języka studiowanego, pozycji obu krajów na arenie międzynarodowej.

2. Możliwości i ograniczenia

Oba aspekty – dyplomacja *sensu stricto* oraz ogólnie polityka (wewnętrzna i zagraniczna) – pojawiają się na kartach podręczników do nauki języka rosyjskiego (wydawanych w Polsce i w Rosji), jednak z przewagą wątków ogólnopolitycznych, wprowadzonych jako bloki tematyczne (m.in. Cieplicka, Torzewska, 2010 – blok *Современный мир*; Kumbaševa, 2006 – *Политика и экономика*). Są też prace ściśle ukierunkowane, adresowane do studentów politologii (np. Bartosiewicz, 2003). Wydawnictwa rosyjskie publikują nowe lub wznawiają wcześniej zredagowane podręczniki dla studentów

obcokrajowców, w których tematyka międzynarodowa (polityka zagraniczna, praca urzędów konsularnych) jest dominująca (m.in. Bogomolov, 2012; Kumbyševa, 2014). Są podręczniki rozwijające umiejętność redagowania korespondencji dyplomatycznej oraz wzbogacające słownictwo – ich odbiorcami są jednak studenci władający, poza językiem rosyjskim, językiem zachodnioeuropejskim (Judina, 2008; Šitareva, Kosoplečeva, 2010), wreszcie – dwujęzyczne słowniki (angielsko-rosyjski słownik dyplomatyczny, ARDS 2010). Pojawianie się nowych wydawnictw, których autorzy koncentrują się wokół świata dyplomacji i polityki, świadczy o aktualności tematu w kształceniu neofilologicznym, potrzebie przygotowania studentów do konkretnych zawodów bądź samego zainteresowania ich tą profesjonalną sferą i jej terminologią.

Przedmiot w całości poświęcony problematyce dyplomacji i polityce (ogólnie tematyce międzynarodowej) pozwala poruszyć wachlarz tematów – od definicji stylu urzędowego (kancelaryjnego) i jego podstylów (odmiana urzędowo-kancelaryjna i prawno-kancelaryjna – Bańkowska et al., 2003: 71), samego języka dyplomacji (podstylu dyplomatycznego, dyskursu dyplomatycznego), przez związek tej odmiany i sfery komunikacji z innymi dziedzinami (zazębianie się terminologii z terminologią innych podstylów, przepływ terminów politycznych do stylu publicystycznego, zazębianie się gatunków wypowiedzi w obrębie podstylów oficjalnej odmiany języka, korespondencja urzędowa – korespondencja dyplomatyczna), do samego słownictwa i redakcji tekstów. Sięganie po ten temat w ramach odmiennych zajęć oznacza akcentowanie uwagi studenta wyłącznie na wybranych aspektach języka dyplomacji i polityki – odpowiednio leksyce, składni, frazeologii, etykietce językowej. Kultura języka i stylistyka pozwala przede wszystkim ulokować tę odmianę komunikacji w systemie stylów funkcjonalnych, wskazać jej cechy dystynktywne na poziomie leksykalnym i składniowym (m.in. poprzez teksty), przedmioty terminologiczne – przybliżają słownictwo i połączenia wyrazowe, ich funkcjonowanie w zdaniach i tekstach, frazeologia – głównie kolokacje. Ta sfera wiedzy może być wówczas rozproszona, jest niezamkniętą całością (słownictwo bez gatunku tekstu, słownictwo bez składni, frazeologia omawiana wybiórczo, poza stylem funkcjonalnym) – z kolei zintegrowane przedstawienie tej dziedziny w ramach stylistyki będzie ogólne.

3. Nauczanie słownictwa z zakresu dyplomacji i polityki

Współpraca pomiędzy rządami krajów oraz ich przedstawicielstwami dyplomatycznymi obejmuje różne sfery stosunków międzypaństwowych – obieg i zawartość dokumentów międzynarodowych (traktaty, umowy, memoranda), uczestnictwo w spotkaniach na najwyższym szczeblu, walka z zagrożeniami globalnymi, praca ambasad i urzędów konsularnych, w tym wymiana notami, wydawanie wiz, podnoszenie kwestii trudnych dotyczących historii lub wydarzeń bieżących, reprezentowanie oficjalnego stanowiska rządu swojego kraju w kraju przyjmującym, promowanie kultury

i języka ojczystego, tworzenie pozytywnego wizerunku kraju wysyłającego, wspieranie wymiany gospodarczej i handlowej. Granice tematyczne słownictwa z zakresu polityki zagranicznej są w istocie dość szerokie (ministerstwa spraw zagranicznych – placówki dyplomatyczne – organizacje międzynarodowe), *stricte* dyplomacja byłaby tematem węższym, dotyczącym sfery działalności placówek dyplomatycznych (nazwy tytułów członków korpusu dyplomatycznego, pisma dyplomatyczne i dokumenty wielostronne, sprawy konsularne, nazwy poszczególnych komórek strukturalnych). Liczba godzin przeznaczonych na te zagadnienia jest decydująca w wyborze tematów jako pierwszo- i drugoplanowych. Wykaz podstawowej leksyki współtworzą terminy oraz nominacje pojęć abstrakcyjnych i wartości ogólnoludzkich:

агреман, ассамблея, атташе, ауденция, бедствие, беженец, безопасность, беседа, благодарность, блок, борьба, ведомство, взаимопомощь, виза, вклад, власть, вмешательство, воды, война, вооружение, выборы, геноцид, гимн, глава, государство, гражданство, грамота, декларация, деятель, деятельность, дипломат, дипломатия, договор, должность, закон, заявление, известие, иммунитет, инаугурация, история, информация, каска, катастрофа, климат, комиссия, коммюнике, конвенция, конвой, консул, консульство, контакты, конфликт, коалиция, кризис, культура, лидер, меморандум, мера, министр, министерство, мир, миссия, наблюдатель, надежда, народ, население, насилие, нация, неприкосновенность, нейтралитет, нота, нуций, обеспокоенность, обмен, обстановка, обязанность, организация, оружие, ответ, отношения, пакт, памятник, партнёр, патриарх, переговоры, персона, поездка, политик, политика, положение, помощь, посол, посольство, пост, председательство, представитель, президент, премьер-министр, пресс-атташе, престол, приём, разоружение, режим, саммит, связи, ситуация, скандал, скорбь, соболезнование, советник, соглашение, солидарность, сообщество, сотрудничество, сочувствие, союз, спор, страна, территория, траур, удовлетворение, ультиматум, усилия, участие, учреждение, церемония, флаг, язык итр.

Każda z przytoczonych jednostek wskazuje pewien obszar pozajęzykowy (specyfika działalności dyplomatów i polityków): *агреман, атташе, грамота, консул, корпус, нота, посол* – przedstawicielstwa dyplomatyczne, korespondencja pomiędzy placówkami i państwami; *беседа, конференция, переводчики, саммит* – rozmowy, negocjacje, szczyty; *ассамблея, блок, коалиция, организация, сообщество* – relacje między uczestnikami międzynarodowej społeczności, instytucje międzynarodowe; *контакты, отношения, связи* – nawiązywanie stosunków między krajami i ich organizacjami; *декларация, договор, конвенция, меморандум, соглашение* – typy dokumentów międzynarodowych i dyplomatycznych; *беженец, каска, конвой, помощь* – międzynarodowe misje pokojowe i humanitarne; *безопасность, конфликт, кризис, мир, наблюдатель, оружие* – konflikty zbrojne, problemy bezpieczeństwa na świecie; *поддержка, скорбь, соболезнование, солидарность, сочувствие* – empatia wobec innych, pomoc wzajemna; *обеспокоенность, удовлетворение* – wyrażanie

stosunku do wydarzeń; *взаимодействие, сотрудничество, усилия* – współpraca, działania na rzecz czegoś; *памятник, траур* – uczczenie czyichś zasług, uczczenie pamięci; *ассамблея, министерство, организация, союз* – jako komponenty nazw własnych instytucji.

Typ zajęć i ramy czasowe określają metody pracy. Samo prezentowanie terminów izolowanych od innych wyrazów i zasadniczo tekstów może być tylko jedną z metod nauczania słownictwa, przydatną w warunkach ograniczeń czasowych, kiedy ważne jest przede wszystkim zarysowanie obszaru tematycznego (lista z terminami, w tym kolokacjami). Może też mieć charakter przygotowawczy do dalszej pracy z tekstami, uzupełniający bądź kontrolujący. Praca z tekstem pozwala na obserwowanie funkcjonowania większych kompleksów jednostek, postrzeganych i tłumaczonych jako całość, a także poznawanie i utrwalanie form wyrazów w przypadkach zależnych, w innej liczbie lub osobie. Takimi całościami są kolokacje terminologiczne będące stałym komponentem nazw dokumentów. Na kolokacjach lub większych strukturach ponadwyrazowych opierają się teksty o dużej szablonowości, do których zaliczają się teksty oficjalne, w tym urzędowe i dyplomatyczne (korespondencja, noty, rozporządzenia, umowy). Ćwiczenia translacyjne mogą być przydatne na dowolnych zajęciach, ponieważ dzięki nim można wskazać różnice pomiędzy jednostkami w dwóch językach i poprzez różnice utrwalać poprawne schematy (tłumaczenie winno objąć zwłaszcza kolokacje). Tłumaczenie pozwala studentowi sprawdzić swą wiedzę ogólną o świecie polityki i znajomość fachowego słownictwa także w języku ojczystym. Przede wszystkim też przyswojenie terminologii jednojęzycznej mija się z celem kształcenia neofilologicznego. Należy jednak rozgraniczyć pracę z wyselekcjonowanym materiałem dwujęzycznym od pracy na tekstach zawierających inną dodatkową leksykę i być może rodzących nowe problemy. Poniżej przedstawię wybrane zagadnienia, które warto poruszyć przy omawianiu podstyłu dyplomatycznego.

3.1. Wyrazy i ich znaczenia

Słowo *ассамблея* może być studentom mało znane, jako że spotyka się je dziś przede wszystkim w tekstach o tematyce międzynarodowej, w których występuje jako komponent nazw własnych, m.in.: *Генеральная ассамблея ООН* – Zgromadzenie Ogólne ONZ², *Межпарламентская ассамблея СНГ* – Zgromadzenie Międzyparlamentarne WNP, *Парламентская ассамблея Совета Европы, ПАСЕ* – Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy, PACE. Samo zaś słowo nie jest nowe (galicyzm, być może zapożyczony jeszcze przed XVIII wiekiem), odnotowane w SJPuszk, jednakże w zgoła odmiennym znaczeniu ‘Увеселительный вечер с танцами при дворе Петра I и в некоторых домах близких к нему лиц (SJPuszk, 2001: 35, t. I). Wprowadzenie wyrazu *атташе* (również galicyzmu, co skłania do poruszenia wątku pochodzenia

2. Pisownia rosyjskiej nazwy własnej nie jest jednolita (*ассамблея* pisana małą lub wielką literą).

terminów dyplomatycznych i historii samej dyplomacji)³ wymaga nie tylko przybliżenia jego definicji (‘должностное лицо при дипломатическом представительстве, являющееся специалистом-консультантом в какой-н. области’ TSJR, 2008: 23), ale także cech gramatycznych – rodzaj oraz nieodmienność w obu językach (zapożyczony wyraz z tematem na -e, rzeczownik żywotny osobowy), wreszcie zwrócenia uwagi na wymowę rzeczownika (атташе [шэ] м. нескл. attaché m ndm.). Dany wyraz może być okazją do rewizji wiedzy na temat rodzaju nieodmiennych zapożyczeń w języku rosyjskim (rzeczowniki żywotne i nieżywotne, osobowe i nieosobowe) oraz do poruszenia problemu rzeczowników dwurodzajowych, które są licznie reprezentowane przez nominacje stopni, funkcji, zawody (na materiale obu języków, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rodzaj gramatyczny czasownika jako orzeczenia). (Por.: W latach 1995 – 1999 była attaché kulturalnym Ambasady Polskiej w Kopenhadze (NKJP: Głos Wielkopolski, 2007.03.31).)

W ujęciu porównawczym oraz przekładowym zwraca uwagę rzeczownik *глава* – ‘2. *руководитель, начальник, старший по положению*’ (TSJR, 2008: 151). Pierwsza funkcja, jaka się nasuwa, a której nazwa zawiera dany komponent, to funkcja głowy państwa – *глава государства*, kolejne to szef rządu – *глава правительства*, szef misji dyplomatycznej – *глава динмиссии*, szef MSZ – *глава МИДа*. Ten wyraz może wzbudzić zainteresowanie uczących się właśnie z uwagi na kontrast pomiędzy translandami i polskimi translatami, w których znaczenie funkcji zwierzchnika przekazują odmienne rzeczowniki (głowa – państwa, szef – inne struktury organizacyjne). Warto podkreślić niemożność zastąpienia tego komponentu synonimicznymi rzeczownikami – **руководитель государства*, **начальник МИДа*. Istotne jest także utrwalenie różnicowanego w obu liczbach akcentu (l. poj. – akcentowana końcówka, l.mn. – akcentowany temat, *глава* – *главы*).

Odpowiedź na pytanie, czy znaczenia wyrazów *кондукт*, *орszak* i *кolumna* można oddać jednym wyrazem rosyjskim, dla studenta będzie trudne. Odpowiedzią jest rzeczownik *кортеж*, który oznacza zarówno grupę ludzi podążających w jakimś uroczystym orszaku (weselnym, pogrzebowym), jak i pojazdy poruszające się w zwartym szyku. Język polski narzuca konieczność rozbicia tego znaczenia na różne translaty – synonimiczne *орszak* i *кондукт* oraz najszerszy znaczeniowo translat *кolumna*, który może oznaczać zarówno ludzi, jak i pojazdy (*воjsk.*, USJP, 2003: 167, t. II). Ilustrację znaczenia rzeczownika przytaczam w postaci projektowanego hasła sondy słownikowej⁴:

кортеж

кортеж [э] м. орszak m książk., кондукт m, kolumna ż

президентский кортеж • kolumna prezydencka, kolumna aut z prezydentem

3. Temat pochodzenia wybranych terminów dyplomatycznych sygnalizuję w pracy: Białek, 2012: 52-54.

4. Artykuły hasłowe zawierają od kilku do kilkunastu jednostek, opisanych od strony właściwości gramatycznych i stylistycznych. Część jednostek wzbogacają ilustracje użyć (z tekstów źródłowych). Przedmiotem opisu są zarówno wyrazy, jak i ich połączenia oraz większe struktury składniowe.

51 samochodów i 9 motocykli – tyle pojazdów liczyła kolumna prezydencka (GW, 2011.05.28).

траурный кортеж • kondukt pogrzebowy, kondukt żałobny, orszak żałobny

3.2. Nazwy skrócone

Ważne jest opanowanie przez studenta nazewnictwa dotyczącego instytucji krajowych i międzynarodowych, ministerstw – pełne nazwy oficjalne oraz ich skróty. Zapis pełnej nazwy w języku rosyjskim dla studentów, nawet z ostatnich lat studiów, nie zawsze jest oczywisty – wynika to z różnic pomiędzy zasadami ortograficznymi polszczyzny i ruszczyzny, wreszcie zróżnicowanego zapisu nazw w samym języku rosyjskim – ortografia wskazująca na hierarchizację instytucji (różna pisownia nazw instytucji współczesnych i z czasów ZSRR lub nawiązujących do niego – np. WNP, *Содружество Независимых Государств* – wielka litera dla każdego z członów). W systemie języka rosyjskiego zwyczajowo tylko pierwszy człon w nazwach współczesnych instytucji krajowych zapisywany jest wielką literą – *Министерство иностранных дел*, *Министерство внутренних дел* (z przymiotnikiem miękkotematowym), podobnie większości instytucji międzynarodowych – *Европейский союз*, *Организация стран-экспортёров нефти*, *Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе*, choć z wyjątkami – *Организация Объединённых Наций* (lub w zróżnicowanym zapisie – *Генеральная ассамблея ООН* i *Генеральная Ассамблея ООН*, por. także *Организация Североатлантического договора*, NATO). Wszechstronne omówienie nazewnictwa zakłada utrwalenie specyfiki wymowy rosyjskich skrótów – ОБСЕ [обэсе], СНГ [эснэ], a także wyjaśnienie odmiany i sposobów określania rodzaju nazw skróconych. Dobrą okazją do dyskusji są skrótowce MSZ i MSW Rosji – *МИД*, *МВД*, które, choć opierają się na wspólnym komponencie *министерство*, funkcjonują jako rzeczowniki odpowiednio rodzaju męskiego i nijakiego: *МИД* (por. *Минфин*, *Минюст*) oraz *МВД* (por. *Минэнерго*, *МЧС*). Wykaz niezbędnych skrótów struktur międzynarodowych i rosyjskich zawarty jest m.in. w pracy: Bogomolov, 2012: 80 (NATO, WTO, UNESCO i in.). Warto zakreślić granice listy instytucji obowiązujących w programie.

Tendencja do tworzenia skrótowców mieszanych jest jednym z elementów wyróżniających język rosyjski. Skrótowce mieszane (wg klasyfikacji rosyjskich) zbudowane z elementów dwóch wyrazów (część wyrazu i cały wyraz w mianowniku, także dopełniaczu, narzędniku) stanowią jednak nieliczną grupę w całym zbiorze tematycznych translądów. Redukcji podlega najczęściej przymiotnik *дипломатический*, co może sprzyjać zapamiętywaniu jednostek – *дипкорпус* (korpus dyplomatyczny), *дипмиссия* (misja dyplomatyczna), *диппаспорт* (paszport dyplomatyczny), *диппочта* (poczta dyplomatyczna), *диппредставительство* (przedstawicielstwo dyplomatyczne), *дипработник* (pracownik dyplomatyczny). Z uwagi na wariantywność translądów wartość poznawczą ma wyraz *дипмиссия*. Translady wydobyto w oparciu o leksykon dyplomatyczny Juliana Sutora, por. „termin stosowany w Konwencji Wiedeńskiej

z 1961 r. na określenie stałego przedstawicielstwa dyplomatycznego (placówki dyplomatycznej) państwa wysyłającego w państwie przyjmującym, zwanego powszechnie ambasadą (kiedyś także poselstwem). [...]” (Sutor, 2010: 263). Transladowi *дипмиссия* odpowiada pięć polskich odpowiedników o znaczeniach ogólnych lub konkretnych: *misja dyplomatyczna, stałe przedstawicielstwo dyplomatyczne, placówka dyplomatyczna, poselstwo* oraz *ambasada*. W skrótowcach redukcji podlega rzeczownik *заместитель* (zastępca) – *зам, замминистра, замдиректора*. Dwa ostatnie skrótowce są nieodmienne.

3.3. Czasowniki mówienia

Istotnym obszarem wiedzy są czasowniki mówienia, które, choć same terminami nie są, to stanowią część połączeń wyrazowych, najczęściej z komponentami *пресс-атташе* oraz *глава* (глава МИДа): *пресс-атташе посольства какой-л. страны где сообщил, что* • *attaché prasowy (rzecznik prasowy) ambasady jakiegoś kraju gdzie poinformował, że*. Czasowniki mówienia w sferze komunikacji publicznej są dość liczne, m.in. *добавить/добавлять, заметить/замечать, констатировать* (czasownik dwuaspektowy), *объяснить/объяснять, отметить/отмечать, пояснить/пояснять*⁵. Odrębnie należy rozpatrywać czasowniki odnoszące się do komunikacji ustnej i pisemnej, a także w zależności od funkcji – informowanie, zawiadamianie, potwierdzanie, powtórzenie, dodanie, podsumowanie, zapytanie, unikanie odpowiedzi itp.⁶ Znaczenie ma sama frekwencja czasowników (powtarzalność jednych przy nieobecności, sporadyczności drugich). Do zadań rzecznika prasowego (rządu, placówki dyplomatycznej) należy przede wszystkim informowanie o wydarzeniach wagi państwowej, kształtowanie poprzez swoje wypowiedzi dobrego wizerunku państwa czy określonej instytucji, dementowanie niewiarygodnych lub krzywdzących informacji. Czasownikami podstawowymi dotyczącymi przekazywania komunikatu są pary aspektowe *говорить/сказать* (mówić/powiedzieć), *заявить/заявлять* (oświadczyć/oświadczać, oznajmić/oznajmiać), *информировать/проинформировать* (informować/poinformować), *сообщить/сообщать* (informować/poinformować), a także *подтвердить/подтверждать* (potwierdzić/potwierdzać) i *опровергнуть/опровергать* (dementować/zdementować, sprostować). Najczęściej powielany schemat został zilustrowany wyżej przykładem (podmiot, orzeczenie, zdanie podrzędne ze spójnikiem *что*). Czasowniki te mogą być też podstawą samodzielnych zdań wtrąconych, z inicjalną pozycją – *как сообщил пресс-атташе (...), как рассказал пресс-атташе (...)*.

5. Pełniejszą listę tych czasowników omawianych w kontekście łączliwości z przysłówkami *дипломатично* oraz *дипломатически* przedstawiam w pracy: Białek, 2014: 37-47.

6. Rosyjskie czasowniki mówienia szczegółowo opisane są w: RSS, 2007, t. IV.

3.4. Paronimy

Przymiotniki *дипломатический* – *дипломатичный* oraz *мирный* – *мировой* – *всемирный* są punktem wyjścia do poruszenia problemu paronimów jako komponentów terminów dwu- lub wielowyrazowych. Paronimy, zróżnicowane afiksami, wzajemnie się wykluczają w kolokacjach: *дипломатический корпус*, *дипломатические отношения*, *дипломатическая служба*, *дипломатическое представительство*, *дипломатический паспорт*, *дипломатический протокол*, *дипломатические каналы*, *дипломатическая переписка* z jednej strony (terminologiczne znaczenie przymiotnika – związane ze sferą dyplomacji jako częścią polityki zagranicznej), zaś z drugiej – *дипломатичный человек*, *дипломатичное поведение*, *дипломатичный политик* (znaczenie przenośne – taktowny, ostrożny). Niekiedy oba przymiotniki tworzą poprawne połączenia z tym samym rzeczownikiem, jednak już z odmiennymi znaczeniami, por. *дипломатический документ* – dokument odnoszący się do korespondencji dyplomatycznej (przynależność tekstu do dziedziny – rodzaj dokumentu), *дипломатичный документ* – dokument zawierający ostrożne sformułowania (cecha jego stylu). W istocie problem paronimów przymiotnikowych jest dość złożony, zwłaszcza przy próbie porównania kontekstów występowania i użycia przysłówków *дипломатически* – *дипломатично*, w których przysłówki te wzajemnie się wykluczają bądź są wymienne (por. Białek, 2014: 42-45). Podstawowa wiedza studenta powinna objąć umiejętność rozgraniczania wskazanych przymiotników. Odmienność znaczeń przymiotników *мирный* – *мировой* – *всемирный* (utworzonych od homonimów *pokój* i *świat*) najskuteczniej można utrwalić poprzez odwołanie się do nazw instytucji z tymi komponentami, nazw dokumentów bądź wydarzeń: *Всемирная организация здравоохранения* (Światowa Organizacja Zdrowia), *мировая война* (wojna światowa), *мирный договор* (traktat pokojowy), *мирное население* (ludność cywilna), *мировое сообщество* (wspólnota światowa), *мирное урегулирование какого-л. конфликта* (pokojowe rozwiązanie jakiegoś konfliktu).

3.5. Kolokacje

Teksty umów, oficjalnych wystąpień czy też not dyplomatycznych jako gatunki tekstów bazują na utrwalonych schematach strukturalnych i językowych. Ich frekwencyjnym tworzywem są połączenia konwencjonalne. Nieodłącznym komponentem pracy polityków i dyplomatów są podróże służbowe, składanie wizyt, wygłaszanie mów, uczestnictwo w spotkaniach na różnym szczeblu. Przy określonych tematach można wskazać pewne powtarzające się sformułowania, stanowiące trzon wypowiedzi. Podróże służbowe wywołują rzeczownik *визит* (wizyta) oraz jego kolokacje, na przykład *нанести/наносить визит кому-л., куда-л., кто-л. отбыл с визитом куда-л., кто-л. побывал с визитом где-л.* Częstotliwością odznacza się także rzeczownik *встреча* – *состоялась встреча кого-л. с кем-л., с польской стороны во встрече принял(и) участие кто-л.* W kontekście spotkań międzynarodowych jako ośrodek kolokacji zwraca uwagę rzeczownik *саммит* (szczyt) – *где-л. состоялась саммит*

каких-л. стран, организаций. Spotkania międzynarodowe to z kolei zabieranie głosu (*взять/брать слово*), udzielanie głosu (*предоставить/ предоставлять слово кому-л.*), wygłaszanie przemówień (*произнести/ произносить речь*). To zwłaszcza kolokacje opierające się na rzeczowniku i czasowniku (kolokacje werbo-nominalne) są częstą przyczyną językowych i tłumaczeniowych niepowodzeń w związku z odmiennymi czasownikami w ich składzie, które bez wiedzy uprzedniej nie zawsze są trafnie wskazywane, a same kolokacje w efekcie poprawnie tłumaczone (por. *to make a speech – wygłosić przemówienie – произнести речь*). Odmienne mogą być jednak i komponenty imienne (*взять слово – zabrać głos*). Problem z łączliwością wyrazów pojawia się zarówno przy tłumaczeniu aktywnym, jak i pasywnym (na język ojczysty) kolokacji – odpowiednio dobrane ćwiczenia mogą pomóc w skutecznym utrwalaniu połączeń konwencjonalnych i przede wszystkim uświadomić studentom wagę poprawnego użytkowania języka⁷.

Zakończenie

Projekt, do którego odwołuję się w pracy, powstaje w oparciu o literaturę przedmiotu, korpusy tekstów dodatkowych, tworzone na bazie stron instytucji państwowych i prasy, wykorzystywane są również dane Narodowego Korpusu Języka Rosyjskiego oraz Narodowego Korpusu Języka Polskiego. Warto zaszczerpić studentom zainteresowanie nie tylko korpusami i pracą z ich zasobami, ale także pełnymi autentycznymi tekstami, pozyskiwanymi dzięki systemom internetowym i będącymi źródłem terminów przydatnych w przyszłej pracy zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Bańkowska E., Mikołajczyk A. (red.) 2003. *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Bartosiewicz A. 2003. *Język rosyjski dla studentów politologii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Białek E. 2005. *Kolokacja jako jednostka przekładu z języka rosyjskiego na język polski*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem Romana Lewickiego. Lublin.

7. Nawiązę do stosunkowo dawnego już badania z zakresu tłumaczenia kolokacji. W badaniu eksperymentalnym (2004 r., ankietowani – studenci filologii rosyjskiej, 50 osób) jedną z jednostek do tłumaczenia na język rosyjski jako język obcy była kolokacja *wygłosić przemówienie*. Rzeczownik *przemówienie* najczęściej utożsamiano ze słowem *доклад* (60%), *лекция* (8%), zaś prawidłowy *речь* wystąpił jedynie w 18% odpowiedzi. Zauważę, że w tłumaczeniu kolokacji nierodowici użytkownicy języka z reguły kierują się podobieństwem brzmienia, co może tłumaczyć wskazywanie podniosłych czasowników *гласить, возгласить* jako potencjalnych komponentów rosyjskiego ekwiwalentu (por. *произнести речь*). Badanie objęło również kolokację *предоставить слово* (tłumaczenie pasywne), proponowane przez respondentów ekwiwalenty wskazywały na interferencję: **предложить слово, *запропонować слово, *udzielić слово, *представить слово*; szerzej: Białek, 2005: 99-101.

- Białek E. 2012. Бялэк Э. Иностранное слово в русском дипломатическом дискурсе: эскиз. In Н.Н. Розанова (отв. ред.). *Русский язык сегодня. Выпуск 5. Проблемы речевого общения*. Москва: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, Флинта. 52-64.
- Białek E. 2014. Бялэк Э. К вопросу об узусе прилагательных «дипломатичный» и «дипломатический». *Филологические науки* 4. 37-47.
- Bogomolov A. 2012. Богомолов А. *Новости из России. Русский язык в средствах массовой информации*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Cieplicka M., Torzewska D. 2010. *Русский язык. Compendium tematyczno-leksykalne 2*. Poznań: Wagros.
- Judina L. D. 2008. Юдина Л. Д. *Немецкий язык. Дипломатическая переписка. Уровень С1*. Москва: Издательство «МГИМО-Университет».
- Kumbaševa Ju. A. 2006. Кумбашева Ю. А. *Человек в современном мире*. Москва: Флинта Наука.
- Kumbaševa Ju. A. 2014. Кумбашева Ю. А. *Русский язык для работников консульств*. Москва: Русский язык. Курсы.
- Sutor J. 2010. *Leksykon dyplomatyczny*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Šitareva M. V., Kosoplečeva T. A. 2010. Шитарева М. В., Косоплечева Т. А. *Интенсивный курс английского языка для дипломатов: учитесь читать газету и говорить на общественно-политические темы*. Москва: Научная книга.
- ARDS 2010. *Англо-русский дипломатический словарь*. Под общ. рук. Журавченко К. В., Шах-Назаровой В. С., Волковой Н. О. Москва: Рус. яз. – Дрофа.
- RSS 2007. *Русский семантический словарь*. Т. IV. Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН.
- SJPuszk 2001. *Словарь языка Пушкина: в 4 т.* Отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. Москва: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН.
- TSRJ 2008. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*. Отв. ред. Шведова Н. Ю. Москва: Издательский центр «Азбуковник».
- USJP 2003: *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. Dubisz. T. I-IV. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

ŹRÓDŁA

NKJP: <http://www.nkjp.pl>

NKJR: <http://www.ruscorporu.ru>

Języki specjalistyczne w programach nauczania na kierunkach slawistycznych

Specialist languages in the curricula of degree programmes in Slavonic Studies

Specialist languages form an important part of the contents of professional specialisations included in the curricula of degree programmes in Slavonic Studies. The paper aims at analysing the curricula with respect to their contents concerning the teaching of specialist languages. In particular, an analysis was carried out with regard to different specialisations which include the teaching of these languages (i.e. translation specialisation, language in business communication and others). Different types of specialist languages contained in the curricula were distinguished and non-linguistic factors were discussed, affecting the inclusion of given languages in the first and second cycle of degree programmes in Slavonic Studies.

Słowa kluczowe: języki specjalistyczne, programy nauczania, specjalizacje

Key words: specialist languages, curricula of degree programmes, specialisations

Nabywanie konkretnych kompetencji zawodowych – ten podstawowy wymóg obecnego rynku pracy stał się jednocześnie wyzwaniem dla kształcenia akademickiego. Profesjonalizacja procesu kształcenia¹ staje się głównym celem zarówno w konstruowaniu programów studiów licencjackich, z założenia nastawionych na osiągnięcie kompetencji zawodowych, jak i magisterskich, będących kontynuacją kształcenia licencjackiego, także w zakresie wytycznych programowych. Te przesłanki w widoczny sposób determinują niezwykle intensywny w swym przebiegu proces uzawodowienia programów nauczania, również na uczelniach wyższych. W tym miejscu nie można pominąć również innych powodów, które dały wyraźny impuls takiemu nastawieniu do procesu edukacji. Jest nim powszechny dostęp do oferty edukacyjnej studiów wyższych, która szczególnie w realiach niżu demograficznego jest zaprojektowana na podniesienie atrakcyjności oferty kształcenia. Wiele ośrodków akademickich usiłuje swoją

1. O doniosłości zjawiska profesjonalizacji w kształceniu akademickim świadczy m.in. konferencja naukowa „Profesjonalizacja w edukacji akademickiej” (11-12 kwietnia 2014 r.), zorganizowana przez Katedrę Badań Edukacyjnych Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

wyjatkową ofertą (o czym zapewniają broszury, informatory rekrutacyjne) nakłonić młodzież do podjęcia studiów na ich kierunku. Szybkie tempo życia, również pracy, sprawia, że pracodawcy mają jasno sprecyzowane oczekiwania wobec pracowników, którzy już na starcie powinni wykazać się wiedzą i umiejętnościami, posiadać konkretne kompetencje zawodowe. Z chwilą podjęcia zatrudnienia powinni profesjonalnie wykonywać swoje obowiązki służbowe. Wszystkie te przesłanki powodują, że języki specjalistyczne jako nieodłączny składnik komunikacji zawodowej stanowią istotny komponent treści programów specjalizacji zawodowych, przewidzianych w programach nauczania na kierunkach neofilologicznych, także sławistycznych.

Zanim przejdę do bardziej szczegółowej charakterystyki treści programowych z udziałem języków specjalistycznych, przytoczę definicje samego języka specjalistycznego, proponowane w językoznawczej literaturze przedmiotu (np. Kornacka, 2008: 134-136; Pieńkos, 2003: 263-267). Jest on postrzegany jako ukonstytuowany subkod języka narodowego, jego funkcjonalna i zarazem autonomiczna odmiana.

Do podstawowych cech konstytuujących zarówno sam system takiego języka, jak i warunki jego użycia w komunikacji, należy odnieść:

- usystematyzowany zbiór jednostek terminologicznych, tworzących zhierarchizowany układ;
- obecność zapożyczeń z języków nowożytnych (obecnie głównie z języka angielskiego), wcześniej także z języka łacińskiego i greckiego, sprawiających, że leksykon języka specjalistycznego jest postrzegany jako twór heterogeniczny (Zmarzer, 2006: 152)²;
- znaczny udział zjawiska nominacji wtórnej, polegającej na wykorzystaniu jednostek leksykalnych języka ogólnego w celu nadania im nowych znaczeń referencjalnych w zakresie konkretnej dziedziny zawodowej;
- monoreferencyjność, polegającą na istnieniu stałego związku między pojęciem a terminem, unikanie zjawiska polisemii, ograniczoną homonimię terminów;
- określony katalog jednostek frazematycznych jako ustabilizowanych połączeń wyrazowych, niezbędny do konstruowania poprawnych stylistycznie wypowiedzi;
- tendencja do tworzenia i stosowania skrótowców i akronimów;
- ograniczony w stosunku do języka ogólnego zakres użycia – język specjalistyczny jest używany w wyselekcjonowanych kontekstach zawodowych;
- funkcja poznawcza i komunikacyjna w obrębie zawężonej grupy interlokutorów-specjalistów, posługujących się danym językiem specjalistycznym w celu wymiany myśli naukowych, komunikacji zawodowej;
- obiektywizm w prezentacji treści, beznamiętność toku wypowiedzi;

2. Badaczka stwierdza, że zdarzają się takie przypadki języków specjalistycznych, w których leksyka zapożyczona stanowi ponad połowę zasobu leksykalnego takiego języka (Zmarzer, 2006: 152).

- na poziomie tekstowego zastosowania język specjalistyczny charakteryzuje się precyzją, którą zapewnia m.in. zjawisko substancywizacji (przewaga terminów w postaci rzeczowników: Sawicka, 2009: 196-197).
- często stosowana bezosobowość konstrukcji składniowych;
- częsta obecność wzorców tekstowych, usprawniających proces komunikacji (Grucza, 2007: 14);
- wysoki stopień koherencji tekstu specjalistycznego, logiczność wywodu.

Jak przedstawia się udział języków specjalistycznych w programach kształcenia na kierunkach neofilologicznych, w tym slawistycznych? Na podstawie dokonanego przeglądu specjalizacji na 18 kierunkach studiów w krajowych ośrodkach uniwersyteckich: *język rosyjski (rusycystyka)*, *język rosyjski z językiem angielskim lub niemieckim*, *filologia słowiańska*, *filologia ukraińska*, *język rosyjski z językiem ukraińskim*, *język rosyjski z językiem białoruskim*, *filologia czeska*, *filologia bałkańska* należy stwierdzić, że języki takie są istotnym składnikiem treści programowych przedmiotów specjalizacyjnych na studiach pierwszego i drugiego stopnia. Dokonując z kolei analizy udziału języków specjalistycznych w programach poszczególnych specjalizacji dostrzegamy ich obecność w następujących specjalizacjach: *język rosyjski w biznesie* (i specjalizacjach pokrewnych – sformułowanych w podobny sposób, np.: *język rosyjski/ukraiński komunikacji biznesowej*), *specjalizacji turystycznej*, *tłumaczeniowej* oraz *medioznawczej*. Niekiedy, co jest znamienne dla niniejszych badań, specjalizacje w tradycyjnym ujęciu zyskują status samodzielnych kierunków studiów. Niektóre slawistyczne ośrodki akademickie w Polsce oferują studentom kierunek studiów *Język biznesu* (*Język rosyjski w biznesie*) jako alternatywę dla kierunków *stricte* filologicznych. Bezpośrednim powodem takich zmian są nieustanne próby podniesienia wspomnianej wcześniej atrakcyjności programów studiów, dodania im prestiżu. Jak słusznie zauważają Ligara i Szupelak, określenie *język biznesu* „stało się swoistym słowem-kluczem stosowanych przez większość komercyjnych szkół językowych [nie tylko komercyjnych – dod. M.M-K.] w celu zdobycia potencjalnych klientów” (2012: 85). Odejście od tradycyjnego kształcenia filologicznego, jakie obserwujemy w programie takich studiów jest zwrotem ku nowoczesności, również w szeroko pojętej edukacji humanistycznej. Poniżej zaprezentowany zostanie przegląd treści programowych wyżej wymienionych specjalizacji. Dodam, że zostaną one przedstawione w kolejności odpowiadającej częstotliwości ich występowania. Są nimi³:

3. Celem niniejszego artykułu jest ogólna ocena komponentu dydaktycznego z udziałem języka specjalistycznego w dydaktyce uniwersyteckiej, stąd też świadomie rezygnuję z prezentacji szczegółowych informacji o konkretnych ośrodkach akademickich jako miejscach realizacji poszczególnych specjalizacji i wyszczególnionych w tabelach przedmiotach.

Tabela 1. Język biznesu/język rosyjski komunikacji biznesowej/język ukraiński komunikacji biznesowej / biznes / specjalizacja biznesowo-gospodarcza:

	Przedmioty kształcenia językowego	Przedmioty kształcenia fachowego
1.	Językowa obsługa biznesu	Techniki negocjacji
2.	Rosyjski język biznesu	Zarządzanie międzykulturowe
3.	Rosyjska terminologia ekonomiczna	Geografia gospodarcza Rosji i Ukrainy
4.	Rosyjska terminologia unijna i samorządowa	Organizacja i zarządzanie/Nauka o organizacji*
5.	Język rosyjski/ukraiński w systemie prawa	Elementy prawa cywilnego i prawa spółek handlowych
6.	Korespondencja urzędowa w języku rosyjskim/ukraińskim	Funkcjonowanie przedsiębiorstw na rynku rosyjskim
7.	Korespondencja handlowa	Marketing międzynarodowy
8.	Rosyjski/ukraiński język obsługi celnej	Organizacja i technika handlu zagranicznego
9.	Rosyjska marka handlowa	Podstawy prawa celnego
10.	Korespondencja urzędowa w języku angielskim/niemieckim	Nauka o przedsiębiorstwie
11.	–	Polsko-rosyjskie stosunki gospodarcze/ Negocjacje w biznesie międzynarodowym

* Zapis z użyciem ukośnika (/) odzwierciedla zaproponowaną w programie studiów możliwość wyboru jednego przedmiotu spośród dwóch zaproponowanych.

Tabela 2. Specjalizacja tłumaczeniowa/translatoryka/przekładoznawstwo stosowane:

	Przedmioty kształcenia językowego	Przedmioty kształcenia fachowego
1.	Tłumaczenie prawne i prawnicze	Teoria tłumaczenia
2.	Tłumaczenie w biznesie	Teoria przekładu specjalistycznego
3.	Tłumaczenie tekstów ekonomicznych i prawnych	Podstawowe zagadnienia marketingowe
4.	Rosyjskie/ukraińskie pisemne tłumaczenie tekstów turystycznych	Podstawowe zagadnienia prawne
5.	Rosyjskie/ukraińskie tłumaczenie filmowe	Metodologia badań przekładowych
6.	Tłumaczenie pisemne rosyjskiej/ukraińskiej dokumentacji celnej	Organizacja pracy tłumacza
7.	Przekład audiowizualny	Organizacja i technika pracy tłumacza przysięgłego
8.	Tłumaczenie specjalistyczne*	Wprowadzenie do tłumaczenia przysięgłego

* Z reguły zawarty w tytule przymiotnik „specjalistyczny” jest określeniem hiperonimicznym, obejmującym następujące szczegółowe aspekty realizowane w blokach tematycznych: przekład tekstów ekonomicznych, prawnych i prawniczych, technicznych, z dziedziny hotelarstwa i turystyki.

9.	Terminologia specjalistyczna	Techniki przekładu
10.	Rosyjska terminologia ekonomiczna i prawna	–
11.	Tłumaczenie konsekutywne	–
12.	Tłumaczenie korespondencji handlowej	–
13.	Tłumaczenie tekstów technicznych	–
14.	Tłumaczenie aktów notarialnych	–
15.	Tłumaczenie prawne i sądowe	–
16.	Translatoryka rosyjskich tekstów prawniczych	–
17.	Translatoryka rosyjskich tekstów ekonomicznych	–
18.	Języki specjalistyczne	–
19.	Translatorium: handel, ekonomia i turystyka	–
20.	Translatorium: teksty naukowe	–
21.	Translatorium: medycyna	–

Tabela 3. Specjalizacja medioznawcza/komunikacja medialna w polsko-ukraińskiej pracy dziennikarskiej

	Przedmioty kształcenia językowego	Przedmioty kształcenia fachowego
1.	Język środków masowego przekazu	Systemy medialne i współczesne rosyjskie massmedia
2.	Specyfika komunikacji językowej Rosjan	Strategie <i>public relations</i> i <i>media relations</i>
3.	Język reklamy	Kultura mediów
4.	Gatunki dziennikarskie	Podstawy retoryki dziennikarskiej
5.	Polsko-ukraińska terminologia dziennikarska	Prawo w mediach

Tabela 4. Specjalizacja: języki obce w turystyce/turystyka/turystyczno-biznesowa

	Przedmioty kształcenia językowego	Przedmioty kształcenia fachowego
1.	Przekład turystyczny	Socjologia i psychologia w turystyce
2.	Język specjalistyczny – obsługa i promocja ruchu turystycznego	Geografia i historia w turystyce
3.	Język przewodnika turystycznego	Organizacja międzynarodowych przewozów liniowych
4.	–	Ekonomia i prawo w turystyce
5.	–	Obsługa ruchu turystycznego
6.	–	Obsługa informatyczna w turystyce
7.	–	Marketing usług turystycznych
8.	–	Ekonomia turystyki i rekreacji
9.	–	Krajoznawstwo i pilotaż turystyczny

Jak widać z przytoczonych powyżej zestawień, najczęściej oferowaną specjalizacją na kierunkach slawistycznych jest specjalizacja biznesowa (realizowana w większości przypadków na studiach pierwszego stopnia, z ewentualną kontynuacją na studiach drugiego stopnia). Pojawiła się ona w programach studiów jako alternatywa dla specjalizacji pedagogicznej, niegdyś obligatoryjnej na kierunkach slawistycznych, obecnie tracącej na popularności z racji zredukowanych możliwości podjęcia pracy w charakterze nauczyciela języka rosyjskiego (w jeszcze mniejszym stopniu języka ukraińskiego, bułgarskiego, chorwackiego czy czeskiego) praktycznie na wszystkich poziomach edukacji. Przesunięcie punktu ciężkości na specjalizację biznesową jest konsekwencją licznych, niezależnie od napiętych obecnie stosunków politycznych, kontaktów gospodarczych z rosyjskojęzycznymi przedsiębiorcami, partnerami handlowymi z Rosji, Ukrainy, Kazachstanu czy Białorusi. Niekiedy zmiana zainteresowań i preferencji studentów (czy kandydatów na studia) w kierunku właśnie tej specjalizacji jest zintensyfikowana czynnikami geopolitycznymi. Mam tu na myśli m.in. podpisaną w 2012 r. Umowę między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Federacji Rosyjskiej o zasadach małego ruchu granicznego, która otworzyła możliwości wielokrotnego przekraczania granicy przez obywateli Polski i Rosji zamieszkujących tzw. strefę przygraniczną po obu stronach państw, objętych umową. Fakt ten wpłynął na wzrost zapotrzebowania firm na pracowników, posiadających kompetencje zawodowe w zakresie obsługi biznesu, hotelarstwa, gastronomii i innych gałęzi gospodarki. Uczelnie wyższe z obszaru Polski zachodnio-północnej (m.in. Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), chcąc wyjść naprzeciw takim potrzebom, oferują w programach kształcenia specjalizacje, mające na celu sprostać wymogom rynku pracy. Te czynniki uzasadniają również potrzebę wprowadzenia specjalizacji tłumaczeniowej, realizowanej w badanych ośrodkach slawistycznych na studiach drugiego stopnia, niekiedy również na studiach pierwszego stopnia z kontynuacją na stopniu drugim. Cechuje ją najszerszy zakres proponowanych treści, ewokowany mnogością kontekstów zawodowych wymagających usług tłumaczeniowych. Zdecydowanie mniejszy wydaje się udział specjalizacji turystycznej z największym, bo zdeterminowanym samą nazwą, zakresem proponowanych treści programowych. Warto przy tym odnotować, że przedmioty zorientowane na tematykę turystyczną często pojawiają się w siatkach programowych innych specjalizacji (np. tłumaczeniowej: *Rosyjskie/ukraińskie tłumaczenie pisemne tekstów turystycznych, tłumaczenie specjalistyczne* (z blokiem tematycznym z zakresu turystyki), czy biznesowej: *Geografia turystyczna Rosji i Ukrainy*). Autorzy programów studiów skłaniają się – zupełnie słusznie – do zaoferowania specjalizacji, zapewniając w ten sposób w przyszłości absolwentom szersze kwalifikacje zawodowe na rynku pracy. Pewnym obserwowanym *novum* jest specjalizacja medioznawcza, będąca odpowiedzią na niezwykle dynamicznie rozwijający się rynek usług medialnych, również w zakresie komunikacji międzykulturowej, w tym międzyjęzykowej.

Na stopień uszczegółowienia treści programowych dla danego przedmiotu realizowanego w ramach specjalizacji wpływ wywierają, jaka można przypuszczać, następujące

determinanty: kompetencje kadry dydaktycznej, zatrudnionej w danej jednostce, wyodrębniona na potrzeby danej specjalizacji liczba godzin dydaktycznych (często zdecydowanie wymogami redukcji godzin dydaktycznych w ogólnej siatce programowej), współwystępowanie lub następowanie po sobie w ofercie programowej studiów innych specjalizacji z pokrewnymi treściami kształcenia (np. specjalizacji biznesowej i specjalizacji tłumaczeniowej).

Analiza programów studiów powyższych specjalizacji ze szczególnym uwzględnieniem komponentu dydaktycznego, jakim jest język specjalistyczny, ujawniła obecność interesującego nas zjawiska językowego na dwóch poziomach. Pierwszym z nim, bazowym, jest poziom języka ojczystego (polskiego) w grupie przedmiotów z prymarną funkcją poznawczą (zawodową). W ramach tych przedmiotów (określonych jako *przedmioty kształcenia fachowego* i wyróżnionych w prawej części kolejnych tabel) realizowane są treści programowe, których celem jest przekazanie studentów wiedzy merytorycznej w dziedzinie zawodowej typowej dla danej specjalizacji⁴. Opanowanie treści programowych przewidzianych w kartach kształcenia tych przedmiotów warunkuje nabycie bazowych umiejętności i kompetencji stricte zawodowych w zakresie np. ekonomii, finansów, prawa celnego, negocjacji, obsługi ruchu turystycznego itp. Drugi poziom przyswajania języka specjalistycznego – to poziom język obcego. Poszczególne przedmioty (wyróżnione w tabelach jako przedmioty kształcenia językowego) prowadzone w języku obcym właściwym dla danego kierunku studiów pomagają w przyswojeniu obcojęzycznej terminologii, poznaniu zasad kompozycji obcojęzycznego tekstu, reguł jego tłumaczenia. Udział języków specjalistycznych w programach kształcenia neofilologicznego z reguły przybiera formę ich prezentacji w konkretnej sytuacji użycia, czyli przy zastosowaniu stosownych tekstów. Jak słusznie zauważa Majkiewicz, „konieczne (...) jest wprowadzenie w proces dydaktyczny poszczególnych odmian tekstu reprezentujących dany język zawodowy” (Majkiewicz, 2003: 51). Język specjalistyczny staje się istotnym etapem w procesie nabywania kompetencji językowych. Tym bardziej, że mówimy o udziale języków specjalistycznych w programach specjalizacji, ukierunkowanych na zdobycie konkretnych, praktycznych kompetencji w zakresie komunikacji zawodowej. Powszechną formą realizacji takiej komunikacji jest tekst (w formie pisemnej i ustnej). Stąd też w programach poszczególnych specjalizacji odnotować możemy przedmioty typu: *korrespondencja urzędowa, korrespondencja handlowa, pisemne tłumaczenie tekstów turystycznych, tłumaczenie tekstów ekonomicznych i prawnych, gatunki dziennikarskie, język przewodnika turystycznego* i in. Przedmioty zorientowane na tekst dominują w specjalizacjach z bardziej ogólną nazwą (język biznesu), oraz tłumaczeniowej, w której obiekt nauczania – przekład, rozumiany jako

4. Ligara i Szupelak (2012: 87) w ramach języka biznesu proponują wyróżnić dziedziny o wysokim stopniu specjalistyczności (ekonomia teoretyczna, finanse, prawo, zarządzanie i in.) oraz dziedziny o niższym stopniu specjalistyczności (np. stosunki międzynarodowe, psychologia, lingwistyka w kontekście biznesowym).

proces, jest zawsze operacją międzytekstową z rezultatem w postaci tekstu pisanego lub mówionego.

Mając na uwadze fakt, że analizie podlega udział języka specjalistycznego w programach kształcenia neofilologicznego, należy pamiętać, że istotnym (lub w ogóle najistotniejszym) komponentem takiego kształcenia jest nauka języków obcych. Zdaniem Barbary Kielar, „w programie studiów [tłumaczeniowych – dod. M.M-K.] dąży się do wyważenia właściwych proporcji między przekazywaną wiedzą merytoryczną i językową oraz wyrabianiem sprawności translatorskich” (Kielar, 2000: 238). Wypada dodać, że kształceniu zawodowemu sprzyja również program bazowych przedmiotów na studiach neofilologicznych, jakim jest praktyczna nauka języków obcych. Program tych zajęć często nawiązuje do programu specjalizacji, m.in w zakresie wprowadzania podstawowej terminologii, prezentacji typowych form komunikacji.

Reasumując, wypada jeszcze raz podkreślić, że udział języków specjalistycznych w programach kształcenia na studiach sławistycznych jest podyktowany wymogami rynku pracy, zjawiskami społeczno-demograficznymi, zmianą preferencji wyboru kierunków studiów. Te czynniki niejako obligują osoby odpowiedzialne za konstruowanie programów studiów do wprowadzania nowości do oferty dydaktycznej. Omówione powyżej specjalizacje, zarówno na studiach pierwszego, jak i drugiego stopnia są odpowiedzią na współczesne wymogi rynku pracy. Jednocześnie łączą w sobie elementy nowe, atrakcyjne z treściami tradycyjnymi, typowymi dla studiów neofilologicznych, jak praktyczna nauka języka kierunkowego, niekiedy wykłady monograficzne, a nawet seminaria licencjackie czy magisterskie. Dodajmy, że nabywaniu kompetencji zawodowych w zakresie skutecznej komunikacji zawodowej z zastosowaniem języków specjalistycznych sprzyjają praktyki, będące integralną częścią wszystkich programów specjalizacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Grucza S. 2007. Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych. *Przegląd Glottodydaktyczny* 23. 7-20.
- Kielar B. 2000. O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych In B. Kielar (red.). *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa: Graf-Punkt. 235-246.
- Kornacka M. 2008. Języki programowania jako języki specjalistyczne. In J. Lukszyn (red.) *Podstawy technolingwistyki I*. Warszawa. 134–151.
- Ligara B., W. Szupelak. 2012. *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Majkiewicz A. 2003. Języki specjalistyczne w tekstach niespecialistycznych. In P. Mamet (red.) *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”. 47-56.
- Pieńkos J. 2003. *Podstawy przekładoznawstwa od teorii do praktyki*. Kraków: Zakamycze.
- Sawicka A. 2009. Krótka charakterystyka języków specjalistycznych. In S. Szadyko (red.) *Komunikacja specjalistyczna. Specyfika języków specjalistycznych*, tom II. Warszawa. 196-197.
- Zmarzer W. 2006. Estetyka języków specjalistycznych. In *Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe, Studia Rossica XVIII*. Warszawa.

Zrozumieć niezrozumiałe – kilka uwag o włoskim języku specjalistycznym

To understand the incomprehensible: few remarks on Italian as a language for special purposes

The aim of this paper is to present some remarks on the use of Italian as LSP. This article considers some difficulties encountered by proficient users of Italian willing to enrich their language skills. According to Common European Framework of Reference for Languages a proficient user of Italian should be able to easily understand spoken and written sentences. Even texts on complex subjects regarding different fields of science. Nonetheless, a great part of those texts seems to be constructed with the purpose of making them incomprehensible, even for native speakers not familiar with the subject. It happens so when authors equivocate their statements and tend to obscure the meaning. Consequently a correct interpretation of the real meaning is troublesome, taking into consideration e.g polysemy, homonymy and synonyms. Few examples of economic terms and concepts will enable us to illustrate some aspects of language education focused on the teaching of languages for special purposes.

Słowa kluczowe: nauczanie języka włoskiego, włoski język specjalistyczny, ekonomia
Key words: Italian, economy, language education

Italo Calvino z uwagą obserwując zmieniające się tendencje w użyciu języka włoskiego, zauważył pewną prawidłowość. Według tego pisarza język zamiast przekształcić się w narzędzie coraz bardziej precyzyjne, zdolne do wiernego odtworzenia rzeczywistości, przyczynia się do jej zniekształcenia:

Codziennie, w tych stronach co najmniej od stu lat, w procesie już automatycznym, setki tysięcy naszych współobywateli tłumaczy w myślach z prędkością urządzeń elektronicznych język włoski na nieistniejący antyjęzyk. Adwokaci i funkcjonariusze, gabinety ministerialne i rady nadzorcze, redakcje dzienników i wiadomości piszą, mówią, myślą w antyjęzyku (Calvino, 1980: 122)¹.

1. Fragmenty pochodzące ze źródeł obcojęzycznych w tłumaczeniu autorki artykułu.

Calvino wprowadza pojęcie antyjęzyka (*antilingua*), czyli narzędzia komunikacji niezdolnego do wyrażenia jakiegokolwiek sensu, między innymi ze względu na jego nadmierną specjalizację. Pisarz parodiując² nagromadzenie terminologii specjalistycznej, ukazuje paradoks języka. Przesadna ścisłość zamieniła go w swoje przeciwieństwo, czyli właśnie w antyjęzyk, który w zamierzeniu miał być narzędziem komunikacji, a stał się tworem językowym wymierzonym przeciwko swoim użytkownikom, niezdolnym do zaspokojenia ich podstawowej potrzeby – możliwości werbalnego porozumienia.

Na wybranych przykładach zaczerpniętych z języka ekonomii zilustrujemy niektóre trudności, jakie mogą napotkać osoby uczące się języka włoskiego na poziomie zaawansowanym. W przypadku tej grupy problemy związane z poprawnym stosowaniem języka i terminologii specjalistycznej nie tylko wynikają z kompetencji językowych, ale w dużej mierze zależą od czynników pozajęzykowych, jak np. uwarunkowania kulturowe, specyfiki tekstu i poziomu jego trudności pod względem omawianej problematyki, terminologii i konstrukcji. Pod pojęciem języka ekonomii kryje się bowiem niezliczona ilość możliwych wypowiedzi o stopniowalnej trudności, stąd zasadne wydaje się stwierdzenie, że mówiąc o języku ekonomii (jak również w przypadku wszelkich innych dziedzin nauki), należy raczej rozważać jego podrodzaje³:

[...] na czarnym rynku handluje się w języku odmiennym od tego używanego przez operatorów rynków kapitału, pieniężnych i finansowych, różnego od języka formularzy deklaracji podatkowej; język działacza związkowego jest bez wątpienia inny od, dajmy na to, języka maklera giełdowego; minister skarbu mówiąc o budżecie państwa, zrobi to inaczej niż osoba zajmująca się budżetem rodzinnym. Nie wspominając o zróżnicowaniu metod badawczych współczesnej ekonomii teoretycznej o rosnącej wadze zbliżonej do algorytmu (Domenighetti, 1998: 17).

Znajomość języka nie gwarantuje właściwego zrozumienia tekstu, zwłaszcza gdy jest on celowo skonstruowany tak, aby jego sens nie był dostatecznie jasny. Język

2. “Il brigadiere è davanti alla macchina da scrivere. L’interrogato, seduto davanti a lui, risponde alle domande un po’ balbettando, ma attento a dire tutto quel che ha da dire nel modo più preciso e senza una parola di troppo: «Stamattina presto andavo in cantina ad accendere la stufa e ho trovato tutti quei fiaschi di vino dietro la cassa del carbone. Ne ho preso una per bermelo a cena. Non ne sapevo niente che la bottigliera di sopra era stata scassinata». Impassibile, il brigadiere batte veloce sui tasti la sua fedele trascrizione: «Il sottoscritto essendosi recato nelle prime ore antimeridiane nei locali dello scantinato per eseguire l’avvenimento dell’impianto termico, dichiara d’essere casualmente incorso nel rinvenimento di un quantitativo di prodotti vinicoli, situati in posizione retrostante al recipiente adibito al contenimento del combustibile, e di aver effettuato l’asportazione di uno dei detti articoli nell’intento di consumarlo durante il pasto pomeridiano, non essendo a conoscenza dell’avvenuta effrazione dell’esercizio soprastante» (Domenighetti, 1998: 18).

3. Język ekonomii jest określany przez różnych badaczy jako “mikrojęzyk”, “technolekt”, “język specjalny”, “sottocodice”, “language for special purposes”, “langues de spécialité”, “langues spéciales”, “langues spécialisées” (cfr. Sosnowski, 2006: 9).

specjalistyczny przeznaczony dla wąskiej grupy odbiorców posiada szereg cech, które zwiększają niezrozumiałość wypowiedzi dla użytkowników języka niezwiązanych z daną dziedziną nauki. Stopień łatwości zrozumienia tekstu specjalistycznego rośnie wraz ze znajomością dziedziny nauki, której on dotyczy. I choć według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego rozumienie tekstów specjalistycznych nawet o tematyce nieznannej nie powinno nastroczać większych problemów czytelnikowi o bieglej znajomości języka (C1/C2), to w praktyce nawet rodzimy użytkownik języka może mieć znaczne trudności w dostrzeżeniu sensu w takich wypowiedziach, np.: „Nei casi di swap «dinamici» su basket di indici l'imposta, come precisato nella risposta relativa a strumenti derivati e altri valori mobiliari, deve essere applicata distintamente alle posizioni su ciascun indice, considerando ciascuna posizione come sottostante di un separato strumento finanziario”⁴.

W zacytowanym fragmencie ujawnia się tendencja języka specjalistycznego do maksymalnej przejrzystości pod względem terminologii, która wyklucza jednak możliwość zrozumienia wypowiedzi przez laika. Język ekonomii wymaga od użytkowników wysokiej precyzji w posługiwaniu się terminologią specjalistyczną, stąd tak ważne jest połączenie kompetencji językowych oraz wiedzy z tej dziedziny:

Ekonomia i prawo to dyscypliny, które wykazują tendencję do stosowania języka silnie uwarunkowanego dziedziną wiedzy, często nawet żargonem, z pewnością jednak trudno dostępnych zwyktemu mówiącemu. I jak to zwykle bywa w przypadku zjawisk językowych, w „specjalnej” terminologii ukazuje się poziom komplikacji i głębia pojęciowa specyficznych dziedzin, jak również stratyfikacje historyczne i wpływy społeczne, które określiły ich powstanie (Domenighetti, 1998: 11).

Nauczanie języka specjalistycznego wymaga także bardzo dobrej znajomości konkretnej dziedziny nauki⁵, co determinuje sposób formowania wypowiedzi. Nie można przecież skonstruować myśli, operując jedynie samą leksyką bez znajomości zagadnień, do których się ona odnosi. Język ekonomii opisuje zjawiska, które zachodzą w świecie finansów, określając czynności i stosunki istniejące pomiędzy ludźmi i zjawiskami, które powstają w momencie produkcji i dystrybucji towarów i usług. Teoretycznie język ekonomii jest uniwersalny, ponieważ dotyczy tych samych aspektów rzeczywistości wspólnych dla każdego społeczeństwa. W praktyce jednak każda społeczność dodaje do powszechnego słownika pojęcia właściwe tylko dla niej, odzwierciedlając lokalne aspekty rozwoju tej dyscypliny. W przypadku włoskiego język ekonomii rozwijał się początkowo niepostrzeżenie, adaptując wyrażenia funkcjonujące w powszechnym

4. http://www.finanze.it/export/download/novita2014/FAQ_su_derivati_-_nuovo_x.pdf [DW 30.12.2014].

5. W nauczaniu języka specjalistycznego pojawia się również kwestia odpowiedniego doboru kadry nauczycielskiej, bo przecież w tym przypadku pożądane są osoby nie tylko o doskonałej kompetencji językowej, ale również o bardzo dobrej znajomości nauczanej dyscypliny a przy tym niepozbawione pewnych umiejętności dydaktycznych (Cavagnoli, 2000: 375).

użyciu i nadając im dodatkowy sens⁶. Nie można również zapominać, że dla większej ekonomii wypowiedzi stosowano zapożyczenia z innych języków, m.in. słowa arabskie (zero, cyfra, algorytm, algebra, taryfa)⁷ a obecnie terminy angielskie weszły do języka powszechnego:

W ostatnich dziesięcioleciach przyrost terminologiczny jest przede wszystkim wynikiem przejmowania anglicyzmów, które specjalistom narzucają się z taką samą werwą, jak niegdyś bywało w przypadku latynizmów: *capital gains, cash&carry, facility, golden share, input, output, part-time, stock, trend, turn-over* (Dardano, 1998: 68).

Niewątpliwie najbardziej charakterystyczną cechą języka specjalistycznego jest terminologia, pomimo że nie stanowi ona jego wyłącznego elementu⁸. W nauczaniu języka specjalistycznego⁹ kładzie się więc duży nacisk na leksykę, niezbędną do precyzyjnego wyrażania myśli oraz poprawnej interpretacji wypowiedzi. Proces wzrostu języka obcego (*Fremdsprachenwachstum*) ma więc na celu poszerzyć wiadomości z poznawanej dziedziny wiedzy¹⁰ i wykształcić umiejętność posługiwania się terminologią z zachowaniem poprawnego rejestru wypowiedzi. Na plan dalszy schodzi funkcja estetyczna tekstu i choć nie należy jej zupełnie pominąć, niektóre elementy tego typu wypowiedzi (liczne powtórzenia, szablonowe formy syntaktyczne) nie wynikają z nieporadności językowej, a z konieczności.

Precyzja języka specjalistycznego determinuje także jego oszczędny charakter: każdy termin specjalistyczny powinien odnosić się tylko do jednego pojęcia. W związku z tym dla języków specjalistycznych obce powinny być takie zjawiska jak synonimia czy polisemia, choć na poniższych przykładach zilustrujemy, że nie zawsze się tak dzieje.

6. „Wzbogacenie leksykalne terminologii, które opiera się na języku powszechnym jest stałą cechą rozwoju języków specjalnych i jest tak samo naturalne jak ich stopniowa formalizacja. Słowo z języka powszechnego, które krystalizuje się jako termin specjalistyczny traci wartości dodatkowe, które ewentualnie je charakteryzują w języku powszechnym i przybiera ono jedno, precyzyjne znaczenie, jakkolwiek może pozostać polisemiczne poza kontekstem specjalistycznym” (Sosnowski, 2005: 45).

7. Cfr. Sosnowski, 2005: 46; Allard, 1990: 178.

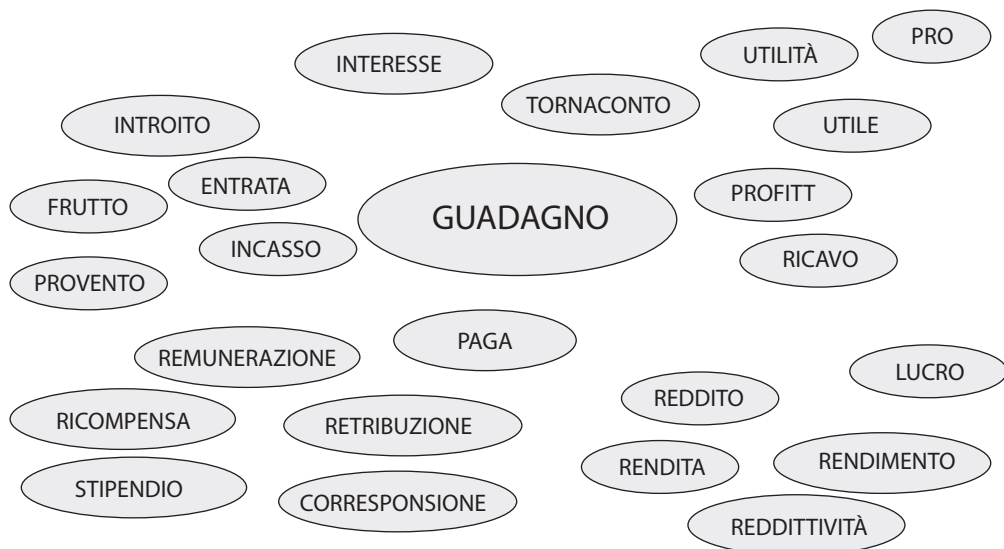
8. „Leksyka każdego języka specjalistycznego tworzona jest z całości składającej się na terminologię, która stanowi najbardziej znamienity element każdego języka specjalistycznego. Należy podkreślić, że terminologia, pomimo że jest najbardziej charakterystyczną częścią tekstu specjalistycznego, ilościowo nie przekracza 10-20% całości tekstu” (Sosnowski, 2005: 13).

9. W nauczaniu języków specjalistycznych funkcjonuje określenie *Fremdsprachenwachstum*, (dosł. wzrost języka obcego), w którym dużą rolę odgrywają teksty autentyczne zarówno pisane, jak i mówione, a także praca z tekstem poprzez jego zrozumienie globalne oraz szczegółowe, opierające się na analizie leksyki (Jahr, 1996: 137; Cavagnoli, 2000: 380).

10. Teksty specjalistyczne charakteryzują się częstymi powtórzeniami, z prostej przyczyny niemożności zastąpienia terminów wyrażeniami bliskoznacznymi. O ile bogactwo leksykalne jest jednym z wyznaczników dobrej znajomości języka, w przypadku języków specjalistycznych istotne jest bogactwo terminologiczne.

Terminologia specjalistyczna z zasady pozbawiona jest synonimów, a w przypadku gdy dane pojęcie posiada wyrażenia bliskoznaczne, należy zachować tym większą ostrożność w traktowaniu ich jako takich. Poniższe przykłady pozwolą zilustrować ten problem (Rys. 1; Tab. 1).

Rysunek 1.



Wyrażenia bliskoznaczne słowa *guadagno* (zarobek, zysk) można rozpatrywać pod względem zysku materialnego i niematerialnego, stąd pole semantyczne możliwych znaczeń uwzględnia tak konkretne terminy jak płaca, zarobek (*paga, stipendio, salario*), jak również abstrakcyjne pojęcie wzbogacenia się w wartości niematerialne, np. *frutto*¹¹.

Na prostym przykładzie zysku (*guadagno*) można zaobserwować, że nawet w obrębie języka specjalistycznego występuje stopniowa specjalizacja terminologii¹²: od pojęć najbardziej ogólnych przechodzi się do terminów, które w sposób precyzyjny wyrażą właściwy sens. Mówiąc na przykład o rodzaju płacy pobieranej za konkretną pracę, pojawiają się takie pojęcia jak *onorario, emolumento, parcella, spettanze*, odnoszące

11. W tym przypadku pojęcie owocu (*frutto*) w sposób metaforyczny opisuje możliwą korzyść materialną, np. *azienda non dà frutti*; w zależności od kontekstu *frutto* jest technicyzmem oznaczającym zysk, stąd jest synonimem takich słów jak *profitto, rendita*, jak w wyrażeniu *dare/prendere denari a frutto*; *frutto* może odnosić się także do korzyści niematerialnych, mimo to nie mniej wartościowych, jak na przykład w wyrażeniu: *mettere a frutto qc.: Dopo anni di lavoro ha messo a frutto l'esperienza accumulata*.

12. Wyrażenie potoczne *pagnotta*, etymologicznie związane z rzeczownikiem oznaczającym rodzaj bochenka chleba, jest swoistym synonimem pewnej formy zysku, ale niewystarczającej do utrzymania.

się do usług wykonywanych najczęściej przez reprezentantów wolnych zawodów (adwokatów, lekarzy itp.); *honorarium* (onorario) najczęściej używane jest w przypadku usług wykonywanych okazjonalnie, *emolumento* (wynagrodzenie, pobory) odnosi się raczej do usług o charakterze ciągłym; zaś *parcella* nie jest niczym innym jak rachunkiem, w którym wyszczególnione są *spettanze* (należności).

W przypadku języka ekonomii dość problematyczne mogą okazać się przypadki polisemii, którą Stefan Hulmann określił jako centralne zjawisko metonimii, polegające na tym, że ten sam wyraz posiada wiele znaczeń (Ricœur, 2006: 243). Paul Ricœur zauważa równocześnie, że jednoznaczność elementów leksykalnych byłaby niemożliwa, ze względu na wielość, czy nawet nieskończoność różnorodności doświadczeń użytkownika języka. Nadmiar pojęć jest ograniczany naturalną potrzebą efektywnego wyrażania myśli przy użyciu języka, a nieograniczona możliwość kombinacji nowych pojęć znacznie by mu to utrudniała:

Leksyka tworzona zgodnie z zasadą przeciwną do jednoznaczności każdego elementu, to znaczy zasady, która dopuszczałaby jeden sens dla jednego słowa, oznaczałaby język niefunkcjonalny, ponieważ dopuszczałaby nieskończoną liczbę słów, wymagałby więc tylu słów, ile jest różnorodnych doświadczeń i wymogów podmiotu mówiącego. Tym samym należałoby nazywać wszystkie "te" i "tamte" zgodnie z subiektywną perspektywą, co doprowadziłoby do języka bez leksyki, ponieważ głównym celem leksyki jest właśnie ograniczenie kodu (Ricœur, 2006: 243-244).

W przypadku niektórych wyrazów, np. *frutto*, *entrata*, *interesse*, *pagnotta* nieumiejętność odróżnienia ich pierwotnego znaczenia z terminem ekonomicznym jest raczej znikoma, ponieważ polisemiczność występuje poza kontekstem specjalistycznym (Sosnowski, 2005: 45). Jednak w szeroko pojętym języku ekonomii można wyszczególnić jego podrodzaje (np. prawo bankowe, finansowe, podatkowe, giełdowe itp.), stąd poszczególne terminy specjalistyczne mogą odnosić się do wielu zjawisk lub pojęć z zakresu tej dziedziny. Tak dzieje się chociażby w przypadku słowa *rendita* określającego dochód z ziemi, kapitałów itp., jednak gdy zostanie ono użyte w kontekście giełdy, może odnosić się do pewnego rodzaju obligacji, które wyrażają dług państwa nie podlegający wykupowi, np. *rendita al 5%*.

Innym przykładem polisemii o dość istotnej rozbieżności znaczeń są pojęcia *reddito* lub *entrata* (Załącznik 2, Tab. 1), które często podawane są jako odpowiedniki przychodu i dochodu. Sprzeczność może być niezauważalna dla osoby o niewystarczającej znajomości pojęcia ekonomicznego, nieświadomej tego, że „dochody (*reddito*) to przychody (*entrata*) pomniejszone o koszty ich uzyskania”. Sama analiza logiczna zdania wystarczy, by zauważyć sprzeczność, która niechybnie pojawi się, jeśli dwa wyrazy zostaną potraktowane jako równoważne terminy opisujące to samo pojęcie.

W przypadku języków specjalistycznych ważne jest także, oprócz poznania ścisłych definicji terminów, wykształcenie umiejętności dedukcji sensu z kontekstu, nazwanej

przez francuskiego hermeneutyka „wrażliwością kontekstu”, która pozwala dostrzec możliwy sens słów w oparciu o całość tekstu:

[...] język polisemiczny charakteryzuje się własną wrażliwością kontekstu, gdzie pod pojęciem „kontekstu” chcę wskazać nie tylko powiązania syntaktyczno-językowe słowa, zdania, ale praktykę pozyskaną przez mówiącego i słuchającego, ich wspólną sytuację, a wreszcie wizję rzeczywistości, która odpowiada sytuacji dyskursu (Ricœur, 2006: 244).

Paul Ricœur wspomina o możliwości zrozumienia i porozumienia przy spełnieniu określonych warunków. Elementem równie istotnym jak terminologia specjalistyczna jest też „wizja rzeczywistości”, która pomaga dostrzec w poszczególnych słowach sens, który został nadany przez mówiącego. Konieczne staje się poznanie kontekstu kulturowego, w którym dany tekst powstał, bo choć wizji rzeczywistości słuchający nie musi dzielić, powinien ją przynajmniej poznać, aby jej niezrozumienie nie doprowadziło do nieumiejętności komunikowania się z osobami ją reprezentującymi.

Kolejne przykłady (cfr. Załącznik 1: Tekst A, Tekst B) posłużą do zilustrowania, jak bardzo sposób wyrażenia konkretnej treści może wpłynąć na jej zrozumienie. Zagadnienie dotyczy wchodzącej w 2015 r. ustawy o finansach publicznych funkcjonującej we Włoszech pod nazwą „ustawy stabilności” (*legge di stabilità*), zmierzającej do zapewnienia równowagi finansowej oraz wzrostu gospodarczego kraju (Trupiano, 2014: 54). Obydwa teksty traktują o tym samym, czyli o dodatkowym wynagrodzeniu wyrównawczym dla pracowników zatrudnionych na umowę o pracę przez okres nie krótszy niż sześć miesięcy. Tekst A, będący projektem później przyjętej ustawy, stanowi połączenie języka prawniczego oraz ekonomii. Częściowo można w nim zauważyć elementy żargonu biurokracji, między innymi szablonowe formy niespotykane w codziennym języku, których obecność częściowo warunkuje włoska tradycja sporządzania dokumentów: „[aktualny rozdźwięk między językiem powszechnym a językiem biurokracji] nie jest wyłącznie zjawiskiem włoskim, chociaż we Włoszech jest on może bardziej zauważalny, ponieważ nakłada się on na dawną tendencję do rozłamu (*lacinata lacinata ludowa; dialekt/włoski*)” (Domenighetti, 1998: 19).

W przypadku języka włoskiego na charakterystyczne elementy języka biurokracji (it. *burocratese*) składają się między innymi specyficzne konstrukcje morfo-syntaktyczne, opierające się na częstym użyciu formy bezosobowej lub strony biernej („*la predetta parte [...] è assoggettata [...] non è imponibile*”), liczne zdania wielokrotnie złożone. Pod względem leksykalnym obecne są sformułowania biurokratyczne, np. *percepire la quota, il periodo decorrente dal 1° marzo, la predetta parte*.

Z tego powodu nieliczne i podstawowe wyrażenia z zakresu ekonomii (*periodi di paga, rapporto di lavoro, datore di lavoro, lavoratori, retribuzione, tassazione, redditi*) mogą być postrzegane jako nieznane lub niezrozumiałe właśnie ze względu na całość tekstu, w którym występują. Dodatkową trudnością w poprawnej interpretacji tekstu projektu ustawy jest sama konstrukcja wypowiedzi – jej główny sens (*i lavoratori*

dipendenti [...] possono richiedere al datore di lavoro [...] di percepire la quota maturanda [...] come parte integrativa della retribuzione) jest rozdzielony licznymi wtrąceniami. Zdania podrzędne są w tym przypadku niemniej ważne, ponieważ regulują sposób wypłacania należności oraz jej wysokość, definiują grupę osób, których ustawa dotyczy, a powołując się na podstawę prawną, potwierdzają prawomocność wprowadzanych decyzji. Mimo to ich nagromadzenie utrudnia wskazanie podmiotu i czynności przez niego wykonywanych, a przecież istota ustawy tego dotyczy.

Tekst B zdaje się być prostszy właśnie dlatego, że usunięto z niego wszystkie te elementy, które w tekście A mogą spowodować ewentualne trudności interpretacyjne. Zagadnienie przedstawione we włoskim dzienniku skierowane jest do przeciętnego czytelnika, który chce jedynie uzyskać informacje dotyczące możliwości dodatkowych wypłat. Z tego względu stwierdzenia *“i lavoratori dipendenti [...] possono richiedere al datore di lavoro [...] di percepire la quota maturanda [...] come parte integrativa della retribuzione”* zawarte w ustawie zostały uproszczone: nie ma już odniesień do podstawy prawnej, które w tekście A wymagały wprowadzenia zdań wielokrotnie złożonych. Każda informacja dotycząca dodatkowych wypłat została ujęta na ogół w zdaniach proste, stąd łatwo wyróżnić ich sens (kto – kiedy – ile). Pod względem językowym tekst nie powinien nastroczać większych problemów, jednak pojawia się odniesienie do politycznej rzeczywistości Włoch. Zagadnienie dodatkowych wypłat zostaje połączone z wcześniejszymi kwestiami finansowymi („bonus 80 euro”, „legge di stabilità”), które zajmowały uwagę włoskich obywateli przez niemal cały 2014 rok¹³. Tekst wymaga więc od czytelnika niejakiej biegłości we włoskich sprawach podatkowych, ponieważ to do nich nawiązuje autor tekstu.

Dwa powyższe przykłady ilustrują jak bardzo zróżnicowany może być poziom tekstu, w którym pojawiają się wyrażenia specjalistyczne oraz jak istotna jest konstrukcja wypowiedzi. Tekst A jest przeznaczony dla bardzo wąskiej grupy odbiorców zdolnych także do stosownych interpretacji prawnych, stąd raczej nie powinien być wykorzystywany na zajęciach jako materiał dydaktyczny. Natomiast tekst B jest standardową wypowiedzią kierowaną do dorosłego użytkownika języka włoskiego. Ewentualne problemy interpretacyjne mogą wynikać nie z niezajomości wyrażen specjalistycznych, lecz z nawiązań do włoskiej rzeczywistości. Czytelnik pozbawiony aktualnej wiedzy o kontekście polityczno-ekonomicznym Włoch będzie miał raczej utrudnione zadanie zrozumienia dość prostego w przekazie tekstu publicystycznego.

Powyższe przykłady ilustrują zróżnicowane problemy związane z językami specjalistycznymi. Jak wykazaliśmy powyżej, tylko częściowo wynikają one z dość hermetycznego sposobu formułowania myśli w kodzie znanym ograniczonej liczbie użytkowników języka. Celem nauczania języków specjalistycznych, oprócz wykształcenia umiejętności posługiwania się nim, powinno być także świadome używanie wszystkich

13. Ustawa nr 66 z 24 kwietnia 2014 r. przewiduje ulgę podatkową w wysokości €80 przez ośmiodiesięczny okres określony w ustawie przewidzianą dla wszystkich pracowników, których roczny dochód nie przewyższa €24 000.

elementów składających się na jego specyfikę, a także zdolność interpretacji tekstów. Na złożoność języka specjalistycznego wpływa wiele czynników językowych i pozajęzykowych, stąd równomierny rozwój wiedzy w zakresie języka, jako dziedziny wiedzy i kultury danego kraju wydaje się jedyną możliwością gwarantującą jego poprawne użycie. W przeciwnym razie zdolności komunikacyjne będą niepełne, co z kolei może doprowadzić do niezrozumienia przekazu.

BIBLIOGRAFIA

- Allard A. 1992. *L'influence des mathématiques arabes dans l'Occident médiéval*". In Rashed R., Morelon Régies (dir.). *Histoire des sciences arabes*. T. 2. *Mathématiques et physique*. Paris: Seuil. 198-229.
- Calvino I. 1980. *Una pietra sopra*. Torino: Einaudi.
- Cavagnoli S. 2000. *Quale metodo per la lezione di linguaggio specialistico*. In Mayer F. (red.) *Language for Special Purposes: Perspectives for the New Millennium*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 375-383.
- Dardano M. 1998. *Il linguaggio dell'economia e della finanza*. In Domenighetti I. (red.) *Con felice esattezza. Economia e diritto fra lingua e letteratura*. Bellinzona: Edizioni Casagrande. 65-88.
- Domenighetti I. (red.) 1998. *Con felice esattezza. Economia e diritto fra lingua e letteratura*. Bellinzona Edizioni: Casagrande.
- Gotti M. 2008. *Investigating Specialized Discourse*. Bern: Peter Lang.
- Jahr S. 1996. *Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption, Kognition, Applikation*. Tübingen: Narr.
- Ricoeur P. 2006. *La sfida semilogica*. Roma: Armando.
- Sosnowski R. 2006. *Origini della lingua dell'economia in Italia. Dal XIII al XVI secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Truoiano G. 2014. *Obiettivi e contenuti della Legge di Stabilità nell'ambito della politica fiscale*. In Magazzino C., Romagnoli G. C. (red.) *Legge di stabilità e finanza pubblica in Italia*. Milano: Franco Angeli. 53-68.

Załącznik 1.

TEKST A.

[Disegno di legge di stabilità 2015, Titolo I. Risultati differenziali e gestioni previdenziali]

“In via sperimentale, in relazione ai periodi di paga decorrenti dal 1° marzo 2015 al 30 giugno 2018, i lavoratori dipendenti del settore privato, esclusi i lavoratori domestici ed i lavoratori del settore agricolo, che abbiano un rapporto di lavoro in essere da almeno sei mesi presso il medesimo datore di lavoro possono richiedere al datore di lavoro medesimo, entro i termini definiti dal decreto di cui al comma 8, di percepire la quota maturanda di cui all'articolo 2120 del codice civile, al netto del contributo di cui all'articolo 3, ultimo comma, della legge 29 maggio 1982, n. 297, compresa quella eventualmente destinata ad una forma pensionistica complementare di cui al decreto legislativo 5 dicembre 2005, n. 252, tramite liquidazione diretta mensile della medesima quota maturanda come parte integrativa della retribuzione. La predetta parte integrativa della retribuzione è assoggettata a tassazione ordinaria, non rileva ai fini dell'applicazione delle disposizioni contenute nell'articolo 19 del testo unico delle imposte sui redditi di cui al decreto del Presidente della Repubblica 22 dicembre 1986, n. 917, e non è imponibile ai fini previdenziali”. (Art. 6. T.F.R. in busta paga)

TEKST B.

Una misura pensata per spingere i consumi, compensando il mancato (e più volte ventilato) aumento del bonus di 80 euro che nella legge di Stabilità 2015 si trasforma in credito d'imposta. Questo è lo spirito con cui il governo ha dato il via all'operazione del Tfr (Trattamento di fine rapporto) in busta paga: la platea cui questo anticipo conviene corrisponde non a caso a quella dei percettori del bonus, cioè titolari di redditi che non superino i 24-26 mila euro annui.

La richiesta di avere la quota maturanda del Tfr in busta paga è volontaria e può essere fatta dal dipendente privato che sia stato assunto da almeno sei mesi. Sono esclusi i collaboratori domestici, i lavoratori agricoli e i dipendenti di aziende in crisi.[...]

La quota del Tfr che può essere anticipata in busta paga è quella maturanda, anche se normalmente destinata alla previdenza complementare: nel fondo di appartenenza verranno versati solo i contributi del dipendente e del datore di lavoro. L'anticipazione sarà mensile e non in un'unica soluzione¹⁴.

14. http://www.corriere.it/economia/14_ottobre_18/tfr-busta-paga-ecco-chi-conviene-meno-tasse-solo-fino-15-mila-euro-a8b0ac90-5682-11e4-ad9c-57a7e1c5a779.shtml [DW 29.12.2014].

Załącznik 2

Tabela 1.

	dochód	dochodowość	korzyść	odsetek	należność	pensja	płaca	pożytek	procent	przychód	wpływ	wyplata	wynagrodzenie	zapłata	zysk
GUADAGNO															
COMPENSO														x	
CORRESPONSIONE					x							x			
CORRISPETTIVO															
EMOLUMENTO															
ENTRATA	x									x					
FRUTTO			x						x						
INCASSO											x				
INTROITO											x				
INTERESSE				x					x						
LUCRO			x												x
ONORARIO															
PAGA							x					x		x	
PAGNOTTA							x								
PARCELLA															
PRO			x					x							x
PROFITTO								x							
PROVENTO	x									x					
REDDITO	x														x
REDDITIVITÀ		x													
REMUNERAZIONE														x	
RETRIBUZIONE													x	x	
RENDIMENTO	x	x													x
RENDITA	x														
RICAVO	x		x												x
RICOMPENSA													x		
SALARIO							x							x	
SPETTANZE						x									
STIPENDIO						x	x								
TORNACONTO			x												x
UTILITÀ			x												x
UTILE			x					x							

Jan Lazar

Université d'Opole/Université d'Ostrava

Les programmes des philologies romanes en République tchèque: Quelle évolution après la chute du régime communiste?

Romance philology programmes in the Czech Republic: what changes after the fall of communism?

Before 1989 (The Velvet Revolution) the language policy of the Czech Republic (Czechoslovakia) promoted only the teaching of the Russian language. The French and other Romance languages were only "tolerated" in two academic centers in the Czech Republic (Masaryk University in Brno, Charles University in Prague). However, the situation has changed considerably in 1989/1990 when several departments of the French language were created. Currently, Czech students can study Romance philology in ten departments offering various programs. The main aim of my contribution is to trace the evolution of the departments of the French language in the Czech Republic as well as to describe the diversity of their study programs.

Mots-clefs: République tchèque, philologie romane, programme d'étude
Key words: the Czech Republic, Romance philology, study programmes

Bref aperçu sur les relations franco-tchèques

Quoique la République tchèque soit historiquement liée au milieu culturel germanophone, les intellectuels tchèques entretenaient toujours des relations proches avec le milieu francophone. Le premier contact entre la France et la Bohême date déjà du X^e siècle où Saint Adalbert, premier évêque de Prague, s'est rendu en pèlerinage à la célèbre abbaye bénédictine à Cluny (Raková, 2011: 16). Au cours des siècles suivants, les relations franco-tchèques se sont encore renforcées, notamment grâce à la dynastie royale des Luxembourg. Jean de Luxembourg ainsi que son fils Charles IV étaient parfaitement francophones et percevaient la France comme un pays modèle à tous les niveaux. À partir du XVI^e siècle, on observe que la connaissance du français commençait à se répandre parmi les intellectuels et nobles tchèques. Cette popularité de l'apprentissage de la langue française était provoquée notamment par le prestige de la littérature française qui connaissait son âge d'or au XVII^e et surtout au XVIII^e siècle. Dès le XVII^e siècle le français a remplacé le latin dans la communication internationale

et il est devenu une vraie langue diplomatique en gardant cette position jusqu'en 1919. Néanmoins, malgré le prestige attribué à la langue française à l'échelle européenne, en Bohême et en Moravie il n'était pas possible de l'étudier à l'école secondaire ou à l'université qu'à partir du XIX^e siècle, et notamment à partir des années 1869-1874, où il devient obligatoire dans certaines écoles secondaires, ce qui marque aussi son essor au niveau de la formation universitaire (Raková, 2011: 31-38). Mais dans certaines villes ne possédant pas l'école secondaire avec l'enseignement du français, les élèves et étudiants motivés pour l'apprentissage étaient obligés de payer un professeur privé.

Après la première guerre mondiale, la jeune Tchécoslovaquie, qui était en train de se former, considérait la France comme un idéal politique, diplomatique et culturel. Cette orientation était favorisée par un sentiment de gratitude envers la France, qui soutenait l'idée d'un pays tchécoslovaque indépendant comme la première des puissances de la Triple Entente. Rien d'étonnant que les dirigeants tchèques entretenaient des relations privilégiées avec la France dans la période d'entre-deux-guerres. Rappelons que la période de la première république, c'est-à-dire de 1918-1939, est souvent appelée l'âge d'or de la francophonie en Bohême et en Moravie (Raková, 2011: 45). Cette coopération avec la France se manifestait aussi dans l'enseignement supérieur, car parmi les professeurs étrangers qui ont donné une conférence en Tchécoslovaquie entre 1920-1936, ceux de France ont occupé la première position. Plus précisément, il s'agissait de 49 professeurs français qui ont donné 108 conférences en Tchécoslovaquie (Beringer, 1937: 48). Pour comparer, ajoutons qu'en deuxième position arrivent les professeurs polonais (22) et ensuite les professeurs américains (19). En ce qui concerne l'enseignement supérieur de la langue française, il fut assuré par la chaire de romanistique de l'Université Charles à Prague qui était le seul centre universitaire du pays avant 1919. En 1919, les dirigeants de l'état tchécoslovaque ont décidé de créer deux nouvelles universités, le 28 janvier 1919 l'Université Masaryk de Brno et le 23 juin 1919 l'Université tchécoslovaque de Bratislava, portant depuis le 11 novembre 1919 le nom d'Université Komenský. Les deux nouvelles universités étaient vite dotées de chaires de romanistique, ce qui a contribué à l'augmentation des jeunes romanisants dans le pays.

Malheureusement, la Seconde Guerre mondiale a brutalement interrompu cet âge d'or de la francophonie en Tchécoslovaquie. Après la libération du pays en 1945, tous les francophiles tchécoslovaques espéraient que le français regagnerait son terrain! Pourtant, le coup d'État communiste en 1948 a mis la fin à tous les espoirs des francophiles tchécoslovaques.

Philologie française avant 1989

Quand le parti communiste est monté au pouvoir, la place accordée à l'enseignement de la langue française était sensiblement réduite. Vu l'orientation politique du pays, la langue russe commençait à remplacer systématiquement d'autres langues dans tous

les types des établissements scolaires. On peut constater que cette situation s'est encore accentuée après 1953 lors de la suppression des lycées qui représentaient toujours un pilier important pour l'enseignement de la langue française (Raková, 2011: 69). Un extrait d'un journal officiel des instituteurs nous manifeste clairement les opinions véhiculées à propos de l'enseignement d'une autre langue étrangère : « Une connaissance parfaite de la langue russe sera pour notre jeune génération une compensation des connaissances plus superficielles qu'elle aura des autres langues étrangère » (Journal des instituteurs, 1953)¹. Précisons qu'en année scolaire 1955-1956 on ne comptait que 1000 apprenants du français tandis qu'à l'âge d'or (1937) plus que 50 000 étudiants apprenaient la langue de Molière. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il était toujours possible d'étudier la philologie française dans 3 centres universitaires tchèques. En premier lieu, il faut mentionner l'Université Charles à Prague, le centre traditionnel de l'enseignement supérieur en Bohême. Malheureusement, le régime politique a considérablement influencé le niveau de l'enseignement ainsi que la composition du corps professoral à l'Université Charles. Les enseignants de qualité qui ne propageaient pas suffisamment l'idée de communisme ont dû quitter la faculté. La romanistique pragoise ainsi fut dirigée par un communiste convaincu, J. O. Fischer. Les articles scientifiques tels que *Stendhal – premier juge du capitalisme* ou *La science soviétique sur la littérature militante de l'Ouest* montrent clairement que la science s'est prêtée au besoin politique.

Le deuxième centre universitaire fonctionnait à Brno où siège actuelle Université Masaryk de Brno. Étant donné que la romanistique de Brno était politiquement plus libre que la capitale, elle était aussi mieux dotée de professeurs qui n'étaient pas obligés de propager les idées de communisme dans leurs travaux scientifiques.

Le dernier centre universitaire où la philologie française était enseignée existait à Olomouc. Néanmoins, les conditions de l'enseignement y étaient assez modestes et les étudiants en philologie romane n'étaient recrutés que tous les deux ans en alternance avec la philologie espagnole (au moins dans les années 1950).

Philologie française après 1989

L'an 1989 représente de grands changements politiques, culturels et économiques dans tous les pays du bloc soviétique. Il en résulte logiquement que le système éducatif de nouveau pays a subi de changements profonds. Après 1989, les réformes du système scolaire commençaient à accorder une place importante à l'enseignement des langues étrangères. Le plan d'étude pour les lycées à quatre classes, mis en application le 1^{er} septembre 1992, accordait à la première langue vivante douze heures et à la deuxième langue vivante huit heures par semaine, ce qui correspondait aux schémas suivants

1. Traduit par Zuzana Raková (2011: 69)

3333 et 2222. Ce plan d'étude pour les lycées a subi une modification en 2007 en accordant douze heures pour chacune de deux langues vivantes selon le schéma 3333.

En plus, la République tchèque a décidé de renouveler les lycées à huit classes qui fonctionnaient jusqu'à 1948 et ils ont été supprimés par le régime communiste qui avait peur de former de futurs intellectuels qui pourraient s'opposer à ses idées. Le plan d'études des lycées à huit classes actuellement en vigueur compte avec 25 heures pour la première langue vivante et douze heures pour la seconde langue vivante, ce qui correspond aux schémas 43333333 et 00003333. Il faut ajouter que la révolution de velours n'a pas changé seulement les plans d'étude, mais aussi les préférences des étudiants pour des langues étrangères. Étant donné que la frontière d'ouest s'est ouverte, les étudiants commençaient à s'intéresser aux langues d'ouest au détriment de la langue russe.

Comme nous montre le tableau suivant, la langue anglaise a repris dans les années 90 le rôle dominant de la langue russe. L'allemand est arrivé au deuxième rang, ce qui est causé notamment par la situation géographique de la République tchèque. Le français est arrivé à la troisième position et il garde ce statut jusqu'à nos jours.

Tableau 1. Lycée – Nombre d'étudiants apprenant des langues étrangères 1991 -1996

	1991/1992	1992/1993	1993/1994	1995/1996
anglais	91 324	101 339	107 726	118 966
allemand	68 958	76 364	82 176	84 232
français	11 477	12 408	13 809	14 610
russe	36 150	17 924	8 324	2 911
espagnol	–	1 645	2 610	2 956

Il va de soi que cette politique de plurilinguisme doit se refléter aussi dans l'enseignement supérieur. Rappelons qu'avant 1989, seulement 3 romanistiques fonctionnaient sur le territoire de la Bohême et Moravie. Les modifications du système éducatif, notamment des lycées, ont contribué à l'augmentation des étudiants motivés pour s'inscrire à la philologie romane. Grâce à cette solide base des francophones, les nouvelles chaires de romanistique ont vu le jour. Dans les années 90, le nombre de romanistiques est monté de 3 à 10, c'est-à-dire il a plus que triplé. Concrètement, il s'agit des chaires de romanistique qui ont été créées à Ostrava (Facultés des Lettres), Plzeň (Facultés des Lettres, Faculté pédagogique), České Budějovice (Facultés des Lettres) Hradec Králové (Faculté pédagogique), Brno (Faculté pédagogique) et Prague (Faculté pédagogique). En observant les programmes de ces nouvelles chaires, on peut constater qu'elles continuent à proposer des programmes traditionnels en formant de futurs philologues, traducteurs ou enseignants de la langue française. Les Facultés pédagogiques se consacrent traditionnellement à la formation de futurs enseignants de la langue française pour les écoles secondaires.

Néanmoins avec l'installation des entreprises françaises en République tchèque, on remarque que les programmes se sont modifiés. Les dirigeants des entreprises françaises voulaient trouver un diplôme ayant une bonne connaissance de la langue française et s'orientant dans les termes économiques. Pourtant, les programmes traditionnels ne fournissaient pas un tel candidat, car les disciplines enseignées s'orientaient plutôt vers la linguistique ou la littérature française. Les nouvelles universités, qui se trouvaient dans un milieu concurrentiel, ont ainsi réagi à cette demande en proposant des programmes de licence ou de master dont l'objectif est de former un diplômé ayant une bonne connaissance de la langue française (C1-C2), mais aussi s'orientant dans les termes économiques. Pour préciser, nous pouvons présenter le programme de licence – Francouzština ve sféře podnikání (Le français dans la sphère de commerce) enseigné à l'Université d'Ostrava. Au total, le programme se compose de 35 matières dont 6 représentent le français de spécialité. Concrètement, il s'agit de la Correspondance commerciale (1 semestre), Français du tourisme 1-2 (2 semestres), Français des affaires 1-2 (2 semestres) et Lecture des textes spécialisés (1 semestre). Il convient de préciser que cette formation en français est accompagnée par des matières enseignées en tchèques qui accentuent la spécialisation de ce programme. A titre d'exemple, on peut mentionner le droit commercial, le droit du travail, la gestion de l'entreprise ou l'économie. Leur objectif est de présenter aux étudiants le fonctionnement du système juridique et économique de notre pays et ainsi les préparer mieux au marché du travail. On peut constater que ces programmes de formation bénéficient d'un énorme intérêt, car le nombre de candidats est presque double par rapport aux programmes de philologie romane classique.

Il nous semble important d'ajouter que les Facultés pédagogiques ne restent pas intactes. Les programmes qui forment les futurs enseignants représentent toujours le pilier de leur formation, mais il faut ajouter que les Facultés pédagogiques de Brno ou de Plzeň introduisent déjà dans leurs programmes la spécialisation – le français commercial.

Conclusion

La révolution de velours a profondément modifié non seulement la société tchèque, mais aussi le fonctionnement de l'enseignement supérieur en République tchèque. Après la chute du communisme, la langue russe a perdu son monopole et le français a commencé à regagner son terrain. Il n'a pas repris sa position privilégiée de l'époque d'entre-deux-guerres, mais les statistiques montrent clairement qu'il bénéficie d'une popularité stable, notamment aux lycées. Ce fait a contribué à la modification de l'enseignement supérieur, car la solide base des francophones en République tchèque a permis l'ouverture de plusieurs chaires de romanistiques dans différentes régions du pays. En première étape, elles ne formaient que des enseignants, traducteurs ou

linguistes comme leurs sœurs anciennes, mais elles se sont vite rendu compte que le marché exigeait un autre diplômé et qu'il fallait modifier leurs programmes. La demande du marché a abouti à la création des programmes tels que le Français dans la sphère de commerce (Université d'Ostrava) ou le Français pour le commerce européen et international (Université de Bohême du Sud) qui essaient de combler cette lacune au marché en formant des candidats avec une bonne maîtrise de la langue française et s'orientant dans l'économie et la gestion de l'entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

- Beringer A. 1937. *Školské a kulturní styky s cizinou*. Praha: SPN.
- Bělič O. 1973. Jan O. Fischer quinquagénaire. *Romanica Pragensia VIII*, 7-17.
- Chalupa J. 2004. Olomoucká univerzita v letech 1573-1860. *Romanica Olomucensia XIII*. 11-19.
- Černý J. 2004. Univerzita Palackého a katedra romanistiky (1947-2004). *Romanica Olomucensia XIII*. 21-24.
- Kavka F., Petráň J. 1998. *Dějiny Univerzity Karlovy 1348-1990*. Praha: Karolinum.
- Novotná R. 2007. *Výuka cizích jazyků od 90. let po současnot – z pohledu vzdělávací politiky*. Mémoire de master. Brno.
- Raková Z. 2009. Les sections lycéennes tchécoslovaques et tchèques en France 1920-2009. *Romanica Olomucensia* vol. 21. 175-183.
- Raková Z. 2011. *Francophonie de la population tchèque 1848-2008*. Brno: MU.
- Reznikow S. 2008. *Frankofilství a česká identita (1848-1914)*. Praha: Karolinum.
- Učitel'ské noviny (journal des instituteurs)*, n° 33-34 du 26 août 1953

Propositions pour les contenus de formation en français de l'administration

Propositions of contents of courses on French in/for the administration

Many administrative tasks have to be accomplished in jobs from diverse professional domains: in secretarial jobs, accountancy, insurance, staff management, etc. In this paper, I will go through a number of contents that trainees in professional French can use when they work if they have such tasks to perform (as "agents") or if they happen to come in contact with French speaking administrations (as "users"). These contents have been compiled on the basis of the analysis of a corpus of face-to-face conversations between French administrative agents and foreign users (non-native speakers of French). This corpus was collected on administrative sites such as a public writer's office, an office of immigration, the prefecture de police and international relations office in a university. The topics and contexts are varied. Thus, the contents we suggest here cover a large area: they are linguistic or behavioural, strategic, informational or cultural. They are organized in modules so that they can be adapted to the needs of the audiences in the training sessions.

Mots-clefs: Programmes, Français de spécialité, Français de l'administration, Savoirs et savoir-faire professionnels

Key words: curricula, professional French, administrative French, vocational knowledge and know-how

Les tâches administratives sont transversales à de nombreux métiers, dans des branches professionnelles diverses. L'apprentissage de connaissances de base sur le français de l'administration¹ et sur l'administration française peut donc être utile aux étudiants formés en français de spécialité dans des domaines tels que le secrétariat, la comptabilité, l'assurance, la gestion de personnel, etc. Certains manuels de français langue étrangère offrent des contenus pour certains métiers (la gestion des appels téléphoniques ou des

1. L'administration est habituellement étudiée en tant qu'institution (l'Administration publique, étatique, etc.). Nous avons pris le parti d'étudier l'administration en la définissant par ce qui réunit les agents qui effectuent des tâches administratives : leurs compétences et leurs actions (gestion de documents, de dossiers ou de données, contrôle des données et du suivi des procédures, accueil du public et identification des demandes, orientation, information, co-production de services). Pour plus d'informations, cf. Oursel (2013: 83-84).

courriers électroniques pour le secrétariat et la réception par exemple), mais rares sont ceux qui offrent une vision panoramique des savoirs et des savoir-faire utiles pour travailler dans ou avec l'administration en français.

Cet article vise à faire ce tour d'horizon sur la base d'analyses d'interactions en face-à-face entre des agents administratifs francophones natifs et des usagers étrangers enregistrés sur des sites couvrant des domaines, des méthodes et des problèmes très variés. Nous présenterons le corpus et les analyses auxquelles nous avons procédé, puis nous exposerons les types de contenus qui se sont dégagés des analyses, sous forme de modules d'enseignement.

1. Méthodologie

Dans cette première partie, nous aborderons le recueil de données (les sites et leurs particularités) et les types d'analyses qui ont été effectuées.

1.1. Recueil des données

La recherche a été menée à partir d'enregistrements audio² de conversations exolingues entre des agents administratifs et des usagers et à partir de documents et de notes récoltées³ sur plusieurs terrains :

- le bureau d'un écrivain public dans un centre social,
- le bureau des remises de cartes d'une préfecture de police,
- le comptoir d'accueil des usagers d'un office français de l'immigration et de l'intégration (dorénavant OFII),
- les bureaux d'audition des usagers (pour diagnostic des besoins et signature du Contrat d'Accueil et d'Intégration⁴) d'un OFII,
- le bureau d'une responsable dans un institut universitaire d'interprétation et de traduction,
- le service des relations internationales d'une université,

2. Effectués par l'équipe FLEURON (Documents Fleuron – Équipe Acquisition et apprentissage des langues (CRAPEL) – U.M.R. 7118 – ATILF – C.N.R.S. Université Nancy 2, environ 1h) et par nous-même (environ 15h45). Ces enregistrements ont été intégralement transcrits par nous-même.

3. Récoltées par nous-même sauf mention contraire.

4. L'OFII délivre aux personnes arrivées depuis moins de 3 mois et souhaitant rester au moins un an un « visa long séjour valant titre de séjour ». Ce visa est délivré contre réception de documents divers et signature d'un contrat, le Contrat d'Accueil et d'Intégration, qui lie la République française et le migrant dans une situation d'obligation mutuelle : selon les besoins du migrant, la France s'engage à mettre à disposition un certain nombre de formations gratuitement, en échange de quoi le migrant s'engage à suivre les formations qui lui sont prescrites selon le diagnostic effectué lors de l'audition. Les formations sont : une formation civique, une formation à la vie en France, un bilan de compétences professionnelles et une aide à l'obtention d'un emploi, et une formation linguistique en français. Si le migrant ne remplit pas son contrat, son visa d'un an n'est pas renouvelé lorsqu'il arrive à échéance.

- les secrétariats et scolarités de départements universitaires de français langue étrangère (FLEURON et nous-même) et
- le bureau de la coordinatrice des échanges et des étudiants étrangers dans un département universitaire de français langue étrangère (FLEURON exclusivement).

Sur ces sites, nous avons pu observer des services de renseignement, de conseil, de prise de rendez-vous, de réception/remise, de délivrance/obtention et de complétion de documents, d'accompagnement dans l'action (en particulier chez l'écrivain public), de diagnostic/évaluation (dans les bureaux des auditions de l'OFII), d'inscription (dans les scolarités par exemple) et d'orientation dans les bâtiments.

Selon les sites, les agents sont plus ou moins polyvalents. Par exemple, les auditeurs suivent une procédure qui encadre l'intégralité de l'entretien : ils agissent de manière plutôt routinisée, leur répertoire verbal est développé, pour ces actions. Au contraire, l'écrivain public gère une multitude de domaines, de problèmes et de procédures. Elle agit surtout dans l'improvisation et s'appuie sur des connaissances très larges dans différents domaines de l'administration (fiscal, social, assurantiel, etc.). Dans l'ensemble, les différents sites ont permis de recueillir des données relatives à un grand nombre de domaines administratifs et à une variété de types de services.

La durée des interactions varie de moins d'une minute à plus d'une heure. Sur certains sites, la durée des interactions est plutôt régulière ou elle peut être totalement imprévisible; elle peut être plutôt courte (5 minutes en moyenne au service des relations internationales) ou plutôt longue (35 minutes en moyenne chez l'écrivain public). Selon la durée des conversations, les agents prennent plus ou moins de temps pour s'approprier l'histoire et le problème de l'utilisateur, pour l'aider et le conseiller.

Deux autres critères sont utiles pour caractériser les interactions administratives. Le premier est celui de l'unicité ou de la multiplicité des rencontres entre un agent et un usager. Si un agent « suit » un usager dans la résolution de son problème, l'interaction ne se passe pas de la même façon que s'ils ne se voient qu'une fois. L'histoire conversationnelle⁵ modifie l'organisation de l'interaction, en particulier dans les phases d'exposition de la situation par l'utilisateur et de définition de l'objectif⁶, et cela peut faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage.

Le second critère est celui de la complexité de la procédure et du nombre d'étapes (et d'agents) concernés. En effet, lorsqu'un problème se résout en une étape, les agents n'ont pas besoin de coordonner leurs actions, ni d'aider les usagers à poursuivre la résolution de leur problème, ni d'avoir des hypothèses sur ce que les agents précédents ont pu dire ou ne pas dire ni sur ce que les agents suivants supposeront qui aura été dit ou non. Le chaînage discursif (Mourlhon-Dallies, 2006; 2009) et praxéologique

5. « l'ensemble des interactions conversationnelles ayant eu lieu, à un moment donné, entre deux (ou plusieurs) sujets parlants » (Golopenția-Erescu, 1985 [1988]: 70).

6. Cf. 1.2. pour plus d'informations sur les phases de la transaction de service.

(Oursel, 2013) implique des façons de dire et des actions qui peuvent également faire l'objet d'une formation.

1.2. Analyse des données

Les données recueillies ont été analysées avec d'autres objectifs que celui de définir les besoins d'une formation en français de spécialité (Oursel, 2013). Cependant, les résultats obtenus nous semblent pertinents. Ils offrent même un regard original sur le français de l'administration.

Nous avons étudié par exemple la construction des attentes chez les usagers: quels moyens d'information sont employés pour renseigner les usagers (analyse des médias de communication), quels types d'informations sont exposés (analyse des contenus), quels moyens linguistiques sont typiquement employés (analyse phraséologique), et quel impact le chaînage discursif et praxéologique a sur les discours de construction des attentes.

Nous avons également dégagé trois phases majeures dans le déroulement d'une transaction⁷ de service : l'exposition de la « situation-problème » de l'utilisateur, pendant laquelle l'agent construit un « dossier mental » (interprétation administrative de la situation-problème); la négociation et/ou la définition de l'objectif à réaliser; la coréalisation de l'objectif⁸. À chaque phase correspondent des services, des attitudes et des pratiques discursives différents. Ces relations entre les quatre ont aussi été analysées.

Enfin, le cœur de notre recherche portait sur la gestion de l'intercompréhension: nous avons observé à la loupe de nombreuses séquences où il y avait désaccord ou négociation, ce qui a permis de dégager un ensemble de non-dits, de pratiques culturelles et verbales, d'attentes, de suppositions, et de constater les espaces où la négociation était possible. C'est à partir de l'ensemble de ces résultats que nous proposons les modules d'enseignement-apprentissage suivants.

2. Des modules pour enseigner le français de l'administration

Les corpus recueillis et les analyses ont donné lieu à des réflexions et à des résultats utiles pour l'enseignement du français de l'administration auprès d'étudiants qui vont agir soit en tant qu'agents, soit en tant qu'usagers. La formation peut être ajustée aux objectifs des étudiants. Nous présenterons l'organisation de contenus en modules, particulièrement adaptée à des formations aux objectifs différents, puis les contenus des modules que nous proposons.

7. Une interaction de service peut contenir plusieurs transactions de service. Une transaction dure le temps de la coréalisation d'un service (interaction, transaction, échange et intervention sont des termes empruntés à l'équipe de E. Roulet à Genève (Roulet, 1981; Roulet, Auchlin, Moeschler *et al.*, 1985).

8. Pour rappel, l'accomplissement de ces trois phases vaut coproduction d'un service (Gadrey et De Bandt, 1994; Falzon et Lapeyrière, 1998; Oursel, 2013).

2.1. Des modules

Pour enseigner les contenus que nous développerons ci-dessous, une présentation en modules nous paraît la plus adaptée. Les modules « sont autosuffisants et sont indépendants les uns des autres : il n'est donc pas nécessaire de 'faire' tous les modules, ni de les faire 'dans l'ordre' » (Gremmo, 1997: 64). Ils contiennent des supports et des ressources méthodologiques; il n'y a pas de progression d'un module à l'autre (mais il peut y en avoir à l'intérieur de chaque module) ; et les contenus peuvent se répéter d'un module à l'autre, parce que les objectifs sont différents mais un même support peut être utile pour plusieurs objectifs. Nous proposons que les contenus soient organisés en 7 modules, qui pourront être exploités ou pas, orientés ou ajustés selon les besoins des publics de la formation.

2.2. Les modules

Les modules proposés abordent l'écosystème des ressources d'informations, la place de l'administration dans le quotidien, les types d'informations à connaître au sujet d'une procédure, les contraintes dans la négociation de l'objectif de la transaction, les actions des agents, les actions des usagers et la gestion de la communication interculturelle. Pour des raisons de place, nous effectuerons un panorama des thèmes et des angles qui peuvent être développés, mais nous n'entrerons un peu en détail que pour quelques uns.

2.2.1. L'écosystème des ressources d'informations

Les ressources d'informations sont les sites institutionnels et les lieux où l'on peut chercher et trouver des informations. Globalement, les étudiants pourront aussi bénéficier d'une connaissance panoramique des institutions, des organisations, des types de services administratifs, afin de savoir quel service peut informer sur quoi, quelle institution joue quel rôle et à qui s'adresser selon l'information recherchée.

Les supports d'informations peuvent être de natures très différentes. Pour informer les usagers, les agents disposent:

■ à l'écrit

- de moyens de communication personnalisés tels que le courriel ou, en face-à-face, le papier libre sur lequel ils peuvent schématiser ou récapituler leurs propos ;
- de moyens de communication « catégoriels » tels que des documents pré-remplis distribués aux usagers concernés (p. ex. convention de stage, liste de documents à fournir dans une procédure donnée), des documents qui contiennent des informations pour plusieurs catégories d'usagers (l'utilisateur ou l'agent fait le tri entre ce qui est pertinent et ce qui ne l'est pas), ou un site internet (avec des pages pour les usagers, selon leurs besoins, selon leurs demandes);
- de moyens de communication « tous publics » tels que des brochures en libre-service, des plans du lieu, des tableaux d'horaires d'ouverture ou

d'emplois du temps, des spécimens de documents remplis (comme pour les chèques ou les formulaires), des cartes de visite, des panneaux d'indications dans les couloirs des bâtiments ;

■ à l'oral

- de moyens de communication en coprésence (parler, montrer),
- de moyens de communication à distance (le téléphone⁹) et
- de moyens de communication enregistrés (vidéos passées dans des réunions, diffusées sur Internet).

L'oral permet une résolution des problèmes souvent plus rapide que l'écrit, mais l'interlocuteur ne peut compter que sur sa compréhension et sur sa mémoire pour enregistrer les informations. L'écrit est valorisé dans la culture de l'administration française. Ainsi, la plupart des étapes d'une procédure se clôt avec un document écrit, récépissé de dépôt de dossier, bon d'envoi en recommandé, bulletin de salaire, etc. Sans preuve écrite, point de salut. Dans ce module, l'écrit a donc une place non négligeable.

Il faudrait exposer les étudiants aux types de ressources utiles pour leurs besoins professionnels, à des documents authentiques produits ou diffusés par les agents avec lesquels ils travailleront, afin qu'ils découvrent les ressources spécifiques à leur branche, et qu'ils en découvrent les contenus. Les activités pédagogiques peuvent être adaptées au rôle des futurs professionnels : s'ils agiront plutôt en agents, ont-ils davantage besoin de comprendre ou de produire des documents, et quels documents ? De même s'ils agiront plutôt en usagers. Ils peuvent apprendre à faire de la lecture sélective, à savoir où chercher et quoi chercher.

Enfin, la multicanalité (Boutet, 2005; Mourlhon-Dallies, 2008) n'est pas toujours évidente à gérer : il est parfois utile d'apprendre à prendre des notes en français, à schématiser, à expliquer des icônes ou un texte écrit à l'oral ou à comparer le contenu informationnel d'un site internet avec celui d'une brochure.

2.2.2. La place de l'administration dans le quotidien

Ce module vise à former les étudiants à la culture de l'administration dans le pays francophone qui les intéresse.

On pourra y aborder les types d'informations souvent demandés par les administrations (coordonnées personnelles ou professionnelles, numéros « identitaires » – numéro de sécurité sociale, de passeport ou de pièce d'identité, de permis de conduire, numéro SIRET, revenu fiscal de référence), les types d'impôts prélevés, la place (ou l'absence de place) et la forme de la corruption dans l'administration ou la place des documents officiels dans le quotidien.

9. Lamoureux a conçu un manuel spécifique pour la communication par téléphone (Lamoureux Jean (2009) *Les combines du téléphone fixe et portable*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble). Certains manuels se spécialisent en fonction du canal de communication.

Dans l'administration, les documents ont une durée de vie qu'il peut être utile de connaître, là encore en fonction des besoins en formation (en France, un chèque émis et payable en France est encaissable 1 an et 8 jours, un talon de chèque se conserve 5 ans, un bulletin de salaire jusqu'à liquidation de la retraite...). Si les personnes formées auront le rôle d'usagers, il leur suffit d'être conscients que les documents ont une durée de vie, que celle-ci varie et qu'il faut penser à la demander à l'agent lorsqu'il délivre le papier.

2.2.3. Les types d'informations à connaître au sujet d'une procédure

Les savoirs à enseigner dans ce module pourront être adaptés au degré de précision dont les étudiants ont besoin. Si les besoins sont généraux, l'enseignant peut:

- proposer des informations générales sur les schémas d'action généraux de procédures courantes (envoi en recommandé avec accusé de réception, écrits et signatures pour tout acte ou toute décision importants, par exemple),
- faire travailler le praxéogramme¹⁰ de la rencontre administrative dans ses grandes lignes (phase d'exposition de la situation, de définition de l'objectif et de réalisation, avec les types de tâches possibles selon les phases),
- enseigner les questions auxquelles une réponse est nécessaire pour pouvoir suivre une procédure (qui doit agir ?, que doit-il faire ?, de quoi a-t-il besoin – documents requis, actions préalables – ?, y a-t-il des modalités particulières – quand, où, comment – ? et où et comment peut-on se renseigner sur la procédure ?) et
- enseigner des bases en phraséologie administrative (« remettre » dans le sens de donner et non de mettre à nouveau, « prise en charge », « passé ce délai », « sans garantie », « à l'attention de »...).

Les futurs professionnels d'un secteur peuvent apprendre des schémas d'action procéduraux beaucoup plus détaillés, des variantes moins fréquentes du praxéogramme de la rencontre administrative et les informations utiles au suivi d'une procédure (l'ensemble des réponses aux questions vues ci-dessus pour chaque étape de la procédure, ainsi que les recours si une étape n'a pas été effectuée en bonne et due forme). Cela permet de gérer au mieux le chainage discursif, de ne pas redire ce que d'autres agents ont déjà expliqué et de ne pas encore dire ce que d'autres préciseront plus tard. Ils peuvent aussi apprendre à reconnaître quel document est obtenu à quelle étape et à diagnostiquer l'état d'avancement de la situation et les étapes effectuées. Cela leur permet de

10. Notion proposée par Ehlich et Rehbein (1972) et définie par Moirand comme un « schéma d'actions verbales ou non-verbales qui correspond à la représentation cognitive intériorisée que l'on a du déroulement d'une interaction [...], et qui sert en quelque sorte de patron à la gestion d'une situation de communication stéréotypée, ou d'un genre discursif monologal [...], permettant à chacun de planifier l'ordre de ses activités et de ses interventions verbales. » (2002: 461-462).

gérer le chainage praxéologique et d'évaluer la faisabilité de l'objectif envisagé par l'utilisateur.

2.2.4. Les contraintes dans la négociation de l'objectif de la transaction

Lorsqu'un usager s'adresse à un agent, il a souvent une idée de ce qu'il attend de l'agent. Parfois, ses attentes ne sont pas faisables. Parfois aussi, il n'a pas d'idée de la manière de résoudre son problème. Dans les deux cas, l'agent et l'utilisateur négocient l'objectif à réaliser. Le plus souvent, ils négocient en fonction de contraintes dont ils ne sont pas conscients et qu'ils n'explicitent pas. L'analyse des séquences de négociation a permis de dégager ces contraintes. Leur conscientisation pourrait améliorer l'efficacité des négociations.

L'utilisateur fait valoir:

- la pertinence de l'objectif par rapport à sa « situation-problème »,
- l'efficacité par rapport à sa résolution, et
- l'intérêt par rapport aux enjeux¹¹ de la transaction.

L'agent fait valoir:

- la nécessité d'une correspondance entre l'état d'avancement nécessaire pour procéder à l'étape et l'état d'avancement réel de la « situation-problème » (si un usager n'a pas obtenu un document requis pour l'étape, elle ne peut pas être réalisée),
- l'efficacité par rapport à la situation-problème du point de vue administratif (contester une facture est un recours possible lorsqu'un devis n'a pas été présenté, la négociation du montant et l'échelonnement du paiement n'en sont pas),
- l'intérêt par rapport aux enjeux du point de vue administratif (si le recours réussit, contester la facture permettrait de ne rien payer; une négociation implique de payer),
- la limite des compétences et des obligations professionnelles de l'agent et
- son sens éthique (p. ex. l'écrivain public a refusé d'écrire une dénonciation à la préfecture).

Les contraintes elles-mêmes sont utiles à connaître et à comprendre, mais une fois qu'elles sont comprises, les étudiants peuvent en plus apprendre des stratégies de négociation, réfléchir à des types d'arguments et améliorer leurs compétences de négociation en français.

11. Les enjeux sont les conséquences possibles du résultat de la transaction de service. La résolution du problème est la conséquence espérée de la transaction, mais ce problème peut être enchaîné ou avoir des ramifications non administratives. Les enjeux sont ce que l'utilisateur peut gagner ou perdre en fonction du résultat de la transaction.

2.2.5. Les actions des agents

Si la formation s'adresse à de futurs agents, ce module servira à enseigner aux étudiants les tenants et les aboutissants des actions et à savoir les formuler et les expliquer. Si elle s'adresse à de futurs usagers, ils apprendront à comprendre les explications, à repérer ce qui reste flou et à demander des compléments d'information.

La première tâche des agents est d'interpréter la situation exposée par l'utilisateur. Cela nécessite que les formulations naïves des usagers et les documents écrits par d'autres agents soient compris et que les informations soient interprétées d'un point de vue administratif. La synthèse d'informations naïves et administratives peut faire l'objet d'un entraînement. L'agent a également intérêt à s'assurer que l'intercompréhension est satisfaisante : il doit évaluer son interprétation globale de la situation (a-t-il tous les éléments en main ? A-t-il compris l'histoire telle qu'elle lui a été décrite ?). Pour améliorer l'intercompréhension, il faut savoir quelles informations manquent et savoir les demander. Pour vérifier l'intercompréhension, le mieux est de savoir reformuler son interprétation. Mais ces deux choses ne sont pas aisées en langue étrangère. Des activités didactiques peuvent être prévues pour renforcer ces compétences à la fois langagières et professionnelles.

La deuxième tâche des agents est de négocier un objectif. Nous avons vu plus haut quelles contraintes sont en jeu dans la négociation des objectifs et quelles activités peuvent être mises en place pour travailler la négociation (cf. 2.2.4.). Dans les corpus, nous avons remarqué des pratiques langagières ambiguës lorsque les agents refusent de réaliser un objectif, par exemple avec l'emploi de « pouvoir » dans des énoncés tels que « je ne peux pas ». Ces énoncés ne permettent pas de savoir d'où vient l'impossibilité ni à quel point elle est définitive. D'autres formulations sont plus efficaces et plus claires pour les usagers, comme « C'est interdit », « Je n'ai pas le droit » ou « Il manque tel document ». Lorsqu'il y a un refus, l'agent propose habituellement un autre service en compensation du refus (Oursel, 2012). Dans ce cas, la justification du refus est rare, le service compensatoire offrant des indices sur la raison de l'infaisabilité du service demandé. Les futurs agents peuvent être entraînés à écourter les négociations en répondant directement à un objectif utile et faisable qui donne à l'utilisateur la satisfaction de comprendre pourquoi son objectif était infaisable, qui lui indique quel objectif intermédiaire ou alternatif poursuivre et qui le réalise.

La troisième tâche est la coréalisation de l'objectif. Plusieurs difficultés se posent là. Par exemple, les agents emploient plusieurs méthodes pour désigner les documents qu'ils donnent ou qu'ils demandent, dont la désignation par catégorie (« justificatif de domicile », « pièce d'identité ») ou par nature (« récépissé », « attestation ») peut poser des problèmes d'interprétation aux usagers. Les futurs agents doivent savoir quels documents entrent ou n'entrent pas dans une catégorie, afin de pouvoir donner des exemples si besoin ; ils doivent aussi pouvoir préciser la fonction, l'apparence et le contenu des documents pour pouvoir répondre aux potentielles demandes des usagers. Les agents donnent également parfois des rendez-vous aux usagers. Il leur faut

alors savoir négocier un rendez-vous, proposer des créneaux, comprendre les disponibilités des usagers, et récapituler à l'oral et à l'écrit les informations clés. Dans plusieurs types de services, la récapitulation est une étape utile. Elle peut être travaillée dans la formation professionnelle, à l'oral comme à l'écrit, avec la mise en relief de mots-clés par l'intonation, le surlignage, la formulation clivée, etc. Mais il ne suffit pas de récapituler efficacement, il faut aussi vérifier que l'utilisateur sera autonome après la rencontre, dans la suite de la résolution de son problème: on pourra enseigner aux futurs agents à inviter les usagers à reformuler.

Enfin, les futurs agents qui vont effectuer des tâches routinières peuvent d'ores et déjà développer leur répertoire langagier pour ces tâches, afin de s'adapter aux usagers.

2.2.6. Les actions des usagers

La première tâche des usagers est d'exposer leur situation et leur problème. Ils ont besoin de vocabulaire relatif à divers types de déboires et de formulations de narration ou de description. La deuxième tâche est l'exposition ou la négociation de l'objectif à réaliser. Dans les deux cas, l'utilisateur a besoin de s'exprimer, et il doit vérifier que l'agent a construit une interprétation compatible avec la sienne de sa situation et de son opinion. Cela relève des mêmes compétences que celles évoquées dans le module précédent pour les agents. Si la formation s'adresse à des futurs agents, c'est la compétence de reformulation et de validation de son interprétation qui pourra être travaillée dans ce module.

Cependant, une grande partie du travail des usagers consiste à écouter et à comprendre les arguments, les conseils, les explications et les demandes des agents. Or, ces derniers s'expriment parfois de manière ambiguë. Par exemple, les agents emploient régulièrement le présent, le futur proche et le futur simple pour désigner le moment de l'énonciation, un moment futur proche ou un moment futur plus éloigné, mais que les temps verbaux ne correspondent systématiquement à un moment référé. Les futurs usagers peuvent être entraînés à déjouer cette difficulté en s'appuyant sur les indices contextuels pour deviner à quel moment le temps verbal réfère. Ils peuvent également apprendre à demander de l'aide pour mieux comprendre lorsque cela leur est nécessaire. Les demandes d'aide peuvent être formulées de nombreuses façons, certaines sont plus ou moins efficaces, plus ou moins valorisantes, plus ou moins claires. Les différentes options peuvent être explorées, envisagées, et les étudiants peuvent réfléchir aux situations où telle façon est plus intéressante que telle autre.

2.2.7. La gestion de la communication interculturelle

Ce module s'adresse à tous les étudiants qui auront affaire à des personnes de cultures autres que la leur. Cultures nationales ou professionnelles. Il vise à sensibiliser les étudiants aux problèmes que l'on peut rencontrer dans l'interculturalité. Il s'agit là d'aider les étudiants à comprendre les mécanismes psychologiques, communautaires et identitaires derrière le choc culturel (Oberg, 1954; Cohen-Emeric, 1984), l'ethnocentrisme

(Sumner, 1906; Lévi-Strauss, 1951; Guerraoui et Troadec, 2000) et le relativisme culturel (position idéologique soutenue par Lévy-Bruhl, Boas, Benedict ou Mead) d'une part, et d'autre part de leur enseigner à gérer les tensions qu'ils peuvent ressentir personnellement ou détecter chez leurs interlocuteurs avant que la situation ne s'envenime et que la communication ne se rompe. On peut s'appuyer sur des analyses de chocs culturels (Thomas, 1983; 1984; Carroll, 1987; R. Scollon et S. Scollon, 1995 [2001] par exemple), sur des expériences personnelles ou sur des analyses de stéréotypes pour aider les étudiants à prendre conscience de différences culturelles. On peut aussi utiliser les travaux sur le choc culturel (Oberg, 1954; Adler, 1972; Bennet, 1993; Levine et Adelman, 1993; Winkelman, 1994, etc.) pour leur expliquer les différentes étapes, les réactions, les risques et les actions qui peuvent aider à le gérer. Enfin, on pourra conduire les étudiants à comprendre les pratiques et les habitudes spécifiques à leur communauté professionnelle, et à les expliciter pour aider leurs interlocuteurs à comprendre la situation et les actions demandées et effectuées.

En conclusion, les enregistrements d'interactions exolingues entre des agents administratifs et des usagers en français nous ont apporté de nombreuses informations sur la façon dont elles se déroulent. Ces informations et les analyses des interactions ont donné lieu à des propositions didactiques, dont cet ensemble de modules d'enseignement pour le français de spécialité. Les sept modules suggérés abordent des savoirs sur l'organisation locale des institutions administratives et sur les ressources informationnelles, sur la place des documents administratifs dans le quotidien, sur les procédures, sur les contraintes dans la négociation de l'objectif et sur l'interculturalité. Ils contiennent également des objectifs en termes de savoir-faire en lecture, en écriture, en interaction orale, en pratiques administratives et procédurales, en techniques argumentatives et en gestion des chocs culturels. Ils couvrent ainsi un large panorama des besoins des professionnels qui seront agents ou seront en interaction avec des agents, qui parleront en français, avec des francophones ou dans un pays francophone.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler P.S. 1972. Culture shock and the cross-cultural learning experience. In D.S. Hoopes (éd.) *Readings in intercultural communication* 2. Pittsburgh, PA: Regional Council on International Education. 6-21.
- Bennett M.J. 1993. Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (éd.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 21-72.
- Boutet J. 2005. Genres de discours en situation de travail. In L. Fillietaz & Bronckart J.-P. (dir.) *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve (BE): Peeters, BCILL. 19-35.
- Carroll R. 1987. *Évidences invisibles: Américains et Français au quotidien*. Paris: Seuil.
- Cohen-Emeric M. 1984. Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle* 2. 183-218.
- Ehlich K. & Rehebin J. 1972. Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In Wunderlich D. (dir.) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt (DE), Athenaiion. 209-254.
- Falzon P. & Lapeyrière S. 1998. L'usager et l'opérateur: ergonomie et relations de service. *Le Travail humain* 61. 69-90.

- Gadrey J. & Bandt J. 1994. De l'économie des services à l'économie des relations de service. In Bandt J. de & Gadrey J. (dir.) *Relations de service, marchés de service*. Paris: Éditions du CNRS. 11-17.
- Golopenția-Erescu S. 1985 [1988]. Interaction et histoire conversationnelle. In Cosnier J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni C. (dir.). 1988. *Échanges sur la conversation*. Paris: CNRS. 69-81.
- Gremmo M.-J. 1997. Matériaux d'enseignement et apprentissage de langue: les options didactiques des « modules de français pour les professionnels du tourisme ». *Mélanges CRAPEL* 23. 63-79.
- Guerraoui Z. & Troadec B. 2000. *Psychologie interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Levine D.R. & Adelman M.B. 1993. *Beyond Language: Cross Cultural Communication*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lévi-Strauss C. 1951. *Race et histoire*. Paris: UNESCO.
- Moirand S. 2002. Praxéogramme. In Chauradeau P. & Maingueneau D. (dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil. 461-464.
- Mourlhon-Dallies F. 2006. Les écrits du médicament: à la croisée des cultures. *Le médicament : conception, production et consommation : perspectives interdisciplinaires pour un avenir commun*. 176-180.
- Mourlhon-Dallies F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies F. 2009. *De l'analyse des discours ordinaires et professionnels à l'ingénierie de formation en langues*. Synthèse du dossier d'habilitation à diriger des recherches sous la direction de Jean-Claude BEACCO, soutenu à l'université Paris 3.
- Oberg K. 1954. Kulturschock, communication au *Women's Club of Rio de Janeiro*, 3 août 1954. Cultural Shock – Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology* 7. 177-182.
- Oursel É. 2012. Le refus de service dans les administrations: quelles formes d'atténuation pour ces actes menaçants et quelles offres de compensation ? *Signes, Discours et Sociétés* 9.
- Oursel É. 2013. *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat codirigée par Sophie Moirand et Richard Duda, soutenue à l'université Paris 3 – Sorbonne nouvelle le 12 décembre.
- Roulet E. 1981. Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. *Études de linguistique appliquée* 44. 7-40.
- Roulet E., Auchlin A., Moeschler J. et al. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne (CH): Peter Lang.
- Scollon R. & Scollon S.W. 1995 [2001]. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Malden, (MA, US), Oxford (GB): Blackwell.
- Sumner W.G. 1906. *Folkways. A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. Boston (MA, US): Ginn and Company.
- Thomas J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4. 91-112.
- Thomas J. 1984. Cross-cultural discourse as 'unequal encounter': Towards a pragmatic analysis. *Applied Linguistics* 5. 226-244.
- Winkelman M. 1994. Cultural Shock and Adaptation. *Journal of Counseling & Development* 73. 121-126.



**Kształcenie językowe
a potrzeby rynku pracy**

Badania potrzeb językowo-komunikacyjnych na przykładzie wybranych obszarów zawodowych w polsko-niemieckim kontekście gospodarczym

The need for profession-specific foreign language skills hinges, in its turn, on a range of heterogeneous factors

These include the economic conditions and contexts of a country and its environment, or the number of an enterprise's direct (professional) exchange relations with individuals speaking a specific target language. A third factor is the degree to which communication(s) in a foreign language figure(s) as an entrepreneurial-strategic necessity (e.g. in the case of know-how transfer), or forms part of the enterprise's own service ideal with regard to its clients and business partners. Finally, the need for profession-specific language skills may depend on the estimation of the involved communication partners that the use of a certain foreign language may be beneficial, or even advantageous, to that of the partners' native language(s) or the recourse to a third language. Based on a close study of two professional fields with intensive cross-border contacts, the present paper will illustrate how profession-specific linguistic and communicational needs and requirements can be identified, surveyed and transposed into didactically valuable models for university and vocational training scenarios.

Słowa kluczowe: komunikacja zawodowa, analiza potrzeb językowych i komunikacyjnych, język specjalistyczny, polsko-niemieckie kontakty handlowe, kształcenie zawodowe
Key words: professional communication, analysis of language and communication needs, languages for specific purposes, Polish-German trade relations, vocational education

1. Ogólne tendencje dotyczące zapotrzebowania na tak zwany język niemiecki dla celów zawodowych¹

„Zapotrzebowanie” jest kluczowym terminem w ekonomii i oznacza konkretyzację potrzeb w postaci dobra (towaru) (na temat koncepcji popytu gospodarczego, cf. Thommen i Achleitner, 2009: 35). Umiejętność posługiwania się językami stanowi

1. Określenie to ma charakter uogólniający. Wyrażenie „niemiecki język specjalistyczny” rozumiane tu jest jako logiczna suma jednostek leksykalnych lub logiczny przekrój jednostek strukturalnych języków niemieckojęzycznych specjalistów (polilekt). Więcej na ten temat Gruzca, 2010: 43.

istotną potrzebę, która manifestuje się w aktach komunikacji zawodowej w wielu różnych branżach, zawodach, organizacjach i obszarach społecznych, i to zawsze tam, gdzie są spełnione co najmniej dwa warunki: 1) zachodzi szeroko rozumiana (transgraniczna) wymiana dóbr materialnych (np. maszyn, żywności) lub dóbr niematerialnych (usług – np. z udziałem banków, firm transportowych, lekarzy etc., ale także praw i informacji); 2) w inicjujących tę wymianę lub towarzyszących jej sytuacjach komunikacyjnych co najmniej jeden partner komunikacji rezygnuje na rzecz co najmniej jednego innego z używania języka ojczystego. Zorientowana na konkretne potrzeby językowe dla celów zawodowych oferta edukacji obcojęzycznej w ramach kształcenia zawodowego, tj. w zagranicznym szkolnictwie wyższym i średnich szkołach zawodowych, podyktowana jest względami ekonomicznymi oraz wynika ze stosowanych strategii na rynku pracy: w międzysektorowym eksporcie towarów i usług Niemcy odnotowują jeden z najwyższych udziałów, ale także odwrotnie: niemieckie firmy sprowadzają wiele towarów i usług niezbędnych do produkcji i ich odsprzedaży z innych krajów świata². Także zakres niemieckich inwestycji bezpośrednich, tj. eksport kapitału i *know-how* w celu utworzenia filii, zakładów pracy, nabycia przedsiębiorstw, nieruchomości, udziałów w Europie i poza nią utrzymuje się stale na wysokim poziomie. I choć zdaniem Ammona (2010: 96) angielski jako „język międzynarodowych kontaktów i negocjacji” niepodzielnie panuje w niemieckim przemyśle, to z drugiej strony od niedawna odnotowuje się tendencję do utrzymania języka niemieckiego w multinarodowych przedsiębiorstwach wywodzących się z Niemiec, o ile nie szkodzi to ich interesom. Znajomość języka niemieckiego za granicą bywa często atutem przy zatrudnianiu nowych pracowników (cf. Ammon, 2010: 96). W związku z tym obserwuje się, że małe i średnie przedsiębiorstwa handlowe za granicą (m.in. w Chinach) w kontaktach biznesowych z Niemcami posługują się ich językiem. Podobna sytuacja panuje w regionach przygranicznych Niemiec (np. w Polsce lub Czechach), gdzie zakłady rzemieślnicze oferują swoje usługi niemieckim klientom w ich ojczystym języku.

Innym obszarem z dużym potencjałem w zakresie uczenia języka niemieckiego dla potrzeb zawodowych jest turystyka. W swoim przeglądzie rozprzestrzeniania się języka niemieckiego na świecie Ammon (2010: 101) dochodzi m.in. do wniosku, że wiele regionów wychodzi naprzeciw turystom z Niemiec, tłumacząc na ich język lokalne nazwy, przewodniki, karty dań etc., a także zatrudniając w obiektach usługowych personel niemieckojęzyczny. Zagraniczne rynki pracy w obszarach gospodarki i turystyki nie są jednak jedynym źródłem zapotrzebowania na znajomość niemieckich języków specjalistycznych. Same Niemcy, pomimo niepewnej perspektywy długoterminowej, stały się atrakcyjnym rynkiem pracy dla imigrantów z zagranicy: zmiany demograficzne i niedobór wykwalifikowanych pracowników przy stabilnej sytuacji gospodarczej,

2. Aktualny przegląd rozwoju handlu zagranicznego i globalnej integracji gospodarczej Niemiec prezentuje strona Federalnego Urzędu Statystycznego: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/Aussenhandel/Aussenhandel.html> [DW 27.11.2014].

konkurencyjnym wynagrodzeniu oraz przyjazna polityka imigracyjna dla wysoko wykwalifikowanych pracowników i naukowców sprzyjają ww. procesom. Istotnym warunkiem skutecznej integracji zawodowej i społecznej w Niemczech staje się znajomość języka niemieckiego.

Ogólnie rzecz ujmując, zapotrzebowanie na specjalistyczne umiejętności językowe (w zakresie języka niemieckiego) jest w dużej mierze zależne od: 1) warunków gospodarczo-koniunkturalnych w Niemczech i u ich partnerów gospodarczych; 2) od rozmiaru i rodzaju kontaktów bezpośrednich (zawodowych) z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego; 3) od tego, czy i w jakim zakresie komunikacja w języku niemieckim traktowana jest jako składnik szczególnego podejścia do usług w ramach kontaktów z niemieckimi partnerami biznesowymi/klientami; 4) czy i w jakim zakresie komunikacja w niemieckim języku specjalistycznym uznawana jest przez partnerów komunikacyjnych jako zaleta wobec stosowania języka ojczystego lub wspólnego języka trzeciego, co powinno stać się przedmiotem obopólnych obserwacji i negocjacji.

2. Badanie zapotrzebowania na miejscu: monitoring absolwentów (uczelni i szkół zawodowych) oraz badania nad postrzeganiem Niemiec i języka niemieckiego

Analiza potrzeb, jako empiryczny proces identyfikacji sytuacji zawodowych użycia języka oraz koniecznych dla ich realizacji kwalifikacji językowych i interkulturowych, stanowi podstawę indywidualnego, jak i instytucjonalnego planowania kursów językowych i może odnosić się do potrzeb językowych indywidualnych osób, przedsiębiorstwa lub „scenariusza zawodowego”, który jest przedmiotem kursu (cf. Funk, 2010: 1148). Staje się ona efektywna w chwili, gdy a) jej podstawą są relewantne dla danej grupy uczących się sytuacje zawodowe użycia języka oraz, b) gdy na podstawie zebranych danych można skonstruować odpowiedni trening językowy (Funk, 2010: 1148). W związku z tym, instytuty germanistyki, centra języków obcych na zagranicznych uczelniach, a także szkoły zawodowe za granicą powinny badać relewantne dla danego rynku pracy potrzeby w zakresie uczenia języka niemieckiego w lokalnym środowisku, w tym w szczególności:

- prowadzić monitoring absolwentów, tj. utrzymywać z nimi kontakt i stale śledzić, jakie drogi zawodowe z uwzględnieniem profilu niemieckojęzycznego oni wybierają oraz jakie konkretne umiejętności komunikacyjne wymagane są w obszarach zawodowych bądź na stanowiskach pracy (tj. w ramach *workshopów* z absolwentami, którzy w swojej obecnej działalności zawodowej utrzymują kontakty z niemieckojęzycznymi partnerami biznesowymi czy klientami, i mogą o tym opowiedzieć);

- sondować okresowo (nowe) tendencje w postrzeganiu Niemiec i języka niemieckiego w bezpośrednim otoczeniu miejsca nauki (tj. lokalizacja przedsiębiorstw, instytucji utrzymujących niemieckojęzyczne kontakty biznesowe) i w kooperacji z nimi badać konkretne potrzeby w ramach kompetencji komunikacyjnych (tj. poprzez projekty), inicjować praktyki i inne formy współpracy (wizyty w przedsiębiorstwach, zapraszanie do udziału w zajęciach dydaktycznych)³.

Na podstawie tych działań należy zastanowić się, czy i w jakim stopniu uwzględnia się specyficzne potrzeby językowe w programach nauczania oraz zorientowanych na naukę zawodu w środowiskach uczenia w celu: 1) wskazania w trakcie kształcenia w szkole/uczelni osobom nieorientowanym perspektyw zawodowych uwzględniających język docelowy, tj. konkretnych zastosowań języków obcych, oraz jednocześnie wspierania motywacji do ich długofalowego, samosterowalnego nabywania; 2) zapewnienia stałego dostosowywania treści edukacyjnych do aktualnych wymagań zawodowych; 3) orientacji metod nauczania i uczenia się w przestrzeni akademickiej na konkretne, relewantne zadania zawodowe i formy komunikacji oraz przygotowywać uczących się na takie wyzwania.

3. Dwa przykładowe projekty dotyczące polsko-niemieckiego obszaru gospodarczego

Popyt na edukację niemieckojęzyczną dla potrzeb zawodowych w Polsce wydaje się być ze względu na intensywne międzybranżowe kontakty gospodarcze stabilny: Niemcy są dla Polski najważniejszym partnerem handlowym, zwłaszcza MŚP są trwale zaangażowane w inwestycje bezpośrednie w kraju sąsiedzkim (obecnie – stan 2014 r. – ca. 7 000 firm niemieckich inwestuje ca. 26,9 miliardów EUR⁴) i zdane na wytwarzanie złożonych towarów i form dystrybucji bądź ofertę różnych usług i wykwalifikowanych niemiecko- i wielojęzycznych pracowników. Polska gospodarka narodowa należy do najszybciej rozwijających się w Europie⁵, dysponuje w ocenie obserwatorów zagranicznych dość dobrym systemem kształcenia, przede wszystkim w zakresie edukacji obcojęzycznej, wykwalifikowanym personelem oraz rozbudowaną siecią dostawców dla kluczowych branż gospodarki niemieckiej. Polska coraz częściej występuje także w roli inwestora. Niemcy są (stan 2012 r.) wraz z 412 oddziałami, obrotem sięgającym

3. Źródła informacji o zapotrzebowaniu w zakresie języków obcych: 1) kontakty osobiste: studenci, absolwenci, koledzy, znajomi; 2) spółki-córki, oddziały, przedstawicielstwa niemieckich/szwajcarskich/austriackich firm, *german desk* za granicą, krajowe firmy z eksportem bezpośrednim do Niemiec/firm niemieckich jako partnerów handlowych; 3) izby handlu zagranicznego, stowarzyszenia przedsiębiorców, wydziały ekonomiczne niemieckich ambasad; 4) nowe informacje/tendencje gospodarcze; 5) oferty pracy.

4. <http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/maerkte.did=1112698.html>; [DW 27.11.2014]

5. http://ahk.de/fileadmin/ahk_ahk/GTAI/polen.pdf [DW 27.11.2014]

34,5 miliarda PLN i liczbą zatrudnionych w wys. 23 000, najważniejszym celem polskich inwestycji zagranicznych⁶. Polski eksport za Odrę wyznaczają takie branże, jak: budowa maszyn, pojazdy mechaniczne, artykuły spożywcze oraz meble, natomiast import zza Odry – głównie maszyny, pojazdy mechaniczne oraz produkty chemiczne.

Przyglądając się zakresom działalności w polsko-niemieckim kontekście gospodarczym, w ramach których używa się języka niemieckiego, odkryć można szerokie spektrum usług operacyjnych kluczowych dla działań na wzajemnych rynkach – od nabywania i kupowania, przez produkcję i wytwarzanie, po sprzedaż i zbyty wraz z usługami doradczymi i serwisowymi.

Do najbardziej popularnych obszarów zawodowych i branż, w których istotną rolę odgrywa znajomość języka niemieckiego, należą obecnie (stan 2014 r.): IT (inżynier integracji systemu, agenci *helpdesku*, programiści, testerzy oprogramowania etc.), rachunkowość finansowa (księgowy, biegły rewident/doradca podatkowy) oraz specjaliści od marketingu i logistyki, których językowo-komunikacyjne profile wymagań w postaci jednostkowych analiz częściowo już zbadano (zob. Kiefer, 2011, 2012, 2013; Wydra, 2014). Poniżej przedstawiono jeden z zakończonych i jeden z toczących się projektów polegających na analizie „zapotrzebowania na język niemiecki”.

Przykład I

Pierwsze badanie potrzeb ma swoje źródło w inicjatywie pracowników Katedry Germanistyki Uniwersytetu w Bydgoszczy we współpracy ze Szkołą Główną Handlową w Warszawie i Instytutem Języka i Komunikacji Uniwersytetu Technicznego w Berlinie – specjalność DaF – niemiecki jako język obcy. W programie ramowym zajęć z doskonalenia zawodowego dla nauczycieli-germanistów Uniwersytetu w Bydgoszczy w zakresie „Wirtschaftsdeutsch“ zaplanowano m.in. wizytę w lokalnym oddziale światowego usługodawcy IT ATOS ORIGIN IT Services (2014: ca. 86 000 pracowników w 66 krajach, roczny obrót – ca. 10 miliardów EUR⁷), z którym jedna z lektorek nawiązała kontakt poprzez zatrudnionego znajomego. Działalność przedsiębiorstwa polega na projektowaniu rozwiązań i produktów IT, wsparciu w ich implementacji oraz stałych usługach doradczych. W ramach tych ostatnich, określanych także mianem *helpdesku* (*service desk, support*), klienci telefonicznie bądź mailowo zwracają się o pomoc w rozwiązaniu problemów (*incidents*) dotyczących zastosowań oprogramowania bądź funkcjonowania sieci oraz innych kwestii specjalnych (*service request*). Tego typu *helpdesk* dla niemieckojęzycznych klientów stworzyła właśnie firma ATOS ORIGIN, m.in. w Bydgoszczy. Ze względu na stosunkowo niskie koszty płac i wysoki poziom edukacji obcojęzycznej Polska należy do wiodących w Europie krajów, przejmujących *outsourcing* usług *call center* (tj. sprzedaż produktów/usług wielu branż, przyjmowanie

6. <http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/maerkte.did=1112698.html> [DW 27.11.2014]

7. <http://pl.atos.net/pl-pl/home/o-firmie.html> [DW 27.11.2014]

reklamacji, doradztwo etc.), co także znajduje odzwierciedlenie w dużej ilości ofert pracy tego typu.

Podczas wizyty w firmie ATOS ORIGIN udało się ustalić, że w dziale *help desk* w Bydgoszczy w okresie badania pracowało ca. 90 pracowników, utrzymujących kontakt z niemieckojęzycznymi klientami, w tym: ca. 70% jako *I. line support engineers* – z częstym (pierwszym) kontaktem z klientem, ca. 30% jako *II. line* (specjalne pytania/ problemy w ramach *managed client devices, user access rights, asset management*) – z rzadkim kontaktem z klientem.

Informacja o stałym zapotrzebowaniu na germanistów w bezpośrednim otoczeniu uniwersytetu stała się punktem wyjścia dla współpracy z firmą ATOS ORIGIN. Skierowane do warszawskiej centrali przedsiębiorstwa zapytanie o możliwości kooperacji trafiło w Bydgoszczy na podatny grunt. Osobami kontaktowymi byli pracownicy działu zarządzania zasobami ludzkimi i jakością, zaś ich zainteresowanie współpracą z germanistami bądź przedstawicielami innej podobnej jednostki badawczo-dydaktycznej wynikało z chęci uzyskania z zewnątrz wiedzy o jakości komunikacji z klientem, wskazania środowiska optymalizacji procesów komunikacyjnych oraz otrzymania wskazówek dotyczących organizacji szkoleń kompetencji komunikacyjnych, niezbędnych w kontakcie z niemieckimi klientami. Dla uniwersytetu była to okazja ukazania profilu lokalnego pracodawcy, dla którego działalności nabywane przez studentów kompetencje są kluczowe. W ramach zajęć dydaktycznych udało się zatem uwzględnić motywujące tematy mające bezpośredni związek z praktycznym działaniem.

Dalszym celem badania było opracowanie koncepcji ćwiczeń zmierzających do nabycia/rozwijania kompetencji komunikacyjnych niezbędnych do wykonywania zadań w ramach *helpdesku*, sprowadzających się do trzech kluczowych kwestii: 1) Jakie zadania komunikacyjne (działania) należy wykonać w miejscu pracy? 2) Jakie wymogi komunikacyjne (sprawności, umiejętności, wiedza) w języku obcym stawiane są (potencjalnym) pracownikom w badanej jednostce? 3) Jak można symulować/trenować ww. kompetencje komunikacyjne w ramach uniwersyteckich zajęć dydaktycznych?

We wstępnej rozmowie z partnerami z firmy ATOS (i.a. *WDS continual improvement manager* oraz *quality specialist*, kierownik zespołu *I./II. line*) omówiono główne założenia badawcze. Obok zaprezentowania organizacji *helpdesku*, obsługi zlecenia oraz szkolenia przeprowadzonego przez specjalistkę ds. jakości zarządzania w celu wdrożenia w procesy komunikacyjne w obrębie *helpdesku*, zespół badawczy zapoznał się z procesami zachodzącymi na stanowisku pracy. Na podstawie uzyskanych danych grupa robocza zestawiała listę kontrolną (poniżej), przy pomocy której miały zostać zebrane dalsze informacje w ramach sformułowanych problemów badawczych. Ustalono przedmioty badań oraz instrumenty badawcze, za pomocą których badania miały zostać przeprowadzone, oraz każdorazowo wytyczono cele szczegółowe⁸. Lista

8. Na temat metodyki badania zapotrzebowania w zakresie języków obcych zob. m.in.: Brown (2009), Dudley-Evans, St. John (1998), Haider (2010), Jordan (1997), Kiefer (2011, 2013), Kuhn (2007), Long (2005), Weissenberg (2010), West (1994).

ta stała się podstawą dla treści umieszczonych w kwestionariuszach i udostępnionych przez firmę częściowo poufnych dokumentach i danych, których ochronę uprzednio zagwarantowano w sporządzonej przez dział prawny ATOS ORIGIN umowie o zachowaniu poufności:

Tabela 1. Lista kontrolna analizy pracy i potrzeb w ramach *helpdesku*

Obszar wpływu / przedmiot badań	Instrumenty badawcze	Cele badawcze/Pytania kluczowe
<p><i>Otoczenie przedsiębiorstwa</i></p> <p>branża, obszar zawodowy, normy prawne, wpływy historyczno-kulturowe, polityczne, społeczne etc.</p>	<p>Badanie „sekundarne”</p>	<p>Ustalenie komunikacyjnych charakterystyk branży z uwzgl. warunków i potrzeb komunikacyjnych w typowych procesach w świecie pracy i biznesu:</p> <p><i>Jakie ogólne warunki komunikacyjne, wymagania dostosowawcze, oddziałujące na obszar komunikacji z zewnątrz, dominują?</i></p>
<p><i>Świat biznesu (wewnątrz)</i></p> <p>Kultura korporacyjna</p> <p>Kultura komunikacji</p>	<p>Analiza</p> <p>Publikacje przedsiębiorstw (brozury, strony internetowe etc.), wewnętrzne zasady i wytyczne dot. komunikacji, poradniki, materiały szkoleniowe etc.</p> <p>Ustna/pisemna ankieta – kierownictwo / przełożeni (ewent. dział personalny, zarządzanie jakością etc.)</p>	<p>Ustalenie docelowego poziomu „powinien” procesów komunikacyjnych:</p> <p><i>Jakie wyobrażenie o komunikacji dominuje? Jak postrzegany jest partner komunikacji, jakie wymogi stawia przedsiębiorstwo procesom komunikacyjnym, aby sprostać swoim własnym wartościom /oczekiwaniom partnerów komunikacyjnych?</i></p>
<p><i>Poziom / dział / stanowisko</i></p> <p>Struktura przedsiębiorstwa i procesy komunikacyjne</p>	<p>Analiza</p> <p>Organigram (struktura/przebieg)</p> <p>Profil stanowiska pracy (oferta pracy)</p> <p>Obserwacja (uczestnicząca)</p> <p>Ustna/ pisemna ankieta (przełożeni/pracownicy)</p>	<p>Ustalenie determinant procesów komunikacyjnych poprzez zapisaną strukturę organizacyjną i przebieg procesów organizacyjnych przedsiębiorstwa:</p> <p><i>Jak ustalane, aktywowane, kontrolowane są procesy i zadania komunikacyjne poszczególnych pracowników? Jak przebiegają wątki komunikacyjne? Gdzie zachodzą połączenia (korelacje)?</i></p>

<p><i>Podmioty</i></p> <p>Wiedza, zdolności i sprawności, doświadczenia, poglądy z uchwyceniem procesów komunikacyjnych i własne/ obce zachowania komunikacyjne</p>	<p>Ustna/pisemna ankieta – pracownicy</p>	<p>Ustalenie w praktyce zawodowej doświadczanych przez pracowników wymagań i potrzeb komunikacyjnych:</p> <p><i>Jakie poglądy, doświadczenia, wiedza mają wpływ na wypełnienie przez pracowników ich zadań komunikacyjnych, z jakich środków pomocy i strategii korzystają?</i></p>
<p><i>Miejsce pracy</i></p> <p>Ułatwiająca/utrudniająca komunikację warunki pracy</p>	<p>Obserwacja (uczestnicząca) w miejscu pracy</p> <p>Ustna/ pisemna ankieta –pracownicy, przełożeni</p>	<p>Ustalenie determinant procesów komunikacyjnych, które są związane ze specyficznymi warunkami panującymi w miejscu pracy:</p> <p><i>Jak oddziałują specyficzne warunki w miejscu pracy (tj. dostępność i sposób funkcjonowania środków pracy i komunikacji, metod pracy, przestrzenne, czasowe warunki pracy, atmosfera pracy etc.) na komunikację/zachowania komunikacyjne pracowników?</i></p>
<p><i>Praca – sytuacja – proces</i></p> <p>Zadania i procesy w (aktualnym) wykonywaniu działań (komunikacyjnych) na stanowisku pracy</p>	<p>Obserwacja uczestnicząca</p> <p>Analiza treści ustnych/ pisemnych produktów pracy (metody analizy tekstu i dyskursu?)</p> <p>Retrospekcja</p> <p>Ankiety (ustnie/pisemnie)</p>	<p>Nazwanie i nakreślenie centralnych zadań komunikacyjnych pracowników na podstawie konkretnych przykładów z praktyki zawodowej:</p> <p><i>Z jakimi komunikatami – przedmiotami, tematami, treściami, konstelacjami, faktami, procesami, problemami mają do czynienia pracownicy w ramach badanych procesów komunikacyjnych i jak one są przekazywane?</i></p>
<p><i>Świat biznesu (na zewnątrz)</i></p> <p><i>Podmioty (na zewnątrz)</i></p> <p>Zachowania i założenia komunikacyjne partnerów komunikacji</p>	<p>Pisemne ankiety – klienci</p> <p>Analiza zapisu rozmów telefonicznych</p>	<p>Sporządzenie profili komunikacyjnych partnerów komunikacji, z którymi pracownicy stykają się podczas wykonywania swoich zadań</p> <p><i>Jakie role społeczne, wiedza, kompetencje, postawy, emocje, stany psychofizyczne, intencje, zainteresowania, cele, oczekiwania i potrzeby wnoszą do komunikacji partnerzy komunikacyjni?</i></p>

Na podstawie gromadzonych przez dwa miesiące danych⁹ zespół badaczy stworzył koncepcję dydaktyczną, którą w skróconej formie przedstawia poniższa tabela. Koncepcja ta ma posłużyć firmie i instytucjom edukacyjnym (zwłaszcza uczelnianym

9. Przegląd poszczególnych etapów badania zob. Kiefer, 2012.

centrom języków obcych) jako orientacja w tworzeniu przygotowujących do procesu kształcenia/towarzyszących mu środowisk uczenia. Obok zestawiono wybrane, wymagane w obszarze działania operatora *helpdesku* kompetencje komunikacyjne (po lewej stronie) oraz możliwości ich metodyczno-dydaktycznej realizacji w ramach nauki języków obcych na studiach (po prawej stronie):

Tabela 2. Wybór kompetencji komunikacyjnych agenta *helpdesku* oraz możliwości ich metodyczno-dydaktycznej realizacji

Kompetencje komunikacyjne/ kompetencje składowe	Możliwe treści nauczania i formy ćwiczenia kompetencji komunikacyjnych
<p><i>Kompetencje IT/kompetencja metodyczna</i></p> <p>Wiedza o budowie i funkcjonowaniu komputera; o działaniu aplikacji (oprogramowanie systemowe i użytkowe) oraz środowiska sieci klienta</p> <p>Szybka orientacja, kategoryzowanie i ocena problemów technicznych, komunikatów o błędach, ich możliwych przyczyn</p> <p>Zdolność logiczno-systemowego „opracowywania” i rozwiązywania problemu</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ wspólne „modelowe” rozłożenie komputera, opis jego głównych elementów, działania sieci przez informatyków w j. ojczystym (j. ojczysty/j. obcy/ j. angielski) ■ porównanie terminów w 3 językach ■ dopasowywanie nazw elementów PC i ich ilustracji ■ zastępowanie terminów anglojęzycznych niemieckojęzycznymi ■ wyjaśnianie lub opis funkcji komputera, elementów jego obsługi, terminów informatycznych etc. w j. obcym ■ wskazywanie, wymiana doświadczeń, omawianie i wspólne rozwiązywanie problemów w przypadku komunikatów o błędach w ramach własnej działalności ■ rozwiązywanie skomplikowanych zadań na komputerze na polecenie w j. obcym (np. poprzez współzawodnictwo między grupami z uwzgl. czasu: <i>Otwórz 2 okna obok siebie, aby móc przetłumaczyć tekst z angielskiego na niemiecki i wykonaj rzut, i prześlij go do...</i>) ■ symulacja prezentacji dla laika w j. obcym (np. dziecka) – zad.: objaśnienie budowy komputera, działania sieci, obsługi oprogramowania/menu w j. niemieckim i angielskim etc.
<p><i>Kompetencja procesywno-proceduralna</i></p> <p>Znajomość infrastruktury techniczno-organizacyjnej, procesów bądź procedur we własnej firmie oraz u klienta</p> <p>Strategie wykorzystywania potrzebnych w rozwiązaniu problemu środków z zewnątrz</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prezentacja firmy ATOS na miejscu (w sali ćwiczeniowej) dot. usług, struktury organizacyjnej i działania działu serwisu ■ ogląd stanowiska pracy, obserwacja instrumentów wykorzystywanych w pracy oraz zachodzących procesów ■ śledzenie rozmowy, sporządzanie z niej notatek, tworzenie numeru sprawy (<i>ticket</i>) (poprzez wprowadzenie opisu problemu do odpowiedniego folderu), porównanie z działaniem agenta, rozmowa o doświadczeniach w miejscu pracy

<p><i>Kompetencja językowa</i></p> <p>Aktywne opanowanie terminologii IT</p> <p>Zdolność realizacji aktów mowy: stawianie pytań, formułowanie stwierdzeń, opisywanie, wyjaśnianie, udzielanie wskazówek, podsumowywanie, zawieranie umów</p> <p>Zdolność świadomego tworzenia wypowiedzi w j. obcym i sterowania nimi (przez intonację, prozodię)</p> <p>Opanowanie technik tłumaczenia (angielski-niemiecki)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ dopasowywanie synonimów ■ formułowanie pytań na podstawie niepełnych informacji klienta o problemie ■ opisywanie sposobu funkcjonowania jednostki obsługi/programu/procesu technicznego z pomocą ilustracji/modelu ■ nabywanie i trening wykorzystania środków do wyrażania specyficznych działań językowych poprzez scenariusze sytuacyjne: np. opisany niejasno problem → dopytywanie; kontrolowanie procesów wykonywanych przez partnera na stanowisku pracy (np. uruchomienie programu; założenie folderu etc.) z wykorzystaniem działań językowo-deiktycznych etc. ■ wspólna analiza zachowań podczas mówienia/oddziaływania intonacji, prozodii na podstawie nagranych fragmentów rozmowy ■ ustne/pisemne tłumaczenie maili na drugi język
<p><i>Kompetencja rozumienia ze słuchu</i></p> <p>Opanowanie strategii audytywnego sterowania, zdolności aktywnego odnajdywania się w strukturze problemu/opisie problemu, w „obcym głosie”, szczegółowego rozumienia informacji</p> <p>Zdolność zapisywania/odszukiwania informacji/aktywacja pamięci</p> <p>Zdolność rozumienia różnych odmian języka</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ szkolenie rozumienia szczegółowego poprzez ćw. rozumienia ze słuchu z użyciem fragmentów rozmów autentycznych lub poprzez symulowane rozmowy telefoniczne (komunikator) ■ wyszukiwanie konkretnych informacji (np. nazwiska dzwoniącego, uchwycenie problemu w słowach kluczowych, szkieł, map myśli) ■ rozpoznawanie dialektów (np. dzięki „mówiącemu atlasowi językowemu”, słuchanie i wyławianie informacji z zapisów rozmów telefonicznych w dialekcie) ■ rozmowy z <i>native speakerami</i> (z różnych obszarów dialektalnych)
<p><i>Kompetencja dot. prowadzenia rozmowy</i></p> <p>Zdolność koordynowania jednocześnie zachodzących czynności recepcji, wyszukiwania, analizy i produkcji w (dłuższej) rozmowie</p> <p>Zdolność adekwatnego do sytuacji, spontanicznego, szybkiego reagowania na wypowiedzi rozmówcy</p> <p>Opanowanie technik moderowania i sterowania, zdolność zorientowanego na cel prowadzenia rozmowy (np. przez pytania, objaśnienia, wskazówki) także w sytuacjach trudnych (np. odgłosy w tle, przerywanie przez partnera komunikacyjnego etc.)</p> <p>Opanowanie i zachowanie standardów i maksym komunikacyjnych</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ analiza przetranskrybowanych nagrań rozmów – typowe przebiegi rozmów, podział na sekwencje, językowa realizacja aktów mowy, osobliwości w zachowaniu językowym agenta i partnerów komunikacyjnych ■ symulacja rozmów przy udziale komunikatorów w naturalnych warunkach (odgłosy w tle; ograniczenia czasowe etc.) – uczący się tworzą swój własny „scenariusz” przy udziale agenta <i>helpdesku</i> – zapis rozmowy, <i>feedback</i> agenta po odbytej rozmowie/wspólne porównanie ze standardami komunikacyjnymi przez „komisję ds. jakości”

<p><i>Kompetencja społeczna</i></p> <p>Zdolność przejmowania różnych ról</p> <p>Zdolność tworzenia partnerskiej i konstruktywnej atmosfery rozmowy</p> <p>Opanowanie stosownych form adresowania wypowiedzi, uprzejmości; empatii, rozumienia celów i oczekiwań klienta/ znaczenia problemu technicznego w pracy klienta</p> <p>Zdolność zarządzania konfliktem – dostrzeganie, łagodzenie i rozwiązywanie możliwych konfliktów na poziomie relacji</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ symulacje rozmów ze zmianą ról agent – klient ■ zwroty wyrażające stopień formalności/uprzejmość ■ analiza poziomów uprzejmości ■ analiza i dyskusja możliwych zachowań w sytuacjach z (trudnymi) klientami również za pomocą innych typów dyskursu (rozmowy dot. sprzedaży, negocjacji, reklamacji etc.) ■ rozmowa z agentem o jego doświadczeniach w kontaktach z klientami
<p><i>Kompetencja usługowa</i></p> <p>Świadomość jakości w świadczeniu usług <i>helpdesk</i>, wiedza i wdrażanie standardów komunikacyjnych</p> <p>Zdolność przyjaznego, uprzejmego, usłuznego, czytelnego zachowania, zdolność udzielania zrozumiałych rad i wyrażania się podczas wyjaśnień i zaleceń w sposób dostosowany do adresata – jasny, precyzyjny i zrozumiały</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ problematyzacja zjawiska <i>corporate identity</i>; porównanie różnych przedsiębiorstw lub branż pod kątem systemu wartości z wykorzystaniem wewnętrznych publikacji itp. ■ uwrażliwienie na różny stopień orientacji w usługach przez analizę przykładów negatywnych (np. nagrane/transkrybowane) i dyskusja o możliwościach ich językowej optymalizacji

Przykład II

Jednym z czynników sukcesu gospodarki Niemiec jest dobrze rozbudowana infrastruktura dualna systemu kształcenia. W Polsce zaobserwować można stopniową reorientację w kierunku szkół zawodowych, które z uwagi na niegdyś wysokie, ostatnio jednak malejące zapotrzebowanie na absolwentów szkół wyższych (z wyjątkiem m.in. matematyki, informatyki, nauk przyrodniczych i technologii) dość wyraźnie odchodzą na drugi plan. Od polskich i inwestujących w Polsce firm zagranicznych oczekuje się coraz częściej wspierania systemu kształcenia zawodowego¹⁰, aby w dalszej perspektywie sprostać zapotrzebowaniu na wykwalifikowanych pracowników takich branż, jak budowa maszyn czy elektrotechnika. Jedynie niewielka liczba absolwentów

10. Więcej o możliwości współpracy między firmami i szkołami zawodowymi zob. publikacje: „Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój (POWER) 2014-2020”, https://www.mir.gov.pl/fundusze/Fundusze_Europejskie_2014_2020/Documents/PO_WER_08012014.pdf [DW 11.02.2014] bądź „Współpraca pracodawców ze szkołami zawodowymi. Terazniejszość i przyszłość”, http://www.google.pl/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.koweziu.edu.pl%2Fdownload.php%3Fplik%3DWSpolpraca_pracodawcow_ze_szkolami_zawodowymi.pdf&ei=7w-XaVM36DITBOeTAgIAC&usq=AFQjCNGXafWbT0hNHcZby4SDJylyBdwuew&bv=mv.85464276.d.ZWU [DW 11.02.2014]

polskich gimnazjów wybiera jednak szkołę zawodową – ze względu na brak nowoczesnej infrastruktury, wykwalifikowanych nauczycieli oraz kooperacji z przedsiębiorstwami prywatnymi.

Drugi przykład badania językowo-komunikacyjnych potrzeb w polsko-niemieckiej przestrzeni gospodarczej zakłada szersze uwzględnienie potrzeby znajomości języków obcych w zakładzie w ramach kształcenia zawodowego w polskich szkołach zawodowych i odnosi się do aktualnej kooperacji pomiędzy Bergische Universität Wuppertal, Uniwersytetem Warszawskim oraz południowoniemieckim przedsiębiorstwem WIKA, które we Włocławku ma największy ze swoich dziecięciu zagranicznych zakładów produkcyjnych. WIKA jest wiodącym na świecie przedsiębiorstwem w dziedzinie techniki pomiarowej i zatrudnia 7 900 pracowników w ponad 40 krajach, osiągając rocznie obroty w wysokości 750 milionów EUR oraz produkcję w liczbie 50 000 000 przyrządów pomiarowych (manometrów). Na całym świecie używanych jest ca. 600 milionów produktów firmy WIKA. W związku z przenoszeniem części produkcji do Włocławka (który stanie się wkrótce głównym miejscem produkcji próżniomierzy; obecnie ca. 1 200 zatrudnionych) przedsiębiorstwo podjęło od niedawna starania, aby wesprzeć lokalne szkolnictwo zawodowe i nawiązało w tym celu współpracę z polsko-niemieckim zespołem badawczym.

Przy przejmowaniu przedsiębiorstw bądź strategicznym przenoszeniu produkcji za granicę transfer *know-how* odgrywa istotną rolę. Transgraniczny transfer wiedzy specjalistycznej zwykle sprawia, że w krótkim czasie przedsiębiorstwo może osiągnąć porównywalny z wyjściowym (wysoki) poziom produkcji. Z reguły uczestniczą w tym doświadczeni specjaliści z dotychczasowego głównego zakładu pracy, którzy wprowadzają pracowników nowej jednostki w odpowiednie technologie i procesy produkcyjne. W taki sposób wdrażanych do pracy było uprzednio przez średnio 4,5 miesiąca w niemieckim zakładzie firmy WIKA łącznie 14 linii produkcyjnych w liczbie do 15 pracowników z Włocławka, głównie w ramach treningu na stanowisku pracy. Pracownicy zmieniają częściowo swoje miejsce pracy w obrębie stanowisk linii produkcyjnej i każdorazowo wspierani są przez niemieckiego trenera i pracownika-tłumacza. Obecnym zadaniem zespołu badawczego jest zbadanie ww. procesów transferu wiedzy. W ramach badań terenowych (obserwacja uczestnicząca na linii produkcyjnej, wywiady z odpowiedzialnymi za projekt transferowy oraz trenerami, badanie ankietowe pracowników) podejmowane są zwłaszcza próby ustalenia:

- jaki rodzaj transferu wiedzy (z uwzględnieniem metodyki danej dziedziny, aspektów językowych) jest celem działania, jak jest on poprzez zakład planowany, organizowany i kontrolowany;
- jakie konkretne czynniki (środki operacyjne i materiały wykonawcze) oddziałują na linii produkcyjnej podczas poszczególnych etapów pracy, jak powiązane są one ze sobą merytorycznie (czynności), jaki *output* należy każdorazowo osiągnąć;
- jakie szczególne cechy wykazują poszczególne nazwy ww. czynników w wymiarze kontrastywno-językowym;

- jaką wiedzę wyjściową posiadają pracownicy, jaką nową wiedzę muszą nabyć; jakie oczekiwania/postawy przeważają u nich w ramach transferu wiedzy;
- jak przebiega proces transferu wiedzy na linii produkcyjnej oraz podczas szkolenia;
- jak zakład pracy/poszczególne osoby sterują lub synchronizują transfer wiedzy; jakie oczekiwania/postawy dominują u nich podczas transferu wiedzy;
- czy i w jakim stopniu wykorzystuje się strategie indywidualne przyswajania wiedzy;
- czy i jakie procesy dynamicznego uczenia zachodzą w ramach grupy;
- jaki *output* wiedzy rzeczywiście jest generowany; czy i w jakich momentach procesów wytwarzania wiedzy i ewentualnie dlaczego dochodzi do procesów zaburzających jej transfer (jak jest to rejestrowane lub kompensowane);
- jakie inne okoliczności w ramach szkolenia lub doszkalania i pobytu w zakładzie macierzystym wpływają korzystnie/niekorzystnie na proces uczenia?

Wyniki badań dotyczących ww. kwestii mają dokumentować transgraniczny transfer wiedzy na przykładzie zjawiska przenoszenia produkcji, w tym zwłaszcza być analizą momentów występowania barier w językowo-komunikacyjnych procesach adaptacyjnych. Na podstawie prób uchwycenia ww. zjawisk planowane jest stworzenie opartych na doświadczeniach praktycznych materiałów dydaktycznych, które mają być użyte, przetestowane i zewaluowane w niemieckojęzycznym kształceniu przyszłych pracowników w szkole zawodowej we Włocławku w ramach pilotowego projektu certyfikatu DSD1-pro-Diplom „Fachsprache Deutsch an Berufsschulen“, a tym samym posłużyć integracji w środowisku szkolnym relewantnych kompetencji specjalistycznych (językowych) w środowisku szkolnym.

4. Podsumowanie

Proponowane tutaj zorientowanie działań wyspecjalizowanych w uczeniu języków obcych instytucji lokalnych na konkretne potrzeby nie stawia sobie za cel poddawania w wątpliwość klasycznych tematów i obszarów zawodowych, w obrębie których bądź na rzecz których filologie prowadzą czynności edukacyjne. Autorom nie chodzi także o to, aby uczynić podmioty świadczące usługi edukacyjne (uniwersytety i szkoły) usługodawcami przedsiębiorstw, ile raczej o to, aby udzielić wskazówek/sugestii ww. podmiotom zajmującym się edukacją obcojęzyczną. Ich celem powinno stać się monitorowanie we własnym otoczeniu postrzegania Niemiec i języka niemieckiego, poszerzanie własnej oferty usług edukacyjnych, uczynienie badań potrzeb językowych w zakresie zawodowym przejrzystymi i systematycznymi, stosowanie w istniejących programach nauczania i metodach rozwiązań uwzględniających nowe potrzeby w zakresie różnych obszarów zawodowych i modeli organizacyjnych oraz ustanawianie partnerstw strategicznych z przedsiębiorstwami i instytucjami, kreując na rzecz studiujących nowe perspektywy zawodowe dla kształcenia językowego. W takiej reorientacji

tkwią również inne potencjalne korzyści edukacyjne: perspektywa podjęcia nowych interkulturowych, językowych, krajo- i literaturoznawczych tematów do rozstrzygnięcia, a w konsekwencji nowych wyzwań naukowych.

BIBLIOGRAFIA

- Ammon U. 2010. Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (red.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. T. 1.: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin, New York: Gruyter/Mouton. 89-106.
- Brown J. D. 2009. Foreign and second language needs analysis. In M.H. Long, C.J Doughty, (red.) *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell. 269-293.
- Dudley-Evans T., St. John M. J. 1998. *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Funk H. 2010. Berufsorientierter Deutschunterricht. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (red.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. T. 2. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin, New York: Gruyter/Mouton. 1145-1151.
- Grucza S. 2010. Główne tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich. *Lingwistyka Stosowana* 2. 40-68.
- Haider B. 2010. *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege*. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Jordan R. R. 1997. *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiefer K.-H. 2011. *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten der Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. Diss. TU Berlin http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2011/3139/pdf/kiefer_karl-hubert.pdf [DW 6.12.2014]
- Kiefer K.-H., Schlak T., Iwanow K. 2012. Deutsch-Bedarf? Ein Kilometer Luftlinie von hier. Sprachbezogene berufsfeld- und Organisationsanalyse am Beispiel eines IT-Helpdesks. *Info DaF* 5. 561-602.
- Kiefer K.-H. 2013. *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kiefer K.-H., Efing Ch., Jung M., Middeke A. (red.). 2014. *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Reihe Wissen – Kompetenz – Text (7)*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kuhn Ch. 2007. *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen an die Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Diss. Jena: Digitale Bibliothek Thüringen <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf>. [DW 6.12.2014]
- Long M. H. 2005. Methodological issues in learner needs analysis. In. M. H. Long (red.) *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-76.
- Long M. H. (red.) 2005. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thommen J.-P., Achleitner A.-K. 2009. *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre. Umfassende Einführung aus managementorientierter Sicht. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: Gabler.
- Weissenberg J. 2010. Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz. In. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (red.): *Deutsch als Zweitsprache 2/2010*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 13-24.
- West R. 1994. Needs analysis in language teaching. *Language Teaching* 27, 1-19.
- Wydra A. 2014. Kommunikative Anforderungen bei der Erbringung von Finanzbuchhaltungs-Dienstleistungen für deutschsprachige Mandanten. In. K.-H. Kiefer, Ch. Efing, M. Jung, A. Middeke (red.) *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Reihe Wissen – Kompetenz – Text (7)*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 87-94.

Współzależności pomiędzy procesem kształcenia uniwersyteckiego a wymaganiami rynku pracy oczami studentów filologii rosyjskiej Uniwersytetu Gdańskiego

Correlation between the education process of university and the requirements of the labour market in the students' eyes

This article includes the analysis of the first part of the project entitled „Praca dla filologa”, which was conducted in 2013 at the University of Gdańsk. The project consisted of two parts. The first one encompassed series of meetings with business representatives. Their task was to give information about expectations of the future potential employers.

The aim of the project was to gather information from the field of mutually interpenetrating social planes connected to the education process in the philological studies and functioning of young people on the labour market. Research on the requirements of potential employers in the range of competence, knowledge and abilities of students of philology. Realization of the project contributed to the description of correlation between university education process during philological studies at the bachelor level and expectations of the labour market. It also enabled a comparative assessment of knowledge and abilities of students (competence) and employers' expectations. Moreover, students could familiarize with expectations and requirements of employers in the range of competence, knowledge and abilities of future graduates of philology. Realization of the project also made a contribution to the establishment of the basis of creating and effective teaching during philological studies at the bachelor level which are seen as a preparation for the realization of requirements and expectations of the labour market.

Students expect that the educational offer which is directed towards them should be synchronized with the offer on the labour market. The project influenced considerably the appropriate students' awareness of the needs and expectations of future employers.

Słowa kluczowe: rynek pracy, filolog, kształcenie uniwersyteckie, praca dla filologa
Key words: labour market, philologist, university education, work for a philologist

1. Wprowadzenie

Nauczanie osób dorosłych bez wątplenia różni się od nauczania pozostałych grup wiekowych. Uczeń dorosły ma większe wymagania, krytyczniej nastawiony jest do tego co przekazuje mu nauczyciel. Wskazane powyżej aspekty wskazują na możliwość osiągnięcia sukcesu przez osoby dorosłe w nauce języka obcego.

Uczeń dorosły odpowiada za siebie, pracuje, sam decyduje o swoim życiu, odpowiada przed społeczeństwem za swoją działalność. Pojęcie „dojrzałość” związane jest z wiekiem, pracą, psychiczną i społeczną dojrzałością, samodzielnością (Pólturzycki, 1991: 70).

Uczeń dorosły znajduje się w zupełnie odmiennej sytuacji życiowej, a mianowicie posiada możliwość refleksji nad swoim życiem i rozwojem, potrafi samodzielnie ocenić swoje możliwości, umie porównywać swoje rezultaty z rezultatami innych, potrafi wyciągać wnioski, sam wybiera metody i formy swojego wykształcenia (Boczukowa, 2010: 13).

Motywacja wewnętrzna dorosłych do nauki jest bardzo wysoka (Prędką, 2012: 60). Niestety dorosły rzadko poświęca uczeniu się wystarczająco czasu i wysiłku. Dorosły uczeń to najczęściej osoba pracująca, posiadająca zazwyczaj różne dodatkowe obowiązki. Jest to przyczyna braku możliwości indywidualnej nauki między zajęciami, często trudno oczekiwać systematycznej pracy od uczniów w tym wieku. Nauczyciel jest świadomy, iż ww. uczeń może pracy domowej nie odrobić, że nie będzie mógł opierać się na niej w czasie kolejnych zajęć. Dość znaczącą trudnością jest fakt częstej nieobecności osób dorosłych na zajęciach, co dla nauczyciela oznacza:

- konieczność planowania zajęć w taki sposób, aby były niezależnymi tematycznymi jednostkami (cel – uczeń nie traci zajęć z powodu nieobecności na poprzednich zajęciach i związanym z tym brakiem wiedzy);
- konieczność rozpoczynania zajęć od powtórzenia i utrwalenia materiału z poprzednich zajęć;
- konieczność przygotowanie kserokopii z podstawowym materiałem z myślą o nieobecnych, którzy mają problemy z pamięcią (Komorowska, 2001: 36).

Andragog powinien przyjąć inne podejście do nauki niż pedagog i koncentrować się na innych priorytetach podczas prowadzenia zajęć z języka obcego. Na takich zajęciach z dorosłymi przede wszystkim ważną rolę odgrywają bieżące komunikacyjne potrzeby, które są niezbędne w życiu tych osób. Dlatego też nauczyciel – andragog musi pamiętać o tym, by każde zajęcia z języka obcego rozpoczynać od spokojnej rozmowy z uczniami, podczas której zostają ustalone priorytety tych zajęć. Dzięki przeprowadzonej rozmowie nauczyciel może dobrać taki materiał nauczania, który spełni potrzeby dorosłych (Milerski, Śliwerski, 2000: 15).

W planowaniu kursu dla dorosłych bardzo ważnym elementem jest uzyskanie informacji o potrzebach uczących się. W zależności od ich oczekiwań, nauczyciel albo prowadzi na zajęciach konwersacje, albo naucza gramatyki, ortografii, interpunkcji. Uzyskanie informacji o potrzebach uczących prowadzi do tego, że materiały na zajęciach dostosowane są do potrzeb uczniów.

2. Proces kształcenia na Uniwersytecie Gdańskim

Proces kształcenia jest długoterminowy i powinien być odpowiednio umotywowany, przez uczących się i ich nauczycieli. Na podstawie przeprowadzonego wywiadu ze studentami I roku Uniwersytetu Gdańskiego przy wyborze kierunków studiów, studenci kierują się zainteresowaniami, możliwościami, rozsądkiem oraz potrzebami rynku pracy. Decydując się na wybór danego kierunku, wcześniej zapoznaje się z ofertą kształcenia danej specjalności oraz poznaje profil absolwenta uczelni. To jeden z ważniejszych czynników, który decyduje o wyborze uczelni. Oferta edukacyjna i określony profil absolwenta zobowiązuje wykładowców do realizacji programu. Studenci, rozpoczynający i kontynuujący naukę na wybranym kierunku w analityczny sposób oceniają wszystkie etapy studiów oraz wiedzę i umiejętności, w jakie zostają wyposażeni podczas ich trwania.

W przypadku filologii rosyjskiej Uniwersytet Gdański w swojej ofercie proponuje następujące specjalizacje:

- nauczycielską (studia stacjonarne),
- biznesowo-translatoryczną (studia stacjonarne),
- kulturoznawczo-literacką (studia stacjonarne),
- komunikację językową w sferze biznesu (studia niestacjonarne).

Analizując informacje przekazywane studentom i zamieszczane na stronie internetowej Instytutu Filologii Wschodniosłowiańskiej dowiadujemy się, że:

- *specjalizacja nauczycielska* daje uprawnienia do nauczania języka rosyjskiego oraz drugiego przedmiotu – wiedzy o kulturze. W jej ramach prowadzone są m.in. wykłady i konwersatoria z metodyki nauczania języków obcych, psychologii, pedagogiki, emisji głosu;
- *specjalizacja translatoryczno-biznesowa* daje podstawy do wykonywania w przyszłości zawodu tłumacza. Została przygotowana dla studentów, którzy pragną po ukończeniu studiów pracować w przedsiębiorstwach i instytucjach utrzymujących kontakty z Rosją;
- *specjalizacja kulturoznawczo-literacka* przeznaczona jest dla studentów zainteresowanych bogatą rosyjską kulturą i literaturą.

3.1. Projekt „Praca dla filologa”

W 2013 roku na Uniwersytecie Gdańskim rozpoczęto realizację projektu *Praca dla filologa*. Projekt składał się z dwóch części. Pierwsza z nich obejmowała cykl spotkań z przedstawicielami branż, zadaniem których było przekazanie informacji o oczekiwaniach przyszłych potencjalnych pracodawców.

Studenci zdecydowanie oczekują, by skierowana do nich oferta edukacyjna była współbrzmiąca z ofertą na rynku pracy. Projekt znacząco przyczynił się do właściwego

uzmysłowienia studentom potrzeb i oczekiwań wynikających ze strony przyszłych pracodawców.

3.1.1. Cel projektu

Celem projektu było zebranie danych z obszaru wzajemnie przenikających się płaszczyzn społecznych związanych z procesem kształcenia na kierunku filologicznym oraz funkcjonowania młodych ludzi na rynku pracy oraz zbadanie wymagań potencjalnych pracodawców w zakresie kompetencji, wiedzy i umiejętności studentów filologii.

3.1.2. Realizacja projektu

Realizacja projektu przyczyniła się do:

- opisu współzależności zachodzących pomiędzy procesem kształcenia uniwersyteckiego na filologicznych studiach licencjackich, a wymaganiami rynku pracy;
- oceny porównawczej wiedzy i umiejętności kompetencji studentów z oczekiwaniami pracodawców;
- zapoznania studentów z oczekiwaniami i wymaganiami pracodawców w zakresie kompetencji, wiedzy i umiejętności przyszłych absolwentów filologii;
- opracowania podstaw tworzenia i prowadzenia efektywnego nauczania na studiach filologicznych pierwszego stopnia przygotowujących do realizacji wymagań i oczekiwań rynku pracy.

Część pierwsza Projektu obejmowała cykl spotkań studentów z przedstawicielami branż, w zakresie następującej tematyki:

- *skuteczna autoprezentacja na rynku pracy*
 - termin: 28 lutego 2013 r.
 - prowadzący: trener biznesu;
- *skuteczna autoprezentacja na rynku pracy*
 - termin: 21 marca 2013 r.
 - prowadzący: Dyrektor d/s marketingu i rozwoju z firmy PCC Intermodal S.A.
- *lektor idealny – oczekiwania prywatnych szkół językowych*
 - termin: 11 kwietnia 2013 r.
 - prowadzący: Dyrektor metodyczny ze Szkoły Profi-Lingua Sp.j.

Część druga projektu obejmowała przeprowadzenie wśród studentów badań ankietowych.

4. Badanie

Ankietowanie było przeprowadzone w grupie studentek III roku filologii rosyjskiej studiów stacjonarnych I stopnia. Ankietę, na którą składało się 13 punktów, wypełniło 45 respondentów w lutym, marcu i kwietniu 2014 roku.

W populacji tej znalazły się osoby mające kontakt z rynkiem pracy: 5% ankietowanych pracujących na cały etat, 70% ankietowanych pracujących dorywczo.

5. Wyniki badań i interpretacja

W tej części pracy zostaną przedstawione odpowiedzi udzielone przez respondentów na następujące pytania: czy student wiąże swoją przyszłość zawodową z wybranym kierunkiem studiów? czy według studentów studia na kierunku filologicznym, który wybrali przygotowują do przyszłej pracy w zawodzie? czy studenci uczestniczą w stażach, praktykach nadprogramowych? jeśli tak to w jakich? jakie kompetencje i umiejętności są najważniejsze według studentów w przyszłej pracy? co według studentów pracodawca ceni w pracowniku? czy studenci uważają, że studia filologiczne są dostosowane do wymogów rynku pracy? czy uważają, iż należałoby coś zmienić na kierunku, który studiują?

W wyniku analizy kwestionariuszy ankiet stwierdzono, iż: 65% uczestników badań ma nadzieję na znalezienie pracy w zawodzie (bez względu na wybraną specjalizację), a 35% nie wie, czy swoją przyszłość zawodową będzie wiązać z wybranym kierunkiem studiów (bez względu na wybraną specjalizację).

Wszyscy studenci ze specjalizacji nauczycielskiej uważają, że studia na kierunku filologicznym dobrze przygotowują ich do przyszłej pracy w zawodzie. Studenci specjalizacji pedagogicznej docenili fakt uczestnictwa w praktykach pedagogicznych, zaś samą praktykę, jako bardzo dobre przygotowanie do pracy w szkole. Jednakże studenci ww. grupy uważają, że zbyt duży nacisk kładzie się na przedmioty, które według nich są zbędne. Według studentów ww. grupy niektóre przedmioty są zaniechane i trzeba dużo czasu poświęcić na pracę samodzielną (*Konkluzja: Osąd ten zaprzecza samej idei studiów, zgodnie z którą student zdobywa zdolność do ustawicznego samokształcenia językowego i metodycznego*).

Zaledwie 5% studentów specjalizacji translatorsko-biznesowej stwierdziło, iż studia na kierunku filologicznym dobrze przygotowują ich do przyszłej pracy w zawodzie, doceniając dużą ilość zajęć praktycznych, które przygotowują ich do pracy przyszłego tłumacza oraz zajęcia przyczyniające się do rozszerzenia zakresu terminologii specjalistycznej przydatnej w przyszłej pracy. 95% studentów specjalizacji translatorsko-biznesowej upatruje niedostatki w przygotowaniu do zawodu w nienależytej ilości przedmiotów specjalistycznych, których według ankietowanych jest zbyt mało. Ankietowani zaproponowali zwiększenie liczby godzin zajęć praktycznych w zakresie

tłumaczeń obejmujących specjalistyczne słownictwo. Zwiększona ilość zajęć zagwarantowałoby im poczucie należytego przygotowania do wykonywanego w przyszłości zawodu. Ankietowani ww. grupy uważają, iż jest za mało zajęć specjalistycznych, tj. związanych z przekładem tekstów mówionych. Badani twierdzą, że jest mało praktyk, podczas których mieliby okazję naprawdę sprawdzić się i wykazać znajomością języka obcego. Studenci ww. grupy uważają, iż po ukończeniu specjalności (translatoryczno-biznesowej) nie mają żadnych uprawnień oraz wskazują na zbyt małą ilość zajęć praktycznych, aby swobodnie posługiwać się językiem.

Należy zaznaczyć, iż większość studentów nie uczestniczy w stażach, w praktykach nadprogramowych, które pozwoliłyby na zastosowanie teorii w praktyce. Bierność w odbyciu dodatkowego stażu została uzasadniona brakiem możliwości jego odbycia. Brak tej możliwości przyczynił się do odbycia jedynie praktyk programowych. Zaledwie jedna osoba spośród ankietowanych uczestniczy w praktykach nadprogramowych i wolontariacie (dokonuje bezpłatnie tłumaczeń dla portali internetowych). *(Konkluzja: To, co wcześniej było poddawane przez studentów krytyce (brak zajęć praktycznych), automatycznie jest krytyką ich nienależytych postaw i bierności w tym zakresie).*

Według studentów zarówno specjalizacji nauczycielskiej jak i translatoryczno-biznesowej najważniejszymi kompetencjami i umiejętnościami w przyszłej pracy są:

- dokładność,
- poprawność językowa,
- rzetelność,
- umiejętność pracy w zespole,
- komunikatywność,
- swobodne posługiwanie się językiem w mowie i piśmie,
- praktyka,
- kreatywność,
- umiejętność obsługi podstawowych programów komputerowych,
- znajomość innych (zachodnich) języków obcych,
- umiejętność radzenia sobie ze stresem,
- profesjonalizm,
- pracowitość,
- łączenie wiedzy z praktyką,
- rozległe zainteresowania (w zakresie różnych dziedzin).

Studenci specjalizacji nauczycielskiej i translatoryczno-biznesowej uważają, iż pracodawcy cenią w pracowniku:

- doświadczenie,
- obowiązkowość,
- dyspozycyjność,
- rzetelność,
- sumienność w wykonywaniu obowiązków,

- uczciwość,
- znajomość innych (zachodnich) języków obcych,
- skrupulatność,
- szczerość,
- kompetencje,
- nastawienie się na rozwój,
- komunikatywność,
- pracowitość,
- zdolność szybkiego uczenia się,
- umiejętność współpracy,
- szybkie podejmowanie decyzji,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- kreatywność,
- wiedzę,
- inicjatywę,
- uczynność,
- zdobyte wcześniejsze doświadczenie zawodowe,
- chęć rozwoju, zaradność,
- umiejętność radzenia sobie ze stresem,
- gotowość do doskonalenia zawodowego,
- punktualność.

Analizując odpowiedzi dotyczące dostosowania studiów do rynków pracy 40% ankietowanych odpowiedziało, iż studia filologiczne są dostosowane do potrzeb rynku pracy i tworzą logiczną całość. Respondenci zaznaczają, iż samo ukończenie studiów nie jest gwarancją znalezienia pracy w zawodzie. Z oceny studentów wynika, iż zapotrzebowanie na absolwentów kierunków filologicznych na rynku pracy nie jest zbyt duże. Nieliczne firmy potrzebują pracowników znających język rosyjski.

20% studentów uważa, iż tylko częściowo studia filologiczne są dostosowane do potrzeb rynku pracy, gdyż na studiach jest zbyt dużo literatury, a zbyt mało zajęć praktycznych, w programie brakuje konwersacji.

Studenci specjalizacji nauczycielskiej uważają, że programy niektórych zajęć teoretycznych są zbyt rozbudowane kosztem praktycznej nauki języka. Według nich, w ofercie powinny znaleźć się przedmioty wiedzy ogólnej na temat danego kraju oraz zajęcia, na których studenci będą uczyć się języka potocznego (*Konkluzja: Studenci żyją w nieświadomości, iż w dziedzinie biznesu język potoczny jest zdyskwalifikowany. Dialogi biznesowe cechuje pewna swoista szablonowość i schematyzm*).

Studenci specjalizacji translatorsko-biznesowej z kolei stwierdzają, iż znają biografie rosyjskich poetów, a nie znają najnowszej historii (*Konkluzja: Środki masowego przekazu współczesnego świata są źródłem wiedzy w tym zakresie. Wystarczy własna aktywność*).

Z innych odpowiedzi wynika, iż 40% studentów uważa, że studia filologiczne nie są dostosowane do rynku pracy. Według nich, aby znaleźć pracę w zawodzie potrzebne im będą dodatkowe kwalifikacje, a co za tym idzie i nowe umiejętności. Same studia filologiczne to mało (*Konkluzja: Studenci mają zbyt wygórowane oczekiwania. Inną dodatkową specjalność zapewnią im studia na innym kierunku bądź w przyszłości studia podyplomowe*).

Na pytanie, jakich zmian na kierunku studiów oczekiwaliby w związku z przygotowaniem ich jako przyszłych pracowników, studenci odpowiedzieli, że:

- należałoby wprowadzić więcej przedmiotów ze specjalizacji (translatoryki i biznesu);
- powinno być więcej zajęć z praktycznej nauki języka, ponieważ pozwoliłoby to studentom na pełniejsze poznanie języka;
- poznanie języka od strony codziennej (język codziennego użytku), więcej godzin zajęć translatorycznych (korespondencja biznesowa, przedstawianie ofert);
- uczelnia powinna stworzyć możliwości uzyskania dodatkowych certyfikatów i kursów (w większej ilości); (*Rodzi się zapytanie: czy ilość przekłada się na jakość?*);
- więcej przedmiotów związanych z kulturą i historią danego kraju;
- więcej realioznawstwa, więcej informacji o życiu codziennym, zdecydowanie mniej literatury; (*Konkluzja: Znajomość literatury jest oczekiwana od człowieka z wyższym wykształceniem*);
- przede wszystkim należałoby inaczej rozplanować zajęcia (zbyt wiele zajęć na drugim roku, a zbyt mało na trzecim);
- na filologii rosyjskiej powinno się przywiązywać większą wagę do komunikatywności, aniżeli gramatyki historycznej i porównawczej oraz wielu innych pobocznych dziedzin;
- redukcja ilości godzin niektórych przedmiotów na rzecz praktycznej nauki języka byłaby bardzo korzystną zmianą;
- powinno być więcej praktyk językowych i możliwość wyjazdu do Rosji nie tylko dla najlepszych, ale dla wszystkich w celu odbycia np. praktyk;
- należy zmienić przedmioty, jakie występują w ciągu trzech lat, ponieważ większość przedmiotów jest niepotrzebna. Na III roku studiów powinno być więcej godzin z praktycznej nauki języka rosyjskiego (*Konkluzja: Siatkę godzin i zakres przedmiotów określają sylabusy modułu kształcenia na studiach wyższych*);
- powinno być więcej przedmiotów specjalizacyjnych (z biznesu, tłumaczeń), ponieważ one przygotowują do przyszłego zawodu;
- należałoby uściślić specjalizacje, wprowadzić więcej przedmiotów związanych z praktyczną nauką języka, więcej zajęć praktycznych przygotowujących do wejścia na rynek pracy, częstsze organizowanie wyjazdów np. do Rosji;
- więcej zajęć specjalistycznych, a nauka angielskiego powinna być gwarantowana przez cały okres trwania studiów;

- brakuje zajęć biznesowych, o realiach ekonomicznych, szkoleń, na które wysyłano by studentów.

Na podstawie powyższej analizy odpowiedzi uzyskanych podczas ankietowania studentów można stwierdzić, iż studenci w zależności od specjalizacji, na której się znajdują, mają różne oczekiwania i różnie oceniają przydatność poszczególnych zajęć w ich procesie edukacji na filologii rosyjskiej.

Osoby ze specjalizacji nauczycielskiej wyrażają się pozytywnie o swoim przygotowaniu, porównują ilość godzin z siatkami godzin innych specjalizacji i na tej podstawie twierdzą, że są lepiej przygotowani niż pozostali studenci do pracy w zawodzie. Dodatkowo otrzymują w indeksie wpis o nabyciu kwalifikacji nauczycielskich, co odróżnia ich od innych specjalności.

Z kolei studenci specjalizacji translatorsko-biznesowej dopatrują się zbyt małej ilości godzin w siatkach poświęconych na przekład ustny czy pisemny, brakuje im dodatkowych zajęć ze sporządzania pism, ofert, zapytań ofertowych.

Nie do końca można się z tym zgodzić, gdyż przedmioty, takie jak: Terminologia specjalistyczna – 30 godzin, Korespondencja handlowa – 30 godzin, Języki w interakcjach handlowych – 15 godzin, Analiza językowa i przekład tekstów prawnych – 30 godzin, Realia społeczno-gospodarcze Rosji – 30 godzin, Przekład tekstów literackich – 30 godzin, Teoria przekładu – 15 godzin, Przekład tekstów użytkowych – 15 godzin, Przekład tekstów mówionych – 60 godzin, Przekład tekstów specjalistycznych – 45 godzin, Organizacja i techniki pracy tłumacza – 15 godzin, według autorów siatek powinny wystarczyć na opanowanie sprawności ww. dziedzinach. Z drugiej zaś strony, siatkę godzin i zakres przedmiotów określają sylabusy modułu kształcenia na studiach wyższych sporządzone zgodnie z obowiązującymi Uchwałami Senatu, czyli m.in. Wytyczne dla rad podstawowych jednostek organizacyjnych w zakresie dokumentacji programów kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich projektowanych zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego oraz w zakresie wykonywania podstawowych zadań Uczelni, zawartych w Statucie Uniwersytetu Gdańskiego.

Odnosnie braku praktyk na specjalizacji biznesowo-translatorycznej należy podkreślić, że filologia rosyjska wymaga odbycia przez studenta, który wybierze taką specjalność, praktyk zawodowych w wymiarze 80 godzin. Powinno to dać możliwość zastosowania w praktyce podstaw teoretycznych zdobytych na zajęciach i wykładach. Poza tym zajęcia z tłumaczenia mają charakter przede wszystkim praktyczny, nie teoretyczny.

Jeżeli przeanalizujemy siatkę, w której na pierwszym roku studenci mają 360 godzin, na drugim 180, na trzecim 150, co daje w sumie 690 godzin w ciągu trzech lat nauki, możemy stwierdzić, że jest to znacząca ilość godzin na praktyczną naukę języka rosyjskiego.

Filologia rosyjska oferuje wyjazdy do Kaliningradu na naukę w języku rosyjskim (nie trzeba mieć najwyższej średniej, decyduje nie konkurs ocen, a chęć wyjazdu),

do Moskwy w ramach stypendium Ministra Edukacji (trzy osoby na semestr), skorzystania z wyjazdów w ramach programu Erasmus+. W semestrze zimowym w ramach programu Erasmus+ studenci filologii rosyjskiej studiowali na filologii rosyjskiej w Bułgarii oraz w Czechach.

6. Refleksje końcowe

Profil absolwenta Uniwersytetu Gdańskiego filologii rosyjskiej przedstawia się następująco:

„Absolwent pierwszego stopnia studiów na kierunku filologia rosyjska posiada: umiejętność analizowania i tłumaczenia różnego rodzaju tekstów, znajomość zasad wypowiedzi ustnej i pisemnej, zdolność do ustawicznego samokształcenia językowego i metodycznego, prowadzenia badań empirycznych z zastosowaniem metod statystycznych, przystosowania społecznego, interpersonalnego i interkulturowego. Ponadto absolwent dysponuje umiejętnościami kluczowymi, m.in.: rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, komunikacyjnymi, pracy własnej, jest przygotowany, w zależności od wybranej specjalności, do wykonywania zadań profesjonalnych w oświacie, kulturze i biznesie”

BIBLIOGRAFIA:

- Boczukowa B. 2010. *Jak kształcić dorosłych – refleksje andragoga*. Toruń: Adam Marszałek.
- Komorowska H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Milerski B., Śliwerski B. 2000. Leksykon PWN. *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
- Prędką E. 2012. *Skuteczna nauka. Jak uczą się dorośli?* Personel i Zarządzanie 8/269. 60-63.
- Półturzycki J. 1991. *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- http://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty_i_katedry/institut_filologii_wschodnioslowianskiej [DW 04.04.2014]
- http://arch.ug.edu.pl/pl/dz_org/prawo/?tpl=statut [DW 04.04.2014]

Teoretyczne i praktyczne przesłanki planowania i projektowania dydaktycznego a rynek pracy (na przykładzie języka rosyjskiego)

Theoretical and practical premises for planning and designing language education and the labour market (on the example of Russian language)

The purpose of this paper is to discuss the theoretical and practical aspects of the planning and designing of language education. Linguistic competence constitutes one of the basic components determining the success on the global labour market. The multilingualism and the acquaintance of various cultures are supporting the innovation and the creativity. Contemporary educational decision-makers, employers, employees as well as persons seeking employment realize it. That is why so much attention is paid to both the theoretical and practical aspects of the planning and designing of language education. The variety of offers of language schools (mostly commercial ones), taking into account the needs and interests of learners and their current or potential employers, creating training programs "on request" is a clear trend in modern language education.

Słowa kluczowe: program kształcenia, kształcenie językowe, umiejętności i kompetencje, konkurencyjność na rynku pracy

Key words: curriculum, language education, skills and competencies, competitiveness on the labour market

W ostatnich dwudziestu pięciu latach obserwuje się w Polsce znaczny wzrost liczby osób uczących się języków obcych. Sprzyja temu otwarcie się naszego kraju na świat i konkurencja na rynku pracy. Unia Europejska, do której Polska należy od 1 maja 2004 roku zwraca dużą uwagę na nauczanie języków obcych. Rada Europy wydała w 2003 roku dokument o nazwie *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (ESOKJ), w którym przedstawiła między innymi stanowisko w tej sprawie. Podstawowe postulaty dotyczą stymulowania obywateli do nauki co najmniej dwóch języków obcych, obligowania szkół i innych ośrodków edukacyjnych do stosowania efektywnych metod nauczania języków obcych oraz motywowania do kontynuowania nauki języka obcego w każdym wieku, zachęcania do wybierania jako drugiego języka obcego języka najbliższych sąsiadów.

W publikacji *Key Data on Teaching Languages At School In Europe 2012* (Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie 2012¹) zawarto dane o nauczaniu języków obcych w 32 krajach Europy. Z cytowanego raportu wynika jednoznacznie, że pozycja języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego w europejskich systemach edukacji jest już mocno ugruntowana. Większość krajów, w tym Polska, wprowadziło obowiązek nauki dwóch języków obcych. Najbardziej powszechnie nauczanym językiem w europejskich szkołach jest język angielski.

W 2013 roku ukazał się polski raport Ośrodka Rozwoju Edukacji *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*². Wynika z niego, że odsetek osób uczących się języka obcego w Polsce stale wzrasta. Pierwszy język obcy nauczany jest od początku szkoły podstawowej, a w gimnazjum każdy uczeń rozpoczyna naukę drugiego języka obcego. Na czwartym poziomie edukacji (szkoły ponadgimnazjalne) możliwa staje się nauka nawet trzech języków obcych. Wnioski płynące z raportu wskazują, że w systemie polskiej oświaty zdecydowanie dominuje nauczanie języka angielskiego (91,6% uczniów), języka niemieckiego uczyło się 38,9% uczniów, języka rosyjskiego – 5,1%, języka francuskiego – 3%. Kolejne miejsca zajmowały: język hiszpański – 0,8%, język łaciński – 0,5%, język włoski – 0,3%, inne – 0,6%.

Znajomość języków obcych jest jednym z podstawowych elementów osiągnięcia celów Procesu Bolońskiego i Strategii Lizbońskiej. Deklaracja Bolońska zakłada konieczność nauczania języków obcych od najwcześniejszych lat życia, między innymi po to, by mógł funkcjonować jednolity europejski obszar szkolnictwa wyższego.

W 2001 roku po zakończonej w Berlinie konferencji *Europejski Rok Języków, Berlin 28-30 czerwca 2001 r.* przyjęto Deklarację Berlińską pod tytułem *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym – kluczowy element procesu integracji europejskiej*. Znajduje się w niej stwierdzenie, że kompetencje komunikacyjne w zakresie kilku języków i umiejętność uczenia się języków obcych stają się warunkiem zatrudnienia absolwentów szkół wyższych na europejskim i międzynarodowym rynku pracy. Podkreślono także, że instytucje szkolnictwa wyższego mają obowiązek zapewnić studentom odpowiednie warunki do kształcenia językowego, motywować do rozwijania kompetencji językowych nabytych na wcześniejszych etapach edukacji i do uczenia się nowych języków (Urbanikowa, 2001: 125).

W 2005 roku ogłoszono *Nową strategię ramową w sprawie wielojęzyczności*, w której potwierdzono konieczność promowania wielojęzyczności wśród obywateli Unii Europejskiej.

Wspomniane regulacje, zmiany, modyfikacje i całkiem fundamentalne reformy implikują konieczność szukania nowych rozwiązań w glottodydaktyce, w tym w dydaktyce nauczania języka rosyjskiego. Swoją wyraz znajdują one w programach naucza-

1. http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDFL2012_PL.pdf [DW 15.11.2014]

2. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/426/Powszechnosc_nauczania_jezykow_2011_2012_17.04_final.pdf [DW 15.11.2014]

nia, które Pfeiffer traktuje jak „pomost między teorią a praktyką” i uważa, że „determinują one cały proces glottodydaktyczny, tj. odpowiedzialne są za planowanie, przebieg i ocenę nauki języka” (Pfeiffer, 2001:142).

W glottodydaktyce, podobnie jak w dydaktyce ogólnej, nie ma jednej przyjętej przez wszystkich definicji programu nauczania. Pojęcie to doczekało się wielu interpretacji, które odzwierciedlają sposób pojmowania procesu edukacyjnego przez autorów. Dewey wyrażał pogląd, że edukacja jest procesem doświadczenia, w związku z tym program szkolny musi zostać oparty na doświadczeniach, a także autentycznych potrzebach uczniów. Powinien mobilizować do nieprzerwanego uczenia się. Najważniejsze to wyzwolić w uczniu nowe nastawienia i zainteresowania w stosunku do doświadczenia (Dewey, 1967: 8-9). Caswell i Campbell twierdzili, że program to „wszystko, czego dzieci doświadczają pod kierunkiem nauczycieli” (Caswell i Campbell, 1935: 69). Taba pod pojęciem programu rozumie ten etap organizacji procesu kształcenia, w którym na podstawie diagnozowanych potrzeb społecznych i indywidualnych formułowane są cele kształcenia, następuje selekcja i organizacja treści oraz czynności dydaktycznych, określane są metody oraz ocena wyników kształcenia. Jest to więc pewien plan działań, w którym z góry zakłada się kolejność poszczególnych etapów (Bereźnicki, 2007: 125). Kupisiewicz uważa, że program nauczania powinien wychodzić od celów, które należy jasno sformułować i wyraźnie sprecyzować dla danego przedmiotu i zawrzeć w uwagach wstępnych. Ponadto program powinien zawierać „materiał nauczania, czyli podstawowe pojęcia, prawa, teorie [...] zasady, metody i techniki pracy [...], uwagi o realizacji programu oraz wskazówki na temat metod, form organizacyjnych i środków umożliwiających skuteczną realizację materiału nauczania, objętego programem” (Kupisiewicz, 1980: 84). Okoń definiuje program nauczania jako uporządkowany zbiór celów, treści i metod nauczania/uczenia się, który niekiedy zawiera również wyniki, jakie powinien osiągnąć uczeń. Ponadto, uczony ten postuluje użycie terminu program kształcenia lub program szkolny uważając go za bardziej precyzyjny, podkreślający dwustronny charakter procesu edukacyjnego, w którym jednakowo ważne są czynności ucznia i czynności nauczyciela (Okoń, 2004: 330). Według Kruszewskiego program szkolny to wszystkie dokumenty, instrukcje, polecenia normujące pracę szkół i nauczycieli, których działania mają doprowadzić uczniów do osiągnięcia założonych celów programowych. Program w takim kształcie musi dać odpowiedzi na pytania: po co uczyć? czego uczyć? jak uczyć? (Kruszewski, 1998: 381-382). Niemierko zauważa, że program nauczania w szerokim sensie to ogół dokumentów określających cele kształcenia, wytyczne programowe (syllabus), materiały kształcenia, charakterystykę metod kształcenia i metod ewaluacji osiągnięć uczniów, podręczniki szkolne i poradniki dla nauczycieli, konkretny plan zajęć z uczniami oraz standardy wymagań. W węższym sensie program nauczania jest dokumentem określającym cele kształcenia (taki model przyjęto w krajach anglosaskich) lub cele, materiał i wymagania (ten typ programu stosuje się w szkolnictwie polskim) (Niemierko, 1999: 29-48). Komorowska uważa, że pojęcie programu najlepiej charakteryzuje łacińskie słowo *curriculum* (w dosłownym

tłumaczeniu „tor wyścigu rydwanów”), bowiem zakłada występowanie celu, określenie drogi do celu oraz środka jego realizacji. Autorka zauważa jednocześnie, że zarówno cele, jak i drogi do nich prowadzące oraz środki dydaktyczne i szczegółowe techniki dydaktycy rozumieją rozmaicie. Różnorodność w przypadku celów dotyczy „sposobu ich definiowania, etapu na którym są formułowane i szczegółowości ich ujęcia”. W odniesieniu do dróg prowadzących do celu różnice dotyczą kwestii powiązania celów z metodami: jedni uważają, że określony cel należy wiązać z konkretną metodą, inni, że „w realizacji danego celu można skutecznie wykorzystywać wiele metod, jeszcze inni twierdzą, że pewne metody pozostają w jawnej opozycji do pewnych celów – nawet wtedy, gdy ten sam cel można osiągać kilkoma różnymi metodami” (Komorowska, 1999: 12-16). Siemak-Tylikowska rozumie pojęcie programu nauczania jako „ogólne sformułowanie celów nauczania poszczególnych przedmiotów; materiały nauczania – najobszerniejsza część programu przedstawiona jako zbiór działań tematycznych, tematów i podtematów z wybranych dziedzin wiedzy, uwagi o realizacji materiału mające zwykle postać krótkich, ogólnych wskazówek dotyczących metod, form, środków nauczania danego przedmiotu” (Siemak-Tylikowska, 1985: 17).

Dylak konstatuje, że w praktyce występują różnice w pojmowaniu programu związane z etapami nauczania: „im niższy etap nauczania tym bardziej programy nauczania są skoncentrowane na czynnościach uczniów i wynikach uczenia się. Programy akademickie w swej większości silnie orientują się na materiał nauczania” (Dylak, 2000: 15). Wydaje się, że stwierdzenie to traci na aktualności. Zachodzące w ostatnim czasie fundamentalne zmiany w planowaniu i realizacji programów nauczania na poziomie akademickim implikują stosowanie nowego podejścia do programu nauczania jako opisu efektów kształcenia.

Pfeiffer postuluje konstruowanie programów bardzo ogólnych, „otwartych, które określają minima w zakresie celów i treści nauczania, tak aby zapewnić ich niezbędną funkcjonalną elastyczność” (Pfeiffer, 2001: 143).

Na podstawie przytoczonych ujęć wyłania się krańcowo różne podejście do definicji programu nauczania. Z jednej strony zbyt precyzyjne, uszczegółowienie i sztywne trzymanie się instrukcji może prowadzić do lekceważenia niezamierzonych negatywnych skutków, jakie mogą wywołać działania nauczyciela. Nie będzie on na nie reagował nastawiając się tylko na z góry założone efekty i wypełnianie wszystkich procedur. Z drugiej strony, zbyt ogólna definicja stwarza niebezpieczeństwo, że program stanie się pojęciem równoznacznym z edukacją i właściwie każdy fragment wiedzy pedagogicznej i każde działanie będzie można uznać za istotne dla programu. Uczni doszli do wniosku, że aby trafnie zdefiniować pojęcie programu należy skupić się na sformułowaniu listy istotnych pytań pomocnych w ustaleniu podstawowych pojęć, zasad i metody badań. Uważają oni, że prawidłowe stawianie pytań i znajdowanie na nie odpowiedzi pomaga „zbudować coś, co Tyler nazwał *uzasadnieniem* programu, co potem nazwano *celowością*, ostatnio zaś *paradygmatem*, a co nadaje kształt dociekaniom w dziedzinie programu szkolnego. Stawiając te wszystkie pytania *co?* i *jak?*, specjaliści

programowi trafniej postrzegają istotne dla programów teorie, pojęcia i metody” (Ornstein i Hunkins, 1998: 34).

Twórca programu w edukacji formalnej zobowiązany jest do przestrzegania i stosowania obowiązującego prawa i regulacji ministerialnych. W zależności od poziomu kształcenia są to rozporządzenia, regulacje i inne dokumenty wydawane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej lub Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przystępując do opracowania konkretnego programu językowego niezbędne jest podjęcie refleksji nad określeniem ram i głównych założeń programowych, które wynikają bezpośrednio z polityki językowej kraju.

Zasady nauczania w edukacji formalnej na pierwszych etapach kształcenia (od szkoły podstawowej do liceum włącznie) narzuca twórcom programów podstawa programowa. To w niej znajdują się wszystkie obowiązujące założenia dotyczące ogólnych celów kształcenia językowego, szczegółowych wymagań odnoszących się do treści nauczania i umiejętności, zalecane warunki i sposób realizacji, w tym wykorzystanie podejścia komunikacyjnego. Z założeń ogólnych wynika konieczność takiego opisu nauki języków obcych w programie nauczania, który zostanie sformułowany w języku wymagań, będzie zawierał standardy wymagań stanowiące podstawę przeprowadzenia egzaminów zewnętrznych, zapewni ciągłość kształcenia na kolejnych etapach edukacyjnych. Za najważniejszy cel kształcenia językowego przyjmuje się umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku obcym w mowie i w piśmie. Przy czym główny nacisk kładzie się na osiąganie różnych celów komunikacyjnych, natomiast poprawność językowa nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym. Ważnym elementem programu językowego powinno stać się odniesienie do kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie. Oprócz wymienionej już kompetencji porozumiewania się w językach obcych jest to umiejętność uczenia się, kompetencja informatyczna, społeczna i obywatelska, oraz świadomość kultury i umiejętność wyrażania jej. Cele ogólne kształcenia językowego są formułowane w ramach pięciu obszarów rozwijania kompetencji językowej. Są to: znajomość środków językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie wypowiedzi, reagowanie na wypowiedź i przetwarzanie wypowiedzi. Taki podział zgodny jest z ujęciem kompetencji komunikacyjnej zawartej w ESOKJ. W ujęciu tym bardzo istotne jest podkreślenie dwukierunkowości działań, składających się na kompetencję komunikacyjną, czyli produkcję i odbiór (działania produktywne i receptywne) oraz na działania interakcyjne i mediacyjne.

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK) miało na celu ułatwienie porównywalności efektów kształcenia zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym. Uważa się, że dzięki wdrożeniu KRK osiągnięto również inne istotne cele, na przykład kandydaci na studia oraz pracodawcy zdobyli wszechstronną, przejrzystą informację na temat kompetencji absolwentów określonych kierunków studiów, uczelnie zyskały nowe narzędzie ułatwiające wprowadzanie zmian i modyfikacji w programach kształcenia, możliwe stało się włączanie do wykazu kompetencji dokonań, które wywodzą się z obszaru kształcenia pozaszkolnego i

pozaformalnego. Wprowadzenie KRK spowodowało zmianę sposobu projektowania programu studiów, ale również wpłynęło na podejście do konstruowania programów konkretnych zajęć dydaktycznych, które w nowych warunkach muszą stanowić opis przedmiotu w języku opartym na idei efektów kształcenia. Bardzo szybko okazało się, że zastosowanie tego nowego podejścia wymusza na prowadzących zajęcia zmianę filozofii prowadzenia danego przedmiotu, refleksję nad rolą wykładowcy i pozycją studenta w procesie nauczania/uczenia się, nad stosowanymi do tej pory metodami i formami pracy oraz sposobami oceniania. W nowej sytuacji wykładowca przestał pełnić rolę przekazującego informacje i prezentującego wiadomości, a stał się raczej konsultantem, ekspertem udzielającym pomocy, obserwatorem, doradcą, przewodnikiem, diagnostą. Podobnie jak w szkolnictwie niższego szczebla, w uczelniach wyższych zaczyna dominować system ześrodkowany na osobie uczącej się (*student – centred system*), w którym to jej potrzeby i możliwości decydują o budowie i realizacji zajęć dydaktycznych. Z powyższych założeń wynika konieczność konstruowania elastycznych programów nauczania konkretnych przedmiotów, gdzie nienaruszalne są tylko efekty kształcenia. Treści nauczania, środki i materiały dydaktyczne, metody i formy kształcenia, sposoby oceniania mogą i powinny być w programie przedmiotów akademickich traktowane elastycznie i dostosowane do potrzeb i możliwości konkretnej grupy studenckiej. Najistotniejszym elementem każdego programu przedmiotu akademickiego, definiującym jego ramy są cele i efekty kształcenia. Cele to intencje uczącego, to pewien ogólny opis wskazujący na to, co wykładowca zamierza osiągnąć, do jakich zmian w sytuacji odbiorców chce doprowadzić. Efekty kształcenia (bardziej precyzyjny termin to efekty uczenia się) to według definicji występującej w znowelizowanej ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się” (art. 2 ust.1 pkt. 18c). Zgodnie z *Zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* efekty uczenia się to określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji. Efekty uczenia się prowadzą do kompetencji, które dzielą się na ogólne (generyczne, transwersalne), dziedzinowe i przedmiotowe i jako całość stanowią zintegrowaną, dynamiczną kombinację wiedzy, umiejętności i postaw.

Zastosowanie w praktyce nowej idei kształcenia opartej na efektach uczenia się wymaga od twórcy programu – wykładowcy określonej sekwencji działań. Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski przedstawiają następujący schemat pracy w warunkach KRK:

Nauczyciel nie rozpoczyna od zadania sobie pytania czego będzie uczył, ale od tego jakie, w swoim przedmiocie, chce osiągnąć efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Dopiero w następnej kolejności pojawia się potrzeba dopasowania treści programowych do określonych uprzednio efektów. Niezbędne jest bowiem odsunięcie nadrzędności z treści

programowych w kierunku efektów kształcenia. Proces myślenia nauczyciela o przedmiocie musi następnie przejść do etapu zdefiniowania narzędzi i mechanizmów, które pomogą osiągnąć studentom założone efekty kształcenia. Bardzo ważnym i trudnym zagadnieniem z jakim musi się zmierzyć nauczyciel na etapie definiowania przedmiotu jest odpowiedź na pytanie, jak można sprawdzić czy i w jakim stopniu założone efekty zostały przez studenta osiągnięte. Na samym końcu procesu powinno paść pytanie dotyczące nakładu pracy, jaki będzie musiał włożyć student, aby osiągnąć określone efekty kształcenia (2010: 106).

Kreatorzy programów przeznaczonych dla odbiorców kształcących się w ramach edukacji pozaszkolnej muszą przede wszystkim uwzględnić postulatory zainteresowanych stron: osób uczących się oraz szeroko rozumianych pracodawców, którzy coraz częściej bezpośrednio lub pośrednio stają się zleceniodawcami twórców programów kształcenia i lektorów. W tym przypadku twórca programu również wychodzi od celów i efektów kształcenia, które „narzuca” niejako konkretny pracodawca lub sytuacja panująca na rynku pracy. Wiele komercyjnych szkół językowych proponuje kursy w oparciu o programy specjalnie dopasowane do potrzeb konkretnych firm i zleceniodawców. Na oficjalnych stronach internetowych szkół językowych bardzo często można odnaleźć podstawowe informacje o stosowanych programach nauczania, rozumianych jako wyszczególnienie celów i efektów oraz zakresu tematycznego i metod nauczania. Tak postępuje na przykład „Słowianka” – Centrum Nauki Języków w Warszawie, w której każdorazowo opracowuje się programy uwzględniające specyfikę danego przedsiębiorstwa (specjalistyczne słownictwo, wsparcie w prowadzeniu korespondencji, przygotowanie prezentacji w języku rosyjskim, prowadzenie negocjacji w języku rosyjskim, konwersacje). Szczególny nacisk w programach kładzie się na zagadnienia z zakresu informatyki, marketingu, PR, prawa, księgowości. Program przewiduje pracę z materiałami wykorzystywanymi na co dzień w danej firmie. „Empik” „School Business” ma w swojej ofercie śniadania i lunchy biznesowe, podczas których w mniej formalnych okolicznościach omawiane są interesujące uczących się zagadnienia. W spotkaniach uczestniczą eksperci z wybranych dziedzin. „Academy of Language” przeprowadza warsztaty językowo-kulturalne i prowadzi kluby tematyczne. Dzięki specjalnym programom uczestnicy poszerzają wiedzę z wybranych dziedzin (historia, geografia, nauka danego obszaru językowego, wybrane aspekty kultury). Dowiadujemy się, że lektorzy stosują podejście holistyczne, które pozytywnie wpływa na motywację, poszerzanie horyzontów, rozwijanie zainteresowań, zachęcanie do podróży, uczenie się otwartości i tolerancji. Szkoła Języka Rosyjskiego „Katusza” w Warszawie deklaruje opracowywanie programów w oparciu o wyniki analizy potrzeb językowych słuchaczy (firm) oraz proponuje spotkania z filmem, książką, malarstwem dla zainteresowanych tą tematyką. Szkoła Języka Rosyjskiego „Samowar” opracowuje programy nauczania dla firm i instytucji oraz indywidualnych osób, w których uwzględnia zagadnienia i słownictwo branżowe. Szkoła Językowa „Kalinka” oferuje specjalistyczne kursy przygotowujące uczestników do kontaktów z kontrahentami

rosyjskimi (rozmowy telefoniczne, korespondencja, wyjazdy służbowe, spotkania biznesowe). Studium Języków Obcych Uczelni Łazarskiego w Warszawie oferuje studentom i osobom z zewnątrz tematyczny kurs języka rosyjskiego „Rozumem Rosji nie ogarniesz”, który obejmuje zagadnienia dotyczące współczesnej Rosji (życie codzienne, społeczne i kulturalne, zwyczaje i mentalność współczesnych Rosjan).

Centrum Kultury i Języka Rosyjskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie oferuje intensywny kurs języka rosyjskiego opracowany specjalnie dla pracowników Urzędów Skarbowych. Szkoła „Active Study” z Poznania proponuje kursy specjalistyczne języka technicznego, biznesowego, medycznego, prawniczego, IT. Ponadto, w ofercie szkoły znajdują się kursy: dla sekretarek (tłumaczenie tekstów branżowych, ofert handlowych, zamówień i reklamacji). Uczestnicy kursów poznają słownictwo fachowe, zasady prowadzenia profesjonalnej rozmowy w kontaktach telefonicznych i bezpośrednich, obsługa klienta zewnętrznego (sytuacje językowe typowe dla obsługi kontrahentów w kontaktach służbowych), kontakty handlowe (nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów handlowych, posługiwanie się językiem rosyjskim w kontekście marketingu, prezentacja produktów, prezentacja ofert handlowych), HR Kadry (niezbędne słownictwo z zakresu Human Resources, ćwiczenia typowych sytuacji komunikacyjnych). Centrum Języka Rosyjskiego i Biznesu „Bajkał” z Krakowa proponuje programy dla następujących kursów języka rosyjskiego: obsługa klienta, handel, bankowość, podatki, finanse i księgowość, marketing i sprzedaż, korespondencja handlowa, negocjacje, konferencje i prezentacje, podróże służbowe i targi. MKEJ Instytuty Językowe w Kielcach oprócz języka rosyjskiego w handlu i w marketingu prowadzą specjalne kursy dla prawników, a także nauczycieli języka rosyjskiego.

Ciekawym przykładem są programy kształcenia językowego oferowane przez Krajową Szkołę Administracji Publicznej zajmującej się formalnym, stacjonarnym kształceniem przyszłych profesjonalnych urzędników służby cywilnej oraz kształceniem ustawicznym aktywnych pracowników administracji publicznej. Szkoła proponuje bogatą ofertę kształcenia językowego, która nie polega jedynie na nauce języka. Jak czytamy na stronie internetowej KSAP: „celem jest nauka poruszania się po meandrach międzynarodowej administracji i to właśnie stanowi o wyjątkowości oferty Krajowej Szkoły Administracji Publicznej”³. Programy kursów opracowywane są po konsultacjach z pracodawcami, uwzględnia się w nich również sugestie uczestników, przeprowadzając ankiety po każdym zakończonym kursie.

Obecnie nie ma potrzeby przekonywać uczących się o tym, że posługiwanie się językiem obcym jest jedną z podstawowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy. Dotyczy to w zasadzie wszystkich branż. W 2012 r. ukazał się raport *Badanie kompetencji i kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych*⁴ opracowany przez Szkołę Główną Handlową, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce

3. <http://www.ksap.gov.pl/ksap/content/view/104/70/> [DW 02.12.2014]

4. <http://polska.newsweek.pl/co-firmy-cenia-u-mloдых-pracownikow,95865,1,1.html> [DW 03.12.2014]

i *Ernst and Young*. Wynika z niego, że o zatrudnieniu człowieka często przesądzają tzw. kompetencje miękkie, czy szerzej kompetencje przenośne (*transferable skills* – kompetencje, które można wykorzystać w wielu różnych kontekstach sytuacyjnych, podczas pełnienia różnorodnych ról i wykonywania zróżnicowanych zadań). Oprócz tego liczy się świetna znajomość języka obcego. Przełożeni są za to mniej wymagający w sprawie tzw. kompetencji twardych, dotyczących wiedzy merytorycznej z określonej dziedziny i umiejętności jej odpowiedniego zastosowania.

Programy nauczania w kształceniu językowym zarówno w edukacji formalnej, pozaszkolnej i nieformalnej powinny być zróżnicowane, zależne od poziomu kształcenia, potrzeb zainteresowanych osób i warunków. Mogą być one ukierunkowane na kształtowanie konkretnych sprawności i kompetencji specjalistycznych oraz kompetencji bardziej ogólnych, uniwersalnych. Należy zauważyć, że mimo wprowadzania szeregu zmian, nowych regulacji i zaleceń programowych efekty kształcenia językowego w Polsce, zwłaszcza na poziomie edukacji formalnej nie napawają optymizmem. We wrześniu 2013 roku Instytut Badań Edukacyjnych opublikował raport z Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESCL)⁵, z którego wynika, że ponad 50% polskich gimnazjalistów nie osiągnęło poziomu A2 w nauczonym języku obcym, czyli nie umie sobie poradzić w sytuacjach prostej komunikacji językowej dotyczącej życia codziennego. Jednak Polacy doskonale zdają sobie sprawę z konieczności uczenia się języków obcych. Z raportu analitycznego *Polityka językowa w Europie* (Kutyłowska, 2013: 22) wynika, że tylko 14% badanych w Polsce stwierdziło, że nie jest im potrzebna znajomość języków obcych. Znakomita większość polskich obywateli widzi korzyści związane z opanowywaniem nowych języków (np. możliwość pracy za granicą, możliwość używania języków obcych w trakcie kontaktów służbowych i w czasie wyjazdów turystycznych, możliwość studiowania za granicą, możliwość rozumienia przedstawicieli innych kultur, osobista satysfakcja, wzmocnienie poczucia bycia Europejczykiem i in.). 76% Polaków uważa, że nauczanie języków powinno być priorytetem politycznym (średnio w UE taki pogląd wyznaje 77% obywateli).

Reasumując, kompetencje lingwistyczne stanowią jeden z podstawowych elementów przesądzających o sukcesie na globalnym rynku pracy. Wielojęzyczność i znajomość różnych kultur sprzyjają innowacyjności i kreatywności. Zdają sobie z tego sprawę zarówno współcześni decydenci edukacyjni, pracodawcy, pracownicy jak i osoby poszukujące zatrudnienia. Dlatego tak wiele uwagi poświęca się zarówno teoretycznym jak i praktycznym aspektom planowania i projektowania kształcenia językowego. Różnorodność oferty szkół językowych (głównie komercyjnych), uwzględnianie potrzeb i zainteresowań uczących się oraz ich obecnych lub potencjalnych pracodawców, tworzenie programów kształcenia „na zamówienie” to wyraźne tendencje we współczesnej edukacji językowej.

5. <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/165-raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-escl/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-escl.html> [DW 03.12.2014]

BIBLIOGRAFIA

- Bereźnicki F. 2007. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Impuls.
- Caswell H.L., Campbell D.S. 1935. *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- Dewey J. 1967. *Wybór pism pedagogicznych*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii. 8-9.
- Dylak S. 2000. *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN. 15.
- Komorowska H. 1999. *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP. 12-16.
- Kruszewski K. 1998. *Nauczyciel jako kreator programu*. In K. Kruszewski (red.). *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN. 381-382.
- Kupisiewicz Cz. 1980. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kutyłowska K. 2013. *Raport analityczny. Polityka językowa w Europie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Niemierko B. 1999. *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP. 29-48.
- Okoń W. 2007. *Nowy słownik pedagogiczny*. Kraków: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ornstein A. C., Hunkins F. P. 1998. *Program szkolny: założenia, zasady, problematyka*, Warszawa: WSiP.
- Pfeiffer W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: WAGROS.
- Próchnicka M., Saryusz-Wolski T., Kraśniewski A. 2010. Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia. In E. Chmielecka (red.). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Siemak-Tylińska A. 1985. *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Urbanikowa J. 2001. Europejski Rok Języków – proces boloński i polityka językowa na Uniwersytecie Warszawskim. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* Nr 2/18. 123-131.
- http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDFL2012_PL.pdf [DW 15.11.2014]
- http://www.bc.ore.edu.pl/Content/426/Powszechnosc_nauczania_jezykow_2011_2012_17.04_final.pdf [DW 15.11.2014]
- <http://www.ksap.gov.pl/ksap/content/view/104/70/> [DW 02.12.2014]
- <http://polska.newsweek.pl/co-firmy-cenia-u-mlodych-pracownikow,95865,1,1.html> [DW 03.12.2014]
- <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/165-raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc.html> [DW 03.12.2014]

Specjalista językowy jako przedsiębiorca: implikacje edukacyjne

Language specialist as an entrepreneur: educational implications

The author's own experience and the research results presented in studies like Klimkowska (2013, 2014) suggest that curriculum designers in the field of language communication still tend to marginalize educating students in the skills of market functioning. In this paper, the author tries to give evidence for that thesis, but first and foremost, this paper is an appeal to incorporate issues like entrepreneurship and professional success within the scope of reflection and practice in the domain of training language specialists. Effective operationalization of these concepts can help graduates not only find a job, but also make them self-directed in significant life choices.

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, kariera, dydaktyka translacji
Key words: entrepreneurship, career, translator training

1. Uwagi wstępne

Sprawności komunikowania się, w tym umiejętności sprawnej mediacji pomiędzy językami i kulturami, stanowią wymóg sprawnego funkcjonowania wszelkiego typu organizacji: firm, instytucji kultury, instytucji politycznych – rządowych, pozarządowych czy międzynarodowych – czy też wspólnot religijnych i wyznaniowych. Choć znajomość języków obcych w coraz większym stopniu wystarcza pracownikom tych organizacji do codziennej komunikacji w pracy, zawsze pozostaje pewien zakres interakcji, do którego potrzebują oni pomocy specjalistów. Większość obserwacji, analiz i wniosków czynionych w niniejszym artykule w sposób bezpośredni dotyczy tłumaczy, jako że ten właśnie zakres usług wspomagania komunikacji i współpracy międzyludzkiej wykorzystywany jest nadal najczęściej w organizacjach wzmiankowanych powyżej, np. w Komisji Europejskiej, Parlamencie Europejskim, podczas niezliczonych konferencji naukowych i spotkań biznesowych itd. Jednocześnie zdaniem autora uwagi czynione w odniesieniu do zawodu tłumacza można przenieść bez przeszkód na wszelkiego typu działania wsparcia komunikacji międzyludzkiej, np. nauczanie języków specjalistycznych w języku obcym, edytorstwo i zarządzanie treścią w tekstach

polskojęzycznych i obcojęzycznych, lokalizacja treści internetowych lub innego typu mediów (np. gier komputerowych).

2. Przedsiębiorczość i budowanie kariery w modelach kompetencji translatorskiej

Od początku refleksji nad kształceniem tłumaczy przyjmowano właściwie bezdyskusyjnie założenie, iż tłumaczenie jest działalnością zawodową. Wyjątkowo mocno takie profilowanie programów podkreślane jest przez zwolenników uczenia się i nauczania tzw. sytuowanego (*situated learning/teaching*), do których zaliczyć można zarówno autorów takich jak Gouadec (np. Gouadec, 2007), Kiraly (np. Kiraly, 2000) czy Vienne (np. Vienne, 2000). Zarówno Gouadec jak i Kiraly są także wielkimi zwolennikami metody projektowej w dydaktyce translacji i obaj organizują projekty, w których studenci translacji biorą udział w realizacji realnych projektów translatorskich na rzecz realnych klientów. Nie może zatem dziwić fakt, iż problematyka zawodowego wyprofilowania pracy tłumacza znajduje wyraźne odbicie w najnowszych modelach czy definicjach pojęcia kompetencji translatorskiej. Dwa z nich wydają się być najlepiej rozpoznawalne w literaturze przedmiotu. Pierwszym modelem jest model kompetencji translatorskiej zaproponowany w roku 1998 przez grupę badaczy publikujących jako grupa PACTE (por. PACTE, 1998) i wciąż rozwijany (por. np. PACTE, 2014). Drugi to model zaproponowany w roku 2009 przez grupę ekspertów przygotowujących ramy programu *European Master's in Translation* (EMT) z inspiracji Dyrektoriatu Generalnego ds. Tłumaczeń Pisemnych przy Komisji Europejskiej. Oba modele przyjmują wielokomponentową (por. Pym, 2003) wizję kompetencji translatorskiej, czyli taką, w której kompetencja translatorska ujmowana jest jako system powiązanych subkompetencji.

W modelu grupy PACTE centralną pozycję w systemie zajmuje subkompetencja strategiczna, co wynika z założeń badawczych grupy, budującej swój model w zgodzie z założeniami kognitywistycznego modelu przetwarzania informacji z końca lat 80. ostatniego stulecia (por. PACTE, 1998). Subkompetencja strategiczna *zarządza* subkompetencjami: językowo-komunikacyjną, pozalingwistyczną (merytoryczną), narzędziową, kompetencją wiedzy o translacji – którą można określić jako subkompetencję *zawodową* tłumacza. Została ona zdefiniowana w następujący sposób:

Tabela 1. Kompetencje „zawodowe” tłumacza w ujęciu modelu PACTE (2003 : 60). Tłumaczenie własne – K.K.

Wiedza o przekładzie	W przeważającej mierze wiedza deklaratywna, zarówno implicytna jak i eksplicytna na temat przekładu i aspektów funkcjonowania zawodowego tłumacza. Zawiera wiedzę o procesie translacji („warsztat” tłumacza i zarządzanie procesem tłumaczeniowym) oraz wiedzę o zasadach organizacji rynku tłumaczeń [...]
----------------------	--

Jak widać, model kompetencji grupy PACTE odnosi się do aspektów zawodowego funkcjonowania tłumaczy i adekwatnego ich kształcenia. Jednakże daje się zauważyć, iż kompetencje „zawodowe” są przez autorów określane jako raczej deklaratywne niż proceduralne, co można interpretować, jako rozwiązanie zaskakujące i mało adekwatne dydaktycznie. Ponadto, zastanawiająca jest rola, jaką przypisano w modelu grupy PACTE sprawnościom tzw. psychofizjologicznym. Choć wydają się one warunkować sprawne zawodowe funkcjonowanie tłumacza (przykłady), zostają one niejako wyniesione poza margines „głównej” części systemu kompetencyjnego. Z punktu widzenia sprawnego funkcjonowania człowieka w ramach jakiegokolwiek zawodu¹, marginalizacja opisywanych tu sprawności nie znajduje uzasadnienia.

Model ekspertów programu EMT przyjmuje inny element centralny integrujący subkompetencje w spójny system. Jest nim kompetencja świadczenia usługi tłumaczeniowej. Rozwiązanie to pokazuje centralną pozycję działań biznesowych tłumacza (świadczenie usługi) w koncepcji EMT. Pozostała lista subkompetencji jest zasadniczo podobna do propozycji PACTE.

Można zatem zauważyć, że model kompetencji translatorskiej przedstawiony przez ekspertów EMT (EMT, 2009) silniej akcentuje zawodowy aspekt działań tłumacza, co ujawnia się zarówno w fakcie nadania centralnej pozycji w systemie kompetencyjnym działaniom związanym ze świadczeniem usługi translatorskiej, ale także w bardzo szczegółowym opisie zadań, jakim winien sprostać tłumacz profesjonalista.

Ta pozytywna ocena modelu EMT (2009) w porównaniu z modelem PACTE nie zmienia wszelako faktu, iż żaden z nich nie wyposaża ani pomysłodawców programów dydaktycznych („kurikulumów”), ani nauczycieli w narzędzia skutecznej interwencji edukacyjnej w zakresie kształcenia kompetencji zawodowych. Jest tak po pierwsze dlatego, iż opisywane tu modele tworzone są – zdaniem autora – w optyce obiektywistycznej epistemologii neopozytywistycznej, jako zdepersonalizowane modele kompetencji idealnej (wyidealizowanej), przypominającej – jeśli nie identycznej – z koncepcją kompetencji gramatycznej Noama Chomskiego, wraz z kluczowym dla niej pojęciem mówcy idealnego (ang. *ideal speaker-listener*)².

Drugim problemem, który ogranicza możliwość bezpośredniego przełożenia założeń modeli czy koncepcji kompetencji translatorskiej na działania dydaktyczne jest fakt, iż zawód tłumacza przechodzi istotne zmiany – podobnie jak wiele innych zawodów specjalistycznych. Najogólniej rzecz ujmując, zamiast zawodów w klasycznym rozumieniu tego słowa, mamy coraz częściej do czynienia z wielorakimi zakresami czynności zawodowych. Innymi słowy, o ile tłumacz w latach 90. ostatniego stulecia wykonywał zestaw w miarę powtarzalnych zadań, o tyle dziś – szczególnie na etapie szukania swojego miejsca na rynku lub przy próbach zmian swojego funkcjonowania rynkowego – tłumacz musi być w stanie podejmować wiele zadań wspierania

1. Por. np. Eraut (2000) i jego postulat o roli wiedzy tzw. implicytnej w skutecznym funkcjonowaniu w miejscu pracy.

2. Zob. np. Chomsky (1965).

komunikacji językowej i międzykulturowej niezwiązanych bezpośrednio z czynnościami stricte tłumaczeniowymi, np. pomoc klientom przy konstruowaniu tekstu i slajdów prezentacji produktowej, wysłuchanie takich prezentacji i udzielanie rad zarówno co do treści, ich układu, planowanego efektu komunikacyjnego, jak i w kwestiach poprawności językowej – w językach ojczystym i obcym. W kontekście tego typu uwarunkowań rynkowych i zawodowych trudno będzie ustalić, które z zakresów kompetencji uznać za wiodące w kształceniu, które za mniej lub bardziej marginalne, a które za wartę dodania do systemu.

Reasumując, bez względu na intencje autorów omawianych w niniejszym artykule modeli kompetencji translatorskiej, nie możemy od nich oczekiwać zbyt wysokiego stopnia adekwatności w konstruowaniu programów dydaktyki dla specjalistów komunikacji wielojęzycznej, w tym komunikacji specjalistycznej. Mogą one stanowić jedynie ogólne podstawy lub punkty odniesienia dla szczegółowych rozwiązań dydaktycznych.

2. Od obiektywistycznego modelowania ku edukacji upodmiotowionej

Obiektywistyczne – w ocenie autora – modele kompetencji wydają się być jeszcze mniej adekwatne w procesie kształcenia cech określanych jako przedsiębiorczość czy sprawności budowania kariery. Należy pamiętać, iż epistemologiczna perspektywa neopozytywistyczna mówi co prawda o wyidealizowanych cechach jednostki, ale siłą rzeczy unika antropocentrycznego urealnienia tych cech. Oparta o koncepcję kompetencji idealnej, neopozytywistyczna epistemologia obiektywistyczna domaga się dydaktyki opartej na procedurach transferu wiedzy: przekazywania zobiektywizowanej (potwierdzonej naukowo) wiedzy. Skoro wiedza jest potwierdzona według norm neopozytywistycznego scjentyzmu, nie może być ona przedmiotem negocjowania z uczącym się. Obowiązkiem uczącego się jest interioryzować (?) podawaną wiedzę.

Tymczasem pojęcia przedsiębiorczość i budowanie kariery domagają się innego spojrzenia. Z przedmiotu gier edukacyjnych i rynkowych, uczący się może stać się dzięki nim samokształcącym się podmiotem, który będzie w stanie negocjować swoje miejsce w świecie i kulturze, także w aspekcie wykonywanych czynności zawodowych. Przedsiębiorczość, jak się ją rozumie w niniejszym tekście, to zespół cech ludzkich – to znaczy cech konkretnych ludzi. Przykładowy zestaw tych cech przedstawia Tabela 3³.

Jak można wnioskować z Tabeli 3, cech przedsiębiorczych nie można nikogo nauczyć (cokolwiek to *nauczanie* miałyby w ogóle oznaczać). Rozwój cech przedsiębiorczych, jako cech osobowych, można wzmacniać lub osłabiać. Cechy osoby przedsiębiorczej przedstawione w Tabeli 3 nie dotyczą jedynie sprawności biznesowych

3. Wszystkie kategorie z Klimkowska (2014) w tłumaczeniu własnym autora.

Tabela 3. Cechy osoby przedsiębiorczej. Źródło: Klimkowska (2014 : 21)

Cechy osoby przedsiębiorczej
gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za własne działania
potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań
umiejętność oceny i radzenia sobie z ryzykiem
wykształcenie oparte na integracji wiedzy i umiejętności, przygotowujące do skutecznych działań zawodowych
zaradność
umiejętność działania intuicyjnego
dokładność i staranność
kreatywność, energia, proaktywność (przewidywanie okoliczności)
zdolności adaptacji do zmiennych warunków funkcjonowania
komunikatywność

(przedsiębiorczy to ten, kto zarabia, zapewnia kontynuację działalności firmy, zdobywa nowych klientów i zwiększa zyski). Przedsiębiorczość przedstawiana w Tabeli 3 odnosi się także do innych sfer działania ludzkiego, w tym samego procesu tłumaczenia, jako procesu poznawczego i komunikacyjnego. Zatem pojęcie przedsiębiorczości proponowane przez autora nie jest jedynie tożsame z cechami ludzkimi gwarantującymi dobre wyniki finansowe z działalności usługowej, ale obejmuje znacznie szerszy wachlarz postaw i zachowań ludzkich, obejmujący także sferę wartości i hierarchię potrzeb życiowych.

Budowanie kariery to kalka angielskiego sformułowania *career building*, i choć kalka ta weszła do powszechnego użytku, to w języku polskim należałoby posługiwać się bardziej opisowym określeniem *tworzenie własnej kariery* lub *tworzenie własnej ścieżki rozwoju zawodowego*. W kontekście niniejszego artykułu istotny jest fakt, iż pojęcie to akcentuje sprawczą rolę podmiotu (ang. *agency*) w aktywności zawodowej. Można powiedzieć, że pozostaje ono w pewnym sensie w opozycji do pojęć takich jak zatrudnialność (ang. *employability*), które – zdaniem autora – reprezentują obiektywistyczne rozumienie pracy, zawodu i rynku usług. W tej drugiej koncepcji istotne są zewnętrzne wobec osoby ludzkiej czynniki sprawcze, a mniej istotne podmiotowe relacje międzyludzkie, które te czynniki urealniają. Inaczej mówiąc, o ile edukacja specjalistów komunikacji językowej i międzykulturowej nie pomoże im rozwinąć narzędzi tworzenia własnej ścieżki zawodowej (kariery), sam fakt znalezienia zatrudnienia po ukończonych studiach nie może gwarantować dalszego rozwoju zawodowego tych osób.

Na marginesie niniejszych rozważań warto wspomnieć, że o ile twórcy programów kształcenia specjalistów komunikacji językowej i międzykulturowej faktycznie postawią sobie za cel wspomaganie studentów w zakresie rozwoju holistycznie rozumianej

przedsiębiorczości oraz sprawności tworzenia własnej ścieżki rozwoju zawodowego, to winni oni sięgnąć do badań w zakresie teorii uczenia się i edukacji, ponieważ zagadnienia relacji pomiędzy edukacją, w tym edukacją akademicką, a funkcjonowaniem zawodowym stanowią jeden z najistotniejszych wątków badań psychologii i pedagogiki pracy. Nurty badań edukacyjnych takie jak andragogika, heutagogika, autodydaktyka (ang. *self-directed learning*), uczenie się całożyciowe (ang. *lifelong learning*) czy uczenie się w miejscu pracy (ang. *workplace learning*) powstały – w głównej mierze – jako próby odpowiedzi na pytanie jak integrować edukację instytucjonalną, formalną z potrzebami zawodowymi, społecznymi i kulturowymi społeczeństw w taki sposób, aby pogodzić dążenia samorozwojowe jednostki z potrzebami różnorodnych społeczności i ich systemów wartości⁴.

3. Próba uzasadnienia przyjętej perspektywy

Właściwe wydaje się postawienie w tym momencie pytania, czy zawodowa dydaktyka neofilologiczna potrzebuje w ogóle tego typu rozważań? Czy sprawności dobrego warsztatu językowo-komunikacyjnego, w tym np. translatorskiego, są wystarczającą gwarancją odnalezienia przez absolwentów własnych ścieżek funkcjonowania na szeroko rozumianym rynku? W pozostałej części artykułu autor będzie się starał uzasadnić, dlaczego jego zdaniem tematyka przedsiębiorczości i kariery winna być uwzględniana w perspektywie tworzenia programów kształcenia specjalistów komunikacji językowej i międzykulturowej. Głównym źródłem tego uzasadnienia jest obraz, jaki daje analiza danych przedstawionych w dwóch studiach na temat przedsiębiorczości i kariery tłumaczy (Klimkowska, 2013, 2014).

4. Przedsiębiorczość w opiniach wybranych tłumaczy studiów translatorskich drugiego stopnia

Klimkowska (2014) to studium poświęcone pojęciu przedsiębiorczości oraz diagnozie stopnia rozwoju cech przedsiębiorczych wśród wybranej grupy studentów studiów translatorskich (68 studentów kierunku Lingwistyka Stosowana w UMCS w Lublinie). Klimkowska zadała studentom trzy pytania:

- a) czy uważają, iż przedsiębiorczość jest istotna w zawodzie tłumacza?
- b) czy uważają się za osoby przedsiębiorcze (rozwijające cechy przedsiębiorcze)?
- c) czy w ich opinii studia translatorskie, w których uczestniczą pomagają im rozwijać cechy przedsiębiorcze?

4. Przegląd tego typu stanowisk przedstawiony jest w Klimkowski (2015).

Omawiane w artykule badania zaczynają się od zadania badanym studentom pytania, jakie cechy posiada osoba przedsiębiorcza. Tabela 4 pokazuje, które z cech przedstawionych w Tabeli 3 zostało uznane za najistotniejsze wyznaczniki postawy przedsiębiorczej przez 68 objętych badaniem studentów.

Tabela 4. Najistotniejsze wyznaczniki przedsiębiorczości według studentów badanych w Klimkowska (2014 : 21)

Cechy osoby przedsiębiorczej
kreatywność, energia, proaktywność (przewidywanie okoliczności)
zaradność
potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań
komunikatywność
umiejętność przewidywania, oceny i radzenia sobie z ryzykiem
dokładność i staranność
gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za własne działania
zdolności adaptacji do zmiennych warunków funkcjonowania
wykształcenie oparte na integracji wiedzy i umiejętności, przygotowujące do skutecznych działań zawodowych
umiejętność działania intuicyjnego

Pierwsze miejsce w Tabeli 4 uzyskała cecha *kreatywności, energii i proaktywnego przewidywania* możliwych działań, co oznacza, że jako najistotniejszą wskazała ją największa liczba badanych studentów. Wysoko na liście rankingowej plasują się także cechy takie jak *zaradność, potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań, komunikatywność czy umiejętność przewidywania i radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi i ryzykownymi*. Mniejsza liczba studentów łączy przedsiębiorczość z cechami takimi jak *dokładność i staranność, odpowiedzialność za podejmowane działania czy zdolność do adaptacji*. Co ciekawe, studenci przypisali najmniejszą wartość *wykształceniu integrującemu wiedzę i umiejętności oraz umiejętności działania intuicyjnego*.

Dane w Tabeli 4 ukazują, w jaki sposób badani studenci postrzegają pojęcie przedsiębiorczości i osoby przedsiębiorczej. Wydaje się, iż badani wykazują tendencję definiowania przedsiębiorczości przede wszystkim poprzez pryzmat aktywnego reagowania na bodźce zadaniowe dostarczane im przez środowisko oraz aktywne i skuteczne komunikowanie się z tym środowiskiem. Ciekawe wydaje się, iż z jednej strony studenci ocenili wysoko *umiejętność poszukiwania nowych rozwiązań*, a nisko *zdolności adaptacji do zmian w uwarunkowaniach funkcjonowania*. Być może

wynika to z faktu, iż ich dotychczasowe doświadczenia rozwojowe nie stawiały ich jeszcze przed tego typu zadaniami. Równie ciekawa wydaje się obserwacja, iż z jednej strony badani uznają *kreatywność i działania wyprzedzające możliwe sytuacje trudne (proaktywność)* za element postawy przedsiębiorczej, a z drugiej nie widzą w niej miejsca dla działań intuicyjnych. Jednak najmniej spodziewanym dla autora wynikiem omawianego tu rankingu przedstawionego w Klimkowska (2014) jest przedostatnia pozycja kategorii *wykształcenie integrujące wiedzę i umiejętności*. W odbiorze autora niniejszego tekstu, taka ocena roli wykształcenia w tworzeniu się ludzkiej przedsiębiorczości może świadczyć za przynajmniej częściowe potwierdzenie faktu, iż ścieżka kształcenia badanych studentów nie otworzyła im możliwości zgłębiania tematyki przedsiębiorczości, lub też z takiej możliwości badani nie skorzystali.

Kolejne pytanie zadane studentom w Klimkowska (2014) dotyczyło ich opinii o sobie, jako osobach przedsiębiorczych. Udzielone odpowiedzi pokazuje Tabela 5.

Tabela 5. Opinie badanych studentów na temat własnej przedsiębiorczości (na podstawie Klimkowska, 2014: 21)

	Czy uważasz się za osobę przedsiębiorczą?	
	N	%
Zdecydowanie tak	3	4,41
Raczej tak	24	35,29
Trudno powiedzieć	27	39,71
Raczej nie	14	20,59
Zdecydowanie nie	0	0,00
łącznie	68	100,00

Dane w Tabeli 5 pokazują, że znacznie mniej niż połowa grupy badanych studentów (27 z 68 osób, ok. 40% grupy) uważa się za osoby przedsiębiorcze, zaś 14 osób (ok. 20%) uważa się za raczej nie przedsiębiorcze. Najmniej optymistycznym – w odbiorze autora niniejszego artykułu – wynikiem ukazany w Tabeli 5 jest wynik w kategorii *Trudno powiedzieć*, a to dlatego, że na 68 badanych studentów studiów translatorskich 27 (prawie 40%) nie potrafi określić, czy są osobami przedsiębiorczymi. Zdaniem autora, to ten właśnie wynik wskazuje na potrzebę uwzględnienia problematyki przedsiębiorczości w programach dydaktycznych dla specjalistów komunikacji językowej i międzykulturowej. Dodatkowe poparcie dla tej opinii można znaleźć w Tabeli 6, przedstawiające odpowiedzi badanych studentów na pytanie, czy ich studia pomagają im rozwinąć cechy przedsiębiorcze?

Tabela 6. Opinie studentów na temat wpływu studiów na ich cechy przedsiębiorcze (na podstawie Klimkowska, 2014: 20)

	Czy studia translatorskie wspomagają rozwój Twoich cech przedsiębiorczych?	
	N	%
Zdecydowanie tak	4	5,88
Raczej tak	34	50,00
Trudno powiedzieć	28	41,18
Raczej nie	2	2,94
Zdecydowanie nie	0	0,00
Łącznie	68	100,00

Rozkład odpowiedzi na pytanie o wpływ studiów na rozwój cech przedsiębiorczych u studentów przypomina rozkład przy pytaniu z Tabeli 5, gdzie badani mieli ocenić siebie, jako osoby przedsiębiorcze. Wyniki liczbowe są co prawda korzystniejsze, gdyż 38 na 68 badanych (55,88%) mniej lub bardziej pozytywnie ocenia wpływ studiów na rozwój swojej przedsiębiorczości. Liczba studentów, którzy oceniają ten wpływ negatywnie jest równa 2. Jednakże liczba osób, które nie potrafią udzielić odpowiedzi na zadane im pytanie jest o jedną osobę wyższa niż w Tabeli 5 (28 osób, tj. 41,18%). Ta nieumiejętność wydaje się autorowi niniejszego tekstu najgorszym wynikiem, gdyż – jak to już wspomniano wyżej – świadczy o tym, że praca nad osobistymi zasobami przedsiębiorczości studentów nie była wystarczająco silnie akcentowana w programie studiów, w których studenci ci uczestniczyli.

5. Sukces i przewidywane trudności w jego osiągnięciu

Pojęcie sukcesu zawodowego tłumacza jest kluczowym pojęciem badawczym w monografii Klimkowskiej (Klimkowska, 2013). W pracy tej Klimkowska bada opinie studentów kierunków i specjalizacji tłumaczeniowych w Polsce na temat sukcesu zawodowego, przewidywanych trudności w jego osiągnięciu, świadomości kosztów jego osiągnięcia itp. Autorka przeprowadza swoje analizy na podstawie danych zebranych z 436 kwestionariuszy wypełnionych przez studentów reprezentujących wszystkie (znane autorce w czasie przeprowadzania badań) kierunki lub specjalizacje translatorskie na studiach stacjonarnych drugiego stopnia w Polsce. Nawet pobieżne przedstawienie badań Klimkowskiej zamieszczonych w omawianej tu monografii wykracza poza ramy niniejszego artykułu. W kontekście głównych założeń niniejszego artykułu autor pragnie skoncentrować się na badaniach Klimkowskiej (2013) dotyczących

opinii studentów na temat przewidywanych przez nich możliwych problemów w osiągnięciu sukcesu zawodowego.

Tabela 7. Problemy, jakie studenci przewidują w osiągnięciu sukcesu w zawodzie tłumacza. Skrócona wersja tabeli zamieszczonej w Klimkowska (2013: 218).

Trudności przewidywane przez badanych w osiągnięciu sukcesu w zawodzie tłumacza	Zdecydowanie nieprzewidywane		Raczej nieprzewidywane		Raczej przewidywane		Zdecydowanie przewidywane	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Poziom własnych kwalifikacji (językowych, translatorskich)	28	6,42	140	32,11	232	53,21	36	8,26
Trudności z podjęciem decyzji	30	6,88	176	40,37	205	47,02	25	5,73
Niezdyscyplinowanie, trudności z zarządzaniem czasem	71	16,28	181	41,51	150	34,40	34	7,79
Stres związany z pracą	25	5,74	100	22,94	259	59,40	52	11,93
Brak wiary w siebie, we własne możliwości	73	16,74	159	36,47	158	36,24	46	10,55
Brak ofert pracy w miejscu zamieszkania	27	6,19	98	22,48	230	52,75	81	18,58
Wysoka konkurencja na rynku pracy tłumaczy	18	4,13	44	10,09	278	63,76	96	22,02
Brak znajomości	32	7,34	112	25,69	223	51,15	69	15,83
Kryzys gospodarczy	35	8,028	173	39,68	196	44,95	32	7,34

Dane zebrane w Klimkowska (2013) ujawniają obawy badanych studentów spowodowane niewystarczająco rozwiniętymi kompetencjami translatorskimi (61,47%) i brakiem umiejętności podejmowania decyzji (52,57%). Prawie połowa badanych studentów (46,76%) przewiduje problemy w osiągnięciu własnego sukcesu zawodowego spowodowane ograniczonym poczuciem pewności siebie, jako tłumacza, a 42,19% badanych wskazuje na braki w umiejętnościach zarządzania pracą i czasem pracy, jako potencjalne źródła problemów w skutecznym funkcjonowaniu zawodowym. 46,79% badanych studentów studiów translatorskich w Polsce ocenia, że ich własne możliwości

i stopień zaufania do samych siebie nie będą wystarczające do odniesienia sukcesu zawodowego. Uwarunkowania lokalnego rynku pracy (dostępność ofert w miejscu zamieszkania) są powodem do niepokoju dla 71,33% badanych. Poziom konkurencji na rynku tłumaczeń odbierany jest jako zagrażający przez 85,78% badanych. 52,29% respondentów wskazało kryzys gospodarczy, jako potencjalne utrudnienie w osiągnięciu sukcesu zawodowego. Ostatnią z kategorii, na jaką autor artykułu chciałby zwrócić uwagę jest brak znajomości, jako problem w drodze do sukcesu zawodowego. Brak znajomości, jako przewidywane utrudnienie w osiągnięciu sukcesu wskazało 66,98 % badanych studentów.

Bez względu na to, do jakiego stopnia opinie studentów korespondują z ich realnymi zasobami zawodowymi, wyniki badań Klimkowskiej (2013) zdają się wskazywać, iż programy dydaktyki translacji, w których uczestniczyli badani studenci nie uwzględniają w stopniu należyтым potrzeb młodych ludzi na etapie rozwoju bezpośrednio poprzedzającym moment wejścia (tzw. *transycji*) na rynek pracy. W przypadku pytań o kapitał kompetencyjny, można zakładać, iż wielu badanych studentów ocenia go zbyt nisko, kiedy oczekuje się od nich oceny tegoż kapitału w odniesieniu do rzeczywistości aktywności zawodowej, której zupełnie nie znają. Jednakże wyniki badań dotyczące kwestii umiejętności podejmowania decyzji, zarządzania czasem pracy czy radzenia sobie z trudnościami natury psychologicznej (71,33% badanych wskazało stres, jako potencjalną trudność w drodze do sukcesu zawodowego) wskazują jednoznacznie, iż programy dydaktyczne nie obejmują oddziaływania edukacyjnego w tych zakresach kształcenia, co znacząco utrudnia młodym ludziom nie tylko start na drodze do kariery, ale dalsze skuteczne kroczenie po niej.

Warto także zauważyć, iż wyniki dotyczące pytań o problemy wynikające z uwarunkowań zewnętrznych wobec zasobów własnych studentów (lokalne i globalne uwarunkowania rynkowe i posiadane kontakty) są dość pesymistyczne. Ponad połowa badanych studentów wydaje się nie rozumieć czynników zewnętrznych, o których mowa w badaniach, jako warunków rozwojowych, traktując je raczej jako źródło obaw. Zdaniem autora, oddziaływanie edukacyjne w ramach dydaktyki translacji (oraz innych typów komunikacji specjalistycznej) winno pokazywać studentom, że brak kontaktów nie jest sam w sobie przeszkodą do skutecznych działań zawodowych, ale winien być *przetłumaczony* przez nich na strategię pozyskiwania kontaktów zawodowych. Prawie nikt, kto wchodzi na rynek lub zmienia profil swojej działalności rynkowej, nie ma uprzywilejowanej rynkowo pozycji posiadania rozległej bazy danych potencjalnych czy realnych klientów. Zatem tworzenie listy kontaktów winno być widziane przez studentów jako zadanie, a nie jako przeszkoda na drodze do sukcesu. W opinii autora, zmiana tej perspektywy jest istotnym wyzwaniem dydaktycznym. W podobny sposób warto wykorzystać programy dydaktyki translacji (komunikacji językowej i międzykulturowej) do zainspirowania studentów do rekonceptualizacji ich opinii o lokalnych i globalnych uwarunkowaniach działalności rynkowej, tak by przestały być one jedynie *problemem* a stały się *zadaniem*.

7. Podsumowanie

W kontekście przedstawionych powyżej danych i ich analiz przeprowadzonych przez autora, pozytywna odpowiedź na pytanie o konieczność uwzględnienia aspektów kształtowania cech przedsiębiorczych, jako narzędzi kreowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego w programach kształcenia specjalistów z zakresu komunikacji językowej i międzykulturowej wydaje się uzasadniona. Istotne jest wszakże, aby pojęcie przedsiębiorczości czy kariery nie ograniczać do perspektywy zysków finansowych z działalności usługowej, czy też do poziomu tak zwanej zatrudnialności (umiejętności znajdowania pierwszego/kolejnego zatrudnienia). Chodzi raczej o to, by nauka o przedsiębiorczości przyjmowała perspektywę holistyczną, opartą na założeniu, że przedsiębiorczość musi mieć swoje podłoże w aksjologicznych podstawach uczenia się (świadomego i opartego na strategicznych wyborach uczestnictwie w edukacji) i pracy (uznaniu pracy za istotny życiowo aspekt działalności człowieka, jednakże bez apoteozy jej wartości indywidualnej czy społecznej).

BIBLIOGRAFIA

- Chomsky N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- EMT. 2009. *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm [DW 28.10.2014]
- Eraut M. 2000. Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. In *British Journal of Educational Psychology* 70. 113-136.
- Gouadec D. 2007. *Translation as a Profession*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Kiraly D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Klimkowska K. 2013. *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klimkowska K. 2014. Entrepreneurial Potential of the Students of Applied Linguistics Programme, Majoring in Translation. *Academic Journal of Modern Philology* 3. 17-26.
- Klimkowski K. 2015. *Towards a Shared Curriculum in Translator and Interpreter Education*. Wrocław-Washington DC: Wydawnictwo WSF we Wrocławiu, PAN o. we Wrocławiu, International Communication Institute.
- PACTE. 1998. La competencia traductora y su aprendizaje: objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación. Poster, *IV Congreso Internacional sobre Traducción*. Bellatera (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE. 2003. Building a Translation Competence Model. In F. Alves (red.) *Triangulating Translation. Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing. 43-66.
- PACTE. 2014. First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: The acquisition of declarative knowledge of translation. In R. Muñoz Martin (red.) *Minding Translation = Con la traducción en mente. MonTI Special Issue* 1. 85-115.
- Pym A. 2003. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In *Defence of a Minimalist Approach. META* 48/4. 481-497.
- Vienne J. 2000. Which Competences Should We Teach to Future Translators, and How? In C. Schäffner, B. Adab (red.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 91-100.

Absolwenci ukrainistyki Uniwersytetu Wrocławskiego a rynek pracy

The graduates of Ukrainian studies at the University of Wrocław and the labour market

The article presents the professional status of the graduates of Ukrainian studies at the University of Wrocław. The study encompassed both the recent graduates (2012-2014) as well as those who completed their studies as the first graduates of Ukrainian studies at the University of Wrocław in 1998 and 1999. The thing of a great significance was an ability to keep a trace of their professional careers with particular attention paid to the role of the Ukrainian language in this process. Due to the geographical characteristics (a proximity of the Czech Republic and Germany and considerable distance to Ukraine), to the tradition of Wrocław and Lower Silesia (inhabited by numerous people displaced from the borderlands and as a result of "Wisła" campaign) as well as to the openness of Wrocław City authorities, Wrocław higher schools, cultural and humanitarian organisations and business circles to the "foreign" element, it seemed interesting to study whether and – if yes – to what extent the graduates of Ukrainian studies at the University of Wrocław participate in such activities.

Słowa kluczowe: Uniwersytet Wrocławski, Zakład Ukrainistyki, absolwenci, rynek pracy
Key words: University of Wrocław, Department of Ukrainian Studies, graduates, labour market

Mimo, że opanowanie języka obcego jest niekiedy procesem niezwykle trudnym, okupionym żmudną pracą i latami ćwiczeń, to niemal w każdym przypadku przynoszącym bardziej lub mniej wymierne korzyści. W warunkach funkcjonującej w Polsce od niespełna ćwierćwiecza gospodarki wolnorynkowej, bezpieczeństwa gwarantowanego członkostwem w strukturach europejskich, swobody podróżowania to właśnie umiejętność komunikacji jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących sukces na rynku pracy.

Wzrost popularności uczenia się języków obcych, który to proces na gruncie polskim wyraźnie nasilił się na początku lat 90. minionego wieku, miał bezpośrednie przełożenie nie tylko na gwałtowne zapotrzebowanie na nauczycieli głównie języków zachodnich, co niejednokrotnie wiązało się z koniecznością przekwalifikowania nauczycieli języka rosyjskiego, ale również na aktywację rynku oferującego usługi edukacyjne w zakresie nauczania języków obcych. Nieodzownym elementem towarzyszącym

temu zjawisku było znaczące zwiększenie odpowiednio ukierunkowanej oferty wydawniczej, a więc wszelkiego rodzaju podręczników do nauki języków obcych, kursów, słowników, kompendiów itd. Wyraźny progres notowany jest również w zakresie literatury specjalistycznej odnoszącej się do zagadnień glottodydaktyki. W ciągu ostatnich 25 lat powstało bardzo wiele rozpraw poświęconych kwestiom uczenia się / nauczania języków obcych; autorzy niektórych skupili się również na analizie przyczyn, dla których ludzie w różnym wieku rozpoczynają naukę języka obcego. Wśród opracowań poruszających tę problematykę należy wymienić prace: J. Arabskiego (1983), Z. Brzeškiewicz (2007), M. Dakowskiej (2001), K. Janaszek (2001), I. Janowskiej (2012), A. Jaroszewskiej (2013), H. Komorowskiej (2005), E. Lipińskiej (2003), W. Pfeiffer (2001), E. Zawadzkiej (2004) i in.

Nauka języków obcych na przestrzeni wieków warunkowana była różnymi czynnikami. Ludzie uczyli się języków z różnych powodów, jednak cel zawsze był, i wciąż pozostaje, ten sam: komunikacja z reprezentantami innych systemów językowych. O ile pierwotne pobudki skłaniające ludzi do nauczania się obcego dla nich języka sprowadzić można było do kilku w zasadzie punktów (głównie handel, relacje rodzinne i społeczne, wojny i konflikty zbrojne), o tyle obecnie sytuacja ta jest diametralnie inna. Przyczyn, dla których ludzie uczą się dzisiaj języków obcych jest bardzo wiele i dość znacznie odbiegają one od siebie.

Jak podaje portal *eGospodarka.pl*¹, powołując się na wyniki badań przeprowadzonych przez *Europejską Szkołę Kształcenia Korespondencyjnego*, Polacy uczą się języków obcych mając na uwadze przede wszystkim korzyści materialne (44% badanych), które bezpośrednio wiążą się z nabyciem nowych umiejętności. Na dalszych miejscach, wśród wskazań ankietowanych pozostają cele turystyczne (17%) i chęć lepszego zrozumienia kultury konkretnego kraju (22%). Dane te naturalnie będą nieco się różnić w odniesieniu do nauki poszczególnych języków, czynnikiem dyferencjującym jest też wiek, płeć, wykształcenie czy miejsce zamieszkania. Wydaje się, iż powody, dla których inne narody uczą się języków obcych są bardzo podobne, natomiast różnice rysować się będą głównie w oparciu o czynnik zamożności danego kraju i poziomu życia jego obywateli – im kraj bogatszy, tym więcej ludzi jako przyczynę nauki języka obcego wskazywać będzie turystykę czy rozwijanie własnych zainteresowań.

Jednakże nie tylko przyczyny ekonomiczne, turystyka czy hobby leżą u podstaw uczenia się języków obcych. W dobie otwartych granic, łatwości podróżowania, Internetu i dostępu do telewizji satelitarnej znajomość języka obcego wydaje się czasem nie tyle ułatwieniem, co raczej potrzebą. Podsumowując – emigracja, względy rodzinne lub społeczne, komunikacja w miejscu pracy, studia zagraniczne (lub korzystanie z publikacji w językach obcych), badania naukowe, podróże, chęć poznania innych kultur (literatura, filmy, muzyka itd.) czy wreszcie samodoskonalenie się to najczęstsze motywy, dla których podejmujemy dziś trud opanowania innego systemu językowego.

1. www.egospodarka.pl/35495,Nauka-jezykow-obcych-jakie-sa-powody,1,39,1.html [DW 27.11.2014]

Do najpopularniejszych i najbardziej obleganych w szkołach językowych kursów należą zajęcia z języka angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego czy hiszpańskiego. Należy jednak zauważyć, że w ostatnich latach widoczna jest także tendencja do uczenia się języków, które, mając na uwadze popularność języków wymienionych wyżej, określić można by mianem „niszowych” czy „egzotycznych”, tj. norweskiego, portugalskiego, arabskiego, hebrajskiego, japońskiego czy wreszcie – ukraińskiego.

Naukę języka ukraińskiego od podstaw, prócz nielicznych w Polsce szkół językowych, które takie kursy na stałe mają w swojej ofercie (np. *Lingua Studio*² w Przemyśle, *Slavia* w Krakowie³, *Elitarius* w Katowicach⁴ czy *Nativex* we Wrocławiu⁵), proponują uczelnie wyższe. Jednak studia filologiczne to nie tylko nauka języka *sensu stricte*, to także poszerzone zajęcia językoznawcze, literaturoznawcze, kulturoznawcze i translatorskie, jak również wykłady opcyjnie poświęcone szeroko rozumianej problematyce filologicznej. Cały ten „pakiet” ma na celu obudowanie praktycznej znajomości języka ukraińskiego dodatkową wiedzą, której nie oferują kursy językowe ukierunkowane przede wszystkim na to, by słuchacz opanował język w stopniu umożliwiającym mu komunikację w pewnym, założonym przez rodzaj kursu, zakresie.

Ukrainistyka na Uniwersytecie Wrocławskim stanowiąca bazę dla rozważań w niniejszym artykule ma długą i bogatą tradycję. Początkowo był to jedynie pewien krąg zainteresowań badawczych znanych wrocławskich uczonych takich jak Leszek Ossowski, Marian Jakubiec czy Zbigniew Barański, których liczne prace poświęcone ukraińskiej literaturze i językowi doceniane są przez kolejne pokolenia badaczy oraz studentów. Jednak *de facto* jako swego rodzaju „jednostka” istnieje ona dopiero od połowy lat 90., kiedy to uruchomiono specjalizację ukraińską. Odrębna jednostka administracyjna, Zakład Ukrainistyki, oficjalnie rozpoczęła swoje funkcjonowanie w ramach nowej struktury Instytutu Filologii Słowiańskiej dopiero w roku 2000⁶. Zakład działa w tym kształcie nieprzerwanie do dziś, a filologię ukraińską kończy co roku od kilku do kilkunastu absolwentów studiów pierwszego i drugiego stopnia.

Pytaniem, które należy w tym momencie zadać, i na które odpowiedzią ma być niniejszy artykuł brzmi: na ile studia filologiczne, a dokładniej studia ukrainistyczne oferowane nie tylko na Uniwersytecie Wrocławskim, ale i w innych ośrodkach (programy i zakres studiów są dość podobne na wszystkich uczelniach oferujących taki profil studiów) spełniają kryteria, od których uzależniony jest sukces absolwenta na rynku pracy?

Aby wyjaśnić tę kwestię, należy prześledzić kariery osób, które ukończyły rzeczone studia oraz, o ile będzie to konieczne, na tyle zmodyfikować programy studiów i dostosować je do wymogów obecnego rynku pracy, by „wyposażyć” absolwenta w bogatszy

2. <http://linguastudio.pl/?ukrai%C5%84ski,22> [DW 30.11.2014]

3. <http://slavia-jezyki.pl/kurs-jezyka-ukrainskiego-krakow/> [DW 30.11.2014]

4. <http://elitarus.pl/kursy/> [DW 30.11.2014]

5. www.nativex.pl/index.php?page=ukrainski [DW 30.11.2014]

6. Więcej w artykułach A. Matusiak (2004: 163-169) oraz I. Procyk (2013: 89-92).

i bardziej wszechstronny zasób narzędzi (wiedzy i umiejętności), które pozwolą mu pomyślnie starać się o pracę.

Punktem wyjścia do rozważań w niniejszym artykule jest ankieta skierowana do wszystkich absolwentów ukrainistyki (studiów stacjonarnych licencjackich i magisterskich, jak i do tych, którzy nie obronili dotąd pracy magisterskiej) studiujących w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego⁷.

Głównym celem ankiety było wykazanie bezpośredniego związku (bądź jego braku) pomiędzy znajomością języka ukraińskiego absolwenta, a szansami znalezienia przez niego pracy. Określeniu tego celu towarzyszą inne czynniki mogące mieć znaczenie dla pracodawcy, takie jak choćby wyniki osiągane podczas studiów czy fakt podjęcia pracy w trakcie nauki. Elementy te wraz z pozostałymi wskaźnikami opisywanymi przez ankietowanych miały dać obraz absolwenta ukrainistyki UW. i nakreślić jego pozycję na rynku pracy.

Aby w całości wypełnić formularz, ankietowani mieli za zadanie odpowiedzieć na szesnaście w większości otwartych pytań, z których każde (niektóre w połączeniu z innymi) dawało pewien szkic sylwetki absolwenta oraz wskazywało na stopień wykorzystania wiedzy zdobytej w trakcie studiów w warunkach realnego zatrudnienia.

Wypełniając ankietę absolwenci musieli odpowiedzieć na następujące pytania: 1. Rok urodzenia, 2. Płeć, 3. Typ ukończonej szkoły średniej, 4. Narodowość, 5. Rok rozpoczęcia i ukończenia studiów, 6. Ukończone studia (licencjackie, magisterskie, uzyskane absolutorium), 7. Średnia ocen ze studiów (lub ocena na dyplomie), 8. Przyczyny wyboru studiów ukrainistycznych, 9. Praca podczas studiów (czas i miejsce, stopień wykorzystania języka ukraińskiego), 10. Czy fakt studiowania na filologii ukraińskiej miał wpływ na późniejsze zatrudnienie, jeśli tak, to w jakim stopniu?; 11. Dotychczasowe miejsca pracy (po ukończeniu studiów), 12. Czy w pracy wykorzystujesz (wykorzystywałeś/aś) język ukraiński, jeśli tak, to w jakim stopniu?; 13. Czy w pracy przydaje (przydawała) Ci się wiedza zdobyta podczas studiów ukrainistycznych, jeśli tak, to w jakim zakresie?; 14. Czy współpracujesz z Ukraińcami (w Polsce, na Ukrainie), co to za rodzaj współpracy?; 15. Czy znajomość języka ukraińskiego miała wpływ na ewentualne awanse?; 16. Czy, biorąc pod uwagę swoje dotychczasowe doświadczenia na rynku pracy, ponownie wybrał(a)byś ten typ studiów? Uzasadnij swój wybór.

Plik ANKIETA w formacie .doc wysyłano do absolwentów filologii ukraińskiej (cyklu magisterskiego lub licencjackiego) z wykorzystaniem drogi elektronicznej (programy pocztowe, serwisy społecznościowe, komunikatory tekstowe, poczta U-mail wykorzystywana w systemie USOS). Kolportaż ankiety rozpoczął się 8 listopada 2014 roku, a zakończył pięć dni później. Wypełnione formularze, które odesłano mi po

7. Na dyplomach pierwszych absolwentów ukrainistyki na Uniwersytecie Wrocławskim widniał wpis „[...] odbył(a) studia wyższe *magisterskie* na kierunku *filologia* w zakresie *filologii słowiańskiej profil ukraiński*”. Po zmianach natury administracyjno-naukowej osoby, które ukończyły te studia legitymują się dyplomem ukończenia filologii ukraińskiej.

15 grudnia 2014 r. (3 pliki) nie były już brane pod uwagę i nie miały wpływu na wyciągnięcie ostatecznych wniosków.

Adresatami ankiety byli absolwenci filologii ukraińskiej poczynając od rocznika, który rozpoczął studia w roku 1992, po studentów pierwszego i drugiego roku cyklu magisterskiego, którzy ukończyli cykl licencjacki w roku akademickim 2012/13 oraz 2013/14. Ogółem ankieta została rozesłana do ok. 80 adresatów poczty e-mailowej oraz jako załącznik wewnętrznej poczty serwisów społecznościowych *nk.pl*, *Facebook* oraz komunikatorów internetowych. Ankiecie towarzyszyła prośba o jej dalsze przekazanie osobom, które nie znalazły się na liście mailingowej, tak więc plik powinien być trafić (przynajmniej w założeniach) do większej liczby adresatów. Dużym utrudnieniem podczas poszukiwania absolwentów⁸ był fakt (prócz zapisów ustawy o ochronie danych osobowych⁹) zmiany nazwisk pań, które z racji dosyć wyraźnego sfeminizowania studiów filologicznych również na ukrainistyce stanowiły większość poszczególnych roczników. Należy mieć także na uwadze, że część adresów elektronicznych była nieaktywna, zapewne niektóre z nich, choć funkcjonujące, nie były już używane. Stąd określenie dokładnej liczby osób, do których ankieta mogła teoretycznie trafić nie jest do końca możliwe. Szacuję, iż mogła ona dotrzeć do ok. 60-80 adresatów, z czego 37 wypełniło ją i odesłało.

Zadaniem ankietowanych było udzielenie odpowiedzi na 16 pytań podzielonych na mini bloki tematyczne: 1-4 – profil ankietowanego, 5-8 – dane dotyczące studiów, 9-16 – język ukraiński a kariera zawodowa. O ile pytania od 1 do 7, w których absolwent miał udzielić informacji ogólnych oraz odnoszących się do przebiegu studiów nie stanowiły większej trudności (pewne problemy sprawić mogło pytanie siódme dotyczące średniej ocen ze studiów), o tyle pozostałe wymagały już pewnej refleksji i uzasadnienia.

Większość ankietowanych odpowiadała na pytania dość obszernie, zwłaszcza w odniesieniu do punktów nr 8, 9, 11, 12, 14 oraz 16. Szczególnie pytanie ostatnie dotyczące ponownego wyboru kierunku studiów wywołało u osób wypełniających ankietę dość dużo emocji. Niektórzy z ankietowanych, prócz wypełnienia formularza, wskazywali m.in. na fakt, iż najważniejszym doświadczeniem podczas studiów były dla nich wyjazdy zagraniczne (dzięki podpisanym umowom pomiędzy Uniwersytetem Wrocławskim a uczelniami ukraińskimi) i że to one są najlepszym sposobem nie tylko na naukę, ale i szeroko pojęty rozwój; inni z kolei ubolewali, że nawet praca w handlu z Ukrainą nie jest gwarantem posługiwania się językiem ukraińskim, głównie ze względu na rosyjskojęzyczność ukraińskich partnerów handlowych.

8. Poczynając od pierwszej połowy ostatniej dekady XX w. do roku 2014 dyplom ukończenia filologii ukraińskiej (studiów jednolitych, później dwustopniowych) na Uniwersytecie Wrocławskim uzyskało ok. 120-140 osób.

9. *Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych* (Dz.U. 1997 nr 133 poz. 883), <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19971330883> [DW 20.11.2014]

Odpowiedzi na cztery pierwsze pytania, których zadaniem było określenie profilu ankietowanego, wskazały, iż osoby wypełniające ankietę to w większości kobiety (33 kobiety, 4 mężczyzn), narodowości polskiej (36 wskazań, jedna osoba wpisała narodowość ukraińską), absolwentki liceów ogólnokształcących (34 wskazania, 3 to absolwenci techników – sami mężczyźni). Pytanie o narodowość było zasadne z punktu widzenia samego profilu studiów. Zwłaszcza w ostatnich latach daje się bowiem zauważyć znaczny wzrost liczby młodych Ukraińców, którzy przyjeżdżają do Polski, by tu w realiach Unii Europejskiej wejść w dorosłe życie. Część z nich rekrutuje się na studia ukrajinistyczne. Niestety, nie udało się dotrzeć do danych określających ich motywację wyboru tego kierunku studiów. Można domniemywać, że przynajmniej część z kandydatów wybiera ukrajinistykę ze względu na ułatwienia wiążące się chociażby ze znajomością języka. Dla porządku przytoczę, choć nie ma to większego znaczenia dla rezultatów ankiety, że najbardziej aktywni przy wypełnianiu formularza byli absolwenci urodzeni w latach 1974 i 1989 (po 4) oraz 1980, 1981, 1983, 1988 (po 3).

Gdyby za kryterium uczestnictwa w ankiecie przyjąć czas studiowania (pytanie nr 5) to najwięcej odpowiedzi przysłały osoby studiujące w latach 1994-99, 1996-2001, 1999-2004, 2001-2006, 2008-2013 (po 4 ankiety), 2006-2011, 2009-2012 (po 3). Odpowiedzi udzielane w pytaniach nr 1 i nr 5 nie do końca się pokrywają, należy bowiem pamiętać o tym, że nie każdy z abiturientów bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej zaczynał przygodę z uczelnią wyższą, dla części było to kolejne „podejście” do studiów, inni natomiast kończyli pięcioletnie technika czy technika po szkole zawodowej.

Ponad połowa ankietowanych ukończyła studia z tytułem magistra (19 wskazań). Pozostałe odpowiedzi prezentują pełne spektrum możliwości ukończenia studiów: tytuł licencjata i magistra w cyklu dwustopniowym (6 wskazań), licencjata (6), absolutorium w cyklu pięcioletnim (4), licencjata i absolutorium w studiach drugiego stopnia (2).

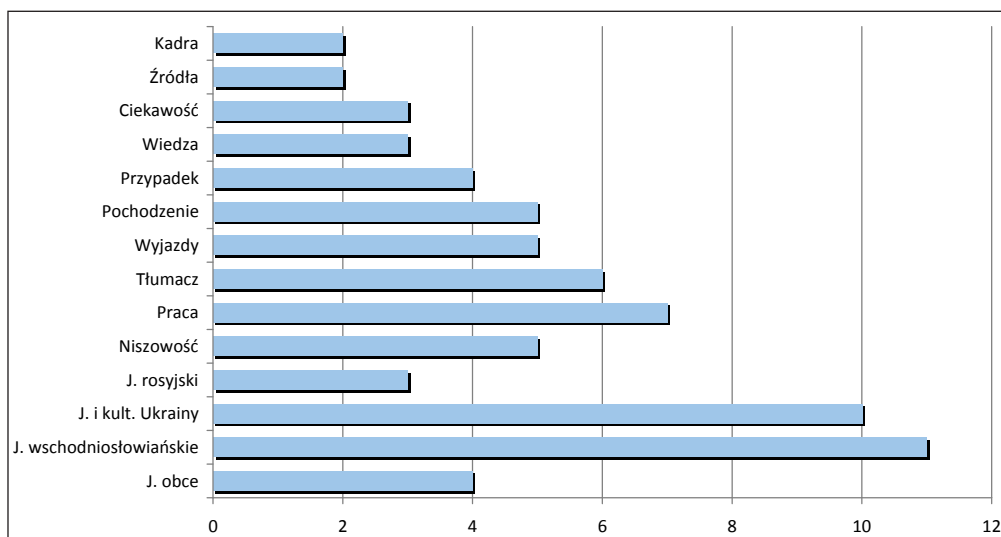
Średnia ocen ze studiów deklarowana przez ankietowanych jest nadzwyczaj wysoka (bdb – 8, plus db – 16, db – 9, bez odpowiedzi – 4), co świadczyć może o: a) ich pilności, b) tym, że to dość „łatwy” kierunek studiów, c) tym, że ankiety wypełniały w większości osoby, które ukończyły studia z bardzo dobrymi wynikami.

Pytanie ósme było pierwszym z pytań opisowych, a dotyczyło przyczyn wyboru studiów filologicznych na kierunku filologia ukraińska. Rzadkie były przypadki udzielania tylko jednej i jednobrzmiącej odpowiedzi – ankietowani byli tu dość rozbieżni w swych opiniach, stąd większa niż 37, liczba wskazań¹⁰ (Wykres 1.).

Jako przyczyny wyboru opisywanych studiów wskazywano zatem: zainteresowanie językami obcymi (4 wskazania), zainteresowanie językami słowiańskimi, a szczególnie wschodniosłowiańskimi (11), zainteresowanie językiem i kulturą Ukrainy (10), bazę, jaką stanowiła znajomość języka rosyjskiego (3). Te stricte językowe powody

10. Podobna sytuacja miała miejsce w pytaniu 11.

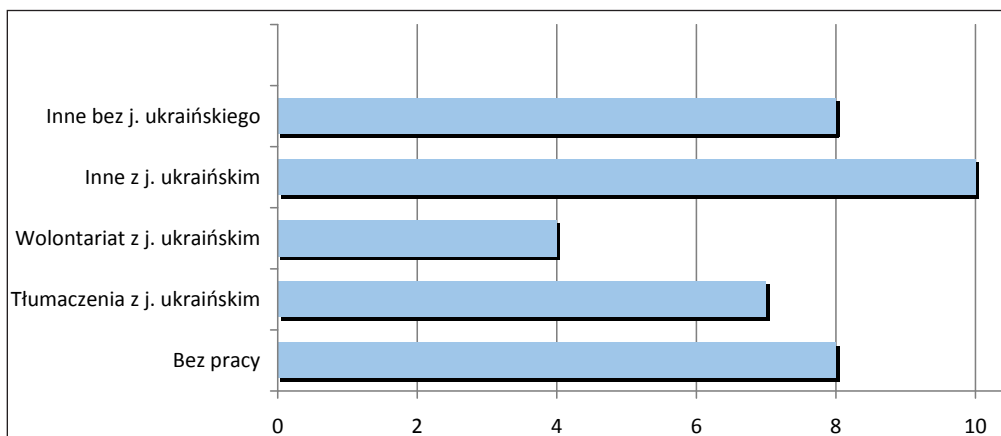
Wykres 1. Przyczyny wyboru studiów filologicznych na kierunku filologia ukraińska.



uzupełniają: niszowość wybieranego kierunku (5), a co za tym idzie większe szanse na znalezienie pracy, zwłaszcza w kontekście otwarcia Ukrainy na rynki UE (7), chęć bycia tłumaczem (6), wcześniejsze wyjazdy na Ukrainę czy polecenie przez kogoś (5), kwestie pochodzenia i rodziny (5), niedostanie się na inny kierunek lub czysty przypadek (4), poszerzanie posiadanego stanu wiedzy (3), ciekawość i zupełna nieznanomość problematyki (3), łączenie kierunków, dostęp do oryginalnych źródeł (2), dobre przygotowanie kadry (2).

Ważną kwestią, szczególnie dziś, gdy od przyszłego pracownika wymaga się pewnego doświadczenia, jest zatrudnienie studenta już w trakcie odbywania studiów (Wykres 2).

Wykres 2. Zatrudnienie podczas studiów – wykorzystanie j. ukraińskiego.

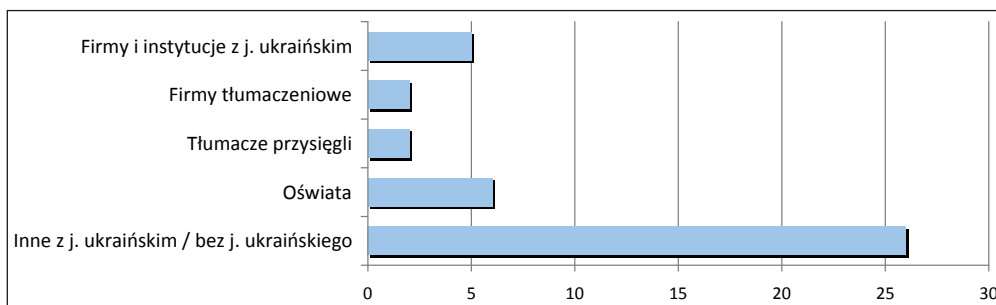


Jedynie 8 osób napisało, że w ogóle nie pracowało podczas studiów. Pozostali ankietowani byli zatrudnieni w jakimś wymiarze godzin lub podejmowali się prac zleconych. Co ciekawe, na 29 wskazań, tylko ośmiu ankietowanych nie wykorzystywało w pracy języka ukraińskiego. 21 wskazań dotyczyło różnego rodzaju aktywności z jego wykorzystaniem, a były to: dorywcze tłumaczenia (7 wskazań), wolontariaty, staże, praktyki (4 wskazania: praktyka w firmie rekrutującej pracowników z Ukrainy, wolontariat na Ukrainie, wolontariat w centrum sztuki – tłumaczenia bajek dla dzieci z/na język ukraiński, staż w konsulacie RP we Lwowie), inne rodzaje działalności z wykorzystaniem języka ukraińskiego (10 wskazań, m.in.: biblioteka Uniwersytetu Medycznego – rozwiązywanie problemów językowych studentów z Ukrainy; *Teatr Polski* we Wrocławiu; hotel – obsługa gości z Ukrainy; praca przy polsko-ukraińskich projektach gospodarczych; praca w organizacjach pozarządowych niosących pomoc dla Ukrainy zwłaszcza w strefie Czarnobyla; praca przy organizacji festiwalu z udziałem artystów z Ukrainy; biblioteka IFS Uniwersytetu Wrocławskiego).

Z drugiej jednak strony, w świetle przytoczonych danych pewnym kuriozum może wydawać się fakt, iż po studiach znajomość języka ukraińskiego (pytanie 10) nie była aż takim atutem i nie stanowiła podstawy do zdobycia pracy. Autorzy aż 21 ankiet napisali, że znajomość języka ukraińskiego nie wpłynęła na ich późniejsze zatrudnienie (w przypadku pięciu z nich była ona traktowana jako ciekawostka podczas rozmów o pracę). 13 osób wskazało, że stanowiła ona solidny argument przy zatrudnianiu się w obecnej pracy lub pracy wykonywanej wcześniej, co nie jest równoznaczne z tym, że język ukraiński był w późniejszym okresie przez nie w tej konkretnej pracy wykorzystywany. Jedynie część ankietowanych posługiwała się nim w codziennych czynnościach (m.in. Sudecka Izba Przemysłowo-Handlowa i Urząd Miasta w Świdnicy – kontakt z miastami partnerskimi i sferą biznesową; praca w hotelu obsługującym gości z Ukrainy; praca w sektorze handlowym – kontakty biznesowe z Ukrainą; Konsulat Honorowy Ukrainy w Chełmie; organizowanie misji gospodarczych na Ukrainę). Jedna z ankietowanych osób stwierdziła, że znajomość języka naszych wschodnich sąsiadów była atutem w momencie zatrudniania się, dwie kolejne nie zajęły w tej kwestii stanowiska.

Pytanie nr 11, w którym ankietowani mieli za zadanie opisać swoje dotychczasowe miejsca zatrudnienia od momentu ukończenia przez nich studiów, jest logiczną kontynuacją pytania poprzedniego. Część ankietowanych wskazała na fakt, iż język ukraiński jest dla nich (lub też był) jednym z podstawowych narzędzi pracy, jednakże zdecydowana większość (26 osób) zaznaczyła, że w swoich miejscach pracy wykorzystywała język ukraiński w niewielkim stopniu, raczej w kontaktach towarzyskich lub nie posługiwała się nim w ogóle. Dwie osoby są tłumaczami przysięgłymi języka ukraińskiego, dwie kolejne ankietowane osoby wykorzystują język ukraiński podczas pracy w firmach tłumaczeniowych. Najwięcej wskazań (6) dotyczy wykorzystania języka ukraińskiego na płaszczyźnie oświaty – są to lektorzy języka oraz nauczyciele akademicy. Pięć osób stale posługiwało się językiem ukraińskim będąc zatrudnionymi

Wykres 3. Praca po studiach – wykorzystanie j. ukraińskiego.



w firmach czy instytucjach współpracujących z Ukrainą (dział eksportu w firmie prywatnej; projekt *Teraz Wrocław* na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu; Urząd Marszałkowski we Wrocławiu; Konsulat Honorowy Ukrainy w Chełmie; Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu). Większa liczba wskazań niż 37 wynika z faktu, że ankietowani często opisywali kilka miejsc pracy – wiele osób udzielało tu zatem skrajnych odpowiedzi (Wykres 3).

Kolejne pytanie miało na celu sprecyzowanie, w jakim zakresie absolwenci wykorzystywali w swych miejscach pracy znajomość języka ukraińskiego. Jak się okazuje, 28 osób zaznaczyło, że w jakimś stopniu język ukraiński stanowi dla nich platformę komunikacyjną. Zakres ten waha się od sporadycznego wykorzystywania języka ukraińskiego, np. rozmów ze studentami w bibliotece, jako język pośredni w kontaktach towarzyskich, w rozmowach z patentami, były to także kontakty telefoniczne i mailowe, korespondencja, tłumaczenia stron www, warsztaty naukowe dla młodzieży z Ukrainy, obsługa pacjentów z Ukrainy – po codzienne wykorzystywanie ukraińszczyzny na poziomie komunikacji werbalnej i w piśmie, tj. w przypadku kontaktów handlowych, tłumaczenia pism w pracy biurowej, tłumaczeń przysięgłych, nauczania języka ukraińskiego, rozmów ze współpracownikami, wykorzystywania języka w życiu codziennym ze względu na stałe przebywanie na Ukrainie. Dziewięć ankietowanych osób zaznaczyło, że język ukraiński nie jest przez nie wykorzystywany w żadnym, nawet minimalnym zakresie.

Ankietowani mieli również wypowiedzieć się na temat wykorzystywania przez nich nie tylko znajomości języka, ale również wiedzy i umiejętności nabytych podczas studiów na kierunku filologia ukraińska. 28 z nich udzieliło w tym przypadku odpowiedzi twierdzącej, zaznaczając, że prócz posługiwania się językiem ukraińskim w praktyce wykorzystywało bądź wykorzystuje zdobytą wiedzę z zakresu translatoryki, znajomości kultury, literatury; ważne jest dla nich przygotowanie pedagogiczne, głównie metodyka nauczania języka obcego, także wiedza historyczna, a nawet wiedza z dziedziny topografii, kuchni, tradycji czy po prostu znajomość obyczajów i ukraińskiej mentalności. 9 osób stwierdziło, że wiedza zdobyta podczas studiów zupełnie im się przydała.

Współpraca z Ukraińcami była tematem przewodnim pytania nr 14. Osiemnaście osób stwierdziło, że na poziomie zawodowym w jakimś stopniu wchodziło w relacje z naszymi wschodnimi sąsiadami. Były to głównie kontakty ze specjalistami z różnych dziedzin nawiązywane w celu weryfikacji tłumaczeń, kontakty z przedstawicielami kultury, handlu, szkół, uczelni wyższych, współpraca w przygotowywaniu projektów, styczność z patentami w konsulatach, relacje nawiązywane podczas rekrutacji Ukraińców na studia czy kontakty z uchodźcami z Ukrainy. Pozostali ankietowani (19 wskazań) ograniczali swe kontakty z Ukraińcami do poziomu prywatnych konwersacji (np. podczas wyjazdów turystycznych) lub zupełnie takowych nie utrzymywało.

Pytanie nr 15 dotyczyło kwestii awansów i ich uzależnienia (pośredniego lub bezpośredniego) od umiejętności posługiwania się językiem ukraińskim i faktem ukończenia takiego, a nie innego kierunku studiów. Odpowiedzi twierdzącej udzieliło 8 osób, zaś 29 nie wiązało swych ewentualnych sukcesów z tymi czynnikami.

Ostatnie pytanie stanowiło niejako klamrę całej ankiety i, co ważne, wypowiedzi osób ankietowanych były w większości przypadków bardzo rozbudowane. Świadczy to o dość emocjonalnym podejściu do postawionego problemu i dającej się odczuć nostalgii względem tego okresu w ich życiu. Na ponowny wybór studiów ukrainistycznych nie zdecydowałyby się 13 osób, jednakże trzy z nich byłyby skłonne zmienić zdanie, gdyby a) sytuacja polityczna na Ukrainie była stabilna, b) kwestia rynku pracy nie miałyby znaczenia, c) można byłoby wybrać innego promotora pracy magisterskiej. Sześć osób nie zajęło klarownej pozycji w tej kwestii. Natomiast aż 18 osób, czyli połowa ankietowanych, stwierdziła, że powtórnie zdecydowałyby się na wybór ukrainistyki jako podstawowego kierunku studiów. Uzasadnienia były tu diametralnie różne, przytoczę jedynie niektóre z nich:

Czas spędzony na ukrainistyce był ciekawy i pozwolił mi się rozwinąć.

Sprzyjająca koniunktura daje jakieś 20% szansy na znalezienie zatrudnienia zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami. Pozostałe 80% to kombinacja determinacji, uporów, konsekwencji, tzw. „nieszczęśliwych wydarzeń”, które trzeba właściwie odczytać i wreszcie odrobinę łutu szczęścia. Wybór „nizowego” kierunku studiów to z jednej strony ryzyko, ale z drugiej atut. Najistotniejsze jest by robić to co się lubi. Inaczej żaden wybór nie ma sensu.

Studiowało się dobrze, niezapomniana atmosfera podczas studiów, dobra kadra wykładowców, po studiach zdobyta gruntowna wiedza humanistyczna i językowa. Jest to kierunek niewątpliwie niszowy i trudno przy samej znajomości języka znaleźć zatrudnienie.

Bez względu na doświadczenia – taka karma!

Są to studia humanistyczne dodatkowo rozwijające i poszerzające wiedzę.

Studia były fajną przygodą. Nauka nie zajmowała wiele czasu, co zostawiło mi spory margines na rozwijanie się w innych kierunkach.

Oprócz możliwości poznania języka, którego znajomość nie jest powszechna, dały szeroki wachlarz umiejętności; zdolność do realizowania zadań różnego typu.

Fajnie jest znać mało popularny język. Dzięki studiom na ukrainistyce trafiłam do Lwowa, który bardzo polubiłam i jeżdżę tam zawsze kiedy mam okazję. Również dzięki filologii ukraińskiej zjeździłam prawie całe Kresy i Krym. Zapewne gdybym nie wybrała tych studiów prawdopodobnie nigdy nie przekroczyłabym granicy polsko-ukraińskiej.

Myszę, że ukraiński jest językiem, który można wykorzystać nie tylko w pracy tłumacza, ale również w firmach handlowych.

Tak, ale jako hobby, udało mi się pracować w zawodzie i jestem z tego zadowolona.

Wybrałbym studia slawistyczne, pogłębione o wiedzę ukraïnozawczą (niekoniecznie literaturoznawczą / językoznawczą) z dodatkowymi językami słowiańskimi.

Znajomość języka bardzo mi pomaga w pracy, program studiów wyposażył mnie w wiedzę, którą wciąż wykorzystuję w pracy nauczyciela, a możliwość wyjazdów na Ukrainę i praktyk tam, otworzył mnie na folklor i ludowość, czym zarażam młodzież, która z zainteresowaniem poznaje kulturę nie-amerykańską.

Bardzo podobało mi się na studiach, zajęcia, wykłady... Wiedzę zdobytą na studiach wykorzystuję teraz w pracy.

Powyższe opinie znacznie się od siebie różnią, jednak można by zawrzeć je w kilku obszarach: a) ukrainistyka to z jednej strony kierunek niszowy, z drugiej jednak – perspektywiczny, b) omawiane studia dają gruntowne przygotowanie językowe oraz humanistyczne, c) kierunek ten zapewnia nabycie umiejętności, które można wykorzystać w wielu miejscach pracy, d) jest wiele aspektów, które można zmodyfikować, jednak specyfika studiów nieco ogranicza tu pole manewru, e) studia ukrainistyczne to mile spędzony czas.

Na podstawie zaprezentowanych wyników, po dokładnym przeanalizowaniu wszystkich punktów ankiety i w oparciu o udzielone odpowiedzi, jak również informacje towarzyszące załączonym ankietom, doszedłem do następujących wniosków:

1. Pomimo znacznej odległości od granicy z Ukrainą omawiany kierunek cieszy się ostatnio dość dużą popularnością (w latach 2010-2013 na pierwszym roku studiów licencjackich uruchamiano po dwie grupy liczące ponad dwadzieścia osób);

2. Studenci ukrainistyki wywodzą się z różnych środowisk (potomkowie „kresowiaków”, przesiedleńców z akcji *Wisła*, nowa emigracja ukraińska, ale przede wszystkim osoby w żaden sposób nie związane z Ukrainą);
3. Większość ankietowanych uzyskała stopień magistra, a uwzględniając przy tym dość wysokie średnie (24 wskazania to oceny bdb i plus db) można wnioskować, że absolwenci prezentują wysoką znajomość tak języka, jak i pozostałych zagadnień omawianych podczas studiów;
4. Głównym kryterium wyboru studiów ukrainistycznych jest zainteresowanie językiem, perspektywa pracy w zawodzie tłumacza, niszowość studiów, a co za tym idzie (według ankietowanych) większe szanse na znalezienie pracy;
5. Studenci ukrainistyki są chętnie zatrudniani, wielu z nich (aż 21 wskazań) znalazło pracę, w której mogło w praktyce wykorzystywać umiejętności zdobywane w trakcie nauki;
6. Zatrudnienie po studiach to nieco inna kwestia – jedynie część absolwentów znajduje pracę, w której podstawą jest znajomość języka ukraińskiego;
7. Pomimo funkcjonowania w często odmiennych środowiskach większość ankietowanych w jakimś stopniu posługiwała się w swych miejscach pracy językiem ukraińskim;
8. Większość ankietowanych korzysta z wiedzy ogólnej zdobytej podczas studiów;
9. Niemal połowa ankietowanych w jakimś stopniu współpracuje z Ukraińcami;
10. Postępowanie awansowe z reguły nie jest bezpośrednio uzależnione od znajomości języka ukraińskiego;
11. Połowa osób, które odesłały ankiety ponownie wybrałaby studia na filologii ukraińskiej.

Zarówno wyniki ankiet, jak i wyciągnięte na ich podstawie wnioski skłaniają ku przekonaniu, że absolwenci ukrainistyki dość dobrze odnajdują się na rynku pracy. Wydaje się, że zdobyta przez nich wiedza oraz nabyte umiejętności, weryfikowane przez późniejsze funkcjonowanie w realiach nie tylko regionalnego, dolnośląskiego rynku pracy (uczelnie, urzędy państwowe, organizacje kulturowe, humanitarne, szeroko rozumiany biznes) pozwalają zaliczyć wrocławską ukrainistykę do grona kierunków dobrze przygotowujących swych absolwentów do spełniania warunków pracodawców. Oczywiście reformy wydają się niezbędne. W świetle przeprowadzonej ankiety wydaje się, że należałoby wprowadzić dodatkowe zajęcia m.in. z translatoryki, ekonomii i biznesu, pedagogiki, pogłębionej znajomości realiów, polityki czy dodatkowych zajęć praktycznej znajomości języków słowiańskich, wprowadzić obowiązkowe długoterminowe (minimum semestralne) staże/praktyki/stypendia na Ukrainie warunkujące lepsze poznanie języka oraz codziennego życia naszych sąsiadów i jest to niewątpliwie zadanie na kolejne lata.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski J. 1983. *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzeškiewicz Z. 2007. *Jak łatwo i skutecznie uczyć się języków obcych*. Białystok: Studio Astropsychologii.
- Dakowska M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janaszek K. 2001. *Nauczanie języków obcych w świetle aspiracji i potrzeb życiowych studentów nie filologów*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Janowska I. 2012. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Jaroszewska A. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*. Kraków: IMPULS.
- Komorowska H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Fraszka.
- Lipińska E. 2003. *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Matusiak A. 2004. Ukrainistyka w Uniwersytecie Wrocławskim. *Warszawskie Zeszyty Ukrainoznawcze 17-18*. 163-169.
- Pfeiffer W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagos.
- Zawadzka E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: IMPULS.
- Процик І. 2013. Вроцлавська україністика. Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті «... землякам моїм в Україні і не в Україні ...»: збірник Матеріалів четвертої Міжнародної науково-практичної конференції (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства). Львів. Видавництво Львівської Політехніки. 89-92.

Znajomość języków obcych a zapotrzebowanie i wymogi polskiego rynku pracy (na przykładzie języka francuskiego)

Knowledge of foreign languages and requirements of the Polish job market
(on the example of the French language)

The discrepancy between professional competencies and qualifications of graduates and needs of employers is a reason why the former face difficulties in finding employment, while the latter are unable to recruit adequately qualified employees. Adjusting education to the requirements of contemporary job markets is a challenge which schools and universities have been facing for the past few years. In this perspective, examination of changes and trends developing on job markets enables continuous improvement of educational offers. Based on quantitative and qualitative analyses of current job offers and desk research, this paper presents the current demand for French-speaking employees (by industries and voivodeships) and discusses expectations of employers in regards to the proficiency of French language specialists.

Słowa kluczowe: rynek pracy, kompetencje zawodowe, pracodawca, absolwent, język francuski
Key words: job market, professional competencies, employer, graduate, French language

1. Wprowadzenie

Niedopasowanie kompetencji i kwalifikacji absolwentów do potrzeb pracodawców sprawia, że młodzi ludzie napotykać trudności w znalezieniu pracy, a pracodawcom brakuje odpowiednio wykwalifikowanych pracowników. Dostosowanie koncepcji kształcenia do wymogów, jakie stawiają przed obecnymi absolwentami współczesne rynki pracy, stanowi zatem wyzwanie dla szkół i uczelni. W tym świetle, obserwacja zmian i kształtujących się tendencji na rynkach pracy umożliwi stałe doskonalenie treści i metod nauczania. Na podstawie analizy ilościowej i jakościowej ofert pracy w czwartym kwartale 2014 r. oraz w oparciu o analizę danych zastanych (*desk research*) omówimy oczekiwania kompetencyjne pracodawców i prześledzimy zapotrzebowanie na pracowników ze znajomością języka francuskiego według branż i województw na polskim rynku pracy.

2. Zarys sytuacji absolwentów szkół wyższych na polskim rynku pracy

Bezprecedensowe tempo procesu globalizacji, postęp technologiczny, powszechna mobilność pracowników, to kilka z wielu czynników, które wywierają niekwestionowany wpływ na zmiany otoczenia, coraz bardziej nieprzewidywalne i znaczące. „Takie otoczenie jest nazywane turbulentnym, przez analogię do turbulencji w ruchu lotniczym – zjawisk początkowo niewidocznych, ale groźnych dla bezpieczeństwa podróży” (Czakon, 2011: 242). Na *turbulentnym rynku pracy* istotną rolę odgrywa *strategia redundancji*, której dodatnią cechą jest dążenie do *elastyczności*. Elastyczność przyczynia się bowiem do rozwoju i wykorzystania efektywnych procesów uczenia się, opartych na „zdolnościach rozpoznania wartościowej wiedzy nowej, absorpcji wiedzy z otoczenia, tworzenia nowej wiedzy, transferu wiedzy” (Czakon, 2011: 241, 247). Według aktualnych szacunków absolwent zmieni pracę 11,2 razy w ciągu swojej kariery zawodowej, zaś około połowa absolwentów uczelni wyższych będzie wykonywała zawód, który w momencie podejmowania przez nich studiów jeszcze nie istniał. Elastyczność umożliwia zatem dostosowanie się do zmienionych lub zmieniających się okoliczności, jej warunkiem jednak jest istotna *wiedza bazowa* zdobyta w murach uczelni – „(...) tworzy ona podstawę, która pozwala dostrzec, docenić, zrozumieć oraz przyjąć nowe potrzeby i nową wiedzę” (Czakon, 2011: 247).

Istotnie, powyższa teza znajduje odzwierciedlenie w danych raportu Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytetu Jagiellońskiego *Bilans kapitału ludzkiego w Polsce* (2013), które podkreślają większe szanse absolwentów o najwyższym poziomie wykształcenia (magisterskie, magisterskie inżynierskie) na uzyskanie zatrudnienia. W porównaniu do absolwentów szkół niższego szczebla, wartość wskaźnika zatrudnienia według Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) wskazuje na zdecydowanie lepszy start zawodowy absolwentów drugiego stopnia uczelni wyższych.

Tabela 1. Sytuacja zawodowa absolwentów szkół ponadgimnazjalnych i absolwentów szkół wyższych. Źródło: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński. 2013.

Profil wykształcenia	Pracujący (BAEL)	Bezrobotni (BAEL)	Nieaktywni (BAEL)
Ogólne (liceum)	60,90%	16,20%	22,90%
Techniczne (SRED po TECH)	74,40%	14,00%	11,70%
Robotnicze po ZSZ	68,30%	19,30%	12,40%
USLU po ZSZ	52,30%	18,30%	29,30%
Licencjat	63,80%	16,90%	19,30%
Inżynier	76,50%	12,30%	11,10%
Magister	80,70%	10,30%	9%
Magister inżynier	85,30%	10,10%	4,60%

Pewniejszym warunkiem zatrudnienia jest zatem ukończenie studiów II stopnia, warto zauważyć, że dane te dotyczą zarówno studiów inżynierskich, jak i nieinżynierskich. „Należy stanowczo akcentować fakt, że dane wyraźnie pokazują większe szanse absolwentów o najwyższym poziomie wykształcenia formalnego na uzyskanie zatrudnienia (...)”, a propagowane w mediach hasło, że „szkoły wyższe kształcą bezrobotnych” nie znajduje pokrycia w faktach – twierdzą Górniak i Lublińska-Kasprzak (2013: 8). Szybszy wzrost bezrobocia wśród absolwentów niż wśród ogółu osób w wieku produkcyjnym w ostatnich latach w Polsce wynika z wzrostu ogólnej stopy bezrobocia wśród absolwentów szkół różnego szczebla, wyjaśniają autorzy. Ponadto, udział osób z wykształceniem wyższym w najmłodszej grupie wiekowej jest zdecydowanie wyższy niż w całej populacji osób w wieku produkcyjnym, co nie pozostaje bez znaczenia w rosnącym udziale osób z wyższym wykształceniem wśród bezrobotnych. O ile programy nauczania i jakość ich realizacji zawsze wymagają doskonalenia, zdaniem Górniaka i Lublińskiej-Kasprzak (2013: 7) „obarczenie systemu edukacji całą odpowiedzialnością za bezrobocie jest uproszczeniem dalekim od rzeczywistości”. Zmiany w edukacji są niezbędne, ale nie wpłyną na sytuację rynku pracy samodzielnie i natychmiastowo. „Mechanizmy odpowiedzialne za sytuację na rynku pracy tkwią głębiej – zarówno w bieżącej koniunkturze, jak i w strukturze gospodarki i jej przemianach” (Górniak, Lublińska-Kasprzak, 2013: 7).

Według Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) w II kwartale 2014 r., w najkorzystniejszej sytuacji na rynku pracy były nadal osoby z wykształceniem wyższym – dla tej populacji stopa bezrobocia w II kwartale 2014 r. wyniosła 4,3%. Natomiast najwyższą stopę bezrobocia 19,2% odnotowano wśród osób o najniższym poziomie wykształcenia (dane GUS *Monitoring rynku pracy*, wrzesień 2014 r.). Niemniej jednak, sytuacja absolwentów szkół wyższych i uczelni pozostaje nadal trudna i niestabilna na polskim *turbulentnym* rynku pracy.

Z ekspertyzy Mazurek-Kucharskiej (2013: 1-16) wynika, że u podłoża problemów współczesnego rynku pracy w Polsce znajdują się trzy podstawowe czynniki: 1) oczekiwania kompetencyjne oraz kwestia subiektywnej oceny poziomu kompetencji młodych ludzi przez pracodawców; 2) subiektywna percepcja uwarunkowań sukcesu i atrakcyjności zatrudnieniowej na polskim rynku pracy w opinii poszukujących pracy, pracujących i pracodawców; 3) a także opinia pracodawców na temat współpracy ze szkołami i instytucjami rynku pracy oraz organizacjami wspierającymi biznes i otoczenie biznesowe. Autorka podkreśla, że hierarchia ważności cech dobrego pracownika w opiniach przedsiębiorców wydaje się znacznie odbiegać od założeń teoretyków i praktyków zarządzania – specjalistów rynku pracy – odnośnie kompetencji społecznych i psychologicznych, niezbędnych w autonomicznym rozwoju osobistym, zawodowym i społecznym, które prowadzą do sukcesu młodych ludzi, jak i organizacji, które ich zatrudniają. Z drugiej strony, badania subiektywnych poglądów absolwentów szkół, młodych pracowników oraz osób poszukujących pracy, wykazują, że w opinii Polaków głównymi uwarunkowaniami sukcesu zawodowego są „koneksje

i znajomości”, najmniejsze znaczenie respondenci przypisują „postawom” (światopoglądowi i wartościom jednostki), zdecydowanie niski wpływ ma ich zdaniem także „profil wykształcenia”. Swoiste „zderzenie” zapotrzebowania na kompetencje młodych ludzi oraz percepcji czynników sukcesu zawodowego wskazuje więc na ogromne zapotrzebowanie na usługi doradcze zarówno dla absolwentów wchodzących na rynek pracy, jak i dla pracodawców, których celem jest „nawiązanie realnej współpracy oraz odbudowa społecznych relacji i budowa społecznej odpowiedzialności biznesu wobec istniejących problemów rynkowych”. Stąd też istnieje potrzeba rozwoju „wielokierunkowej współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi a innymi podmiotami działającymi na rynku pracy, zwłaszcza pracodawcami i instytucjami rynku pracy” (Mazurek-Kucharska, 2013: 11-12).

3. Kompetencje zawodowe w teorii zarządzania zasobami ludzkimi

„Kompetencje w zakresie wykonywanej pracy to zespół cech danej osoby, na który składają się charakterystyczne dla tej osoby elementy, takie jak: motywacja, cechy osobowości, umiejętności, samoocena związana z funkcjonowaniem w grupie oraz wiedza, którą ta osoba sobie przyswoiła i którą się posługuje” (Boyatzis, 1982 za Whiddett, Hollyforde, 2003: 13). Kompetencje implikują zatem umiejętność przeniesienia tego, co ludzie wiedzą i rozumieją, do zmiennych kontekstów i aspektów pracy (Armstrong, 2002: 244). Kompetencje są więc zbiorem zachowań, które pewne osoby opanowują lepiej niż inne, co sprawia, że w określonej sytuacji działają one sprawniej (Levy-Leboyer, 1997: 32).

Armstrong (2005: 245) wyodrębnia kompetencje ogólne i szczegółowe. *Kompetencje ogólne (zawodowe)* są charakterystyczne i wspólne dla poszczególnych zawodów (lub pełnionych funkcji), a świadomość ich występowania kształtowała się na przełomie wielu lat (przykładem są kompetencje lekarza, nauczyciela, księgowego). Kompetencje te są analogiczne niezależnie od tego, w jakiej instytucji wykonywany jest dany zawód. Natomiast *kompetencje szczegółowe (stanowiskowe)* są ściśle związane z określonym stanowiskiem pracy (lub rolą organizacyjną), co oznacza, że są one uzupełnieniem kompetencji zawodowych (przykładem są kompetencje nauczyciela zatrudnionego w konkretnej instytucji, na konkretnym stanowisku pracy). Zdaniem Armstronga, *kompetencje progowe* pozwalają na podstawowe spełnianie wymagań danego stanowiska, a *kompetencje dotyczące działania* umożliwiają podział pracowników na osoby lepiej i gorzej wykonujące dane zadania. Toteż *kompetencje behawioralne* określają cechy behawioralne widoczne u osób uzyskujących dobre rezultaty, a nieobecne u osób mniej skutecznych w działaniu.

W polskiej literaturze przedmiotu, Król (2006: 82) definiuje kompetencje jako „(...) predyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, zapewniające realizację

zadań zawodowych na poziomie skutecznym i (lub) wyróżniającym, stosownie do standardów określonych przez organizację dla danego stanowiska”. Według Kossowskiej i Sołtyśińskiej (2006: 14), podstawą kompetencji jest wiedza rozważana na trzech poziomach: w potocznym rozumieniu (wiedza deklaratywna – *wiem co*), umiejętności (wiedza proceduralna – *wiem jak i potrafię*), postaw (*chcę i jestem gotów wykorzystać swą wiedzę*). Rostkowski (2004a: 40) słusznie podkreśla fakt, że obecnie termin *kompetencje* rozumieć należy bardzo szeroko, jako „wszelkie cechy pracowników, które używane i rozwijane w procesie pracy prowadzą do osiągnięcia rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami przedsiębiorstwa”. Orlińska-Gondor (2006: 171) zauważa wspólne cechy kompetencji, takie jak złożoność, operacyjność i celowość oraz sytuacyjność, a także ich zmienność i mierzalność. Nawiązując do aspektu mierzalności, Filipowicz (2011: 29) wyróżnia pięć poziomów kompetencji: A – brak przyswojenia danej kompetencji, brak zachowań wskazujących na jej opanowanie i wykorzystywanie w podejmowanych działaniach; B – przyswojenie kompetencji w stopniu podstawowym, które wymaga aktywnego wsparcia i nadzoru ze strony bardziej doświadczonych pracowników; C – kompetencja przyswojona w stopniu dobrym pozwala na samodzielne wykorzystanie jej w trakcie realizacji zadań; D – kompetencja przyswojona w stopniu bardzo dobrym pozwala na bardzo dobrą realizację zadań z danego zakresu oraz włączenie w te działania własnych doświadczeń; E – kompetencja przyswojona w stopniu doskonałym to zdolność do twórczego wykorzystania i rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw właściwych dla danego zakresu podejmowanych zadań.

Zarządzanie oparte na kompetencjach to nowatorski sposób postrzegania człowieka. Zdaniem Oleksyna (2001: 225), zarządzanie kompetencjami to działania prowadzące do „wzrostu wartości kapitału ludzkiego i efektywności działania organizacji”, obejmują one „określanie standardów kompetencyjnych, planowanie i organizowanie zadań, związanych z kształtowaniem kompetencji w organizacji”. Skuteczne zarządzanie kompetencjami inspirowane i motywuje pracowników do doskonalenia zawodowego oraz do podejmowania nowych ról organizacyjnych, zapewnia również kontrolę związanych z tym mechanizmów. Według Rostkowskiego (2004b: 38), „nowoczesne organizacje zauważają, że dopiero zdolności, doświadczenia, wiedza, umiejętności i inne cechy, jakie posiadają pracownicy, mogą prowadzić firmę do realizacji jej strategii, zaspokojenia potrzeb klientów, sprostania warunkom dyktowanym przez konkurencję”. Kompetencje pracowników są „najcenniejszym kapitałem przedsiębiorstwa”, zauważa Rostkowski (2004b: 40), dlatego w ocenie autora zadaniem zarządzania opartego na kompetencjach jest dziś nie tylko pozyskanie, ewaluacja i planowanie ścieżki rozwoju pracowników, ale przede wszystkim umiejętne dostosowanie kompetencji ludzi do potrzeb firmy oraz wykorzystanie ich zgodnie z tymi potrzebami.

4. Wymagania kompetencyjne pracodawców – badania zastane

W literaturze przedmiotu znajdujemy różne zestawy kompetencji (*katalogi kompetencji, portfele kompetencji*), które tworzone są na podstawie badań prowadzonych w organizacjach. Katalogi te służą między innymi projektowaniu pakietów kompetencji dla określonych zawodów i stanowisk. Armstrong (2002: 155) przytacza badania przeprowadzone w USA w 2002 r., dzięki którym badacze wyodrębnili 443 najpopularniejsze kompetencje doceniane przez pracodawców. Wyniki przedstawione w tabeli poniżej podkreślają wagę takich kompetencji jak: umiejętność pracy w zespole, nastawienie na klienta, zdolności komunikacyjne, orientacja na wyniki, umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, kreatywność, stymulowanie rozwoju innych ludzi.

Tabela 2. Ranking najpopularniejszych kompetencji docenianych przez pracodawców. Źródło: Armstrong 2002.

Kompetencja		Kompetencja	
orientacja na pracę zespołową	78%	kreatywność	30%
komunikacja	65%	umiejętność perswazji i wpływania na innych	30%
skupienie się na kliencie	65%	ukierunkowanie na jakość	30%
zarządzanie ludźmi	58%	umiejętność nawiązania relacji	30%
orientacja na wyniki	58%	orientacja na zmianę	28%
umiejętność rozwiązywania problemów	55%	zarządzanie informacjami	25%
świadomość biznesowa	38%	zdolności interpersonalne	25%
podejmowanie decyzji	35%	orientacja strategiczna	25%
umiejętności techniczne	35%	samodoskonalenie	23%
stymulowanie rozwoju innych ludzi	33%	zaangażowanie	20%
inicjatywa	33%	asertywność i wiara we własne możliwości	20%

W polskim kontekście, badania zrealizowane w 2012 r. w ramach III edycji projektu *Bilans Kapitału Ludzkiego. Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra*, autorstwa Jelonek, Szklarczyk i Balcerzak-Raczyńskiej (2012: 38), wykazały zapotrzebowanie na kompetencje zawodowe oraz tak zwane umiejętności „miękkie”, wśród których dominują: kompetencje interpersonalne, postawa odpowiedzialności, uczciwości, dyscyplina pracy, komunikatywność, kultura osobista i dyspozycyjność. Istotna dla pracodawców jest również chęć do pracy, staranność i skrupulatność. Według ekspertyzy badaczy, polscy pracodawcy w małym stopniu doceniają współpracę w zespole czy też nie uwzględniają wartości stymulowania do rozwoju współpracowników. Na dziewiątej pozycji pod względem ważności znajdują się: kreatywność, innowacyjność oraz wymyślanie nowych rozwiązań. Na ostatnich pozycjach widnieje umiejętność uczenia się i samodzielność w podejmowanych działaniach.

Tabela 3. Oczekiwania pracodawców dotyczące kompetencji i umiejętności młodych pracowników. Źródło: Jelonek, Szklarczyk, Balcerzak-Raczyńska 2012.

Kompetencje	Procent
kompetencje zawodowe	38,3
kontakty z ludźmi, klientami	20,5
odpowiedzialność, dyscyplina pracy, uczciwość, wiarygodność	20,2
komunikatywność – klarowne przekazywanie myśli	14,4
kultura osobista, uprzejmość, autoprezentacja, dbanie o wizerunek	11,0
dyspozycyjność	10,6
chęć do pracy, pracowitość	9,5
staranność, skrupulatność, dokładność, dbałość o szczegóły	9,2
kreatywność, bycie innowacyjnym, wymyślanie nowych rozwiązań	8,9
współpraca w grupie	8,3
uprawnienia, licencje, prawa jazdy	7,1
rozwiązywanie problemów	6,5
przedsiębiorczość	6,3
zaawansowana umiejętność obsługi komputera	5,9
odporność na stres	5,6
posługiwanie się urządzeniami technicznymi	5,4
punktualność	5,1
umiejętność uczenia się	5,1
samodzielność	5,1

Według badań Mazurek-Kucharskiej (2013: 5-12), istnieje istotna rozbieżność pomiędzy zbiorem kompetencji społecznych i psychologicznych, niezbędnych w autonomicznym rozwoju osobistym, zawodowym i społecznym absolwentów, a hierarchią ważności cech dobrego pracownika w opiniach przedsiębiorców. Wśród kompetencji, które przyczyniają się do osiągania sukcesów przez młodych pracowników i organizacje, które ich zatrudniają, specjaliści rynku pracy na czołowych pozycjach pod względem ważności wymieniają:

- elastyczność, adaptacyjność oraz mobilność zawodową;
- kreatywność wolę i umiejętność wprowadzania innowacji;
- umiejętność i zdolność podejmowania ryzyka;
- zainteresowanie kształceniem ustawicznym, przygotowanie do uczestniczenia w nim;
- umiejętność komunikowania się, otwartość, empatia, wrażliwość społeczna;
- skłonność do brania odpowiedzialności;
- umiejętność pracy zespołowej;
- zmysł przedsiębiorczości;
- myślenie systemowe, holistyczne.

Tymczasem, w opiniach pracodawców, cechy *dobrego pracownika* to przede wszystkim pracowitość, w drugiej kolejności – dokładność i rzetelność, a następnie – odpowiedzialność, zaangażowanie, lojalność uczciwość, gotowość do pracy w nienormalnym czasie pracy, dyspozycyjność. Niepokojący, zdaniem Mazurek-Kucharskiej (2013: 10), jest fakt, że na samym końcu pożądanых cech pracowniczych przedsiębiorcy wymieniają asertywność, kreatywność i zdolności przywódcze. W ocenie autorki „niedocenianie przez pracodawców wymiarów kompetencji, powiązanych z kreatywnością, nonkonformizmem, otwartością na nowe doświadczenia i samodzielnością, może skutkować niskim poziomem innowacyjności firm w zakresie zarządzania kapitałem ludzkim i procesami ukierunkowanymi na wzrost konkurencyjności firmy w oparciu o potencjał kompetencyjny jej pracowników”. Wnioski autorki, wyprowadzone z przytoczonych wyników badań, pokrywają się z wynikami badań dotyczących poziomu innowacyjności polskich przedsiębiorstw.

5. Zapotrzebowanie na specjalistów ze znajomością języka francuskiego i wymogi kompetencyjne pracodawców – badanie własne

5.1. Zastosowana metodologia oraz źródła informacji

Badanie uwzględnia wyniki analizy ilościowej i jakościowej wybranych ofert pracy skierowanych do osób ze znajomością języka francuskiego, dostępnych na internetowych portalach pracy w Polsce¹ w ostatnim kwartale 2014 r. Analiza została przeprowadzona w oparciu o *technikę kodowania* (Babbie, 2009: 428-429). Głównym celem badania było uzyskanie informacji dotyczących zapotrzebowania na pracowników ze znajomością języka francuskiego według branż i województw oraz przesledzenie wymagań kompetencyjnych pracodawców wobec tej kategorii osób poszukujących zatrudnienia na polskim rynku pracy. W literaturze przedmiotu kompetencjom nadaje się nazwy i opatruje się opisami, które umożliwiają prawidłowe ich rozróżnianie. Zbiór ściśle związanych ze sobą kompetencji nazywany jest „skupiskiem kompetencji” (Whidett i Hollyforde, 2003: 16). Do kodowania danych dotyczących kompetencji zawodowych, wymaganych przez pracodawców w ofertach pracy, posłużyliśmy się podziałem kompetencji według *modelu kompetencji zawodowych* Filipowicza (2011: 18). Filipowicz wyróżnia dwie podstawowe grupy kompetencji: *kompetencje bazowe* i *kompetencje wykonawcze*. Grupa *kompetencji bazowych* dotyczy skupisk kompetencji związanych z jakością funkcjonowania człowieka w *sferze poznawczej* (m.in.: elastyczność myślenia, szerokie horyzonty, rozwiązywanie problemów), *społecznej*

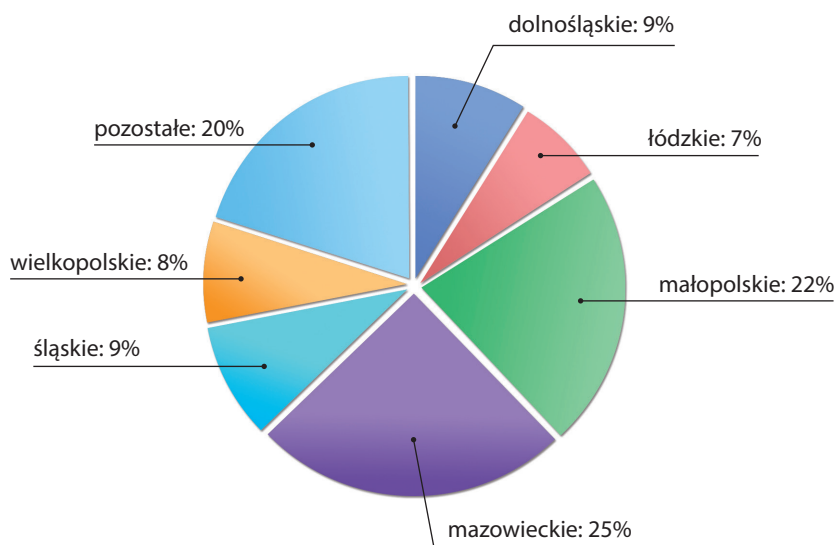
1. pracuj.pl, praca.pl, gazeta.praca.pl

(m.in.: relacje ze współpracownikami, przełożonymi, obycie międzynarodowe, negocjowanie) i *osobistej* (m.in.: zaangażowanie, wytrwałość, efektywność, radzenie sobie ze stresem, podejmowanie inicjatywy). Grupa kompetencji *wykonawczych* obejmuje skupiska kompetencji związane z jakością funkcjonowania człowieka w zakresie podejmowanych działań, w ramach wykonywanej pracy na rzecz konkretnej organizacji: *kompetencje biznesowe* (m.in.: orientacja w biznesie, znajomość branży), *kompetencje firmowe* (m.in.: identyfikacja z firmą, nastawienie na klienta), *kompetencje menedżerskie* (m.in.: przywództwo, budowanie zespołu, motywowanie, dbałość o podwładnych).

5.2. Analiza danych

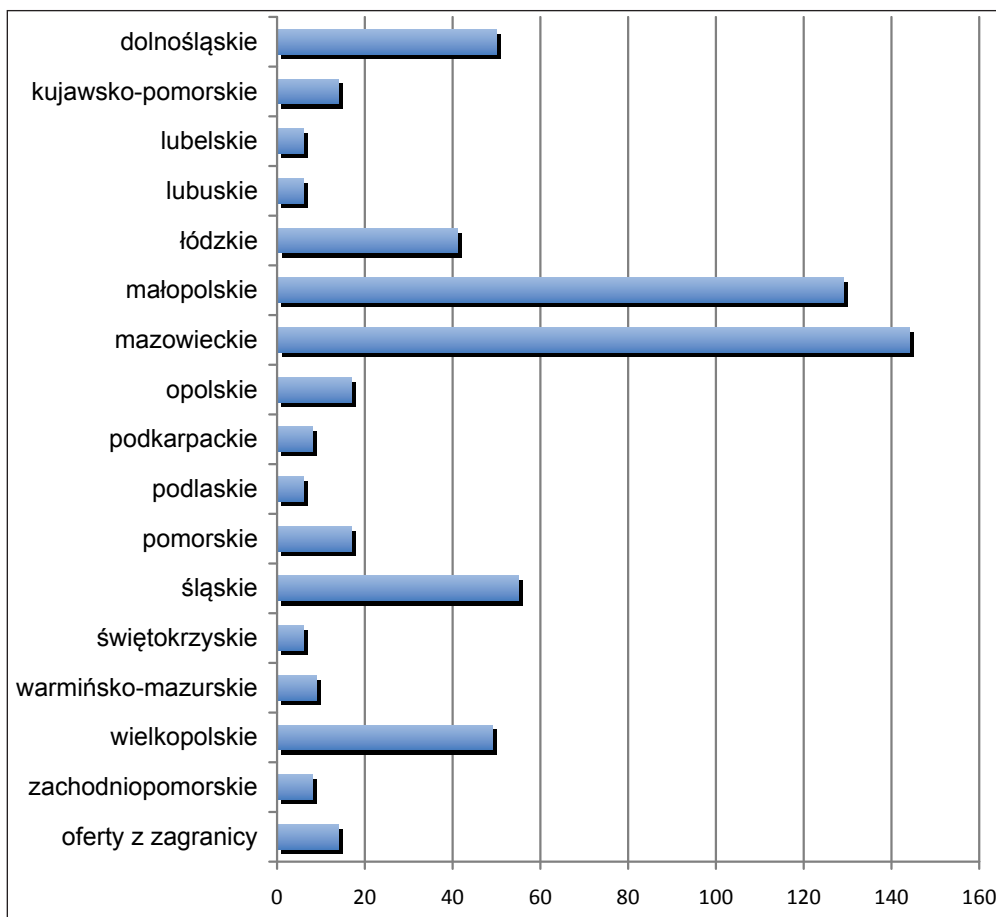
Na portalach pracy w ostatnim kwartale 2014 r., wśród ofert pracy skierowanych do osób ze znajomością języka francuskiego, najwięcej ogłoszeń odnotowaliśmy w województwie mazowieckim (25%) oraz małopolskim (22%). Na kolejnych pozycjach pod względem ilości ofert pracy z językiem francuskim znajdowały się województwa dolnośląskie (9%) i śląskie (9%), zaraz potem wielkopolskie (8%), a następnie łódzkie (7%).

Wykres 1. Oferty pracy skierowane do osób ze znajomością języka francuskiego, wynik procentowy według województw (badanie własne)



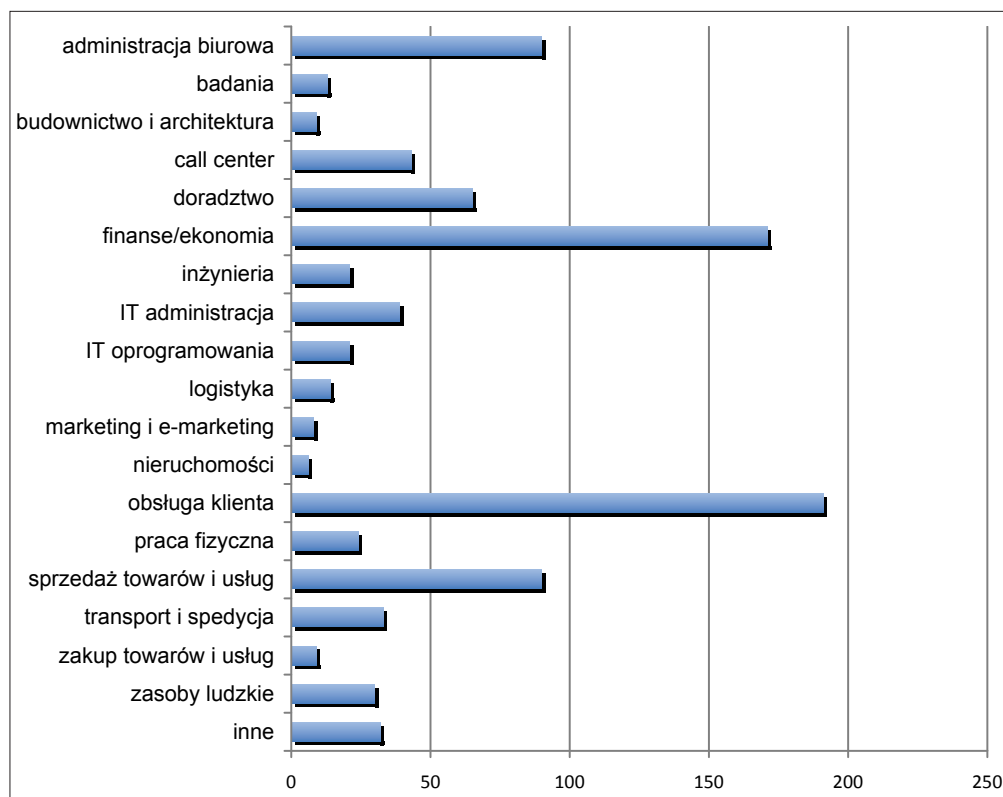
Najmniejsza liczba ofert pracy ze znajomością języka francuskiego dotyczyła województw lubelskiego, lubuskiego, podlaskiego i świętokrzyskiego, niewielki udział w całości stanowiły również oferty z zagranicy na polskich portalach pracy.

Wykres 2. Oferty pracy skierowane do osób ze znajomością języka francuskiego, wynik porównawczy ogólnopolski (badanie własne)



Analiza ofert pracy pod kątem zapotrzebowania na pracowników ze znajomością języka francuskiego wykazała największe zapotrzebowanie rynku w branżach, takich jak: obsługa klienta (21%), finanse i ekonomia (19%), administracja biurowa (10%) oraz sprzedaż towarów i usług (10%). Poszukiwani są również doradcy klienta, pracownicy *call center*, specjaliści IT administracji, obsługa transportu i spedycji oraz specjaliści zasobów ludzkich.

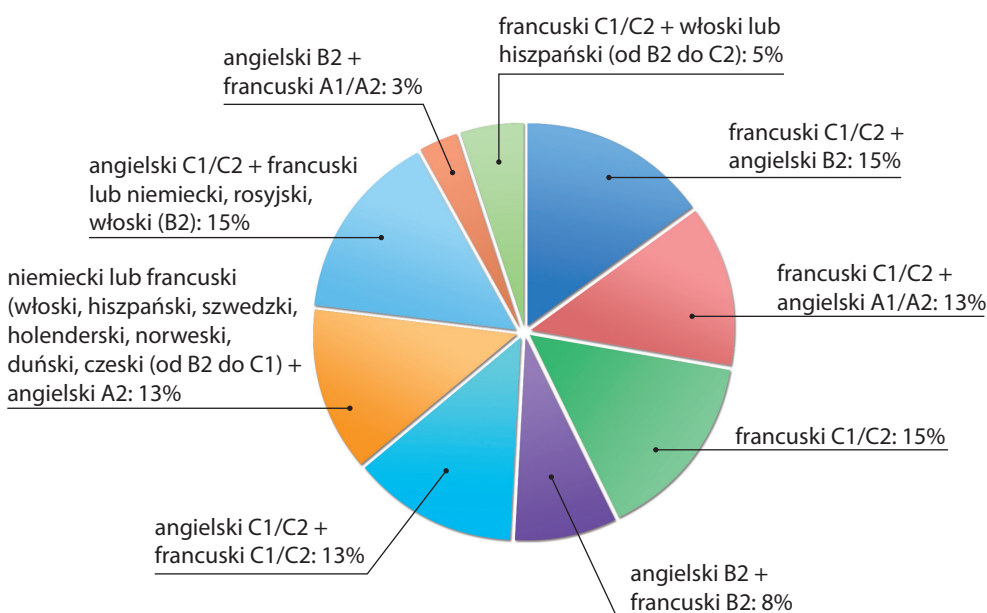
Wykres 3. Oferty pracy skierowane do osób ze znajomością języka francuskiego, wynik porównawczy według poszczególnych branż (badanie własne)



Na przykładzie dwóch wybranych branż: *administracja biurowa* i *finanse/ekonomia* przedstawiamy poniżej wymogi pracodawców odnośnie poziomów kompetencji językowych (Wykres 4 i 5). W kategorii *administracja biurowa* poszukiwani są specjaliści ze znajomością języka francuskiego na poziomie C1/C2, którą pracodawcy określają w ofertach pracy jako „płynną”, „biegłą”, „bardzo dobrą” (15%). Inną grupę stanowią specjaliści ze znajomością dwóch języków obcych: języka francuskiego na poziomie C1/C2 i języka angielskiego na poziomie B2 (15%); języka angielskiego i francuskiego na poziomie C1/C2 (13%). Część pracodawców wymaga znajomości języka angielskiego na poziomie C1/C2 oraz znajomości drugiego języka obcego (francuskiego lub niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego) na poziomie B2 (15%). Kolejną preferowaną konfigurację stanowi znajomość języka francuskiego na poziomie C1/C2 i angielskiego na poziomie A1/A2, „komunikatywnym”, „podstawowym” (13%). Pracodawcy cenią również osoby z bardzo dobrą znajomością francuskiego lub niemieckiego, ewentualnie – włoskiego, hiszpańskiego, szwedzkiego, holenderskiego, norweskiego, duńskiego, czeskiego (wymagane poziomy: od B2 do C2), którzy będą

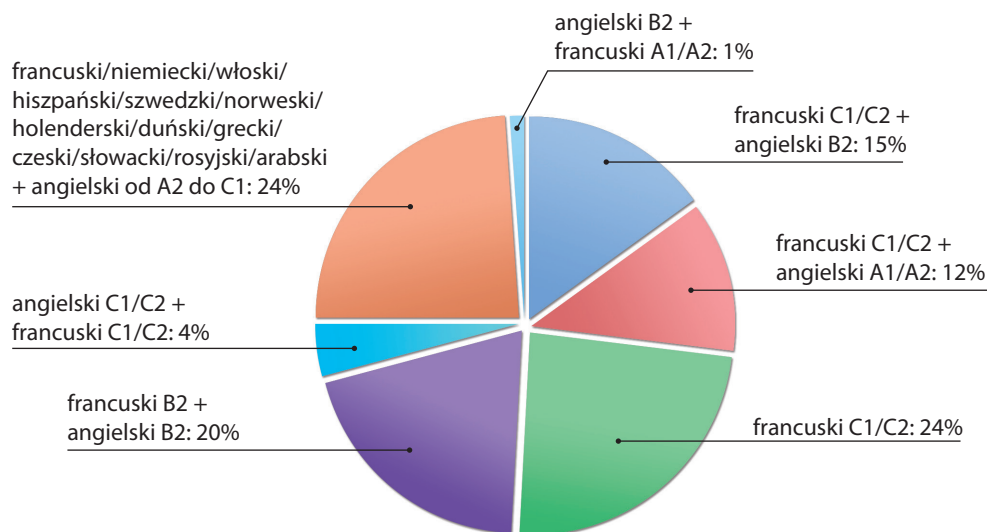
posługiwać się także angielskim na poziomie A2, niezbędnym do codziennej komunikacji wewnętrznej firmy (13%). Mile widziana jest równoległa znajomość dwóch języków francuskiego i angielskiego na poziomie B2 (8%). Wyniki analizy wskazują na fakt, że wśród aktualnych ofert pracy przeważa raczej zapotrzebowanie na pracowników ze znajomością języka francuskiego na poziomach zaawansowanych od B2 do C2, rzadziej pracodawcy poszukują osób ze znajomością języka francuskiego na poziomie podstawowym A1/A2 (3%).

Wykres 4. Oczekiwania pracodawców odnośnie poziomów kompetencji językowych w branży *administracja biurowa* (badanie własne)



W branży *finanse/ekonomia*, oczekiwania pracodawców odnośnie znajomości dwóch języków obcych – francuskiego i angielskiego – określane są na poziomie B2 francuski, B2 angielski (20%) lub C1/C2 francuski i B2 angielski (15%). Jeśli pracodawcy poszukują specjalistów wyłącznie ze znajomością języka francuskiego, to wymagane kompetencje językowe dotyczą poziomu C1/C2, czyli najwyższego (zarówno w branży *administracja biurowa* – 15%, jak i w branży *finanse/ekonomia* – 24%). Znajomość języka francuskiego jest alternatywna w stosunku do takich języków obcych, jak: niemiecki, włoski hiszpański, szwedzki, norweski, holenderski, duński, grecki, czeski, słowacki, rosyjski, arabski (24%). Podobnie jak w branży administracji biurowej (3%), zdecydowanie mniejszy odsetek ofert dotyczy znajomości języka francuskiego na poziomie A1/A2, „podstawowym” w ujęciu pracodawców (1%).

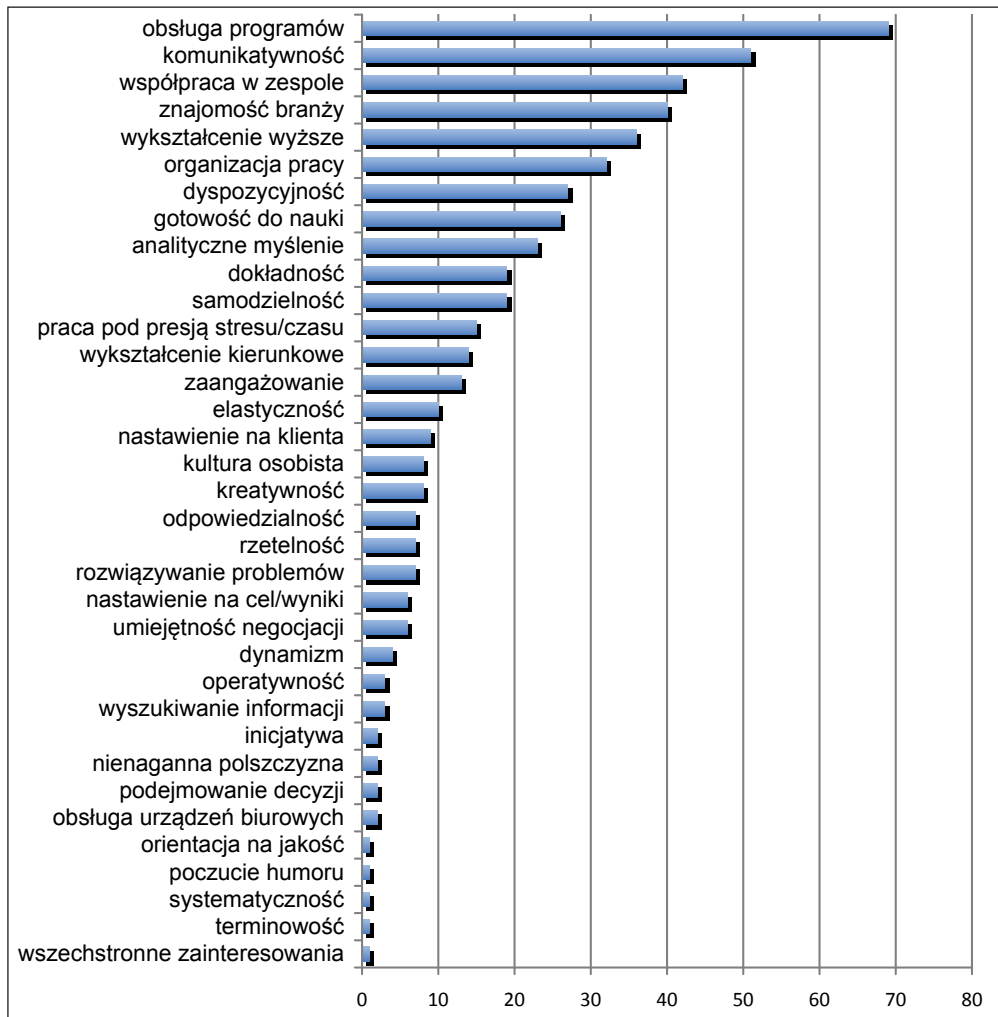
Wykres 5. Oczekiwania pracodawców odnośnie poziomów kompetencji językowych w branży *finanse/ekonomia* (badanie własne)



Analiza treści ofert pracy trzech najpopularniejszych branż – *administracja biurowa, finanse/ekonomia* i *obsługa klienta* – pod kątem wymagań kompetencyjnych pracodawców, wykazała pewne tendencje odnośnie kompetencji priorytetowych w procesach rekrutacji (Wykres 6). Przedsiębiorcy oczekują od kandydatów przede wszystkim bardzo dobrej znajomości obsługi programów komputerowych (MS Office, SAP, inne) oraz wysoko rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych, łatwości w nawiązywaniu kontaktów. Istotną rolę odgrywa umiejętność współpracy w zespole, również wirtualnym. Znajomość branży i doświadczenie jest mile widziane. Pracodawcy chętnie zatrudniają absolwentów z wyższym wykształceniem, ale wykształcenie kierunkowe (nawet w branży finanse/ekonomia) nie jest zawsze wymagane. Wynika to z faktu, że firmy proponują szkolenia wewnętrzne do konkretnych stanowisk pracy i w tym wypadku brak wykształcenia kierunkowego lub doświadczenia nie stanowi przeszkody w zatrudnieniu. Bardzo ważna w przedsiębiorstwach jest doskonała organizacja pracy i dyspozycyjność (gotowość do podróży służbowych, do podjęcia pracy w pełnym wymiarze godzin lub do pracy w systemie zmianowym). Szczególnie cenią kandydaci, którzy przejawiają gotowość do nauki i podnoszenia kwalifikacji, otwarcia na nowe wyzwania. Analityczne myślenie oraz rozwinięte zdolności interpersonalne zdecydowanie zwiększają szanse na zatrudnienie. Pracodawcy przywiązują uwagę do dokładności, precyzyjności w wykonywaniu pracy, dbałości o szczegóły, skrupulatności. Ceniona jest samodzielność w działaniu, umiejętność pracy pod presją czasu i stresu, zaangażowanie w pracę na rzecz firmy. Wśród wymogów pracodawcy

wymieniają również elastyczność (zdolności adaptacyjne), zorientowanie na klienta (postawa „prokliencka”), wysokie standardy kultury osobistej, kreatywność, rzetelność, umiejętność rozwiązywania problemów oraz odpowiedzialność. Przedsiębiorcy rzadziej podkreślają umiejętność negocjacji, nastawienie na cel/wyniki, dynamizm, pozyskiwanie i przekazywanie informacji oraz operatywność. Na końcu listy oczekiwań znajduje się: inicjatywa, nienaganna polszczyzna, umiejętność podejmowania szybkich i trafnych decyzji, obsługa urządzeń biurowych. Sporadycznie przywoływane jest nastawienie na jakość, systematyczność, terminowość, poczucie humoru i wszechstronne zainteresowania.

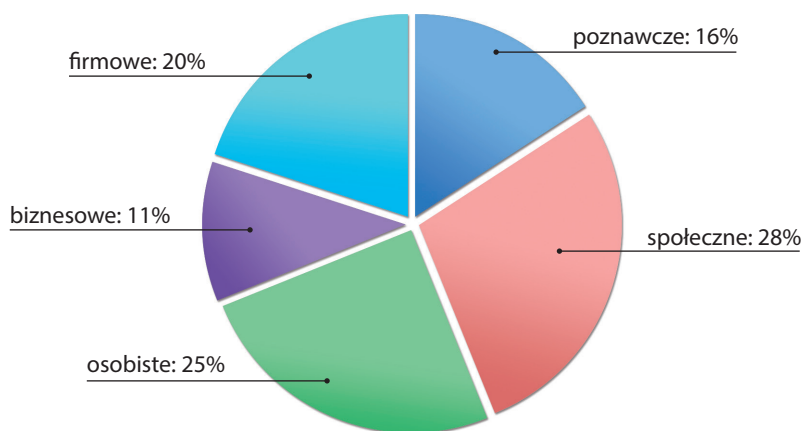
Wykres 6. Kompetencje zawodowe wymagane przez pracodawców w branżach *administracja biurowa, finanse/ekonomia, obsługa klienta* (badanie własne)



6. Podsumowanie

Pomimo ograniczonego charakteru niniejszego badania, analiza popytowa rynku pracy wskazuje na pewne tendencje w procesie rekrutacji pracowników ze znajomością języka francuskiego. Na aktualnym rynku pracy, wśród oczekiwanych kompetencji zawodowych osób ze znajomością języka francuskiego, dominują *kompetencje bazowe*. Szczególnie cenione są więc *kompetencje społeczne* (m.in.: komunikatywność, współpraca w zespole, zdolności interpersonalne); *kompetencje osobiste* (m.in.: organizacja pracy, dokładność, samodzielność, radzenie sobie ze stresem); *kompetencje poznawcze* (m.in.: gotowość do uczenia się, myślenie analityczne, elastyczność). Wymagane *kompetencje wykonawcze* to przede wszystkim *kompetencje firmowe* i *biznesowe* (wartość kompetencji firmowych widoczna na Wykresie 7 wzrosła, jeśli uwzględnilibyśmy znajomość języka francuskiego).

Wykres 7. Kompetencje zawodowe oczekiwane przez pracodawców – podsumowanie zbiorcze (typologia), badanie własne



Na podstawie przeprowadzonej analizy ofert pracy możemy wysnuć trzy podstawowe wnioski. Jeśli pracodawcy poszukują pracowników ze znajomością języka francuskiego, wymagają najczęściej najwyższego stopnia zaawansowania kompetencji językowych oraz wykształcenia wyższego. Biegła obsługa programów komputerowych oraz dobra znajomość języka angielskiego (lub innego języka obcego) będzie również niezbędnym atutem. Absolwenci filologii romańskich studiów drugiego stopnia – można zakładać – spełniają ten warunek. O ile młodzi ludzie rozwiną w trakcie studiów omówione wyżej kompetencje bazowe cenione przez pracodawców – *społeczne*, *poznawcze* i *osobiste* – staną się *atrakcyjni* na *turbulentnym* rynku pracy. Istotne

wyduje się zatem doskonalenie programów, metod i technik nauczania pod tym właśnie kątem. Z kolei wyróżnione branże, w których odnotowuje się najwyższy popyt na pracowników ze znajomością języka francuskiego (*obsługa klienta, finanse/ekonomia, sprzedaż towarów i usług, administracja biurowa, doradztwo*) mogą sugerować kierunek rozwijania oferty edukacyjnej uczelni (kursów francuskiego języka specjalistycznego/branżowego).

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong M. 2002. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Armstrong M. 2005. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Babbie E. 2009. *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boyatzis R.E. 1982. *The Competent Manager: A model for effective performance*. Chichester: Wiley& Sons.
- Czakon W. 2011. Elastyczność kompetencji absolwentów na turbulentnym rynku pracy. In K. Jędralska, J. Bernais (red.). *Kompetencje absolwentów studiów ekonomicznych. Perspektywa nauki i biznesu*. 241-248.
- Kossowska M., Sołtysińska I. 2006. *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Król H. 2006. Podstawy koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi. In H. Król i A. Ludwiczynski (red.). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 50-91.
- Levy-Leboyer C. 1997. *Kierowanie kompetencjami. Bilans doświadczeń zawodowych*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Oleksyn T. 2001. *Praca i płaca w zarządzaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Międzynarodowej Szkoły Menedżerów.
- Orlińska-Gondor A. 2006. Zarządzanie ludźmi oparte na pojęciu kompetencji. In L. Zbiegień-Maciąg (red.). *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna. 168-191.
- Rostkowski T. 2004a. Zarządzanie kompetencjami w UE. In M. Juchnowicz (red.). *Standardy europejskie w zarządzaniu zasobami ludzkimi*. Warszawa: Poltext. 39-54.
- Rostkowski T. 2004b. *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Whiddet S., Hollyforde S. 2003. *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

NETOGRAFIA

- Główny Urząd Statystyczny (GUS) – Portal informacyjny. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-ii-kwartal-2014-r-4,13.html> [DW 31.12.2014]
- Filipowicz G. 2011. *Uniwersalny Model Kompetencyjny*. Warszawa: Obserwatorium zarządzania. http://katalizatorinnowacji.pl/uploads/files/0/145/Kompetencje_book.pdf [DW 24.11.2014]
- Górnica J., Lublińska-Kasprzak B. 2013. *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 roku*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL_Raport_2013_int_m.pdf?1364281897 [DW 31.12.2014]

- Mazurek-Kucharska B. 2013. *Determinanty problemów na współczesnym rynku pracy w Polsce – uwarunkowania niedostosowania kompetencji absolwentów do oczekiwań pracodawców*. Samorząd Województwa Pomorskiego i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. http://defs.pomorskie.eu/res/pokl/Systemowki/Priorytet_VIII/Projekt_8_1_2/SIR/ekspertyza___determinanty.pdf [DW 31.12.2014]
- Jelonek M., Szklarczyk D., Balcerzak-Raczyńska A. 2012. *Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra. Na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/RAPORT4_1_.pdf?1354122895 [DW 31.12.2014]
- Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński. 2013. *Bilans kapitału ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki III edycji badań BKL z 2012r.* Warszawa: Polska Agencja Przedsiębiorczości. http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL_broszura_2013.pdf?1371447997 [DW 31.12.2014]

Specjalistyczny wymiar nauczania języka obcego i jego wpływ na wybory zawodowe absolwentów filologii romańskiej

Specialised aspect of teaching a foreign language and its influence on professional choices of graduates of romance studies

The article describes professional specialisations of French, Spanish and Italian in the Institute of Romance Studies at KUL. It analyses six years of professional training, e.g. types of classes, forms of work and course contents. In the second part of the article, there is a questionnaire carried out among 20 graduates of the described field of study to examine if the professional specialisations that are offered influence the choices of interviewees' career paths.

Słowa kluczowe: LSP, kształcenie zawodowe, specjalizacje zawodowe, profesjonalizacja, języki obce

Key words: LSP (Language for Specific Purposes), professional training, specialised language, professional career, foreign languages,

(...) nastawienie na rozwój opiera się na przekonaniu, że podstawowe cechy można rozwijać przez pracę. Chociaż ludzie różnią się na wiele sposobów – pod względem talentu i zdolności, zainteresowań czy temperamentu – każdy z nas może się zmieniać i doskonalić, jeśli tylko odpowiednio się przyłoży (Dweck, 2013: 13).

Wybór drogi zawodowej jest jednym z ważniejszych w życiu młodego człowieka. Główną przyczyną, dla której podejmujemy taką, a nie inną pracę, są nasze zainteresowania, wykształcenie oraz nie rzadko zrządzenie losu. Ciężko sobie jednak wyobrazić specjalistę danej branży bez wykształcenia w tymże kierunku, dlatego właśnie wykształcenie i odpowiednie przygotowanie merytoryczne odgrywa istotną rolę w odniesieniu sukcesu zawodowego czy zrobieniu kariery. Sukces dla każdego człowieka będzie miał zupełnie inną wartość, którą trudno jednoznacznie określić. Może być nim osiągnięcie wyznaczonych celów, które są mniej lub bardziej ambitne. Cele zawodowe absolwentów filologii obcej są bardzo różne.

Dla największej liczby studentów najważniejsze na studiach filologicznych jest dobre i gruntowne nauczenie się języka/języków obcych. Wpływ na wybór ścieżki życiowej często mają specjalizacje wybierane przez uczących się. Najczęściej, instytuty filologii romańskiej proponują studentom specjalizację pedagogiczną. Trudne warunki pracy, niskie zarobki oraz mały prestiż zawodowy nauczyciela skutkują tym, iż coraz rzadziej młodzi ludzie decydują się na pracę w szkolnictwie. Alternatywą dla studenta, który nie czuje powołania pedagogicznego jest kształcenie zawodowe i nauczanie języka specjalistycznego, dzięki czemu kształtuje on kompetencje zarówno językowe jak praktyczne, zwiększając swoje szanse na rynku pracy.

W niniejszym artykule pragniemy przedstawić kształcenie zawodowe w Instytucie Filologii Romańskiej KUL oraz jego wpływ na wybór drogi zawodowej absolwentów tego kierunku. Zaprezentujemy również analizę wyników ankiety, dzięki której poznamy losy 20 osób po skończeniu studiów, przytoczymy ich opinie na temat kompetencji zdobytych w trakcie kształcenia i postaramy dowiedzieć się, co wpłynęło na ich wybory zawodowe oraz co pomogło im odnieść sukces.

1. Język obcy do celów specjalnych – LSP (Language for Specific Purposes)

„Proces świadomego uczenia się języka obcego z jasno skonkretyzowanymi celami zwiększa efektywność nauki” (Lewińska, 2007: 46). Celem zajęć specjalistycznych proponowanych w IFR KUL jest kształtowanie kompetencji zawodowych w języku obcym. Zajęcia, o których jest mowa w niniejszym artykule, prowadzone są w systemie LSP (ang.)/ FOS (fr.), których celem nie jest tylko i wyłącznie nauka języka obcego, ale przede wszystkim dowiedzenie się na czym polega praca na danym stanowisku pracy, kształcenie kompetencji: komunikacyjnej, pragmatycznej i kompetencji zawodowych pozwalających w przyszłości wykonywać pracę w danym zawodzie. LSP jest skierowany do „niespecjalistów”, dla których język jest środkiem do osiągnięcia pewnego celu aniżeli celem samym w sobie (Mourlhon-Dallies, 2008: 49)¹. Język obcy, w ramach kształcenia zawodowego, nie jest celem samym w sobie ale środkiem w procesie profesjonalizacji.

1.1. Co to jest LSP?

LSP (*Language for Specific Purposes*), angielski termin tłumaczony na język polski jako: „język do celów specjalnych” lub „język do celów specjalistycznych”, jak również „język specjalistyczny”, odpowiada francuskiemu pojęciu *français de spécialité* i FOS (*Français sur Objectifs Spécifiques*) (Gajewska i Sowa, 2014: 33-34). „Język

1. „FOS s'adresse à des „non-spécialistes” en français, pour lesquels la langue est tout autant un passage obligé qu'un objectif en soi” (Mourlhon-Dallies, 2008: 49).

specjalistyczny (fachowy, zawodowy itp. – niem. *Fachsprache*, ang. *language for special purpose* (LSP), fr. *language de spécialité*) zależy przede wszystkim od przyjętych założeń teoretycznych” (Kubiak, 2002: 6).

LSP powstał z potrzeby adaptacji kursu językowego do potrzeb uczących się dorosłych, którzy pragną przyswoić lub pogłębić własne kompetencje językowe w kontekście zawodowym, nabywając jednocześnie umiejętności potrzebne na danym stanowisku pracy.

1.2. Trudności systemu LSP

Specjalizacyjny wymiar zajęć LSP stanowi często problem nie tylko dla uczących się, ale przede wszystkim dla nauczającego. Nauczyciel musi najpierw sam zdobyć informacje na temat stanowiska, do którego będzie przygotowywał swoich podopiecznych, a następnie nauczyć ich odpowiedniego słownictwa, zachowania i obowiązków w danym zawodzie. Gromadzenie informacji niezbędnych do prowadzenia kursu jest bardzo czasochłonne i nie zawsze gwarantuje powodzenie kursu. „Może się zdarzyć, że nauczyciel nie przewidział wszystkich niezbędnych sytuacji komunikacyjnych lub pojawiły się nowe potrzeby uczniów. W takich przypadkach nauczyciel musi albo zmienić koncepcję kursu, albo go zmodyfikować. Jest to trudna i czasochłonna praca, w której nauczyciel musi się wykazać elastycznością i wytrwałością” (Kocjan, 2014: 156).

Zarówno podczas tworzenia, jak i realizacji kursu, kłopot może sprawiać pewien dualizm zajęć LSP, który polega na jednoczesnym skupianiu uwagi na specjalistycznym języku obcym i przekazywaniu treści niejęzykowych z jednoczesnym kształceniem konkretnych kompetencji zawodowych. Pojęcie adaptacji jest centrum problematyki LSP. Ta adaptacja jest dwufazowa, na poziomie strukturalnym – konstytuująca program zajęć w zakresie odpowiedzi na specyficzne potrzeby i na poziomie językowym (por. Parpette, Mangiante²).

1.3. Zalety LSP

Kurs LSP jest proponowany uczącym się z uwagi na ich specyficzne potrzeby. Zajęcia z języka komunikacji zawodowej zapewniają rozwój kompetencji językowych jak również kompetencji komunikacyjnej. Wymiar kulturowy, realia pracy na danym stanowisku w kraju języka, w którym nauczamy oraz wykorzystywanie materiałów autentycznych jest niezbędnym elementem omawianych zajęć. Podczas zajęć LSP wykorzystuje się jednocześnie podejście zadaniowe, a uczniowie uczą się wykonywać konkretne zadania, wykorzystując wreszcie nabytą wcześniej wiedzę.

„Nowa forma zajęć podoba się uczniom i studentom, ponieważ widzą oni wymierne korzyści i nowe kompetencje, które nabywają. Specjalizacyjny wymiar takich zajęć

2. Parpette Ch., Mangiante J.-M., *Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter*, <<http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>> [DW 21.06.2013]

przyciąga studentów, którzy mają poczucie, że język obcy przydaje im się w realnych sytuacjach” (Kocjan, 2014: 157).

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego wyraźnie podkreśla wagę kształcenia interdyscyplinarnego i interkulturowego, czym charakteryzują się zajęcia LSP.

2. Kształcenie zawodowe w IFR KUL

W celu uatrakcyjnienia i zmodernizowania zastanego modelu kształcenia należy podążać za zmieniającymi się oczekiwaniami studentów. Uczniowie i studenci upatrują praktycznego zastosowania wiedzy zdobytej w szkole czy na studiach. Oferta kształcenia zawodowego, odbywanie stażu czy obowiązek praktyk w przedsiębiorstwie uatrakcyjni ofertę studiów i pozwala zdobyć nowe umiejętności. Wszelkie starania związane z modyfikacją konwencjonalnego sposobu nauczania języków obcych zwiększają szanse na rynku pracy osób po studiach humanistycznych.

Zajęcia, o których mowa wpisują się w moduł: język komunikacji zawodowej. Ich realizacja odbywa się zawsze na II stopniu studiów, ponieważ dopiero wtedy kompetencje językowe studentów (poziom języka B2 wg *ESOKJ*) pozwalają na uczestnictwo w zajęciach typu LSP.

2.1. Cele zajęć

Każde zajęcia wchodzące w skład specjalizacji mają swoje odrębne, indywidualne cele, które przyświecają wykładowcom podczas przygotowania zajęć oraz ich realizacji. W tym miejscu chcemy jedynie nakreślić cele ogólne i wspólne specjalizacji zawodowych proponowanych studentom w IFR KUL. Do celów wspólnych omawianych specjalizacji: Język francuski ekonomii i finansów, Język hiszpański – traduktologia (komunikacja zawodowa) i Język włoski – traduktologia (ekonomia, prawo, finanse) należą m.in.:

- nauka języka specjalizacji,
- wzbogacenie zasobu słownictwa w zakresie danej dziedziny,
- przybliżenie studentom realiów pracy na danym stanowisku,
- doskonalenie umiejętności językowych w kontekście terminologii specjalistycznej,
- kształtowanie kompetencji komunikacyjnej studentów,
- kształtowanie kompetencji kulturowej studentów,
- zapoznanie studentów ze specyfiką pracy, rejestrem językowym i wymaganiami merytorycznymi na danym stanowisku pracy,
- kształtowanie umiejętności praktycznych niezbędnych dla danego stanowiska pracy.

2.2. Treści

Treści zajęć każdorazowo odpowiadają nazwom kursu, dopasowywane są do potrzeb studentów decydujących się na daną specjalizację.

W przypadku języka francuskiego są to treści głównie z zakresu języka ekonomii i finansów, korespondencji handlowej, administracji czy hotelarstwa i turystyki.

Specjalizacja zawodowa z języka hiszpańskiego przechodziła najwięcej zmian na przełomie opisywanych tutaj sześciu lat akademickich. Komunikacja zawodowa, tłumaczenia specjalistyczne i administracja są mocnymi punktami tego modułu.

W zakresie języka włoskiego, nacisk kładziony jest na tłumaczenia, szczególnie z zakresu prawa oraz języka ekonomii i finansów.

2.3. Materiały

Zajęcia przygotowywane są w znacznym stopniu na podstawie materiałów własnych wykładowców, tekstów źródłowych oraz na podstawie coraz większej ilości podręczników do nauczania języka specjalistycznego.

2.4. Centra egzaminacyjne

Treści specjalizacji zawodowych w IFR są dopasowane do zakresu egzaminów Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej (*Centre d'Examens de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris – CCIP*), Madryckiej Izby Przemysłowo-Handlowej (*Cámara de Madrid*) oraz Centrum Egzaminacyjnego Uniwersytetu w Perugii (*Centro Valutazione Certificazione Linguistica, Università per Stranieri di Perugia*), których IFR KUL jest akredytowanym centrum egzaminacyjnym.

Centra egzaminacyjne zostały uruchomione i działają w IFR KUL odpowiednio:

- Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej: od 2000 roku;
- Madryckiej Izby Przemysłowo-Handlowej: od kwietnia 2013 roku;
- Uniwersytetu w Perugii: od lutego 2013 roku.

2.5. Formy pracy

Formami pracy są praca projektowa, nawiązywanie kontaktów z firmami, prowadzenie rozmów i korespondencji w oficjalnym rejestrze językowym, weryfikacja źródeł informacji, samodzielne poszukiwanie materiałów i dokumentacji dotyczących funkcjonowania firmy, tłumaczenia specjalistyczne (handlowe, administracyjne, medyczne, prawne i sądowe). „Umiejętności te są integralną częścią jakże istotnej kompetencji komunikacyjnej/pragmatycznej i jako takie powinny znaleźć się w kręgu zainteresowań glottodydaktyki ukierunkowanej na potrzeby zawodowe” (Piotrowski, 2011: 8).

Do często spotykanych form pracy na zajęciach LSP należy zaliczyć prezentacje ustne i multimedialne, pracę z tekstem źródłowym, pracę w parach czy w grupach.

2.6. Praktyki

Zgodnie z regulaminem praktyk zawodowych obowiązujących w IFR, dostępnym na stronie IFR KUL³ student jest zobowiązany odbyć praktykę zawodową w kraju lub za granicą, w firmie/instytucji (przedsiębiorstwo, organizacja pozarządowa, jednostka samorządu terytorialnego itp.), która oferuje odpowiednie – pod względem merytorycznym – warunki do jej odbycia. Program praktyki ustalany jest indywidualnie dla każdego studenta (biorąc pod uwagę potrzeby studenta i specyfikę firmy/instytucji).

Praktyki trwają 6 tygodni (150 godz.). Instrukcja podaje, że praktyka musi odbyć się w dwóch różnych firmach/instytucjach, a czas trwania praktyki w jednej firmie/instytucji nie może być krótszy niż 2 tygodnie (50 godzin).

2.7. Prezentacja zestawienia rodzajów zajęć we wszystkich omawianych specjalizacjach zawodowych w IFR KUL

Tabela 1. Program specjalizacji zawodowych w IFR KUL w latach 2010-2016. Zestawienie.

Język francuski ekonomii i finansów	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Język francuski ekonomii i finansów: hotelarstwo i turystyka	60	60	30	30	30	30
Język francuski ekonomii i finansów: korespondencja handlowa	60	60	30	30	30	30
Przygotowanie do pracy w przedsiębiorstwie	60	60	30	30	–	–
Język francuski ekonomii i finansów: komunikacja zawodowa	60	60	30	–	–	–
Język francuski ekonomii i finansów: wprowadzenie do ekonomii	60	60	30	–	–	–
Język francuski ekonomii i finansów	–	–	–	60	60	60
Język francuski – tłumaczenia specjalistyczne	–	–	–	60	60	60
PNJF – Język francuski w administracji	–	–	–	–	30	30
Techniki promocji turystyki kulturalnej (fakultatywne)	12	12	–	–	–	–

3. http://www.kul.pl/files/60/Instrukcja_praktyk.pdf [DW 07.01.2015]

Techniki rekrutacji na rynku pracy (fakultatywne)	12	12	-	-	-	-
Praktyka w przedsiębiorstwie	150	150	150	150	150	120
RAZEM:	300/24/150	300/24/150	150/150	210/150	210/150	210/120

Język hiszpański – tradukctologia (komunikacja zawodowa)	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Język hiszpański – tłumaczenia specjalistyczne	60	60	-	60	60	60
Język hiszpański – komunikacja zawodowa	120	120	-	-	-	-
Język hiszpański – tłumaczenia pl.-hiszp.	30	30	-	-	-	-
Język hiszpański – tłumaczenia hiszp.-pl	30	30	-	-	-	-
Hiszpania współczesna	60	60	-	-	-	-
Tłumaczenia ekonomiczne	-	-	30	-	-	-
Tłumaczenia, poziom B2+	-	-	30	-	-	-
Tłumaczenia techniczne	-	-	30	-	-	-
Komunikacja zawodowa, poziom C1-C2	-	-	30	-	-	-
Komunikacja zawodowa, poziom B1-B2	-	-	30	-	-	-
Język hiszpański w administracji	-	-	-	30	30	30
Język hiszpański ekonomii i finansów	-	-	-	60	60	60
Język hiszpański w hotelarstwie i turystyce	-	-	-	30	30	30
Język hiszpański – korespondencja handlowa	-	-	-	30	30	30
Praktyka w przedsiębiorstwie	150	150	150	150	150	120
RAZEM:	300/150	300/150	150/150	210/150	210/150	210/120

Język włoski – traduk- tologia (ekonomia, prawo, finanse)	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Język włoski ekonomii i finansów	60	60	30	60	30	30
Język włoski prawniczy/ tłumaczenia prawnicze	60	30	30	30	30	30
Przekładoznawstwo i metodologia przekładu sądowego/Przekład sądowy	30	30	15	30	-	-
Język włoski – technika i teoria tłumaczenia ustnego	30	30	30	30	-	-
Język włoski – dokumenty autentyczne	60	-	-	-	-	-
Wstęp do prawa polskiego i do prawa włoskiego	30	60	-	-	-	-
Językoznawstwo dla tłumaczy	30	30	-	-	-	-
Prawo polskie i włoskie – studium komparatystyczne	-	-	30	-	-	-
Tłumaczenia specjalistyczne z języka włoskiego	-	60	15	60	60	60
Język włoski – korespondencja handlowa	-	-	-	-	30	30
Dyskurs specjalistyczny	-	-	-	-	60	60
Praktyka w przedsiębiorstwie	150	150	150	150	120	120
RAZEM:	300/150	300/150	150/150	210/150	210/150	210/120

2.8. Zmiany w programie

W tabeli powyżej widzimy jak przekształcały się specjalizacje na przestrzeni sześciu lat akademickich. Zmieniała się liczba godzin, od 300, poprzez 210 i 150. Zmiany w ilości godzin specjalizacji zmieniały się zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i uwarunkowaniami programowymi IFR, zależnymi od przydziału godzin bezpłatnych i punktów ECTS przypadających na każdego studenta wg Władz KUL.

Nazwy zajęć ustalane były rokrocznie przez Komisję ds. programu w IFR, tak, aby jak najpełniej wykorzystać ilość godziny w zakresie nauczania języka specjalizacji.

3. Ankieta

Poprzez ankietę przeprowadzoną wśród absolwentów różnych roczników Instytutu Filologii Romańskiej KUL, chcieliśmy się dowiedzieć, co sądzą badani na temat przydatności odbytych studiów, specjalizacji i zdobytych w ich trakcie umiejętności, w przebiegu ich kariery zawodowej.

Ankieta składa się z 10 pytań. Ich ilość oraz konstrukcja zamknięta ośmiu spośród nich, były celowym zabiegiem, ponieważ ankietę wypełniały osoby pracujące, które mają niewiele czasu. Krótka forma ankiety miała również zachęcić respondentów do jej wypełnienia.

3.1. Cel ankiety

Celem ankiety była weryfikacja tezy mówiącej o tym, czy specjalizacje zawodowe na neofilologii mają wpływ na wybór drogi kariery i czy ułatwiają znalezienie wymarzonej lub dobrej pracy. Jednocześnie chcieliśmy zbadać poziom wykorzystania języka obcego w życiu zawodowym absolwentów, czy uważają oni, że odnieśli sukces i czy studiowanie na neofilologii odpowiednio przygotowuje młodych ludzi do pracy, która sprawiałaby im satysfakcję.

3.2. Przebieg ankiety

Ankieta została rozesłana w dokumencie tekstowym za pomocą mediów społecznościowych, ponieważ są one często odwiedzane przez młode osoby, stąd też większe prawdopodobieństwo, iż ankieta zostanie zauważona i dostaniemy informacje zwrotne. Ważną przyczyną wykorzystania takiej formy kontaktu jest dostęp do absolwentów kierunku, który nas interesuje. Dzięki takiemu rozwiązaniu, szybko dostaliśmy zwrot wypełnionych ankiet.

3.3. Respondenci

20 osób w wieku od 23 do 31 lat (2 osoby – 23, 1 osoba – 26, 2 osoby – 27, 3 osoby – 28, 5 osób – 29, 6 osób – 30 i 1 osoba – 31). 2 mężczyzn i 18 kobiet, co statystycznie zgadza się z ilością męskiego i żeńskiego grona studentów Instytutu Filologii Romańskiej KUL.

7 respondentów pracuje w Lublinie, 3 w Krakowie, 2 we Francji, 2 w Anglii. Po jednej osobie pracuje w takich miastach jak: Warszawa, Gdynia, Krasnystaw, Jasło, Wrocław, Radom.

3.4. Prezentacja wyników ankiety

Tabela 2. Prezentacja wyników ankiety przeprowadzonej wśród 20 absolwentów IFR KUL.

	IMIĘ:	WIEK:		
	PŁEĆ:	MIASTO:		
1	Miejsce pracy*	Stanowisko:		
2	Czy pracujesz w zawodzie?	TAK: 11	NIE: 9	DORYWCZO: 0
3	Czy wykorzystujesz w swojej pracy język francuski?	TAK: 15	NIE: 4	CZASEM: 1
4	Czy wykorzystujesz w swojej pracy język hiszpański lub włoski?	TAK: 5	NIE: 9	CZASEM: 6
5	W jakim stopniu studiowanie filologii romańskiej przygotowało Cię do przyszłej pracy? (Twojej pracy)	W DUŻYM: 11	W ŚREDNIM: 7	W OGÓLE: 2
6	Czy dobra znajomość języka obcego pomogła Ci na rynku pracy?	TAK: 19	NIE: 0	ŚREDNIO: 1
7	Czy kształcenie w zakresie specjalizacji zawodowych w zakresie języków romańskich** w IFR miało wpływ na Twoją karierę zawodową?	TAK: 10	NIE: 6	NIE MAM ZDANIA: 3
		BRAK ODPOWIEDZI: 1		
8	Czy kształcenie zawodowe (specjalizacyjne) ma wpływ na otrzymanie dobrej pracy?	TAK: 16	NIE: 1	ŚREDNIO: 2
		BRAK ODPOWIEDZI: 1		
9	Czy uważasz, że odniosła(e)ś sukces zawodowy?	TAK: 11	NIE: 1	ŚREDNIO: 8
10	Co, Twoim zdaniem, było decydujące w zakresie Twoich umiejętności, że Cię zatrudniono na danym stanowisku pracy?			

* może być ogólnie, np.: duża firma, prywatna firma, własna działalność, szkoła, szkoła prywatna itd.

** francuski ekonomii i finansów oraz językowe kompetencje komunikacyjne dla potrzeb zawodowych z języka włoskiego lub hiszpańskiego

Odpowiedzi na pytanie nr 10:

13 ankietowanych odpowiedziało, iż czynnikiem decydującym o zatrudnieniu była znajomość języków obcych (francuski i angielski lub inne). Kilka osób podkreśliło wagę znajomości języka specjalistycznego.

Dla 5 osób spośród 20, kluczowe w znalezieniu pracy okazało się być doświadczenie zawodowe. Dobrą organizację pracy i łatwość w nawiązywaniu kontaktów wymieniło po dwie osoby.

Jedną z odpowiedzi była: *Studia pozwoliły mi zgłębić tajniki gramatyczne i kulturowe języka, zachęciły mnie do częstych wyjazdów zagranicznych, gdzie nauczyłam się biegle posługiwać językiem francuskim i angielskim oraz hiszpańskim. Szkolenia specjalizacyjne (wdrożenie do branży) zostało przeprowadzone przez pracodawcę. Specjalizacje zrobione na studiach wzbogaciły jedynie mój zakres słownictwa, nie miały znaczenia dla pracodawcy.*

Ankietowani podkreślali wagę znajomości środowiska pracy dzięki odbytym praktykom w trakcie studiów oraz bogatego doświadczenia w pracy z językiem francuskim zdobytego podczas studiów np.: staż w La Salette, praca w Bibliotece Polskiej w Paryżu.

W odpowiedzi na to pytanie pojawiały się również odpowiedzi: *ukończenie studiów podyplomowych z zakresu rachunkowości i finansów, połączenie kompetencji językowych oraz specjalistycznych, dobry wynik ukończenia studiów i umiejętność wykorzystania języka w praktyce.*

Pojedyncze odpowiedzi podkreślały wagę kompetencji miękkich, takich jak: gotowość podejmowania nowych, wymagających poświęcenia zadań, zdolności analityczne, kompetencje komunikacyjne, operatywność, dobre umiejętności koordynacyjne, dobra organizacja czasu, wielozadaniowość. Ankietowani mówią również o tym, że ważna okazuje się być osobowość kandydata na stanowisko, wysokie kompetencje, pobyty zagraniczne, znajomość i doświadczenie w branży w której pracuję, umiejętności handlowe oraz umiejętności zawodowe zdobyte na studiach.

3.5. Analiza ankiety

Pomimo danych z monitoringu absolwentów, które wskazują, że wszyscy studenci IFR KUL znajdują pracę i w większości pracują w firmach, gdzie niezbędna okazuje się być znajomość języków: francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego i angielskiego, postanowiliśmy przeprowadzić ankietę, która dawałaby odpowiedzi na nurtujące nas pytania związane z sensownością studiowania na kierunkach humanistycznych i wzbogaceniem oferty tychże studiów o zajęcia kształtujące kompetencje zawodowe.

Zanim przystąpimy do analizy poszczególnych punktów ankiety, pragniemy uściślić, iż 6 z 20 respondentów jest nauczycielami, a 12 osób pracuje w dużych firmach/korporacjach, jedna osoba w instytucji kultury i jedna jako księgowa. W obliczu tych danych, nie można jednoznacznie stwierdzić, czym kierowali się ankietowani odpowiadając na pytanie: *czy pracujesz w zawodzie?* 9 osób odpowiedziało, że nie. Wynika z tego, że dla każdego może to znaczyć coś innego. Jeśli absolwent filologii romańskiej pracuje w firmie handlowej i posługuje się językiem francuskim, to będzie pracował w zawodzie czy nie? Pozostaje to kwestią osobistego osądu czy pragnień osoby wypełniającej ankietę.

Dobra znajomość języka obcego jest niekwestionowaną zaletą kandydatów na dane stanowisko pracy i wagę tych umiejętności podkreśla 19 na 20 ankietowanych.

Potwierdzają tę tezę odpowiedzi na inne pytania, które pokazują, że 75% respondentów na co dzień wykorzystuje w swojej pracy znajomość języka francuskiego, a 25% inny język romański (włoski lub hiszpański), a 6 osób na 20 czasem posługuje się nim w życiu zawodowym.

Trudna jest dla nas interpretacja wyniku odpowiedzi na pytanie: czy filologia romańska przygotowuje dobrze do przyszłej pracy. 55% ankietowanych odpowiedziało, że w dużym stopniu ten kierunek wpłynął na osiągnięcie sukcesu zawodowego, a dla 35% średnią rolę w ich karierze odegrało studiowanie w IFR KUL. Pamiętając jednak, że neofilologie są kierunkami humanistycznymi, o których, w kontekście zadowalającej pracy w zawodzie, społeczeństwo ma nie najlepsze zdanie, to nieco ponad połowa odpowiedzi twierdzących powinna być pozytywnym wynikiem.

Dla 50% ankietowanych kształcenie zawodowe wpisane w program filologii romańskiej miało wpływ na przebieg kariery zawodowej, a 16 osób na 20 uważa, że zajęcia LSP dają ogólnie większą szansę na znalezienie dobrej pracy. Można założyć, że co najmniej dla połowy studentów zajęcia będące alternatywą dla specjalizacji nauczycielskiej mają sens. Pozwolimy sobie nadmienić, że zawód nauczyciela uprawia dużo mniej niż 50% absolwentów naszego kierunku.

Na pytanie, czy ankietowani sądzą, że osiągnęli sukces zawodowy, 11 osób odpowiedziało twierdząco. Choć to zaledwie trochę ponad połowa głosów, to 40% ankietowanych uznało, że ich sukces jest średni, więc może nie jest to najgorszy wynik. Chciałoby się jednak wierzyć, że 100% absolwentów uczelni wyższych będzie zadowolona ze swojej pracy, ale wiemy, że realia są zgoła odmienne.

Największy wpływ na sukces zawodowy mają wiedza i rzetelna praca, a dopiero w dalszej kolejności wykształcenie. Większość Polaków uważa jednak, że warto się uczyć, choć dyplom magistra się dewaluuje. Takie wnioski płyną z badania CBOS. 45 procent Polaków wskazało, że to umiejętności gwarantują sukces w pracy zawodowej. Co trzeci z nas uważa, że ważne są praca i wykształcenie. O tym, że warto zdobywać wykształcenie jest przekonanych 82 procent respondentów⁴.

Dane te zdają się być potwierdzone przez naszych respondentów, którzy ocenili, że najważniejszym czynnikiem decydującym o zatrudnieniu, były kompetencje językowe nabyte na studiach filologicznych. Zdobyta wiedza i wykształcone kompetencje w trakcie studiów to nie jedyne czynniki warunkujące osiągnięcie sukcesu zawodowego i pomyślnej kariery zawodowej. W każdym przypadku trzeba wziąć pod uwagę cechy indywidualne osoby starającej się o dane stanowisko, jej wiedzę ogólną i kompetencje miękkie.

4. *Gazeta Prawna* 11.07.2013 <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/717660,co-ma-wplyw-na-sukces-zawodowy-oprocz-wykształcenia-wiedza-rzetelna-praca-szczescie-i-cwaniactwo.html> [DW 07.01.2015]

W większości odpowiedzi na pytanie 10 pojawiają się opinie, które podkreślają istotność zajęć ze specjalizacji zawodowych, odbytych praktyk i zdobytego doświadczenia w IFR KUL. Takie świadectwo powodzenia na trudnym polskim rynku pracy świadczy o trafności i zasadności prowadzenia zajęć ze specjalizacji zawodowych na filologiach obcych.

3.6. Wnioski

Niewątpliwie zajęcia kształtujące kompetencje zawodowe wpisane w program studiów II stopnia w Instytucie Filologii Romańskiej KUL stanowią atut tego kierunku i praktyczną alternatywę dla studentów, którzy nie chcą lub nie mogą (coraz mniej języka francuskiego w szkołach) zostać nauczycielami. Specjalizacje opisywane w niniejszym artykule przygotowują studentów do m.in.: pracy szkoleniowca, tłumacza języka specjalistycznego, pracownika firmy usługowo-handlowej czy wielkiej korporacji, pracownika hotelu i agencji turystycznej. Zwiększając kompetencje studentów, zwiększane są ich szanse na znalezienie dobrej i lukratywnej pracy w wyuczonym zawodzie. „Cenny pracownik to taki, który jest autonomiczny, odpowiedzialny, elastyczny i który posiada wiele różnorodnych kompetencji, nierzadko z różnych dziedzin” (Sowa, 2011: 124). I być może dlatego, że studenci IFR KUL mieli możliwość nabycia kompetencji zawodowych i zdobycia doświadczenia w trakcie studiów, 60% ankietowanych pracuje w korporacjach zajmując wysokie i satysfakcjonujące stanowiska.

Z przeprowadzonej ankiety wynika, że zarówno znajomość języków obcych jak kształcenie zawodowe mają duży wpływ na sukces zawodowy absolwentów filologii romańskiej. Biorąc pod uwagę trudną sytuację osób ubiegających się o podjęcie pracy w szkolnictwie, wdrażanie w program studiów zajęć specjalizacyjnych w systemie LSP daje studentom możliwość wyboru innej drogi w poszukiwaniu pracy i być może zwiększa szansę na odniesienie sukcesu zawodowego bądź finansowego młodych ludzi.

Szkolenie w zakresie języków specjalistycznych LSP wpływa na poziom wiedzy (znajomość różnych rejestrów językowych) i konkretnych działań zawodowych w zakresie konkretnych stanowisk).

Zdolność do podejmowania i skutecznego wykonywania działań zawodowych prowadzi nas w sposób nieunikniony do pojęcia profesjonalizacji, która definiowana jest m.in. jako proces szkolenia zmierzający do wykonywania działalności zawodowej i podnoszenia kompetencji jednostki, a nawet całej instytucji (Sowa, 2011: 124).

Profesjonalizacja, jak mówi autorka cytatu dokonuje się poprzez szkolenia, odpowiednio przygotowanie do wykonywania zawodu na konkretnym stanowisku pracy. Profesjonalizacja na kierunkach humanistycznych zdaje się być ważną kwestią w dobie pracownika wielozadaniowego, który powinien posiadać cały wachlarz kompetencji.

Zarówno profesjonalizacja jak i uczenie się dokonują się poprzez działanie. Są to operacje intelektualne i kognitywne. (...) W obydwu przypadkach – uczenia się i profesjonalizacji – zachodzi zmiana w samej osobie, która polega na modyfikacji stanu wiedzy/umiejętności/kompetencji (Sowa, 2011: 130).

Nauczanie języka obcego, kształcenie w zakresie cywilizacji, kultury czy dydaktyki języków obcych nie wyklucza wprowadzenia specjalizacji czy modułów, które służą studentom do polepszania ich przyszłej sytuacji zawodowej dając im możliwość pracy nie tylko w szkole, ale na różnych stanowiskach w korporacjach, niejednokrotnie międzynarodowych, które bardzo długo oblegane były przez absolwentów wyłącznie kierunków ścisłych.

BIBLIOGRAFIA

- Dweck C. 2013. *Nowa Psychologia Sukcesu*. Warszawa: Muza Sa.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Gajewska E., Sowa M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Kocjan A. 2014. Glottodydaktyka zajęć języka francuskiego dla celów specjalnych w kontekście przygotowania studentów do pracy w galerii sztuki w kraju frankofońskim. In M. Łukasik i B. Mikołajewska (red.). *Języki specjalistyczne wczoraj, dziś i jutro*. Warszawa: IKL@ Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW. 147-158.
- Kubiak B. 2002. Pojęcie języka specjalistycznego. *Języki Obce w Szkole* 5. 6-10.
- Lewińska J. 2007. Rola motywacji w autoedukacji oraz w rozwijaniu obcojęzycznych sprawności receptywnych. In M. Baran-Łucarz, A. Michońska-Stadnik, Z. Wąsika (red.). *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych, Księga abstraktów z konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*. Wrocław: Wydawnictwo WSF. 46.
- Mourlhon-Dallies F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier, coll. Langues et didactique.
- Piotrowski S. 2011. O potrzebach i autonomii w nauce języka obcego. In S. Piotrowski (red.). *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych. Seria 12/15 nr 2*. Lublin: Werset. 7-9.
- Sowa M. 2011. Czego Jaś się nie nauczył..., czyli o profesjonalizacji w uczeniu się. In S. Piotrowski (red.). *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych. Seria 12/15 nr 2*. Lublin: Werset. 122-132.
- Gazeta Prawna* 11.07.2013 <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/717660,co-ma-wplyw-na-sukces-zawodowy-oprocz-wykształcenia-wiedza-rzetelna-praca-szczescie-i-cwaniactwo.html> [DW 07.01.2015]
- http://www.kul.pl/files/60/Instrukcja_praktyk.pdf [DW 07.01.2015]
- Parpette Ch., Mangiante J.-M., *Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter*, <<http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>> [DW 21.06.2013]



**Techniki
i narzędzia**

Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego

Needs analysis in planning ESP courses – on the role of information and communication technologies

Needs analysis has become an indispensable part of ESP course design. Nowadays, with increased focus on the learner, much attention is devoted to how to better diagnose and assess students' needs, lacks and necessities. The process of needs analysis can be significantly enhanced with the use of selected ICT tools, in particular, concordancers, word clouds, computer-based and computer-adaptive tests, journals and self-assessed surveys.

The purpose of the present paper will be to make an overview of how computer-based tools can be used in the process of diagnosing needs and planning ESP courses.

Słowa kluczowe: analiza potrzeb, korpusy językowe, dydaktyka języków specjalistycznych, nauczanie wspomagane komputerowo

Key words: needs analysis, ESP, CALL, computers, concordancers

1. Wprowadzenie

Współczesna dydaktyka języków specjalistycznych, odzwierciedlając filozofię kształcenia językowego nakierowanego na ucznia i rozwijanie postaw autonomizacyjnych, podkreśla znaczenie analizy potrzeb jako niezbędnego etapu planowania, monitorowania i ewaluacji kursów językowych. W odróżnieniu od języka ogólnego, w przypadku dydaktyki języka do celów zawodowych można oczekiwać nie tyle samego występowania skonkretyzowanych potrzeb uczniów, ale raczej większej świadomości tychże potrzeb (Hutchinson i Waters, 1987). Umiejętność wyartykułowania przez uczniów oczekiwań, preferencji i braków, a ze strony nauczyciela umiejętność ujawnienia indywidualnych potrzeb uczniów, leży u podstaw efektywnego nauczania.

Rola technologii społeczeństwa informacyjnego jest wyjątkowo istotna w procesie wspomaganego planowania kursu. Zarówno techniki o charakterze ilościowym, jak listy frekwencyjne czy porównania tekstów, jak i jakościowym, testy tradycyjne, adaptacyjne i formy oceniania alternatywnego, mogą dać nauczycielowi wielość informacji

pozwalających na bardziej adekwatny dobór materiałów, metod i form pracy do potrzeb i oczekiwań uczniów.

2. Analiza potrzeb w dydaktyce języków specjalistycznych

2.1. Elementy analizy potrzeb w procesie glottodydaktycznym

Analiza potrzeb stanowi element szerszego nurtu nauczania zorientowanego na ucznia i podporządkowania priorytetów nauczyciela oczekiwaniom sformułowanym przez studentów. W tym kontekście, współczesna dydaktyka odwołuje się do wprowadzonych w końcu lat 70-tych XX wieku alternatywnych koncepcji nauczania przekazujących całość lub część odpowiedzialności za proces kształcenia w ręce uczniów. Mowa tu chociażby o metodzie uczenia się we wspólnocie (*Community Language Learning*), gdzie diagnoza potrzeb, uzyskiwanie od uczniów informacji zwrotnej czy ich współdecydowanie o wielu elementach układu glottodydaktycznego odgrywały niezwykle istotną rolę (Richards i Rodgers, 2002). Najbardziej wyraźnym przykładem była koncepcja sylabusu kursu tworzonego przez uczniów na podstawie ich wypowiedzi tłumaczonych przez nauczyciela, które to po nagraniu stanowiły materiał do analizy i bardziej systematycznej pracy na lekcji. Materiał językowy powstający zatem na podstawie wypowiedzi uczniów na zajęciach był poddany analizie do celów projektowania sekwencji lekcyjnych.

W początkach rozwoju dydaktyki języków specjalistycznych analiza potrzeb była definiowana w dość prosty sposób jako określenie celów komunikacyjnych i ich form realizacyjnych, wynikających z analizy zdarzeń komunikacyjnych w domenie docelowej języka obcego (Chambers, 1980). Analiza potrzeb jako metafora „drogi” zakłada ocenę punktu startowego (braków) i wybór punktu docelowego (wiedza i umiejętności językowe konieczne do funkcjonowania w danym obszarze zawodowym). Należy wreszcie określić „drogę”, a więc metodologię, typ sylabusu, strategie doboru i gradacji treści, rolę ucznia i nauczyciela czy rodzaje materiałów dydaktycznych, które doprowadzą ucznia z punktu wyjścia do celu (West, 1994).

Wraz z rozwojem dydaktyki języków specjalistycznych uszczegółowieniu i dookreśleniu uległy komponenty składowe procesu analizy potrzeb, która obejmuje (Dudley-Evans i St. John, 1998), m.in. informacje o preferowanych przez uczniów zadaniach językowych, ich obiektywnie zdefiniowanych potrzebach, czynniki społeczne czy kulturowe, wcześniejsze doświadczenia dydaktyczne, motywacje dla uczestnictwa w kursie, wreszcie subiektywnie zdefiniowane potrzeby i oczekiwania wobec samego kursu. Dodatkowo, jak podają Dudley-Evans i St. John (1998), niezbędna jest możliwie precyzyjna diagnoza posiadanej przez uczniów wiedzy językowej i umiejętności, najlepiej przy pomocy zobiektywizowanych testów plasujących lub diagnostycznych, nie powiązanych jednak z konkretnym tytułem czy poziomem podręcznika. Wreszcie, jak podają Dudley-Evans i St. John (1998), nieodzowne jest uzyskanie informacji, czy to

od samych uczniów czy może ich pracodawców, na temat charakteru komunikacji zawodowej w kontekstach domeny docelowej (w tym o typowych środkach językowych, funkcjach językowych, sytuacjach, elementach dyskursu czy gatunkach tekstowych).

Oprócz wspomnianego wyżej opisu sytuacji docelowej (*target situation analysis*), analizy dyskursu profesjonalnego (*discourse analysis*), charakterystyki umiejętności językowych posiadanych aktualnie przez uczniów (*present situation analysis*), Basturkmen (2010) dodaje jeszcze istotny wpływ czynników indywidualnych takich jak motywacja, style uczenia się i świadomość meta-językowa (*learner factor analysis*). Autorka podkreśla również znaczenie uwarunkowań logistyczno-techniczno-administracyjnych rzeczywistości edukacyjnej, w której proces nauczania będzie przebiegał. Całość elementów składowych analizy potrzeb została przedstawiona graficznie przez Songhori (2007) na Rycinie 1 poniżej.

Rycina 1. Elementy analizy potrzeb jako układanka z puzzli (Songhori, 2007: 22).



Songhori (2007) zwraca uwagę zwłaszcza na konieczność refleksji na temat aktualnie posiadanej wiedzy i umiejętności przez uczniów, nie tylko w zakresie języka docelowego, ale również, co ważniejsze, wiedzy pozajęzykowej, znajomości strategii czy umiejętności uczenia się.

Podsumowując, można przywołać Basturkmen (2010), która uważa analizę potrzeb za taki sposób projektowania procesu glottodydaktycznego, w którym zbierane informacje na temat uczniów i ich zakładanych osiągnięć w danej domenie zawodowej łączą się z diagnozą umiejętności językowych i określeniem ich subiektywnych

preferencji. W tym ujęciu analiza potrzeb nie jest tylko i wyłącznie zastrzeżona do początkowej fazy planowania kursu językowego, ale jest nierozdzielnie związana z ewaluacją dydaktyczną. Jako taka prowadzona jest na zasadzie okresowych zdarzeń ewaluacyjnych oraz ciągłego zbierania mikrodanych w czasie trwania kursu.

2.2. Metody i techniki wykorzystywane podczas analizy potrzeb

Analiza potrzeb jako niezbędna faza planowania kursów języka do celów zawodowych stanowi element procesu dydaktycznego, podczas którego stosuje się wielość metod badań pedagogicznych dla uzyskania danych na temat oczekiwań, wyników, potrzeb uczniów, preferencji i koncepcji nauczyciela, warunków, w których przeprowadzane będzie nauczanie, jak i innych elementów układu glottodydaktycznego. Najczęściej stosowane metody badawcze to ankieta, wywiad, obserwacja i testy plasujące oraz diagnostyczne.

Jak podaje Basturkmen (2010), dwie główne techniki zdobywania danych podczas analizy potrzeb, a mianowicie wywiad i ankieta, mają zarówno zalety jak i wady, nakazujące ostrożność w interpretowaniu wyników. O ile ankiety są mniej czasochłonne do przeprowadzenia i pozwalają na anonimowość respondentów, to jednak należy zauważyć brak możliwości uzyskania spontanicznych, nieprzewidzianych, odpowiedzi, brak możliwości dokładniejszego wyjaśnienia interesujących aspektów, czy wreszcie potencjalnie niski odsetek wypełnionych ankiet mających decydować w imieniu większości uczniów. Z drugiej strony wywiady przeprowadzane z uczniami, nauczycielami czy pracodawcami pozwalają na uzyskanie większej ilości informacji, na wyjaśnienie pytań czy doprecyzowanie udzielanych odpowiedzi, są jednak jednocześnie bardziej pracochłonne do przeprowadzenia jak również bardziej podatne na subiektywizm badacza zarówno podczas samego wywiadu jak i interpretacji uzyskanych danych. Istotnym wreszcie problemem jest mniejszy stopień porównywalności danych niż w przypadku odpowiedzi udzielanych w ankietach, co powoduje większe trudności interpretacyjne (Łobocki, 2000).

Innymi metodami zbierania danych w procesie analizy potrzeb są różnego rodzaju testy: testy diagnostyczne, testy plasujące, testy oceniane przez samych uczniów (Howard i Brown, 1997). Testy plasujące oferowane przez wydawców materiałów dydaktycznych są najczęściej skorelowane z określonym tytułem podręcznika, są więc raczej testami sprawdzającymi przydatność określonego podręcznika lub pozwalającymi wybrać właściwy jego poziom. Większą przydatnością przy zdobywaniu danych na temat potrzeb uczniów podczas planowania kursu językowego mogą okazać się testy diagnostyczne, mniej nakierowane na szeroki przekrój problemów gramatycznych i leksykalnych, a bardziej na określenie silnych i słabych stron ucznia w obrębie wszystkich sprawności językowych, oczywiście, na materiale tekstowym pochodzącym z danej domeny języka specjalistycznego (Komorowska, 2002).

W przypadku określania potrzeb uczniów już w trakcie rozpoczętego kursu językowego przydatne mogą okazać się różne formy oceniania alternatywnego, pozwalające

na opisanie kompetencji ucznia w całościowy sposób, bez negatywnego efektu wywołanego przez sformalizowane testowanie (Komorowska, 2002). Wymienić tu można więc obserwacje, samooceny wykonane przez uczniów, analizy zapisów w ich dziennikach czy wreszcie rozmowy ewaluacyjne (Howard i Brown, 1997). Należy jednak pamiętać, że nie wszyscy uczniowie mogą być w odpowiednim stopniu wdrożeni do tego typu autonomizujących działań, mogą preferować bardziej autorytarną rolę nauczyciela w procesie oceniania, czy wreszcie mogą być mniej pozytywnie nastawieni do postaw autonomizujących z powodu określonego pochodzenia społecznego czy kulturowego (Wilczyńska, 1999). W związku z tym, warto mieć świadomość różnych poziomów autonomii (Nunan, 1997), które, jak widać poniżej, zakładają różny zakres udziału uczniów we współdecydowaniu o kształcie kursu językowego.

Tabela 1. Poziomy wprowadzania autonomii (Nunan, 1997: 195).

Poziom	Charakter działania ucznia	Treść	Proces
1	Świadomość (<i>Awareness</i>)	Uczniowie nabywają świadomość celów nauczania oraz zawartości treściowej materiałów zaplanowanych do użycia.	Uczniowie identyfikują strategiczne założenia zadań oraz określają własne preferowane strategie/style uczenia się.
2	Zaangażowanie (<i>Involvement</i>)	Uczniowie biorą udział w wyborze celów nauczania z zakresu opcji podanych im przez nauczyciela.	Uczniowie dokonują wyboru istotnych dla siebie celów nauczania.
3	Interwencja (<i>Intervention</i>)	Uczniowie biorą udział w modyfikacji i adaptacji celów i zawartości treściowej programu nauczania.	Uczniowie dokonują modyfikacji czy adaptacji zadań.
4	Tworzenie (<i>Creation</i>)	Uczniowie formułują swoje własne cele ogólne i szczegółowe.	Uczniowie proponują własne zadania.
5	Uwolnienie się (<i>Transcendence</i>)	Uczniowie dostrzegają szerszy kontekst poza nauczaniem w klasie, łącząc treści nauczania z elementami życia codziennego.	Uczniowie przybierają rolę nauczyciela lub badacza.

2.3. Krytyka analizy potrzeb jako procedury stosowanej w planowaniu kursu

W literaturze poświęconej nauczaniu języków specjalistycznych można napotkać również zastrzeżenia do istoty stosowania analizy potrzeb w procesie dydaktycznym. Jak wskazują Hutchinson i Waters (1987), głównym problemem jest fakt, że potrzeby artykułowane przez uczniów i ich rzeczywiste potrzeby językowe nie muszą być tożsame. Chambers (1980) dodaje problem braku kompetencji językowej, świadomości językowej oraz znajomości metajęzyka (zwłaszcza w języku obcym), co powoduje brak

możliwości wyartykułowania własnych oczekiwań bądź brak precyzji podczas określania własnych potrzeb.

Analiza potrzeb to proces prowadzony z określonej perspektywy metodologicznej, przy założeniu określonej filozofii nauczania i zamiarze zastosowania danej metody nauczania (np. metody komunikacyjnej czy podejścia zadaniowego). Nauczyciel przystępujący do analizy potrzeb powinien więc dokonać takiego fundamentalnego wyboru lub spróbować połączyć różne perspektywy badawcze (Benesch, 1996). Z tego też powodu, jak wskazuje West (1994), analiza potrzeb nie jest metodologicznie neutralna, ale kategorie i pojęcia wykorzystywane podczas formułowania pytań do ankiety czy wywiadu już narzucają określoną koncepcję języka i teorię jego nabywania.

Basturkmen (2010) wskazuje z kolei na problemy z określeniem sposobu użycia języka obcego w konkretnych sytuacjach, twierdząc, że jest to zbyt nieprzewidywalne biorąc pod uwagę zmienność użycia środków językowych w zależności od wieku, statusu społecznego, doświadczenia zawodowego czy języka ojczystego uczestników aktu komunikacyjnego. W związku z tym, próby zbyt rygorystycznego precyzowania nie tylko sytuacji czy funkcji językowych dla nich charakterystycznych, ale również faktycznych wypowiedzi realizujących te funkcje (jak to miało miejsce w procesorze potrzeb komunikacyjnych Munby'ego – 1978), prowadziłyby do ograniczenia kreatywności użytkowników języka i stanowiłyby istotny krok wstecz w rozwoju glotodydaktyki. Według Widdowsona (1978) ściśle oparcie projektowania kursu na wynikach jedynie analizy potrzeb może doprowadzić do treningu wyselekcjonowanych kontekstów, bez rozwoju kompetencji językowej w bardziej globalnej perspektywie.

3. Wybrane narzędzia technologii społeczeństwa informacyjnego w przeprowadzaniu analizy potrzeb i planowaniu kursu językowego

3.1. Narzędzia językoznawstwa korpusowego

Rozliczne badania wskazują na zalety zastosowania procedur językoznawstwa korpusowego w nauczaniu języków obcych. Dla przykładu, badacze podkreślają efektywność użycia zarówno niewielkich korpusów, dostosowanych do potrzeb uczniów (Aston, 1997), jak i przeszukiwania dużych lub bardzo dużych kolekcji tekstowych (Bernardini, 2000; de Schryver, 2002) dla rozwijania sprawności pisania u początkujących uczniów (Yoon i Hirvela, 2004; Gaskell i Cobb, 2004) jak i na wyższych poziomach zaawansowania (Chambers i O'Sullivan, 2004). Wspomaganie nauczania gramatyki, przede wszystkim w fazie prezentacji struktur (Hadley, 2002) oraz formułowania przez uczniów reguł gramatycznych (St. John, 2001) może być realizowane za pomocą odpowiednio dobranych konkordancji (przy tzw. „miękkim” podejściu, gdzie uczniowie nie pracują sami z korpusem, ale analizują wybrane przez nauczyciela

konkordancje – Gabrielatos, 2005). Najbardziej obiecujące efekty pokazują badania w zakresie wspomagania rozumienia tekstu czytanego i nabywania leksyki z kontekstu pisanego (Cobb, 1997; Cobb, 1998; Cobb *et al.*, 2001; Horst *et al.*, 2005; Chodkiewicz, 2000) oraz wspomagania autonomii ucznia poprzez realizację treningu strategicznego (Kennedy i Miceli, 2001; St. John, 2001; Chambers, 2005).

Alternatywą dla gotowych korpusów mogą być kolekcje tworzone przez nauczyciela lub grupy nauczycieli z wykorzystaniem gotowych tekstów w odpowiedzi na konkretne potrzeby klasy (Lee i Swales, 2006). Takie korpusy „zrób-to-sam” (ang. *do-it-yourself corpora*) będą często jedyną alternatywą w sytuacjach, gdy uczniowie mają specyficzne potrzeby wynikające z wąsko sprecyzowanego celu uczenia się, gdy istniejące korpusy nie odzwierciedlają w należyтым stopniu danych typów tekstów lub dziedzin życia (Tribble, 1997) lub też gdy celem nauczyciela jest odzwierciedlenie w większym stopniu języka potocznego, mówionego czy konkretnej odmiany geograficznej.

Punktem wyjścia dla nauczyciela opracowującego program kursu językowego z danej dziedziny powinno być zebranie możliwie najbardziej reprezentatywnych autentycznych wzorców tekstowych dla danej domeny języka specjalistycznego. Zgromadzenie takich dokumentów (np. aktów prawnych z systemu EUR-LEX, instrukcji obsługi urządzeń, artykułów z medycznych czasopism naukowych itd.), według ściśle określonych kryteriów powstania dokumentu, źródła jego pozyskania, czasu utworzenia, celu utworzenia, długości, pozwoli na zgromadzenie własnego zasobu wzorców tekstowych jako mini-korpusu języka specjalistycznego.

Wprowadzenie zgromadzonych tekstów do programu konkordancyjnego (np. TextSTAT, <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/>) pozwoli na stworzenie listy frekwencyjnej, wyselekcjonowanie z listy frekwencyjnej słów kluczowych, określenie ich konkordancji i wybranie ilustracyjnych akapitów tekstu. Z kolei wybrane wzorce tekstowe domeny docelowej mogą być również analizowane przy pomocy skryptów dostępnych na stronie Compleat Lexical Tutor (<http://www.lextutor.ca/>) do następujących celów:

- stworzenie listy wszystkich słów z tekstów z odpowiadającymi im konkordancjami (Text-Based Concordances, <http://www.lextutor.ca/conc/text/>);
- określenie związków frazeologicznych o długości od 2 do 5 słów (N-Gram Phrase Extractor, http://www.lextutor.ca/n_gram/);
- porównanie do 25 tekstów pod kątem współwystępowania słów (Text-Based Range, <http://www.lextutor.ca/cgi-bin/range/texts/index.pl>);
- określenie stopnia powtarzalności leksyki w tekście oraz porównanie tekstów z gotowymi listami najczęściej występujących słów według BNC (Text-Lex Compare, http://www.lextutor.ca/cgi-bin/tl_compare/index.pl).

Po określeniu listy najczęstszych/najbardziej produktywnych słów/zwrotów specjalistycznych z danej domeny na podstawie wzorców tekstowych, skorzystać można z gotowych korpusów językowych, takich jak na przykład uznane korpusy referencyjne

(j. angielski – *British National Corpus*, Collins COBUILD, *Corpus of Contemporary American English*, j. francuski – FRANTEXT, ELICOP/ELILAP/LANCOM, j. niemiecki – COSMAS, DWDS, j. hiszpański – *Corpus del Español*, j. portugalski – *Corpus do Português*, j. rosyjski – *Russian National Corpus*) dla określenia najbardziej prototypowych przykładów użycia, najczęstszych kolokacji czy zbadania gramatyki słów poprzez sprawdzenie współwystępowania wybranych sformułowań.

3.2. Narzędzia wizualizacji danych

Interesującym uzupełnieniem narzędzi frekwencyjnych udostępnionych przez opisane powyżej programy konkordancyjne typu TextSTAT czy skrypty Compleat Lexical Tutor mogą być usługi tworzenia „chmur słów” (*wordclouds*), gdzie w zależności od częstotliwości występowania dane słowa są wyświetlone większą lub mniejszą czcionką. Taka „chmura słów” w wyjątkowo przejrzysty sposób pokazuje relacje częstotliwości w tekście, na stronie internetowej czy profilu w mediach społecznościowych. Przykładowy serwis tego typu, Tagxedo (<http://www.tagxedo.com/>), charakteryzuje się dużą ilością opcji w stosunku do innych podobnych skryptów (np. Wordle, <http://www.wordle.net>). Na uwagę zasługuje tu zwłaszcza możliwość obsługiwanie gotowych plików .doc lub .pdf bez konieczności przeklepania z nich tekstu. Skrypt tworzy chmurę (Tagxedo) również z podanego URLa (na przykład z dokumentu kluczowego dla danej domeny języka specjalistycznego, jak chociażby Umowy Standaryzacyjnej STANAG dla języka z zakresu wojskowości). Inne możliwości dostępu do tekstów to pobranie krótkich wiadomości (tweetów) na podstawie Twittera ID (np. Barack Obama), pobranie stron internetowych oznaczonych wspólną etykietką i skatalogowanych w społecznościowej wyszukiwarce Delicious, tematu z wiadomości czy słowa kluczowego z wyszukiwarki. Dla przykładu, można przy pomocy chmur porównać dwóch kandydatów w wyborach prezydenckich, pokazując, jakie tematy były najbardziej popularne w ich przemówieniach czy wypowiedziach w debacie.

Rycina 2. Chmury słów dwóch kandydatów na premiera walczących w wyborach parlamentarnych w Australii.



Innym interesującym narzędziem umożliwiającym wizualizację treści, tematów, obszarów leksykalnych z danej domeny specjalistycznej są programy do tworzenia map myśli (*mindmappers*), takie jak, chociażby, Mindmup (<https://www.mindmup.com>). Istotną zaletą tego typu rozwiązań sieciowych jest możliwość współtworzenia mapy przez różnych użytkowników w czasie rzeczywistym, z użyciem otwartych sesji lub jedynie zastrzeżonych dla zaproszonych użytkowników. W przypadku Mindmup konieczne jest posiadanie przez użytkowników kont Google, gdyż to właśnie w taki sposób przeprowadzana jest autoryzacja. Warto zachęcić w tym momencie uczniów do założenia jednego konta Google służącego jedynie do celów dydaktycznych (do ankiet, klasowego Facebooka, klasowego Moodle'a, Mindmup), tak aby uczniowie nie łączyli nowych narzędzi z prywatnym adresem poczty elektronicznej.

3.3. Narzędzia testowe

Narzędzia testowania komputerowego (*computer-based testing*) są przydatne w procesie analizy potrzeb dla projektowania kursów zawodowych zarówno podczas określania preferencji i oczekiwań uczestników kursu w postaci ankiety jak i diagnozy stanu faktycznego umiejętności językowych za pośrednictwem testu diagnostycznego (badającego poziom umiejętności w obszarach poszczególnych sprawności językowych) czy plasującego (odnoszącego poziom uczniów do zamierzonego poziomu kursu czy też do poziomu planowanego podręcznika). Współcześnie testowanie komputerowe ma charakter dużo bardziej integracyjny, dążąc do osiągnięcia większego poziomu autentyczności (Laurier, 2000) i uwzględniając przy tym elementy oceniania alternatywnego (Love i Cooper, 2004; Phipps, 2005; Vendlinski i Stevens, 2002).

Podstawowym narzędziem oceny efektów kształcenia są testy składające się z różnego typu pytań, zarówno otwartych jak i zamkniętych. W platformach edukacyjnych jest to najczęściej moduł „quiz” lub „test” (moduł aktywności „quiz” w Moodle, moduł „test manager” w panelu kontrolnym Blackboard). Możliwe jest tworzenie testów jednorodnych lub mieszanych (uzupełnianie zdań/wyrazów/fraz, test wielokrotnego wyboru, test krótkiej odpowiedzi, zaznaczanie na obrazku, łączenie elementów), również wspomaganych elementami multimedialnymi. Cechą charakterystyczną testów jest tworzenie banku pytań do późniejszego wykorzystania w różnych testach, określanie czasu dostępności testu i trybu wykonania testu (non-stop lub z przerwami), jak również specyfikacja liczby podejść do testu i czasu wykonania.

Na uwagę zasługują możliwości oceniania testów, które w sposób znaczący różnicują dwie przywołane powyżej platformy LMS: w Blackboard możliwe jest określanie wagi punktowej poszczególnych odpowiedzi, tak aby uzyskany wynik był bardziej precyzyjny. Z kolei nauczyciel prowadzący proces dydaktyczny przy użyciu Moodle może użyć funkcji punktów ujemnych za złe odpowiedzi czy też jednej z poniższych metod ustalania wyniku testu: najwyższa (tylko jeden, najwyższy, wynik jest zapisywany, pozostałe próby nie są brane pod uwagę); średnia (ocena jest średnią wyników

uzyskanych we wszystkich próbach); pierwsza lub ostatnia (wynik pierwszej lub ostatniej próby jest wybrany do zapisania w dzienniku ocen).

Oceny testów i zadań uczniów przechowywane w dzienniku (*gradebook*) mogą być ściągane na dysk lub zapisywane w dzienniku online dostępnym dla indywidualnego studenta, przy czym oceny za poszczególne zadania mogą być pokazywane i ukrywane. Ustalenie typu zadania oraz liczby możliwych do zdobycia punktów, wraz z określeniem wagi procentowej każdego zadania powinno ułatwić wyważenie ocen i wyliczenie oceny końcowej.

W przypadku chęci przeprowadzenia ankiety preferencji uczniów bądź testu poziomującego niezależnie od platformy edukacyjnej, możliwe są inne, ogólnodostępne, rozwiązania, o różnym jednak stopniu adekwatności. Popularne serwisy służące do przeprowadzania ankiet online (np. SurveyMonkey, <http://www.surveymonkey.com>; Formularze Google, http://www.google.com/intl/pl_pl/forms/about/; Interankiety, <http://www.interankiety.pl/> czy Ankieta.pl, <http://www.ankieta.pl/>) często posiadają limity pytań w teście lub limity osób udzielających odpowiedzi. Z tego powodu należy dokładnie zbadać warunki użycia danego serwisu, wybierając te, które nie nakładają limitów pytań, ankiet czy odpowiedzi, mają możliwość prezentacji rezultatów w formie tabel i diagramów, cechują się dużą liczbą typów pytań, prostym interfejsem czy możliwością eksportu wyników do formatu csv, będącego typem pliku obsługiwanym przez arkusze kalkulacyjne (co z kolei daje możliwość zaimportowania danych do programu statystycznego typu SPSS). Inne kryteria istotne przy wyborze narzędzia to możliwość tworzenia pytań obrazkowych, audio i wideo (stosowanych przy testowaniu leksyki, rozumienia tekstu czytanego czy rozumienia ze słuchu), definiowanie pytań filtrujących, możliwość dodania spersonalizowanego tekstu podziękowania, filtrowanie wyników według określonych kryteriów czy ustalenie limitu czasu wypełnienia.

Dla uczniów przyzwyczajonych do wykorzystywania portali społecznościowych w każdej domenie życia można rozważyć również formę wykorzystania profilu na Facebooku, w którym zamieszczone przez nauczyciela propozycje tematów, metod i technik pracy czy materiałów dydaktycznych będą oceniane przez uczniów-użytkowników tej zamkniętej grupy na trzy sposoby: poprzez dodawanie komentarzy przez uczniów, poprzez lajkowanie przez innych uczniów tych uczniowskich komentarzy, oraz poprzez lajkowanie przez uczniów materiałów/propozycji nauczyciela. Jakkolwiek nie jest to forma tak wyrafinowana dydaktycznie jak testy platformy edukacyjnej czy ankiety serwisów ankietowych, poprzez odwołanie się do ulubionych aktywności młodych ludzi może być jednak przez nich akceptowana.

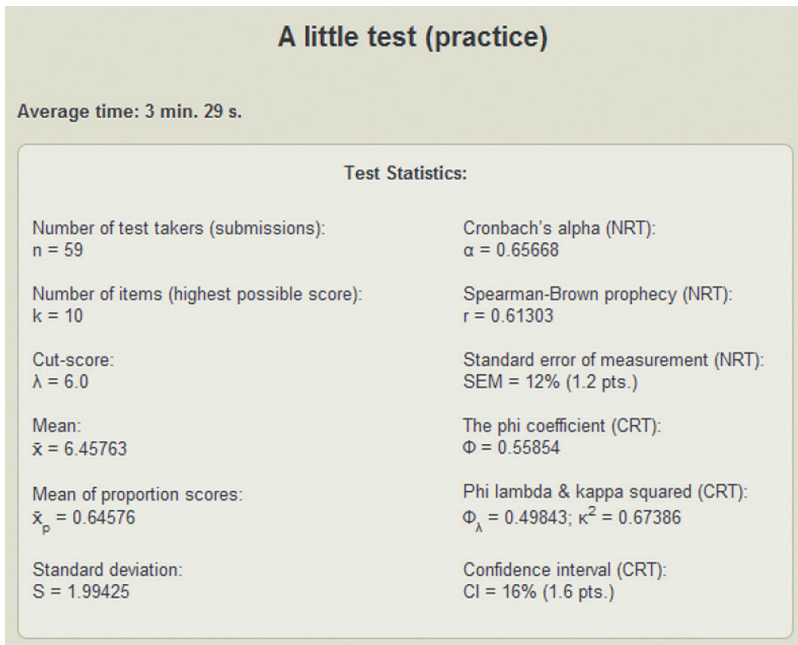
Ważną formą testowania komputerowego jest testowanie adaptacyjne (*computer-adaptive testing*), w którym to program komputerowy dostosowuje wybór kolejnych pytań w zależności od udzielonych poprawnych (kolejne pytania z puli pytań trudniejszych) lub błędnych odpowiedzi (kolejne pytania z puli pytań łatwiejszych) – por. Weiss i Kingsbury (1984), Wainer (2000). Testowanie adaptacyjne jest alternatywą dla tradycyjnych testów językowych, zwłaszcza testów plasujących, w których uczeń musi

„przekopać się” przez dużą ilość pytań o dużo niższym poziomie zaawansowania, zanim dojdzie do tych pytań, które rzeczywiście są dla niego/niej odpowiednim wyzwaniem. W przypadku testowania adaptacyjnego nie występuje tego typu efekt, uczeń nie jest znudzony wykonywaniem zbyt łatwych zadań testowych, a pomiar dydaktyczny jest adekwatnie prowadzony od początku do końca testu.

Przykładowym rozwiązaniem testowania adaptacyjnego jest platforma Concerto, oferowana nieodpłatnie do użytku edukacyjnego przez Centrum Psychometrii Uniwersytetu w Cambridge (<http://concerto.e-psychometrics.com/demo/cms/index.php>). Platforma opierająca się na języku R zapewnia możliwość tworzenia testów adaptacyjnych, eksportowania rezultatów do SPSS czy Excela, możliwość kreowania własnych typów pytań. Concerto jest jednak narzędziem wymagającym pewnej wiedzy programistycznej, jako że tworzenie pytań nie następuje poprzez tradycyjnie używane wybory opcji z list rozwijanych.

Inną platformą umożliwiającą testowanie adaptacyjne jest WebClass (<http://webclass.co/>), system testowania zdalnego opracowany przez dr Wojciecha Malca z Instytutu Filologii Angielskiej KUL (Malec, 2013; 2014). W systemie tym na uwagę zasługuje bogata podbudowa teoretyczna z zakresu pomiaru dydaktycznego, statystyki i psychometrii, pozwalająca na bardziej precyzyjny pomiar umiejętności językowych. Przejawia się to, między innymi, raportem miar statystycznych wygenerowanym automatycznie przez program po ukończeniu testu.

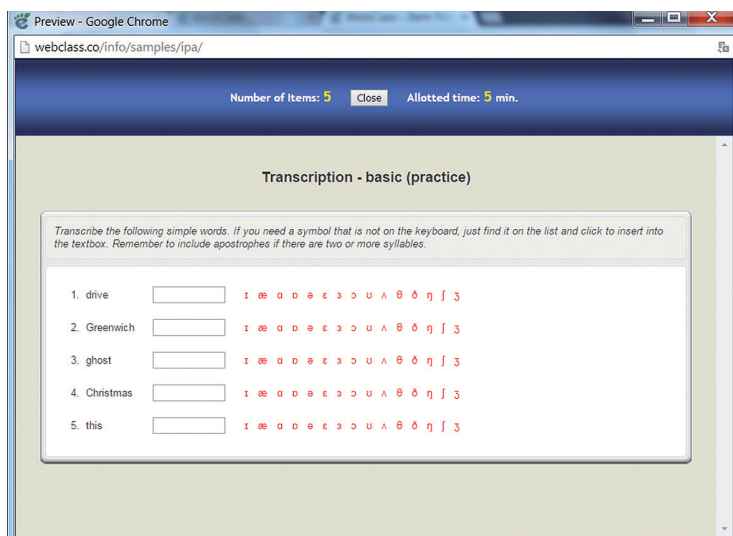
Rycina 3. Analiza statystyczna wyników testu przeprowadzonego na platformie WebClass.



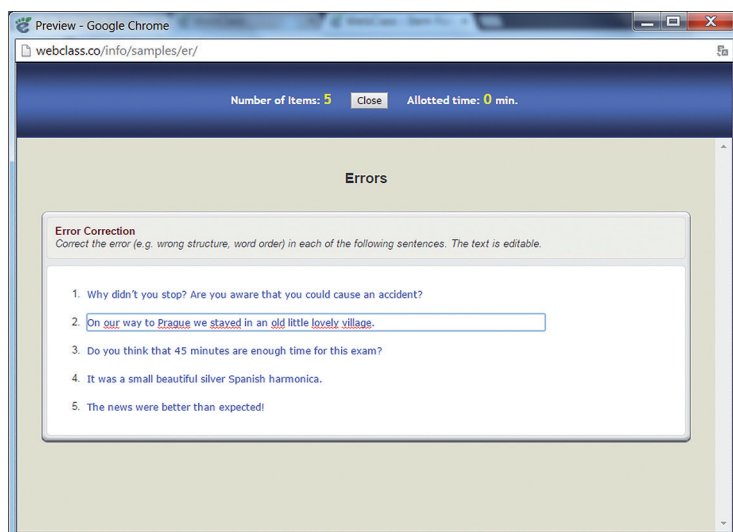
Techniki i narzędzia

Z drugiej strony, platforma zawiera rozwiązania umożliwiające stosunkowo szybkie tworzenie testu z gotowego banku zadań testowych. Wreszcie podkreślić należy wielość typów zadań testowych, również tych niespotykanych w innych systemach testowania czy modułach testowych platform edukacyjnych, takich jak test poprawiania błędów, test wykorzystujący alfabet fonetyczny czy transformacje ze słowem kluczowym.

Rycina 4. Zadanie ćwiczące transkrypcję fonetyczną opracowane na platformie WebClass.



Rycina 5. Zadanie poprawiania błędów przygotowane na platformie WebClass.



3.4. Inne narzędzia zamkniętego środowiska edukacyjnego (Moodle)

W przeciwieństwie do wyżej opisanych form testowych, pozostających w „otwartym” Internecie, współczesne platformy edukacyjne, takie jak najbardziej popularna platforma Moodle, zawierają wielość narzędzi pozwalających na przeprowadzenie różnych elementów analizy potrzeb dla lepszego zaplanowania kursu języka do celów zawodowych. Dla współczesnej edukacji zastosowanie platformy edukacyjnej do wspomagania procesu dydaktycznego stało się nieodzownym elementem nauczania na każdym etapie kształcenia.

Niektóre cechy charakterystyczne systemów typu LMS, umożliwiające projektowanie i prowadzenie zajęć i kursów w edukacji językowej, są następujące:

- stopniowe podawanie treści (Langdon i Taylor, 2005);
- narzędzia komunikacyjne (forum, czat, wiki) umożliwiające rozmaite formy interakcji w klasie i poza nią, również tworzone spontanicznie (McHenry, 1999; Mabrito, 2004);
- możliwość projektowania ścieżek uczenia się zakładających wirtualną współpracę uczniów, uczenie się przez odkrywanie i budowanie wspólnoty (Kearsley, 2000; Jonassen, 1999);
- możliwość zamieszczania treści multimedialnych, z łatwą integracją różnych typów materiałów, również w czasie rzeczywistym (McHenry, 1999);
- indywidualizacja nauczania (osobista przestrzeń kursowa, indywidualna informacja zwrotna);
- pełne możliwości raportowania według kryteriów określanych przez nauczyciela;
- pełna kontrola dostępu do kursu/zasobów, z możliwością przyznawania poszczególnym uczniom rozszerzonych lub ograniczonych praw dostępu;
- zaawansowane narzędzia oceniania testowego i alternatywnego;
- rozbudowane moduły aktywności umożliwiające sterowanie procesem dydaktycznym poprzez tworzenie ścieżek uczenia się;
- rozbudowywanie systemu przez dodawanie kolejnych modułów aktywności, tworzonych przez nauczycieli-użytkowników danego systemu (Stephenson, 2006);
- zarządzanie zadaniami (przydzielanie ocen, przekazywanie informacji zwrotnej);
- darmowy dostęp i użytkowanie w przypadku systemów typu *Open Source* (Wiley, 2006).

Dzięki różnym sposobom wykorzystania platformy edukacyjnej możliwe jest określenie różnych modeli nauczania komplementarnego, łączącego w sobie elementy nauczania tradycyjnego (*face-to-face*) oraz nauczania na odległość. Wydaje się jednak, że wobec wszechobecnego dostępu do Internetu, głównie przez urządzenia mobilne, rozróżnienie pomiędzy nauczaniem tradycyjnym a nauczaniem na odległość przestaje być tak wyraźna. Zamiast tego, należy mówić o „wszechobecnym użyciu technologii komputerowej” (*ubiquitous computing*).

Przeprowadzenie analizy potrzeb w planowaniu kursu językowego w zamkniętym środowisku edukacyjnym ma wiele korzyści:

- kontrola dostępu użytkowników, możliwość ręcznego zapisania tylko tych studentów, którzy rzeczywiście powinni się znaleźć w kursie, możliwość późniejszego kontaktu z konkretnymi studentami;
- elastyczne kształtowanie aktywności komunikacyjnych i testowych, zarówno imiennych (np. testy poziomujące, diagnostyczne, dzienniczek ucznia) jak i anonimowych (test do samooceny, głosowanie, ankieta);
- ocenianie wybranych aktywności przy jednoczesnym ujawnieniu ocen jedynie studentom ocenianym (ocena testów, postów zamieszczanych na forum, wpisów w dzienniczku).

Analizując konkretne narzędzia komunikacyjne dostępne dla autora kursu przeprowadzającego analizę potrzeb uczniów w systemie Moodle, należy podkreślić wielość form i typów:

- czat i forum to aktywności umożliwiające komunikację i współpracę, zapisujące interakcję w postaci postów lub też zapisów czatów, udostępnianych studentom w zależności od decyzji nauczyciela;
- głosowanie daje możliwość wypowiedzenia się studentów, również w sposób anonimowy, np. pokazując ranking preferencji tematów poruszanych w jednostce lekcyjnej;
- wiki to narzędzie wspólnej pracy studentów nad jednym materiałem, dające wszystkim uczestnikom sesji równe prawa w edycji materiału;
- dziennik (*journal*) to prywatny pamiętnik ucznia, narzędzie zachęcające do refleksji, stanowiące ważny element samooceny i kontroli motywacji, potrzeb, problemów przez nauczyciela;
- ankieta zawierająca pytania otwarte i zamknięte, anonimowa lub imienna, z możliwością ujawniania sumarycznego udzielonych wcześniej odpowiedzi.

Wspomaganie nauczania poprzez przeniesienie części aktywności online, takich jak zapoznanie się z materiałami tekstowymi, audio czy wideo, wykonanie kwizu wprowadzającego do tematyki jednostki, zamieszczenie projektu grupowego, ocena wzajemna prac uczniów czy własna refleksja nad procesem uczenia, pozwolą na bardziej efektywne wykorzystanie czasu pracy na lekcji oraz zwiększenie oddziaływania dydaktycznego poza klasą.

4. Zakończenie

Właściwe zaplanowanie kursu językowego w dużej mierze wpływa na jego udany efekt końcowy. W dydaktyce języków specjalistycznych analizowanie potrzeb uczniów

i uwzględnianie wyników analizy potrzeb przy konstruowaniu programu nauczania jest tym istotniejsze, biorąc pod uwagę sprecyzowane oczekiwania uczniów i często niewielką ofertę gotowych materiałów dydaktycznych.

W niniejszym artykule zaproponowano użycie rozlicznych narzędzi komputerowych dla bardziej precyzyjnego określenia potrzeb uczniów w różnych wymiarach: oczekiwań, braków i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w docelowej sytuacji zawodowej. Wydaje się, że połączenie form testowania tradycyjnego i alternatywnego, podejścia ilościowego i jakościowego, pozwoli na większą precyzję podczas planowania kursu i przełoży się na zwiększoną efektywność nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Aston G. 1997. Small and large corpora in language learning. In J. Melia and B. Lewandowska-To-maszczyk (red.), *PALC '97 Proceedings. The First International Conference: Practical Applications in Language Corpora (1997)*, University of Łódź, Poland. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 51-62. <http://www.sslmit.unibo.it/~guy/wudj1.htm> [DW 24.02.2015]
- Basturkmen H. 2010. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Londyn: Palgrave Macmillan.
- Benesch S. 1996. Needs analysis and curriculum development in EAP: An example of a critical approach. *TESOL Quarterly* 30(4). 723-738.
- Bernardini S. 2000. Systematising serendipity: Proposals for concordancing large corpora with language learners. In L. Burnard & T. McEnery (red.), *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt: Peter Lang. 225-234.
- Buzzetto-Moore N.A., Alade A.J. 2006. Best practices in e-assessment. *Journal of Information Technology Education* 5/2006. 251-269.
- Chambers A. 2005. Integrating corpus consultation procedures in language studies. *Language Learning & Technology* 9 (2). 111-125.
- Chambers A., O'Sullivan Í. 2004. Corpus consultation and advanced learners' writing skills in French. *ReCALL* 16 (1). 158-172.
- Chambers F. 1980. A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, 1(1). 25-33.
- Chodkiewicz H. 2000. *Vocabulary Acquisition from the Written Context*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cobb T. 1997. Is there any measurable learning from hands-on concordancing? *System* 25. 301-315.
- Cobb T. 1998. Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning* 12 (4). 345-360.
- Cobb T., Greaves C., & Horst M. 2001. Can the rate of lexical acquisition from reading be increased? An experiment in reading French with a suite of on-line resources. In P. Raymond & C. Cornaire (red.), *Regards sur la Didactique des Langues Secondes*. Montréal: Éditions logique. 133-153.
- Davies, G. 2005. ICT4LT Project: Evaluation forms. <http://www.ict4lt.org/en/evalform.doc>. [DW 24.02.2015]
- de Schryver G. M. 2002. Web for/as corpus: a perspective for the African languages. *Nordic Journal of African Studies* 11 (2). 266-282.
- Dudley-Evans T., St. John M. 1998. *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gabrielatos C. 2005. Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells? *TESL-EJ*, 8(4). <http://www.tesl-ej.org/ej32/a1.html> [DW 24.02.2015].
- Gaskell D., Cobb T. 2004. Can learners use concordance feedback for writing errors? *System* 32 (3). 301-319.

- Hadley G. 2002. Sensing the winds of change: an introduction to Data-Driven Learning. *RELC Journal* 33 (2). 99-124.
- Horst M., Cobb T., Nicolae I. 2005. Expanding academic vocabulary with a collaborative on-line database. *Language Learning & Technology* 9 (2). 90-110.
- Howard R., Brown G. 1997. *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hutchinson T., Waters A. 1987. *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonassen D. 1999. Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (red.). *Instructional Theories and Models*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 215-239.
- Kearsley G. 2000. *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Kennedy C., Miceli T. 2001. An evaluation of intermediate students' approaches to corpus investigation. *Language Learning & Technology* 5 (3). 77-90.
- Komorowska H. 2002. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: kontrola, ocena, testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Langdon S., Taylor J. 2005. 'Making our lives easier': Using free Learning Management Systems in the ESL environment. *Teaching English with Technology* 5 (3). http://www.iatefl.org.pl/call/j_tech22.htm [DW 24.02.2015]
- Laurier M. 2000. Can computerised testing be authentic? *ReCALL* 12 (1). 93-104.
- Lee D., Swales J. 2006. A corpus-based EAP course for NNS doctoral students: Moving from available specialized corpora to self-compiled corpora. *English for Specific Purposes* 25. 56-75.
- Łobocki M. 2000. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Mabrito M. 2004. Guidelines for establishing interactivity in online courses. *Innovate*, 1 (2). <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=12> [DW 24.02.2015]
- Malec W. 2013. Towards web-based language test development for classroom assessments. In M. Kleban & E. Willim (red.). *PASE Papers in Linguistics*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 213-234.
- Malec W. 2014. On the potential of web-based assessment of language skills. In H. Chodkiewicz & M. Trepczyńska (red.). *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing. 432-455.
- Mason R. 1998. Models of online courses. *ALN Magazine*, 2 (2). <http://www.sloan-c.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp> [DW 24.02.2015]
- McHenry B.A. 1999. New features for Learning Management Systems. *ALN Magazine*, 3 (2). <http://www.sloan-c.org/publications/magazine/v3n2/mchenry.asp> [DW 24.02.2015]
- Munby J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan D. 1997. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (red.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman. 192-203.
- Richards J.C., Rodgers T.S. 2002. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Songhori M.H. 2007. Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes World*, 4. 1-25. http://www.esp-world.com/Articles_20/DOC/Introduction%20to%20Needs%20Analysis.pdf [DW 24.02.2015]
- St. John E. 2001. A case for using a parallel corpus and concordancer for beginners of a foreign language. *Language Learning & Technology* 5 (3). 185-203.

- Tribble C. 1997. Improvising corpora for ELT: Quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching. Referat wygłoszony na konferencji First International Conference: Practical Applications in Language Corpora (1997), Uniwersytet Łódzki, Poland. In Melia, J. & B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.). *PALC '97 Proceedings*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <http://www.ctrabble.co.uk/text/Palc.htm> [DW 24.02.2015]
- Underhill A.F. 2006. Theories of learning and their implications for on-line assessment. *Turkish Online Journal of Distance Education* 7 (1). 165-174.
- Vendlinski T., Stevens R. 2002. Assessing student problem-solving skills with complex computer based tasks. *Journal of Technology, Learning, and Assessment* 1 (3). <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol1/3> [DW 24.02.2015]
- Wainer H. 2000. (red.). *Computerized Adaptive Testing: A Primer*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiss D. J., Kingsbury G. G. 1984. Application of computerized adaptive testing to educational problems. *Journal of Educational Measurement*, 21. 361-375.
- West R. 1994. Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1). 1-19.
- Widdowson H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilczyńska W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wiley D. 2006. Open source, openness, and higher education. *Innovate*, 3 (1). <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=354> [DW 24.02.2015]
- Yoon H., Hirvela A. 2004. ESL student attitudes towards corpus use in L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 13. 257-283.

Nabywanie umiejętności przydatnych w pracy na kursie języka specjalistycznego w środowisku e-learningowym

Gaining work skills on an ESP e-learning course

An LSP course with strong support mechanisms designed and developed in a constructivist virtual learning environment allows participants to acquire not only language but also analytical, reflective, critical thinking, cooperative and collaborative skills, as well as build their competencies through knowledge sharing. Interactions structured around various online activities involving discussions and group work, and resources based on authentic materials can effectively prepare students for challenges they will encounter in their professional life. An e-learning language course for specific purposes can thus become a highly motivating environment in which young people work collaboratively with their peers, test emerging technologies and get ready to incorporate technological advancements into the work context. The use of the Moodle VLE to increase various skills is exemplified by a course in technical writing.

Słowa kluczowe: e-learning, VLE, umiejętności, język specjalistyczny, konstruktywizm
Key words: e-learning, VLE, skills, ESP, constructivism

1. Wstęp

Środowisko e-learningowe może stwarzać uczącym się bardzo dobre warunki do rozwoju nie tylko wiedzy, ale także różnych umiejętności dodatkowych, przydatnych w życiu zawodowym. Szczególnie kursy zaprojektowane i prowadzone przy pomocy systemu do zarządzania nimi dają możliwość wprowadzenia aktywności pozwalających na wszechstronny rozwój młodego człowieka. Dostępne na nich narzędzia mogą być wykorzystane do zbudowania społeczności uczących się, dzięki której uczestnicy kursu zostaną wciągnięci w różne interakcje, kształtujące umiejętność współpracy na odległość. Mogą także posłużyć do budowania kompetencji indywidualnych, potrzebnych do stworzenia wizerunku atrakcyjnego pracownika.

Młody absolwent uczelni wyższej to nie tylko osoba wykształcona, posiadająca wiedzę ze swojej dziedziny, ale przede wszystkim to człowiek pragnący rozwijać się i adaptować do potrzeb stwarzanych przez środowisko, w którym funkcjonuje. To ktoś, kto posiada różnego typu umiejętności, pozwalające mu skutecznie reagować na zmieniające się warunki pracy.

Zajęcia e-learningowe dają doskonałą sposobność wykształcenia w młodym człowieku bardziej świadomego podejścia do uczenia się, gdyż zapewniają mu większą autonomię i spersonalizowany tryb nauki, a także dostęp do najnowszych informacji zgromadzonych w dokumentach i artykułach umieszczanych na bieżąco w Internecie. Wykorzystywanie materiałów autentycznych zachęca studentów do pogłębionych analiz, podobnych do wyzwań, którym będą musieli stawić czoło w pracy. Dzięki nim prawdopodobnie pełniej rozwiną oni swoją wiedzę i umiejętności, i łatwiej będą w stanie zaadaptować się do nowych, szybko zmieniających się warunków w życiu zawodowym.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie, w jaki sposób środowisko e-learningowe może stymulować rozwój zarówno umiejętności w zakresie języka specjalistycznego, jak i innych kompetencji, którymi powinni charakteryzować się absolwenci studiów uniwersyteckich i politechnicznych. Materiał empiryczny, będący podstawą wyводу, został zebrany w trakcie semestralnych kursów online, poświęconych nauczaniu pisania tekstów technicznych w języku angielskim, oraz w czasie zajęć tradycyjnych uzupełnianych materiałami e-learningowymi. Badania empiryczne mają charakter prototypowy i fragmentaryczny, ograniczony czasoprzestrzennie do prowadzonych przeze mnie zajęć. Szczegółowa analiza podstaw metodologicznych wymagałaby osobnej pracy, niemieszczącej się w zakresie niniejszego artykułu.

2. Umiejętności dodatkowe rozwijane w trakcie nauki języka obcego w środowisku e-learningowym

Podczas kursu e-learningowego, blended learningowego z komponentem e-learningowym oraz w trakcie zajęć tradycyjnych wspomaganych materiałami online studenci powinni nabyć różne umiejętności, które pozwolą im stać się uczniami autonomicznymi, czyli takimi, którzy potrafią samodzielnie kierować swoim procesem edukacyjnym zarówno w czasie kursu internetowego, jak i na innych zajęciach, a także w przyszłym życiu zawodowym (Schraw, Crippen i Hartley, 2006; Shuy, OVAE i TEAL, 2010). Różnorodność zasobów i aktywności, jakie pojawiają się w dobrze zaprojektowanym środowisku e-learningowym nakierowanym na naukę języka obcego, a w szczególności języka specjalistycznego, ułatwia studentom nabycie umiejętności myślenia analitycznego, refleksyjnego, krytycznego oraz współpracy, w tym kooperacji i kolaboracji¹.

Czytając i analizując treści teoretyczne oraz wykonując zadania praktyczne, uczestnicy zajęć online biorą udział w interakcjach przebiegających w czterech ząębających się obszarach tworzących zbiory: (1) studenci, (2) zasoby/aktywności, (3) narzędzia, (4) nauczyciel. Pokazują one złożoność relacji interaktywnych zachodzących w czasie

1. Termin „kolaboracja” należy do metajęzyka prakseologii i lingwistyki stosowanej. Jego znaczenie w tych dziedzinach nie ma nic wspólnego ze znaczeniem, jaki ma on w dziedzinie historii powszechnej XX wieku.

trwania kursu e-learningowego składającego się z zasobów oraz aktywności wysoce motywujących studentów do pracy (Mokwa-Tarnowska, 2013), przeprowadzanego pod nadzorem nauczyciela, który opracował i wdraża mechanizmy wsparcia wyprzedzającego i reaktywnego (Mokwa-Tarnowska, 2014a, 2014b). Program e-learningowy, który cechuje małe zróżnicowanie i niski poziom wsparcia, pochodzącego od jego konstrukcji, sposobu przekazania treści dydaktycznych, jak również od nauczyciela oraz samych uczestników, a więc taki, w którym nie są wykorzystane narzędzia Web 2.0, słabo motywuje uczących się. Nie stymuluje ich do angażowania się w różnego typu interakcje z materiałami online i z innymi uczestnikami, toteż nie sprzyja rozwojowi umiejętności niezbędnych na rynku pracy, takich jak umiejętność analitycznego myślenia lub współpracy. Jedynie materiały e-learningowe o dobrze przemyślanej strukturze, wyposażone we wszechstronne mechanizmy wsparcia wyprzedzającego i reaktywnego, mogą umożliwić studentom zdobycie kompetencji potrzebnych w szybko zmieniającym się, technologicznym świecie.

2.1. Myślenie analityczne

Umiejętność myślenia analitycznego można rozumieć jako zdolność do identyfikowania, analizowania i wyrażania złożonych zagadnień i pojęć, oceniania rozwiązań, a także do wyciągania logicznych wniosków (The American Physiological Society, 2014). Działania prowadzące do jej zdobycia mogą mieć miejsce na kursie e-learningowym, na którym studenci uczą się języka specjalistycznego. Pojawiają się one zarówno w czasie pracy z zasobami online, jak i w trakcie wykonywania aktywności, jeśli materiał dydaktyczny obejmuje zadania polegające na zgłębieniu aspektów teoretycznych analizowanych zjawisk, wybraniu adekwatnej literatury potrzebnej do napisania specyfikacji, raportu lub innego tekstu specjalistycznego, oraz na współpracy w ramach projektów zespołowych i zadań opartych na współoceniu.

Narzędzia dostępne w oprogramowaniach do zarządzania kursami, zwanych wirtualnymi środowiskami uczenia się (ang. *VLE*), takie jak np. Moodle², ułatwiają skonstruowanie materiałów dydaktycznych kształcących myślenie analityczne. Przy ich pomocy można zbudować zasoby zawierające linki do tekstów autentycznych, które studenci muszą przeanalizować i zinterpretować po to, by wybrać informacje potrzebne do wykonania quizów edukacyjnych i sprawdzających wiedzę oraz innych zadań. Nauczyciel nadzorujący lub projektant kursu może wprowadzić do zajęć e-learningowych projekty zespołowe bazujące na kooperacji i kolaboracji (Donelan, Kear i Ramage, 2010), wymagające od uczących się przeanalizowania danych mających posłużyć innym do opracowania kolejnego etapu zadania. Do tego celu nadają się szczególnie narzędzia do tworzenia: wiki, notatek, blogu, forum, warsztatu, ankiety i słownika, czyli do komunikacji asynchronicznej.

2. Platforma Moodle została zaprojektowana w oparciu o idee konstruktywizmu społecznego (Holton, 2010: 44). Jest wyposażona w wiele narzędzi ułatwiających wspólne budowanie znaczeń i dzielenie się nimi.

Umiejętności analityczne – zarówno jakościowe, jak i ilościowe – uzyskane dzięki nauce języka specjalistycznego w VLE, mogą podnosić efektywność studentów w zakresie strategii działania i podejmowania decyzji (American Management Association, 2014). Zatem zajęcia językowe, nie tylko z powodu nauczanych zagadnień merytorycznych, mogą stać się polem do kształcenia umiejętności zarządczych, a więc mogą również stanowić zintegrowaną ofertę edukacyjną pozwalającą na wszechstronny rozwój młodego człowieka.

2.2. Myślenie refleksyjne

Zajęcia e-learningowe powinny promować i stymulować autorefleksję, samouczenie się, zwiększać motywację poprzez zachęcanie do refleksji nad poznawaną wiedzą zarówno w czasie pracy indywidualnej, jak i trakcie współpracy (Donelan, Kear i Ramage, 2010). Zróżnicowane, odpowiednio skonstruowane materiały e-learningowe, zarówno o mniejszym, jak i większym stopniu interaktywności, umieszczone w VLE, z których studenci muszą uczyć się samodzielnie lub współpracując z innymi, pobudzają ich do refleksji nad treściami edukacyjnymi, metodami rozwiązywania zadań umieszczonych w tym środowisku i nad samym uczeniem się. Refleksja jest niezbędnym aspektem uczenia się, potrzebnym do osiągnięcia samoregulacji i prowadzącym do rozwoju umiejętności zdobywania wiedzy przez całe życie, dlatego studenci powinni być do niej zachęceni przez cały czas kursu online. Praktyka refleksyjna (Schön, 1983) pomaga uczącym się w wykonywaniu zadań w sposób bardziej efektywny i fachowy, zwiększa ich samoświadomość, doprowadza do poszerzenia nabytej wiedzy i rozwoju profesjonalnego oraz do większej efektywności organizacyjnej (Osterman, 1990: 133-152; Osterman i Kottkamp, 1993).

Do refleksji powinny pobudzać wszelkie prace, które studenci wykonują w środowisku e-learningowym. Należą do nich:

- odpowiednio przygotowane pytania i krótkie zadania umieszczone w zasobach e-learningowych na stronach www, czyli w treściach teoretycznych, zwiększające koncentrację, zaangażowanie i specjalnie nakierowane na pobudzenie natychmiastowej refleksji (tak zwane *punkty do refleksji*);
- aktywności asynchroniczne i synchroniczne, oceniane formatywnie lub sumatywnie, w tym analiza informacji zwrotnej (Williams, 2003), przygotowywane przy pomocy narzędzi umożliwiających tworzenie quizów, słowników, ankiet, chatów, forów dyskusyjnych, lekcji, wiki oraz warsztatów.

Za sprawą refleksyjnego sceptycyzmu, który jest ostatnim elementem krytycznej refleksji, dorośli uczniowie na wyższym poziomie zaawansowania językowego mogą dojść do modyfikacji wcześniejszych ustaleń lub do twórczego przetwarzania zastanej wiedzy w badanych przez siebie zjawiskach (Brookfield, 1988: 325-327). Swoje refleksje mogą umieścić w pisanych przez siebie blogach (Lee, 2010), w dyskusjach na forum zadania, notatkach lub współtworzonych wiki (Lund, 2008; Mokwa-Tarnowska, 2014c).

Mogą one stanowić podstawę do oceny pracy studenta na kursie online, zarówno jego zaangażowania, jak i umiejętności językowych, a także wiedzy merytorycznej, którą pozyskał dzięki zadaniom analitycznym (Papadima-Sophocleous i Yerou, 2013: 27-30). Ewaluacja taka będzie dokonana na podstawie pisania autentycznego, stanowiącego składnik autentycznej komunikacji językowej, mającej zarówno dla uczącego się, jak i dla oceniającego, walor poznawczy (Wenzel, 2001: 99).

Zachęcenie ucznia do refleksji nad pracami, które napisał i przedstawił nauczycielowi lub innym kursantom do oceny, albo które sam musi ocenić, i wskazanie mu tylko problemów, które powinien rozważyć, będzie stymulowało go do pracy, pogłębienia wiedzy i wytrwania na kursie internetowym³. Niektóre odpowiedzi na zadania refleksyjne, szczególnie na te, które uczą studentów rozumowania, logicznej analizy i poprawnego wyciągania wniosków, jak w przypadku zadań praktycznych poświęconych analizom językoznawczym, matematycznym lub z zakresu fizyki, mogą być przez nauczyciela wcześniej opracowane i zamieszczone w VLE. Będą wsparciem w sytuacji, w której student nie potrafi sobie poradzić z rozwiązaniem zadania lub nie jest pewien, czy jego sposób analizowania oraz dochodzenia do prawidłowych rozwiązań jest poprawny. Będą też dla niego stanowiły model językowy, co jest szczególnie ważne w przypadku nauki języka specjalistycznego, pełnego trudnych do opanowania kolokacji, często nieposiadających ścisłego odpowiednika w języku ojczystym.

2.3. Myślenie krytyczne

Myślenie krytyczne to proces intelektualny, polegający na aktywnej i umiejętnej konceptualizacji, stosowaniu, analizowaniu, syntezy i ocenianiu informacji zdobytych dzięki obserwacji, doświadczeniu, refleksji, rozumowaniu oraz komunikacji i współpracy. Jest oparte na takich wartościach, jak: przejrzystość, poprawność, dokładność, precyzja, spójność, adekwatność, ewidencja, uczciwość i sprawiedliwość (Scriven i Paul, 2014).

Zadania dla uczącego się języka specjalistycznego na wyższym poziomie zaawansowania, np. języka technicznego na poziomie B2 i wyższym, ukierunkowane na rozwój myślenia krytycznego, polegają między innymi na zachęcaniu go do:

- stawiania jasno i precyzyjnie sformułowanych istotnych pytań i problemów po przeczytaniu zamieszczonych w kursie zasobów, dających podstawy do napisania raportu lub tekstu analitycznego;
- brania udziału w pracach polegających na współpracy;
- zbierania i oceniania informacji mających znaczenie dla wykonywanej pracy pisemnej, np. w postaci raportu wchodzącego w skład projektu zespołowego;

3. Procent osób rezygnujących z kursów internetowych jest bardzo wysoki, dochodzi nawet do ponad 90% w przypadku masowych, otwartych kursów online (MOOCów). Zależy od wielu czynników, zarówno akademickich, jak i nieakademickich. Istotną rolę odgrywa wsparcie wynikające z konstrukcji kursu oraz umieszczonych na nim zadań.

- używania myślenia abstrakcyjnego oraz stawiania uzasadnionych wniosków i rozwiązań w czasie pisania tekstu technicznego zawierającego analizę wykresów i tabel;
- testowania swoich interpretacji z zastosowaniem odpowiednich kryteriów i standardów w czasie pisania ocen i analiz załączonych raportów;
- kierowania się wolnym od uprzedzeń systemem wartości w procesie rozpoznawania i oceniania założeń, implikacji teoretycznych i konsekwencji praktycznych w trakcie pisania wiki lub w czasie współoceniań prac innych uczestników kursu online;
- komunikowania innym uczącym się efektów swoich przemyśleń i analiz za pomocą chatów, forów dyskusyjnych i wideokonferencji;
- wspólnego dochodzenia do rozwiązań złożonych problemów w czasie dyskusji na forum zadania lub innym forum tematycznym;
- wypełniania ankiet z pytaniami otwartymi, dotyczącymi treści edukacyjnych realizowanych w trakcie lub na koniec zajęć e-learningowych;
- oceniania materiału e-learningowego, z którego właśnie korzystał oraz całego kursu online.

Dzięki zadaniom kształcącym umiejętność krytycznego myślenia studenci przestają być pasywnymi odbiorcami informacji, a środowisko instrukcjonalistyczne zmienia się w konstruktywistyczne i konstrukcjonalistyczne (Papert i Harel, 1991; Can, 2010), pozwalające na uczenie się poprzez interakcje z innymi uczestnikami kursu e-learningowego. W czasach, gdy ludzie uczący się i pracujący mają do czynienia z ogromną ilością zróżnicowanych danych, nauczanie uniwersyteckie powinno być nakierowane na kształcenie umiejętności, które pozwolą studentom samodzielnie znaleźć odpowiednie źródła wiedzy, zinterpretować je oraz ocenić i zastosować w praktyce lub w rozważaniach teoretycznych. E-learningowe kursy języka specjalistycznego, np. technicznego, sprzyjają rozwojowi umiejętności krytycznego myślenia w trakcie zadań stworzonych przy pomocy narzędzi dostępnych obecnie w VLE (Esteban i Martinez, 2014).

Zajęcia kształcące kompetencję językową przygotowane w oparciu o autentyczne źródła i wykorzystujące myślenie dialektyczne, logikę praktyczną oraz rozumienie posiadanej wiedzy, czyli zdolności, które posiada dorosły człowiek (Brookfield, 2003), będą bardziej skuteczne we wszechstronnym rozwijaniu umiejętności osób uczących się w środowisku online. Stworzą one studentom możliwość rozwijania umiejętności krytycznego myślenia w warunkach podobnych do tych, które napotkają w pracy. Zdobycie jej ułatwi im samodzielne budowanie nowej wiedzy i rozwijanie różnych kompetencji zarówno w czasie studiów, jak i po ich ukończeniu.

2.4. Umiejętność współpracy

W czasie zajęć e-learningowych prowadzonych w środowisku konstruktywistycznym i konstrukcjonalistycznym, które można stworzyć w VLE, takim jak Moodle, studenci

mają okazję rozwinąć umiejętność efektywnej współpracy, którą powinien posiadać każdy absolwent uczelni wyższej. Poprzez podejmowanie wspólnych działań w czasie pisania tekstów specjalistycznych w języku obcym, takich jak raporty, grupa uczących się może osiągnąć zamierzone cele szczegółowe i ogólne.

Absolwenci nieposiadający umiejętności współpracy nie będą w stanie sprostać wyzwaniom stawianym przez pracodawców. W czasach, kiedy pracownicy funkcjonują w środowisku nasyconym technologiami i danymi pochodzącymi z różnych źródeł, a szybki przepływ informacji pomiędzy oddziałami jednej firmy, rozlokowanymi niekiedy w ogromnej odległości od siebie, odgrywa dużą rolę, jedynie praca w zespołach ściśle ze sobą współpracujących przynosi pożądane efekty. Dlatego też warto zadbać o to, aby e-learningowy kurs języka specjalistycznego pozwalający na zdobycie takich właśnie kompetencji stał się integralną częścią programów nauczania języków obcych na wszystkich kierunkach wyższych studiów. Na podstawie mojego doświadczenia dydaktycznego mogę stwierdzić, że system do zarządzania kursami Moodle świetnie nadaje się do stworzenia studentom warunków do prowadzenia różnego typu współpracy, bowiem – powtórzmy – jego twórcy wyposażyli go w narzędzia ją umożliwiające – wiki, słownik, warsztat, forum dyskusyjne (Szulc, 2012: 67-68).

Nauczanie kładące nacisk na rozwój umiejętności współpracy pozwala uczącym się zrozumieć, że jedynie dzięki działaniom, w których wysiłki wielu uczestników skutkują w fazie ostatecznej powstaniem produktu spełniającego założone kryteria (ang. *co-operation*), oraz aktywności umożliwiającej jednym członkom zespołu wykorzystywanie efektów pracy innych osób na poszczególnych etapach zadania (ang. *collaboration*), osiągną oni sukces indywidualny i grupowy (Palloff i Pratt, 2013: 144-146). Współpraca w czasie wspólnego redagowania tekstu lub w trakcie przygotowywania problemów do dyskusji na forum pozwoli jednym studentom uczyć się od drugich. Kursanci o niższych kompetencjach językowych mogą więc podwyższyć swoje umiejętności w sposób naturalny w czasie autentycznej komunikacji, stymulowanej poprzez dążenie do osiągnięcia założonego celu. Według Johnsona i Johnsona (2008: 409), praca zespołowa zachęca studentów do podjęcia trudniejszych i bardziej skomplikowanych zadań, do włożenia większego wysiłku w ich wykonanie. Wspólnie są oni bowiem w stanie pokonać więcej trudności.

Według wspomnianych badaczy, współpraca skutkuje też dłuższym przechowywaniem w pamięci tego, czego uczestnicy kursu się nauczyli, a więc także struktur językowych i leksykalnych. Ponadto prace pisemne opisujące przedsięwzięcia zespołowe pokazują, że procesy myślowe studentów osiągnęły wyższy poziom. Pracując w zespołach, uczący się częściej dochodzą do bardziej kreatywnych rozwiązań i strategii, co jest widoczne w pracach pisemnych i wypowiedziach ustnych oraz w czasie prezentacji swoich dokonań na forum dyskusyjnym. Ucząc się od innych lub wspólnie dochodząc do wniosków, kursanci są w stanie w późniejszej pracy indywidualnej zastosować skomplikowane rozwiązania, do których sami by nie doszli. Zadania zespołowe wzmacniają pozytywne nastawienie do wykonywanej pracy, które przenosi się

także na instytucję stwarzającą warunki do ich wykonywania. Uczestnicy wykonujący projekty zespołowe poświęcają na nie więcej czasu, niż w przypadku zadań indywidualnych. Są to więc prace bardziej angażujące ich oraz stwarzające lepsze i bardziej stymulujące warunki do rozwoju języka obcego – szczególnie, że w VLE nauczyciel może monitorować wszystkie aktywności swoich studentów oraz aktywnie w nich uczestniczyć, korygując, doradzając oraz ukierunkowując ich prace. Z przytoczonych wyników badań podanych przez Johnsona i Johnsona widać, że stworzenie studentom możliwości uczenia się pracy w grupie jest ważnym elementem procesu dydaktycznego, a platforma Moodle świetnie się nadaje do wykreowania takiego środowiska. Warto więc wykorzystać afordancje jej narzędzi do nauki języka obcego, a w szczególności języka specjalistycznego.

3. Efekty wykorzystania platformy Moodle do nauczania języka technicznego i rozwijania różnych umiejętności

Środowisko e-learningowe stworzone przy pomocy VLE, takiego jak Moodle, jest szczególnie przydatne do kształcenia umiejętności pisania tekstów technicznych w języku obcym. Zawiera ono wiele narzędzi służących do komunikacji asynchronicznej oraz do samodzielnego i zespołowego konstruowania wypowiedzi pisemnych podnoszących świadomość językową (Duddley-Evans i St John, 2009: 119). Dzięki nim studenci mogą rozwijać swoje kompetencje językowe oraz wyżej omówione umiejętności, przydatne w życiu zawodowym.

Uczestnicy semestralnego kursu pisania tekstów technicznych w języku angielskim, stworzonego na platformie Moodle Politechniki Gdańskiej, którego modyfikowane edycje oferowane są od roku 2008, mają możliwość rozwinięcia różnych umiejętności podczas nauki pisania analizy wykresu i tabeli z danymi, instrukcji obsługi, raportu, abstraktu oraz notatki e-mailowej rozsyłanej do współpracowników. Materiały i zadania kursowe pozwalają im na ćwiczenie umiejętności myślenia analitycznego, refleksyjnego i krytycznego. Zasoby zawierają nie tylko omówienie zasad pisania wspomnianych tekstów, ale także przykłady do analizy oraz oceny. Na ich podstawie kursanci wykonują różne aktywności, między innymi odpowiadają na pytania otwarte i zamknięte, przygotowane za pomocą narzędzi *quiz*, *zadanie* i *forum*. Część z nich wymaga od nich napisania krótkich odpowiedzi w języku formalnym, a część długich tekstów analityczno-ewaluacyjnych, jak na przykład ocena struktury i języka przykładowego, autentycznego raportu, wybranego przez studenta spośród tekstów, do których linki podane są w zasobach kursu. Wykonując to zadanie, kursanci muszą krytycznie przeanalizować cele, ich realizację oraz wnioski autora, a także poprawność i spójność poszczególnych sekcji oraz logiczny wywód argumentacyjny.

Komunikacja z nauczycielem oraz innymi uczestnikami prowadzona jest w języku formalnym. Zatem wszystkie aktywności, a nie tylko zadania, umożliwiają uczestnikom

rozwiniecie umiejętności posługiwania się formalnym dyskursem pisanim. Pozwalają także na kształcenie kompetencji współpracy zdalnej, którą z pewnością będą mogli wykorzystać też w pracy w dużych firmach posiadających filie w innych miastach lub krajach.

Tabela 1 pokazuje zbiorcze zestawienie opinii wyrażonych w ankietach przez uczestników wszystkich edycji kursu na platformie Moodle. Ankietowani uważają, że VLE i program edukacyjny w nim stworzony pozytywnie stymulowały ich do pracy i doskonalenia różnych umiejętności. Wszyscy chcieliby ponownie wziąć udział w podobnym kursie.

Tabela 1. Efektywność kursu pisania tekstów technicznych na platformie Moodle

W jakim stopniu wirtualne środowisko nauczania pozwoliło ci rozwinąć umiejętność porozumiewania się formalnym językiem angielskim:	W stopniu bardzo dobrym	W stopniu dość dobrym	W stopniu niedostatecznym
Wszystkie edycje kursu na platformie Moodle	80,5%	19,5%	0%

Platforma Moodle okazała się bardzo przydatna do kształcenia umiejętności współpracy u studentów uczestniczących w zajęciach tradycyjnych, skoncentrowanych na nauce języka angielskiego technicznego, prowadzonych na Politechnice Gdańskiej przeze mnie. Narzędzie *wiki* umożliwiło im współtworzenie specyfikacji wybranego przez siebie urządzenia w czasie komunikacji asynchronicznej, na stronie przygotowanej do tego celu. Wyniki pracy zespołowej, zapisane w wiki, studenci przedstawili w czasie prezentacji w sali ćwiczeniowej. Zarówno one, jak i sposób ich zaprezentowania zostały ocenione przez pozostałych uczestników zajęć w ankiecie oraz w postaci ustnej analizy krytycznej, uwypuklającej pozytywne i negatywne aspekty. Do tej pory w zajęciach tego typu brało udział 42 studentów. Wszyscy wypełnili ankiety oceniające komponent e-learningowy. Według zdecydowanej większości ankietowanych środowisko e-learningowe stwarzało bardzo dobre warunki do realizowania projektu zespołowego (Tabela 2). Kilku respondentów wymieniło szybkość połączenia internetowego jako element negatywny, utrudniający współpracę.

Tabela 2. Przydatność platformy Moodle do prowadzenia projektów zespołowych

Czy używane środowisko e-learningowe umożliwiło prowadzenie pracy zespołowej?	W stopniu bardzo dobrym	W stopniu dość dobrym	W stopniu niewystarczającym
Wszyscy studenci	78,2%	21,8%	0%

4. Podsumowanie

Wirtualne środowisko nauczania daje projektantowi i nauczycielowi prowadzącemu możliwość stworzenia programu edukacyjnego z języka specjalistycznego skoncentrowanego nie tylko na kształceniu kompetencji językowej z danej dziedziny, ale także na potrzebach ludzi dorosłych, czyli kształcącego różnego typu umiejętności potrzebne do pracy i uczenia się przez całe życie (Keedwell, 2013: 151). Dzięki wprowadzeniu do zajęć online zasobów zawierających materiały autentyczne, kursanci mogą poznawać zarówno konstrukcje gramatyczne, słownictwo i kolokacje używane przez specjalistów, jak i pogłębiać swoją wiedzę przedmiotową (Gajewska i Sowa, 2014: 259-261). Mają też okazję rozwijać dodatkowe umiejętności, takie jak umiejętność analitycznego, refleksyjnego i krytycznego myślenia oraz umiejętność współpracy.

Zadania oparte na konstruktywistycznym budowaniu znaczeń w czasie aktywności stworzonych przy pomocy narzędzi dostępnych w VLE, w których biorą udział nauczyciele i uczniowie restrukturyzujący swoją wcześniejszą wiedzę poprzez zastosowanie praktyk refleksyjnych, analitycznych i oceniających, są bardziej motywujące dla studentów uczących się języka specjalistycznego niż ćwiczenia typu *prawda/fałsz, dopasowanie, test wyboru i wypełnianie luk*. Przypominają bowiem sytuacje, które absolwenci zapewne napotkają w pracy, a polegające na rozwiązywaniu problemów, wybieraniu najlepszych rozwiązań, argumentowaniu wyborów oraz podejmowaniu decyzji.

Ponadto używając różnych narzędzi dostępnych w środowisku e-learningowym, studenci mają możliwość nabycia dodatkowych umiejętności technicznych. Znajomość ich funkcjonowania może stać się ważnym atutem świadczącym o ich wszechstronnych kompetencjach (Ren-Kurc *et al.*, 2012). Zawarta w CV informacja o doświadczeniu zdobytym na e-learningowym kursie języka specjalistycznego może być w oczach pracodawcy rozstrzygającym walorem decydującym o przyjęciu kandydata do pracy⁴.

BIBLIOGRAFIA

- American Management Association. 2014. *Analytical Skills Seminars*. <http://www.amanet.org/training/seminars/analytical-skills-training.aspx> [DW 19.10.2014]
- American Physiological Society. 2014. *Research/Analytical Skills*. <http://www.the-aps.org/mm/Education/Publications/Education-Reports/Higher-Ed/skills/ResearchAnalytical-Skills> [DW 29.12.2014]
- Brookfield S. 1988. Developing critically reflective practitioners: A rationale for training educators of adults. In S. Brookfield (red.). *Training educators of adults: The theory and practice of graduate adult education*. New York: Routledge. 325-327.
- Brookfield S. D. 2003. Adult cognition as a dimension of lifelong learning. In J. Field i M. Leicester (red.). *Lifelong learning: Education across the lifespan*. London, New York: Routledge Falmer. 89-101.
- Can T. 2010. Learning and teaching languages online: A constructivist approach. <http://www.ingilish.com/online-learning-constructivism.htm> [DW 15.10.2014]

4. Taki jest wniosek z ankiet przeprowadzonych na Queen Mary University of London, przekazany mi przez pracowników tej uczelni.

- Donelan H., Kear K., Ramage M. (red.). 2010. *Online communication and collaboration: A reader*. London, New York: Routledge.
- Duddley-Evans T., St John M. J. 2009. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: CUP.
- Esteban S. G., Martinez C. T. 2014. Critical reflections on teaching ESP through constructivist, communicative and collaborative technological integrated procedures. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141. 342-246.
- Gajewska E., Sowa M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Holton D. L. 2010. Using Moodle to Teach Constructivist Learning Design Skills to Adult Learners. In T. T. Kidd, J. Keengwe (red.). *Adult Learning in the Digital Age: Perspectives on Online Technologies and Outcomes*. Hershey: IGI Global. 40-51.
- Johnson D. W., Johnson R. T. 2008. Cooperation and the Use of Technology. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merriënboer, M. P. Driscoll, R. D. Hannafin, M.F. Young (red.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Third Edition. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 785-811.
- Keedwell A. 2013. Blended learning for English for occupational purposes: No frills, soft skills, gaps filled. In B. Tomlinson, Whittaker C. (red.). *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. London: British Council.
- Lee L. 2010. Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22. 212-227.
- Lund A. 2008. Wikis: a collective approach to language production. *ReCALL*, 20. 35-54.
- Mokwa-Tarnowska I. 2013. Interaction and communication in the e-learning environment. In L. Zielińska, W. Górski (red.). *E-learning in Teaching Foreign Languages at the Tertiary Level*. Kraków: Foundation of the Cracow University of Economics. 87-96.
- Mokwa-Tarnowska I. 2014a. Struktury wsparcia a efektywność w środowisku e-learningowym. *E-mentor*, 2(54). 34-39.
- Mokwa-Tarnowska I. 2014b. Wpływ struktur wsparcia na efektywność nauczania języka pisanego w środowisku e-learningowym. *Linguodidactica XVIII*. 125-141.
- Mokwa-Tarnowska I. 2014 c. Aktywności stymulujące refleksję w nauczaniu języka pisanego w wirtualnej klasie. *Neofilolog* 42(2). 201-214.
- Osterman K. 1990. Reflective practice: A new agenda for education. *Education and Urban Society February* 22(2). 133-152.
- Osterman K. F., Kottkamp R. B. 1993. *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park: Corwin Press, INC.
- Palloff R. M., Pratt K. 2013. *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Papadima-Sophocleous S., Yerou C. 2013. Using wikis in an English for specific academic purposes (ESAP) context: University students' perceptions and reflections. *Teaching English with Technology*, 13(2). 23-54.
- Papert P., Harel I. 1991. *Constructionism*. New York: Ablex Publishing Corporation.
- Ren-Kurc A., Kowalewski W., Roszak M., Kołodziejczak B. 2012. Building Digital Content for E-Learning. Information and Communication Technologies (ICT) Competence. In E. Smyrnova-Trybulska (red.). *E-Learning for Societal Needs*. Katowice–Cieszyn: STUDIO NOA. 201-212.
- Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. 2006. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education* March/June, vol. 36, issue 1-2. 111-139.

- Schön D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Scriven M., Paul R. 2014. A statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction. <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> [DW 19.10.2014]
- Shuy T., OVAE i TEAL staff. 2010. *Self-regulated learning. TEAL Center Fact Sheet* no. 3.
- Szulc J. 2012. Wybrane technologie i narzędzia dla e-learningu. Przegląd badań. *Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy* 4(30), 62-76.
- Wenzel R. 2001. *The education of a language teacher*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Williams J. G. 2003. Providing feedback on ESL students' written assignments. *The Internet TESL Journal*, 9 (10). <http://iteslj.org/Techniques/Williams-Feedback.html> [DW 07.02.2015]

Nauczanie drugich języków obcych, czyli jak wykorzystać repertuar językowy uczącego się (na przykładzie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych)

Second language teaching, or how to use the learners' language repertoire (the case of French for professional purposes)

The article addresses the issue of teaching and learning second languages, often remaining in the shadow of English. Two major questions are examined: How to use the learners' language repertoire in order to make L2 learning effective? Which strategies should they apply to learn a second language to a degree allowing them to communicate, especially in the professional context? The discussed points are illustrated by sample classroom activities designed for French for professional purposes (diplomacy).

Słowa kluczowe: kompetencja różnojęzyczna, języki specjalistyczne, dyplomacja, refleksja, metapoznanie

Key words: plurilingual competence, language for professional purposes, diplomacy, reflexion, metacognition

1. Wprowadzenie

Nauczanie języków obcych dla potrzeb rynku pracy wiąże się ściśle z nauczaniem języków specjalistycznych (JS), czyli języków „zawodowych”, jakimi są język ekonomiczny, prawniczy, dyplomacji, gastronomii i hotelarstwa itp. Pojęcie „język specjalistyczny” może wydawać się oczywiste, jednak, jak zauważają Gajewska i Sowa, autorki monografii „LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych” (2014: 19-26), termin ten odwołuje się do różnych koncepcji. Różnice podejść dotyczą relacji między językiem specjalistycznym a językiem ogólnym (np. język specjalistyczny jako mniej lub bardziej autonomiczny subjęzyk) oraz samej istoty języka specjalistycznego – czy stanowi ją specyficzna, tematyczna leksyka czy też pragmatyczne użycie języka w określonych sytuacjach komunikacyjnych, z którymi wiąże się znajomość specyficznych rodzajów dyskursu i tekstu poparte odpowiednią wiedzą fachową. Od sposobu interpretacji pojęcia JS zależy definicja dydaktyki JS. Nie wnikając w niuanse różnorodnych

ujęć, można przyjąć, że obecnie za główne cechy charakterystyczne dydaktyki języków specjalistycznych uznaje się określenie celów i treści nauczania w odniesieniu do potrzeb zawodowych uczących się, silne powiązanie z wiedzą specjalistyczną w danej dziedzinie przy jednoczesnym, typowym również dla dydaktyki ogólnej, nastawieniu na rozwój kompetencji komunikacyjnej i kompetencji interkulturowej oraz odpowiedzialnym do sytuacji komunikacyjnej doborze materiałów autentycznych (Gajewska i Sowa 2014: 30; Cholewa, 2013: 80).

Uwzględniając specyfikę dydaktyki JS, w niniejszym artykule pragniemy zastanowić się nad możliwościami i zaletami rozwijania kompetencji różnojęzycznej (*ESOKJ*, 2003: 145) przy okazji nauczania/uczenia się drugiego języka obcego. Przedmiotem naszego zainteresowania jest szczególnie wykorzystanie repertuaru językowego i metakognitywnego potencjału uczących się dorosłych w rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem tekstów fachowych w języku francuskim. Biorąc pod uwagę, że dorośli Polacy uczący się języka francuskiego specjalistycznego znają już przynajmniej jeden język obcy – najczęściej angielski, przyjmujemy za możliwe i wskazane odwoływanie się przez osobę nauczającą JS do kompetencji różnojęzycznej uczących się, do ich wiedzy metajęzykowej oraz doświadczenia w uczeniu się w celu rozwinięcia strategii rozumienia tekstu opartych na interkomprensji (Candelier *et al.*, 2007: 3). W pierwszej części artykułu omówimy rolę kompetencji różnojęzycznej w kontekście rozwijania kompetencji kluczowych i uczenia się przez całe życie. Następnie mowa będzie o sposobach rozwijania wspomnianej kompetencji poprzez refleksję nad językiem (lub językami), jego użyciem w komunikacji i procesem uczenia się. Na koniec przedstawimy kilka przykładowych propozycji działań dydaktycznych dla wybranego kontekstu zawodowego, wykorzystujących refleksję metajęzykową i metakognitywną, a opartych na interkomprensji między językiem angielskim i francuskim.

2. Kompetencja różnojęzyczna w kontekście polityki edukacyjnej Rady Europy, jako jeden z głównych celów kształcenia

2.1. Główne cele kształcenia: uczenie się przez całe życie i kompetencje kluczowe

Hasłem pojawiającym się w dokumentach regulujących europejską politykę edukacyjną jest *uczenie się przez całe życie*¹. Tym samym, zadaniem szkoły jest wykształcenie u młodzieży umiejętności uczenia się, która pozwoli im w dorosłym życiu nabywać nowe umiejętności, a co za tym idzie stale podnosić swoje kwalifikacje. Nie dziwi więc fakt, że programy nauczania zawierają elementy wpisujące się w filozofię uczenia się przez całe życie. Mamy przede wszystkim na myśli kompetencje kluczowe, które, dzięki

1. <http://www.men.gov.pl/index.php/uczenie-sie-przez-cale-zycie/770-perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> [DW 13.12.2014]

swojemu transwersalnemu charakterowi, mogą być rozwijane w różnych sytuacjach edukacyjnych zarówno w kształceniu formalnym, jak i pozaformalnym. Ich rozwój warunkuje efektywność nauki, zwłaszcza w późniejszych etapach życia. Rada Europy wyróżnia 8 kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturalną². Z punktu widzenia niniejszego artykułu najistotniejsze wydają się być następujące kompetencje kluczowe: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych oraz umiejętność uczenia się. Są one czynnikiem warunkującym naukę języków, zwłaszcza kolejnych języków obcych, co pozwala na rozwój i wzmocnienie kompetencji różnojęzycznej, która zostanie opisana w dalszej części artykułu. Praca nad kompetencjami kluczowymi wymaga od uczących się postawy refleksyjnej, która zachęci ich nie tylko do zastanowienia się nad specyfiką danej kompetencji oraz jej przydatnością w procesie uczenia się, ale również pozwoli im na określenie swoich mocnych i słabych stron. Tym samym uczenie się stanie się świadomym procesem. W pracy nad refleksyjnym uczeniem się pomocne mogą być następujące pytania, które posłużą uczącym się do autorefleksji:

- czy doświadczam trudności w komunikowaniu się? jeśli tak, to czy i jak umiem sobie z nimi poradzić?
- czy dostosowuję mój poziom znajomości języka do moich rozmówców? w jaki sposób?
- czy wiem, że ludzie różnie komunikują się w zależności od środowiska geograficznego, społecznego i komunikacyjnego?
- czy wiem, że można komunikować niewerbalnie? czy umiem właściwie odczytać sygnały, które wysłał mi rozmówca? w jaki sposób je interpretuję?
- w jakim celu uczę się języka obcego?
- czy dzięki udziałowi w różnych projektach międzynarodowych zwiększyło się moje zainteresowanie językami obcymi i innymi kulturami?
- czego chciałem się nauczyć? czy udało mi się?
- w jaki sposób przyswajałem nową wiedzę i umiejętności?
- co najbardziej motywowało mnie do nauki?
- jaki jest mój styl uczenia się (patrzenie, słuchanie, praca z tekstem, praktyka)?
- w jaki sposób dokonywałem oceny tego, czego się nauczyłem?

Tak sformułowane pytania zwrócą uwagę uczącego się na to, co jest istotne w procesie przyswajania nowej wiedzy i nowych umiejętności. Innymi słowy, pokażą mu jak powinien uczyć się, aby osiągnąć zamierzone efekty. Podejście refleksyjne warunkuje również rozwój kompetencji różnojęzycznej, której poświęcona będzie kolejna część artykułu.

2. <http://www.mlodziez.org.pl/program/youthpass/kompetencje-kluczowe> [DW 14.12.2014]

2.2. Kompetencja różnojęzyczna – cechy charakterystyczne

O ile założenia filozofii *uczenia się przez całe życie i kompetencji kluczowej* dotyczą ogólnej polityki edukacyjnej, o tyle zagadnienie kompetencji różnojęzycznej dotyczy przede wszystkim procesu uczenia się i nauczania języków obcych. Fakt, że w procesie glottodydaktycznym nacisk położony jest na rozwój kompetencji różnojęzycznej wynika z nowego paradygmatu glottodydaktycznego, jakim jest pragmatyczne użycie języka, zdefiniowane w następujący sposób:

W różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosowanie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji z danym rozmówcą. Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może próbować zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w „nieznanym” mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście choćby słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego. (...) co przy maksymalnym uproszczeniu języka może przynieść pewien sukces komunikacyjny (ESOKJ, 2003: 16).

Jasno wynika więc, że celem uczenia się i nauczania języków obcych nie jest już jego opanowanie na poziomie równym lub zbliżonym do poziomu rodzimego użytkownika języka, a dążenie do takiej znajomości języka, która zapewni skuteczną komunikację. Co więcej, autorzy *ESOKJ* zwracają uwagę nie tylko na konieczność rozwijania motywacji do nauki u uczniów, ale również na fakt, że jednym z celów kształcenia językowego powinno być nabycie przez młodzież pewności w posługiwaniu się językami obcymi w codziennych sytuacjach komunikacyjnych poza szkołą. Z całą pewnością odejście od modelu rodzimego użytkownika języka, jako modelu referencyjnego w procesie glottodydaktycznym, wpływa na zmniejszenie blokad komunikacyjnych, zwłaszcza w kontekście języka specjalistycznego, który cechuje się dużą dozą transparentności, zarówno na poziomie leksykalnym jak i dyskursywnym. Odejście od wzorca rodzimego użytkownika języka powoduje, że na pierwszy plan wysuwa się pojęcie kompetencji różnojęzycznej, która stanowi jeden z głównych celów kształcenia językowego. *ESOKJ* definiuje ją w następujący sposób:

Kompetencja różnojęzyczna (...) odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...). Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik języka (*ESOKJ*, 2003: 145).

Tak zdefiniowana kompetencja zakłada odejście od klasycznej dychotomii pomiędzy językiem pierwszym a drugim (oraz kolejnymi), na rzecz jednej wspólnej

kompetencji będącej wypadkową wszystkich języków, z którymi jednostka miała styczność. Należy również podkreślić, że kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją zmienną: jej ewolucja zależy od kontaktów i potrzeb językowych, jakie dana osoba ma w danym momencie (Robert i Rosen, 2010: 57), a co za tym idzie jest kompetencją funkcjonalną, której składowe są aktywowane w zależności od sytuacji komunikacyjnej. Z powyższego wynika, że kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją cząstkową. Jej charakter cząstkowy widoczny jest na różnych płaszczyznach: ogólne opanowanie języka, opanowanie poszczególnych sprawności w obrębie jednego języka czy wreszcie biegłość w obrębie danej sfery życia czy też zadania komunikacyjnego. Należy jednak zaznaczyć, że koncepcja kompetencji cząstkowej

nie polega (...) na akceptowaniu (...) rozwijania przez uczącego się jedynie ograniczonej lub szcątkowej znajomości języka obcego, lecz raczej na postrzeganiu tej biegłości, w danej chwili jeszcze niedoskonałej, jako elementu tworzącego kompetencję różnojęzyczną i wzbogacającą ją (ESOKJ, 2003: 118).

Warto zatem zastanowić się nad tym, w jaki sposób owa niedoskonałość może przyczynić się do wzbogacenia kompetencji różnojęzycznej. Należy jednak zaznaczyć, że – paradoksalnie – niedoskonałość ta wynika z synergii, jaka zachodzi pomiędzy językami tworzącymi repertuar językowy jednostki. Synergia ta jest widoczna na różnych płaszczyznach: nie tylko na płaszczyźnie językowej w dosłownym tego słowa znaczeniu, ale przede wszystkim na płaszczyźnie kognitywnej i metakognitywnej. Jak zauważają autorzy ESOKJ (2003: 117):

kompetencja różnojęzyczna (...) sprzyja (...) rozwojowi wrażliwości językowej i komunikacyjnej, a nawet rozwojowi strategii metakognitywnych, pozwalających danej osobie wyraźniej postrzegać własne „spontaniczne” sposoby wykonywania zadań komunikacyjnych – w szczególności w ich aspekcie lingwistycznym – a także sprawować nad nimi większą kontrolę.

Powyższy cytat pokazuje, że nabycie kompetencji różnojęzycznej uwrażliwia uczących się na pewne regularności, według których funkcjonuje zarówno język, jak i komunikacja, a tym samym zmusza ich do refleksji związanej z komunikacją w języku docelowym/językach docelowych. Osoba wielojęzyczna dużo lepiej postrzega struktury językowe niż osoba jednojęzyczna. Mamy tu na myśli nie tylko postrzeganie ogólnych aspektów językowych, ale również aspektów charakterystycznych dla danego języka: wrażliwość metajęzykową, interjęzykową czy też hiperlingwistyczną (ESOKJ, 2013: 118). Tego typu doświadczenie przyspiesza w dużej mierze uczenie się kolejnych języków obcych, ponieważ osoba wielojęzyczna ma już opanowane techniki i sposoby uczenia się, a więc umie nie tylko zaplanować, ale również pokierować procesem uczenia się kolejnego języka obcego. Podobnie rzecz się ma z komunikowaniem w języku

innym niż język ojczysty jednostki. Osoba wielojęzyczna jest świadoma wieloaspektowości aktu komunikacji (w tym również jego uwarunkowań socjokulturowych), co pozwala jej zarządzać sytuacją komunikacji egzolingwalnej. Zadaniem nauczyciela jest więc uświadomienie uczącemu, w jaki sposób znajomość języków (w tym języka ojczystego) składających się na jego repertuar językowy, może być mu przydatna w przyswajaniu kolejnego języka. Dotyczy to również mechanizmów regulujących proces komunikacji: porozumiewając się w językach obcych, użytkownik języka może korzystać ze schematów i strategii komunikacyjnych, które już zna, oczywiście pod warunkiem, że jest ich świadomym. Jak słusznie zauważa M. Candelier (2014: 73), w historii uczenia się i nauczania języków obcych można wyróżnić trzy etapy: nabywanie wiedzy stricte językowej (np. metoda audiolingwalna czy audiowizualna), nabywanie sprawności komunikacyjnej, często kosztem poprawności językowej (podejście komunikacyjne), oraz nabywanie sprawności komunikacyjnej, której towarzyszy refleksja nad językiem, co winno skutkować nie tylko wzmocnioną poprawnością językową, ale również bardziej świadomym używaniem języka. Takie właśnie podejście jest obecnie rekomendowane we współczesnej glottodydaktyce i wydaje nam się być właściwym w kontekście uczenia się i nauczania JS.

3. Refleksja nad językiem jako wzmocnienie kompetencji różnojęzycznej

Refleksja nad językiem oraz komunikacją w kontekście rozwijania kompetencji różnojęzycznej doskonale wpisuje się w teorie kognitywne, które są jednym z dominujących nurtów współczesnej glottodydaktyki. Wydaje się też, że podejście refleksyjne jest warunkiem *sine qua non* sukcesu na lekcji JS, który zazwyczaj charakteryzuje się dużym stopniem transparentności. Jak zauważają Bourguignon i Candelier (2014: 92), uczenie się jest procesem aktywnym przez fakt, że uczący się stale tworzy hipotezy dotyczące tego, co postrzega jako nowe, bazując na tym, co już wie/umie. Tym samym tworzy nową wiedzę i nabywa nowe umiejętności, modyfikując jednocześnie swoją dotychczasową wiedzę. Proces ten jest procesem nieskończonym, zważywszy na fakt, że człowiek nabywa nowe doświadczenia przez całe życie, a co za tym idzie ciągle się rozwija i doskonali. W kontekście uczenia się i nauczania JS refleksja nad językiem i komunikacją może dotyczyć wielu aspektów, jest jednak niezwykle istotna zwłaszcza w pracy nad podsystemami języka (gramatyka i słownictwo) oraz w rozwijaniu sprawności językowych, przede wszystkim receptywnych (słuchanie i czytanie ze zrozumieniem).

Jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji gramatycznej powinna być ona oparta na refleksji nad systemem języka, co wymaga pracy nad wiedzą metajęzykową ucznia. Sposobów na rozwijanie postawy refleksyjnej uczącego jest wiele. W każdym jednak przypadku, to od uczącego wymaga się postawy aktywnej i pewnej dozy ciekawości

poznawczej. Rola nauczyciela ograniczona zostaje do roli przewodnika, który pozwoli uczniowi odkryć powiązania pomiędzy językami tworzącymi jego repertuar językowy. Jest to szczególnie istotne w procesie uczenia się trzeciego języka i kolejnych. W poniższej tabeli zestawione zostały, jako przykład podejścia refleksyjnego w uczeniu się i nauczaniu gramatyki, „tradycyjne” metody nauczania gramatyki, bazujące na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela oraz metody, które wymagają postawy refleksyjnej ze strony ucznia.

Tabela 1. Nauczanie gramatyki: podejście podawcze vs podejście refleksyjne (Candelier, 2014: 77)

<i>przekazywanie reguł gramatycznych</i>	<i>refleksja nad regułami gramatycznymi</i>
Nauczyciel przedstawia regułę gramatyczną.	Uczeń, dzięki postawie refleksyjnej, odkrywa regularności gramatyczne.
Nauczyciel przekazuje wiedzę metajęzykową, zakładając, że stanowi ona <i>novum</i> dla ucznia.	Punktem wyjścia nad nową wiedzą metajęzykową jest refleksja nad elementami wiedzy językowej, którą uczniowie już posiadają.
Praca nad wiedzą metajęzykową ma miejsce po interioryzacji reguły przez ucznia.	Refleksja nad wiedzą metajęzykową odbywa się równocześnie z przyswajaniem nowej reguły.

Co do leksyki, elementem niezwykle istotnym wydaje się być dystans typologiczny pomiędzy językami. Jak zauważa Chłopek (2011: 155):

dystans topologiczny (ang. *typological distance*) jest terminem oznaczającym stopień pokrewieństwa formalnego (genetycznego) między językami lub rodzinami językowymi. Ustala się go metodami porównań lingwistycznych, a jego miarą jest liczba wspólnych cech czy też parametrów.

Należy jednak zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu dokonuje się rozróżnienia pomiędzy rzeczywistym a postrzeganym dystansem typologicznym (Chłopek, 2011: 156). Innymi słowy, przeciwstawiony jest dystans pokrewieństwa formalnego dystansowi subiektywnemu, czyli dokonanej przez ucznia ocenie stopnia pokrewieństwa językowego. W takim przypadku mowa jest o dystansie psychotypologicznym. Umiejętność oceny dystansu pomiędzy językami pozwala uczącemu na dostrzeżenie podobieństw i różnic pomiędzy językami, co wpłynie dodatnio na efektywność nauki. Jest to niezwykle istotne w kontekście uczenia się i nauczania JS, gdzie słownictwo charakteryzuje się dużą transparentnością, ze względu na dużą liczbę internacjonalizmów. Nauczyciel JS powinien skłonić uczniów do refleksji nad tym, w jaki sposób mogą wykorzystać składowe swojego repertuaru językowego w nauce kolejnego języka obcego, zwłaszcza w przypadku pracy nad kompetencjami receptywnymi. Przydatna tutaj może okazać się dydaktyka interkomprehensji, która rozwija się w Europie od

lat 90. XX wieku³. Sama interkomprensja jest rozumiana jako „forma komunikacji, w której każda osoba wyraża się w swoim własnym języku i rozumie język tej drugiej osoby” (Doyé, 2005: 7), dotyczy więc właśnie rozumienia ze słuchu i czytania w obcym języku, który posiada podobieństwa do znanego już przez jednostkę innego języka, najczęściej z tej samej rodziny. Nauczanie bazujące na interkomprensji wymaga doboru tekstów zawierających odpowiedni procent leksyki i struktur gramatycznych transparentnych (powyżej 60%), eksplicytnego kategoryzowania zjawisk językowych (opisu metajęzykowego) oraz pobudzania uczących się do uświadamiania sobie stosowanych strategii (refleksja metakognitywna) (Meissner, 2006: 64-65). Zawsze jednak należy zwrócić uwagę uczniów na „niebezpieczeństwa”, jakie wynikają ze zbyt pochopnego szukania podobieństw pomiędzy językami. Mamy tu przede wszystkim na myśli takie zjawiska, jak (Chłopek, 2011: 149-150):

- pożyczka *ad hoc* – zapożyczenie na potrzeby chwili, które polega na adaptacji jednostki leksykalnej języka niedocelowego do cech charakterystycznych języka docelowego;
- zjawisko „fałszywych przyjaciół” – przeniesienie znaczenia semantycznego z języka niedocelowego na język docelowy;
- kalka językowa – dosłowne tłumaczenie wielowyzrazowej jednostki leksykalnej;
- transfer morfologiczny – wpływ reguły morfologicznej języka niedocelowego na język docelowy;
- transfer pragmatyczny – przeniesienie schematów pragmatycznych bez uwzględnienia ich uwarunkowań socjokulturowych.

Postawa refleksyjna w czasie czytania i słuchania ze zrozumieniem w języku docelowym powinna objąć, poza refleksją nad transparentnością gramatyki i leksyki, wiele aspektów (Caddéo i Jamet, 2013: 76-79). Mamy przede wszystkim na myśli obserwację schematu dyskursywnego, jak również refleksję nad typem tekstu. Uczniowie powinni określić kontekst, w którym dany tekst się znajduje (poziom zdania oraz poziom dyskursu). W przypadku słuchania ze zrozumieniem, czynnikiem ułatwiającym zrozumienie jest na pewno kontekst pozawerbalny (intonacja i inne czynniki kontekstowe) (Caddéo i Jamet, 2013: 93-95). Refleksyjna postawa w czasie słuchania i czytania pozwoli im dostrzec podobieństwa z innymi językami, co znacznie ułatwi odbiór tekstu, oczywiście pod warunkiem, podkreślimy to jeszcze raz, że jest ona postawą krytyczną, tzn. uczący jest świadomy, że języki są nie tylko do siebie podobne, ale też różnią się od siebie, co może być czasami mylące. Przyjrzyjmy się teraz, w jaki sposób opisane powyżej założenia można wcielić w życie w konkretnym kontekście nauczania JS.

3. Programy Galatea, EuroComRom.

4. Implikacje dydaktyczne – przykłady działań pobudzających refleksję metajęzykową i metakognitywną

Poniżej przedstawiamy kilka propozycji dla przykładowego kontekstu nauczania języka francuskiego jako języka stosunków europejskich i międzynarodowych, czyli języka dyplomacji. Adresatami kursu są obecni lub przyszli funkcjonariusze organizacji międzynarodowych, studenci nauk politycznych, stosunków międzynarodowych. Przyjmujemy, że grupa docelowa posiada znajomość języka angielskiego na poziomie B2/C1, zaś języka francuskiego na poziomie A2/B1.

4.1. Scenariusz nr 1

Cele: pobudzenie świadomości własnej tożsamości różnojęzycznej oraz podniesienie świadomości własnych strategii uczenia się.

Materiał: „Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”, CODN, Warszawa, 2006⁴.

Podczas kilku zajęć należy przewidzieć momenty refleksji nad kolejnymi zagadnieniami poruszonymi w EPJ.

Tematy do refleksji:

1. Jakie są moje doświadczenia związane z używaniem języków: nauka języków obcych, uczestnictwo w kursach i stażach zagranicznych, działania podejmowane w językach obcych, kontakt z językami w najbliższym otoczeniu, wizyty w innych krajach, kontakty z cudzoziemcami w Polsce, doświadczenia interkulturowe?
2. Z czego korzystam, gdy uczę się języków obcych? Jak się uczę (techniki, strategie uczenia się poszczególnych sprawności i podsystemów języka)?
3. Co mogę powiedzieć o sobie jako o osobie uczącej się języków? Jakie są moje postawy, przekonania i oczekiwania? Na ile jestem autonomiczny? Czy zastanawiam się, w jaki sposób uczę się języków?

4.2. Scenariusz nr 2

Cele: rozwijanie strategii czytania ze zrozumieniem przy odwołaniu się do mechanizmów interkomprensji, zwiększenie świadomości metajęzykowej dotyczącej transferu interjęzykowego pomiędzy językami obcymi (angielskim i francuskim), podobieństw i różnic w pisowni wyrazów o podobnym znaczeniu.

4. Dokument jest dostępny w wersji elektronicznej na stronie <http://elp.ecml.at/ELP/browseportfolios/tabid/2370/language/en-GB/Default.aspx> [DW 28.12.2014]

Materiał: tekst w języku francuskim i angielskim, przedstawiający informacje o programie studiów magisterskich w Kolegium Europejskim w Brugii na kierunku Stosunki międzynarodowe i dyplomacja w Unii Europejskiej.

I. Przeczytaj tekst w języku francuskim i odpowiedz na poniższe pytania:

Jaki to rodzaj tekstu? Jaki jest jego cel? Kto jest adresatem tego tekstu?

**Master en Relations internationales
et études diplomatiques de l'Union européenne
Programme d'études**

Ce programme d'études accrédité (66 ECTS) offre une expertise dans tous les aspects des relations extérieures de l'Union européenne (politique étrangère et de sécurité, commerce, développement, relations financières internationales, politique d'immigration et d'asile), de la représentation externe de l'Union européenne et de ses relations avec les grandes puissances internationales et régionales. Il offre également une formation en compétences professionnelles telles que l'analyse en risque-pays, les relations publiques, l'évaluation de l'impact et la gestion de projets. Les étudiants apprennent ainsi à comprendre les différentes dimensions du rôle de l'Union européenne en tant qu'acteur international, dans le contexte décisionnel européen. Ils acquièrent de cette manière les connaissances pratiques et théoriques nécessaires dans différentes carrières, que ce soit au niveau national, européen, ou international.

(www.coleurope.eu/fr/website/etudier/etudes-en-relations-internationales-et-diplomatiques-de-lue/programme-detudes) [DW 28.12.2014]

Czy był(a)byś zainteresowana/y podjęciem oferowanych studiów? Dlaczego? Jakie informacje na temat studiów chciał(a)byś jeszcze uzyskać?

II. Podkreśl w tekście wyrazy, które Twoim zdaniem mają podobne odpowiedniki w języku angielskim. Czy znajomość języka angielskiego pomogła zrozumieć Ci ich znaczenie / zrozumieć treść tekstu?

III. Teraz przeczytaj ten sam tekst w wersji angielskiej i porównaj z tekstem francuskim. Podkreśl podobne wyrazy. Czy znalazłeś/aś więcej wyrazów niż w poprzednim ćwiczeniu? Jakie podobieństwa a jakie różnice zauważasz w pisowni? Wypisz w jednej kolumnie pary wyrazów o identycznej pisowni i znaczeniu, a w drugiej pary wyrazów o tym samym znaczeniu, ale różnicach w pisowni. Czy zauważasz pewne regularności?

**MA in EU International Relations and Diplomacy Studies
Study programme**

This accredited study programme (66 ECTS) provides expertise in all aspects of the EU's external relations (foreign and security policy, trade, development, international financial relations, immigration, asylum, etc.), the EU's external representation and relations with

major countries and regions in the world as well as certain professional skills such as political risk analysis, Public Relations, impact assessment or project management. Students thus learn to understand the multifaceted international role of the EU in connection with the functioning of the complex EU system, and they acquire the sound theoretical and practical knowledge needed to succeed in variety of careers in national, European and international affairs. (www.coleurope.eu/website/study/eu-international-relations-and-diplomacy-studies/study-programme) [DW 28.12.2014]

IV. *Uzupełnij luki w poniższym tekście w języku francuskim, wybierając jeden z zaproponowanych wyrazów. Co pozwala Ci odróżnić wyrazy w języku francuskim od wyrazów w języku angielskim?*

Parmi les principales raisons pour lesquelles la _____ [a] poursuite ; b) poursuite] d'études des relations extérieures de l'UE à Bruges s'impose sont :

1. la _____ [a] combinaison ; b) combinaison] unique de connaissances et de compétences du programme visant à améliorer la _____ [a] compréhension ; b) comprehension] des relations extérieures de l'UE (comme la _____ [a] politics ; b) politique] étrangère, les aspects juridiques, la sécurité, le commerce et le _____ [a] développement ; b) development], les principales relations bi- et multilatérales (...), y compris par un voyage d'études dans le [a] centre ; b) center] de la _____ [a] diplomatie ; b) diplomatics] internationale à Genève.

(www.coleurope.eu/fr/website/etudier/etudes-en-relations-internationales-et-diplomatiques-de-lue/pourquoi-etudier-les) [DW 28.12.2014]

IV. *Przyjrzyj się poniższej tabeli. Jaką regułę możesz sformułować na jej podstawie?*

Tabela 2. Przyrostki pochodzenia łacińskiego w języku francuskim i angielskim

PRZYROSTKI ŁACIŃSKIE	PRZYROSTKI FRANCUSKIE	PRZYROSTKI ANGIELSKIE	FRANCUSKI	ANGIELSKI
- ismus	- isme	- ism	romantisme	romanticism
- tio	- tion	- tion	abnégation	abnegation
- sio	- sion	- sion	abrasion	abrasion

Tabela 3. Przyrostki pochodzenia greckiego w języku francuskim i angielskim

PRZYROSTKI GRECKIE	PRZYROSTKI FRANCUSKIE	PRZYROSTKI ANGIELSKIE	FRANCUSKI	ANGIELSKI
- ia	- ie	- y	photographie	photography
- ikos	- ique	- ic	anesthésique	anaesthetic
- ôsis	- ose	- osis	chlorose	chlorosis
- itis	- ite (1)	- itis	bronchite	bronchitis
- ites	- ite (2)	- ite	anthracite	anthracite

(źródło: Caid, 2008: 70)

V. Uzupełnij tabelę brakującymi wyrazami – znajdź odpowiednik w języku francuskim lub angielskim

Tabela 4. Ćwiczenie leksykalne oparte na podobieństwach pomiędzy językami: francuskim i angielskim

FRANCUSKI	ANGIELSKI
	pharmacy
	gastronomic
	nation
stratégie	
mission	

4.3. Scenariusz nr 3 „Fałszywi przyjaciele”

Cele: zwrócenie uwagi na problem „fałszywych przyjaciół”; powiększenie wiedzy na ten temat; zachęcenie do stosowania strategii sprawdzania znaczeń podobnych, transparentnych wyrazów w słowniku.

Materiał: zaadaptowane na potrzeby ćwiczeń materiały ze strony <http://www.oxfordlanguagedictionaries.com> [DW 28.12.2014]

- 1) tekst na temat historii wpływów języka francuskiego na język angielski i zjawiska „dobrych” i „fałszywych przyjaciół”;
- 2) zestawienie „fałszywych przyjaciół” w języku francuskim i angielskim.

1. Czy wiesz, dlaczego w języku angielskim jest wiele wyrazów pochodzenia francuskiego? Poniższy tekst pozwoli Ci dowiedzieć się więcej na ten temat. Najpierw musisz jednak odnaleźć właściwą kolejność akapitów.

Les faux-amis

FRAGMENT A

Suite à la défaite des Anglais par les français lors de la Guerre de Cent Ans, un fort mouvement de patriotisme et de francophobie donne un nouvel essor à la langue anglaise. Mais l’influence du français a néanmoins continué à travers le foisonnement culturel et intellectuel de la Renaissance et surtout parce que le français est devenu la langue officielle de la diplomatie internationale à partir de 1714, et ce jusqu’à la Première Guerre mondiale.

FRAGMENT B

L’anglais appartient à la famille des langues germaniques, ascendance que l’on peut constater dans la langue au quotidien avec des mots tels que *make, take, can, go, man, son, daughter, wife, house, garden, shoe* etc. Le français par contre est une langue romane qui trouve ses origines essentiellement dans le latin. Cette différence n’empêche pas la ressemblance de

nombreux mots dans les deux langues. En effet, les anciennes langues anglaises d'origines germaniques sont passées par des stades de transformation radicale, essentiellement au cours du Moyen Âge, mais aussi par la suite.

FRAGMENT C

C'est ainsi que l'anglais actuel est riche en vocabulaire d'origine française. Beaucoup de ces mots ont gardé exactement la même forme et le même sens : *intelligent, instinct, situation, absent, accident*, pour n'en citer que quelques-uns. D'autres, comme *diplomacy, adventure, address, apartment* ont changé très légèrement. Ceux-ci sont donc de vrais amis. Mais il y a aussi des amitiés plutôt traîtres et maintes ressemblances apparentes qui risquent d'inclure en erreur. On en distingue trois catégories :

- Des paires de mots qui ont la même racine mais qui, à travers le temps, ont acquis des sens très différents l'un de l'autre (Ang. *actual*/Fr. *actuel*) : ce sont de vrais faux amis.
- Des paires de mots qui n'ont aucune racine commune et qui se ressemblent par pur hasard, l'anglais *pain* (douleur), par exemple, qui manifestement n'est pas du tout apparenté à son sosie français : ce sont aussi de vrais faux amis.
- Des paires de mots ayant la même racine et qui partagent un sens commun (ou des sens communs), mais dont l'un a acquis des sens supplémentaires que ne porte pas l'autre (*party* en anglais peut signifier *political party* tout comme *parti* en français, mais l'anglais peut aussi vouloir dire *fête*) : ce sont des faux amis partiels.

FRAGMENT D

L'événement clé par rapport au français se situe avec l'invasion de l'Angleterre en 1066 par Guillaume, Duc de Normandie, dit Guillaume le Conquérant. Très vite, le pays entier est soumis au contrôle des Normands et le français normand remplace l'anglais en tant que langue des classes gouvernantes. Cette situation perdure pendant 300 ans et le français restera la langue du Parlement anglais jusqu'en 1363.

(na podstawie: <http://www.oxfordlanguagedictionaries.com/Public/PublicResources.html?direction=b-fr-en&sp=S/oldo/resources/fr/Difficultes-de-langlais-fr.html>) [DW 28.12.2014]

2. Prawda czy fałsz? Odnosząc się do powyższego tekstu, zaznacz, czy poniższe stwierdzenia są prawdziwe czy fałszywe. Uzasadnij swoją odpowiedź.

Tabela 5. Ćwiczenie prawda/fałsz

Lp.		P	F
1.	Angielski jest językiem z rodziny języków germańskich, ale ma wiele słów podobnych do języka francuskiego.		
2.	W średniowieczu w Anglii panowała moda na uczenie się języka francuskiego.		

3.	Wiele słów zaczerpniętych z języka francuskiego podlegało następnie transformacjom ortograficznym lub semantycznym w języku angielskim.		
4.	Francuski był językiem międzynarodowym przed językiem angielskim.		
5.	Wyrazy, które mają ten sam temat w języku francuskim i angielskim, ale różnią się jednym ze znaczeń, to prawdziwi „falszywi przyjaciele”.		
6.	Falszywi przyjaciele mogą nie mieć tego samego tematu, lecz być do siebie podobni przez przypadek.		

3. Poniższa tabela zawiera zestawienie często spotykanych „falszywych przyjaciół” angielsko-francuskich. Przy pomocy słowników (np. internetowych) odzyskaj znaczenie wyrazów i uzupełnij puste pola.

Tabela 6. „Falszywi przyjaciele”: francuski i angielski

<i>Faux ami anglais</i>	<i>Traduction française</i>	« Sosie » (sobowtór) <i>français associé</i>	<i>Traduction anglaise du « sosie »</i>
<i>actually</i>	en fait	<i>actuellement</i>	<i>currently, at present</i>
<i>advertisement</i>	publicité	<i>avertissement</i>	
<i>comprehensive</i>	complet, exhaustif	<i>compréhensif</i>	<i>understanding, sympathetic</i>
<i>digital</i>		<i>digital</i>	empreintes digitales = <i>fingerprints</i>
<i>eventually</i>	finalement, enfin	<i>éventuellement</i>	
<i>fabric</i>	tissu	<i>fabrique</i>	
<i>journey</i>	voyage	<i>journée</i>	
<i>lecture</i>		<i>lecture</i>	<i>reading; reading matter</i>
<i>library</i>	bibliothèque	<i>librairie</i>	<i>bookshop</i>
<i>location</i>	endroit	<i>location</i>	
<i>retire</i>	prendre sa retraite	<i>retirer</i>	
<i>to rest</i>	se reposer	<i>rester</i>	
<i>sensible</i>	raisonnable, sensé; pratique	<i>sensible</i>	<i>sensitive</i>
<i>sympathetic</i>	compatissant, compréhensif	<i>sympathique</i>	
<i>vest</i>		<i>veste</i>	<i>jacket, coat US</i>

(na podstawie: <http://www.oxfordlanguagedictionaries.com/Public/PublicResources.html?direction=b-fr-en&sp=S/oldo/resources/fr/Difficultes-de-langlais-fr.html>) [DW 28.12.2014]

4. Ułóż zdania w języku francuskim z wybranymi pięcioma wyrazami posiadającymi „falszywych przyjaciół” w języku angielskim.

6. Podsumowanie

Podsumowując, jednym z celów kształcenia językowego, powinno być zachęcenie uczących się do refleksji nad językiem, co z kolei pozwoli na wykształcenie świadomości metajęzykowej, czyli umiejętności

myślenia o języku w sposób elastyczny i abstrakcyjny, rozpoznawania pewnych cech (strukturalnych, morfologicznych, fonetycznych) właściwych danemu językowi, dostrzegania i analizowania formy językowej w oderwaniu od jej znaczenia, a także kontrolowania jej i manipulowania nią w trakcie komunikacji (Chłopek, 2011: 99).

Jest to umiejętność niezwykle cenna, zwłaszcza w procesie uczenia się i nauczania JS jako drugiego języka obcego, gdzie uczący się przychodzą już z pewnym bagażem doświadczeń językowych. Warto jest więc odwoływać się do repertuaru językowego ucznia, skłaniając go do refleksji nad podobieństwami i różnicami pomiędzy językami, które zna. Refleksja ta może dotyczyć nie tylko poszczególnych podsystemów języka, ale również pracy nad sprawnościami językowymi. Na przykładzie przedstawionych powyżej działań dydaktycznych staraliśmy się pokazać, że zadania pobudzające refleksję metajęzykową i metakognitywną można przygotować sięgając do źródeł wielojęzycznych dostępnych w Internecie, wybierając materiały autentyczne z zakresu potrzeb komunikacji zawodowej uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Bourguignon Ch., Candelier M. 2014. La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales pour l'apprentissage d'une langue étrangère. In Ch. Troncy *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. 89-107.
- Caddéo S., Jamet M.-Ch. 2013. *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette FLE.
- Caid L. 2008. Les cognates français/anglais. *Ela. Études de linguistique appliquée*. 1 n° 149. 65-76.
- Candelier M. et al. 2007. *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <http://carap.ecml.at> [DW: 28.12.2014]
- Candelier M. 2014. La réflexion sur la langue. D'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? In Ch. Troncy *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses universitaires de Rennes. 71-87.
- Chłopek Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Cholewa J. 2013. Nauczanie języków specjalistycznych wczoraj i dziś. *Języki Obce w Szkole* 4/2013. 75-80.
- Doyé P. 2005. *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doyefr.pdf> [DW: 28.12.2014]
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

- Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. 2006. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gajewska E., Sowa M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Meissner F.-J. 2006. Construire une compétence de lecture pluri-langues et impacts sur la méthodologie des langues étrangères. *Babylonia* 3-4. 62-67.
- Robert J.-P., Rosen É. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions OPHRYS.

NETOGRAFIA

- <http://www.men.gov.pl/index.php/uczenie-sie-przez-cale-zycie/770-perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> [DW 13.12.2014]
- <http://www.mlodziez.org.pl/program/youthpass/kompetencje-kluczowe> [DW 14.12.2014]
- <http://elp.ecml.at/ELP/browseportfolios/tabid/2370/language/en-GB/Default.aspx> [DW 28.12.2014]
- <http://www.coleurope.eu> [DW 28.12.2014]
- <http://www.oxfordlanguagedictionaries.com> [DW 28.12.2014]

Tłumaczenie avista jako narzędzie w dydaktyce języków obcych

Sight translation as a pedagogical tool in foreign language teaching

Teaching sight translation can contribute to an effective training of translators and interpreters. Sight translation is an oral rendition of a text written in one language into another, and is usually done on the spot. It is thus a hybrid form that falls between the categories of interpreting and translation, combining the features of both. Nevertheless, so far only little attention has been given to sight translation as a pedagogical tool in the development of translation and interpretation skills. The paper presents sight translation as a useful component of any translation and interpretation training, lists examples of exercises that can develop sight translation skills and enumerates arguments pointing to the fact that teaching sight translation can positively influence professional training of translators, interpreters and teachers.

Słowa kluczowe: tłumaczenie avista, dydaktyka, narzędzie dydaktyczne
Key words: sight translation, teaching, pedagogical tool

1. Wstęp

W obliczu niżu demograficznego w Polsce, uczelnie wyższe starają się pozyskać studentów oferując im kierunki, które miałyby wyjść naprzeciw potrzebom ich potencjalnych pracodawców. W coraz większym stopniu translacja staje się atrakcyjnym ale i stanowiącym wyzwanie elementem programów różnego rodzaju filologii. Zakład Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie opracował program kompleksowego kształcenia w zakresie tłumaczeń ustnych i pisemnych, który ma na celu wykształcić kompetencje translatoryczne i translacyjne. Jednym z komponentów tego programu jest tłumaczenie avista.

Niniejszy artykuł omawia zagadnienie dotyczące popularności tłumaczenia avista, przytacza obowiązujące definicje tego rodzaju tłumaczenia, podaje przykłady ćwiczeń rozwijających kompetencje językowo-specjalistyczne, a także prezentuje argumenty świadczące o tym, że warto opanować umiejętność tłumaczenia avista, żeby dobrze przygotować się do zawodu nie tylko tłumacza, ale i nauczyciela.

2. Charakterystyka tłumaczenia avista

2.1. Obowiązujące definicje tłumaczenia avista

Tłumaczenie avista polega na ustnym tłumaczeniu tekstu wyjściowego sporządzonego w formie pisemnej na język docelowy, zwykle wykonuje się je bez przygotowania. S. Lambert (2004: 298) podkreśla, że „ze względu na to, że wykorzystane są obie formy przetwarzania informacji, zarówno ustna jak i pisemna, tłumaczenie avista można zdefiniować jako specjalny typ tłumaczenia pisemnego, ale także jako wariant tłumaczenia ustnego”¹. Tłumaczenie avista można uznać za formę pośrednią między tłumaczeniem ustnym a pisemnym, łączącą oba te rodzaje tłumaczenia. Powołując się na Sampaio (2007: 65) tłumaczenie avista „wymaga aktywacji kompleksowych, powiązanych ze sobą operacji mentalnych, w grę wchodzi więc udoskonalone umiejętności językowe i kognitywne, wiedza ogólna i specjalistyczna, a także poświęcenie znacznej uwagi wskazówkom kontekstowym”². Ten typ tłumaczenia właściwie polega na podwójnej transformacji: z języka wyjściowego na język docelowy oraz z formy pisemnej na ustną. Żmudzki (2012: 731) uważa tłumaczenie avista za przykład *transmedialności translacyjnej*, a więc tłumaczenia tworzonego przez transfer z jednego rodzaju nośnika informacji na inny, a więc z formy pisemnej tekstu wyjściowego na formę ustną tekstu docelowego. Dodatkową trudność w tłumaczeniu avista stanowi fakt, że proces rozumienia, a więc rekonceptualizacja kognitywna tekstu wyjściowego odbywa się niemal jednocześnie z procesem tworzenia translatu.

2.2. Popularność tłumaczenia avista

Mogłoby się wydawać, że avista jest niedocenianym rodzajem tłumaczenia. Jednak avista używa się powszechnie przy postępowaniu sądowym np. aby odnieść się do pewnych dokumentów prawnych tj. akt urodzenia, umowa darowizny itp., w rozmowach biznesowych, kiedy odwołuje się do treści np. aktu założycielskiego spółki czy umowy dzierżawy, lub też w tłumaczeniu środowiskowym np. kiedy tłumacz ma umożliwić komunikację lekarza z pacjentem. Ponadto tłumaczenie avista pełni czasem funkcję pomocniczą w tłumaczeniu symultanicznym lub konsekwentnym, np. kiedy tłumacz otrzymuje pisemną formę tekstu, który jest wygłaszany ustnie lub kiedy „tłumaczy” swoje notatki na język docelowy³.

Tłumaczenie avista jest także częścią egzaminu państwowego na tłumacza przysięgłego w Polsce, egzaminów wstępnych do takich organizacji jak Krajowe Stowarzyszenie

1. „Since both oral and visual forms of information processing are involved, sight translation can be defined as a specific type of written translation as well as a variant of oral interpretation” [tłumaczenie – M.Nader-Cioczek].

2. „STR demands the activation of a complex combination of mental operations, in which refined linguistic and cognitive skills, general and specialist knowledge as well as careful attention to contextual clues come into play” [tłumaczenie – M.Nader-Cioczek].

3. Więcej na ten temat: Żmudzki (2012: 732-739).

Tłumaczy Prawnych w Stanach Zjednoczonych (ang. *the National Association of Judiciary Interpreters and Translators*) lub cieszących się długoletnią tradycją programów kształcenia tłumaczy ustnych jak na uniwersytecie w brazylijskim São Paulo, żeby ocenić kompetencje językowe i komunikacyjne przyszłych kandydatów.

Powyższe argumenty świadczą o tym, że istnieje zapotrzebowanie na tłumaczy, którzy potrafią wykonać tłumaczenie avista. Ponadto tego rodzaju tłumaczenia używa się czasem na kursach języków obcych, żeby poprawić kompetencje bilingwalne uczestników kursu lub żeby zwrócić ich uwagę na dany problem składniowy czy leksykalny.

Niestety, do tej pory niewiele uwagi poświęcono tłumaczeniu avista jako narzędziu dydaktycznemu służącemu rozwojowi umiejętności translatorskich. Rzadko kiedy tłumaczenie avista stanowi odrębną dyscyplinę w programie kształcenia tłumaczy. Ponadto nauczyciele języków obcych nieczęsto korzystają z tłumaczenia avista w czasie zajęć, żeby poprawić efekty kształcenia. Powodem tego może być fakt, że tłumaczenie avista kojarzy się z metodą gramatyczno-tłumaczeniową, która dominowała wcześniej w dydaktyce języków klasycznych skupiając się przede wszystkim na gramatyce, czytaniu i pisaniu.

Od początku istnienia Lingwistyki Stosowanej UMCS tłumaczenie avista jest integralną częścią programu studiów kształcących nauczycieli i tłumaczy. Pierwotnie avista włączone było w zajęcia z praktycznej nauki języka i tłumaczeniowe, a od 2010 r. jest przedmiotem autonomicznym. Avista wprowadza się w drugim semestrze pierwszego roku studiów i w pierwszym semestrze drugiego roku studiów licencjackich przed rozpoczęciem zajęć z przekładu, tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego. Studenci mają sześćdziesiąt godzin intensywnego treningu z tłumaczenia avista.

Założyciel Lingwistyki Stosowanej UMCS, profesor Jerzy Żmudzki wyjaśnia, że uwzględnienie avista jako osobnego przedmiotu w programie studiów podyktowane było tym, że ten rodzaj tłumaczenia ma cechy wspólne z tłumaczeniem konsekwentnym i symultanicznym, a także częściowo z przekładem. Ponadto avista rozwija kreatywność werbalno-konceptualną, umiejętność operacjonalizacji tekstów, np. synteza, ekspansja, eksplikacja, rozszerzenie tematyczne tekstu oraz ćwiczy asocjatywność ekwiwalentów, co warunkuje skuteczne przeprowadzanie operacji projekcji na systemy docelowe, a więc przyczynia się do poprawy jakości tłumaczeń ustnych i pisemnych⁴.

2.3. Operacje zachodzące w ramach procesu tłumaczenia avista

Bliższe przyjrzenie się operacjom zachodzącym w ramach procesu tłumaczenia avista może pomóc zrozumieć, jak przydatnym może być włączenie tego przedmiotu do programu kształcenia tłumaczy i nauczycieli.

Przedstawiamy istotę tłumaczenia avista i procesy zachodzące w ramach tego rodzaju tłumaczenia w oparciu o tzw. *modele wysiłkowe* (ang. *Effort Models*) zaproponowane

4. Informacje pozyskane w rozmowie z profesorem J. Żmudzkim z 17.11.2014 r.

przez Gile'a (1995: 165-183)⁵. Każdy tzw. *wysiłek* opisywany w teorii Gile'a równa się wykonaniu wielu skomplikowanych i powiązanych ze sobą operacji mentalnych. Tłumaczenie avista zaczyna się od przeczytania tekstu wyjściowego, a więc od *wysiłku związanego z czytaniem* (ang. *Reading Effort*). Dokonując percepcji tekstu wyjściowego tłumacz musi przewidywać, stworzyć hipotezy na temat treści tekstu wyjściowego, identyfikować w tekście odniesienia intertekstualne, intersemiotyczne oraz kulturowe. Te operacje wymagają intensywnej koncentracji oraz pełnej uwagi, ich przebieg utrudnia ograniczony czas pozostawiony na przygotowanie się do tłumaczenia, tzn. przeczytanie tekstu wyjściowego, lub nawet brak czasu na takie przygotowanie.

Po recepcji tekstu wyjściowego następuje transfer na systemy docelowe, a potem produkcja translatu czyli tekstu w języku docelowym. Odnosząc się do teorii Gile'a (1995: 165), *wysiłek związany z produkcją tekstu* (ang. *Production Effort*) oznacza aktywną szereg operacji: utworzenie mentalnej reprezentacji informacji, którą tłumacz ma przekazać, zaplanowanie wypowiedzi ustnej oraz realizacja planu tej wypowiedzi. Ponadto translát powinien brzmieć naturalnie, tzn. jak tekst ustny stworzony adekwatnie do wymogów systemu docelowego. Wyraźna artykulacja, odpowiednie tempo wypowiedzi ustnej, właściwa wymowa odgrywają bardzo ważną rolę.

Jeśli chodzi o *wysiłek związany z zapamiętywaniem informacji* (ang. *Memory Effort*), w przypadku tłumaczenia avista tekst wyjściowy dostępny jest ciągle w formie pisemnej, więc tłumacz nie musi polegać na swojej pamięci w taki sposób jak w przypadku pozostałych rodzajów tłumaczenia ustnego. Z drugiej strony, tłumacz nie ma możliwości skorzystania np. ze słownika, ponieważ tłumaczenie tekstu poprzedzone jego ewentualną krótką analizą wykonywane jest praktycznie natychmiast. W tym sensie, tłumacz aby zrozumieć informacje zawarte w tekście wyjściowym odwołuje się do swojej wiedzy ogólnej i specjalistycznej, dotyczącej kultury i charakterystyki języka docelowego. Ponadto czynniki, które mają duży wpływ na skuteczność i jakość tłumaczenia to sprawność umysłowa i werbalna, a także pomysłowość.

Z kolei Żmudzki wyróżnia dwa obszary występowania tłumaczenia avista: jako autonomiczny typ tłumaczenia oraz jako element konstrukcyjny dla innych nadrzędnych typów translacji. Przykładem nie-autonomicznego tłumaczenia avista może być zakodowanie wyników receptywno-konceptualnej rekonstrukcji tekstu wyjściowego (2012: 732-733), tzn. tłumacz sporządza notatki w formie słownej lub graficznej i słownej w trakcie słuchania i analizowania tekstu wyjściowego. Wówczas avista stanowi wariantywny element strategii dotyczącej realizacji procesu tłumaczenia konsekwentnego. Następnie tłumacz analizuje swoje notatki, żeby dokonać produkcji tekstu w języku docelowym w formie ustnej w celu zapewnienia komunikacji pomiędzy nadawcą a adresatem tekstu w układzie translacyjnym jako komunikacji zgodnie z założeniami translatoryki antropocentrycznej F. Gruczycy (1981) i S. Gruczycy (2010)⁶.

5. W ten sposób termin *Effort Models* został przetłumaczony w specjalistycznej literaturze polskiej, m.in. w pracy Gumul (2012: 111).

6. Żmudzki (2005/2006/2008 a, b) wprowadza do układu translacyjnego jako komunikacyjnego kategorię zadania translacyjnego również jako komunikacyjnego.

2.4. Cechy wspólne dla tłumaczenia avista i innych typów tłumaczenia

Przeprowadzono szereg badań na temat cech łączących tłumaczenie avista z przekładem, tłumaczeniem konsekwentnym i symultanicznym. Lambert (2004: 298), która porównywała procesy zachodzące w ramach tłumaczenia avista, konsekwentnego i symultanicznego stwierdza, że avista wydaje się mieć najwięcej wspólnego z tłumaczeniem symultanicznym biorąc pod uwagę aspekty takie jak: presja czasu, antycypacja, ustna forma translatu – czynniki te nie występują w przypadku przekładu lub występują w ograniczonym zakresie. Wskazuje jednak, że podczas wykonywania tłumaczenia avista, w przeciwieństwie do tłumaczenia symultanicznego, tłumacz ma stały dostęp do informacji w tekście wyjściowym i nie musi polegać na pamięci krótkotrwałej, żeby przekazać informacje w języku docelowym. Z tego wynika, że gdy porównamy tłumaczenie symultaniczne i tłumaczenie avista okazuje się, że tłumaczenie symultaniczne wymaga dłuższego i bardziej skomplikowanego przetwarzania informacji. Lambert (2004: 297) twierdzi, że tłumaczenie symultaniczne obejmuje kilka operacji kognitywnych odbywających się mniej więcej równocześnie, tzn.:

wysłuchanie informacji w formie ustnej w języku wyjściowym oraz tłumaczenie jej na język docelowy – w tym samym czasie dokonuje się monitoringu własnej wypowiedzi oraz od czasu do czasu czyta się kolejne fragmenty napisanego tekstu oryginału po to, żeby wyszukać wskazówki, a co za tym idzie znaleźć najbardziej odpowiednie słowa w językach, w których się pracuje⁷.

Zaproponowaną przez nią definicję tłumaczenia symultanicznego należałoby nieznacznie przeformułować, żeby mogła się odnosić do tłumaczenia avista. Jedyna zmiana dotyczyłaby punktu wyjścia dla tłumacza – a więc odczytanie informacji w języku wyjściowym, a nie jej wysłuchanie.

Z drugiej strony, badania Ivars nad przyczynami problemów, strategiami i błędami translacyjnymi dostarczają pewnych informacji na temat cech wyróżniających i wspólnych dla tłumaczenia avista i przekładu. Ivars (2009: 89) stwierdza, że główną przyczyną problemów tłumaczeniowych w przypadku zarówno tłumaczenia avista jak i przekładu jest brak pełnego zrozumienia wszystkich sygnałów językowych zewnętrznej postaci tekstu wyjściowego, a nawet jego błędna interpretacja. W przypadku tłumaczenia avista Ivars odnotowała również niższą świadomość językową dotyczącą języka docelowego, a także problem z szybkim wyszukaniem ekwiwalentów tłumaczeniowych, co jest typowe również dla tłumaczenia ustnego.

Powołując się na Żmudzkiego (2012: 732) tłumaczenie avista należy rozpatrywać jako sub-translację lub translację subjunktywną w ramach tłumaczenia

7. „(...) listening to a verbal message in the source language, and translating it into a target language – while simultaneously monitoring one's own output and on occasions reading portions of a written version of the original message for clues as to the best match of specific words in the working languages” [tłumaczenie-M.Nader-Cioczek].

konsekwentnego, tzn. jedną z operacji wymaganych do tego, żeby wykonać tłumaczenie konsekwentne. Autor argumentuje to tym, że notatki, które sporządza tłumacz słuchając tekstu wyjściowego i które mają na celu wspomagać jego pamięć są następnie poddawane operacjom translacyjnym i transmedialnym, aby w fazie końcowej mógł być stworzony tekst docelowy jako właściwe i oczekiwane narzędzie komunikacji ustnej z adresatem docelowym. Tłumacz wykonuje więc podobne operacje jak w przypadku tłumaczenia avista.

2.5. Tłumaczenie avista w dydaktyce

2.5.1. Tłumaczenie avista a metoda gramatyczno-tłumaczeniowa

Pod koniec XVIII wieku aż po lata 60. XX wieku, a czasem nawet obecnie, tłumaczenie avista było elementem nauczania języka obcego metodą gramatyczno-tłumaczeniową (Cook, 2010: 9-15). Metoda ta skupiała się na analizie reguł gramatycznych i struktur charakterystycznych dla danego języka, zapamiętywaniu słownictwa i rozwiązywaniu zadań pisemnych. Uczący się tłumaczyli zwykle niepowiązane ze sobą treściowo zdania zbudowane aby wyjaśnić użycie danych struktur, a następnie poddawali je analizie gramatycznej. Ćwiczenia z wykorzystaniem tłumaczenia avista wykonywano tak długo, aż uczniowie byli w stanie zrozumieć tekst wyjściowy.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa opierała się na porównaniu języka 1. i 2., mogła więc pomóc w lepszym zrozumieniu słownictwa i składni typowych dla danego języka obcego, jednak lekcje z jej wykorzystaniem skupiały się na czytaniu tekstów literackich i wykonywaniu pisemnych ćwiczeń gramatycznych, właściwie ignorując użycie języka w sytuacjach komunikacyjnych. W związku z tym translacja zyskała złą sławę jako narzędzie dydaktyczne.

2.5.2. Postrzeganie tłumaczenia w dzisiejszej dydaktyce

Istnieją jednak zwolennicy wykorzystania tłumaczenia w dydaktyce języków obcych. Na przykład Schäffner (2002: 125) wylicza następujące zalety tłumaczenia przypominając nam, że może ono:

- (a) poprawić sprawność werbalną, (b) poszerzyć słownictwo w obrębie języka 2., (c) rozwinąć (...) styl, (d) poprawić zrozumienie tego jak funkcjonują języki, (e) utrwalić struktury z języka 2., aby mogły być aktywnie wykorzystane, oraz (f) monitorować i poprawić zrozumienie języka 2⁸.

Zdaniem Visintin i Campos (2009: 615-616) włączenie tłumaczenia avista w program nauczania języka obcego może pomóc w zrozumieniu gramatyki i słownictwa

8. „(...) (a) improve verbal agility, (b) expand the students' vocabulary in L2, (c) develop their style, (d) improve their understanding of how languages work, (e) consolidate L2 structures for active use, and (f) monitor and improve the comprehension of L2” [tłumaczenie – M. Nader-Cioczek].

np. wyrażen frazeologicznych. Dodatkowe korzyści to poszerzenie wiedzy ogólnej uczących się dotyczącej kultury, ponieważ tłumaczenie avista umożliwia szybką analizę tekstu, a więc kontakt ze znaczną ilością tekstów w języku obcym.

Ponadto coraz częściej pojawia się teza, że tłumaczenie avista mogłoby być skutecznie zastosowane w programach kształcenia tłumaczy ustnych i pisemnych w celu poprawy kompetencji translacyjnych. Sampaio (2007: 64), która nie tylko przeprowadziła znaczące badania nad tłumaczeniem avista, ale posiada również doświadczenie w dydaktyce tłumaczeń ustnych i pisemnych na poziomie licencjackim uważa, że nabywanie umiejętności tłumaczenia avista jest cennym atutem dla tłumacza ustnego i pisemnego. W związku z tym, Sampaio (2007: 62) zaleca uwzględnienie tłumaczenia avista w programach kształcenia tłumaczy ze względu na to, że „(...) szybka i efektywna koordynacja oko-mózg-głos, której wymaga tłumaczenie avista stanowi podstawę tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego⁹”. Z kolei Lambert (2004: 304) wskazuje, że tłumaczenie avista powinno być elementem kształcenia tłumaczy ustnych i pisemnych, ponieważ stanowi ono nieodzowne preludium do tłumaczenia symultanicznego. Inaczej mówiąc, studenci powinni mieć zapewnione wsparcie w postaci tekstu w formie pisemnej zanim zaczną tłumaczyć symultanicznie.

3. Dydaktyka tłumaczenia avista – przykłady ćwiczeń

W związku z argumentami przedstawionymi do tej pory pytanie, które można by zadać, to nie *czy* ale *jak* uczyć tłumaczenia avista? Poniżej znajdują się wybrane ćwiczenia zaproponowane przez wieloletnich tłumaczy-praktyków i zarazem nauczycieli akademickich: Elif Ersozlu i Sergio Viaggio oraz te wykorzystywane na Lingwistyce Stosowanej UMCS.

Ersozlu (2005: 1) poświęca pierwsze dwa tygodnie kursu avista pracując nad umiejętnością szybkiego czytania, wyszukiwania głównej myśli tekstu oraz sprawdzając zrozumienie treści. Jako wprowadzenie do tłumaczenia avista studenci dostają 20-30 sekund na przeczytanie tekstu (250-300 słów) napisanego w swoim języku ojczystym. Po przeczytaniu tekstu odpowiadają na pytanie czego on dotyczył. Zanim przeczytają tekst po raz drugi nauczyciel zadaje im szczegółowe pytania dotyczące treści, np. daty, miejsca, ludzie. Studenci mają 10-15 sekund na znalezienie odpowiedzi. Następnie studenci zapoznają się dokładnie z treścią tekstu, a nauczyciel ponownie sprawdza zrozumienie tekstu czytanego. Ćwiczenie to powtarza się z tekstem napisanym w drugim języku. Jego celem jest rozwinięcie umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem oraz opanowanie szybkiego czytania tekstu.

9. „(...) the rapid and efficient visual-brain-vocal coordination required by STR stands for the stepping stones towards consecutive and simultaneous interpretation” [tłumaczenie-M. Nader-Cioczek].

Studenci Lingwistyki Stosowanej UMCS ćwiczą w podobny sposób. Dla odmiany ich zadanie może polegać na tym, że opowiedzą tekst własnymi słowami. Nauczyciel formułuje zadanie zanim studenci rozpoczną czytać tekst po raz drugi. Studenci uczą się dokonywać analizy i syntezy tekstu oraz parafrazowania. Ponadto dowiadują się jak efektywnie czytać ze zrozumieniem i skutecznie wyszukiwać informacje kluczowe dla treści tekstu. Dodatkową korzyścią jest to, że studenci rozpoznają i aktywnie stosują reguły gramatyczne i słownictwo związane z danym obszarem tematycznym czy kontekstem sytuacyjnym, np. tworząc własne teksty, odpowiadając na pytania czy streszczając tekst. Studenci ćwiczą również tworzenie wypowiedzi ustnych.

Kolejne zadanie, które proponuje Ersozlu (2005: 1-2) ma na celu pokazać studentom jak ważne w tłumaczeniu jest wykorzystanie wiedzy ogólnej, tworzenie oczekiwań dotyczących treści tekstu oraz tworzenie logicznej całości na podstawie słów kluczy odnoszących się do tekstu. Studenci mają się domyślić o czym będzie tekst na podstawie jego tytułu, wyciągają słowa klucze, które ich zdaniem wiążą się z treścią tekstu, a następnie odtwarzają tekst na podstawie słów kluczy zweryfikowanych przez nauczyciela. Kolejne ćwiczenie może opierać się na tym samym tekście. Studenci dokonują jego dokładnej analizy: funkcja, rejestr, forma, struktura, składnia itd. Odpowiedź na te pytania ma im pomóc skutecznie radzić sobie z problemami dotyczącymi specyfiki języka danego tekstu.

Na kierunku Lingwistyka Stosowana UMCS również wykorzystywane są ćwiczenia, które uczą studentów, jak uprościć tekst, który charakteryzuje się długimi i wielokrotnie złożonymi zdaniami. Studenci mają podzielić zdania na krótsze i zarazem łatwiejsze do zrozumienia dla adresata lub znaleźć w zdaniu jego podstawowe elementy, tzn. podmiot i orzeczenie. Ponadto ich zadanie polega na tym, żeby pogrupować informacje występujące w tych zdaniach według hierarchii ważności. Na przykład następujące zdanie: *Stworzoną z ludzkiego szczepu wirusa szczepionkę podaje się w dwóch dawkach domięśniowych.* można podzielić w następujący sposób: *Stworzoną z ludzkiego szczepu wirusa/szczepionkę/podaje się/w dwóch dawkach domięśniowych.* po to, żeby je poddać dalszej analizie: podmiot – *szczepionkę*, orzeczenie – *podaje się*, szczegóły dotyczące podmiotu (*szczepionki*) – *stworzoną z odmiany szczepu ludzkiego wirusa*, szczegóły dotyczące orzeczenia (*podaje się w jaki sposób?*) – *w dwóch dawkach domięśniowych*. Ćwiczenie pomaga studentom wyszukać odpowiednie informacje, znaleźć główną myśl zdania poprzez określenie podmiotu i orzeczenia, a także znaleźć szczegóły dotyczące głównej myśli. Inaczej mówiąc, ćwiczenie ma dalej rozwijać umiejętność czytania tekstu ze zrozumieniem i dokonywania efektywnej analizy tekstu. Poza tym studenci zwracają uwagę na składnię, uczą się jak funkcjonują zdania, jak budować zdania wielokrotnie złożone i jak odwrócić ten proces. Studenci poznają też w jaki sposób łączą się słowa, żeby stworzyć znaczenie danej wypowiedzi. Ta wiedza teoretyczna może następnie być zastosowana w praktyce, kiedy studenci układają własne zdania na przykład opowiadając tekst własnymi słowami lub parafrazując zdania. Ćwiczenie prowadzi również do wykształcenia umiejętności transmedialnej

polegającej na adekwatnym przekształcaniu tekstu pisemnego w języku wyjściowym na tekst ustny w języku docelowym zachowując odmienną medialną oraz konceptualno-strukturalną tekstu docelowego jako ustnego.

Innym pomysłem może być rozwijanie umiejętności tłumaczenia avista poprzez zadanie polegające na uzupełnianiu luk. Studenci muszą logicznie uzupełnić zestaw niedokończonych lub niekompletnych zdań zachowując poprawność gramatyczną. Wariantem tego ćwiczenia może być zestaw zdań ułożonych na podstawie zadania na słuchanie. Najpierw studenci powinni zapoznać się z treścią zdań, przewidzieć jakiego rodzaju informacji brakuje (podmiot, orzeczenie, dane liczbowe, np. data itd.) oraz o czym może być tekst, którego wysłuchają. Studenci mają więc za zadanie sformułować hipotezy dotyczące możliwego dalszego rozwoju treści tekstu, słuchając nagrania powinni wybrać odpowiednie informacje, aby wykonać zadanie. Ćwiczenie przynosi wielorakie korzyści: ćwiczenie słuchania i czytania ze zrozumieniem, pisanie, a także aktywne użycie gramatyki i słownictwa. Po sprawdzeniu zadania studenci powinni zwrócić uwagę na błędy które popełnili, a nauczyciel powinien im uświadomić, jak łatwo można pochopnie wyciągnąć wnioski mając jedynie szczątkowe informacje. Ćwiczenie umożliwia również doskonalenie umiejętności przewidywania informacji, co przydaje się przede wszystkim w tłumaczeniach ustnych.

Kolejne zadanie stosuje się aby wyćwiczyć różne modele transferowania: ekspansja czyli rozbudowywanie tekstu – po to, żeby wyćwiczyć eksplikację, oraz kondensacja czyli skrócenie, streszczenie – po to, żeby wyćwiczyć syntezę tekstu¹⁰. Na przykład, aby doskonalić umiejętność ekspansji studenci czytają tekst i bez zmiany jego znaczenia mają go opowiedzieć swoimi słowami używając więcej słów. Zadanie odwrotne, studenci którzy ćwiczą kondensację tekstu mają przeczytać tekst i nie zmieniając jego głównej myśli mają go odtworzyć używając mniej słów. Powyższe zadania skupiają się na znalezieniu głównej myśli tekstu i wyszukaniu szczegółów dotyczących treści. Poza tym ćwiczony jest użycie gramatyki i słownictwa w praktyce, a także umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych.

Problemem w tłumaczeniu tekstu może być nieznanne słownictwo. Ersozlu (2005: 2-3) opisuje w jaki sposób można sobie z tym poradzić. Tego rodzaju ćwiczenia stosuje się także na Lingwistyce Stosowanej UMCS. Studenci czytają tekst, w którym pojawia się słowo zaznaczone np. pogrubioną czcionką, którego nie znają. Ich zadaniem jest wywnioskować znaczenie danego słowa z kontekstu lub skupić się na informacji, jaką przekazuje dany fragment tekstu zawierający nieznaną element językowy.

Viaggio (1995: 35-36) opisuje rodzaj, jak to nazywa, „zabawy”, którą stosuje w dydaktyce tłumaczenia avista. Studenci wykonując tłumaczenie avista muszą się trzymać pewnych reguł, jeśli którąś z nich złamią muszą zacząć tłumaczenie od początku. Viaggio wymaga żeby studenci nie czytali tekstu z wyprzedzeniem, ani nie wracali do już przetłumaczonej części tekstu, tłumaczyli w czasie rzeczywistym w indywidualnie

10. Żmudzki wyróżnia następujące typy transferowania: symulacyjny, deskryptywny, syntetyzujący i eksplikacyjny; więcej na ten temat Żmudzki (2005).

dobrym stałym tempie, robili przerwy na zastanowienie zamiast jąkać się lub powtarzać, nie dokonywali autokorekty (mają się raczej zastanowić zanim przetłumaczą dany fragment). Jeśli nieprawidłowo zrozumieją daną informację, studenci powinni ją poprawić nie odwołując się do swoich własnych słów, ich tłumaczenie powinno mieć cechy wypowiedzi ustnej, np. odpowiednia intonacja. Ćwiczenie to rozwija kompetencje retoryczne, narzuca pewną dyscyplinę, wyrabia w studentach poczucie, że lepiej się zastanowić niż powiedzieć coś, co będą musieli poprawiać.

Wszystkie przedstawione do tej pory zadania mają na celu rozwijać sprawność umysłową i językową studentów, a także ich zdolności analityczne. Wyżej opisane ćwiczenia służą również rozwinięciu tzw. wycucia językowego.

4. Wnioski

Przedstawione powyżej argumenty i przemyślenia świadczą o tym, jak złożonym i trudnym jest tłumaczenie avista. Niezaprzeczalnym jest jednak fakt, że strategie i umiejętności, jakich wymaga ten rodzaj translacji mają jednak charakter uniwersalny, mogą być przydatne w programach kształcenia zarówno tłumaczy, jak i nauczycieli. Z kolei zaprezentowane przykłady ćwiczeń można zastosować nie tylko w kształceniu tłumaczy, ale i na kursie nauki języka obcego.

Nasuwa się wniosek, że kształcenie umiejętności tłumaczenia avista jest obiecującą bazą dla dydaktyki translacji, a nabycie umiejętności w zakresie tego rodzaju translacji może znacząco wpłynąć na jakość tłumaczeń ustnych i pisemnych, a w konsekwencji stanowić odpowiedź na bieżące potrzeby rynku usług językowych.

Ze względu na wyżej wymienione cechy tłumaczenia avista zasadną wydaje się być koncepcja algorytmizacji dydaktyki translacji, gdzie avista może dać podstawy do kształcenia innych rodzajów translacji w hierarchicznym układzie wzajemnie warunkujących się zależności pomiędzy określonymi operacjami w ramach zarówno przekładu, jak i różnych typów tłumaczenia ustnego. Potrzeby tworzenia modeli dydaktycznych wynikają z jednej strony z konieczności opracowania i realizowania modeli strategicznych w ramach konkretnych rodzajów translacji, ponieważ kształcenie tłumaczy jest faktem, który w wielu przypadkach charakteryzuje się deficytami w zakresie strategii dydaktyki translacji¹¹. Drugie źródło potrzeb stanowi rzeczywista praktyka translacji, gdzie tłumaczenie avista stosowane jest zarówno w trybie autonomicznym, a także jako element strategii tłumaczenia konsekwentnego, symultanicznego i środowiskowego.

11. Por. wnioski przedstawione przez Żmudzkiego (2008 a, b; 2010) na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w instytutach filologii germańskiej w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

- Cook G. 2010. *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ersozlu E. 2005. Training of Interpreters: Some Suggestions on Sight Translation Teaching. *Translation Journal*, vol. 9, numer 4. 1-5. <http://www.translationjournal.net/journal/34sighttrans.htm> [DW 12.12.2014]
- Gile D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Grucza F. 1981. Zagadnienia translatoryki. In F. Grucza. *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 9-30.
- Grucza S. 2010. Główne tezy antropocentrycznej teorii języków. *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. – Przegląd/Review* 2. 41-68.
- Gumul E. 2012. Tłumacz o ograniczeniach. Z uwag retrospektywnych tłumaczy symultanicznych. In P. Janikowski. *Tłumaczenie Ustne – Teoria, Praktyka, Dydaktyka*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie. 91-116.
- Ivars A.J. 2009. Sight Translation and Written Translation. A Comparative Analysis of Causes of Problems, Strategies and Translation Errors within the PACTE Translation Competence Model. *Forum* numer 6 (2). 79-104. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/19393/31449.pdf?sequence=1> [DW 9.12.2014]
- Lambert S. 2004. Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation. *Meta*, numer XLI 1.293-306.
- Sampaio G.R.L. 2007. Mastering Sight Translation Skills. *Tradução & Comunicação – Revista Brasileira de Tradutores* numer 16. 63-69.
- Schäffner C. 2002. *The Role of Discourse Analysis for Translation and in Translator Training*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: MultilingualMatters.
- Viaggio S. 1995. The Praise of Sight Translation (and Squeezing the Last Drop thereof). *The Interpreters' Newsletter*, numer 6. 33-42.
- Visintin A.Z., Campos V.P. 2009. Sight Translation as a Cognitive Tool in Language Learning. *Memorias del V Foro de Estudios en Lenguas Internacional*. 611-618. http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_V/Zanier_Alessio_&_Portillo_Vilma.pdf [DW 10.12.2014]
- Żmudzki J. 2004. Blattdolmetschen als eine bekannte und verkannte Sondersorte der Translation. In A. Dębski, K. Lipiński (red.). *Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 353-363.
- Żmudzki J. 2005. Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsekutivdolmetschens. In G. Antos, S. Wichter (red.). *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Berlin, New York, Wien, Zürich: Peter Lang Verlag. 251-264.
- Żmudzki J. 2008 a. Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Realität und Anspruch. In F. Grucza (red.). *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa: Euro-Edukacja. 71-96.
- Żmudzki J. 2008 b. Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Ein Arbeitsbericht. *Glottodidactica* numer 36. 153-172.
- Żmudzki J. 2010. Aktuelle Profile der germanistischen Translationsdidaktik in Polen. In A. Małgorzewicz (red.) *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik*. Dresden, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski. 117-136.
- Żmudzki J. 2012. Translatorsche Transmedialität am Beispiel der Notizennahme beim Konsekutivdolmetschen. In M. Olpińska-Szkiełko, S. Grucza, Z. Berdychowska, J. Żmudzki. *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. 731-739.



**Nowe tendencje w nauczaniu
języków specjalistycznych**



Nauczanie języków obcych na potrzeby interkulturowej komunikacji projektowej

Foreign language teaching for the purposes of intercultural project communication

This article presents teaching implications of research into communication of interculturally embedded R&D project teams. The research project "Communication Best Practices" was conducted by members of the Research Center for Business Communication Audit at the University of Warsaw together with the Polish company REC Global from Wrocław. The primary objective of this project was to develop communication best practices for project teams involved in the execution of projects in the R&D field. The paper showcases how to apply the findings concerning communication conducted by members of interculturally embedded R&D project teams to academic (glotto)didactics.

Słowa kluczowe: komunikacja projektowa, komunikacja interkulturowa, glottodydaktyka
Key words: project communication, education, (glotto)didactics

1. Wstęp

Działalność każdego przedsiębiorstwa oparta jest na zasadzie ekonomicznej efektywności. Ponieważ dzięki komunikacji, komunikowaniu się, odbywa się sterowanie i rozwijanie przedsiębiorstwa, musi także i ona – komunikacja – być oparta na zasadach ekonomicznej efektywności. Zła lub nieefektywna komunikacja kosztuje. Jak duże mogą być koszty nieefektywnej komunikacji pokazują m.in. wyniki analiz przeprowadzonych przez firmę doradczą Proudfoot Consulting w latach 2005 i 2007. Szerzej wyniki tych badań omówiłem w innym miejscu (zob. Gucza, 2014), tu przytoczę jedynie w kilku słowach najważniejsze wnioski płynące z tychże badań.

Wyniki pierwszego badania opublikowane w 2007 r. (zob. Proudfoot Consulting, 2007) wykazały, że wśród przedsiębiorstw, które wzięły udział w ankiecie, niewłaściwa komunikacja wewnętrzna stanowiła 17,2% bezproduktywnego czasu. Natomiast drugie badanie opublikowane w roku 2008 r. (zob. Proudfoot Consulting, 2007), w którym wzięło udział 1 276 menedżerów, ujawniło, że zdaniem kadry zarządzającej najważniejsze przeszkody w podniesieniu produktywności firm są przede wszystkim

związane z brakiem odpowiedniej siły roboczej (27,4% wszystkich przyczyn), a w drugiej kolejności są one spowodowane złą komunikacją wewnętrzną (25,1% wszystkich przyczyn). Interesującym jest także to, że problemy w komunikacji wewnętrznej zostały wymienione przez menedżerów dwukrotnie częściej niż problemy w komunikacji zewnętrznej (Proudfoot Consulting, 2008: 65). Nie dziwi zatem, że pytani przez Proudfoot Consulting menedżerowie uznali, iż znaczące podniesienie produktywności ich przedsiębiorstw może dokonać się poprzez znalezienie sposobów pozyskiwania odpowiedniej siły roboczej oraz w drodze usprawnienia komunikacji w przedsiębiorstwie (*ibidem* 2008: 32 i n.). We wnioskach przedstawionych przez Proudfoot Consulting również stwierdzono, że wśród kadry zarządzającej rośnie świadomość roli ekonomicznej komunikacji. Niemniej jednak, jak wskazują liczne publikacje, świadomość ta jest często ograniczona do pewnych obszarów komunikowania się w przedsiębiorstwie – przede wszystkim do zakresu komunikacji wewnętrznej (m.in. przepływu informacji i tzw. zarządzania wiedzą), komunikacji przedsiębiorstwa z otoczeniem zewnętrznym (tzw. PR) oraz komunikacji biznesowej na szczeblu kadry zarządzającej.

Tym zakresom szczególnie uwagę poświęcała do tej pory także nauka. W znacznie mniejszym stopniu uwagę naukowców przyciągały zagadnienia dotyczące komunikacji projektowej, a szczególnie komunikacji projektowej w zespołach multikulturowych, choć kwestie dotyczące zarządzania zespołem projektowym były i są przedmiotem żywego zainteresowania naukowego i praktycznego (zob. m.in. Winkler, 2008; Trocki, 2009; Trocki, Sońta-Drączkowska, 2009; Wyrozębski, 2009, 2015; Trocki, Grucza, Ogonek, 2009; Sońta-Drączkowska, 2011, 2015).

W niniejszym artykule przedstawię implikacje (glotto)dydaktyczne wyników badań dotyczących komunikacji w multikulturowych zespołach projektowych z obszaru R&D (dalej w skrócie zespoły projektowe R&D¹). Badania te zostały przeprowadzone w centrum badawczym Research Center for Business Communication Audit (RC-BCA) Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z polską firmą REC Global z Wrocławia w ramach wspólnego projektu badawczego pt. „Communication Best Practices”. Nadrzędnym celem tego projektu jest opracowanie wytycznych dotyczących dobrych praktyk komunikacyjnych w zespołach projektowych zajmujących się realizacją projektów z zakresu R&D. Pierwsze wnioski z tych badań zostały przedstawione już w kilku publikacjach: Grucza (2014a, 2014b, 2015), Grucza, Alnajjar, Grucza (2014), Alnajjar (2015a, 2015b, 2015c; zob. też Alnajjar, 2014a, 2014b). Wyniki pokrewnych badań z zakresu komunikacji projektowej prowadzone przez zespół RC-BCA przedstawione zostały także w pracach Łompiesia (2014a, 2014b, 2014c, 2015) oraz Wilczewskiego (2014a, 2014b, 2015). Cenne uwagi dotyczące komunikacji projektowej formułują także Kandefer-Winter (2015), Koskensalo (2015), Pelikan (2015), Sońta-Drączkowska (2015) oraz Wyrozębski (2015).

1. Research & Development, pol. badania i rozwój (B+R). Mimo istnienia polskiej nazwy na określenie tego rodzaju działalności, w dalszej części tekstu będę posługiwał się ogólnie przyjętą w publikacjach specjalistycznych nomenklaturą angielskojęzyczną.

Przedstawione poniżej uwagi stanowią próbę przeniesienia kolejnych wyników rozważań dotyczących specyfiki komunikacyjnego funkcjonowania multikulturowych zespołów projektowych na grunt (glotto)dydaktyki akademickiej.

2. Interkulturowa komunikacja projektowa

Komunikacja w przedsiębiorstwie odbywa się w obrębie różnych *communities of practice*. Jeden z rodzajów *communities of practice* stanowią zespoły projektowe R&D. R&D to jeden z czterech działów tzw. usług biznesowych (Business Services). Pozostałe działy to Shared Service Centers (SSC) – centra usług wspólnych, Business Process (BP) – procesy biznesowe, Information Technology (IT) – technologie informacyjne. Zakres znaczeniowy R&D nie jest ściśle ustalony. Działalność R&D może być rozumiana dwojako: jako działalność o charakterze teoretycznym, której celem jest rekonstrukcja prawidłowości odnoszących się do danego zakresu rzeczywistości lub jako działalność o charakterze praktycznym, której celem jest usprawnienie lub opracowanie nowych rozwiązań technicznych, technologicznych lub metodologicznych. W praktyce konkretne działania R&D różnią się między sobą w zależności od założonego celu i zakresu rzeczywistości, którego dotyczą. Wspólne wszystkim działaniom R&D jest to, że są one przeprowadzane zespołowo w formie konkretnych projektów, których celem jest wytworzenie innowacyjnej wiedzy naukowej i/lub technologicznej.

Projekt to czasowo ograniczone przedsięwzięcie, które jest podejmowane w celu wykonania określonego, unikatowego produktu bądź określonej czynności/usługi. Projekty są realizowane przez kierownika projektu (*project manager*), którego zadaniem jest dopilnowanie, aby projekt został zrealizowany w określonym czasie, w ramach określonego budżetu i przy zachowaniu określonej jakości. Aby zapewnić optymalne spełnienie tych wymagań (w literaturze przedmiotu mówi się w tym kontekście o zbudowaniu tzw. „magicznego trójkąta”: czas – budżet – zakres), zarówno zarządzanie projektem, jak i realizacja projektu mogą podlegać mniej lub bardziej sformalizowanym standardom (por. PMBOK, 2013: 2). Standardy takie określane są mianem metod projektowych. Standaryzacji metod projektowych dokonuje się przede wszystkim dlatego, aby były one czytelne dla wszystkich uczestników projektu. Ze względu na specyfikę prowadzenia projektu metody projektowe dzieli się na metody sekwencyjne (nazywane też kaskadowymi; ang. *waterfall*; należą do nich PMBOK, PRINCE2, V-Model) oraz metody zwinne (ang. *Agile Project Management*; należą do nich RUP, XP, SCRUM). W obszarze R&D realizuje się projekty z reguły w oparciu o metody zwinne, bowiem to właśnie one umożliwiają daleko idącą elastyczność w realizacji celu projektu. Z drugiej jednak strony, taka elastyczność w realizacji celu projektu stwarza potencjalne zagrożenia, m.in. bardzo duże zagrożenia komunikacyjne. Zorganizowanie i prowadzenie dobrej komunikacji podczas realizacji projektów metodami zwinnymi jest zatem warunkiem *sine qua non* powodzenia projektu.

Elastyczność w realizacji celu projektu to tylko jedno z zagrożeń komunikacyjnych, jakie mogą potencjalnie wystąpić podczas realizacji projektu R&D. Jak wspomniałem, cechą charakterystyczną projektów R&D jest zespołowa ich realizacja. W Europie, ale nie tylko, projekty R&D w coraz większym stopniu realizowane są przez zespoły, których członkowie pochodzą z różnych kultur i posługują się różnymi językami ojczystymi. Takie zespoły projektowe będę nazywał dalej multikulturowymi zespołami projektowymi. Cechą charakterystyczną takich zespołów jest nie tylko odrębność językowo-kulturowa ich członków, lecz także posługiwanie się w celu realizacji komunikacji projektowej tzw. *lingua franca* (z reguły jest to „jakiś” język angielski). W konsekwencji komunikacja w multikulturowych zespołach projektowych, bez względu na to, za pomocą jakiej *lingua franca* się odbywa, ma zawsze charakter komunikacji interkulturowej.

Na podstawie obserwacji poczynionych w badaniach prowadzonych przez RC-BCA można sformułować następujące uściślenia:

- jakość komunikacji projektowej ma znaczący wpływ na efektywność zespołu projektowego;
- komunikacja projektowa składa się z sekwencji pojedynczych aktów komunikacyjnych;
- na efektywność całej komunikacji projektowej składa się efektywność/nieefektywność poszczególnych aktów komunikacyjnych, z tym, że efektywność komunikacji projektowej jako całości, nie jest sumą efektywności/nieefektywności poszczególnych aktów komunikacyjnych;
- efektywność komunikacji projektowej jako całości jest wynikiem efektywności transferencji informacji, efektywności rozwiązywania problemów komunikacyjnych oraz efektywności rozwiązywania problemów merytorycznych;
- stopień efektywności transferencji informacji, efektywności rozwiązywania problemów komunikacyjnych oraz efektywności rozwiązywania problemów merytorycznych zależy w dużej mierze od stopnia trafności doboru aktów komunikacyjnych i sposobu ich realizacji;
- dobór aktów komunikacyjnych i sposobów ich realizacji determinowany jest przez właściwości konkretnych zespołów projektowych, tj. przez właściwości poszczególnych członków tych zespołów;
- komunikację projektową kształtują na płaszczyźnie strukturalnej właściwości metody projektowej, właściwości modelu kooperacji oraz właściwości członków zespołu projektowego;
- jeżeli członkowie zespołu projektowego należą do różnych kręgów językowo-kulturowych, miejsce ma komunikacja interkulturowa;
- komunikacja interkulturowa jest bardziej złożona aniżeli komunikacja monokulturowa;
- złożoność komunikacji interkulturowej nie musi *per se* ograniczać ani produktywności, ani innowacyjności multikulturowych zespołów projektowych. Ze-

społy takie mogą być bardziej efektywne i innowacyjne aniżeli zespoły monokulturowe.

Konsekwencją problemów komunikacyjnych wewnątrz zespołu projektowego może być nie tylko brak porozumienia albo brak wystarczającego porozumienia wewnątrz zespołu. Konsekwencją takich problemów mogą być także różnego rodzaju napięcia, u podłoża których mogą leżeć różne przyczyny. Napięcia takie mogą być potęgowane np. przez różnice w cechach osobowych poszczególnych członków zespołu. W przypadku niskiej kompetencji interkulturowej członków multikulturowych zespołów projektowych napięcia wewnątrz zespołu projektowego mogą być dodatkowo potęgowane także różnicami kulturowymi.

3. Zadania akademickie

Jak już wspomniałem, stopień efektywności przekazu informacji, efektywności rozwiązywania problemów komunikacyjnych oraz efektywności rozwiązywania problemów merytorycznych zależy od stopnia trafności doboru aktów komunikacyjnych i sposobu ich realizacji. Podstawą efektywnej komunikacji projektowej jest z jednej strony ścisłość denotatywna języka projektowego, a z drugiej strony określone kompetencje, wśród których, ogólnie rzecz ujmując, wymienić można językową kompetencję projektową, dyskursywną kompetencję projektową, kulturową kompetencję projektową, interkulturową kompetencję projektową.

Zakres projektowej kompetencji językowej, tak jak zakres kompetencji językowej w ogóle, można wyznaczyć wężiej lub szerzej w zależności od tego, jak wąsko czy szeroko wyznaczymy zakres tego, co uznamy za język (idiolekt), tj. ograniczając go do zdaniowych umiejętności formacyjnych i funkcyjnych lub poszerzając o tekstowe umiejętności formacyjne i funkcyjne.

Do zakresu dyskursywnej kompetencji projektowej zaliczyć trzeba umiejętności, które pozwalają członkom zespołów projektowych uczestniczyć w interakcji projektowej, czyli prowadzić dialog, dyskusję, polemikę, których przedmiotem jest wiedza dotycząca (a) przedmiotu projektu, (b) sposobu realizacji projektu. W obrębie dyskursywnej kompetencji projektowej należy wyróżnić najpierw umiejętności prowadzenia dyskursu za pomocą wypowiedzi (z)realizowanych w formie graficznej (= tekstów pisanych), umiejętności prowadzenia dyskursu, za pomocą wypowiedzi (z)realizowanych w formie audialnej (= tekstów mówionych), a także umiejętności prowadzenia dyskursu o formie hybrydowej, np. przy użyciu komunikatora Skype, który umożliwi rozmawianie, komunikację pisemną oraz wyświetlanie tekstu.

Kulturową kompetencję projektową tworzą specyficzne umiejętności wytworzone przez specjalistę na potrzeby komunikacji w obrębie odnośnych zespołów projektowych. Wyróżniają się one m.in. różnymi stylami zarówno tworzenia wiedzy projektowej,

jak i jej wyrażania, a ponadto odmiennymi stylami prowadzenia dyskursu projektowego. Interkulturowa kompetencja projektowa „uwidacznia” się w komunikacji pomiędzy członkami zespołów projektowych reprezentującymi różne kultury projektowe oraz różne etnokultury².

Stożek efektywności komunikacji projektowej zależy zatem od (a) od stopnia zbieżności zakresów wiedzy członków zespołu projektowego, (b) stopnia zbieżności ich zakresów kompetencji językowych, (c) stopnia zbieżności zakresów ich kompetencji dyskursywnych, (d) stopnia zbieżności zakresów ich kompetencji kulturowych, (e) zakresu ich kompetencji interkulturowych oraz (f) stopnia ścisłości denotatywnej języka projektowego,

Powstawaniu nieporozumień komunikacyjnych oraz napięć można przeciwdziałać, poprzez systemowe budowanie kompetencji językowej, dyskursywnej i interkulturowej. Jeżeli tak, to w odniesieniu do zadań akademickich kształcenia zawodowego na potrzeby rynku pracy, przyjąć trzeba następujące założenia strategiczne:

- kompetencję językową, dyskursywną i interkulturową można wykształcić zarówno w trakcie (akademickiego) kształcenia przyszłych członków multikulturowych zespołów projektowych, jak i w trakcie ich pracy zawodowej;
- na potrzeby kształcenia przyszłych członków multikulturowych zespołów projektowych należy opracować programy dydaktyczne umożliwiające internalizację odnośnych kompetencji w zakresie intra- i interkulturowej komunikacji projektowej;
- równocześnie należy rozpocząć kształcenie specjalistów, którzy będą w stanie nie tylko kształcić kompetencje komunikacyjne członków zespołów projektowych w trakcie ich pracy zawodowej, ale także audytować przebieg komunikacji projektowej;
- zarówno na potrzeby dydaktyki komunikacji projektowej, jak i na potrzeby usprawniania i ewaluacji komunikacji projektowej trzeba opracować normy (standardy) komunikacji projektowej oraz normy (standardy) jej audytowania.

Jeżeli stopień efektywności komunikacji projektowej zależy także od ścisłości denotatywnej języka projektowego, to do zdań badawczych nauki zajmującej się komunikacją projektową włączyć trzeba także zadania polegające na ocenie ścisłości denotatywnej danych języków projektowych oraz zadania polegające na ew. poprawie takiej ścisłości. Konieczność „zadbania” o jakość języków projektowych wynika także z tego, że na płaszczyźnie funkcjonalnej języki pełnią nie tylko rolę „instrumentów” uzewnętrzniania/wyrażania wiedzy, ale także funkcję „instrumentów” wytwarzania (nowej) wiedzy, bowiem pomiędzy poznaniem (procesem) oraz jego wynikiem (wiedzą) a językiem, za pomocą którego poznanie to się dokonuje, istnieje ścisły związek. Ten aspekt nabiera szczególnego znaczenia właśnie w odniesieniu do działalności

2. Na temat ujmowania desygnatów wyrażenia „język” i „kultura” wypowiedział się obszernie F. Gruzca (zob. 1989, 1992a, 1992b, 2012a, 2012b).

R&D, która polega na rekonstrukcji prawidłowości odnoszących się do danego zakresu rzeczywistości i/lub tworzeniu nowych rozwiązań technicznych, technologicznych lub metodologicznych.

4. Prognozy

Rola projektowej komunikacji interkulturowej w obszarze R&D będzie rosła, ponieważ w stopniu znaczącym rośnie znaczenie gospodarcze obszaru R&D. Według prognoz podanych przez czasopismo *R&D Magazine*, w 2014 r. USA, Chiny, Japonia i Europa miały wydać na R&D łącznie 78% całkowitej sumy 1,6 biliona dolarów USA, jaka globalnie zostanie przeznaczona na R&D³. W USA wydatki na R&D miały stanowić zatem 2,5%, w Azji 1,9%, a w Europie 1,8% PKB tych regionów. Szczególne znaczenie badaniom R&D przypisała w 2013 r. także Unia Europejska, która w latach 2014-2020, jak wynika z programu Horyzont 2020, zdecydowała się przeznaczyć na badania i innowacje prawie 80 miliardów euro⁴. W ostatniej dekadzie wzrosło także znaczenie Polski jako kraju produkcji dóbr technologicznie wysoko zaawansowanych oraz kraju usług biznesowych (Business Services), w tym usług w obszarze R&D. Jak podaje *Rocznik Statystyczny GUS*, wzrost zatrudnienia w sektorze badawczo-rozwojowym w podmiotach gospodarczych w latach 2000-2011 wzrósł z 402 000 do 1 402 000 (ogółem w sektorze tym zatrudnienie wzrosło w wymienionym okresie z 880 000 do 2 220 000), natomiast nakłady finansowe w tym obszarze działalności w ww. latach z ponad 790 000 zł do ponad 3 145 000 zł⁵. W 2011 r. podmioty gospodarcze wydały na działalność R&D ponad 28% ogólnych nakładów w tym obszarze⁶. W sektorze działalności gospodarczej, jak podaje ABSL⁷, branża usług biznesowych zatrudniała w Polsce w połowie 2013 r. w ponad 400 centrach ponad 110 000⁸ pracowników – jak wiadomo liczba ta nieustannie rośnie⁹. Autorzy raportu *Central and Eastern European Outsourcing Association*¹⁰ prognozują dalszy silny wzrost znaczenia Polski na mapie usług biznesowych.

Do wzrostu znaczenia Polski w obszarze R&D przyczyniają się bardzo dobre czynniki, określane w literaturze przedmiotu jako *local factors* (czynniki lokalne). Są to: przynależność Polski do UE, polityka proeuropejska, polityczna i społeczna stabilność, bezpieczeństwo prawne, stabilna gospodarka, bezpieczeństwo, liczba mieszkańców

3. por. *Global R&D Funding Forecast 2014*, s. 4

4. Por. <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020> [DW: 04.01.2015].

5. GUS: *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012*.

6. GUS: *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012*, *Mały Rocznik Statystyczny 2013*.

7. *Association of Business Service Leaders in Poland*: www.absl.pl

8. Liczba ta odnosi się do podmiotów gospodarczych z obcym kapitałem i nie uwzględnia podmiotów wyłącznie z polskim kapitałem.

9. Raport ABSL 2013: 11 [DW: 08.09.2013].

10. Zob. *Central and Eastern Europe IT Outsourcing Review 2010*, s. 43.

(Polska jest szóstym co do liczby mieszkańców krajem UE), silnie rozwijający się sektor usług, wysoko wykwalifikowani pracownicy, stosunkowo niskie bezrobocie, zabezpieczenie dopływu nowych pracowników przez bardzo dobre wykształcenie akademickie, duża i stabilna baza akademicka w obszarze usług biznesowych, dobre możliwości agregacyjne, ta sama strefa czasowa, ten sam kontekst kulturowy i wynikające z tego małe bariery kulturowe¹¹, a także wysoki poziom kompetencji w zakresie BELF¹², jaki i wysoki stopień gotowości do posługiwania się BELF.

Wysokie poziom kompetencji polskich pracowników i kadry zarządzającej w zakresie BELF poświadcza m.in. *Business English Index 2013* (BEI), opracowany przez Pearson English Business Solutions¹³. W indeksie tym, opracowanym na podstawie danych zebranych ze 150 krajów, stopień kompetencji w zakresie BELF w Polsce oceniony został (w skali 1-10) na 6,39 punktów (średnia światowa wyniosła 4,75 punktów). Tym samym Polska znalazła się w 2013 r. w pierwszej dziesiątce krajów o najwyższym indeksie BEI. Lista pierwszej dziesiątki krajów przedstawia się następująco: Filipiny: 7,95, Norwegia: 7,06, Holandia: 7,03, USA: 6,81, Austria: 6,78, Węgry: 6,45, Polska: 6,39, Francja: 6,33, Niemcy: 6,32, Włochy: 6,28.

Z powyższych uwag wynika, że wzrost znaczenia Polski na mapie usług R&D oznacza w pierwszej kolejności konieczność podjęcia systematycznych i szeroko zakrojonych badań nad procesami wykonywania tych usług. W świetle poruszanej tu tematyki taki wzrost znaczenia Polski oznacza także pilną potrzebę naukowej refleksji nad akademickim kształceniem kadry potrafiącej w tych procesach efektywnie uczestniczyć.

BIBLIOGRAFIA

- Alnajjar J. 2013. Audyt komunikacyjny w przedsiębiorstwie – nowy przedmiot zainteresowania lingwistyki. *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegląd/ Review* 8. 7-26.
- Alnajjar J. 2014a. (R)evolution in Intercultural Business Communication Research. Selected Considerations. *Kwartalnik Neofilologiczny* 3/2014. 613-625.
- Alnajjar J. 2014b. Kommunikationsaudit im Visier der Angewandten Linguistik. In S. Grucza, M. Wierzbicka, J. Alnajjar, P. Bąk (red). *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/ M. 93-117
- Alnajjar J. 2015a. Mixed Qualitative Methods in Conducting Business Communication Audits. In *Proceedings of the 14th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies ECRM 2015 Malta*. Malta (w druku).
- Alnajjar J. 2015b. We are not an elephant. Deutsch-polnische Projektarbeit aus kultureller und linguistischer Perspektive. *Kwartalnik Neofilologiczny* 1/2015 (w druku).
- Alnajjar J. 2015c. Das Kommunikationsaudit und seine Implikationen für interkulturelles Kommunikationstraining. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.). *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).
- Central and Eastern Europe IT Outsourcing Review 2010*. <http://ceeoa.org> [DW: 09.12.2014].

11. Zob. *Poland Emerging As Major European Outsourcing Hub 2013*.

12. BELF = pierwotnie *Business English as Lingua Franca*; obecnie *English as Business Lingua Franca*.

13. Zob. *White Paper: The 2013 Business English Index & Globalization of English Report*.

- Glińska-Neweś A. 2007. *Kulturowe uwarunkowania zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie*. Toruń.
- Global R&D Funding Forecast 2014 http://www.rdmag.com/sites/rdmag.com/files/gff-2014-5_7%20875x10_0.pdf [DW: 03.01.2014].
- Grucza F. 1989. Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności. In F. Grucza (red.). *Bilingwizm, bikulturyzm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa. 9-49.
- Grucza F. 1992a. Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej. In F. Grucza (red.). *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa. 9-70.
- Grucza F. 1992b. O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach. In W. Woźniakowski (red.). *Modele komunikacji międzyludzkiej*. Warszawa. 9-30.
- Grucza F. 2012a. Kulturologia antropocentryczna a kulturoznawstwo. In K. Grzywka et al. (red.), *Kultura – literatura – język. Pogranicza Komparatystyki. Prace ofiarowane Profesorowi Lechowi Kolago w 70. rocznicę urodzin*. Warszawa. 79-102.
- Grucza F. 2012b. Zum Gegenstand und zu den Aufgaben der Anthropozentrischen Linguistik, Kulturologie und Kommunikologie sowie zur Gegenseitigen Vernetzung dieser Erkenntnisbereiche. *Kwartalnik Neofilologiczny* LIX, 3/2012.
- Grucza S. 2014. Przesłanki prowadzenia akademickiego kształcenia w zakresie zarządzania komunikacją projektową. *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegłqd/ Review* 9. 1-21.
- Grucza S. 2014a. Zur Notwendigkeit der Erforschung der polnisch-deutschen Unternehmenskommunikation. In S. Grucza, M. Wierzbicka, J. Alnajjar, P. Bąk (red.). *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/M. 33-53.
- Grucza S. 2014b. Przesłanki prowadzenia akademickiego kształcenia w zakresie zarządzania komunikacją projektową. *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegłqd/ Review* 9. 1-21.
- Grucza, S. 2015. Kommunikation in multikulturellen Projektteams. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.). *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).
- Grucza S., Alnajjar J., Grucza R. 2014. Projektkommunikation bei Nearshoring-Kooperationen. Am Beispiel von polnisch-deutschen Projektkooperationen bei REC Global. In S. Grucza, M. Wierzbicka, J. Alnajjar, P. Bąk (red.). *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/ M. 153-170.
- Kandefor-Winter K. 2015. Projekt Communication as Innovation Factor. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.). *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).
- Koskensalo A. 2015. Management von Kommunikation und Diversität in transkulturellen Projektteams. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.). *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).
- Łompieś J.B. 2014a. *Raport spółki giełdowej. Studium pragmalingwistyczne*. Warszawa.
- Łompieś J.B. 2014b. Im Dschungel der Kompetenzen. Überlegungen zur Pragmatik der Geschäftstätigkeit. In S. Grucza, M. Wierzbicka, J. Alnajjar, P. Bąk (red.). *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*. Frankfurt/ M. 119-134.
- Łompieś J.B. 2014c. Determinanty kontekstowe tworzenia tekstów w biznesie. In M. Łukasik, B. Mikołajewska (red.). *Języki specjalistyczne wczoraj, dziś i jutro*. Warszawa. 235-245.
- Łompieś J.B. 2015. Interculturally Embedded Project Teams and PM-Competences. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.), *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).
- Mały Rocznik Statystyczny 2013* http://www.stat.gov.pl/gus/5840_737_PLK_HTML.htm

- Pelikan K. 2015. Möglichkeiten der Optimierung internationaler Projektkommunikation. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.). *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).
- Poland Emerging As Major European Outsourcing Hub. 2013. In IT Outsourcing News from Central and Eastern Europe. Thursday, August 08, 2013 <http://itonews.eu/poland-emerging-as-major-european-outsourcing-hub> [DW: 08.08.2014].
- PMBOK 2013: *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)*. 2013. wyd. 5. Pennsylvania.
- Proudfoot Consulting 2007. *Proudfoot Productivity Report 2007. A Search for hidden Value in large Corporations*, <http://enable06.myenable.com/fusion/apps/doc/public/130/Productivity%20Study/Productivity%20Report.pdf> [DW: 04.08.2013].
- Proudfoot Consulting. 2008. *Global Productivity Report 2008. A world of unrealized Opportunities*, <http://enable06.myenable.com/fusion/apps/doc/public/130/Productivity%20Study/2008%20Global%20Productivity%20Study%20US.pdf> [DW: 04.08.2013].
- Raport ABSL: *Business Services Sector in Poland 2013*. www.absl2013.epublish24.com [DW: 08.09.2013].
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2012 http://www.stat.gov.pl/gus/5840_2844_PLK_HTML.htm
- Sońta-Drączkowska E. 2011. *Zarządzanie wieloma projektami*. Warszawa.
- Sońta-Drączkowska E. 2015. Projekt Management as Communication Management. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.). *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).
- Trocki M. 2009. *Organizacja projektowa*. Warszawa.
- Trocki M., Grucza, B., Ogonek, K. 2009. *Zarządzanie projektami*. Warszawa.
- Trocki M., Sońta-Drączkowska, E. 2009. *Strategiczne zarządzanie projektami*. Warszawa
- White Paper: The 2013 Business English Index & Globalization of English Report*. Pearson English Business Solutions, http://static.globalenglish.com/files/reports/Business_English_Index_2013.pdf [DW: 01.02.2015]
- Wilczewski M. 2014a. Communicating Changes to Employees as a Challenge to Corporate Communication. *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegląd/Review*, 9. 41-57.
- Wilczewski M. 2014b. Audyt komunikacyjny w badaniu efektywności procesu komunikacji wewnętrznej przedsiębiorstw. *Studia i Materiały*. Warszawa. (w druku).
- Wilczewski M. 2015. The Role of Communication in the Business Strategy. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.). *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).
- Winkler R. 2008. *Zarządzanie komunikacją w organizacjach zróżnicowanych kulturowo*. Kraków.
- Wyrozębski P. 2009. *Biuro projektów*. Warszawa.
- Wyrozębski P. 2015. PMO in Focus of Management Sciences. In S. Grucza, J. Alnajjar (red.). *Kommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt/ M. (w druku).

Techniki kreatywnego myślenia w dydaktyce języka specjalistycznego

Creative thinking techniques in teaching language for specific purposes

Creativity is a heterogeneous phenomenon and known under a variety of names also in teaching foreign languages. Teaching creativity, although not the main objective of foreign language education, can assist students in achieving communicative competence in a foreign language. This also applies to the teaching of languages for specific purposes, which combines the teaching of linguistic forms and content, emphasizing the primary role of assimilating knowledge of the field, which is subordinate to the language used to express it. As it is taught mainly for the labour market, which seeks creative individuals, the call for including creative techniques in teaching language for specific purposes is understandable. The author conducted a quasi-experiment in which exercises were used to develop creativity in teaching English language among the students of business English. The techniques studied, among others, have enabled a creative use of specific terminology in different situations and spontaneous communication, a practice of communication strategies and metaphorical thinking skills as well as the improvement in the ability to present students' own (fictional) products.

Słowa kluczowe: kreatywność, nauczanie kreatywności, języki specjalistyczne
Key words: creativity, teaching for creativity, language for specific purposes

1. Wstęp

O korzyściach płynących z wdrażania technik kreatywnych dla holistycznego rozwoju ucznia, człowieka i społeczeństwa przekonuje wielu badaczy z zakresu pedagogiki twórczości (Cudowska, 2004, 2014; Szmidt, 2007; Sajdak, 2008; Starko, 2005), psychoddydaktyki kreatywności (Dobrołowicz, 1986, 1995) i psychologii twórczości (Nęcka, 2012; Nęcka *et al.*, 2013). Zainteresowanie kreatywnością odnotowuje się w ostatnich latach również na polu nauczania/uczenia się języka obcego (Błachowska-Szmigiel, 2010; Jastrzębska, 2011; Richards, 2013). Przywołani autorzy postulują głównie wieloaspektowe zalety płynące z nauczania kreatywności: otwartość na świat, lepsze poznanie siebie i innych, większą łatwość rozwiązywania problemów, rozwijanie wyobraźni, wzmocnienie postawy poszukującej, zaciekawienie światem i wzrost umiejętności adaptacji do zmieniających się okoliczności. Najnowsze badania przynoszą również

dowody na szerokie korzyści wynikające z nauczania kreatywności na lekcji języka obcego: tworzenie przez uczniów ciekawych, oryginalnych i wartościowych tekstów (Błachowska-Szmigiel, 2010: 280), rozwijanie ich autonomii i usprawnianie komunikacji poprzez wymiar integracyjny treningów kreatywności (Jastrzębska, 2011: 66), pogłębienie i rozszerzenie komunikacji językowej (Dakowska, 2014: 49), czy też poprawa interakcji w języku obcym wynikająca z większej swobody posługiwania się nim (Maley, 1997).

Kreatywność, oznaczająca dyspozycję człowieka do tworzenia rzeczy nowych i użytecznych, nie jest monolitem, ale cechą dynamiczną składającą się z licznych, występujących w zróżnicowanych proporcjach komponentów i procesów. Wychodząc z założenia, że kreatywność może być zarówno przymiotem wrodzonym, jak i atrybutem, który można rozwijać, przybliżona zostanie w tym artykule z punktu widzenia dydaktyki języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem korzyści płynących z użycia tzw. technik kreatywnych (tj. służących rozwijaniu kreatywności uczniowskiej) w nauczaniu języka obcego. Szczegółowo zaś skoncentrujemy się na osiągnięciu kompetencji docelowej w zakresie języka specjalistycznego do celów zawodowych.

Głównym zagadnieniem poruszonym w pierwszej części będą kompetencje kreatywne ucznia zarówno te wrodzone, jak i te, które są podatne na stymulowanie. Przytoczony poniżej raport ze stanu badań ma na celu przedstawienie tych cech psychologicznych i osobowościowych jednostki (ucznia), które stanowią o potencjale do bycia kreatywnym. Najogólniej rzecz biorąc, przyjmujemy, że kreatywny uczeń języka obcego potrafi tworzyć własne oryginalne pomysły, które mogą zupełnie podświadomie przyczyniać się do rozwoju jego kompetencji obcojęzycznej. Drugą część artykułu stanowi sprawozdanie z quasi-eksperymentu. Wykorzystanie technik kreatywnych w dydaktyce języka specjalistycznego zilustruje przykład studentów drugiego roku filologii angielskiej odbywających kurs języka angielskiego na potrzeby biznesu.

2. Kreatywny uczeń na lekcji języka obcego

Kreatywność ucznia języka obcego należy rozpatrywać w wymiarze produktu i procesu. Jak zwraca uwagę Cropley (2004: 113 za: Zybert, 2012: 236), kreatywność jako produkt charakteryzuje się atrybutami takimi jak: oryginalność, trafne odniesienie do sytuacji/kontekstu, użyteczność, złożoność, zrozumienie, element zaskoczenia. Z kolei w wymiarze procesu kreatywność oznacza obiektywne postrzeganie koncepcji, pomysłowość, rozpoznanie problemu, połączenie pojęć i kategorii oraz klasyfikowanie.

Literatura przedmiotu obfituje w liczne badania (m.in. Csikszentmihalyi, 1998; Davis, 2004; Walberg i Zeiser, 1997) nad związkami występującymi pomiędzy cechami osobowości i cechami środowiska społecznego a myśleniem i działaniem kreatywnym. Profil psychologiczny osoby kreatywnej, który wyłania się z prowadzonych badań, zdaje się być dość spójny, choć potwierdzono również istnienie pewnych różnic

indywidualnych. W bardzo szerokim zarysie uznaje się (Reis i Renzulli, 2003: 350), że charakterystycznymi cechami osób kreatywnych są otwartość na nowe doświadczenia, wytrwałość, nonkonformizm, niezależność emocjonalna i intelektualna, impulsywność, pewność siebie, zorientowanie bardziej na siebie niż grupę i, potencjalnie, introwertyzm. Wśród innych cech, występujących z różnym natężeniem, wymienia się dojrzałość emocjonalną (Sternberg i Lubart, 1993), świadomość własnego potencjału twórczego (Daniels, 1997) i motywację samoistną tj. pochodzącą z wnętrza jednostki i przejawiającą się zamiłowaniem do działania kreatywnego (Kirshenbaum i Reis, 1997; Urban, 2012).

Kreatywność uczniowska, podobnie zresztą jak kreatywność każdego człowieka, może być postrzegana wąsko, jako rodzaj talentu przejawianego w obrębie danej dziedziny, lub szeroko, jako ogólna kompetencja przejawiająca się w różnych obszarach życia. Przykładowo, zdaniem psychologa i pedagoga Dobrołowicza (1995: 155), zachowania kreatywnych uczniów można podzielić na dwie kategorie:

- uczniowie twórczy w danej dziedzinie (np. muzyka, śpiew, rysunek, literatura, itp.);
- uczniowie przejawiający twórczość w zachowaniach: tzw. uczniowie kreatywni aktualnie, czyli o określonym „dorobku” w danej dziedzinie, i tzw. uczniowie kreatywni potencjalnie, czyli o ponadprzeciętnych możliwościach twórczych, które nie zostały jeszcze ujawnione/odkryte. Tych drugich jest znacznie więcej niż pierwszych.

Wiele zmiennych kognitywnych wpływających na proces uczenia się języków obcych zostało już bardzo dobrze opisanych w literaturze glottodydaktycznej. Oprócz tego, badacze zajmowali się także aspektami związanymi z afektem oraz ze sferą behawioralną ucznia języka obcego. Po dziś dzień jednak waga kreatywności w nauce języka obcego nie została definitywnie rozstrzygnięta. Zakładając, że kreatywność nie jest cechą zarezerwowaną dla wybitnych jednostek, ale dyspozycją, którą można rozwijać w każdym człowieku, jej znaczenie może okazać się bardzo ważne dla milionów ludzi uczących się języków obcych na całym świecie. Zwłaszcza w świetle badań R. J. Sternberga (1985), który dowiódł, że kreatywność ma wpływ na sposób, w jaki klasyfikujemy i systematyzujemy wiedzę.

Dowód na pozytywny wpływ kreatywności na uczenie się obcego języka przynosi badanie irańskich uczonych (Pishghada i Mehr, 2011), w trakcie którego zbadano stopień kreatywności u studentów uniwersytetu w Teheranie, a następnie poproszono ich o napisanie wypracowań w języku angielskim. Dowiedziono, że im większy stopień zaawansowania językowego badanych studentów, tym lepiej radzili sobie oni z elastycznością językową. Dowodzi to, że uczniowie lepiej znający język mają większą swobodę w użyciu zróżnicowanego słownictwa i piszą dłuższe eseje. Również oryginalność myślenia okazuje się być wyższa u bardziej zaawansowanych użytkowników języka. Naturalnie, osoby takie mają większą wiedzę językową, co oznacza, że produkowanie

pomysłów niestandardowych, nietypowych przychodzi im łatwiej. Stanowi to następny dowód pozytywnej zależności pomiędzy kreatywnością a produkcją w obcym języku. Uczeń kreatywny częściej używa wyobraźni do wytwarzania nowych pomysłów w zadaniach komunikacyjnych, jednocześnie, im bardziej zaawansowany użytkownik języka obcego, tym większa jest elastyczność i oryginalność jego wypowiedzi. Warto w tym miejscu przypomnieć badania prowadzone przez Ehrman i Oxford (1995), którego autorki potwierdziły, że umiejętność radzenia sobie z nowością, czyli produkowania oryginalnych rozwiązań, jest cechą w istotny sposób wpływającą na sukces w nauce obcego języka.

Badaniem zależności pomiędzy kreatywnością a powodzeniem w ustnych zadaniach produkcji wypowiedzi w obcym języku zajęły się węgierskie badaczki Albert i Komos (2004). Wykazały one, że płynność wpływa pozytywnie na długość wypowiedzi, a oryginalność obniża tę długość, pozytywnie wpływając na zwięzłość narracji. Ogólnym wnioskiem z badania było stwierdzenie, że kreatywność wpłynęła w stopniu umiarkowanym na produkcję językową uczestników. Autorki spekulują, że być może większy wpływ ma tu motywacja do wykonania zadania i inne czynniki osobowościowe lub sytuacyjne (np. rozmówca).

Istotnym elementem w rozwijaniu kreatywnych predyspozycji ucznia języka obcego będzie rozpoznanie dominującego typu inteligencji, zgodnie z teorią inteligencji wielorakich Gardnera (1983). Tym samym, należy zrozumieć preferencje ucznia i sposób, w jaki przyswaja on wiedzę, odpowiednio do przejawianego typu inteligencji: lingwistycznej, matematycznej, kinestetycznej, przestrzennej, muzycznej, interpersonalnej lub intrapersonalnej, lub do kombinacji tych typów. Na lekcji języka obcego należy nie tylko wzmacniać i rozwijać uczniowskie inteligencje, ale również dawać uczniom możliwość demonstrowania tego, co się nauczyli na różne sposoby. W podobny sposób, kreatywność ucznia winna być wspierana w ramach różnych modalności.

Wprowadzanie elementów sztuki, takich jak np. rysunek lub muzyka, również może przyczynić się do rozwijania kreatywności językowej uczniów języków obcych. Jak wskazuje Lee (2013: 93), poprzez ekspozycję na sztuki piękne, uczący się języków obcych, niezależnie od wieku i kontekstu edukacyjnego, mogą rozwinąć umiejętność wymyślania różnych opowiadań. Opowiadania z kolei zawierają w sobie element relaksujący polegający na przyjemności słuchania i pisania tekstów dostosowanych do umiejętności uczniów. Opowiadania tworzone przez uczniów w czasie lekcji języka obcego stanowią przykłady kreatywności językowej i są dobrą techniką rozwijania umiejętności pisania.

Badania potwierdzają możliwość rozwijania twórczych zachowań językowych w wyniku nauczania zorientowanego na aktywizowanie kreatywnego myślenia (Błachowska-Szmigiel, 2008: 23). Wykazano jednocześnie, że krótki trening kreatywności nie wpływa na rozwój postawy twórczej, która wymaga długiego okresu rozwoju, wynikającego z interakcji ze środowiskiem i niekiedy trwającego całe życie jednostki. Zasadnicze elementy takiego treningu to z jednej strony pobudzanie zaciekawienia

uczniów, otwieranie ich na nowość i pobudzanie ich wyobraźni a z drugiej wzbogacanie ich kompetencji językowej i komunikacyjnej (Blachowska-Szmigiel, 2005: 355).

3. Określenie problemu badawczego

Zainteresowanie dydaktyki języków obcych kreatywnością związane jest z obserwowalnym wzrostem zainteresowania kreatywnością w ogóle, zwłaszcza w naukach pokrewnych, takich jak pedagogika, psychologia, czy językoznawstwo stosowane. Sama dydaktyka języków obcych obfituje obecnie w liczne i wnikliwe opracowania wielu zmiennych związanych ze sferą poznawczą i emocjonalną ucznia. W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat nauka ta doczekała się szeroko zakrojonych badań, m.in. nad zdolnością/talentem językowym (*aptitude*) (m.in. Pimsleur, 1966), inteligencją (Gardner, 1983), stylami uczenia się (Ausubel, 1968; Ellis, 1990), motywacją (Dörnyei, 1998) itd., podczas gdy zainteresowanie badaczy zjawiskiem kreatywności i jej wpływem na uczenie się języka obcego jest zjawiskiem dość nowym. Tymczasem, zaobserwować należy, że wraz z rosnącą popularnością podejścia zadaniowego (*task-based teaching*), wymagającego od uczniów korzystania z wyobraźni (Ryan i Marcer, 2013), oraz przy wciąż dominującym podejściu komunikacyjnym, dyskurs odnośnie roli kreatywności w dydaktyce językowej w naturalny sposób powinien zostać lepiej dostrzeżony przez badaczy.

Treningi kreatywności, popularne zwłaszcza w kręgach biznesowych, okazują się przynosić wymierne korzyści biorącym w nich udział uczestnikom. Psychologia twórczości udowadnia, że każdy człowiek o normalnie funkcjonującym intelekcie jest zdolny do produkowania nowych i wartościowych wytworów oraz że tak rozumiana kreatywność jest umiejętnością, którą można stale rozwijać. Efektem takiego treningu jest rozwinięcie umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów, generowania nowych pomysłów, dostrzegania i redefiniowania problemów, rozwijania idei czy też wzbogacania istniejących rozwiązań. Nie ulega wątpliwości, że umiejętności te są niezwykle cennymi właściwościami człowieka i winno się je rozwijać, również w ramach zajęć z języków obcych. Ponieważ zainteresowanie psychoedukacją kreatywności rośnie i wszystko wskazuje na to, że będzie rosło nadal (Szmidt, 2013: 15), dydaktyka języków obcych może stać się miejscem, gdzie postawy twórcze będą aktywnie pobudzane.

Ponadto, dydaktyka języków obcych staje się obszarem poszukiwania praktycznie użytecznej wiedzy odnośnie nauczania języków specjalistycznych. W pierwszym rzędzie wzrost migracji zarobkowej przełożył się w ostatnich latach na konieczność nauki języka obcego do celów zawodowych. Publikacje książkowe z ostatnich lat pokazują, jak tradycyjne kursy biznesowe i medyczne poszerzają się o kursy języka obcego dla opiekunek dziecięcych, opiekunek osób starszych, kosmetyczek, architektów, fryzjerów, a nawet sprzedawców samochodów. Często, z powodu ograniczeń czasowych,

nauczyciel powinien być gotowy do selekcji materiału, pominięcia elementów gramatyki, bez których uczeń może funkcjonować i poznawać teksty specjalistyczne, ale przy pełnej świadomości, że te elementy mogą być różne w odniesieniu do różnych zawodów. Przykładowo, Karwacka-Campo (2008: 220-221) wyjaśnia, że włoski historyk sztuki nie ma potrzeby poznania włoskich trybów warunkowych, które z kolei będą bardzo ważne dla ekonomisty, gdyż są wszechobecne we włoskiej prasie fachowej. Wśród innych problemów w nauczaniu języków specjalistycznych są elementarne braki w znajomości gramatyki języka ojczystego, syndrom „niewyćwiczonego umysłu” (jeśli minęło dużo czasu od kiedy uczący się języka specjalistycznego skończył szkołę), problemy z koncentracją, zmęczenie po pracy, brak czasu na systematyczność i „słomiany” zapal (Karwacka-Campo, 2008: 223-224).

W związku z powyższym znacząco wzrasta rola treningu kreatywności w nauczaniu języków specjalistycznych. Po pierwsze, jak zaznaczono, rozwijanie kreatywności służy nauce języków obcych. Uczniowie kreatywni uczą się łatwiej, ponieważ korzystają z szerszego zasobu technik uczenia się. Kreatywność językowa oznacza także większą łatwość pokonywania problemów w obcojęzycznych sytuacjach komunikacyjnych. Po drugie, rozwijanie kreatywności pomaga uczącym się języków specjalistycznych w radzeniu sobie w nowych środowiskach pracy. Ponieważ języków specjalistycznych uczą się przede wszystkim osoby chcące je wykorzystać do celów zarobkowych, dodatkowym atutem takich osób będą wszelkie dyspozycje kreatywne, które pomogą im odnaleźć się na rynku pracy. Po trzecie, rozwijanie kreatywności wspomaga rozwój umiejętności stawiania sobie celów. Można przypuszczać, że uczniowie uczący się kreatywności w trakcie kursów języków specjalistycznych będą mieli większą motywację do działania i podejmowania wysiłków.

4. Cel przeprowadzonego quasi-eksperymentu

Trening kreatywności w ramach nauczania języka obcego intuicyjnie wydaje się być pomysłem godnym wdrożenia. Ponieważ trening taki odbywa się najczęściej w ramach doskonalenia zawodowego osób związanych z biznesem, tym bardziej cenne jest wprowadzenie go w ramach zajęć z języka biznesowego. Celem przeprowadzonego eksperymentu było przede wszystkim pozyskanie informacji odnośnie tego, jak studenci zareagują na techniki rozwijania kreatywności w trakcie zajęć z języka biznesowego, czy ćwiczenia te pomogą im w nauce samego przedmiotu i jakie będą ich opinie na temat przeprowadzonego treningu. Odpowiedź na pytania dotyczące wpływu zadań rozwijających kreatywność studentów na ich sukces w nauce języka obcego w biznesie może także przyczynić się do wprowadzenia konstruktywnych zmian w programie nauczania. Ponadto, przeprowadzone obserwacje mogą posłużyć jako bodziec do podjęcia kolejnych, szerzej zakrojonych badań, a te z kolei stanowią potencjalny wkład w rozwój teorii i praktyki glottodydaktycznej.

5. Analiza badanej grupy i kontekstu

Zebranie grupy odpowiednio dużej, aby była reprezentatywna dla większej populacji osób uczących się języka obcego na potrzeby biznesu, było niemożliwe w przeprowadzeniu opisywanego eksperymentu z racji niskiej liczby studentów kierunku filologia angielska. Grupa poddana eksperymentowi składała się z 13 osób – dwóch mężczyzn i 11 kobiet, studentów i studentek drugiego roku filologii angielskiej studiujących w trybie stacjonarnym w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. St. Staszica w Pile (Wielkopolska). Liczebność grupy nie pozwala na wyciąganie wniosków, które można by rozciągnąć na szerszy kontekst, ale pozwala na zasygnalizowanie pewnych rozwiązań oraz zachęca do prowadzenia dalszych eksploracji na obranym polu.

Objęta postępowaniem eksperymentalnym grupa składała się ze studentów filologii angielskiej, których ogólny poziom języka można określić, w bardzo dużym przybliżeniu, na B1 wg Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Docelowy poziom znajomości języka wśród badanych powinien oscylować w okolicy C1 po trzech latach studiów, przy czym należy zauważyć rozbieżność teorii i praktyki – poziom językowy studentów rozpoczynających studia filologiczne jest zwykle niższy od zakładanego, a co za tym idzie osiągnięcie przez nich poziomu C1 po trzecim roku studiów jest rzadko możliwe. W związku z tym, wspomniany poziom B1 jest uśrednieniem całej grupy. W istocie grupa ta składała się z trzech studentów na wyższych poziomach zaawansowania, sześciu studentów na poziomie ok. A2 i czterech na poziomie B1 właśnie. Określenie tych poziomów jest oparte na obserwacji prowadzącego zajęcia i potwierdzone obserwacjami innych wykładowców pracujących z tą grupą. Najogólniej rzecz biorąc, można stwierdzić, że jest to grupa o poziomie języka niższym, niż zakładany dla osób na tym etapie studiów filologicznych.

Przedmiot „Język angielski specjalistyczny” obejmuje w sumie 60 godzin ćwiczeń, odpowiednio po 30 godzin na drugim i trzecim roku studiów. Opisywany tu quasi-eksperyment obejmuje 30 godzin zajęć przeprowadzonych ze studentami w trakcie IV semestru studiów. Główne cele nauczania tego przedmiotu to:

- zapoznanie ze specjalistycznym słownictwem charakterystycznym dla języka biznesowego;
- kształtowanie umiejętności łączenia treści specjalistycznych z językowymi;
- kształtowanie umiejętności posługiwania się terminologią specjalistyczną w celu przeprowadzenia prezentacji, uczestniczenia w dyskusjach, negocjacjach;
- zapoznanie z formami pisemnymi charakterystycznymi dla języka biznesowego;
- rozwijanie umiejętności stosowania odpowiednich form językowych charakterystycznych dla sytuacji formalnych i nieformalnych w środowisku biznesowym;
- kształtowanie świadomości konieczności nieustannego pogłębiania wiedzy.

W ramach tego przedmiotu studenci poznawali i ćwiczyli terminologię związaną z rodzajami działalności gospodarczej, marketingiem, reklamą, finansami. Uczyli się także tworzyć i prezentować kampanie reklamowe, dowiadywali się o wpływie różnic kulturowych na zachowania w biznesie i dyskutowali na temat aktualności ekonomicznych. Zwieńczeniem kursu było przygotowanie przez studentów prezentacji multimedialnych dotyczących ułożonych przez nich kampanii reklamowych.

6. Źródła danych

Pierwszym źródłem danych, które można określić zwiadem badawczym, były nieformalne obserwacje zachowań studentów w trakcie zajęć z języka obcego, wśród których dostrzec można wyraźnie osoby zasługujące na miano kreatywnych oraz takie, którym, być może, brak odwagi do kreatywnego działania. Te luźne spostrzeżenia stały się główną inspiracją do zbadania, w jaki sposób techniki rozwijające kreatywność studentów mogą wesprzeć ich w nauce języka obcego. W celu lepszego rozeznania w temacie przeprowadzono analizę fachowej literatury, zwłaszcza zaś książek i raportów z badań z zakresu psychodydaktyki twórczości. To drugie źródło danych posłużyło do wypunktowania najważniejszych zasad wprowadzania treningu kreatywności na lekcji oraz pomogło w wyborze konkretnych ćwiczeń do przeprowadzenia w czasie zajęć.

Przeprowadzony eksperyment miał charakter badania bezpośredniego z racji obecności autora-badacza i jego obserwacji w trakcie zajęć. Przeprowadzono również nieformalne i nieustrukturyzowane wywiady ze studentami. W całym eksperymencie nie chodziło o wyznaczenie sztywnych zależności pomiędzy zastosowanymi technikami a wzrostem kreatywności studentów, czy lepszym przyswojeniu przez nich tematyki zajęć. Nie zastosowano zatem rygorystycznej metodologii badawczej, na podstawie której można by wyrokować o przydatności, bądź nie, zastosowanych rozwiązań. Chodziło tu bowiem o uchwycenie i wskazanie tych zjawisk, których wystandardyzowane testy nie mogą uchwycić, ponieważ zjawiska te związane są z ludzkim doświadczeniem. Przytoczone poniżej opisy są więc relacjami ze spostrzeżeń nauczyciela wspartymi refleksjami samych studentów.

7. Zastosowane techniki kreatywne

Poniżej przedstawiono pięć z wykorzystanych w trakcie zajęć technik. Wsparte są one krótkim uzasadnieniem glottodydaktycznym.

Ćwiczenie 1. – *Pięć pytań* (za: Szmidt, 2010: 41).

Zadaniem studentów było ułożenie pięciu pytań, na które pada ta sama, narzucona przez nauczyciela odpowiedź. Przykładowo, gdy odpowiedź ma brzmieć „pięć”,

postawić można pytania: *Ile mamy palców u jednej dłoni? Ile jest stopni ocen na studiach?* itd. Badani studenci zadawali pytania do odpowiedzi związanych z tematem zajęć: „tender”, „rate”, „contractor” i „supply”.

Umiejętność formułowania pytań jest z jednej strony umiejętnością komunikacyjną w języku obcym, z drugiej strony jest przejawem ciekawości poznawczej. Ciekawość to z kolei jeden z fundamentalnych warunków zaistnienia kreatywności. Człowiek przejawiający ciekawość, zdaniem autora tego zadania (Szmidt, 2010: 36), wychodzi poza to, co znane i oswojone, aby rozejrzeć się wokół siebie i znaleźć obiekty, które można poznać dogłębniej, ulepszyć lub wyjaśnić. Zdrowa ciekawość jest cechą charakteryzującą każde twórcze dziecko i każdego artystę. Zaznaczmy, że nie chodzi o zwyczajną wścibskość, ale o ciekawość poznawczą, która może być początkiem ważnych procesów twórczych.

Technika ta, na pierwszy rzut oka, pozwala na dużą swobodę w tworzeniu nowych pytań. W istocie jednak, możliwości studentów są ograniczone przez jedną konkretną odpowiedź, która powinna być udzielona. Studenci przeważnie nie mieli problemów z zadaniem dwóch pierwszych pytań. Kolejne trzy stanowiły jednak większą trudność. Pierwsze pytanie zwykle miało postać definicji, na zasadzie: „Co to jest + definicja?”. Natura tego ćwiczenia zmusza studentów do spojrzenia na nową terminologię z różnych perspektyw i pobudza ich wyobraźnię do poszukania nowych rozwiązań.

Ćwiczenie 2. – *Nowe i użyteczne funkcje* (za: Szmidt, 2010: 63)

Ćwiczenie polega na wymyśleniu nowych funkcji znanych przedmiotów. Przykładowo, ołówek, który służy do rysowania, może zostać wykorzystany jako linijka, a telefon komórkowy może stać się odtwarzaczem muzyki. Studenci mieli za zadanie wymyślić, jakie nowe i użyteczne funkcje mogą pełnić:

- wizytówka,
- niszczarka do dokumentów,
- laminarka,
- aktówka.

To zadanie polega na kreatywnym wymyślaniu zastosowań nowych i użytecznych. Chodzi bowiem nie tylko o to, by zastosowanie przedmiotu było inne niż standardowe, ale też żeby było przydatne. Główną trudnością w przypadku tego ćwiczenia jest uwolnienie się od stereotypowego myślenia, ponieważ tak charakterystyczne przedmioty pełnią tradycyjnie tylko jedną funkcję. W trakcie pracy wyzwala się twórczy potencjał studentów poprzez poszukiwanie nowych rozwiązań i wychodzenie poza schemat. Sztywne trzymanie się tych samych sposobów działania jest, zdaniem Szmidta (2010: 60), zasadne tylko w typowych nawykowych sytuacjach problemowych (np. podczas parzenia kawy czy szczotkowania zębów). Tymczasem, stając przed problemem nowym, umiejętność pokonywania różnego rodzaju sztywności umysłowych okazuje się niezwykle przydatna. Jednocześnie zadanie to daje szansę na powtórzenie słownictwa

poznanego w trakcie zajęć oraz rozbudowania tego słownictwa o nowe wyrażenia, konieczne do wykonania ćwiczenia.

Ćwiczenie 3. – *Opowiadanie z podpowiedzią* (za: Havas, 2006: 209)

Ćwiczenie polega na opowiadaniu przez jednego ze studentów historii, na którą wpływ mają inne osoby z grupy. Ćwiczenie to można wykonywać w małych grupach lub parach. Nauczyciel podaje temat historii, np. „Moja najtrudniejsza rozmowa w sprawie pracy”. Pierwszy ze studentów zaczyna opowiadać wymyśloną historię na ten temat, ale w trakcie opowiadania pozostali studenci z grupy podpowiadają co jakiś czas pojedyncze słowa związane z tematem zajęć, które opowiadający musi wpleść w swoją wypowiedź.

Zadanie to bazuje na przekształceniu, czyli technice znanej z treningów kreatywności jako myślenie transformacyjne. Polega ono na zmianie istniejącego stanu rzeczy w taki sposób, aby osiągnąć nową jakość, jak np. w przypadku wariacji muzycznych lub tzw. *spin-off* w mediach, czyli sytuacja, w której na bazie dużej popularności np. bohatera serialu, powstaje nowy serial poświęcony losom tego bohatera. Aby takie przekształcenia były istotnie twórcze, produkt końcowy powinien jak najbardziej różnić się od obiektu pierwotnego. Ćwiczenie to bardzo rozwija kreatywność językową, zmusza studentów do szybkich reakcji językowych, rozwija płynność wypowiedzi oraz ćwiczy kompetencje strategiczne, takie jak umiejętność podtrzymania toku wypowiedzi w sytuacji, gdy należy szybko zmienić treść opowiadania.

Ćwiczenie 4. – *Maszyna bez wad* (za: Nęcka et al., 2013: 118).

Celem tego ćwiczenia jest zaprojektowanie maszyny, która, zgodnie z nazwą ćwiczenia, nie posiadałaby wad. Idealnym wynikiem działań uczniów byłoby stworzenie projektu maszyny, która nie wymagałaby użycia paliwa, nie zanieczyszczała środowiska, nie była głośna, nie powodowałaby tarcia itd. Ewentualne „wady” powinny być uzasadnione, jako konieczne do funkcjonowania takiej maszyny. W efekcie twórczej pracy studentów powstaje model maszyny idealnej, który staje się podstawą do zaprojektowania maszyny bardziej „realnej”, tj. takiej, która jakieś wady posiada, ale wady te są ograniczone, np. zużycie paliwa jest mniejsze, awaryjność rzadsza, a koszty utrzymania są niższe. Stworzenie stanu idealnego pozwala na wymyślenie czegoś zbliżonego do ideału (i niekoniecznie musi to być maszyna, a np. idealne miejsce pracy, czy idealna potrawa).

Studenci języka biznesowego poproszeni zostali o wymyślenie takiej idealnej maszyny, która stanowiłaby produkt sprzedawany przez ich fikcyjną firmę. Pracując w małych zespołach rozpoczęli od koncentracji na wszelkich wadach i usterkach, które są/ mogłyby być uciążliwe dla użytkowników, a następnie, techniką burzy mózgów wymyślali, w jaki sposób rzeczonych wad można się pozbyć lub w jak je zminimalizować. Główną siłą napędową tego ćwiczenia jest tzw. potrzeba naprawiania (Jaoui, 1975) oznaczająca chęć zmienienia istniejącego stanu rzeczy, zwłaszcza gdy jest on

postrzegany jako niekorzystny, i zrobienia tego, co jest postrzegane jako rzecz do zrobienia. Naturalnie taka motywacja będzie wystarczająca dla wszystkich uczestników kursu, co zresztą potwierdziły obserwacje pracujących nad tym zadaniem studentów. Dla części osób zadanie to nie wydało się zbyt atrakcyjne, zwłaszcza że, jak przyznali, było ono dosyć trudne. Wsparcie ze strony nauczyciela polegało na podpowiedzi, by zacząć od istniejącego produktu i znaleźć jego wady, a następnie zastanowić się, jak te wady mogłyby zostać usunięte. Od strony uczenia się języka obcego ćwiczenie to wpisuje się w typowy wzór zadania komunikacyjnego z luką informacyjną, rozwija umiejętność współpracy i, jak się okazało, generowało pojawienie się dużej ilości nowego słownictwa, niezbędnego studentom do opisu działania i wad ich maszyn. Wykonanie tego zadania było pierwszym etapem większego projektu, w którym studenci przygotowywali kampanie reklamowe wymyślonych przez siebie produktów.

Ćwiczenie 5. – *Identyfikacja z obiektem* (za: Nęcka et al., 2013: 94)

To ćwiczenie polega na zabawie w utożsamienie się człowieka z jakimś przedmiotem (w przypadku kursu języka biznesowego chodziło konkretnie o produkt wymyślony przez uczestników kursu, jak w ćwiczeniu 4.). Identyfikacja taka polega na zatartiu różnic pomiędzy podmiotem a przedmiotem i wyobrażeniu sobie wszelkich możliwych odczuć odbieranych przez dany przedmiot. Studenci mają za zadanie opisać wszelkie doznawane odczucia, wyobrażając sobie, że są tym przedmiotem (np. popielniczką, telefonem komórkowym, suszarką do włosów itd.), jednocześnie zachowując ludzką zdolność opisu. Im wyższy stopień intensywności opisywanych doznań, tym lepiej. Oznacza to, że należy zachęcić studentów do jak najbardziej emocjonalnego „wczuwania się” w doświadczenia przedmiotu. Popielniczka, w której gasi się papierosa powinna więc przeżyć to w sposób możliwie najbardziej prawdziwy i jak najwierniej oddać to doświadczenie. Ponieważ ćwiczenie to wykorzystuje zdolności aktorskie studentów i jest wbrew pozorom bardzo intymne, zaleca się, by przeprowadzać je w grupach, które są już w miarę zintegrowane i w których klimat emocjonalny sprzyja uzewnętrznianiu emocji.

Celem takiego ćwiczenia jest po pierwsze rozwinięcie umiejętności myślenia metaforycznego, które pozwala na myślenie i mówienie o pewnych rzeczach w kategoriach innych rzeczy. Po drugie ćwiczenie to wzmacnia więzi pomiędzy uczestnikami, a udana identyfikacja jeszcze bardziej scala grupę poprzez dzielenie się z innymi uczestnikami kursu intymnymi przeżyciami. Ćwiczenie to aktywizuje studentów i rozwija ich kreatywność językową, dając im możliwość pełniejszego wyrażania emocji. Poza tym, z racji swojego charakteru, pozwala na wykorzystanie niewerbalnych nośników znaczenia, takich jak np. behawioralne oraz fizyczne objawianie i przeżywanie emocji (drżenie rąk, zmiany w oddechu itp.). Bardzo praktycznym efektem takiego ćwiczenia było dla studentów jeszcze lepsze zrozumienie funkcjonowania swojego produktu i większe zaangażowanie w udział w projekcie kreowania i promowania swojego produktu. Ćwiczenie to ma charakter zabawowy, a zauważono już (np. Siek-Piskozub,

1995: 17; Blachowska- Szmigiel, 2013: 30), że twórczość jest kontynuacją aktywności zabawowej.

8. Wnioski

Przedłożone tu wnioski zostały wysnute na podstawie obserwacji poczynionych przez nauczyciela prowadzącego zajęcia oraz refleksji jego studentów. Dotyczą one zatem fragmentu kursu i odnoszą się do konkretnej grupy osób. Ponieważ techniki kreatywne stosowane były w ramach opisywanego kursu raczej krótkotrwale, nie należy wyrokować, że rozwijane dyspozycje utrzymają się dłużej. Mimo to, nawet jeśli efekty podjętych działań były doraźne, przyniosły pozytywne skutki. Należy zatem stwierdzić, że techniki rozwijające kreatywność użyte w trakcie zajęć z języka obcego specjalistycznego pozwoliły obserwowanej grupie studentów w szczególności:

- a) użyć fachowej terminologii w różnych sytuacjach komunikacyjnych,
- b) trenować umiejętność szybkiego reagowania językowego,
- c) rozwinąć płynność wypowiedzi,
- d) ćwiczyć strategie komunikacyjne,
- e) pobudzić wyobraźnię do szukania nowych rozwiązań i myślenia niestereotypowego,
- f) zmotywować się do komunikacji w języku obcym,
- g) rozwinąć umiejętność myślenia metaforycznego,
- h) wzmocnić więzi pomiędzy nimi i bardziej zintegrować grupę,
- i) wspomóc rozwój kreatywności językowej, a tym samym zwiększyć możliwość pełniejszego wyrażania siebie i własnych odczuć,
- j) dokładniej przyjrzeć się i dokonać refleksji nad własnymi wytworami (w tym przypadku chodziło o produkty, które studenci mieli wymyślić i odpowiednio zareklamować).

Jak wspomniano powyżej, studenci poproszeni zostali o podzielenie się swoimi refleksjami z wykonywanych zadań. Dla większości z nich zadania rozwijające kreatywność okazywały się nowym, ciekawym, ale i trudnym doświadczeniem. Powtarzającym się w ich wypowiedziach stwierdzeniem było: „nie wiedziałam/em od czego zacząć”. Zauważano jednak, że po udzieleniu początkowego wsparcia przez prowadzącą zajęcia ich zapał do pracy nad zadaniami wzrastał. Dużą trudnością było dla nich posługiwanie się językiem obcym i choć byli to studenci filologii angielskiej, mieli duże problemy z formułowaniem swoich myśli, a dodatkową trudność sprawiało im używanie fachowej terminologii. Warto jednak zauważyć, że te trudności rodziły również pozytywne konsekwencje. Ćwiczenia zostały zaplanowane tak, by studenci mieli okazję jak najczęściej użyć i usłyszeć słownictwo związane z językiem biznesowym. Ciekawe jest w tym kontekście spostrzeżenie jednej ze studentek, że gdyby zadania te można

było wykonać w języku polskim pozwoliłaby sobie na większą kreatywność. Taka obserwacja jest jak najbardziej naturalna i potwierdza, że poziom kreatywności w języku obcym jest zależny od stopnia znajomości tego języka. Tak, jak nie można wymagać stworzenia wielkich dzieł od dziecka, które jest kreatywne, ale nie ma wystarczającej wiedzy o świecie, tak samo nie należy wymagać od ucznia języka obcego, by wypowiedział oryginalne sądy, gdy nie pozwalają mu na to umiejętności językowe. I choć uczeń taki może faktycznie być autorem niestereotypowych i innowacyjnych pomysłów, niedostatki w kompetencji językowej mogą być przyczyną frustracji. Stanowi to ważną informację dla nauczyciela odnośnie konieczności przekazania uczniom jasnego komunikatu: twoje pomysły są zawsze szanowane, nawet jeśli nie potrafisz ich wyrazić tak płynnie, jakbyś sobie tego życzył.

Tabela 1. zestawia cele treningu kreatywności i cele kursu języka obcego specjalistycznego oraz efekty połączenia tych dwóch w opisywanym przykładzie:

Tabela 1. Cele treningu kreatywności i kursu języka specjalistycznego oraz ich efekty.

TRENING KREATYWNOŚCI	+ KURS JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO	= EFEKTY
<ul style="list-style-type: none"> ■ umiejętność kreatywnego rozwiązywania problemów; ■ generowanie nowych pomysłów; ■ dostrzeganie i redefiniowanie problemów; ■ rozwijanie idei; ■ wzbogacanie istniejących rozwiązań ■ otwartość na świat, ■ lepsze poznanie siebie i innych, ■ wzmocnienie postawy poszukującej, ■ wzrost umiejętności adaptacji do zmieniających się okoliczności 	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozwijanie sprawności językowych; ■ poszerzenie znajomości fachowej terminologii; ■ umiejętność wykorzystania fachowej wiedzy (np. poprzez wykonywanie prezentacji, uczestnictwo w negocjacjach) ■ pogłębienie specjalistycznej wiedzy, ■ rozwijanie świadomości konieczności nieustannego pogłębiania wiedzy 	<ul style="list-style-type: none"> ■ rozwinięcie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych; ■ większa motywacja do działania i podejmowania wysiłków; ■ użycie fachowej terminologii w różnych i spontanicznych sytuacjach komunikacyjnych, ■ ćwiczenie strategii komunikacyjnych, ■ szukanie niestereotypowych rozwiązań, ■ ćwiczenie umiejętności metaforycznego myślenia, ■ poprawienie zdolności prezentacji własnych (fikcyjnych) produktów.

9. Zakończenie

Kreatywność, rozumiana jako umiejętność wytwarzania nowych i pożytecznych rzeczy, ma charakter dynamiczny, stąd u każdego ucznia może przejawiać się z różnym nasileniem w zależności od typu wykonywanego zadania, środowiska i czasu. Niemniej jest ona dyspozycją, którą można i należy rozwijać, również w kształceniu obcojęzycznym. Przytoczony powyżej przegląd literatury przedmiotu i obserwacje studentów pracujących technikami kreatywnymi pokazały, że uwzględnienie takich

technik, choć nieobowiązkowe i niewpływające bezpośrednio na sukces w nauce języka obcego, może wzbogacić ofertę kursu językowego. W omawianym przypadku ćwiczenia rozwijające kreatywność studentów zastosowane zostały w ramach zajęć z języka specjalistycznego. Pozwoliło to na scalenie grupy i pobudzenie ich kreatywności z jednej strony oraz na przećwiczenie nowej terminologii, zmotywowanie do komunikacji w języku obcym i dokonanie refleksji nad treściami kursu z drugiej strony.

Przytoczonych wyników nie można jednak odnosić do całej populacji. Krótkotrwałe treningi kreatywności nie przynoszą zwykle trwałych zmian w postawach twórczych jednostek (Blachowska-Szmigiel, 2008). Nie oznacza to jednak, że kreatywność, jako postawa i dyspozycja ludzka, nie może być rozwijana w ogóle. Wymaga ona jednak dłuższego i regularnego treningu. Opisany powyżej eksperyment przyniósł generalnie pozytywne rezultaty, stąd techniki kreatywne będą stosowane w tej grupie także w kolejnym semestrze kursu. Aby jednak stwierdzić, czy efekty rozwijania kreatywności w tej grupie będą długotrwałe, konieczne będzie przeprowadzenie kolejnych badań.

BIBLIOGRAFIA

- Albert A., Kormos J. 2004. Creativity and narrative task performance: an exploratory study. *Language Learning* 54. 277-310.
- Ausubel D. 1968. *Educational psychology: a cognitive view*. Nowy Jork: Holt, Rinehart & Winston.
- Blachowska-Szmigiel M. 2005. Rozwijanie językowych zachowań twórczych przez pisemne wypowiedzi opisowo-narracyjne. In K. Karpińska-Szaj (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem. 349-358.
- Blachowska-Szmigiel M. 2008. Schematy umysłowe a rozwijanie twórczych wypowiedzi opisowo-narracyjnych na zajęciach z języka obcego. In M. Jodłowiec (red.) *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*. Kraków: Tertium. 17-24.
- Blachowska-Szmigiel M. 2010. *Twórcze schematy poznawcze a kreatywność językowa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Blachowska-Szmigiel M. 2013. Zadania zorientowane na ekspresję teatralną jako narzędzie wspierające rozwój kreatywności językowej studenta filologii romańskiej. *Neofilolog* 40/1. 29-42.
- Csikszentmihalyi M. [1996] 2011. *Creativity: The Work and Lives of 91 Eminent People*, HarperCollins, <http://www.psychologytoday.com/articles/199607/the-creative-personality> [DW 2.12.2013].
- Csikszentmihalyi M. 1998. Creativity and genius: A systems perspective. In A. Steptoe (red.) *Genius and the mind: Studies of creativity and temperament*. New York: Oxford University Press.
- Cudowska A. 2004. *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Trans Humana.
- Cudowska A. 2014. *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-praktyczne*. Białystok: Trans Humana.
- Dakowska M. 2014. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Daniels S. 1997. Creativity in the classroom: Characteristics, climate, and curriculum. In N. Colangelo, G. A. Davis (red.) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis G. A. 2004. *Creativity is forever*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Dobrołowicz W. 1986. *Ogólne problemy psychologii twórczości*. Kielce: Kieleckie Studia Psychologiczne.
- Dobrołowicz W. 1995. *Psychodydaktyka kreatywności*. WSPS: Warszawa.

- Dörnyei Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching* 31. 117-135.
- Ehrman M. E., Oxford R. L. 1995. Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal* 79. 67-89.
- Ellis R. 1990. Individual learning styles in classroom second language development. In J. de Jong, Stevenson D. (red.). *Individualizing the assessment of language liabilities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Gardner H. 1983. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nowy Jork: Basic Books.
- Havas H. 2006. *Jestem genialny, czyli jak wykorzystać w 100% swój potencjał umysłowy*. Chorzów: Videograf.
- Jaoui H. 1975. *La creativite*. Paryż: Seghers.
- Jastrzębska E. 2011. *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karwacka-Campo D. 2008. Trudności w nauczaniu specjalistycznego języka włoskiego. In M. Jodłowiec (red.). *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*. Kraków: Tertium. 219-224.
- Kirschenbaum R. J., Reis S. M. 1997. Conflicts in creativity: Talented female artists. *Creativity Research Journal* 10. 251-263.
- Lee B. C. 2013. Suggestions for Language Learners: Creativity Development in EFL Classrooms. *Primary English Education* 19. 87-109.
- Maley A. 1997. Creativity with a small 'c'. In C. Coreil (red.). *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 4. <http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html> [DW 15.04.2013].
- Nęcka E. 2012. *Psychologia twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B. 2013. *Trening twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pimsleur P. 1966. *Pimsleur Language Aptitude Battery*. Nowy Jork: Harcourt, Brace & World.
- Pishghadam R., Mehr F. J. 2011. Learner creativity and performance in written narrative tasks. *World Journal of Education* 2. 115-125.
- Reis S. M., Renzulli J. S. Creativity, adolescence. In T. Gullota, M. Bloom, J. Kotch, C. Blakely, L. Bond, G. Adams (red.). *Encyclopaedia of primary prevention and health promotion*, Nowy Jork: Kluwer Academic. 348-355.
- Richards J. C. 2013. Creativity in language teaching. wykład plenarny wygłoszony w Hong Kongu 5.06. 2013. <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Creativity-in-Language-Teaching.pdf> [DW 11.05.2014].
- Ryan S., Mercer S. 2013. Editorial. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3. 337-341.
- Sajdak A. 2008. *Edukacja kreatywna*. Kraków: WAM.
- Siek-Piskozub T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Starko A.J. 2005. *Creativity in the classroom: school of curious delight*. New York: Routledge.
- Sternberg R. J., Lubart T. 1993. Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37. 7-15.
- Szmidt K. J. 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K. J. 2010. *ABC Kreatywności*. Warszawa: Difin SA.
- Szmidt K. J. 2013. *Trening kreatywności*. Gliwice: Helion.
- Urban K. K. 2012. Odpowiedzialna Kreatoligencja jako kompetencja dla przyszłości. Podejście integralne. In W. Limont, J. Cieślakowska, D. Jastrzębska (red.) *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. 84-102.
- Walberg H. J., Zeiser S. 1997. Productivity, accomplishment, and eminence. In N. Colangelo, G. A. Davis (red.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zyber J. 2012. *Efektywność w szkolnej nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Rzów inteligencji kulturowej na lektoracie w uczelni ekonomicznej

The development of cultural intelligence on language classes at the University of Economics

The aim of this paper is to present reasons for development of cultural intelligence during the language course at the university of economics. The study also identified areas of competence, which should be developed on foreign language classes with students. This was achieved on the basis of forecasts for the development of the modern world and Polish economy and labour market expectations to the universities. A model of cultural intelligence was also helpful, because it enabled to formulate specific objectives of language education, as well as the implications for language courses.

Słowa kluczowe: inteligencja kulturowa, internacjonalizacja, kompetencje interkulturowe, kształcenie w szkole wyższej, oczekiwania rynku pracy
Key words: cultural intelligence, internationalization, intercultural competency, higher education, expectations of labour market

Wstęp

W strukturze kompetencji wymaganych od absolwenta wyższej uczelni istotne miejsce zajmują kompetencje językowe. Biegła znajomość języka obcego staje się już dziś zasadniczym elementem wykształcenia na poziomie wyższym. Według dyrektyw Unii Europejskiej wśród ośmiu pożądaných kompetencji kluczowych¹ niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem Wspólnoty Europejskiej i zatrudnienia na drugim miejscu znajduje się porozumiewanie się w językach obcych. Znajomość języka z punktu widzenia poprawności metodycznej i standardów glottodydaktyki jest ważna, jednak niewystarczająca do skutecznego komunikowania się na styku kultur. Pojawia się więc interesujący problem o rzeczywistą tożsamość nauczanego na studiach języka oraz pytanie: czy i w jakim stopniu proces nauczania języków obcych na uczelniach wyższych kształtuje

1. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006).

umiejętności komunikowania się studentów w środowisku międzykulturowym, przekraczania barier w komunikowaniu, jakie stwarzają różnice kultur narodowych, a w konsekwencji przygotowuje ich do znalezienia satysfakcjonującego zatrudnienia na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy.

Celem opracowania jest prezentacja przesłanek przemawiających za rozwijaniem podczas lektoratu językowego na uczelni wyższej ekonomicznej inteligencji kulturowej studentów. Konieczność uwrażliwienia studentów na kulturę własną i obcą wynika z uwarunkowań społeczno-gospodarczych współczesnego świata. Jednym z zadań i celów zajęć językowych na uczelniach wyższych jest przygotowanie młodego człowieka do spotkania z inną kulturą i umiejętnej komunikacji w obcym kulturowo otoczeniu. Istotnym elementem procesu kształcenia języków obcych staje się kształtowanie kompetencji komunikacji międzykulturowej. W opracowaniu zdefiniowano obszary kompetencyjne, które powinny być rozwijane na zajęciach z języka obcego na wyższych uczelniach ekonomicznych. Zrealizowano to na podstawie analizy prognoz dotyczących rozwoju współczesnej światowej i polskiej gospodarki, oczekiwań rynku pracy w stosunku do uczelni wyższych. Pomocny był w tym również model inteligencji kulturowej, który umożliwił sformułowanie konkretnych celów kształcenia językowego i implikacji dla lektoratów. W przekonaniu autorki posłuży to zbliżeniu jakości kształcenia akademickiego do szeroko rozumianych potrzeb rynku pracy oraz będzie pomocne w wyznaczeniu kierunku glottodydaktyki, przed którą w obliczu dynamicznych zmian społeczno-ekonomicznych pojawia się kolejne zadanie – kształcenie kompetencji społecznych w środowisku międzykulturowym.

1. Uwarunkowania kształcenia językowego na uniwersytecie

Żyjemy w czasach bezprecedensowego nasilenia kontaktów międzynarodowych. Sytuacja społeczno-ekonomiczna na międzynarodowym rynku pracy rozwija się bardzo dynamicznie. Warto tu szczególnie podkreślić: wzrastającą mobilność pracowników, globalizację procesów społecznych i ekonomicznych, wzrastającą wielokulturowość organizacji, szybkie innowacje w technologiach komunikacyjnych, ciągle rosnącą ilość międzynarodowych korporacji, koncernów, fuzji, aliansów i projektów międzynarodowych. Metaforami określającymi otaczającą rzeczywistość stały się sformułowania: globalna wioska, tygiel kulturowy, mozaika kulturowa.

Drugim ważnym czynnikiem wpływającym na konieczność modyfikacji programów nauczania na studiach wyższych a w tym wzbogacenia ich o treści związane z komunikacją międzykulturową jest ciągle rosnąca internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz wzmożona mobilność studentów. Przykładem może być Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Realizowany przez Biuro Programów Zagranicznych i Akademickie Centrum Kariery w latach 2007-2013 program *LLP-Erasmus* przyczynił się do wzrostu wskaźnika internacjonalizacji Uczelni. W tym czasie z programu

skorzystało prawie 3000 studentów UEK. Studia częściowe w UEK odbyło ponad 1000 studentów z uczelni partnerskich z całej Europy. Tendencja ta będzie się nasilała, gdyż jednym z celów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest promocja mobilności studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego² natomiast w Karcie Bolońskiej można przeczytać, że „uniwersytet (...) realizując swoje powołanie, przenika granice geograficzne i polityczne oraz potwierdza konieczność poznawania i wzajemnego oddziaływania na siebie różnych kultur”³. Jak słusznie zauważa Stier (2006: 1), szwedzki socjolog zajmujący się tematyką umiędzynarodowienia uczelni wyższych,

umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego wymaga bardziej dopracowanych i skomplikowanych podejść pedagogicznych po to, aby wykorzystać doświadczenia wieloetnicznych grup studenckich i aby umożliwić kształtowanie przez każdego studenta własnych kompetencji międzykulturowych.

Oprócz uwarunkowań społeczno-gospodarczych, które mają wpływ na proces kształcenia akademickiego istnieje szereg zaleceń i dokumentów prawnych, regulujących proces kształcenia akademickiego w Polsce. W świetle założeń Procesu Bolońskiego⁴ i koncepcji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁵ w procesie nauczania student ma osiągnąć efekty w odniesieniu do trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i postawy. Natomiast podstawę metodyczną nauczania języków obcych na każdym etapie kształcenia stanowią ustalenia Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego⁶, określonego przez Radę Europy. Na gruncie krajowym poszczególnych krajów członkowskich, tworzących EOSW powyższe wytyczne znajdują swoje przedłużenie w systemie Krajowych Ram Kwalifikacji⁷, tworzących formalne wymagania wobec efektów, jakimi ma się kończyć – na odpowiednim poziomie, stopniu studiów i ich formie – nauczanie danego języka obcego. Taki też formalny charakter i kształt wyzwań odnosi się do profilu sylabusu i karty przedmiotu języka obcego.

W obliczu powyższego pojawiają się interesujące i istotne pytania: W jakim stopniu lektorat przygotowuje studenta do komunikacji międzykulturowej w praktyce oraz jak

2. <http://www.nauka.gov.pl/proces-bolonski/proces-bolonski.html>

3. Karta Bolońska, <http://phavi.portal.umcs.pl/at/attachments/2014/0513/115918-magna-charta.pdf>

4. Proces ten rozpoczął się dnia 19 czerwca 1999r, gdy ministrowie edukacji 29 krajów podpisali Deklarację Bolońską. Jest to dokument zawierający zadania prowadzące do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich: por. <http://www.nauka.gov.pl>

5. Głównym celem Deklaracji Bolońskiej było stworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. <http://www.nauka.gov.pl>

6. D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, red. H. Komorowska. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

7. KRK dla Polski: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. nr 253, poz. 1520).

zwiększyć efektywność zajęć z języka obcego w kwestii przygotowania studentów do funkcjonowania w międzynarodowym środowisku akademickim a potem do wymagań rynku pracy. Efektywność tego przygotowania w ostatecznym rozrachunku mierzona jest zwiększeniem poziomu zatrudnialności absolwentów na rynku pracy. Bo przecież dobre wykształcenie to takie, które zwiększa szanse zdobycia pracy.

2. Oczekiwania rynku pracy w stosunku do absolwentów uczelni wyższych

Aby dokonać zmian w programach kształcenia w uczelniach wyższych warto najpierw przyjrzeć się, jakie są potrzeby współczesnej gospodarki. Oczekiwania pracodawców wobec systemu kształcenia akademickiego są wynikiem zmian społeczno-gospodarczych, jakie dokonują się w dzisiejszym zglobalizowanym świecie. Jedną ze składowych gospodarki jest właśnie rynek pracy, który ulega dynamicznym przeobrażeniom. Badacze opisują aktualną sytuację na rynku pracy oraz próbują ostrożnie prognozować, w jakim kierunku będzie on się zmieniał. Istotnym jest, co akcentuje Sebastian (2013: 3), że wiedza, umiejętności i nabyte kwalifikacje stają się przestarzałe w niedługim czasie po zakończeniu określonego etapu edukacji i istnieje potrzeba ustawicznego doksztalcania się. Rokowania jeśli chodzi o zawody przyszłości są dość trudne, gdyż zmiany są dynamiczne i jak podkreśla Sztandar-Sztanderska (2010: 26) bardzo często zachodzi potrzeba przekwalifikowania i przerzucenia pracowników z jednych stanowisk pracy do innych czy pracy w interdyscyplinarnych, często międzynarodowych zespołach. Stąd też w większości badania koncentrują się na zidentyfikowaniu najbardziej potrzebnych kompetencji pracowniczych. Istotne jest, że to właśnie one mają charakter uniwersalny i są potrzebne na większości stanowisk, na których w przyszłości będą pracowali absolwenci uczelni. Zgodnie z powyższym raportem wielu pracodawców stara się sformułować swoje oczekiwania dotyczące systemu kształcenia. Są one zróżnicowane, a różnice te wynikają ze specyfiki poszczególnych branż. Niemniej jednak można

wskazać pewien katalog oczekiwań wspólny dla różnych branż. Dotyczy on ogólnych kompetencji czy raczej ogólnej postawy względem pracy. Poszukiwani są pracownicy (...) którzy chcą się uczyć, rozwijać swoje kompetencje, potrafią przyznać, że pewnych rzeczy nie wiedzą i chcą się ich nauczyć, a przede wszystkim osoby, które potrafią pracować w zespole. Silny nacisk na otwartość i motywację do nauki potrzebnych umiejętności zawodowych oraz umiejętność pracy w zespole – to cechy szczególnie istotne, jeśli wziąć pod uwagę charakter pracy w nowoczesnej gospodarce (...) Wiele projektów odbywa się we współpracy licznych podmiotów (...) ogromna waga jest przykładana do umiejętności współpracy z ludźmi, komunikacji, negocjacji i mediacji (Sztandar-Sztanderska, 2010: 27).

W raporcie z badań przeprowadzonych w ramach projektu *Bilans Kapitału Ludzkiego* ukazuje się znaczenie kompetencji dla funkcjonowania rynku pracy. Autorzy podkreślają, że „trzy czwarte pracodawców poszukujących pracowników zwracało uwagę na trudności w znalezieniu odpowiednich osób do pracy. Główną przyczyną tych problemów był fakt, że kandydaci nie spełniali stawianych im wymagań – przede wszystkim w zakresie posiadanych kompetencji (...) największe niedopasowanie dotyczyło kompetencji samoorganizacyjnych i interpersonalnych (Górniak, 2012: 13, 14, 21).

Z kolei w poradniku rozwoju zawodowego *W górę – to jedyna droga* (Pocztowski *et al.*, 2013: 57) będącym podsumowaniem projektu realizowanego przez Akademickie Centrum Kariery podkreśla się, że na pierwszym miejscu, wśród najczęściej poszukiwanych przez pracodawców kompetencji są umiejętności komunikowania się. W kontekście nauczania języka obcego wydaje się więc być istotnym, takie ukształtowanie procesu kształcenia, poprzez metody i formy kształcenia, aby rozwijać kompetencje komunikacji w języku obcym.

Istotną przesłanką za kształceniem kompetencji komunikacyjnych w środowisku międzykulturowym jest raport sporządzony w 2011 roku przez naukowców z Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, pt. *Future work skills 2020* (Davies *et al.*, 2011), w którym zidentyfikowano dziesięć najbardziej poszukiwanych kompetencji przyszłości, które będą poszukiwane na światowym rynku pracy w roku 2020.

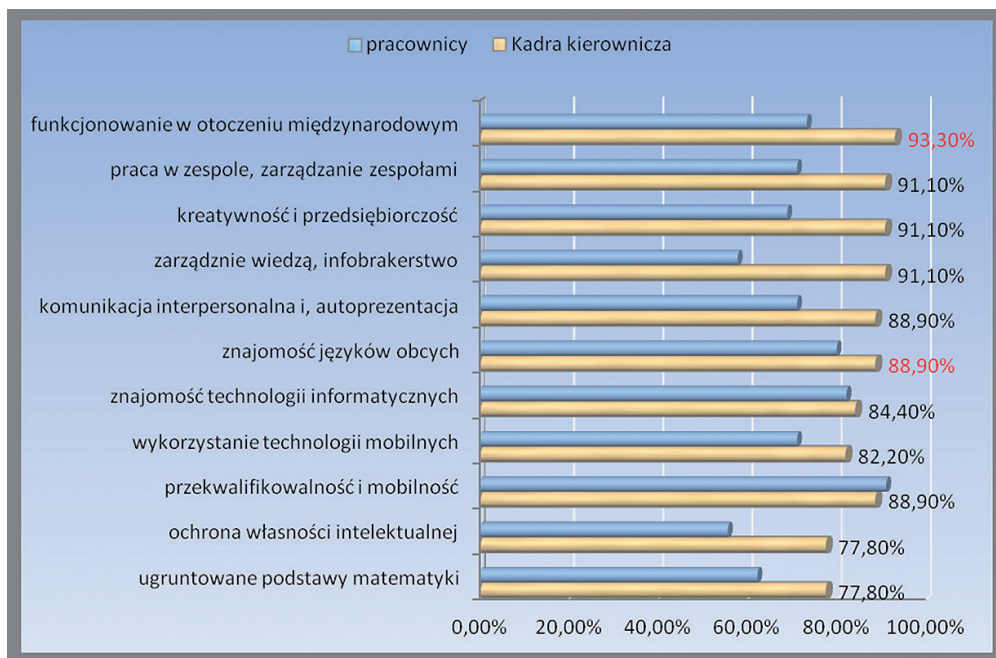
Na drugim miejscu znajduje się inteligencja społeczna. Pracownicy o wysokiej inteligencji społecznej są w stanie szybko rozpoznać emocje ludzi wokół nich. Szybko też dostosowują swoje słowa, ton wypowiedzi, jej tempo i gesty do rozmówców. To właśnie dostosowanie od zawsze było kluczową umiejętnością pracowników, którzy mają za zadanie budować relacje interpersonalne oparte na zaufaniu. W przyszłości będzie to jeszcze bardziej istotne, gdyż jej wyzwaniem jest praca w przeróżnych grupach i ludzkich konfiguracjach.

Natomiast na czwartym miejscu wśród dziesięciu kompetencji przyszłości uplasowała się kompetencja międzykulturowa (*cross-cultural competency*) definiowana jako *ability to operate in different cultural settings* – zdolność działania w różnych uwarunkowaniach kulturowych. Autorzy podkreślają, że organizacje coraz bardziej postrzegają różnorodność jako czynnik, który napędza innowacje. Mają tu na myśli kombinacje wewnątrz jednej organizacji/zespołu osób o różnym wieku, umiejętnościach, dyscyplinach, stylach pracy i stylach myślenia. W związku z tym efektywni pracownicy, wchodzący w skład takich różnorodnych zespołów muszą być w stanie osiągnąć synergię grupową przekraczając ich indywidualne odmienności (Davies *et al.*, 2011: 8).

Podobny projekt zrealizowano w Polsce w pierwszym kwartale 2009 roku. Jednym z celów przedsięwzięcia było nawiązanie współpracy pomiędzy światem edukacji i przedsiębiorstwami poprzez wskazanie zapotrzebowania na kadry w długim okresie. Projekt nosił tytuł *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki* i został przeprowadzony na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości. Również metodą

prognozowania – dyskusji nad przyszłością w gronie ekspertów ze środowisk naukowych, przemysłu, władzy, organizacji pozarządowych i opinii publicznej zidentyfikowano jedenaście kluczowych kompetencji na które będzie istniało zapotrzebowanie w polskiej gospodarce wśród kadr zarządzających oraz pracowników przedsiębiorstw w perspektywie 10-20 lat⁸. Ich rozkład kształtuje się inaczej dla kadry kierowniczej, a inaczej dla pracowników (por. Wykres 1).

Wykres 1. Oczekiwania kompetencyjne w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Matusiak *et al.*, 2009: 129-130.

Jak wynika z powyższego wykresu poszukiwany pracownik nowoczesnej gospodarki XXI wieku powinien znać języki obce, aby umiejętnie funkcjonować w środowisku międzykulturowym i międzynarodowym (wartości procentowe tych umiejętności wynoszą: dla kadry kierowniczej 93,3%, dla pracowników 73,3%). Powinien dysponować dobrze ukształtowanymi kompetencjami społecznymi, czyli umiejętnie i skutecznie komunikować się i współpracować w zespole w środowisku krajowym i międzynarodowym.

8. Szczegółowy opis przyszłego rozwoju kadr polskiej gospodarki w perspektywie 10-20 lat można znaleźć w raporcie A. Gryzik (red). 2009. *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju przedsiębiorczości.

Podsumowując można stwierdzić, że oczekiwania pracodawców co do zmian w systemie szkolnictwa wyższego, w tym udoskonalenia lektoratów językowych, dotyczą zagadnień związanych z doskonaleniem kompetencji. należy jeszcze większy akcent położyć na rozwijanie podczas nauki języka obcego szeroko rozumianych kompetencji społecznych potrzebnych w środowisku międzykulturowym – umiejętności współpracy w grupie, postaw otwartości, solidarności, tolerancji dla odmienności, szacunku dla różnorodności. Należy zauważyć, że powyższe kompetencje w dużej mierze związane są ze zmianami zachodzącymi we współczesnym zglobalizowanym świecie. Od absolwenta uczelni ekonomicznej coraz częściej będzie się wymagać umiejętnego funkcjonowania w międzynarodowych zespołach.

3. Koncepcja inteligencji kulturowej

Aby sprostać powyżej sformułowanym oczekiwaniom pracodawców należy potraktować nauczanie języka w uniwersytecie ekonomicznym jako kształcenie kompetencji porozumiewania się w języku obcym – a więc kompetencji interkulturowej. Kategorią, która to umożliwia jest kategoria inteligencji kulturowej (CQ). Istotą CQ jest założenie, że umiejętne funkcjonowanie w środowisku międzykulturowym może zagwarantować, dająca się zidentyfikować, kształtować i rozwijać⁹, cecha ludzka – CQ – składająca się z czterech obszarów kompetencyjnych. Obszary te mogą stać się również przedmiotem rozwoju (elementem procesu dydaktycznego) na lektoratach językowych.

Koncepcja CQ ma swoje źródła w badaniach nad czynnikami warunkującymi sukces zawodowy różnych globalnych firm i organizacji na arenie międzynarodowej. Próbowano wyselekcjonować czynnik/cechę ludzką, która jest najlepszym predyktorem skuteczności współpracy menadżerów w warunkach różnic kulturowych. Okazuje się bowiem, że sama znajomość języka obcego nie gwarantuje skutecznej komunikacji z przedstawicielami innych narodów. Earley i Mosakowski (2004: 140) podkreślają dodatkowo, że nie gwarantują jej również ani wysoki iloraz inteligencji (IQ), w tym wiedza akademicka i specjalistyczna wiedza branżowa, ani dobrze rozwinięta inteligencja emocjonalna (EQ) oraz inteligencja społeczna (SQ). Istnieje bowiem tzw. *bezgłośny język*¹⁰ – kultura – który w procesie komunikacji z „obcymi” odgrywa bardzo istotną rolę.

Drogą badań wyselekcjonowano więc cechę ludzką, która pomaga zrozumieć przyjęte w obcej kulturze normy i opanować nieznaną reguły postępowania. Jest nią

9. Przykładem może być publikacja: D. A. Livermore. 2009. *Leading with Cultural Intelligence*. New York. AMACOM, w której autor daje szczegółowe instrukcje, jak krok po kroku szkolić inteligencję kulturową.

10. Określenie to jest tytułem publikacji jednego z pierwszych antropologów zajmujących się komunikacją międzykulturową: E. T. Halla. 1959. *The silent Language*. New York: Anchor Books.

wykoncypowany przez Earley, Ang (2003) model inteligencji kulturowej (CQ). Jest to wielowymiarowa struktura – cecha ludzka, która pozwala na skuteczne działanie w sytuacjach zróżnicowanych kulturowo i pomaga w budowaniu mostów pomiędzy odmiennościami. Zestawienie wybranych sposobów definiowania inteligencji kulturowej znajduje się w tabeli 1.

Tabela 1. Zestawienie wybranych sposobów definiowania inteligencji kulturowej

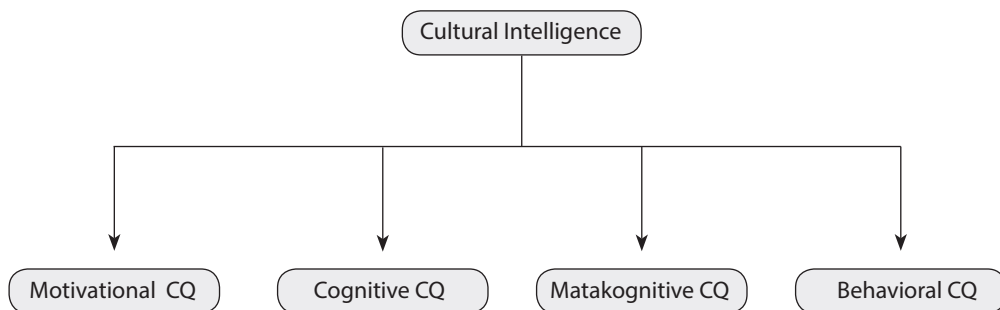
Autor	Definicja
1. Earley i Ang (2003: 53)	zdolność adaptacji do odmiennych realiów kulturowych
2. Earley i Mosakowski (2004: 140)	na pozór wrodzona zdolność osoby z zewnątrz do odczytywania obcych dla niej kulturowo, a przez to pozornie niezrozumiałych gestów tak jak to robią ludzie wychowani w danej kulturze.
3. Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay, Chandrasekar (2007: 337)	zdolność jednostki do efektywnego funkcjonowania i zarządzania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.
4. Plum (2007)	zdolność bycia zrozumianym przez innych i zdolność kreowania owocnej współpracy w sytuacjach, w których różnice kulturowe odgrywają znaczącą rolę. To zawiera w sobie umiejętność działania we właściwy sposób w sytuacjach wielokulturowych, połączoną ze zdolnością zachowania otwartego umysłu, który przyjmuje nowe informacje i jest zadowolony z różnorodnością.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Earley, Ang, 2003: 53; Earley, Mosakowski, 2004: 140; Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay, Chandrasekar, 2007: 337; Plum, Cunnane, 2007: 1.

Warto podkreślić, że w definiens CQ zawarte jest nie tylko ślepe naśladowanie obcej kultury, ale swoista wrażliwość, empatia kulturowa oraz zaciekawienie odmiennością. Inteligencja kulturowa nie jest więc tym samym, co wiedza na temat obcej kultury, ale zainteresowaniem zjawiskiem kultury w ogóle, jest znajomością własnej kultury i tożsamości narodowej oraz świadomością bycia istotą zdeterminowaną kulturowo.

Ang z zespołem Centrum Badań nad Inteligencją Kulturową przedstawili inteligencję kulturową jako czterowymiarowy model. Uproszczony schemat tego modelu przedstawiono na Rycinie 1.

Rycina 1. Uproszczony model inteligencji kulturowej



Źródło: Ang, Van Dyne, 2008: 25.

Inteligencja kulturowa jest więc konstrukcją składającą się z czterech współzależnych komponentów: motywacyjnego, kognitywnego, metakognitywnego i behawioralnego. Te cztery komponenty razem warunkują skuteczne funkcjonowanie jednostki na styku kultur.

Komponent motywacyjny dotyczy motywacji, chęci dostosowania się do innej kultury, osobistego zaangażowania się w wyzwania międzykulturowe. Motywacyjna CQ „odzwierciedla zdolność do kierowania uwagi i energii ku uczeniu się i samemu funkcjonowaniu w sytuacjach charakteryzujących się różnorodnością kulturową” (Ang *et al.*, 2007: 338). Wysokie motywacyjne CQ pomagają w pokonaniu przeszkód i przełamaniu zahamowań związanych z kontaktem z przedstawicielami obcej kultury. Motywacyjna CQ jest związana z „postawami wobec odmienności” (Plum, Cunnane, 2007: 2), wiarą we własne możliwości i skuteczność kontaktów z obcymi (samoocena), oraz z „satisfakcją i zadowoleniem, jakie człowiek czerpie z kontaktów z innymi, odmiennymi czy też egzotycznymi kulturami” (Amiri, Moghimi, Kazemi, 2010: 435). Motywacyjna CQ stymuluje jednostki do większego wysiłku w adoptowaniu się w nowym otoczeniu kulturowym, bo jak twierdzą Earley, Ang (2003: 192) „osobista motywacja jest najprawdopodobniej głównym czynnikiem determinującym rozwój inteligencji kulturowej jednostki”.

Komponent kognitywny dotyczy wiedzy, jak odmiennosc kulturowa warunkuje zachowania innych ludzi i grup społecznych. Ang *et al.* (2007: 338) podkreślają, że komponent ten odzwierciedla „wiedzę o normach, praktykach i konwencjach w różnych kulturach, pozyskaną z edukacji i osobistego doświadczenia”. Chodzi o wiedzę na temat podobieństw, ale też różnic uwarunkowanych kulturowo. Autorzy nawiązują tu do koncepcji Hofstede (2000: 40) o „zbiorowym zaprogramowaniu kulturowym narodów”.

Komponent metakognitywny to „planowanie, monitorowanie i rewizja modeli umysłowych dotyczących norm kulturowych dla danych krajów lub grup ludzi” (Ang *et al.*, 2007: 338). W tym kontekście nauczanie komunikacji w języku obcym nie będzie stanowiło przekazywania zasobu wiedzy i informacji, ale będzie miało również charakter refleksyjny. Wiąże się ono bowiem również z dostrzeganiem zależności, wyciąganiem wniosków, twórczym myśleniem i optymalizacją działań.

Komponent behawioralny wyraża praktyczną umiejętność właściwego zachowania się werbalnego i niewerbalnego w sytuacji spotkania międzykulturowego. Earley i Mosakowski trafnie zauważają, że „aby zjednać sobie gospodarzy, zagranicznych gości czy kolegów, nie wystarczy popisywać się wiedzą o ich kulturze, trzeba jeszcze udowodnić swoimi czynami i postawą, że ją rozumiemy i umiemy się poruszać w ich świecie” (Earley, Mosakowski, 2004: 141). Człowiek o wysokim behawioralnym CQ bazując na komponentach motywacyjnym, kognitywnym i metakognitywnym umiejętnie zachowuje się, tzn. komunikuje (werbalnie i niewerbalnie) podczas spotkania międzykulturowego.

4. Implikacje dla lektoratów – cele lektoratów w kontekście rozwijania inteligencji kulturowej

Kształtowanie inteligencji kulturowej jest niewątpliwie procesem o wiele bardziej skomplikowanym, niż przekazywanie określonej porcji wiedzy o kulturze. Okoń (1998: 55-56) podkreśla, że nauczanie należy rozumieć jako:

planowaną i systematyczną pracę nauczyciela z uczniami, polegającą na wywołaniu i utrwaleniu zmian w ich wiedzy, dyspozycjach, postępowaniu i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowania wiedzy, przeżywania wartości i własnej działalności praktycznej (...). Uczenie się jest procesem, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte.

Natomiast Nawroczyński (1957: 43) podkreśla, że kształcenie jest nauczaniem i wychowaniem i nazywa je „nauczaniem kształcącym”. Nie ulega wątpliwości, że nauczanie języka obcego i rozwijanie inteligencji kulturowej w warunkach wielokulturowej, zglobalizowanej rzeczywistości powinno być właśnie w ten sposób rozumianym procesem.

Uwzględniając potrzeby pracodawców i docelowych sektorów zatrudnienia oraz zaprezentowany powyżej model inteligencji kulturowej można sformułować dla lektoratu języka obcego następujące cele kształcenia (por. Tab. 2).

Tabela 2. Przykładowe cele kształcenia

Komponenty CQ	Cele kształcenia zajęć językowych – student:
Motywacyjny	<ul style="list-style-type: none"> ■ jest zaintrygowany kulturą nauczanego języka ■ chętnie bierze udział w internetowych projektach międzynarodowych, jest uczestnikiem forów social media (np. Facebook) i sprawia mu to satysfakcję ■ sam inicjuje kontakty z przedstawicielami innych kultur. Szuka możliwości kontaktu z obcokrajowcami. Jest w tym wytrwały i nie przejmują się drobnymi niepowodzeniami
Kognitywny	<ul style="list-style-type: none"> ■ student zna elementy kultury nauczanego języka ■ jest świadomy kulturowych uwarunkowań zachowań własnych i przedstawicieli obcej kultury ■ potrafi odróżnić zachowanie będące elementem zbiorowego zaprogramowania umysłu, od zachowania osobowego.
Metakognitywny	<ul style="list-style-type: none"> ■ potrafi reflektować nad swoim zachowaniem w sytuacji kontaktu z odmiennością. Nie działa automatycznie ■ jest w stanie zaplanować własną strategię zachowania w sytuacji międzykulturowej. Potrafi ją kontrolować i wyciągnąć optymalizujące wnioski na przyszłość
Behawioralny	<ul style="list-style-type: none"> ■ ma wystarczający zasób słownictwa, by wyrażać się w sposób precyzyjny, stosowny do sytuacji i skuteczny ■ potrafi dostosować ton i szybkość wypowiedzi do rozmówcy ■ umiejętnie posługuje się językiem niewerbalnym ■ osiąga zamierzony cel komunikacyjny

Źródło: opracowanie własne

Przedstawione powyżej cele (*co?*) kształcenia należy zaadoptować do konkretnej grupy studenckiej. Odpowiedzi *jak to zrobić?* udziela glottodydaktyka, formułując treści kształcenia i opisując metody kształcenia, kładzie akcent na metody aktywizacji w procesie dydaktycznym. W swojej bogatej literaturze¹¹ formułuje ona również metody ewaluacji treści nauczania i uzyskiwanych efektów kształcenia.

Zakończenie

Współczesne uwarunkowania społeczno-gospodarcze zmuszają środowiska edukacyjne do współpracy z przedstawicielami rynku pracy. Istotnym niedociąganiem zarówno świata akademickiego jak i biznesowego jest ciągle niedocenywanie roli

11. W szczególności należy tu wymienić takie pozycje jak np. P. E. Gębal. 2010. *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas; A. Sajdak. 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*. Kraków: Impuls; M. Silbermann, C. Auerbach. 2004. *Metody aktywizujące w szkoleniach*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

kulturowych uwarunkowań procesu komunikacji i przekonanie o tym, że skoro wszyscy płynnie mówią po angielsku, to komunikacja będzie przebiegała bez większych problemów. Tymczasem okazuje się, że zjawisko przedwczesnych powrotów z zagranicznych delegacji, fiaska międzynarodowych negocjacji i projektów są dość częstym zjawiskiem. Wskazują na to liczne badania naukowe, np. (Black, Mendenhall, 1990; Black, Gregersen, 1990; Ones, Viswesvaran, 1997). Komunikacja bowiem zawsze odbywa się w określonym kontekście społecznym i zależy od kulturowych uwarunkowań interlokutorów, a nie jedynie od stopnia opanowania języka. Aby proces kształcenia językowego nie był jedynie przekazywaniem obcego systemu językowego, słusznym wydaje się być, wzbogacenie go o elementy międzykulturowej komunikacji społecznej, w tym rozwijanie inteligencji kulturowej. Spełni to oczekiwania rynku pracy, jakie dyktuje współczesna zglobalizowana i multikulturowa gospodarka.

BIBLIOGRAFIA

- Ang S., Van Dyne L., Koh Ch., Ng K. Y., Templer K. J., Tay Ch., Chandrasekar N. A. 2007. Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review* Vol. 3 No. 3. October 2007. 335-371.
- Ang S., Van Dyne L. 2008. *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications*. NY: M E Sharpe.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. 2011. *Future Work Skills 2020*. Phoenix: Institute for the Future University of Phoenix Research Institute.
- Earley Ch., Ang S. 2003. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- Earley Ch., Mosakowski E. 2004. Cultural Intelligence. *Harvard Business Review* 10/2004. 139-146.
- Górnjak J. (red). 2012. *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Hofstede G. 2000. *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Karta Bolońska. <http://phavi.portal.umcs.pl/at/attachments/2014/0513/115918-magna-charta.pdf> [DW 06.12.2014].
- Matusiak K. B., Arendt Ł., Bendiak E. 2009. Kadry przyszłości. In Matusiak K. B., Kuciński J., Gryzik A. (red.). *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju przedsiębiorczości. 118-129.
- Nawroczyński B. 1957. *Zasady kształcenia*. Wrocław: Ossolineum.
- Okoń W. 1998. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Plum E., Cunnane D. 2007. Cultural Intelligence – A concept for bridging and benefiting from cultural differences. Artykuł jest preredagowanym fragmentem publikacji: E. Plum 2007. *Kulturel Intelligens*. Copenhagen: Borsens Forlag. http://www.kulturelintelligens.dk/Cultural_Intelligence_Plum.pdf [DW 01.12. 2014].
- Pocztowski A., Miś A., Pauli U. 2013. *W górę – to jedyna droga! Poradnik rozwoju zawodowego dla studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*. Kraków: Akademickie Centrum Kariery.
- Sebastian Z. 2013. Oczekiwania pracodawców wobec systemu kształcenia w dobie gospodarki opartej na wiedzy. www.ciipkz.dwup.pl/aktualnosci/download/file_id/413/aid/49.html [DW 12.06.2014].

Stier J. 2006. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*. Issue 11. <http://www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf> [DW 12.12.2014].

Sztandar-Sztanderska U. (red.), Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Stec M. 2010. *Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców. Raport końcowy*. http://konfederacjalewiatan.pl/wydawnictwa/_files/publikacje/Kwalifikacje_dla_potrzeb_pracodawc_w_web.pdf. [DW: 06.12.2014].

www.nauka.gov.pl

Ekspert ds. komunikacji pisemnej firmy – nowe wyzwanie dla dydaktyki języków obcych

Professional writer – new challenge in teaching a foreign languages

The changing job market shapes the structure of employee skills and writing skills are becoming more and more important. Never before has internal and external correspondence required both coherence and attention to creating a positive image of the enterprise. More and more weight is also added to customer loyalty and continuous improvement of service quality. Therefore, we observe an increasing role of the professional writer. Practitioners of the new profession are offered a possibility to complete graduate studies, initially introduced in Quebec, then in France. What are the specific features of this new major? What curriculum is carried out within its framework? What methods and techniques are used?

The analysis of the major assumptions in teaching corporate professional writers will reflect on whether and to what extent teaching a foreign languages for professional purposes can draw on the achievements of the newly established discipline, thus enriching the country's educational offer.

Słowa kluczowe: komunikacja pisemna, kształcenie na potrzeby rynku pracy
Key words: writing communication, education to market needs

1. Wprowadzenie

Początek XXI wieku przyniósł dalszy rozwój nowych technologii, pogłębienie procesów globalizacji oraz przepływu informacji na nieznaną dotąd skalę. Wykształcił się też nowy rodzaj pracownika. Jest nim pracownik wiedzy, który „bardziej wykorzystuje swój rozum niż umiejętności manualne i wie, jak alokować wiedzę w celu produktywnego jej wykorzystania” (Drucker, 1999: 6). Bez względu na funkcję, jaką pełni w organizacji, jedną z jego kluczowych umiejętności stanowi tworzenie lub przetwarzanie informacji, powiązane z kompetencjami redakcyjnymi. Społeczeństwo oparte na wiedzy jest bowiem społeczeństwem tekstów i umiejętności redakcyjnych (Hart-Davidson, Grabill, 2011: 161).

Badania z 2004 roku amerykańskiej Komisji ds. Pisania (*The National Commission on Writing*)¹ potwierdzają tę tezę, wskazując na wzrastające znaczenie umiejętności

1. Raport “Writing: A Ticket to Work...Or a Ticket Out”: http://www.collegeboard.com/prod_downloads/writingcom/writing-ticket-to-work.pdf [DW 20.11.2014]

redagowania tekstów i skutecznego komunikowania. Są one miernikiem wysokich kwalifikacji interpersonalnych pracownika i mają bezpośrednie przełożenie na rozwój jego kariery zawodowej: stanowią warunek awansu lub utrzymania pracy. Autorzy raportu przypominają też, że w sektorach usług, finansów, ubezpieczeń oraz nieruchomości kompetencje redakcyjne są tak ważne, że podlegają ocenie już na etapie rekrutacji. Także w korporacjach wymaga się rozwiniętej umiejętności komunikacji pisemnej. Dla 2/3 zatrudnionych tam pracowników praca redakcyjna wchodzi w skład ich podstawowych obowiązków. Stąd też ponad 40% amerykańskich przedsiębiorstw prowadzi szkolenia doskonalące w tym zakresie, co pochłania 3,1 miliarda dolarów rocznie.

Ta poważna inwestycja zapewnia jednak wysoką stopę zwrotu, ponieważ istnieje ścisła korelacja pomiędzy wynikami finansowymi firmy a umiejętnościami komunikacyjnymi pracowników. Jak podkreślają teoretycy biznesu, te ostatnie mają strategiczne znaczenie dla jej wartości na rynku (Hamilton, 2011: 24-25). Dbłość o kształtowanie pozytywnego wizerunku firmy staje się więc priorytetem. To zaś wymaga zachowania bezwzględnej spójności zarówno dokumentów obiegu wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Coraz większego znaczenia nabierają też programy lojalnościowe dla klientów i dążenie do ciągłego podwyższania jakości usług. Organizacje potrzebują zatem nie tylko pracowników, którzy obok innych zadań wykonują prace redakcyjne, ale też takich, których główną, a coraz częściej jedyną aktywnością zawodową jest przetwarzanie informacji i tworzenie tekstów. Stąd wzrastająca rola ekspertów komunikacji pisemnej firmy (fr. *rédacteur professionnel*), adeptów nowego zawodu, którego naukę wprowadzono na studiach w Quebecu, a od kilku lat we Francji.

Jak doszło do powstania tego kierunku? Na czym polega jego specyfika? Jakich kompetencji wymaga się od rozpoczynającego studia studenta, a jakich po ich zakończeniu? Jaki program nauczania realizuje się w jego ramach? Jakie przykładowe metody i techniki pracy wykorzystuje?

Artykuł ma na celu przedstawienie podstawowych założeń kształcenia ekspertów ds. komunikacji pisemnej firmy, a tym samym skłonienie do refleksji nad tym, czy i w jakim stopniu nauczanie języka obcego dla celów zawodowych może czerpać z dorobku badań interdyscyplinarnych nad tworzeniem tekstów użytkowych, wzbogacając rodzimą ofertę edukacyjną.

2. Ekspert ds. komunikacji pisemnej firmy – rys historyczny

W Quebecu termin „eksperta komunikacji pisemnej firmy” (fr. *rédacteur professionnel*) używany jest powszechnie. Przedstawiciele tego zawodu, choć nie działają w ramach uznanej oficjalnie korporacji, zrzeszeni są w Stowarzyszeniu ekspertów komunikacji pisemnej firmy Quebecu (SQRP – *Société québécoise de la rédaction professionnelle*), wyodrębnionym ostatecznie w 1993 roku ze Stowarzyszenia Tłumaczy Quebecu

(STQ – *Société des Traducteurs du Québec*), które ma uprawnienia do przeprowadzania egzaminów certyfikacyjnych². W czerwcu 2012 roku powstało Stowarzyszenie ekspertów komunikacji pisemnej języka francuskiego (SFRP – *Société francophone de rédacteurs professionnels*) o zasięgu międzynarodowym. Po utworzeniu nowej specjalizacji uniwersyteckiej, tj. eksperta ds. komunikacji pisemnej na Uniwersytecie Aix-Marseille (ESPE³) we współpracy z Uniwersytetem w Sherbrooke, Kanada jest też inicjatorem działań Interdyscyplinarnego zespołu badaczy z zakresu redakcji tekstów (RRIR – *Réseau de recherches interdisciplinaires en rédaction*), przekształconego z Kanadyjskiego interdyscyplinarnego zespołu badaczy z zakresu redakcji tekstów (RCRIR – *Réseau canadien des recherches interdisciplinaires en rédaction*). RRIR skupia naukowców, dążących do uznania interdyscyplinarnego charakteru redakcji tekstów użytkowych i wyodrębnienia jej jako samodzielnej dyscypliny refleksji naukowej i pełnoprawnego kierunku uniwersyteckiego.

W Quebecu pierwszy program kształcenia w tej dziedzinie powstał na Uniwersytecie w Sherbooke już w 1976 roku. Zrealizowano go w ramach studiów I stopnia⁴ z języka francuskiego. Nosił nazwę „Badań z zakresu redakcji tekstów” i został opracowany przez językoznawców i badaczy literatury po to, by „student mógł zastosować zdobyte w czasie studiów sprawności w środowisku zawodowym” (Baudet, Clerc, 2008: 3). Pośród przedmiotów obowiązkowych znalazły się „Metodologia badań i tworzenia tekstów”, „Wprowadzanie do językoznawstwa”, „Anglicyzmy w quebeckiej odmianie języka francuskiego” oraz „Gramatyka korekcyjna”. Opcjonalnie student mógł wybrać zajęcia z redakcji tekstów, tj. „Typologia tekstów”, „Weryfikacja tekstów”, „Rejestry języka”, „Tworzenie tekstów reklamowych”. Wprowadzono także płatne praktyki, w czasie których student nabywał doświadczenie redakcyjne w rzeczywistych warunkach pracy. Ogromna popularność specjalizacji sprawiła, że stopniowo coraz więcej przedmiotów bezpośrednio związanych z redakcją tekstu przechodziło do bloku zajęć obowiązkowych⁵. Pod koniec lat 90. nastąpił jednak spadek zainteresowania kierunkiem. Przeprowadzono zatem badania potrzeb rynku pracy. W oparciu o uzyskane wyniki wprowadzono zmiany w programie nauczania i w 2001 roku otwarto studia pierwszego stopnia z „Komunikacji, redakcji tekstów i multimediów”, w których główny

2. Pierwszy egzamin certyfikacyjny na eksperta komunikacji pisemnej firmy został przeprowadzony w 1990 roku jeszcze pod auspicjami STQ. Odbывał się on w języku francuskim i/lub angielskim. (cf. <http://sqrp.org/la-sqrp/lesgrandes-dates/>). Obecnie ubiegający się o tytuł eksperta komunikacji pisemnej firmy kandydat, na podstawie przedstawionego mu zbioru dokumentów, ma za zadanie zredagować w ciągu 3 godzin tekst o ściśle określonych parametrach formalnych i komunikacyjnych (cf. <http://sqrp.org/devenir-membre/examen-dagrement/>).

3. *Ecole supérieure du professorat et de l'éducation* – Wyższa szkoła pedagogiczna.

4. Pierwszy stopień studiów uniwersyteckich to w Kanadzie, tzw. „baccalauréat”, który trwa 3-4 lata.

5. Wprowadzono 9 modułów obowiązkowych: „Podstawy gramatyki języka francuskiego”, „Gramatyka normatywna I, II”, „Anglicyzmy w odmianie quebeckiej francuskiego”, „Weryfikacja tekstu pod względem poprawności gramatycznej i syntaktycznej”, „Podstawy tworzenia tekstu – stylistyka normatywna”, „Etapu tworzenia tekstu”, „Zasady tworzenia tekstu administracyjnego i technicznego”, „Zbieranie dokumentacji – protokoły poszukiwania źródeł w bibliotekach” (Beaudet i Clerc, 2008: 3-4).

nacisk został położony na aspekt techniczny tworzenia i przetwarzania tekstów, a kurs rozwijający specyficzne kompetencje redakcyjne w zakresie tekstów użytkowych ponownie stał się opcjonalny. W następnych latach powstawały kolejne wersje programu. Koncentrowały się one zasadniczo na kwestiach poprawności językowej i dążeniu do tego, by student posługiwał się bezbłędnie skomplikowanymi strukturami językowymi i słownictwem oraz opanował zasady gramatyki i ortografii w stopniu zaawansowanym. Zajęcia opcjonalne obejmowały zagadnienia technik i metod redagowania tekstów, a pragmatyka językowa została przesunięta w obszar praktyk w przedsiębiorstwach.

Obecnie Uniwersytet w Sherbooke prowadzi zajęcia specjalistyczne z redakcji tekstów użytkowych w ramach studiów I stopnia z komunikacji, redakcji tekstów i mediów, języka angielskiego i interkulturowości oraz certyfikatu eksperta komunikacji pisemnej firmy w języku angielskim. Na studiach II stopnia komunikacja pisemna stanowi jeden z czterech bloków na kierunku komunikacji stosowanej, prowadzonych w języku francuskim⁶.

Także w innych szkołach wyższych⁷ w Quebecu wprowadzono programy kształcenia kompetencji redakcyjnych. W 2000 roku Uniwersytet w Laval otworzył interdyscyplinarne studia I stopnia z języka francuskiego i redakcji tekstów użytkowych. I chociaż również w tym ośrodku wiele zajęć ma charakter normatywny i poświęcony technicznemu aspektom przygotowania tekstu, to w 1/3 polegają one na realizacji rzeczywistych zleceń od pracodawców. W ten sposób możliwe jest osiągnięcie specyficznych celów kształcenia, tj. uczenie dostosowania środków językowych i strategii pisania do kontekstu komunikacyjnego, opanowanie wewnętrznych zasad redakcyjnych właściwym różnym typom tekstów czy poznanie wymagań właściwych zawodowi.

Kolejnym krokiem na drodze adaptacji oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy, a jednocześnie uznania odrębności problematyki badawczej redakcji tekstów użytkowych było otwarcie na Uniwersytecie Aix-Marseille studiów II stopnia w specjalności eksperta ds. komunikacji pisemnej firmy⁸. Ten międzynarodowy program prowadzony jest od września 2011 roku we współpracy z Uniwersytetem w Sherbooke i otrzymuje subwencję rządu kanadyjskiego w ramach projektu badawczego dotyczącego ewolucji jakości prac redakcyjnych studentów kształconych na poziomie magisterskim (Pereira, 2012: 16).

6. Cf. <http://sqrp.org/ressources/formations-en-redaction/>

7. Poza Uniwersytetami w Sherbrooke i Laval zajęcia specjalistyczne z komunikacji pisemnej prowadzi jeszcze sześć uniwersytetów: Uniwersytet w Montrealu (certyfikat eksperta komunikacji pisemnej – studia I stopnia), Uniwersytet Quebecu w Montrealu (studia z językoznawstwa I stopnia, certyfikat z redakcji tekstów w języku francuskim), Uniwersytet w Trois-Rivières (certyfikat z komunikacji pisemnej), TELUQ – nauczanie uniwersyteckie na odległość (certyfikat praktyk redakcyjnych), Uniwersytet w Chicoutimi (certyfikat z redakcji tekstów i komunikacji), Uniwersytet w Outaouais (studia I stopnia z przekładu i redakcji tekstów, certyfikat z wprowadzenia do redakcji tekstów) (cf. <http://sqrp.org/ressources/formations-en-redaction/>).

8. Francuska nazwa kierunku to *Master rédacteur professionnel*.

3. Kim jest ekspert ds. komunikacji pisemnej firmy?

Według definicji SQRP ekspert ds. komunikacji pisemnej firmy to specjalista od tworzenia tekstów, który opracowuje ich treść, strukturę, redaguje je, sprawdza pod kątem zawartych w zleceniu potrzeb i celów odbiorcy lub pracodawcy⁹. Redaguje wszelkiego rodzaju teksty komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej firmy (np. oferty handlowe, raporty, broszury i foldery reklamowe, artykuły prasowe, pisma reklamacyjne, syntezy dokumentów, zarządzenia, sprawozdania). Niektóre z nich wymagają pogłębionej znajomości zagadnień technicznych, wiedzy ściśle branżowej, wszystkie zaś przestrzegania reguł formalnych i kulturowych, w poszanowaniu których są tworzone.

Miarą eksperckiego tworzenia tekstów użytkowych jest przede wszystkim ich skuteczność i w tym leży główna trudność zawodu. Każdy z dokumentów ma przecież określoną funkcję do spełnienia: powinien zachęcać, informować, przekonywać czy skłaniać do działania. Ekspert winien więc wiedzieć, jak należy sformułować przesłanie, by osiągnęło zamierzony efekt. Zdaniem Labasse tekst powinien być tak zaplanowany, by odwoływał się do modelu psycho-kognitywnego odbiorcy, przy czym nawiązanie relacji z owym odbiorcą ma większe znaczenie niż sama treść komunikatu (Labasse, 2006). Wybory redaktora dotyczące stopnia czytelności tekstu, jego spójności wewnętrznej i zewnętrznej czy ważności zawartych w nim informacji zależą bowiem zawsze od profilu adresata, jego kompetencji, motywacji, właściwego mu procesu odbioru dokumentu.

Tworzenie tekstu użytkowego nie zatrzymuje się jednak na tym etapie, co pokazuje eksplikatywny model aktu komunikacji pisemnej w celach zawodowych opracowany przez Clerc (cf. Beaudet, Clerc, 2008: 8). Różnorodność elementów wpływających na skuteczność komunikacyjną tekstu uzasadnia konieczność interdyscyplinarnego podejścia do kształcenia ekspertów ds. komunikacji pisemnej firmy, w którym specjalistyczne umiejętności językowe muszą iść w parze ze znajomością zagadnień z zakresu szeroko rozumianej humanistyki: socjolingwistyki, językoznawstwa stosowanego, analizy dyskursu zawodowego, pragmatyki, komunikacji, psychosocjologii. Wielowymiarowe podejście do tekstu należy powiązać z kształtowaniem szczególnej wrażliwości podczas jego kontroli na każdym etapie powstawania: od analizy zlecenia, przez zbieranie i dobór informacji, tworzenie struktury tekstu, samo jego redagowania aż po weryfikację końcową.

Ekspert ds. komunikacji pisemnej musi mieć również świadomość ewolucji sposobów komunikowania się wewnątrz i na zewnątrz firmy, które w ostatnich czasach wyraźnie odchodzą od przekazu bezosobowego na rzecz jego personalizacji, indywidualnego podejścia do każdego przypadku, ukierunkowania na odbiorcę (Oudart, 2001: 119). Szczególna trudność, jaka jest z tym związana, to konieczność pełnienia przez niego jednocześnie roli eksperta, rzeczownika firmy i mediatora (Oudart, 2001: 120).

9. Cf. <http://sqrp.org/la-sqrp/le-redacteur-professionnel/> [DW: 15.12.2014]

Nierzadko funkcje te wzajemnie wykluczają się. Rola eksperta wymaga obiektywnej analizy wszystkich elementów sytuacji, jak również ich oceny i wartościowania poprzez pryzmat własnych przekonań, wiedzy oraz doświadczenia. Wypowiedzi w imieniu firmy pociągają za sobą jej reprezentowanie, co wymusza konieczność identyfikowania się osoby z wartościami przedsiębiorstwa i jego kulturą organizacyjną, nakazuje dbałość o dobre imię firmy, wzmocnienie jej pozycji i marki w stosunku do konkurencji. Wreszcie rola mediatora każe liczyć się z punktem widzenia odbiorcy, najczęściej klienta, o którego uwagę i wierność zabiega się. Aby komunikacja przebiegła poprawnie i przyniosła spodziewany efekt należy, używając terminów Goffmanna, „chronić zarówno swoją twarz¹⁰, jak i twarz pozostałych uczestników interakcji” (Goffmann, 2006: 11). Tekst odbija zawsze tę grę zaangażowania i dystansowania się jego redaktora wobec przekazywanego komunikatu, a miarą jego skuteczności i profesjonalizmu jest znalezienie takiej płaszczyzny porozumienia, na której każdy będzie miał poczucie wygranej. W ten sposób redakcja tekstu użytkowego staje się swoistą formą zarządzania ograniczeniami (Plane, Olive, Alamargot, 2006).

Ten z konieczności skrótowy opis wyzwań, jakim musi sprostać ekspert ds. komunikacji pisemnej firmy, pokazuje, że przygotowanie do wykonywania tego zawodu wymaga odpowiednio sprofilowanego kształcenia. Jak wcześniej wspomnieliśmy, studia realizowane na Uniwersytecie Aix-Marseille we współpracy z Uniwersytetem w Sherbooke mają taki właśnie specjalistyczny charakter. Przyjrzymy się bliżej tej ofercie kształcenia.

4. Od adepta zawodu do profesjonalisty

Studia na tym kierunku może podjąć każdy, kto posiada dyplom licencjata. Najlepiej jednak, by był to absolwent studiów magisterskich lub doktorskich w zakresie szeroko pojętych nauk humanistycznych. Poza solidnym i wszechstronnym wykształceniem ogólnym winien też posiadać zdolność adaptacji, ponieważ celem studiów jest kształcenie profesjonalistów, którzy będą w stanie odpowiedzieć na najróżniejsze zapotrzebowanie w dziedzinie tworzenia tekstów. Rozwijanie tej sprawności dokonuje się m.in. poprzez pracę nad różnorodnymi dokumentami, napisanymi w rozmaitych rejestrach i stylach języka, dostarczanie interdyscyplinarnej wiedzy na temat redakcji tekstów, obejmującej zagadnienia z zakresu językoznawstwa, retoryki, literatury, pragmatyki, doskonalenie umiejętności pracy w grupie oraz pobyt szkoleniowy na Uniwersytecie w Sherbrooke w Quebecu, dzięki któremu student poznaje nowy kontekst społeczny i zawodowy.

10. Pojęcie „twarzy” jest kluczowe w teorii Goffmana, które „można zdefiniować jako pozytywną wartość społeczną, przypisywaną sobie w danej sytuacji spotkania, gdy inni przyjmują, że trzyma się ona określonej roli” (Goffman, 2006: 5).

Studia wymagają również przyswojenia specjalistycznej wiedzy o języku i wykształcenia wrażliwości językowej. Stanowi to podstawę do rozwijania umiejętności w zakresie opanowania procesu tworzenia tekstów, pracy dokumentacyjnej, etapów planowania, redakcji, weryfikacji i korekty wersji ostatecznej. W trakcie nauki doskonalone są również kompetencje syntezy dokumentów zleceniodawcy pod kątem odbiorcy końcowego.

Studia mają zatem na celu wykształcenie u studenta umiejętności sytuujących się w obszarze kompetencji informacyjnej, językowej, pragmatycznej, technologicznej oraz intrapersonalnej.

Po zakończeniu studiów student umie przetwarzać informacje, co oznacza, że potrafi wyszukiwać, analizować i przeprowadzać ich syntezę, przeformułować je adekwatnie do typu tekstu, jaki ma napisać, przeprowadzać selekcję zawartości materiałów i systematyzować je tak, by były zrozumiałe i spójne dla odbiorcy.

Ponadto student przyswoił w stopniu zaawansowanym kod językowy, w którym formułuje teksty oraz poszczególne stadia procesu powstawania tekstu. Wykazuje się także doskonałą znajomością ortografii, gramatyki, składni i leksyki języka francuskiego oraz świadomie posługuje się mechanizmami pozwalającymi na tworzenie tekstów spójnych, zrozumiałych i czytelnych. Potrafi też krytycznie ocenić i poprawić zawartość merytoryczną, jak również stronę formalną tekstów własnych i innych osób.

Oprócz tego po zakończeniu studiów student umie trafnie rozpoznać sytuację komunikacyjną i dokonać takich wyborów redakcyjnych, które odpowiadają wymogom danego zlecenia i oczekiwaniom zleceniodawcy. Redagując tekst, właściwie uwzględnia takie elementy jak: odbiorca docelowy, typ tekstu, cel tekstu, czas przeznaczony na realizację zlecenia.

Wykonywanie zawodu eksperta ds. komunikacji pisemnej firmy nie jest możliwe bez znajomości nowoczesnych technologii informacyjnych, z czego wynika kolejna umiejętność nabywana w trakcie kształcenia. Oznacza to, że podczas studiów student poznaje specjalistyczne narzędzia informatyczne do tworzenia tekstów, w tym program „Dragon”¹¹. Dowiaduje się, na czym polegają usługi SEO¹² oraz nowoczesne sposoby komunikowania przez Internet za pomocą stron www, mediów społecznościowych, blogów, forum czy intranetu.

Poza tym studia rozwijają u studenta takie cechy osobowościowe jak kreatywność, otwartość umysłu, tolerancja dla różnych postaw, jak również gotowość do ciągłego poszerzania wiedzy.

11. Cf. <http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie/spip.php?article322> [DW: 18.12.2014]

12. *Search Engine Optimization* – Optymalizacja dla wyszukiwarek internetowych. Chodzi nie tylko o tworzenie tekstu ze słowami kluczowymi w celu wspierania pozycjonowania danej strony, ale też opracowanie materiałów interesujących pod względem merytorycznym.

5. Program studiów

Sprostanie zadaniu wykształcenia kompetentnego eksperta ds. komunikacji pisemnej firmy nie jest możliwe bez opracowania programu studiów pozwalającego na realizację zakładanych efektów kształcenia. Omawiane tutaj studia są 2-letnimi studiami magisterskimi dziennymi, obejmującymi 15 modułów tematycznych, co odpowiada 468 godzinom zajęć. Studia przygotowują do pracy zawodowej poprzez wykonywanie zadań zleczanych bezpośrednio przez pracodawców, a zatem odpowiadających na realne potrzeby rynku i uczące rzeczywistych zachowań w środowisku zawodowym. Zwiększaniu efektywności kształcenia służą też cykliczne spotkania z ekspertami zawodu oraz praktyki zawodowe, w tym praktyka odbywana w Sherbrooke w Quebecu. Pozwala ona studentom na zweryfikowanie ich umiejętności merytorycznych, jak również sprawdzenie predyspozycji do wykonywania zawodu eksperta, tj. zdolność adaptacyjna, kreatywność, szybkość działania czy odporność na stres.

Od roku akademickiego 2012-2013 można kształcić się w tym kierunku także w trybie nauczania na odległość¹³. Studenci, którzy nie wyjeżdżają do Quebecu, odbywają praktykę na miejscu, w różnego rodzaju przedsiębiorstwach i instytucjach publicznych, uczestnicząc w tworzeniu tekstów promocyjnych (dla muzeów, informacji turystycznej), komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej firmy, tekstów administracyjnych (dla urzędów miast, powiatów, gmin, firm państwowych i prywatnych).

W programie studiów w I semestrze prowadzone są zajęcia z takich przedmiotów jak: „Analiza dyskursu”, „Gramatyka tekstu”, „Typy tekstu i rejestry języka”, „Mediacja kulturowa, praca dokumentacyjna i źródła”. Studenci przygotowują też portfolio, składające się z ich własnych tekstów i syntez dokumentów (5-6 stron tygodniowo). W II semestrze kształcą się w zakresie retoryki, usług SEO i uzupełniają swoje portfolio. III semestr poświęcony jest zagadnieniom eksperckiej redakcji tekstów, pragmatyce i enuncjacji. Doskonają też swoje umiejętności redakcyjne w języku angielskim, przygotowując się tym samym do praktyk zawodowych odbywanych w Quebecu.

6. Metody i techniki pracy

W programie studiów podejście normatywne idzie w parze z podejściem pragmatycznym, w którym praktyczne doświadczenie podlega ciągłej analizie tak, by student systematycznie nabywał coraz większą samoświadomość redakcyjną. Chodzi m.in. o kształtowanie krytycznego oglądu własnych redakcji (cf. badania Pereiry nad wpływem kształcenia na stopień czytelności tekstów (Pereira, 2012: 62-76)). Inną bardzo ważną umiejętnością jest nauczenie studentów dystansowania się wobec własnych przekonań i przyjmowania w tekście punktu widzenia zleceniodawcy. To wyjątkowo

13. W pierwszym roku w trybie nauczania na odległość studiowało 6 osób (Pereira, 2014: 64).

trudne zadanie, co pokazują badania Beaudet, Alamargot (2011). Zatrzymajmy się na chwilę nad ich wynikami, by uchwycić rangę problemu.

Studentom polecono napisanie dwóch artykułów na temat globalnego ocieplenia. W pierwszym przypadku występowali w imieniu stowarzyszenia „Przyjaciół Ziemi”, w drugim – przedsiębiorstwa „Bio-Nafta”¹⁴. Redakcję poprzedziła lektura dokumentów pt. „Człowiek – główny sprawca emisji gazów cieplarnianych” oraz „Zmiany klimatyczne a wprowadzanie nowych technologii”. Studenci wypełnili również kwestionariusz zawierający dziesięć opinii na podejmowany temat. W skali od 1 do 6 oceniali, w jakiej mierze zgadzają się z przedstawionymi tezami (1 oznaczało, że zupełnie jej nie podzielają, a 6, że w pełni się z nią zgadzają). Im bardziej wynik zbliżał się do 60 pkt., tym bardziej student przyjmował postawę proekologiczną. W poleceniu zawarte zostały pewne ograniczenia formalne dotyczące redakcji tekstu¹⁵.

Okazało się, że teksty napisane wbrew własnym przekonaniom są krótsze, zawierają mniej argumentów, mniej wyrażenń emfatycznych i intensyfikujących, a więcej łączników logicznych, z dominantą łączników przeciwstawnych, wyrażających skutek lub cel. Takie wyniki wskazują na to, że przekonania autora mają znaczący wpływ na dobór środków językowych. Podobna tendencja zarysowała się na poziomie argumentacyjnym. W większości proekologiczni (wg danych z kwestionariusza), studenci posługiwali się językiem emocjonalnym, by wieszczyć zbliżającą się apokalipsę, wygłaszali własne opinie lub żonglowali argumentami z tekstów wyjściowych, pozabawiając je kontekstu i należytego rozwinięcia. W przypadku „Bio-Nafty” w większości uciekano się do strategii wykorzystywanych przez polityków i specjalistów od reklamy. Teksty zawierały niewiele konkretnych informacji, odwoływały się do ogólnych wartości, a powiązaniom pomiędzy argumentami brakowało spójności. Również w tym przypadku selektywnie przywoływano argumenty z tekstów wyjściowych, a nierzadko wypaczano też ich sens.

Przykład ten uzasadnia konieczność pogłębionej pracy nad analizą dyskursu na wszystkich płaszczyznach: logiczno-językowej (słownictwo, struktury gramatyczne), retorycznej (cele, wartości), komunikacyjnej (charakterystyka odbiorcy),

14. Informacje na temat sposobu realizacji przywoływanego zadania redakcyjnego zostały zaczerpnięte z publikacji Beaudet, Alamargot, 2011.

15. Oto przykład polecenia: „Jesteś ekspertem komunikacji pisemnej. Pracujesz dla stowarzyszenia „Przyjaciele Ziemi” i masz napisać artykuł prasowy na temat globalnego ocieplenia naszej planety. W artykule należy przede wszystkim przedstawić argumenty stowarzyszenia. Możesz krytykować lub odnosić się negatywnie do argumentów przedstawicieli przeciwnej opcji, o ile uznasz to za konieczne (np. przywołać argumenty USA, które nie realizują postanowień w Kyoto). Możesz oprzeć się na argumentach podnoszonych we wcześniej przeczytanych dokumentach lub przedstawić własne. Najważniejsze, by powstał naprawdę przekonujący artykuł, który mieści się w optyce zleceniodawcy. Nie ma limitu czasowego na przygotowanie artykułu. Istotna jest natomiast jego długość. Nie może przekraczać dwóch stron formatu A4 (może być krótszy o kilka wersów). (...) Uwaga! Nie możesz ponownie przeczytać artykułów wyjściowych” (Beaudet, Alamargot, 2011: 5-6).

pragmatycznej (oczekiwania w stosunku do odbiorcy). Wskazuje też na ogromną wagę fazy planowania tekstu tak, by w pełni wpisał się on w logikę zleceniodawcy¹⁶.

7. Konkluzja

Doświadczenie kanadyjskie i francuskie pokazuje, że redakcja tekstów użytkowych ze względu na odrębność swych celów i interdyscyplinarny charakter wymaga własnych programów nauczania i zasługuje na odrębny kierunek kształcenia. Orientacja na odbiorcę w zderzeniu z koniecznością realizacji celów organizacji, świadome i wysoko-specjalistyczne posługiwanie się narzędziami językowymi na różnych poziomach dyskursywnych, personalizacja komunikatów jako warunek ich skuteczności, zdolność dystansowania się do własnych przekonań, to tylko niektóre z wyzwań, jakim musi sprostać pracownik w społeczeństwie opartym na wiedzy. Warto zatem, wzorując się na dobrych praktykach zagranicznych ośrodków, rozważyć zasadność uzupełnienia oferty edukacyjnej w zakresie nauczania języków obcych do celów zawodowych o studia podyplomowe w dziedzinie eksperta komunikacji pisemnej. Pozwoliłyby one na wyjście poza programy tworzenia rutynowych pism, realizowane w ramach modułów z „Pisania”, „Kompozycji” czy „Wypowiedzi pisemnej”¹⁷ na I i II stopniu studiów językowych oraz rozwinięcie operacyjnej biegłości językowej w połączeniu ze zdolnościami adaptacyjnymi i kreatywnością. Jak pokazują przykłady ośrodków zagranicznych, umiejętności te wpisują się w priorytety wymagań rynkowych i wychodzą naprzeciw oczekiwaniom pracodawców.

BIBLIOGRAFIA

- Beaudet C., Alamargot D. 2011. Argumenter pour ou contre son opinion. *Communication*. Vol. 29/1. <http://communication.revues.org/2330> [DW 20.11.2014].
- Beaudet C. et Clerc I. 2008. *L'enseignement de la rédaction professionnelle au Québec : Quels fondements disciplinaires ? Quelle reconnaissance institutionnelle ? Actes du colloque De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*. Poitiers : Université de Poitiers. http://www.vcharite.univ-mrs.fr/redactologie/IMG/pdf/Fondements_disciplinaires.pdf [DW 20.11.2014].
- Drucker P.F. 1999. *Spółczeństwo pokapitalistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman E. 2006. *Rytuał interakcyjny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hamilton Ch. 2011. *Skuteczna komunikacja w biznesie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hart-Davidson W., Grabill J.T. 2011. Understanding and supporting knowledge work in schools, workplaces, and public life. In D. Starke-Meyerring (red.). *Writing in Knowledge Societies*. Mac Clearinghouse and Parlor Press. 161-176. <http://wac.colostate.edu/books/winks/chapter8.pdf> [DW 20.11.2014].
- Labasse B. 2006. *La communication écrite. Une matière en quête de substance*. Lyon: Éditions Colbert.

16. Ibidem

17. Różne nazewnictwo zajęć w programach studiów realizowanych przez polskie ośrodki uniwersyteckie.

- Oudart A.C. 2001. *Les chargé(e)s de relation clientèle face à la lettre de réclamation*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires Septentrion.
- Pereira M.E. 2012. *Un exemple de didactique de la rédaction professionnelle: quels choix pour quel impact sur les productions des étudiants?* Praca magisterska przygotowana na Université Sthendal, Grenoble 3. <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743360/document> [DW 20.11.2014].
- Pereira M.E. 2014, Former à distance au métier de rédacteur professionnel. In T. Karsenti (red.). *La francophonie en question*. Montréal: RIFEFF. 64-75. http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=859%20Actes%20du%205e%20colloque%20international%20du%20RIFEFF [DW 20.11.2014].
- Plane S., Olive T., Alamargot D. 2000. Traitement des contraintes de la production d'écrits: aspects linguistiques et psycholinguistiques. *Langages* 177. 83-111.

Interkomprehensja w językach pokrewnych a nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy

Intercomprehension of related languages and the teaching of foreign languages for the labour market needs

Heterogeneous and multifaceted *intercomprehension*, the ability and possibility of reading comprehension in an unknown foreign language (most frequently in a related one), the subject of didactic or academic formation, is one of the contemporarily distinguished pluralistic approaches in the teaching of foreign languages. *Intercomprehension*, focused on receptive skills, has been the subject of study in numerous projects involving major European language families. The results show the potential of the new approach and the possibilities of its implementation in language education of youth and adults oriented towards the needs of the labor market: in preparation for mobility and communication in multilingual working environment and in the use of trade and professional literature as well as in the training of translators.

Słowa kluczowe: interkomprehensja, rozumienie języków pokrewnych, rozumienie tekstu czytelnego, kształcenie językowe dorosłych, kształcenie tłumaczy

Keywords: intercomprehension, understanding of related languages, reading comprehension, language education of adults, training of translators

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie założeń *interkomprehensji* w kontekście rozważań o nauczaniu języków obcych na potrzeby rynku pracy oraz wskazanie możliwych jej zastosowań w kształceniu językowym ukierunkowanym na potrzeby zawodowe.

1. Interkomprehensja a wielojęzyczne konteksty zawodowe

1.1. Założenia *interkomprehensji*

Przesłanki, na których bazuje *interkomprehensja* (dalej IC), wpisują się w dążenia Europejczyków do kilkujęzyczności (bądź różnojęzyczności) oraz instytucjonalnej wielojęzyczności, ważnej w dobie jednoczenia się Europy i globalizacji, tak w wymiarze jednostkowym, jak i dla całych społeczności i administracji. Postulaty europejskiej polityki językowej zakładają dowartościowanie kompetencji cząstkowych,

posiadanych w różnych językach (Galińska-Inácio *et al.*, 2004: 18; *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego*, 2003). Rozważania o IC i możliwości jej zastosowania w kontekstach zawodowych stają się zasadne przy założeniu, że już sama kompetencja cząstkowa, w zakresie sprawności choćby tylko receptywnych (rozumienia) jest pożądana jako otwarcie na nieznaną dotąd języki i kultury. Rozumienie staje się przydatne w działalności zawodowej, zważywszy na umiędzynarodowienie pracy i podejmowanie jej w kontekstach międzynarodowych, gdzie wymagana jest współpraca z osobami różnych narodowości.

Interkomprehensja oznacza „między-rozumienie” lub „wzajemne rozumienie”, a w dokumencie *System Opisu Pluralistycznych Podejść do Języków i Kultur (CARAP/FREPA)* wymieniana jako jedna z dróg prowadzących do różnojęzyczności, pośród czterech podejść pluralistycznych (Candelier, Schröder-Sura, 2012: 5). Jako zjawisko niejednorodne i wielopłaszczyznowe (Degache, 2008), wychodzi naprzeciw oczekiwaniom Europejczyków w wielojęzycznych społeczeństwach współczesności. Otóż zakłada wypowiedanie się (w mowie lub na piśmie) w swoim języku i rozumienie języka rozmówcy, używającego właściwego sobie języka ojczystego lub znanego języka obcego (Escudé, Janin, 2010: 28; Degache, 2008). Należy do praktyk stosowanych już w odległych wiekach przez ludność, zwłaszcza tę osiadłą na terenach przygranicznych, i przez żeglarzy (Blanche-Benveniste, 2008). Poprzez stulecia to właśnie praca, interesy i handel motywowały ludzkość do podejmowania trudu porozumienia się z użytkownikami odmiennych języków czy dialektów. Od przeszło dwudziestu lat IC znajduje wyraz w licznych projektach wykorzystujących podobieństwo i pokrewieństwo językowe. Naukę rozpoczyna się od umiejętności rozumienia tekstu czytanego, stosunkowo łatwej sprawności dla dorosłego uczącego się, umożliwiającej szeroki dostęp do informacji oraz niezależność od tłumaczeń (Escudé, Janin, 2010; Galińska-Inácio *et al.*, 2004). W skali międzynarodowej nie bez znaczenia pozostają czynniki administracyjno-polityczne i ekonomiczne, w tym oszczędzanie na tłumaczeniach w instytucjach unijnych (Grin, 2008: 21). Podkreślmy, że podejście oferowane przez IC, oparte na rozumieniu, nie wyklucza ani nie zastępuje metod uważanych za „tradycyjne” i „całościowe” (tzn. zakładających rozwój wszystkich sprawności językowych). Jak stwierdzają Escudé i Janin (2010), metody oparte na założeniach IC uświadamiają uczącemu się, między innymi, istnienie *continuum* językowego (łączącego języki z tej samej rodziny, ale nie tylko języki spokrewnione) i wyposażają osobę uczącą się w strategię odkrywania nowych języków. W nabywaniu języka podkreślić należy pewną „stałość” tekstu pisanego dającą poczucie stabilności odbiorcy tekstu. Kontakt z językiem pisanym wspomaga uczącego się – poprzez możliwość powrotów do różnych jego części w dowolnej kolejności – w budowaniu strategii opartych na wnioskowaniu (Escudé, Janin, 2010: 95-96). W niektórych projektach rozumienie tekstu staje się pomostem do wypowiedzi i interakcji (np. platforma internetowa Galanet¹).

1. Platforma internetowa Galanet: www.galanet.eu

1.2. Projekty i metody – wybrane realizacje założeń *interkomprehensji*

Liczba odkrywanych języków oraz stopień ich pokrewieństwa i podobieństwa powodują, że inicjatywy w ramach podejścia właściwego IC były i są różnorakie. Przyjęły one postać metod, podręczników, projektów z przeznaczeniem dla różnych grup odbiorców. Wymieńmy choćby najważniejsze realizacje: *EuRom 4 i 5*, *Galatea*, *Galanet*, *Galapro*, *EuroCom*, *Itinéraires Romains*, *Euromania*, *IGLO*, *Slavic* i inne. Dostępne są jako podręcznik (np. *EuroComRom*), płyta (*Galatea*) lub strona (platforma) internetowa (*Galanet*, *Galapro*); niekiedy występują w postaci dwojakich pomocy (np. książki i płyt). Przeznaczone dla wszystkich grup wiekowych, od dzieci w wieku szkolnym (*Itinéraires Romains*), aż po studentów i innych dorosłych użytkowników języków obcych (*Galanet* i inne). Istnieje również kilka projektów promujących różnojęzyczność wykraczającą poza rodziny językowe, budowaną pomiędzy językami z różnych rodzin językowych². Metody te służą nabywaniu i rozwojowi przede wszystkim sprawności receptywnych (zwłaszcza rozumieniu tekstu pisanego – np. *EuRom 4 i EuRom 5*), a niektóre z nich także produktywnych i interakcji różnojęzycznej (*Galanet*). Opracowane zostały według założeń IC, które wypływają ze studiów kontrastywnych i znajdują swe uzasadnienie w możliwości wykorzystania transferu międzyjęzykowego. W projektach dąży się do kognitywnego wykorzystania pokrewieństwa pomiędzy językami.

Jak piszą znawcy tematyki, „prawdziwym celem IC jest dostarczenie środków do uczenia się języków. W tym znaczeniu IC nie przeciwstawia się ‘całościowemu’ nauczaniu języków (we wszystkich wymiarach sprawności receptywnych i produktywnych), lecz je przygotowuje, wspomaga i czyni skutecznym” (Escudé, Janin, 2010: 97)³.

2. Przykłady zastosowania metod opartych na *interkomprehensji* w kontekstach zawodowych i w nauczaniu języków na potrzeby rynku pracy

Jak powszechnie wiadomo, w związku z postępującą globalizacją, w dobie współpracy międzynarodowej na polu naukowym, gospodarczym i politycznym, wzrasta zapotrzebowanie na znajomość języków obcych i ich nauczanie. Dudzik (2014) dokonuje rozgraniczenia pomiędzy dydaktyką w zakresie języka do celów akademickich a dydaktyką w zakresie języka do celów zawodowych (2014: 74-75). Ponieważ IC dotyczy rozwijania sprawności głównie receptywnych, po których może nastąpić nauka pozostałych sprawności, podejmiemy ogólną próbę ukazania możliwych jej zastosowań dla celów czy to akademickich (kształceniowych) czy też bezpośrednio zawodowych. Przedstawimy jej wykorzystanie w komunikacji w środowisku pracy, użyteczność

2. Opracowano na podstawie projektu REDINTER: www.redinter.eu oraz Escudé P., Janin P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.

3. Tłumaczenie własne (z języka francuskiego).

metod stosowanych w IC w nauczaniu rozumienia tekstu specjalistycznego oraz opowiemy o doświadczeniach związanych z zastosowaniem IC w przygotowaniu do działalności zawodowej – do wykonywania zawodu tłumacza.

2.1. Interkomprehensja a mobilność zawodowa pracowników i kontakty zawodowe

Potrzeba opanowania nowych języków obcych, oprócz już znanych języków, dla sprawnej komunikacji w środowisku pracy związana bywa z mobilnością zawodową pracowników. Migracja kadry i podejmowanie pracy na zagranicznych rynkach pracy, w międzynarodowym środowisku zawodowym, współpraca z osobami rozmaitych narodowości, a zatem z użytkownikami różnych języków, o bardzo różnej – niekiedy – biografii językowej, stawia przed pracownikiem nowe zadania. Jak zauważył to już Coste (2008) w rozważaniach o instytucjach europejskich oraz wielo- i różnorodności, znajomość języków obcych bywa obecnie ujmowana w kategoriach ekonomicznych i społecznych: opanowanie – nawet w niejednakowym stopniu – kilku języków stanowi atut w świecie zawodowym, gdyż mobilność geograficzna i zawodowa, otwarcie na umiędzynarodowienie bywają, dla jednych – środkami do promocji i osiągnięcia sukcesu społecznego, dla innych – warunkiem utrzymania pracy zarobkowej. Przedsiębiorstwa i instytucje są coraz bardziej świadome, że dostęp do wielkiego rynku europejskiego (i globalizacji) prowadzi również poprzez języki potencjalnych klientów, a nie tylko poprzez język międzynarodowy, jakkolwiek konieczny by on nie był. Stąd wyobrażenia na temat języków i ich roli, wolno (co prawda), ale się zmieniają (Coste, 2008: 73).

Delikatną kwestią pozostaje wybór języka używanego w środowisku pracy. Jak zauważa d'Aligny, używanie języka trzeciego przez rozmówców odmiennych narodowości (będącego językiem obcym dla obu stron), może powodować niepełne, nawet sięgające zaledwie 50% zrozumienie komunikatów u odbiorcy (2009: 57). A cóż dopiero w negocjacjach kontraktów... Środkiem zaradczym mogłaby się stać komunikacja oparta na IC, w której rozmówcy wypowiadają się każdy w swoim języku i rozumieją się nawzajem. Takie podejście byłoby pełne szacunku i zakładałoby równość i osób, i używanych przez nie języków.

Jeden z nielicznych tego typu projektów, zrealizowany w środowisku zawodowym, opisuje Deransart (2009). Autorka postuluje także uznawanie kompetencji różnorodnej na rynku pracy według kryteriów *użyteczności i skuteczności* częściowych kompetencji językowych w działalności zawodowej. Opisany projekt został zrealizowany w Marsylii i dotyczył kształcenia w zakresie IC języków romańskich dla osób związanych z kształceniem zawodowym we francuskim regionie PACA (Provence-Alpes-Côte d'Azur). W około czterdziestogodzinnym szkoleniu, podzielonym na trzy moduły, z powodzeniem wykorzystano kilka istniejących już metod do nauczania IC (*EuroComRom*, *Galateę*, *Eurom4* i *Galanet*). Projekt skierowano do osób zaangażowanych w projekty europejskie i do pracujących w kontekstach różnorodnych. Autorka

stwierdza, że silne opory wobec IC wywołują wyobrażenia o uczeniu się języków, wyniesione z ram szkolnej edukacji. Największym „hamulcem” miałyby być wizja maksymalistyczna, czyli dążenie do opanowania kompetencji produktywnych i niedoceniać kompetencji cząstkowych. Projekt przyniósł pozytywne rezultaty i przyczynił się do uznania wartości komunikacji pomiędzy użytkownikami spokrewnionych ze sobą języków romańskich, tzw. komunikacji wzajemnej, „krzyżowej”, nazwanej przez Autorkę *communication croisée*, której atuty zasygnalizowaliśmy już powyżej. Autorka stwierdza, że jeśli taka komunikacja nie będzie celem samym w sobie, ale zaistnieje w sytuacji konkretnej współpracy, to skutecznie udowodni użyteczność IC właśnie w kontekście zawodowym.

2.2. Interkomprensja a umiejętność rozumienia tekstów specjalistycznych

Nabywanie kompetencji komunikacyjnej lub (co najmniej) umiejętności rozumienia tekstu w obcym języku sprzyja procesowi internacjonalizacji szkolnictwa wyższego. Znajomość języka, a przynajmniej jego rozumienie umożliwia zagraniczne kontakty zawodowe i porozumiewanie się z innymi przedstawicielami świata nauki i techniki na forum międzynarodowym w tworzeniu i przekazywaniu wiedzy. Zaś poznanie wielu języków pozwala, jak pisze Coste, na różnorodność odniesień, na dostęp do koncepcji i modeli zagranicznych i obcojęzycznych, wzbogacenie aparatu pojęciowego, a tym samym żywszą kreatywność intelektualną (2008: 74).

Najczęściej to właśnie kursy specjalistycznego języka danej dziedziny, niekiedy już podczas zajęć lektoratowych na uczelni, wychodzą naprzeciw powyższym potrzebom. Czy jednak w pełni? Czy oprócz obowiązkowych lektoratów języka nie mogłyby zaistnieć na polskich uczelniach wyższych, na wzór rozwiązań zachodnioeuropejskich (Grabowska, 2013), alternatywne formy kształcenia w zakresie mniej znanych języków? Już w latach 70., jak relacjonują Gajewska i Sowa, pojawiły się projekty kształcące sprawności ograniczone, tj. czytanie dla potrzeb akademickich i naukowych: *le français instrumental* w Ameryce Łacińskiej oraz projekty w Brazylii (tamte dotyczyły języka angielskiego). W przypadku metody *le français instrumental* uczący się stosują strategię oparte na domyśle językowym, możliwym dzięki podobieństwu języków tej samej rodziny (Gajewska, 2005a; Gajewska, Sowa, 2014: 69-71).

Na zajęciach lektoratowych wprowadza się słownictwo i teksty specjalistyczne zwykle na odpowiednio wysokim poziomie kompetencji językowej. Zainteresowani mogą oczywiście skorzystać z oferty niepublicznych szkół prowadzących kursy języków obcych dla celów zawodowych, skierowane do czynnych zawodowo dorosłych (Gajewska, 2005b)⁴. Natomiast alternatywne lub dodatkowe formy kształcenia językowego, oparte na metodach właściwych dla IC wykorzystywałyby, w zależności od grupy odbiorców: wiedzę z danej dziedziny, lub wiedzę i doświadczenie, znajomość typów tekstów

4. Autorka prezentuje typy kursów języków obcych, w tym dla potrzeb zawodowych, proponowane w szkołach językowych miasta Krakowa.

z dziedziny, jak również posiadaną już wiedzę językową w zakresie języka ojczystego i znanych języków obcych. Celem takiego kursu byłoby ćwiczenie rozumienia tekstów specjalistycznych właściwych dla danej dziedziny, lub także nabywanie pozostałych sprawności językowych w ewentualnej dalszej perspektywie.

Autorzy i tłumacze różnojęzycznych adaptacji metody *EuroCom(Rom)*, czyli *siedmiu sit*, zaznaczają możliwość jej wykorzystania do analizy tekstu specjalistycznego (m.in. Galińska-Inácio *et al.*, 2004: 24 i 161). Możliwości takie sygnalizuje E. Gajewska, postulując zastosowanie tego schematu do analizy francuskich tekstów, zwłaszcza z branży perfumeryjnej (i kosmologii) oraz gastronomii, ze względu na dużą ilość internacjonalizmów i skojarzeń z językiem polskim i angielskim w tych dziedzinach (Gajewska, 2005a: 123-124). Autorzy metody podkreślają również, że receptywna kompetencja rozumienia tekstu czytanego jest „najłatwiejszym do opanowania i dzięki temu najbardziej efektywnym fundamentem” późniejszego rozwijania pozostałych kompetencji (Galińska-Inácio *et al.*, 2004: 14). Jako jedna z najszerzych inicjatyw w zakresie IC europejskiej (eurokomprehensji) dzieli się odpowiednio, dla poszczególnych rodzin językowych, na: *EuroComRom* (języki romańskie), *EuroComGerm* (języki germańskie) i *EuroComSlav* (języki słowiańskie) oraz opracowanie *EuroComDidact* poświęcone dydaktyce różnojęzyczności. W metodzie tej proponuje się szczegółowy sposób postępowania z tekstem w procesie jego rozumienia. Otóż dzięki badaczom niemieckiego głównie obszaru językowego (Klein, Stegmann, 2001) powstało opracowanie określane jako *siedem sit*: „*EuroComRom – Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich*” (wersja polska: Galińska-Inácio *et al.*, 2004). Podstawowym pojęciem na tym obszarze badań pozostaje transfer i różne jego typy. Korzyści wynikające z transferu pozytywnego przewyższają ryzyko interferencji, przy czym ta ostatnia może ulec znacznemu zniwelowaniu dzięki odpowiedniej dydaktyce (Meissner, 2002). Twórcy metody *EuroCom* proponują *siedem sit* – schemat analizy językowej, który można powtarzać i adoptować dla różnych rodzin językowych, czyli siedem hierarchicznie uporządkowanych etapów analizy, dzięki którym można odnaleźć elementy znane w każdym nowym języku należącym do określonej grupy typologicznej. W metodzie *EuroComRom* i – analogicznie – dla pozostałych rodzin językowych (germańskiej i słowiańskiej), są to *sita* następujące: 1) słownictwo międzynarodowe (tzw. internacjonalne), 2) słownictwo panromańskie (wspólne całej grupie języków romańskich), 3) odpowiedniki fonetyczne, 4) wymowa a pisownia, 5) odpowiedniki syntaktyczne, 6) reguły morfologiczno-składniowe i na końcu – 7) prefiksy i sufiksy, tzw. eurofiksy – lista przedrostków i przyrostków, pochodzących głównie z języka greckiego i łacińskiego, wspólnych dla sporej liczby języków (nie tylko romańskich). Dzięki takiej liście można dokonać analizy budowy wyrazów pochodnych (Galińska-Inácio *et al.*, 2004; Gajewska, 2005a; Grabowska, 2013). Powyższe poziomy analizy pozwalają zrozumieć tekst w języku określanym jako *LEVIR*⁵. Podczas siedmiu etapów

5. *LEVIR* – od pierwszych liter: *Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane* oznacza obcy, pokrewny, nieznaną język romański.

„przesiewania” uczący się czerpie z czytanego tekstu wszystko to, co już mu wiadomo z języka ojczystego i innych, znanych języków. Stopniowo przechodzi od ewidentnego rozpoznania elementów (głównie *słów transparentnych*, które w różnych językach zachowują łatwo dostrzegalny, wspólny, często łaciński źródłosłów), do trudniejszych przypadków wymagających dokładniejszej analizy lub krótkiego wyćwiczenia. *EuroCom* zawiera też *miniportrety* – charakterystykę sześciu języków romańskich, którymi mówi łącznie 750 mln ludzi na świecie oraz *minileksykę*, która zawiera 400 usystematyzowanych elementów leksykalnych.

Wraz z autorami metody podkreśliły, że kompetencja receptywna, zwłaszcza w kilku językach, jest sama w sobie ważnym celem, który warto osiągnąć. Użytkownik może analizować teksty odpowiadające własnym zainteresowaniom lub potrzebom, w tym zawodowym. Metoda bazuje na „łatwym początku”, wywołując poczucie sukcesu i podtrzymując motywację, gdyż, powtórzmy za Cyrem (1998) i Balbonim (2010): świadomość odniesionego sukcesu sprzyja budowaniu wiary w siebie, co stymuluje dążenie osoby uczącej się do osiągnięcia coraz to większej autonomii, tak ważnej w działalności zawodowej.

Stawiając pytanie o użycie metod bazujących na IC do czytania tekstów specjalistycznych, należałoby zarysować specyfikę tekstu specjalistycznego (fachowego). W oparciu o podstawową literaturę przedmiotu, według podziału F. Gruczy dla potrzeb translatorskich (1981; za Lukszyn, 2005: 150), zaliczany jest on do tekstów informatywnych, a w kolejnej podkategorii – do tekstów fachowych utworzonych w językach specjalistycznych. W tymże *Słowniku* czytamy, że tekst specjalistyczny, jako „zasadniczy element w procesie komunikacji zawodowej, której zadaniem jest przekaz wiedzy specjalistycznej”, posiada pewne stałe elementy. Należą do nich: „1. dominanty semantyczne tworzące przestrzeń semantyczną tekstu, 2. moduły konstrukcyjne, 3. łańcuchy konektorów” (Lukszyn, 2005: 127). Porównując zaś tekst specjalistyczny z niespecialistycznym, dostrzega się, jak dalej piszą autorzy, m.in. wyraźniejszą podzielność tekstu na jednostki składowe, czyli *moduły konstrukcyjne* go porządkujące. Cechą charakterystyczną stanowi powtarzalność budowy w ramach danego typu tekstów. Całościowość zapewnia tekstowi łańcuch konektorów – gramatycznych i leksykalnych środków językowych. Znaczącym dla naszych rozważań pozostaje fakt, że tekst specjalistyczny pozostaje *jednostką jednowymiarową*, pozbawioną znaczeń podtekstowych, więc jednostki leksykalne posiadają ściśle określone w danej dziedzinie znaczenie (Lukszyn, 2005: 127). Różne rodzaje analizy tekstu specjalistycznego wykorzystują różne metody i stosowny aparat pojęciowy. Otóż tekst specjalistyczny „badać można ze względu na: 1. język, w jakim został sformułowany, 2. informacje, jakie zawiera, 3. konwencje językowe i pozajęzykowe, które decydują o jego strukturze znaczeniowej oraz formie językowej” (Lukszyn, 2002: 24). Dostrzegamy, że pomiędzy powyższymi trzema wyznacznikami analizy tekstu specjalistycznego a budową metody *EuroComRom* istnieją pewne odpowiedniości, np. jeśli weźmiemy pod uwagę klasyfikację typów transferu przedstawioną przez Zybatowa (2011: 136-137). Autor,

przedstawiając koncepcję kształcenia tłumaczy *EuroComTranslat*⁶, opartą na metodzie *EuroCom*, a wzbogaconą o kształtowanie kompetencji tłumaczeniowej⁷, grupuje sita w cztery kategorie transferu:

- a) transfer formy:
 - w postaci intra- i interfonologicznych względnie fonetycznych regularności i dywergencji (sita nr 3),
 - w postaci intra- i intergrafematycznych regularności i dywergencji (sita nr 4),
- b) transfer treści czyli transfer semantyczny:
 - w przypadku którego rozpoznawane są znaczenia rdzenne w obrębie adekwacji znaczeniowych oraz poszerzana jest polisemia serii interleksematycznych (sita nr 1, 2 i 7),
- c) transfer funkcji:
 - w przypadku którego budowane są regularności gramatyczne w oparciu o cechy językowych struktur powierzchniowych i/lub korelacji funkcjonalno-semantycznych (sita nr 5 i 6),
- d) transfer pragmatyczny:
 - w przypadku którego porównywane są konwencje komunikacyjne i pragmatyka międzykulturowa.

(Zybatow, 2011: 136-137, w tłumaczeniu M. Lenkiewicz)

Zauważalne korelacje pomiędzy wymienionymi wcześniej rodzajami analizy tekstu specjalistycznego a typami transferu układają się następująco:

kryterium 1) – języka odpowiadałby transfer z grupy b) – treści, czyli semantyczny;

kryterium 2) – zawartych informacji odpowiadałby także transfer b) treści, czyli semantyczny;

kryterium 3) – konwencji językowych i pozajęzykowych odpowiadałby transfery a),

c), d) czyli kolejno: formy, funkcji i pragmatyki.

Przypisując poszczególnym rodzajom analizy typy transferu i zawarte w nich sita, na plan pierwszy wysuwają się, odpowiadając analizie *języka i zawartych informacji*, sita nr 1, 2 i 7, a więc internacjonalizmy, słownictwo panromańskie oraz romańskie (grecko-łacińskie) eurofiksy. Zaskakuje miejsce siódmego sita – pojawia się ono tuż po pierwszym i drugim. Tłumaczymy to specyfiką słownictwa specjalistycznego, bogatego w prefiksy i sufiksy antycznego pochodzenia. Wypada sądzić, że przy wykorzystaniu metody *siedmiu sit* w analizie tekstu specjalistycznego to określony, zamknięty zasób słownictwa specjalistycznego, pozbawionego wieloznaczności w danej dziedzinie, będzie odgrywał rolę wiodącą. Zarysowana już wcześniej, ustalona, charakterystyczna

6. Tłumaczenia artykułu Lwa N. Zybatowa z niemieckiego oryginału na język polski dokonała Monika Lenkiewicz. Tytuł artykułu sformułowała następująco: *O korzyści interkomprehensji w procesie kształcenia i doskonalenia tłumaczy pisemnych: kognitywno-konstruktywistyczne podstawy EuroComTranslat.*

7. Zastosowaniu metody *EuroCom* w kształceniu tłumaczy poświęcamy ostatnią część niniejszego artykułu.

dla danego typu tekstu budowa wsparta konektorami i jego podzielność będą również filarami nośnymi tej analizy. To na nich właśnie należałoby się oprzeć, włączając inne *sita* do analizy dopiero w dalszej kolejności, w miarę pojawiania się miejsc niejasnych, wymagających pomocy w ich rekonstrukcji.

2.3. Użyteczność interkomprensji w przygotowaniu do działalności zawodowej na przykładzie kształcenia tłumaczy

Zybatow (2011) składa relację z uczestnictwa Instytutu Translatoryki Uniwersytetu w Innsbrucku w sieci *Redinter* poprzez projekt P2, poświęcony IC języków słowiańskich i programowi *EuroComTranslat*. Jest to innowacyjny moduł kształcenia dla studiów tłumaczeniowych, który na zajęciach z IC łączy posiadany potencjał różnojęzyczności uczestników i nabytą kompetencję tłumaczeniową studentów wyższych semestrów, a zatem stanowi rozbudowane zastosowanie metod opartych na IC do przyszłej pracy zawodowej tłumacza. Geneza innowacji leży w zapotrzebowaniu instytucji unijnych na wykwalifikowanych tłumaczy, w tym tłumaczy języków słowiańskich oraz pragnieniu rozwijania kompetencji różnojęzycznej studentów. W pracy na temat *EuroComTranslat* autor przywołuje osobiste doświadczenia z odbytych przed laty studiów tłumaczeniowych, kiedy to podejście ani pojęcie *interkomprensji* nie były szerzej znane. Otóż jako student tłumaczeń pisemnych i ustnych w Moskwie, oprócz studiowanych języków niemieckiego i angielskiego, nauczył się samodzielnie, a w dużej mierze w sposób interkomprensyjny – języka szwedzkiego i dzięki temu ukończył studia z dyplomem „tłumacza pisemnego, ustnego i referenta języka niemieckiego, angielskiego i szwedzkiego”. Jako tłumacz dokonał przekładu opowiadań i esejów autorów kijowskich z języka ukraińskiego (dostępnego mu tylko w sposób receptywny poprzez język rosyjski) na język niemiecki. Aby umożliwić podobne doświadczenia kandydatom na tłumaczy, zainicjował projekt *EuroComTranslat*, który w Innsbrucku został, dzięki jego staraniom, włączony w program studiów. Celem projektu jest wykorzystanie założeń IC na gruncie uniwersyteckiego kształcenia tłumaczy i przygotowanie studentów do samodzielnego już przyswajania innych, „roboczych” języków obcych (potrzebnych w pracy). Zdaniem autora, oryginalność *EuroComTranslat* – w porównaniu z *EuroComRom*, *EuroComGerm* i *EuroComSlav* – polega na tym, że w jego przypadku chodzi nie tylko o rozumienie tekstów w pokrewnym języku, lecz także o tłumaczenie tekstów na język ojczysty studentów, czyli niemiecki. W ten sposób nabyta w trakcie studiów kompetencja tłumaczeniowa rozszerza się na dalsze, nowe języki „robocze”.

Autor podkreśla kognitywno-konstruktywistyczne podstawy metod opartych na IC powołując się na Meissnera (2002) i opisywane przez niego procesy transferu, które uzdalniają uczącego się do tego, by w trakcie czytania bądź słuchania obcojęzycznego tekstu w nowym dla siebie języku sięgnął do dostępnego mu mentalnie systemu językowego (lub systemów językowych) i przekształcił je samodzielnie w inny system językowy. Jednak o ile metoda *EuroComRom* akcentuje podobieństwa między językami,

o tyle metoda *EuroComSlav* i innsbrucki moduł *EuroComTranslat* skupiają się na różnicach między językami pokrewnymi. Autor stwierdza, iż dotychczasowe dokonania wskazują na to, że studenci studiów tłumaczeniowych są szczególnie predestynowani do efektywnych zajęć opartych na IC, gdyż u nich wiedza językowa (i różnojęzyczna) oraz proceduralna wiedza z zakresu uczenia się języka jest ogólnie wyższa niż w przypadku pozostałych uczących się języka obcego. Ponadto tłumacze pisemni mają tę przewagę, że dzięki zawodowej rutynie mogą bez większego wysiłku aktywować bazy transferu wszystkich znanych im języków.

Natomiast kompetencja tłumaczeniowa, podlegająca wielu dyskusjom, zawiera wiedzę i zdolności tłumaczącego do tłumaczenia pisemnego i ustnego. Wiedza dzieli się na deklaratywną (wiedza, że) oraz proceduralną (wiedza, jak), przy czym wiedza proceduralna stanowi ważniejszy element kompetencji tłumaczeniowej, wyróżniający zawodowego tłumacza. W tej ostatniej szczególne znaczenie przypisuje się właśnie kompetencji transferu, mówiąc o *tłumaczeniowej kompetencji transferu*, a właśnie na transferze i jego bazach opierają się metody IC (Meissner, 2002). Kompetencji tłumaczeniowej nie należy bowiem rozumieć jako jednej specyficznej kompetencji, lecz składa się ona z różnych komponentów. Ale to właśnie kompetencja transferu pozostaje – jak utrzymuje autor – podstawową kompetencją tłumacza. Spotyka się tutaj – jego zdaniem – konstruktywistyczne w praktyce podejście *EuroComDidact* z kompetencją albo kompetencjami tłumacza pisemnego, które wspierają się nawzajem. Powyższe oznacza dla autora, że tłumacze pisemni mogą uchodzić wręcz za predestynowanych do uczenia się metodami opartymi na IC, z uwzględnieniem, oczywiście, kryteriów tekstualności w nauce tłumaczenia tekstów i całej złożoności procesu tłumaczenia, będącego wciąż otwartym polem badań. Pośredni dowód skuteczności innowacji przyniosły liczne już prace dyplomowe w Innsbrucku, w których autorzy za pomocą *EuroComTranslat* z powodzeniem przetłumaczyli na język niemiecki teksty z języka obcego „roboczego” – nowo przyswojonego dzięki IC. Prowadzi się badania nad kształceniem tłumaczy ustnych.

Podsumowując tę część zauważmy, że przytoczone innowacje dotyczą studentów – rodzimych użytkowników języka niemieckiego, którzy nabywają znajomość języka słowiańskiego i umiejętność tłumaczenia z języka poznanego biernie na język niemiecki. Wyrażamy nadzieję, że zastosowanie modułów tego typu przyniosłoby pozytywne wyniki w kształceniu tłumaczy polskich obejmującym rozumienie i tłumaczenie z języków niesłowiańskich na nasz język ojczysty.

Jak pokazują omówione w niniejszym artykule, zaistniałe już zastosowania metod opartych na IC w kształceniu dla potrzeb zawodowych i osób czynnych zawodowo, innowacje oparte na *interkomprehensji* mogą być pomocne w poszerzaniu spektrum języków obcych w perspektywie zawodowej – w komunikacji, w rozumieniu tekstów specjalistycznych oraz w poznawaniu kolejnych języków roboczych przez zawodowych tłumaczy. Uzasadniona wydaje się konkluzja, że IC – z jej ograniczeniami i pomimo

tychże – stanie się sposobem na osiągnięcie kilkujęzyczności i jako nowoczesny, komplementarny, elastyczny sposób kształcenia ubogaci ofertę nauczania języków. Oby zwłaszcza ludzie młodzi mogli, dzięki oryginalnym połączeniom języków ojczystych i obcych, istotnie zwiększyć swoje szanse zawodowe na europejskim i globalnym rynku pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Aligny (d') F.-X. 2009. Multiculturalisme, plurilinguisme et emploi : nos reponsabilités. In F.-X. d'Aligny, A. Guillaume, B. Nieder, F. Rastier, Ch. Tremblay, H. Wismann (red.). *Plurilinguisme, interculturalité et emploi : défis pour l'Europe*. Paris: L'Harmattan. 54-59.
- Balboni P. E. 2010. Esiste un'attitudine all'intercomunicazione? In P. Doyé, F.-J. Meissner (red.). *Lerne-
rautonomie durch Interkomprehension. Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 17-28.
- Blanche-Benveniste C. 2008. Comment retrouver l'expérience des anciens voyageurs en terres de langues romanes? In V. Conti, F. Grin (red.). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Genève: Georg. 33-51.
- Candelier M., Schröder-Sura A. 2012. Wspieranie rozwoju kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych w klasie szkolnej. *Języki Obce w Szkole* 4. 4-11. <http://www.jows.pl/node322> [DW 30. 09. 2014].
- Coste D. 2008. Quelques remarques sur deux institutions européennes face au pluri-/ multilinguisme. *Synergies Monde* 4. 63-80.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (Rada Europy). 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Cyr P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Degache C. 2008. *Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingue de formation en ligne dédié à l'intercompréhension*. Communication présentée au *Jahreskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (GMF), Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung*. Leipzig, 27.-29. März 2008.
- Deransart A. 2009. Une proposition pour favoriser le développement de l'intercompréhension des langues apparentées dans des pratiques professionnelles. *Education et Sociétés Plurilingues* 27. 45-57.
- Dudzik A. 2014. Co to dziś znaczy nauczać języka medycznego? *Języki Obce w Szkole* 1. 73-76.
- Escudé P., Janin P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: Clé International.
- Gajewska E. 2005a. Apprendre DU français pour perfectionner sa compétence professionnelle : cours sur objectifs spécifiques visant une compétence linguistique limitée. *Synergies Pologne* 2. 120-124.
- Gajewska E. 2005b. Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły. *Neofilolog* 27. 25-30.
- Gajewska E., Sowa M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Wer-set.
- Galińska-Inácio I., Randak A., Klein H. G., Stegmann T. D. 2004. *EuroComRom – Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich*. Aachen: Shaker Verlag.
- Grabowska A. 2005. *Galanet – internetowa szansa dla miłośników języków romańskich*. *Języki Obce w Szkole* 4. 73-75.
- Grabowska, A. 2013. *Interkomprehensja w językach pokrewnych – jej założenia i możliwości adaptacji w nauczaniu języków obcych w Polsce*. In A. Grabowska, J. Graca, L. Smutek (red.). *Problemy współ-*

- czesnej neofilologii. *Wybrane zagadnienia*. Tarnów: Wydawnictwa Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. 281-291.
- Grin F. 2008. Pourquoi l'intercompréhension? In V. Conti, F. Grin (red.). 17-30.
- Klein H. G. 2002. Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension? In G. Kischel (red.). *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses in Hagen, 9. – 10. November 2001*. Hagen: FernUni. 35-45.
- Klein H. G., Stegmann T. D. 2001. *EuroComRom – Die Sieben Siebe, Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.
- Lukszyn J. (red.). 2002. *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW.
- Lukszyn J. (red.). 2005. *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych UW.
- Meissner F.-J. 2002. Le transfert dans la didactique du plurilinguisme. In G. Kischel (red.). 46-58.
- Zybatow L. 2011. Vom Nutzen der Interkomprehension in der Übersetzeraus- und -weiterbildung: kognitiv-konstruktivistische Grundlagen des *EuroComTranslat*. In F.J. Meissner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spiță, M. Tost (red.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 130-145. (Niepublikowane tłumaczenie na język polski: Monika Lenkiewicz, *O korzyści interkomprehensji w procesie kształcenia i doskonalenia tłumaczy pisemnych: kognitywno-konstruktywistyczne podstawy EuroComTranslat*).

www.eurocomcenter.com [DW 15. 04. 2012]

www.galanet.eu [DW 30.09. 2014]



Ewaluacja

Nauczanie języka obcego specjalistycznego a poziom opanowania przez ucznia języka obcego ogólnego i wiedzy specjalistycznej

Teaching of foreign language for special purposes and level of competence in foreign basic language and specialist knowledge of the learner

The aim of the article is to analyse how the competence in foreign basic language of the learner and his specialist knowledge may influence his learning of foreign language for special purposes. The issues discussed in the first part of the article presents the role of the competence in foreign language for special purposes of the employee in multilanguage companies and the possibilities of learning foreign language for special purposes at Polish schools during the school education. The second part of the paper contains the analysis and its results.

Słowa kluczowe: język ogólny, język specjalistyczny, wiedza specjalistyczna, Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, podstawa programowa
Key words: basic language, language for special purposes, specialist knowledge, Common European Framework of Reference for Languages, core curriculum

1. Nauczanie języków specjalistycznych

Rozwój badań nad językami specjalistycznymi i odróżnianie języków specjalistycznych od języka ogólnego znajduje coraz wyraźniejsze przełożenie na nauczanie i naukę języków obcych. Również sami uczący się języka obcego są świadomi tej różnicy, zwłaszcza ci, dla których motywacją do nauki jest potrzeba posługiwania się danym językiem obcym w celach zawodowych. Opanowanie danego języka obcego ogólnego często nie odpowiada potrzebom tych osób, w związku z czym koniecznością staje się nauczanie języków obcych specjalistycznych profilowane dla różnych grup zawodowych.

Celem artykułu jest przedstawienie przebiegu procesu nauki języka obcego specjalistycznego na poszczególnych etapach edukacji zależnie od poziomu opanowania języka obcego ogólnego i poziomu wiedzy specjalistycznej ucznia oraz wynikających z tego konsekwencji dla nauczania i nauki języków obcych specjalistycznych.

1.1. Motywy rozpoczęcia nauki języka obcego specjalistycznego

Znajomość danego języka obcego specjalistycznego może być wymagana w miejscu pracy lub bywa dodatkowym atutem w postępowaniach rekrutacyjnych. Niewątpliwie istnieją takie stanowiska, w których pracownik nie ma styczności z osobami posługującymi się innym językiem niż jego język ojczysty, ani z żadnymi służbowymi dokumentami, wytycznymi czy danymi podawanymi w innym języku niż jego język ojczysty. Ponadto, nawet jeśli w miejscu pracy są współpracownicy posługujący się innym językiem, nie zawsze znajomość wszystkich języków, którymi się te osoby posługują, jest konieczna. Komunikacja z tymi osobami może przecież odbywać się za pośrednictwem zawodowych tłumaczy, albo w komunikacji z tymi osobami mogą pomóc inni współpracownicy znający dany język obcy.

Również w przypadku służbowych dokumentów, wytycznych czy danych podawanych w nieznanym języku obcym pomocni mogą być zawodowi tłumacze, inni współpracownicy znający dany język, a nawet coraz lepiej działające programy komputerowe automatycznie tłumaczące teksty pisane. Na marginesie można wspomnieć, że również nad automatycznym tłumaczeniem tekstów mówionych trwają intensywne prace.

Komunikacja między specjalistami nie władającymi żadnym wspólnym językiem jest więc możliwa, lecz nie są to rozwiązania optymalne i stosowane na tak szeroką skalę, jak zatrudnianie pracowników znających język, w którym przebiega komunikacja wewnątrz firmy, a jeśli wymaga tego dane stanowisko pracy to i z osobami spoza firmy.

Ponadto, na podstawie ogłoszeń o pracę czy opisów stanowisk w różnych firmach, można stwierdzić, że w wielu miejscach pracy znajomość języka obcego specjalistycznego jest konieczna, czasem nawet więcej niż jednego¹.

1.2. Podstawy programowe a nauczanie języka obcego specjalistycznego

W „Podstawie programowej” dla I, II, III i IV etapu edukacyjnego stosunkowo dokładnie opisany jest zakres wiedzy i umiejętności, które powinni opanować uczniowie na poszczególnych etapach edukacji, lecz należy zauważyć, że odnoszą się one tylko do wiedzy i umiejętności w zakresie języka obcego ogólnego, nie ma natomiast odniesienia do nauki języków obcych specjalistycznych. Publikacje dotyczące nauczania dzieci języków obcych wskazują na pozytywne efekty wczesnego rozpoczęcia edukacji językowej (por. Brzeziński 1987; Olpińska-Szkiełko 2013a, 2013b), ale również dotyczą języka ogólnego.

Z kolei Szerszeń (2014b: 137 i n.), po dokonaniu przeglądu tekstów w poszczególnych podręcznikach do nauki języka niemieckiego dla dzieci i młodzieży w wieku 10-16 lat, dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji, stwierdza, że w podręcznikach tych występuje „bogaty repertuar gatunków tekstów użytkowych, a nawet tekstów bezpośrednio wykorzystywanych w komunikacji specjalistycznej (np.

1. Por. www.pracuj.pl [DW 15.02.2015].

oferty sprzedaży, oferty kupna, schematy itd.)”. Można więc zauważyć, że elementy komunikacji specjalistycznej są wprowadzane już na etapie nauczania w szkole podstawowej, jednak nie jest to ujęte *explicite* w ww. podstawie programowej.

W kontekście nauczania języków obcych, a w szczególności języków obcych specjalistycznych, na uwagę zasługuje jeszcze jeden dokument, mianowicie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*. W części „Efekty kształcenia” występuje punkt „Język obcy ukierunkowany zawodowo”, w którym efekty kształcenia w zakresie języka obcego ukierunkowanego zawodowo opisano następująco:

„Uczeń:

- 1) posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającą realizację zadań zawodowych;
- 2) interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka;
- 3) analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych;
- 4) formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy;
- 5) korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji”.

Jest to bardzo ogólne określenie umiejętności ucznia w tym zakresie, lecz zasługuje na szczególną uwagę ze względu na fakt uwzględnienia *explicite* w podstawie programowej kształcenia językowego ukierunkowanego zawodowo. Ponadto, wskazuje ono na możliwość korelacji nauczania języka obcego fachowego z innymi przedmiotami nauczanyymi na tym etapie kształcenia.

1.3. Egzamininy językowe

W ramach zorganizowanego procesu glottodydaktycznego polscy uczniowie już na etapie wykształcenia podstawowego poznają dwa języki obce na pewnym poziomie, a na kolejnych etapach edukacji poszerzają swoje umiejętności. II, III i IV etap edukacji kończą się egzaminami sprawdzającymi opanowanie danych języków obcych w zakresie języka ogólnego². Możliwe poziomy opanowania języka obcego na poszczególnych etapach edukacji są skorelowane z sześciostopniową skalą poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych (A1, A2 – poziom podstawowy; B1, B2 – poziom samodzielności; C1, C2 – poziom biegłości), zdefiniowanej przez Radę Europy w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment)*.

2. Zob. www.cke.edu.pl [DW 10.12.2014].

Egzaminy te stanowią dla absolwenta danej szkoły świadectwo potwierdzające opanowanie jakiegoś języka obcego na poziomie A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jest to przydatna informacja dla pracodawcy, który wymaga znajomości określonego języka, lecz należy podkreślić, że znajomość języka obcego ogólnego na określonym poziomie nie jest jednoznaczna z opanowaniem języka obcego specjalistycznego danej branży, a na rynku pracy pracodawca zazwyczaj poszukuje pracownika potrafiącego komunikować się w miejscu pracy w języku specjalistycznym. Często w ofertach pracy wymagana jest „biegła znajomość języka obcego w mowie i piśmie”, przez co można przyjąć, że ogłoszeniodawca poszukuje pracownika ze znajomością języka na poziomie wysoko zaawansowanym, wg ESOKJ odpowiadającym poziomom C1 lub C2. Zauważmy jednak, że nawet najwyższy poziom C2 w zakresie języka obcego ogólnego nie jest równoznaczny z opanowaniem języka specjalistycznego i nie oznacza, że dana osoba poradzi sobie w komunikacji specjalistycznej.

Kwestia certyfikacji znajomości języków obcych specjalistycznych nie jest przedmiotem niniejszego artykułu, dlatego tylko krótko należy nadmienić, że można również uzyskać certyfikaty potwierdzające znajomość jakiegoś języka fachowego, jak np. w ramach języka niemieckiego oferowany przez Instytut Goethego *Zertifikat Deutsch für den Beruf* na poziomie B2, *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International* na C1³, a w ramach języka angielskiego *Test of Legal English Skills* (TOLES Foundation, TOLES Advanced), *Business English Certificate* (BEC Preliminary, BEC Vantage, BEC Higher) itp.⁴

2. Opanowanie przez ucznia języka obcego ogólnego i wiedzy specjalistycznej a nauka języka obcego specjalistycznego

Na podstawie powyższych rozważań prowadzących z jednej strony do stwierdzenia potrzeby znajomości języków obcych specjalistycznych, a z drugiej strony do spostrzeżenia, że program edukacji szkolnej nie przewiduje nauczania języków obcych specjalistycznych, powstaje pytanie, czy językowa edukacja szkolna rzeczywiście nie uwzględnia potrzeb współczesnego rynku? Nauczanie języków specjalistycznych ma miejsce dopiero na etapie szkolnictwa wyższego, o czym świadczą sylabusy przedmiotów uczelni⁵.

3. Por. www.goetheinstitut.de [DW 15.12.2014].

4. Por. www.britishcouncil.pl [15.02.2015].

5. Por. <https://usosweb.mimuw.edu.pl> [DW 11.02.2015], <http://www.sjo.agh.edu.pl/pl/krk.php> [DW 12.02.2015], <http://administracja.sgh.waw.pl/CNJO/oferta/studia/Strony/default.aspx> [DW 13.02.2015].

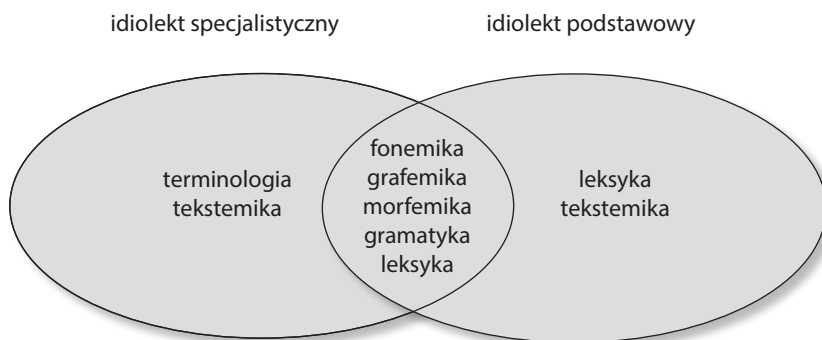
2.1. Współczynniki konstytuujące idiolekt specjalistyczny i idiolekt podstawowy

Aby wyjaśnić tę kwestię można przytoczyć teoretyczne rozróżnienie języka specjalistycznego (idiolektu specjalistycznego) od języka ogólnego (idiolektu podstawowego) zaproponowane przez S. Gruczę (2007, 2008). Przede wszystkim podkreśla on różnice funkcjonalne, gdyż idiolekty specjalistyczne oprócz funkcji komunikacyjnej pełnią niezwykle istotną funkcję kognitywną (por. Szeszeń 2014). W pierwszej części analizy skupimy się jednak na innej podawanej przez S. Gruczę (2008: 147) różnicy, mianowicie na współczynnikach konstytuujących idiolekty specjalistyczne i idiolekty podstawowe.

(...) każdy idiolekt specjalistyczny powiązany jest zwykle w jakiś sposób z idiolektem podstawowym. To, co łączy idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, to przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika, gramatyka, leksyka (niespecialistyczna). Natomiast to, co je różni na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, to terminologia i tekstemika.

S. Grucza (2008: 147) w następujący sposób przedstawił graficznie ów wspólny zakres współczynników idiolektu specjalistycznego i podstawowego:

Schemat 1. Wspólny zakres współczynników idiolektu specjalistycznego i podstawowego wg S. Grucza (2008: 147)



W ujęciu tym idiolekt specjalistyczny (język specjalistyczny konkretnej osoby) „bazuje na tej samej fonemice, grafemice i gramatyce, co idiolekty podstawowe” (Grucza S., 2008: 146). Z badań empirycznych nad strukturami gramatycznymi języków specjalistycznych i języków ogólnych wynika, że różnice „polegają nie na ich odmiennych właściwościach strukturalnych, a jedynie na częstotliwości używania określonych struktur” (Grucza S., 2008: 147; por. też Roeckle 1999: 71). Włączenie morfemiki do części wspólnej jest pewnym uproszczeniem, pozwala jednak na wyraźniejsze

wskazanie głównych współczynników odróżniających idiolekt specjalistyczny od podstawowego, tj. terminologii i tekstemiki (specjalistycznej).

2.2. Rola idiolektu podstawowego w przyswajaniu idiolektu specjalistycznego

Co wynika z powyższego ujęcia dla nauki języka obcego specjalistycznego? Po pierwsze można zauważyć, że każdy język specjalistyczny powiązany jest zawsze z jakimś językiem ogólnym. Dlatego opanowanie języka specjalistycznego danej dziedziny powiązanego z jednym językiem ogólnym (podstawowym), np. angielskim, należy odróżnić od opanowania języka fachowego tej samej dziedziny, lecz powiązanego z innym językiem ogólnym (podstawowym), np. niemieckim.

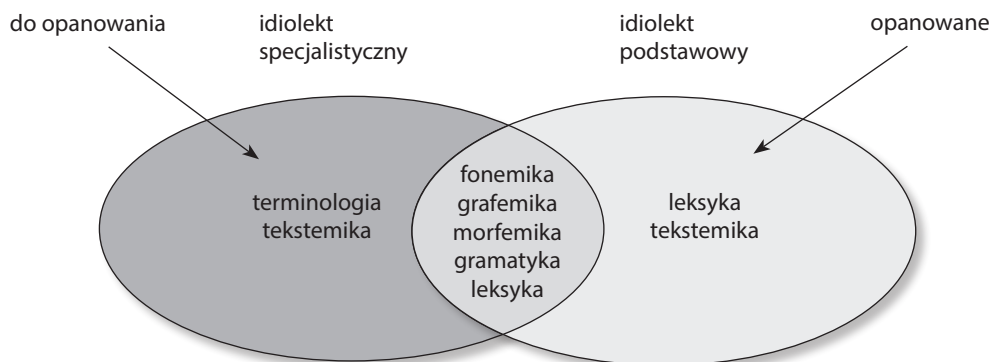
Po drugie, należy zauważyć również, że każdy specjalista w trakcie kształcenia fachowego opanował przynajmniej jeden język specjalistyczny, tj. ten, w którym zdobywał swoje wykształcenie. W dalszej części artykułu będzie on określany mianem języka specjalistycznego pierwszego. Zazwyczaj jest to język powiązany z językiem ogólnym ojczystym, lecz w przypadku kształcenia zawodowego w języku obcym, język specjalistyczny pierwszy stanowi język obcy.

Po trzecie należy podkreślić, że język specjalistyczny odnosi się zawsze do jakiejś konkretnej dziedziny, a opanowanie języka specjalistycznego jednej dziedziny należy wyraźnie odróżnić od opanowania języka specjalistycznego innej dziedziny.

Po czwarte, ze względu na wspólną grafemikę, fonemikę, morfemikę, gramatykę i część leksyki, można zauważyć, że istotne znaczenie w nauce języka specjalistycznego ma poziom opanowania powiązanego języka ogólnego.

Przykładając powyższy schemat do opisywanej sytuacji nauki języka obcego specjalistycznego, która polega na przyswojeniu idiolektu specjalistycznego powiązanego z danym językiem obcym, sytuacja ucznia, który biegle włada danym idiolektem podstawowym, przedstawia się następująco:

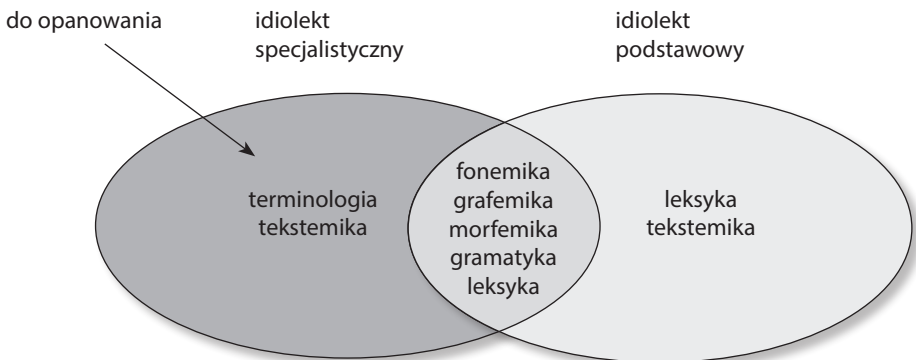
Schemat 2. Zakres idiolektu specjalistycznego języka obcego opanowany i do opanowania przez ucznia władającego biegle powiązaniem idiolektem podstawowym (opracowanie własne EZG na podstawie S. Grucza, 2008: 147)



Ze względu na wspólną grafemikę, fonemikę, morfemikę, gramatykę i część leksyki idiolektu specjalistycznego i idiolektu podstawowego o osobie biegle władającej językiem obcym ogólnym, tj. powiązaniem idiolektu podstawowym, można powiedzieć, że w stopniu wystarczającym opanowała już fonemikę, grafemikę, morfemikę, gramatykę, leksykę (niespecjalistyczną), a do opanowania pozostały jej tylko terminologia i tekstemika.

Z kolei w przypadku osoby w ogóle nieznającej danego języka obcego ogólnego, tj. nieposiadającej żadnej wiedzy ani umiejętności w zakresie powiązanego idiolektu podstawowego, należy stwierdzić, że w ramach nauki języka obcego specjalistycznego ma do przyswojenia nie tylko terminologię i tekstemikę, lecz również fonemikę, grafemikę, morfemikę, gramatykę i część leksyki niespecjalistycznej, co można graficznie przedstawić w następujący sposób:

Schemat 3. Zakres idiolektu specjalistycznego języka obcego opanowany i do opanowania przez ucznia w ogóle niewładającego powiązaniem idiolektu podstawowym (opracowanie własne EZG na podstawie S. Grucza, 2008: 147)



Wymienione dwa przypadki uczniów są oczywiście przypadkami skrajnymi, pomiędzy którymi znajdują się uczniowie, którzy opanowali język obcy ogólny na poziomie podstawowym, średnim czy średniozaawansowanym, tj. na poziomie A1, A2, B1, B2. Dla łatwiejszego zobrazowania problemu wynikającego z różnego poziomu opanowania języka obcego ogólnego skoncentrujemy się jednak na wspomnianych przypadkach skrajnych.

W tym miejscu można już udzielić odpowiedzi na pytanie o rolę językowej edukacji szkolnej w nauczaniu języków specjalistycznych. Część współczynników języka obcego ogólnego konstituuje również powiązany z nim język obcy specjalistyczny. Jednak dopiero po przyswojeniu terminologii i tekstemiki specjalistycznej można zacząć mówić o opanowaniu języka obcego specjalistycznego. Nauczanie języka obcego ogólnego nie jest równoznaczne z nauczaniem języka obcego specjalistycznego, lecz

można powiedzieć, że rozwija u ucznia pewnego rodzaju potencjał do szybszego opanowania języka obcego specjalistycznego.

2.3. Rola wiedzy specjalistycznej ucznia w nauce języka obcego specjalistycznego

Drugim istotnym czynnikiem w nauce języka obcego specjalistycznego jest poziom wiedzy specjalistycznej osób przyswajających dany język.

W przypadku osób o wysokim poziomie wiedzy specjalistycznej, język obcy specjalistyczny może spełniać swoje podstawowe funkcje, tj. funkcję kognitywną i komunikacyjną. Jako uczniowie (na lekcjach języka obcego spec.), specjaliści są w stanie wypowiadać się na tematy ze swojej dziedziny poprawnie merytorycznie i wyraźnie przestrzegają poprawności merytorycznej swoich wypowiedzi. Sytuacja ta jest zbliżona do rzeczywistej sytuacji, w której specjaliści z tej samej branży posługują się językiem specjalistycznym w komunikacji między sobą, a dany język pełni w tym przypadku funkcję komunikacyjną. Należy jednak podkreślić, że:

Terminy – ich stan formalny, ich znajomość i umiejętność posługiwania się nimi – determinują jednakże nie tylko, jak się często sądzi, ludzką sprawność komunikacyjną. W gruncie rzeczy warunkują one bowiem także, a nawet przede wszystkim, ludzką sprawność kognitywną z jednej strony oraz produkcyjną z drugiej (F. Grucza 1991: 17).

Dla specjalisty opanowywany język obcy spec. jest co najmniej drugim językiem specjalistycznym w zakresie danej dziedziny. Ze względu na funkcję kognitywną języka specjalistycznego, równoległe z przyswajaniem wiedzy specjalistycznej musiał on opanować (pierwszy) język spec. (powiązany zazwyczaj z językiem ojczystym). Opanowywany drugi język specjalistyczny (powiązany z innym naciekiem), pełni funkcję kognitywną analogicznie jak pierwszy język spec.

Natomiast u osób nieposiadających wiedzy fachowej w danej dziedzinie, język specjalistyczny nie może pełnić swoich podstawowych funkcji. Komunikacja specjalistyczna możliwa jest tylko między osobami o pewnym poziomie wiedzy fachowej, a funkcję kognitywną język specjalistyczny może pełnić dopiero po przyswojeniu wiedzy specjalistycznej. Nauka języka obcego specjalistycznego w przypadku takich osób jest bardziej zbliżona do nauki danej dziedziny w języku obcym, niż do nauki języka obcego specjalistycznego, a opanowywany język specjalistyczny jest dla tych osób pierwszym językiem specjalistycznym w zakresie danej dziedziny.

Należy jednak odróżniać naukę języka obcego specjalistycznego od nauki przedmiotowej prowadzonej w języku obcym specjalistycznym. Różnica ta często ulega zatarciu, zwłaszcza w nauce języka obcego specjalistycznego metodą projektu, metodą nauki przez treść, przy wykorzystywaniu w roli materiałów dydaktycznych autentycznych tekstów fachowych itp. (por. Buhlmann i Fearn, 2000; Komorowska, 2005; Weight, 2006; Chodkiewicz, 2011). Jednak z perspektywy organizacji procesu edukacji

różnica między nauką języka obcego fachowego a nauką zawodu, prowadzoną w języku obcym specjalistycznym, jest znacząca.

Po pierwsze nauczanie języka obcego fachowego wiąże się z rozwijaniem u ucznia wiedzy i umiejętności językowych, a zdobywanie wiedzy fachowej powinno odbywać się w ramach odrębnego (równoległego) toku kształcenia (w ramach odrębnych przedmiotów) (por. Komorowska, 2000; Weight, 2004; Lukszyn, 2005; Lukszyn i Zmarzer 2006; Grucza S., 2008).

Po drugie w przypadku nauki języka obcego fachowego ewaluacja postępów i certyfikacja umiejętności w językach specjalistycznych dotyczy wyłącznie wiedzy i umiejętności językowych, a nie fachowych. W przypadku nauki zawodu prowadzonej w języku obcym specjalistycznym ewaluacja postępów i certyfikacja umiejętności dotyczy wiedzy i umiejętności fachowych, a nie językowych.

Po trzecie nauczanie języka obcego specjalistycznego prowadzą odpowiednio przygotowani nauczyciele języków obcych, natomiast naukę fachu prowadzą nauczyciele danych przedmiotów zawodowych. Temat kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych był podejmowany już w wielu publikacjach glottodydaktycznych, m.in. Pfeiffer (1989); Zawadzka (2004); Gajewska (2008); Łuczak (2012); Gajewska i Sowa (2014: 103-114); Szerszeń (2014a). W tym miejscu na podkreślenie zasługuje fakt, że potrzeba kształcenia nauczycieli języków obcych specjalistycznych nie tylko została już dostrzeżona przez teoretyków zajmujących się nauczaniem języków specjalistycznych, lecz również nauczyciele tacy są kształceni⁶.

3. Wnioski

Jak wynika z powyższych rozważań, zarówno poziom opanowania przez ucznia języka obcego ogólnego, jaki i poziom jego wiedzy specjalistycznej mają wpływ na naukę języka obcego specjalistycznego. Pierwszy z nich determinuje zakres wiedzy i umiejętności językowych do przyswojenia w procesie nauki języka obcego specjalistycznego, drugi stanowi warunek, by opanowywany język obcy specjalistyczny mógł pełnić funkcję komunikacyjną i kognitywną.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński J. 1987. *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Buhlmann R., Fearn A. 2000. *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Narr.
- Chodkiewicz H. 2011. Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji. *Lingwistyka Stosowana* 4. 11-30.

6. Kształcenie nauczycieli języków obcych specjalistycznych odbywa się m.in. na Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Lingwistyki Stosowanej w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej, gdzie można wybrać specjalność „dydaktyka języka ogólnego i specjalistycznego”.

- Gajewska E. 2008. Kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych. In A. M. Harbig (red.). *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku. 75-84.
- Gajewska E., Sowa M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Grucza F. 1991. Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie. In F. Grucza (red.). *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 11-43.
- Grucza S. 2007. *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Grucza S. 2008. *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Komorowska H. 2000. Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym. In B. Z. Kiełar et al. (red.). *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt. 352-371.
- Lukszyn J. 2005. Wiedza zawodowa a leksykon specjalistyczny. In M. Bałowski, W. Chlebda (red.). *Ogród nauk filologicznych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. 391-397.
- Lukszyn J., Zmarzer W. 2006. *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łuczak A. 2012. O rozwoju zawodowym lektorów angielskiego języka prawniczego. *Języki Obce w Szkole* 04/2012. 36-41. <http://www.jows.pl/node/324> [DW 15.12.2014].
- Olpińska-Szkiełko M. 2013a. *Wychowanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKL@.
- Olpińska-Szkiełko M. 2013b. *Bilinguale Kindererziehung: ein Konzept für den polnischen Kindergarten*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKL@.
- Pfeiffer W. (red.) 1989. *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerbildung und -fortbildung*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Roeckle Th. 1999. *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt (Erich).
- Szerszeń P. 2014a. *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKL@.
- Szerszeń P. 2014b. Kilka uwag na temat optymalnego czasu rozpoczynania nauki języka specjalistycznego i możliwości jej realizacji. *Lingwistyka Stosowana* 9. 133-149.
- Weight Z. 2004. Język specjalistyczny – dydaktyka – słownik. In J. Lewandowski. (red.). *Języki Specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego. 202-212.
- Weight Z. 2006. Fachtexte als Gegenstand der Didaktik. In F. Grucza. (red.). *Texte. Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.-14. Mai 2006, Toruń*. Warszawa: Euro-Edukacja. 166-174.
- Zawadzka-Bartnik E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=233&from=pubindex&dirids=18&lp=8> [DW 15.12.2014].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. z 2012 r., poz. 184)*. http://bip.men.gov.pl/images/stories/rozp/7_02_ppkzaw.pdf [DW 15.12.2014].
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2003, (tłumaczenie dokumentu: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2001)*. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu_BC.pdf [DW 15.12.2014].

Arkusze egzaminacyjne na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. www.cke.edu.pl [DW 10.12.2012]

www.pracuj.pl [DW 15.02.2015].

<https://usosweb.mimuw.edu.pl> [DW 11.02.2015].

<http://www.sjo.agh.edu.pl/pl/krk.php> [DW 12.02.2015].

<http://administracja.sgh.waw.pl/pl/CNJO/oferta/studia/Strony/default.aspx> [DW 13.02.2015].

Certyfikacja na akademii muzycznej. W poszukiwaniu złotego środka

Certification at a music academy. Looking for a golden mean

The present paper focuses on the problem of language certification at the Fryderyk Chopin University of Music. Since October 2013 MA students have been obliged to pass the exam of a foreign language at B2+ level. Unfortunately, the changes were introduced too quickly and, consequently, nearly every language offered at the University has a different exam form and the choice of exam tasks does not always reflect the philosophy of CEFRL. Taking into consideration difficulties related to the particular situation of language teaching at the Fryderyk Chopin University of Music, specialists' recommendations and some examples, the author of the present paper tries to provide some solutions to successfully change the current form of the exam.

Słowa kluczowe: język specjalistyczny, uniwersytet, ESOKJ, egzamin, autentyczność
Key words: LSP, university, CEFRL, exam, authenticity

Słowo certyfikacja, podobnie jak testowanie, zazwyczaj nie ma pozytywnych konotacji (cf. Gajewska, Sowa, 2014: 203). Dla uczących się jest to często trudny moment sprawdzenia ich umiejętności, który nierzadko, szczególnie w przypadku uczelni wyższych może mieć dość negatywne konsekwencje (studenci nie są dopuszczani do obrony pracy dyplomowej, bo „nie zdali języka”). Dla nauczycieli – niewdzięczny czas układania testów oraz ich sprawdzania, bo często wchodząc w zakres ich obowiązków, nie jest to dodatkowo wynagradzane. Można powiedzieć, że w konsekwencji, „[r]ola, funkcja i organizacja znaczących egzaminów językowych budzi dziś coraz istotniejsze zastrzeżenia, napotykamy bowiem na poważne problemy teoretyczne i koncepcyjne w podejściu do testowania i procesie radzenia sobie z jego skutkami” (Komorowska, 2005: 41).

W przypadku języków specjalistycznych słowo certyfikacja zyskuje jeszcze więcej negatywnych skojarzeń, gdyż ocenianie jest tu jeszcze bardziej złożone (cf. Douglas, 2001: 172). Dopiero od niedawna prowadzi się badania w tej dziedzinie i wciąż nie do końca wiadomo, jak należy dobrze testować, jak wpisywać certyfikację języków specjalistycznych w opisanie w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) poziomy kształcenia oraz jak korzystać w tym kontekście z przedstawionych tam deskryptorów (cf. Petit, 2006: 14; Fries-Verdeil, 2009: 111; Gettliffe, 2013: 114; Gajewska,

Sowa, 2014: 216). Nie zmienia to jednak faktu, że jest to dziedzina dziś wyjątkowo ważna: w obliczu coraz częstszych migracji zawodowych społeczeństwo potrzebuje kursów języków specjalistycznych i odpowiedniej certyfikacji (cf. Mourlhon-Dallies, 2006: 93).

W przypadku, który jest tematem niniejszego artykułu, czyli Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie dochodzą jeszcze dodatkowe trudności, związane ze specyfiką tej instytucji i oferowanego w niej kształcenia językowego. Niniejszy artykuł będzie opisywał wszystkie problemy związane z certyfikacją na poziomie B2+, która od roku akademickiego 2013/2014 obowiązuje na studiach magisterskich. Zostaną tu również opisane pewne rozwiązania, które być może pomogą wyjść z dość trudnej obecnej sytuacji certyfikacyjnej w tej instytucji¹.

1. Stan obecny

Uniwersytet Muzyczny wprowadził w życie nowe zarządzenia dotyczące kształcenia języków obcych na uczelniach wyższych dość późno, bo dopiero w zeszłym roku (2013/2014). To opóźnienie wobec oficjalnych wytycznych zaowocowało niestety pewnymi przykrymi w skutkach decyzjami. Studenci Uniwersytetu Muzycznego mają wybór między czterema językami (angielski, niemiecki, francuski, rosyjski). Do roku akademickiego 2013/2014 uczyli się wybranego języka, na wybranym poziomie (w praktyce poziom podstawowy lub średniozaawansowany) przez trzy lata studiów licencjackich w wymiarze 60 godzin rocznie (w sumie 180 godzin). Cykl kształcenia kończył się egzaminem, bez określenia poziomu studenta. Przymus wprowadzenia zmian wywołał chaos i niekoniecznie korzystne dla studentów zmiany. Przysługujące studentowi 180 godzin lektoratu zostało podzielone na 120 godzin na studiach licencjackich (60 godzin na pierwszym roku, po 30 godzin na drugim i trzecim). Po trzecim roku studiów student jest zobowiązany zdać egzamin na poziomie B2, co praktycznie wyklucza nauczanie języka od podstaw (do tej pory bardzo popularne w przypadku niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego). 60 godzin zostało zaś przeniesione na pierwszy rok studiów magisterskich. Nie jest to już zwykły lektorat, tylko „Konwersatorium tematyczne z języka obcego na poziomie B2+”; po dwóch semestrach tego przedmiotu student musi zdać egzamin na poziomie B2+.

1. Autorka artykułu od trzech lat pracuje na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina jako lektor języka francuskiego. Píše więc o własnych spostrzeżeniach i obserwacjach związanych z wprowadzaniem nowych zasad dotyczących języków obcych w tej instytucji. Słowo „certyfikacja” jest tutaj używane w znaczeniu testu potwierdzającego, że zgodnie z wymaganiami systemu bolońskiego poziom językowy studenta Uniwersytetu Muzycznego jest równy B2 po studiach licencjackich i B2+ po studiach magisterskich. Informacja ta jest podana w suplemencie do dyplomu. Na życzenie studenta wydawane mu jest również stosowne zaświadczenie. Egzamin ten jest obecnie dostępny jedynie dla studentów Uniwersytetu Muzycznego.

Na początku roku 2013/2014 władze Uczelni postanowiły zorganizować egzamin B2+ już na początku listopada. Studenci, którzy go zdali nie musieli już uczęszczać na konwersatorium tematyczne. Zabieg ten miał na celu odciążenie grup, ale również chyba „zapoznanie” studentów z egzaminem. Ci, którzy nie zdali (ponad połowa) wiedzieli, mniej więcej, czego się spodziewać w czerwcu i ile pracy muszą włożyć w przygotowanie. Niestety, lektorzy, którzy na początku października dowiedzieli się, że muszą szybko przygotować bliżej niezdefiniowany egzamin musieli zmierzyć się z zadaniem trudnym. Jedną z konsekwencji tego pośpiechu było to, że oprócz języka francuskiego i niemieckiego, gdzie lektorzy wybrali dość podobną formę egzaminu (czytanie ze zrozumieniem, część gramatyczno-leksykalna, pisanie), egzaminy znacznie różnią się od siebie². Język angielski jako jedyny wprowadza rozróżnienie słownictwa specjalistycznego dla każdego wydziału Uniwersytetu (student każdego wydziału zdaje inną część testu ze słownictwa), wspólne ćwiczenia obejmują część gramatyczną (15 zdań do transformacji) oraz część muzyczną ogólną (nazywanie symboli muzycznych i łączenie wyrazów z definicją). Test z języka rosyjskiego obejmuje około 50 pytań wyboru, skoncentrowanych głównie na poprawności gramatycznej.

Oczywiście studenci wyrażają mniej lub bardziej otwarcie niezadowolenie z powodu tak różnych form egzaminu. Testy, w których wymagana jest praca pisemna są uważane, raczej nie bez racji, za trudniejsze. A przede wszystkim, o czym piszą Gajewska i Sowa (2014: 205), i co jest bardzo przykre, studenci bardziej koncentrują się na zdawaniu testu niż na zdobywaniu rzeczywistych kompetencji językowych i zawodowych. Z punktu widzenia nauczyciela, ćwiczenia testowe, z małymi wyjątkami, wydają się dość mało trafne, rzetelne i praktyczne, a te trzy przymiotniki powinny przecież każdy dobry test charakteryzować (cf. Komorowska, 2002: 183). W końcu pojawia się też pytanie, na ile te testy odpowiadają poziomowi B2+, który studenci będą mieli wpisany na suplementcie do dyplomu, na ile też wpisują się w ESOJK, co jest teraz warunkiem dobrej certyfikacji (cf. Hardy, 2006: 1). Celem niniejszego artykułu nie jest jednak krytykowanie obecnego stanu rzeczy, a jedynie wskazanie trudności, z którymi należy się zmierzyć, żeby móc szybko poprawić tę niekomfortową dla obu stron – studentów i nauczycieli – sytuację.

2. Trudności

Pierwsza trudność, z jaką należy się zmierzyć to określony przez władze Uniwersytetu poziom B2+. ESOKJ określa poziom B2+ jako wyższy poziom samodzielności językowej (B). Uczący się nie przechodzi jeszcze do poziomu biegłości (C). Tak jak

2. Dokładny opis egzaminów dostępny jest pod adresem: http://www.chopin.edu.pl/pl/wp-content/uploads/2014/11/egzaminy_B2plus_zakresy_17112014.pdf. Na egzaminie z języka angielskiego dość dużo ćwiczeń przypomina te wyśmiewane w kontekście ich praktyczności przez Komorowską. Rzeczywiście, kto w życiu zawodowym będzie przyporządkowywał tytuły do akapitów lub układał tekst z podanych fragmentów (cf. 2005: 49)?

w poziomie B2, podkreśla się tu „umiejętność argumentowania, skuteczność w komunikacji i wrażliwość językową”. Uczący się potrafi „zręcznie odnosić własne wypowiedzi do wypowiedzi innych”, budować wypowiedzi spójne oraz negocjować (Rada Europy, 2001: 41-44). To tak zwany „poziom połówkowy” (Komorowska, 2005: 50). Tak różni poziom B2 od B2+ Rada Europy. Natomiast na Uniwersytecie Muzycznym połączenie końcowego egzaminu z przedmiotem „Konwersatorium tematyczne z języka specjalistycznego na poziomie B2+” pozwala sądzić, że w wizji władz Uczelni poziom B2+ głównie tym ma się różnić od poziomu B2 wymaganego na licencjacie, że wprowadza obowiązkowy aspekt języka specjalistycznego. Jest to z pewnością dość swobodne interpretowanie ESOJK; należy jednak pamiętać, że ESOJK stosunkowo mało wypowiada się na temat języków specjalistycznych i trudno znaleźć odpowiadające tej specyficznej dydaktyce deskryptory (cf. Petit, 2006, 25-28). Najbardziej chyba widoczny to ten, który mówi o umiejętności czytania na poziomie B2: „Potrafi zebrać informacje, koncepcje i opinie z wysoko wyspecjalizowanych źródeł w swojej dziedzinie” (Rada Europy, 2003: 71). Nauczanie języka specjalistycznego można również włączyć do opisywanych w dokumencie kompetencji cząstkowych (Gettliffe, 2013: 115-116). Natomiast najważniejsze chyba jest to, że ESOJK pozostawia jednak dużą wolność twórcom kursów i egzaminów, przedstawiając się jako „elastyczny”, „otwarty”, „dynamiczny” i „niedogmatyczny” (Rada Europy, 2003: 19).

Nie zmienia to jednak faktu, że wobec nie do końca odgórnie zdefiniowanych zasad, pozostaje otwarte pytanie, co należy testować na egzaminie, który w suplemencie do dyplomu będzie zapewniał, że poziom kompetencji językowych studenta odpowiada poziomowi B2+ według ESOJK. Czy ma to być przykład typowej certyfikacji języka specjalistycznego, gdzie sprawdza się przede wszystkim umiejętność użycia języka w sytuacji w najbardziej możliwy sposób zbliżonej do autentycznej? Czy też należy odpowiednio oceniać znajomość języka ogólnego, w tym wymaganej na tym poziomie poprawności językowej? Pytania te nie są bezzasadne, gdyż specjaliści z jednej strony podkreślają, że w przypadku języka specjalistycznego udana komunikacja jest znacznie ważniejsza niż poprawność (cf. Douglas, 2001: 182), z drugiej zaś strony twierdzą, że nie można ograniczać się jedynie do języka specjalistycznego (cf. Petit, 2006: 18), który nigdy nie jest oderwany od języka ogólnego, wchodzi z nim w interakcję i powinien być wspólnie z nim testowany (cf. Brunfaut, 2014: 220).

Aby odpowiedzieć na pytanie o proporcję między językiem specjalistycznym a językiem ogólnym i sam kształt egzaminu, warto wziąć pod uwagę potrzeby samych studentów. W dydaktyce języków specjalistycznych podkreśla się, że zawsze należy myśleć o rzeczywistych potrzebach uczących się (Tratnik, 2008: 6; Gajewska, Sowa, 2014: 90). Analiza potrzeb może trochę zaskakiwać. Należy bowiem pamiętać, że muzyka też jest swego rodzaju językiem i to językiem uniwersalnym (cf. Muldman, 2009). Przykład samego Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina pokazuje, że znajomość języka obcego, choć na pewno pomaga, to nie jest niezbędna, aby zapewnić skuteczną komunikację na poziomie specjalistycznym. Uniwersytet przyjmuje co

roku wielu studentów z Azji, wśród których znajomość języka obcego jest na bardzo niskim poziomie. Powoduje to dużo problemów administracyjnych oraz trudności w przypadku przedmiotów takich, jak historia muzyki. Natomiast w przypadku tak zwanych przedmiotów wiodących, np. gra na instrumencie, wokalistyka, bardzo wiele nauczyciel ze studentem są w stanie sobie wyjaśnić pozawerbalnie. Potwierdzają to również polscy studenci, którzy mają okazję grać w orkiestrach międzynarodowych. Oczywiście nie znaczy to, że specjalistyczny język muzyczny jest zbędny, ale pokazuje też pewną jego specyfikę.

Niemniej, po rozmowach ze studentami dochodzi się do wniosku, że język obcy specjalistyczny może im być potrzebny w przypadku studiów podejmowanych za granicą (np. w ramach programu Erasmus), zagranicznych kursów mistrzowskich czy konkursach międzynarodowych, w których biorą udział (choć tu raczej przyznają, że bardziej potrzebna jest im znajomość języka ogólnego). Znajomość języka obcego okazuje się czasem również cenna w zdobywaniu materiałów do pracy magisterskiej. Natomiast po zakończeniu studiów znajomość języka może im się przydać w pracy za granicą, dotyczy to zazwyczaj instrumentalistów i wokalistów. Analiza tych potrzeb pokrywa się z tym, o czym pisze Bourguignon: „dzisiejszym celem nauczania języków specjalistycznych jest to, żeby student potrafił czytać, rozumiał i umiał wypowiedzieć się pisemnie i ustnie w danym języku w dziedzinie swojej specjalności” (2008: 41). Nauczanie języków specjalistycznych sprzyja również większej mobilności oraz, poniekąd, z tej większej mobilności wynika (Petit, 2006: 16).

Niestety przy analizie potrzeb studentów widać też zdecydowaną rozbieżność między językiem angielskim i pozostałymi trzema, mniej popularnymi, językami. Język angielski stał się *lingua franca* współczesnego świata, również świata muzycznego. Nawet jeśli studenci języka francuskiego jadą na wymianę studencką lub kurs mistrzowski do Francji znacznie częściej komunikują się tam w języku angielskim niż francuskim. W konsekwencji pytani na początku semestru o swoje potrzeby wcale nie są tak bardzo zainteresowani poznawaniem słownictwa muzycznego czy rozumieniem artykułów w specjalistycznych publikacjach, bardziej zależy im na powtórce gramatyki i słownictwie ogólnym.

Z tej dominacji języka angielskiego wynika wiele trudności również na poziomie nauczania. Po pierwsze studenci przychodzący na Uniwersytet znają angielski lepiej niż drugi język obcy i obawiając się egzaminu B2+, wybierają często do kontynuacji angielski. W konsekwencji grupy języka angielskiego są przepełnione (często mają ponad dwadzieścia osób), a grupy innych języków są bardzo małe (około pięciu osób). Jest to poważny problem związany również z kształtem końcowego egzaminu. Kiedy romanista będzie musiał przeegzaminować pięciu studentów, na jednego anglistę może przypaść około 40 osób i to jedynie na poziomie B2+. Od tego roku akademickiego obowiązywał będzie również egzamin B2 na studiach licencjackich, co oznacza kolejnych 50 osób do przeegzaminowania przez jednego anglistę. Niestety trzeba to brać pod uwagę, tworząc zadania testowe.

Kolejna trudność wynika z niejednorodności grup. Uniwersytet Muzyczny to sześć różnych wydziałów: teorii muzyki, instrumentalistyki rytmiki, itd. Jedynie Wydział VI, inżynierii dźwięku, prowadzi konwersatorium tematyczne z języka angielskiego dedykowane swoim studentom. W przypadku innych języków nie jest to możliwe: jeśli np. w grupie francuskiej jest pięciu studentów z trzech różnych wydziałów, nie można rozbijać tej grupy na trzy kolejne. Problem ten został opisany przez Gajewską i Sowę na przykładzie uczelni technicznych. Wobec różnorodności grupy nauczyciel musi wybrać materiały bardziej ogólne, wspólne wszystkim członkom grupy (2014: 91). Natomiast, wydaje się, że wcale nie musi tak być w przypadku języka angielskiego. I tak, duża liczba grup (5-6) pozwoliłaby na dedykowanie ich poszczególnym wydziałom. Być może część słownictwa specjalistycznego mogłaby być sprawdzana w trakcie zajęć (tak jest obecnie właśnie w przypadku Wydziału VI), a na egzaminie mogłaby być sprawdzana jedynie wiedza z zakresu słownictwa muzycznego ogólnego, wspólnego dla wszystkich wydziałów i języków (symbole muzyczne, terminologia ogólna). Zastanawia też bowiem związek między konwersatorium tematycznym a późniejszym egzaminem. Na ile zajęcia powinny do egzaminu przygotowywać? Tak jak trudno jest, żeby zajęcia w pełni przygotowywały do testów sprawdzających ogólny poziom języka, tak jeśli chodzi o język specjalistyczny, takie konwersatorium to dobra okazja, aby studenci mogli skorzystać z pomocy nauczyciela w poznawaniu specyficznego dla ich specjalizacji słownictwa czy kultury. Nie wydaje się trafne pozostawianie studentów z listą specjalistycznych terminów do przyswojenia, jak niestety teraz czasem się dzieje. Ani nie przygotowuje ich to do pracy zawodowej, bo słownictwo poznane bez kontekstu szybko jest zapominane, ani nie wpływa pozytywnie na ich motywację do nauki.

3. Teoria i praktyka, czyli jak radzą sobie inni

Jak już zostało wspomniane, certyfikacja w przypadku języków specjalistycznych jest zagadnieniem, które wciąż zyskuje na wadze, choć proponowane rozwiązania często bywają dyskusyjne. W przypadku języka francuskiego ciekawy jest przykład jednego z chyba najbardziej znanych egzaminów DELF, który wprowadził wersję Pro – specjalistyczną. Egzamin wygląda jednak prawie tak samo jak wersja ogólna, różni go tylko tematyka zadań³. Być może jest to pewna droga, jeśli chodzi o tekst do czytania czy ćwiczenie ze słuchu, które mogłyby się znaleźć na egzaminie na Uniwersytecie Muzycznym.

Interesujące rozwiązanie proponuje również egzamin CLES, *Le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur* (Certyfikat kompetencji językowych

3. Dokładny opis egzaminu wraz z przykładami dostępny jest na stronie <http://www.ciep.fr/delf-pro>.

szkolnictwa wyższego), który znajduje się gdzieś pomiędzy certyfikacją specjalistyczną i certyfikacją na poziomie uniwersyteckim. CLES poświadcza znajomość języka danej dziedziny studiów i bazuje na ESOKJ⁴. Przykładowy CLES 2 z języka angielskiego (odpowiada on poziomowi B2) tylko nawiązuje do tematyki studiów (np. zadanie ustne, w którym kandydat omawia kwestie wejścia na rynek pracy w swoim zawodzie). Dopiero w CLES 3 (odpowiednik C1) zaczyna się testować znajomość języka specjalistycznego (cf. Hardy, 2006: 2). Na przykład studenci kierunków chemicznych na podstawie specjalistycznych nagrań i tekstów mają przygotować pisemny raport oraz ustną wypowiedź (jako specjaliści w dziedzinie) na temat wpływu plastiku na środowisko. Jest to bardzo praktyczne zastosowanie. Takie zadania egzaminacyjne wydają się dość autentyczne. Rzeczywiście kandydaci mogą wykorzystać sprawdzane w teście umiejętności zarówno podczas swoich studiów, jak i późniejszej pracy.

Ciekawym rozwiązaniem w certyfikacji (znów może bardziej uniwersyteckiej niż specjalistycznej, ale w końcu często te dwa pola są ze sobą powiązane) jest przykład Uniwersytetu w Grenoble. Zamiast przeprowadzać zwykły egzamin B2, który miał bardzo niską zdawalność, Uniwersytet ten wprowadził egzamin alternatywny B2 – sprawdzający kompetencje cząstkowe i oparty na wybranych deskryptorach ESOKJ: student potrafi przygotować prezentację, odpowiedzieć na pytania do niej, wybrać z tekstu pewne informacje oraz sporządzić notatki w taki sposób, by mógł je później wykorzystać. Te umiejętności sprawdzane w trakcie egzaminu wpisują się doskonale w potrzeby studentów. Okazało się, że po wprowadzeniu tego wariantu egzaminu zdawalność znacznie się poprawiła, a studenci chętniej uczyli się języka, widząc większy sens w nabywaniu sprawności, które będą mogli wykorzystać w życiu zawodowym (cf. Fries-Verdeil, 2009: 117-118). Być może można by pójść tym tropem również w przypadku akademii muzycznej. Na kanałach YouTube znajduje się dużo nagrań francuskich kursów, np. teorii muzyki. Prawdopodobnie łatwo byłoby również znaleźć podobne nagrania w innych językach. Nawet jeśli treści tych wykładów byłyby znane studentom w ich języku rodzimym, to żeby sporządzić notatki i tak musieliby używać słownictwa specjalistycznego i specyficznych dla danego dyskursu struktur, co byłoby tutaj weryfikowane.

Warte zastanowienia są również anglosaskie modele sprawdzania znajomości języków specjalistycznych, gdzie pod uwagę bierze się przede wszystkim praktyczność. Kandydaci muszą poradzić sobie w sytuacji, która jest jak najbardziej zbliżona do autentycznej sytuacji z ich życia zawodowego. Douglas podaje tu przykład egzaminu z języka angielskiego dla kontrolerów ruchu lotniczego, którzy w słuchawkach słyszą głos pilota i muszą odpowiednio reagować (2001: 174).

4. Dokładny opis egzaminu wraz z przykładami dostępny jest na stronie <http://www.certification-cles.fr>.

4. Ideał a rzeczywistość

Traktując powyższe przykłady jako punkt wyjścia, można pomyśleć nad stworzeniem rzetelnego egzaminu, który mógłby odzwierciedlać poziom językowy B2+ i jednocześnie sprawdzać przygotowanie studentów do pracy w języku obcym, względnie podejmowania studiów za granicą. W końcu testy dla ludzi, którzy niebawem wejdą na rynek pracy powinny maksymalnie przygotowywać do wykonywanego zawodu (Tratnik, 2008: 6). Egzamin ten powinien więc rzetelnie sprawdzać „podwójną kompetencję”, czyli kompetencję językową i zawodową (Gajewska, Sowa, 2014: 208). Ważne jest również to, żeby w przypadku każdego języka forma egzaminu była podobna. Studenci nie powinni mieć wrażenia, że jedne języki są prostsze do zdania z powodu formy samego egzaminu. Warto też pomyśleć o autentyczności zadania testowego, do czego jednogłośnie zachęcają specjaliści (cf. Tratnik, 2008: 7).

Jak to zrobić? Jak wynika z przedstawionych powyżej teorii i przykładów, egzamin powinien chyba jednak obejmować część ustną, bo ta kompetencja jest bardzo ważna w pracy przyszłych muzyków. Można wziąć tu pod uwagę dwa rozwiązania. Pierwsze zakładałoby zwykle przeprowadzenie części ustnej egzaminu. Aby zachęcić lektorów, egzaminowanie byłoby dodatkowo płatne (niestety rozwiązanie pozostające raczej w sferze ideału, biorąc pod uwagę problemy finansowe uczelni wyższych w Polsce). W zgodzie z deskryptorem, który wskazuje na negocjacje i argumentację, na podstawie materiału stymulującego (sytuacji), student musiałby np. przekonać kierownika orkiestry (rola egzaminatora) do zatrudnienia nowego skrzypka, dyrektora teatru muzycznego – do wprowadzenia do repertuaru nowej opery itp. Przy ocenianiu, o czym byłby poinformowany zdający, brana byłaby pod uwagę poprawność językowa i bogactwo słownictwa specjalistycznego. Czas przeprowadzenia egzaminu zajmowałby minimum 40 minut (z przygotowaniem). Szmerdt-Chandler podkreśla w swoim artykule liczne trudności związane z przeprowadzaniem egzaminów ustnych takie, jak koszty i logistykę (2011: 257). Niestety wszystkie z nich odnoszą się do Uniwersytetu Muzycznego: przy tej liczbie studentów do przeegzaminowania i liczbie lektorów byłoby to trudne. Często się zdarza, że „w starciu kryterium praktyczności z kryterium trafności w egzaminach językowych ta ostatnia niestety przegrywa” (Komorowska, 2005: 48). Chyba tak byłoby niestety w tym przypadku. Można jednak chyba również rozważyć przeniesienie zaliczenia ustnego na obowiązkowe dla studentów zajęcia. Wtedy każdy student, na wzór prezentacji maturalnej, przedstawiałby w języku obcym specyfikę swojej specjalności (np. specyfikę instrumentu, jego historię, technikę gry). Po krótkiej, ok. dziesięciominutowej prezentacji, przez kolejne dziesięć minut lektor i inni studenci zadawaliby pytania. Sytuacja w miarę autentyczna, która wychodzi też naprzeciw założeniom ESOJK, zgodnie z którymi wychodzi się poza zadania językowe (Bourguignon, 2008: 41). Przy ocenianiu można by zastosować kryteria cytowane w pracy Douglasa, między innymi: przestrzeganie czasu, jasność wyводу i argumentacji, brak pustosłowania, odpowiedni poziom „techniczny”, istotność wyводу oraz brak

usterek językowych (cf. 2001: 178). Zresztą każda z części egzaminu powinna być oceniana, biorąc również pod uwagę wiedzę leksykalną i gramatyczną (cf. Brunfaut, 2014: 221-222; Gajewska, Sowa, 2014: 211).

Jeśli chodzi o egzamin pisemny można wybrać dwie drogi. Pierwsza z nich to naśladowanie formy egzaminu B2, który składa się z czterech części: rozumienia tekstu ze słuchu, części gramatyczno-leksykalnej, rozumienia tekstu pisanego oraz pisania⁵. W końcu specjaliści mówią, że ćwiczenia i zadania ewaluacyjne dotyczące języka specjalistycznego mogą być „w strukturze i treści zbliżone do tych, które są stosowane w trakcie nauki języka ogólnego” (Gajewska, Sowa, 2014: 210). Należałoby jednak wprowadzić pewne rozróżnienie, to znaczy wszystkie użyte teksty powinny być tekstami o tematyce muzycznej. W wypracowaniu student musiałby się wykazać sztuką argumentacji (deskryptor B2+ zgodnie z ESOKJ) w nawiązaniu do sytuacji podobnej do ewentualnego egzaminu ustnego. W końcu bardzo ważne jest, aby „sytuacje prezentowane w zadaniu były identyczne z występującymi w autentycznym kontekście zawodowym” (Gajewska, Sowa, 2014: 211). Student mógłby na przykład napisać list do kierownika studiów z prośbą o dodatkowe zajęcia z kontrapunktu i przedstawić odpowiednią argumentację. Znow, o czym powinni być poinformowani studenci, pod uwagę brany byłby zasób słownictwa specjalistycznego i poprawność językowa. W części leksykalnej znalazłyby się zadania, w których sprawdzano by znajomość symboli muzycznych oraz umiejętność definiowania terminów muzycznych, w drugim przypadku przy ocenie brana byłaby pod uwagę również poprawność językowa i „techniczność” definicji.

Innym, bardziej innowacyjnym, rozwiązaniem, byłoby naśladowanie egzaminu CLES. Na podstawie tekstu ze słuchu oraz tekstu/tekstów pisanych student mógłby przygotować raport dotyczący tematyki muzycznej. Oczywiście ta forma wymaga dużej pracy od przygotowującego egzamin (znalezienie odpowiednich tekstów/nagrań), natomiast jest chyba najbardziej praktyczna dla studenta, a przynajmniej może najbardziej mu się przydać w życiu zawodowym.

Można by też rozważyć postulowane przez Komorowską (oczywiście w oparciu o ESOKJ) zawężenie egzaminu do sprawdzenia jedynie sprawności cząstkowych (2005: 45) i na przykład ograniczyć się do egzaminu ustnego, bo chyba jednak kompetencja komunikacyjna jest najistotniejsza w dalszej karierze zawodowej muzyka.

5. Podsumowanie

Niewątpliwie kwestia certyfikacji na akademii muzycznej, jak i na każdym innym uniwersytecie specjalistycznym, akademii sztuk pięknych czy politechnikach, jest kwestią złożoną i niełatwą. Łączą się tu bowiem ze sobą dwie trudności metodologiczne. Po

5. Dokładny opis egzaminu B2 znajduje się na stronie Uniwersytetu: http://www.chopin.edu.pl/wp-content/uploads/2014/11/egzaminy_B2_zakresy_07112014.pdf.

pierwsze, kwestia certyfikacji językowej na uczelni wyższej, po drugie, kwestia specyfiki tych uczelni i związana z nimi wysoka specjalistyczność językowa danej dziedziny. W przypadku Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina do tych trudności dochodzą jeszcze inne: pewna słabość organizacyjna jednostki i bardzo mały zespół wykładowców języków obcych (trzech anglistów, jeden rusycysta, germanista i romanista). W związku z tak małym zespołem koncepcja egzaminu niestety zawsze musi brać pod uwagę czynnik czysto ludzki: czy to będzie fizycznie wykonalne. Mimo tych wszystkich trudności i ograniczeń trzeba dążyć do tego, aby formuła egzaminu certyfikacyjnego nie tylko jak najlepiej sprawdzała wiedzę studentów i była rzetelnym narzędziem oceny, ale również, aby jak najlepiej służyła studentom w ich przyszłym życiu zawodowym. Gettliffe podkreśla, że celem certyfikacji jest zapewnienie dyplomu społecznie i zawodowo rozpoznawalnego (2013: 115). Pozostaje mieć nadzieję, że z czasem egzamin B2+ na Uniwersytecie Muzycznym taką funkcję zacznie spełniać.

BIBLIOGRAFIA

- Bourguignon C. 2008. Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du *Cadre Européen Commun de Référence*. *Cahiers de l'APLIUT* 2 (27). 40-48.
- Brunfaut T. 2014. Language for Specific Purposes: Current and future issues. *Language Assessment Quarterly* 11 (2). 216-225.
- Douglas D. 2001. Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from? *Language Testing* 2 (18). 171-185.
- Fries-Verdeil M.-H. 2009. Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France: difficultés et enjeux. *ASp* 56, 105-125.
- Gajewska E., Sowa M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gettliffe N. 2013. Validation d'acquis en français sur objectif universitaire (FOU): quelques pratiques actuelles et propositions à considérer au regard du CECRL. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 1 (XXXII). 114-129.
- Hardy M. 2006. Quelques réflexions sur le choix d'une certification à la suite du XXVIII^e Congrès de l'APLIUT. *Cahiers de l'APLIUT online*. 1-2. http://www.apliut.com/pages/debats/cert_reflexions_m_hardy.pdf [DW 28.12.2014].
- Komorowska H. 2005. Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. *Języki Obce w Szkole* 6. 41-51.
- Komorowska H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Mourlhon-Dallies F. 2006. Le français à visée professionnelle: enjeux et perspectives. *Synergies. Pays riverains de la Baltique* 3. 89-96.
- Muldma M. 2009. La musique comme langue de communication dans le dialogue de cultures. *Synergies. Pays riverains de la Baltique* 6. 249-262.
- Petit M. 2006. Les descripteurs du cadre: quelle conception de la langue de spécialité ? In F. Harnamboure et al. (red.). *Travaux des journées 2006 de l'EA 2025*. Bordeaux: Université Victor Segalen Bordeaux 2. 14-29.
- Rada Europy 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Szmerdt-Chandler D. 2011. Assessing Oral Production. In H. Komorowska *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*. Warszawa: FRSE, 277-285.
- Tratnik A. 2008. Key Issues in Testing English for Specific Purposes. *Scripta Manent* 4 (1). 3-13.



Kształcenie nauczycieli

Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce i na świecie: wyzwania i potrzeby edukacyjne

Training teachers of Spanish in Poland and around the world: challenges and educational needs

At present, Spanish has more than 500 million speakers, including 400 million who use it as their mother tongue. It ranks very high among the most commonly used languages in the world. According to a report from the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport (*"El mundo estudia español"*, 2012), 14 million people in the world learn Spanish as a foreign language. For example, in the United States Spanish is the most commonly selected foreign language, and in Europe the number of the Spanish learners has doubled in recent years. According to the Ministry of National Education data (the School Education Centre of Information System – CIE, 2013) over two school years the number of pupils learning Spanish in Polish schools has risen from 40 000 to 60 000, despite the decline in the size of the school-age population.

These data demonstrate how large the demand in the labour market is for teachers with appropriate qualifications and how great challenges the current and future teachers of Spanish need to face. The aim of the article is to show how teacher training systems operate in Poland and in other parts of the world, including Spain, the United States or some African countries, e.g. Gabon. Another problem we will address is why some countries (e.g. China) are currently experiencing a shortage of qualified Spanish teachers on the labour market.

Słowa kluczowe: język hiszpański, kształcenie nauczycieli, kwalifikacje
Key words: Spanish language, training teachers, qualifications

1. Wprowadzenie

Językiem hiszpańskim posługuje się obecnie ponad 500 milionów użytkowników, w tym dla 400 milionów z nich jest to język ojczysty. Znajduje się on w czołówce w rankingu najczęściej używanych języków świata. Z raportu Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii (*El mundo estudia español – Świat uczy się hiszpańskiego*, 2012) wynika, że ponad 14 milionów ludzi na świecie uczy się hiszpańskiego jako języka obcego. Przykładowo w Stanach Zjednoczonych język hiszpański jest najchętniej wybieranym językiem obcym, a w Europie w ostatnich latach liczba uczących się hiszpańskiego uległa podwojeniu. Poniżej (Tabela 1.) przedstawiamy szacunkowe liczby

uczących się prywatnie na kursach języka hiszpańskiego w krajach, gdzie język hiszpański nie jest językiem ojczystym.

Tabela 1. Przybliżona liczba uczących się prywatnie na kursach języka hiszpańskiego w poszczególnych krajach w latach 2006-2007.

1.	Stany Zjednoczone Ameryki	7 820 000
2.	Brazylia	6 120 000
3.	Francja	2 175 620
4.	Anglia	519 660
5.	Niemcy	453 252
6.	Włochy	410 919
7.	<i>Polska</i>	<i>390 000</i>
8.	Maroko	350 000
9.	Wybrzeże Kości Słoniowej	235 806
10.	Szwecja	163 378
11.	Senegal	101 455
12.	Kanada	92 853
13.	Norwegia	80 011
14.	Kamerun	63 560
15.	Belgia	62 594
16.	Japonia	60 000
17.	Portugalia	55 502
18.	Holandia	55 432
19.	Bułgaria	41 458
20.	Dania	39 501
21.	Nowa Zelandia	37 125
22.	Czechy	34 789
23.	Australia	33 913
Ogółem		19 962 500

Źródło: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 y los informes Español para extranjeros 2006-2009 y II Plan del Español como Lengua Extranjera de la Comunidad de Castilla y León 2013-2016 de la Fundación Siglo para las Artes de Castilla y León*¹.

Celem artykułu jest pokazanie, jak wygląda system kształcenia nauczycieli w Polsce i na świecie m.in. w Hiszpanii, Stanach Zjednoczonych czy w krajach afrykańskich. Spróbujemy odpowiedzieć też na pytanie, dlaczego w niektórych krajach (np. Chiny czy Brazylia) mamy obecnie do czynienia z deficytem wykwalifikowanych nauczycieli języka hiszpańskiego.

1. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_13/i_cervantes/p01.htm [DW 20.12.2014]

2. Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce

Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji Narodowej (CIE, 2013) na przestrzeni dwóch lat szkolnych liczba uczniów uczących się w polskich szkołach języka hiszpańskiego wzrosła z 40 do 60 tys., uwzględniając niż demograficzny. To powoduje, że rośnie też zapotrzebowanie na nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami. W Polsce stanowisko nauczyciela języka obcego może zajmować osoba, która posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym – art. 9 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2014 r. poz. 191). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r.*² określa szczegółowe wymagania dotyczące kwalifikacji. Zgodnie z tym rozporządzeniem przygotowanie pedagogiczne oznacza nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną – w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. Z kolei standardy kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela zostały szczegółowo opisane w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.* Zgodnie z tym rozporządzeniem uczelnie wyższe, które prowadzą specjalność dydaktyczną w zakresie kształcenia nauczycieli na studiach I i II stopnia lub na studiach podyplomowych realizują program tej specjalności w ramach 5 modułów, którym przypisano minimalną liczbą godzin. Moduły 2 i 3 obejmują zagadnienia przygotowujące do zawodu nauczyciela języka obcego. Moduł 2 określa zakres wiedzy psychologiczno-pedagogicznej (90 godzin ogólnego przygotowania). Dodatkowo student powinien zrealizować 30 godzin praktyki pedagogicznej. Moduł 3 poświęcony jest przygotowaniu w zakresie dydaktycznym obejmującym 30 godzin podstaw dydaktyki i 90 godzin dydaktyki przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie edukacyjnym lub etapach edukacyjnych oraz 120 godzin praktyk. Dodatkowo student powinien dysponować wiedzą w zakresie: technologii informacyjnych, emisji głosu oraz bezpieczeństwa i higieny pracy. Jeśli język obcy jest specjalnością kształcenia należy wykazać się umiejętnościami zgodnie z wymaganiami określonymi dla poziomu C1 *Europejskiego Opisu Systemu Kształcenia Językowego* (2003)³. Dodajmy, że rozporządzenie określa też, iż na studiach licencjackich przygotowanie pedagogiczne obejmuje I i II etap nauczania

2. Wszelkie zmiany zostały zamieszczone w obwieszczeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 r.

3. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r.* kwalifikacje do nauczania języków obcych w przedszkolach, szkołach i placówkach, o których mowa w § 2 ust. 1 § 3, 4 i 9, z wyjątkiem nauczycielskich kolegiów języków obcych, posiada osoba, która ukończyła studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności) i legitymuje się: a) świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, lub b) świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne.

(szkoła podstawowa), a na studiach magisterskich kształcenie obejmuje przygotowanie do pracy we wszystkich typach szkół.

Dydaktyka języka hiszpańskiego jako obcego jest dyscypliną stosunkowo nową⁴. Jeszcze kilka lat temu na wielu polskich uczelniach praktycznie nie prowadzono specjalności pedagogicznej z języka hiszpańskiego. Znaczna część nauczycieli kończących studia filologiczne (specjalność: filologia hiszpańska) zmuszona była uzupełnić kwalifikacje o dodatkowe kursy czy studia podyplomowe. W Polsce pierwszą instytucją, która rozpoczęła specjalistyczne kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego było działające od 1990 roku Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy⁵. W 2003 r. Kolegium zorganizowało pierwszy kurs kwalifikacyjny pedagogiczno-metodyczny dla nauczycieli języka hiszpańskiego. Kolejne kursy prowadzone były przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (obecnie: Ośrodek Rozwoju Edukacji) przy współpracy z Biurem Radcy ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii. W 2005 r. powstało trzy-semesterne Podyplomowe Studium Dydaktyki Języka Hiszpańskiego przy Wyższej Szkole Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego w Poznaniu.

Warto dodać, że przed wejściem w życie nowych standardów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela, program kursów kwalifikacyjnych oraz studiów podyplomowych był rozbudowany o przedmioty z zakresu uczenia wiedzy o kulturze i historii krajów obszaru języka hiszpańskiego. Obecnie ujednoclenie standardów oraz duża liczba godzin z psychopedagogiki spowodowało, że praktycznie pomija się te treści w programie studiów podyplomowych.

Można powiedzieć, że działalność dydaktyczna w obszarze doksztalcania nauczycieli języka hiszpańskiego rozwija się na zróżnicowanym poziomie, choć w bardzo szybkim tempie. Niestety, nie można tego powiedzieć o działalności naukowej polskich badaczy w obszarze dydaktyki języka hiszpańskiego. Pierwszy w Polsce doktorat poświęcony dydaktyce języka hiszpańskiego został obroniony w 2004 r., na kolejny czekaliśmy do 2013 r.⁶ Obecnie największe polskie uniwersytety oraz kilka uczelni prywatnych mają w swojej ofercie specjalizacje pedagogiczne z zakresu języka

4. Wystarczy wspomnieć, że ASELE (*Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*) – jedna z największych hiszpańskich organizacji zajmująca się nauczaniem języka hiszpańskiego jako obcego i zrzeszająca kilkuset nauczycieli języka hiszpańskiego z całego świata – w 2014 r. obchodziła 25-lecie swojego istnienia.

5. Specjalność języka hiszpańskiego powstała w 1992 r. Niestety, w 2013 r. Sejmik Województwa Kujawsko-Pomorskiego podjął uchwałę w sprawie likwidacji NKJO w Bydgoszczy z dniem 30 września 2015 r.

6. Dr Małgorzata Spychała (2004) z Instytutu Filologii Romańskiej UAM napisała rozprawę pt. *La problemática de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera*, dr Renata Majewska (2013) z NKJO w Bydgoszczy poświęciła swoją pracę nauczaniu dwujęzycznemu w zakresie języka hiszpańskiego: *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii*. Promotorem obu prac była prof. dr hab. Weronika Wilczyńska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

hiszpańskiego. Nie wszystkie jednak przygotowują do pracy w szkole podstawowej na I etapie nauczania (klasy 1-3). Niewątpliwie ogromnym wyzwaniem, jakie stoi przed dydaktyką języka hiszpańskiego w Polsce i nie tylko, jest rozwój działalności związanej z nauczaniem dzieci. Jesteśmy przekonani, że jest to nowy, bardzo szybko rozwijający się potencjalny rynek pracy dla przyszłych nauczycieli języka hiszpańskiego w szkołach podstawowych i w przedszkolach.

W zakresie doskonalenia i doksztalcenia zawodowego, nauczyciele oraz lektorzy języka hiszpańskiego mają możliwość pogłębiania swojej wiedzy dydaktycznej dzięki różnym instytucjom. Wśród nich jest wspierające od 1991 r. polskich nauczycieli hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu, które za pośrednictwem Biura ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii prowadzi w Polsce bardzo rozbudowaną działalność edukacyjną i kulturalną. Wielu nauczycieli ma m.in. możliwość uczestniczyć co roku w różnych kursach na hiszpańskich uniwersytetach.

Biuro Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii otworzyło w Polsce 16 oddziałów klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. A w ostatnim czasie Biuro przy współpracy z urzędami poszczególnych polskich miast uruchomiło 17 nowych oddziałów w gimnazjach (Benedicto Iruñ, Claver Pater, 2014). Biuro Rady ds. Edukacji aktualnie również organizuje kurs języka w ramach projektu EUROPOL, który skierowany jest do nauczycieli przedmiotów niejęzykowych pracujących w istniejących i przyszłych sekcjach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. W Polsce bardzo prężnie działają dwa hiszpańskie Instytuty Cervantesa, które odpowiadają za promocję języka i kultur krajów hiszpańskojęzycznych.

Warto dodać, że w 2010 r. zorganizowano pierwszą Ogólnopolską Olimpiadę przedmiotową z języka hiszpańskiego⁷. Organizatorzy Olimpiady postawili sobie również za cel doskonalenie form i metod pracy nauczycieli z młodzieżą uzdolnioną. W związku z tym co roku organizowane są warsztaty dla nauczycieli języka hiszpańskiego prowadzone przez specjalistów reprezentujących różne dziedziny: kulturę, literaturę historię itd. W 2013 r. w ramach Olimpiady odbyła się w Poznaniu pierwsza międzynarodowa konferencja pt. „Niezwykły uczeń języka hiszpańskiego”, podczas której nastąpiła wymiana doświadczeń w zakresie nauczania języka hiszpańskiego jako obcego między badaczami i nauczycielami z Polski i innych krajów. Uczestnicy konferencji wzięli udział w sesjach plenarnych, warsztatach oraz sesjach dobrych praktyk. Została też wydana książka pt. *Un alumno de ELE: un alumno extraordinario. Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)* (Spychała,

7. Organizatorem Olimpiady jest Polskie Towarzystwo Neofilologiczne z siedzibą w Poznaniu (Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza). Pierwsze 3 edycje Olimpiady odbywały się w ramach projektu „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym” współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Obecnie Olimpiada współfinansowana jest ze środków MEN.

Sagermann Bustinza, Hadaś, 2013), która jest dostępna na stronie Olimpiady: www.ojh.edu.pl. Dodajmy, że w czerwcu 2014 r. ukazało się wydanie *Języków obcych w szkole*, które poświęcone zostało m.in. nauczaniu języka hiszpańskiego w Polsce.

2. Brazylia i Chiny: duży popyt, mała podaż

2.1. Brazylia

Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii (2012) w tym największym kraju Ameryki Południowej język hiszpański obowiązuje w 11 376 podstawówkach i w 13 557 szkołach średnich. Ogółem języka hiszpańskiego uczy się obecnie prawie 5 milionów brazylijskich uczniów. Sytuacja języka hiszpańskiego zmieniła się diametralnie po roku 2005, kiedy Rząd Brazylii ustanowił prawo o wprowadzeniu do szkół średnich obowiązkowej oferty nauczania języka hiszpańskiego obok języka angielskiego. Rzadko zdarza się, by uczniowie w szkołach publicznych mieli możliwość uczenia się dwóch języków obcych, stąd wielu uczniów wybiera język hiszpański, jako ten łatwiejszy, pokrewny do ich języka ojczystego. Pytanie, które się nasuwa, to czy w obliczu tak dużego popytu na hiszpański, Brazylia dysponuje wystarczającą liczbą nauczycieli języka hiszpańskiego? Wyjaśnijmy, że jeszcze w 2000 r. w Brazylii istniały 24 uniwersytety publiczne i 24 uniwersytety prywatne, które oferowały studia magisterskie o specjalności filologii hiszpańskiej. Obecnie jest ich już prawie 300, ale okazuje się, że nadal jest dość duży deficyt odpowiednio przygotowanych do zawodu nauczycieli języka hiszpańskiego (Martín Rodrigues, 2012). Stąd, często szkoły korzystają z prawa przekwalifikowania zatrudnionych już nauczycieli uczących innych przedmiotów językowych proponując im 800 godzin kursów uniwersyteckich z języka hiszpańskiego.

Ministerstwo Edukacji Brazylii opublikowało dokument pt. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006), gdzie zawarte są wytyczne dotyczące nauczania języka hiszpańskiego w brazylijskich szkołach średnich. Dokument omawia między innymi cele pedagogiczne dotyczące nauczania tego języka, przy czym pomija kwestie dotyczące konkretnych kwalifikacji, jakimi powinien dysponować nauczyciel języka hiszpańskiego. Problem w tym, że niewiele uniwersytetów posiada w swojej ofercie program przygotowania dydaktycznego w zakresie języka hiszpańskiego. Przyczyną takiego stanu jest przede wszystkim niewielka oferta studiów doktoranckich i niewielu specjalistów, którzy mogliby kształcić przyszłych nauczycieli tego języka (Martín Rodrigues, 2012). Warto jednak dodać, że dużą pracę w obszarze doksztalcenia nauczycieli wykonuje Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii, które za pośrednictwem swoich przedstawicielstw w największych miastach Brazylii współpracuje z uniwersytetami czy z departamentami zajmującymi się edukacją w poszczególnych stanach państwa. Dodatkowo od 2003 r. organizowane są różnego rodzaju warsztaty i kursy doksztalające z dydaktyki języka hiszpańskiego na terenie całego kraju.

2.2. Chiny

W Chinach obowiązkowym językiem obcym jest język angielski. Nauczane są też m.in. japoński, rosyjski, koreański i niemiecki. Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii (2012), w chińskich szkołach podstawowych praktycznie nie naucza się hiszpańskiego. Natomiast tylko 25 szkół średnich proponuje nauczanie hiszpańskiego jako obcego. Największe zainteresowanie hiszpańskim odnotowuje się na uniwersytetach, gdzie istnieje już ponad 70 departamentów języka hiszpańskiego. Jest to ogromna liczba zważywszy na to, że jeszcze w 1979 r. uczelnie w całym kraju przyjęły jedyne 15 studentów chcących specjalizować się w języku hiszpańskim. W 1982 r. istniało 11 departamentów języka hiszpańskiego na uniwersytetach, przy czym studentów było w sumie 123, a wykładowców 182. Obecnie w różnych częściach kraju (nie włączając Hong Kongu, Makao i Tajwanu) kształcą się około 15 000 studentów na studiach licencjackich i magisterskich, a korzystających z kursów czy innych form uczenia się tego języka jest około 30 000-40 000. Szacuje się, że w Chinach pracuje 550 nauczycieli języka hiszpańskiego na pełen etat (Jingsheng, 2014). Niestety, nie istnieje jeszcze żaden oficjalny program nauczania tego języka. Szkoły posiadają własne, autorskie programy nauczania. Chińskie Ministerstwo Edukacji wprowadza dziś w życie plan promocji hiszpańskiego w szkołach średnich przy wsparciu między innymi Instytutu Cervantesa.

Lu Jingsheng (2012, 2014), narodowy koordynator hiszpańskiego w Chinach oraz prezes azjatyckiego stowarzyszenia hispanistów podkreśla, że jednym z podstawowych problemów, które wpływają na rozwój nauczania języka hiszpańskiego w Chinach jest przede wszystkim brak nauczycieli z odpowiednim przygotowaniem i doświadczeniem, a także brak materiałów dydaktycznych z zakresu nauczania dzieci. Obecnie dużo profesorów z doświadczeniem odchodzi na emeryturę, co powoduje, że w instytutach większość wykładowców stanowią osoby bardzo młode zaraz po studiach. Stąd, poszukuje się doświadczonych nauczycieli i lektorów języka hiszpańskiego. Podczas ostatniej konferencji ASELE, która odbyła się w Madrycie w czerwcu 2014 r., profesor Lu Jingsheng przedstawił profil poszukiwanego nauczyciela języka hiszpańskiego w Chinach. Potencjalny kandydat powinien dysponować: bardzo dobrą znajomością języka hiszpańskiego i kultury krajów hiszpańskojęzycznych oraz dobrą znajomością języka chińskiego. Główną przyczyną tak ogromnego wzrostu popularności hiszpańskiego w Chinach jest perspektywa zdobycia dobrej pracy. W ostatnich latach Chiny stały się jednym z najważniejszych partnerów handlowych Ameryki Łacińskiej.

3. Afryka: Wybrzeże Kości Słoniowej i Gabon

3.1. Wybrzeże Kości Słoniowej

Wybrzeże Kości Słoniowej jest krajem położonym nad Zatoką Gwinejską w Zachodniej Afryce. Kraj ten liczy najwięcej uczniów języka hiszpańskiego w całej Afryce, głównie w szkołach średnich i na uczelniach wyższych. Jest to też najczęściej wybierany

język obcy (nazywany „językiem żywym”) po języku angielskim. System szkolny (w dużej mierze oparty na systemie francuskim) jest organizowany i kontrolowany przez Ministerstwo Edukacji (Główną Dyрекcję Pedagogiczną) oraz Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego (Benítez Rodriguez, Konan, 2010).

Nauczycielami hiszpańskiego są rodzimi mieszkańcy kraju, którzy ukończyli filologię hiszpańską na różnych uniwersytetach, bądź ukończyli dwuletnie lub dłuższe przygotowanie pedagogiczne w ENS w Abidżanie (*L'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan*)⁸, po ukończeniu której stają się urzędnikami państwowymi i mogą uczyć w państwowych szkołach średnich. Kolejną grupą nauczających są studenci, którzy w tej samej szkole ukończyli tzw. intensywne przygotowanie w zakresie nauczania języka hiszpańskiego. Ortega Martín i Drombé Djanué (2014: 155) dodają, że obecny stan nauczania języka hiszpańskiego na Wybrzeżu Kości Słoniowej można opisać w następujący sposób:

- dominująca pozycja podręcznika⁹, jeśli chodzi o materiał dydaktyczny;
- warunki materialne i moralne pracy są zarażone korupcją i trudnościami związanymi z przestarzałą i niewielką infrastrukturą;
- brak szkoleń dla pracujących już nauczycieli;
- brak wystarczającej motywacji wśród nauczycieli spowodowana wysokimi kosztami życia i w ostatnich latach powiększająca się dyskredytacja tego zawodu, etc. (Ortega Martín, Drombé Djanué, 2014: 155).

3.2. Gabon

Gabon to państwo położone w środkowej Afryce, gdzie językiem oficjalnym jest język francuski. Eyeang (1997, 2014) i Caro (2013)¹⁰ zauważają, że język hiszpański jest nauczany głównie w szkołach średnich, gdyż system edukacyjny, podobnie jak w przypadku Wybrzeża Kości Słoniowej oparty jest na systemie francuskim. Choć w przypadku Gabonu mogłoby się wydawać, że hiszpański wybierany jest ze względu na położenie w pobliżu Gwinei Ekwatorialnej, gdzie oficjalnym językiem jest hiszpański¹¹.

Studia wyższe w Gabonie można realizować w kilku publicznych uniwersytetach, przy czym za kształcenie nauczycieli odpowiada tzw. edukacja standardowa.

8. Największe miasto Wybrzeża Kości Słoniowej, wcześniej stolica i nadal siedziba wielu urzędów państwowych

9. Najczęściej używanym podręcznikiem (również w Gabonie) jest podręcznik *Horizontes*, który wydawany jest przez miejscowe wydawnictwo na Wybrzeżu Kości Słoniowej. Podręcznik podzielony jest na kilka części, które odzwierciedlają poziomy nauczania. W dużej mierze zawiera polecenia w języku francuskim.

10. <http://www.il3.ub.edu/blog/?p=2042> [DW 11.12.2014]

11. Językami oficjalnymi w tym kraju są też francuski i portugalski, ale w praktyce bardzo mała liczba mieszkańców mówi w tych językach.

Większość nauczycieli języka hiszpańskiego zdobywa ogólne kwalifikacje pedagogiczne w ENS (*L'Ecole Normale Supérieure*). Następnie muszą zdać określone egzaminy państwowe. Kształceniem uzupełniającym zajmuje się między innymi Narodowy Instytut Pedagogiczny (IPN), który jednocześnie odpowiada za wprowadzanie programów i zatwierdzanie podręczników opartych głównie na analizie tekstu (Eyeang, 2011, 2014). Niestety, nauczyciele pracują w dość trudnych warunkach. Klasy liczą po 70 do 100 i więcej uczniów, którzy korzystają z tego samego podręcznika: *Horizontes*. Niestety, „jest to podręcznik, który zawiera materiał ilustracyjny czarno-biały i nie posiada żadnych dodatkowych materiałów dźwiękowych czy audiowizualnych. Często ta kserowana forma podręcznika jest jedynym wsparciem dydaktycznym, z którego korzystają uczniowie w trakcie całej nauki w szkole” (Eyeang, 2014: 71). Nauczyciele dysponują innymi podręcznikami, które wydawane są w Hiszpanii i we Francji. Jednak okazują się praktycznie bezużyteczne, gdyż nie nawiązują do rzeczywistości afrykańskiej.

5. Europa: sytuacja w Hiszpanii i Portugalii

Jak wynika z raportu Eurydice (2013), w Europie funkcjonują dwa modele kształcenia nauczycieli: równoległy i etapowy:

(..) w *modelu równoległym* studenci biorą udział w kształceniu pedagogicznym już od samego początku programu kształcenia wyższego, natomiast w *modelu etapowym* następuje to po uzyskaniu tytułu zawodowego/stopnia naukowego lub pod sam koniec kształcenia. Kwalifikacje niezbędne do podjęcia kształcenia zgodnie z *modelem równoległym* to świadectwo ukończenia szkoły średniej drugiego stopnia, a także, w niektórych przypadkach, zaświadczenie o predyspozycjach do kształcenia na poziomie wyższym i/lub w zawodzie nauczyciela. W *modelu etapowym* studenci, którzy rozpoczęli studia na określonym kierunku, przechodzą następnie do etapu przygotowania pedagogicznego, stanowiącego odrębną fazę (Eurydice, 2013: 23).

W przypadku kształcenia nauczycieli szkół średnich w Hiszpanii, Portugalii, Francji, Włoszech czy w Luksemburgu jedyną formą kształcenia jest model etapowy. W Hiszpanii jeszcze dwadzieścia lat temu niewiele było instytucji specjalizujących się kształceniu nauczycieli hiszpańskiego, jako języka obcego. Jednak należy zaznaczyć, że historia nauczania języka hiszpańskiego w Hiszpanii zaczyna się w momencie kiedy imperium hiszpańskie „rozszerza” swoje granice poza Półwysep Iberyjski (Sánchez Pérez, 2009). Niewątpliwie podbój Hispanoameryki stanowił ogromne wyzwanie dla uczących wówczas języka hiszpańskiego. W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku do Hiszpanii zaczęło napływać bardzo dużo imigrantów z krajów afrykańskich, głównie z Maroka. To spowodowało wzrost liczby uczących się języka hiszpańskiego jako

obcego. W tym samym czasie rozpoczęto organizować kursy doskonalące z dydaktyki hiszpańskiego.

Obecnie największe uniwersytety w Hiszpanii m.in. Universidad Complutense, Universidad de Salamanca, Universidad de Granada czy prywatna uczelnia Universidad Nebrija w Madrycie oferują możliwość doksztalcania się z dydaktyki języka hiszpańskiego w ramach studiów podyplomowych czy innych kursów, które cieszą się dość dużym zainteresowaniem.

W Hiszpanii, podobnie jak w kilku innych krajach europejskich (np. Francja, Grecja, czy Słowenia), nauczyciel może uzyskać status urzędnika państwowego. Jego kształcenie odbywa na poziomie uniwersyteckim, przy czym, by uzyskać odpowiednie uprawnienia i móc pracować w szkole publicznej, należy też ukończyć specjalistyczny kurs pedagogiczny (np. studia podyplomowe) i zdać egzamin państwowy (tzw. *oposiciones*). Zakres tematyczny egzaminu jest opracowywany i aktualizowany przez hiszpańskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu. Kandydat powinien dysponować określonym doświadczeniem, a także certyfikatami potwierdzającymi jego uczestnictwo w projektach czy w warsztatach, które akredytowane są przez Ministerstwo. Może wówczas uzyskać dodatkowe punkty. Niestety, system ten jak wiele innych nie jest idealny. Uczelnie praktycznie nie przygotowują do egzaminu, który jest taki sam dla wszystkich nauczycieli chcących uczyć np. w szkołach średnich. Kandydaci dysponują dużym wachlarzem ofert odpłatnych kursów przygotowujących do tego egzaminu, które jednak nie gwarantują osiągnięcia sukcesu. Kolejnym problemem jest bardzo mała liczba miejsc pracy w porównaniu z liczbą osób ubiegających się o stanowisko nauczyciela. Przykładowo, w czerwcu 2014 r. do egzaminu w Andaluzji przystąpiło 9 499 kandydatów, podczas gdy konkurs obejmował tylko 250 miejsc pracy w szkołach średnich¹².

W portugalskich szkołach średnich nauczane są następujące języki: angielski, francuski, hiszpański i niemiecki. Należy zaznaczyć, że zaczęto uczyć języka hiszpańskiego dopiero w latach 90. Zgodnie z danymi Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu Hiszpanii (2012) w ostatnich latach nastąpił ogromny wzrost uczących się w szkołach podstawowych i średnich języka hiszpańskiego: w latach 1990-91 było to 35 uczniów, a w roku szkolnym 2010-2011 liczba ta wynosiła już 4 924. Tak duża popularność języka hiszpańskiego wywołała ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli hiszpańskiego. W związku z tym, by móc zatrudnić więcej nauczycieli obniżono wymagania dotyczące ich kwalifikacji (Boas, 2009).

Warto dodać, że wprowadzona reforma szkolnictwa w 2012 r. znacznie ograniczyła wybór języka hiszpańskiego, jako języka obcego. Priorytet nadano językowi angielskiemu. Główną przyczyną tych działań są cięcia budżetowe spowodowane kryzysem gospodarczym.

12. <http://www.europapress.es/andalucia/sevilla-00357/noticia-oposiciones-secundaria-regimen-especial-inician-21-junio-38-aspirantes-cada-plaza-ofertada-20140502132717.html> [DW 11.11.2014]

6. Stany Zjednoczone Ameryki i Japonia

W Stanach Zjednoczonych język hiszpański jest najczęściej wybieranym językiem obcym na poszczególnych etapach edukacji. Niestety, niewiele uniwersytetów dysponuje specjalizacją dydaktyczną w zakresie języka hiszpańskiego. A w tych nielicznych program kształcenia obejmuje trzy obszary: językoznawstwo hiszpańskie i dydaktykę, literaturę i kulturę. Przyczyną takiego stanu jest brak ogólnej polityki państwa w zakresie uczenia języków obcych. Istnieje natomiast dość duża oferta kursów doszkalających, w tym bardzo popularnych w ostatnim czasie kursów internetowych. Potencjalni kandydaci to często osoby, które mają ukończone inne studia niż filologia hiszpańska i dysponują znajomością języka na poziomie B2 (Mejías Borerro, 2009 – ASELE).

W Japonii język hiszpański zaczął być popularny w latach osiemdziesiątych poprzedniego wieku, choć dużo większym zainteresowaniem cieszą się inne języki: angielski, chiński i koreański. Ugarte Farrerons (2012) zauważa, że z danych uzyskanych z japońskiego Ministerstwa Edukacji, Kultury, Sportu, Nauki i Technologii wynika, że w latach 2003-2009 wybór hiszpańskiego w szkołach średnich (klasy maturalne) wzrósł o 263%, co w porównaniu z językiem francuskim (wzrost o 96%) daje bardzo pozytywny wynik. Przy czym warto zaznaczyć, że hiszpański wybierany jest głównie przez tych uczniów, którzy chcą studiować na kierunkach międzynarodowych. W szkołach podstawowych praktycznie nie uczy się hiszpańskiego. Również nie istnieje specjalny program dotyczący kwalifikacji nauczyciela języka hiszpańskiego. Uczelnie nie prowadzą studiów podyplomowych czy innych kursów doszkalających z dydaktyki języka hiszpańskiego. Nauczyciele chcący pracować w szkołach powinni jednak ukończyć studia wyższe oraz posiadać certyfikat japoński uprawniający do uczenia języków obcych. Dodajmy, że egzamin odbywa się w języku japońskim. Jako ciekawostkę można uznać, fakt, że od kilku lat do hiszpańskiego stowarzyszenia ASELE, najwięcej członków spoza Hiszpanii należy z Japonii (ASELE, 2014: 8-9).

7. Podsumowanie

Hiszpański Minister Edukacji, Kultury i Sportu José Ignacio Wert Ortega we wstępie do raportu *Świat uczy się hiszpańskiego – El mundo estudia español* (2012: 5) zaznaczył, że w ostatnich latach największy wzrost uczniów języka hiszpańskiego odnotowano w Polsce i w Niemczech, a także w Anglii i w Tunezji. To oznacza, że zapotrzebowanie na rynku pracy na wykwalifikowanych nauczycieli języka hiszpańskiego jest bardzo duże i w najbliższych latach będzie na pewno rosnąć.

Kształcenie nauczycieli języka hiszpańskiego w różnych krajach przebiega w sposób bardzo zróżnicowany, choć w porównaniu z innymi krajami na świecie, państwa Unii Europejskiej są najlepiej przygotowane do tego zadania. Przede wszystkim wynika to

z obowiązującej w krajach Unii Deklaracji Bolońskiej z 1999 r., która między innymi zwróciła większą uwagę na konieczność zawodowego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Niewątpliwie bardzo ważnym zwrotem w nauczaniu języków stanowiła też publikacja *Europejskiego Systemu Oceny Kształcenia Językowego* (2003).

Zdecydowanie dużo wysiłku trzeba jeszcze włożyć w doskonalenie zawodowe nauczycieli i opracowanie materiałów dydaktycznych w krajach afrykańskich, Chinach czy Japonii. Choć na szczególną uwagę zasługuje ogromna determinacja tamtejszych nauczycieli, lektorów i pracowników uczelni wyższych w dążeniu do promocji języka hiszpańskiego.

Zdecydowanym wyzwaniem będzie umożliwienie obecnym i przyszłym nauczycielom oraz lektorom rozwoju zawodowego w zakresie pracy z dziećmi zarówno w przedszkolach jak w szkołach podstawowych w klasach 1-3. Najpierw jednak muszą powstać publikacje z zakresu nauczania dzieci hiszpańskiego jako języka obcego. Obecnie praktycznie nie ma na rynku (również w krajach hiszpańskojęzycznych) publikacji na ten temat.

Z uwagi na niż demograficzny należy też wziąć pod uwagę rozwój zawodowy nauczycieli w obrębie innych przedmiotów (tzw. dwuprzedmiotowość). Już teraz widzimy, że wielu absolwentów innych filologii uzupełnia kwalifikacje o możliwość uczenia języka hiszpańskiego. Może się okazać, że trend się odwróci na niekorzyść hispanistów.

Również niezmiernie istotne jest i będzie przygotowanie nauczycieli do roli mediatorów i negocjatorów interkulturowych, tak by ich uczniowie mogli bezproblemowo porozumiewać się w różnych miejscach na świecie.

BIBLIOGRAFIA

- ASELE. 2014. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. ASELE 51. Santa Cruz de Tenerife.
- Boas J. 2009. La enseñanza de español en Portugal en los niveles no universitarios. In A. Barientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M.I. Fernández Barjola (red.). *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso de ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura. 115-118.
- Benítez Rodríguez S.G, Konan H. K. 2010. La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Monográficos Maroele 11*. 252-263. <http://maroele.com/descargas/11/lenguas-de-especialidad.pdf> [DW 27.12.2014].
- Benedicto Iruñ J.A. Claver Pater M. 2014. Rozwój języka hiszpańskiego w Polsce. *Języki Obce w Szkole* nr 2. 27-31.
- Centrum Informatyczne Edukacji (CIE). 2013. *Nauczanie języka obcego jako obowiązkowego w szkołach według typów i kategorii uczniów w roku szkolnym 2013/2014 wg SIO stan na 30.09.2013 r.* <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/140.html> [DW 17.12.2014].
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Eyeang E. 2014. El estudio del español en los planes reglados de enseñanzas medias y superiores en el continente africano. Estudio de caso: Gabón. *Index comunicaci3n*, n3 4 (2). 61-77.
- Eyeang E. 2011. Textos y aprendizaje del español lengua extranjera en Gab3n. In J. de Santiago Guerv3s et al. (red.) *Del texto a la lengua: la aplicaci3n de los textos a la E/A del espa3ol L2~LE*. Salamanca: ASELE. 307-321.

- Jingsheng L. 2012. Entrevista a Lu Jingsheng. *redELE* 24. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material_RedEle/Revista/2012/2012_redELE_24_28Lu%20Jingsheng.pdf?documentId=0901e72b8144b5eb [DW 30.12.2014].
- Jingsheng L. 2014. La génesis y el desarrollo de los estudios de español en China *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_mundo/anuario_2014.htm [DW 30.12.2014]
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, (Kluczowe dane dotyczące nauczycieli i dyrektorów szkół w Europie) Raport Eurydice*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/KDT2013_pl.pdf [DW 25.12.2014].
- Martín Rodrigues J.P. 2012. Formación de profesores de español en Brasil: una feliz encrucijada. *Eutomia* 10. 362-774. <http://www.revistaeutomia.com.br/v2/category/edicao-10-ano-vi-jan2013/linguistica/> [DW 2.12.2014].
- Mejías Borerro 2009. Aspectos prácticos de la enseñanza de la fonética del español y de la variedad andaluza a estudiantes norteamericanos. In A. Barientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Delgado Polo, M.I. Fernández Barjola (red.). *El profesor de español LE/L2. Acta del XIX Congreso de ASELE*. Cáceres: Universidad de Extremadura. 559-667.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2012. *El mundo estudia español*. <http://www.mecd.gob.es/bulgaria/dms/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/material-divulgativo/estudia-espanol2012definitivo.pdf> [DW 30.12.2014].
- Ministério da Educação de Brasil. Secretaria de Educação Básica. 2006. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. <http://www.mec.gov.br> [DW 20.12.2014].
- Ortega Martín J.L., Drombé Djanué B. 2014. El uso de la lengua meta en el curso inicial de Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *Porta Linguarum* 21. 151-162.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.
- Spychała M., Sagermann Bustinza L., Hadaś J. 2013. *Un alumno de ELE: un alumno extraordinario Marco teórico y propuestas prácticas para trabajar en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE)*. Poznań. Komitet Główny Olimpiady Języka Hiszpańskiego Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Sánchez Pérez A. 1996. *Historia de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid. SGEL.
- Ugarte V. 2012 El español en Japón. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm [DW. 26.12.2014].

Specyfika pracy nauczyciela języka specjalistycznego (JS) a implikacje dla procesu kształcenia

Specificity of teaching Languages for Specific Purposes: Implications for LSP teacher education

The objective of the article is to discuss the role of the LSP teacher in the process of foreign language teaching and its implications for LSP teacher education. The article consists of four sections. The first one presents key definitions indispensable for the article such as LSP, a basic LSP course taxonomy and the person of the LSP teacher. The subsequent sections describe the role and tasks performed by the LSP teacher when designing and evaluating an LSP course.

Słowa kluczowe: język specjalistyczny, nauczyciel języka specjalistycznego, analiza potrzeb, analiza dyskursu/gatunku, projektowanie i ewaluacja kursu języka specjalistycznego
Key words: LSP, LSP teacher, needs analysis, discourse/genre analysis, LSP course design and evaluation

1. Wstęp

Rola nauczyciela języka specjalistycznego w procesie dydaktycznym jest zagadnieniem dość złożonym i kontrowersyjnym z uwagi na brak możliwości precyzyjnego nakreślenia jednego, konkretnego modelu nauczania JS, niezależnego od kontekstu komunikacji specjalistycznej, rodzaju kursu JS, instytucji zlecającej zaprojektowanie i przeprowadzenie takiego kursu czy specyficznych potrzeb docelowych odbiorców. W dostępnej literaturze przedmiotu można znaleźć odmienne i nie zawsze zgodne poglądy na temat kwalifikacji i umiejętności wymaganych od nauczyciela JS czy zadań, których wykonaniu powinien sprostać. Celem niniejszego artykułu jest omówienie specyfiki pracy nauczyciela JS i wynikających stąd implikacji dla procesu kształcenia. Artykuł składa się z czterech części prezentujących w pierwszej kolejności definicje kluczowych dla artykułu kategorii takich jak: pojęcie języka specjalistycznego, taksonomia kursów komunikacji specjalistycznej oraz osoba nauczyciela JS. Dalsze części artykułu przedstawiają specyfikę pracy nauczyciela JS, tj. jego rolę i zadania realizowane w procesie dydaktycznym. W podsumowaniu zostały zawarte wnioski i sugestie dotyczące kształcenia nauczycieli JS.

2. Definicja kluczowych kategorii

Język specjalistyczny jest określany jako „język naturalny w roli nośnika wiedzy specjalistycznej” (Lerat, 1995: 20-21). W koncepcji Möhn i Pelka (1984: 23) JS jest odmianą języka wyróżnianą w oparciu o kryteria:

- pozajęzykowe, tj. JS jest powiązany z określoną grupą specjalistów;
- językowe, tj. JS jest podsystemem, który charakteryzuje specyficzne wykorzystanie środków językowych;
- pragmatyczne, tj. pod określeniem JS kryją się różnorodne konteksty komunikacji determinujące rodzaj sytuacji komunikacyjnych i rozmówców.
JS jest nauczany w różnych kontekstach, które odzwierciedlają następujący podział kursów:
- kursy JS do celów akademickich adresowane do osób, którym język obcy (JO) umożliwia zdobywanie wiedzy z dziedziny kierunkowej, np. język angielski na potrzeby studiów medycznych;
- kursy JS do celów zawodowych przeznaczone dla osób, które posługują się JO na co dzień w swojej pracy, np. język angielski dla lekarzy (Basturkmen, 2010: 6).

Biorąc pod uwagę relacje między czasem trwania kursu JS a doświadczeniami zawodowymi czy akademickimi uczących się, można wyróżnić kursy JS dla nowicjuszy (tj. przed rozpoczęciem studiów lub pracy), dla osób studiujących lub pracujących (tj. odbywające się w toku studiów lub w trakcie wykonywania pracy zawodowej) oraz dla osób po studiach i/lub zdobyciu doświadczenia zawodowego. Każda z opisanych wyżej sytuacji ma określone implikacje dla wiedzy fachowej, która musi być wykorzystana w trakcie kursu, jak i dla stopnia ogólności kursu czy ukierunkowania go na specjalizację uczących się (Robinson, 1991: 2).

Nauczyciel JS to z reguły absolwent filologii z ogólnym przygotowaniem dydaktycznym do nauczania języka ogólnego, który we własnym zakresie zgłębia stosowną wiedzę specjalistyczną lub – co nie często się zdarza – specjalista z dobrą znajomością JO i dodatkowym przygotowaniem pedagogicznym (Gajewska i Sowa, 2014: 104). Oznacza to, że cechą charakterystyczną większości kontekstów nauczania JS jest konieczność radzenia sobie przez nauczyciela z dziedziną wiedzy, która nie jest mu dobrze znana. Z powodu tej charakterystycznej dla różnych kontekstów nauczania JS różnicy w zakresie wiedzy fachowej między uczącymi się a nauczycielami, nauczyciele JS określani są jako niechętni mieszkańcy w dziwnym i nieznanym kraju (Hutchinson i Waters, 2010: 158), który dla wielu z nich jest przerażający (Belcher, 2006: 139). Dochodzi do tego także brak gotowych rozwiązań metodycznych czy zmiana statusu samego przedmiotu nauczania, a wraz z nią statusu nauczyciela JS. Kolejnym czynnikiem, który zdecydowanie nie ułatwia nauczycielowi JS pracy i wykonania dodatkowych zadań, takich jak m.in. analiza potrzeb docelowych odbiorców czy opracowanie programu kursu JS, jest brak stosownego przygotowania, gdyż – jak dotąd – nie opracowano programu

takich studiów. Nawet programy nauczania zapewniające przyszłym nauczycielom JO podstawy analizy dyskursu, typologii gatunku czy lingwistyki komputerowej nie gwarantują zrozumienia tekstów specjalistycznych, gdyż problemy z tym związane plasują się przede wszystkim po stronie wiedzy. Deficyty w tym zakresie można by częściowo zniwelować gdyby przygotowujący się do nauczania JS nauczyciele mieli szansę uczestniczyć w krótkich szkoleniach, np. język angielski dla prawników, czy odbyć podyplomowe studia dla nauczycieli JS. Wydaje się, że programy tych kursów i/lub studiów powinny koncentrować na praktycznych aspektach nauczania JS takich jak analiza języka, projektowanie i ewaluacja kursu JS, dostępnych na rynku materiałów czy wykorzystaniu autentycznych materiałów źródłowych. Nie bez znaczenia jest także uświadomienie przyszłym nauczycielom JS konieczności „zanurzenia się” w konkretnej dziedzinie wiedzy i opanowania jej podstaw.

3. Nauczyciel języka specjalistycznego

Zastanawiając się nad rolą i zadaniami stojącymi przed nauczycielem JS, nie sposób nie odnotować, że w ostatnich latach rola nauczyciela JO jako jednego z podmiotów procesu nauczania i uczenia się uległa znacznej ewolucji. Zmiany w poglądach dotyczących kształcenia językowego, które są rezultatem postępu nauki, przemian społeczno-politycznych i technologicznych, w szczególności zaś kulturowych, powodują, że do efektywnego nauczania JO nie wystarcza tradycyjnie pojmowana wiedza metodyczna i bardzo dobre opanowanie samego języka. Od współczesnego nauczyciela JO wymaga się znacznie szerszej wiedzy. Jest ona wynikiem analizy i interpretacji rezultatów badań różnych dyscyplin naukowych ze względu na potrzeby kształcenia językowego i stanowi przedmiot badań nauki o interdyscyplinarnym charakterze glottodydaktyki¹. Dodatkowo na uwagę zasługuje fakt, że w ostatnich latach zmianie uległa także pozycja nauczyciela JO, który z autorytarnego kierownika sterującego nabywaniem wiedzy (Gajewska i Sowa, 2014: 103) stał się partnerem wspomagającym proces uczenia się przez wspieranie samodzielnej pracy uczących się, wskazywanie stosownych źródeł informacji czy skutecznych strategii uczenia się JO. To odmienne spojrzenie na rolę nauczyciela jest szczególnie ważne w przypadku nauczania JS – nauczyciel JS powinien być przygotowany do współpracy z dojrzałym społecznie, oczekującym uwzględnienia swoich oczekiwań i potrzeb odbiorcą (Gajewska i Sowa, 2014: 103).

Większość autorów jest zgodna, że praca nauczyciela JS obejmuje nie tylko nauczanie (por. Robinson, 1991; Duddley-Evans i St John, 2009; Hutchinson i Waters, 2010). Dlatego Duddley-Evans i St John (2009: 13) używają nawet terminu „praktyk” (ang.

1. Glottodydaktyka – „względnie autonomiczna, empiryczna dyscyplina naukowa, która zajmuje się procesami przyswajania i nauczania języków obcych na poziomie sobie właściwych badań czystych i stosowanych” (Dakowska, 2014: 138), bazuje na osiągnięciach m.in. współczesnej psychologii, pedagogiki, kulturoznawstwa czy informatyki.

practitioner), który ich zdaniem w pełni oddaje złożony charakter pracy nauczyciela JS. Nauczyciel JS jest bowiem bardzo często zaangażowany w projektowanie sylabusu kursu JS. Przedtem jednak powinien przeprowadzić gruntowną analizę potrzeb docelowych odbiorców kursu, wybierając w zasadny sposób elementy leksykalne języka fachowego czy cechy dyskursu, jak i elementy kultury specjalistycznej, które mają być nauczane. Po zaprojektowaniu kursu nauczyciel JS jest zobowiązany do wyszukania i/lub adaptacji czy tworzenia stosownych materiałów dydaktycznych – często pracując pod presją czasu. W trakcie i/lub na zakończenie kursu musi dokonać stosownej ewaluacji wykorzystanych materiałów oraz samego kursu. Nieodłączną cechą pracy nauczyciela JS jest także prowadzenie pracy badawczej, np. w zakresie analizy gatunku czy języka. Natomiast podejmując decyzję dotyczącą wspomagania procesu nauczania/uczenia się przez wykorzystanie technologii informacyjnych, nauczyciel JS musi opanować kilka dodatkowych umiejętności powiązanych z zarządzaniem nauczaniem zdalnym i tworzeniem stosownych treści. Ostatnia istotna i omawiana tu kwestia dotyczy kompetencji nauczyciela JS w danej dziedzinie.

3.1. Nauczanie języka specjalistycznego

Nauczanie języka specjalistycznego nie różni się diametralnie od nauczania JO do celów ogólnych. Jak zauważa Basturkman (2006: 114), metodyka nauczania JS nie jest odmienna od metodyki nauczania języka ogólnego. Podobną opinię wyraża Robinson (1991: 47), która twierdzi, że biorąc pod uwagę opcje metodyczne dostępne w nauczaniu JS nie sposób nie dostrzec, jak niewiele różni się metodyka JS od metodyki JO do celów ogólnych. Odnosząc się do tej kwestii, Gajewska i Sowa (2014: 30) konstatują, że różnice między nauczaniem języka ogólnego i języka specjalistycznego sprowadzają się głównie do wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie oraz dostosowania celów i treści nauczania do konkretnych potrzeb docelowych odbiorców. Opierające się na metodzie komunikacyjnej nauczanie, zarówno JS, jak i języka ogólnego, zorientowane jest na rozwój kompetencji językowej, komunikacyjnej, kulturowej i interkulturowej, pozwalających uczącym się naturalnie funkcjonować w różnorodnych codziennych i zawodowych sytuacjach w obszarze JO. Z uwagi na fakt, że opracowane w oparciu o autentyczne materiały ćwiczenia mają na celu przygotowanie uczących się do skutecznego funkcjonowania w środowisku zawodowym lub akademickim, w nauczaniu JS – obok zastosowania różnego rodzaju ćwiczeń – często korzysta się z podejścia zadaniowego, które polega na realizacji zadań i projektów (Gajewska i Sowa, 2014: 168).

Nauczanie JS stanowi w wielu przypadkach „odwrócenie klasycznej sytuacji dominacji kompetencyjnej nauczyciela nad uczniem” (Gajewska i Sowa, 2014: 107). Zdaniem Dudley-Evans i St. John (2009: 13) ten właśnie element znacznie różnicuje nauczanie JS i JO do celów ogólnych i oddziałuje na metodykę nauczania JS, zwłaszcza gdy nauka staje się coraz bardziej ukierunkowana na wiedzę specjalistyczną w danej dziedzinie. W takich sytuacjach nauczyciel musi nierzadko odwoływać się do wiedzy uczących się i konsultować się z nimi. W innych przypadkach nauczyciel może

udzielać uczącym się indywidualnych konsultacji, które skutecznie oddziałują na rozwój określonych sprawności, np. sprawności pisanie w JO do celów ogólnych i/lub specjalistycznych (Dudley-Evans i St John, 2009: 14).

W każdej z wymienionych sytuacji nauczyciel JS powinien wykazać się dużą elastycznością, chęcią wysłuchania racji uczących się oraz przejawiać zainteresowanie ich dziedziną wiedzy. Te cechy nauczyciela JS pozwalają stosownie reagować na wszystko to, co się nieoczekiwanie pojawia w trakcie zajęć, dowodząc jego gotowości do podejmowania ryzyka.

3.2. Analiza potrzeb docelowych odbiorców

Jednym z podstawowych obowiązków nauczyciela JS jest oszacowanie potrzeb docelowych odbiorców kursu językowego. Diagnoza ta stanowi punkt wyjścia dalszych działań i oznacza gruntowne zbadanie obiektywnych i subiektywnych potrzeb uczących się, jak i szeregu czynników powiązanych z planowanym kursem JS, tj. m.in. analizą środowiska, w którym ma być zorganizowany. W pierwszej kolejności implikuje to przeprowadzenie analizy danych językowych, zebranych w formie próbek pisemnych lub transkrybowanych tekstów, nagrań audio/video powiązanych z określoną grupą zawodową. Ten rodzaj analizy – w zależności od tradycji badawczej – określony jest mianem analizy dyskursu² lub analizy gatunku (ang. *genre analysis*)³. Na jej podstawie nauczyciel JS dokonuje wyboru funkcji komunikacyjnych (tj. pojęć lub działań językowych) istotnych z punktu widzenia odbiorców kursu i przyporządkowuje tym funkcjom wyrażające je wypowiedzi językowe, które uczący się powinien zrozumieć i/lub wyprodukować w określonych sytuacjach komunikacyjnych (Gajewska i Sowa, 2014: 68).

Dzięki postępowi technologicznemu, który znacząco poszerzył możliwości dostępne dla nauczycieli JS, coraz większego znaczenia nabierają nowe formy działalności badawczej, plasujące się na styku lingwistyki i informatyki (Gajewska i Sowa, 2014: 71). Pomimo pewnej krytyki zastosowania narzędzi informatycznych w badaniach nad dyskursem (zob. Swales, 2004), wydaje się, że lingwistyka komputerowa ma wiele do zaoferowania dydaktyce języków specjalistycznych. Po pierwsze umożliwia nauczycielom JS dostęp do ogromnych zasobów językowych, obejmujących zarówno mówiony, jak i pisany dyskurs. Po drugie, wykorzystując specjalistyczne oprogramowanie komputerowe⁴, nauczyciel JS może skompilować i/lub poddać analizie korpusy

2. Analiza dyskursu bada związki tekstu z kontekstem, zarówno jako konkretnego wydarzenia komunikacyjnego, jak i uogólnionej kategorii (np. dyskursu naukowego) (Gajewska i Sowa, 2014: 59).

3. Pojęcie gatunku – według definicji Swalesa (1990: 58) wiąże się z określoną funkcją komunikacyjną oraz grupą użytkowników. Analiza gatunku, tj. rutynowego wydarzenia komunikacyjnego, na poziomie cech makro (cały tekst, jego struktura retoryczna) prowadzi do wykrycia wzorców organizacji danego gatunku, zaś na poziomie mikro (leksyko-gramatyczny aspekt tekstu) – do identyfikacji środków językowych służących do ich wyrażenia (Belcher, 2012: 4).

4. Do najpopularniejszego oprogramowania stosowanego przez badaczy należą bezpłatny AntConc (dostęp na stronie www.antlab.sci.waseda.ac.jp/softwa-re.html) i dostępny na licencji Word Smith Tool (Scott, 2013; Kamasa, 2014).

tekstów specjalistycznych, a tym samym określić rozmieszczenie specyficznych leksykalnych i gramatycznych cech, np. w korpusach uczniowskich, i porównać je z wykorzystaniem środków językowych przez ekspertów (Belcher, 2012: 5).

Belcher (2012: 6) jest zdania, że analiza potrzeb powinna być traktowana jako ciągła ocena potrzeb uczących się dokonywana na bieżąco w celu pełnego dostosowania treści kształcenia do wyłaniających się w trakcie nauki potrzeb uczących się. Ukierunkowanie procesu kształcenia na podmiot, tj. odbiorcę kursu JS, determinuje wybór i ewentualną korektę treści nauczania czy metodyczną stronę kursu.

Konieczność przeprowadzenia analizy potrzeb poprzedzającej tak rozumiany proces dydaktyczny oznacza, że w nauczaniu języka specjalistycznego decyzje dotyczące zawartości kursu podejmowane są przede wszystkim w oparciu o diagnozę potrzeb i celów uczących się. Cele z kolei zależą od kontekstów użycia języka. Przeprowadzenie analizy docelowej sytuacji komunikacyjnej w określonym środowisku zawodowym stanowi nieodzowny warunek wstępny każdego kursu JS. Takiej analizy dokonał Candlin i jego współpracownicy, obserwując zachowania językowe lekarzy podczas wykonywania obowiązków na izbie przyjęć (Candlin *et al.*, 1976). W analizie potrzeb niezmiernie ważną rolę odgrywają techniki etnograficzne umożliwiające także zebranie gruntownych informacji na temat rzeczywistych potrzeb docelowych odbiorców, w tym także ich braków językowych w zakresie komunikacji specjalistycznej. Techniki te zostały wykorzystane przez Jasso-Aguilar (1999) oraz Boshier i Smalkoski (2002). W pierwszym przypadku badaczka, opierając się na różnych źródłach informacji (m.in. zatrudnione w hotelu pokojówki), wykorzystywała – obok nieustrukturyzowanych wywiadów i kwestionariuszy – obserwację, dzięki czemu zyskała wgląd w rzeczywiste, codzienne potrzeby uczących się i ich deficyty w zakresie komunikacji specjalistycznej. W drugim przypadku badaczki zasiły etnograficzną ocenę potrzeb (obserwacje studentów-imigrantów zatrudnionych w charakterze pielęgniarzy wykonujących określone zadania w laboratoriach) wywiadami ze studentami i ich wykładowcami. Na uwagę zasługuje także dokonywana na bieżąco etnograficzna analiza potrzeb, która uświadamia uczącym się ich rzeczywiste potrzeby komunikacyjne. Takie podejście do analizy potrzeb zastosowała Hussin (2002), opracowując kurs JS dla personelu pielęgniarskiego szpitala na stażu. W trakcie trwania kursu uczący się proponowali zadania komunikacyjne do wykonania podczas zajęć językowych, by następnie zastosować to, czego się nauczyli w docelowych sytuacjach komunikacyjnych. Pod koniec kursu przekazali prowadzącej dzienniczki, w których ocenili swoje problemy i osiągnięcia językowe.

Analiza potrzeb zakłada wykorzystanie jednej lub kilku możliwych strategii badawczych. W zależności od zastosowanych technik badawczych, punkt ciężkości przenosi się na inny aspekt komunikacji specjalistycznej. Analiza docelowej sytuacji komunikacyjnej koncentruje się na zachowaniach językowych typowych dla danej grupy zawodowej, np. lekarzy pracujących w izbie przyjęć, i może posłużyć jako punkt wyjścia dla kursu JS (por. Candlin *et al.*, 1976). Ocena umiejętności językowych uczących

się przed rozpoczęciem i podczas trwania kursu JS może mieć na celu zaprojektowanie kursu z myślą o wyrównaniu braków uczących się w zakresie efektywnej komunikacji w miejscu pracy (Bosher i Smalkoski, 2002). Natomiast skupiająca się na zawodowych interakcjach i dokonywana w trakcie kursu etnograficzna analiza potrzeb często pozwala uczącym się uświadomić sobie i ocenić swoje rzeczywiste potrzeby. Dokonując analizy swych potrzeb, uczący się nie tylko uczestniczą w projektowaniu sylabusu kursu JS (Shi, 2012: 221), ale i przygotowują się do sprawnego funkcjonowania w życiu zawodowym w przyszłości (Hussin, 2002).

3.3. Projektowanie kursu JS

Określenie zawodowych potrzeb docelowych odbiorców kursu JS stanowi punkt wyjścia zaprojektowania programu kształcenia językowego (Hutchinson i Waters, 2010: 53). Należy w nim uwzględnić zagadnienia czysto językowe, jak i elementy socjokulturowe powiązane z użyciem języka obcego w środowisku zawodowym (Gajewska i Sowa, 2014: 157). Określenie programu kształcenia i treści kształcenia językowego w zakresie komunikacji specjalistycznej stanowi tylko część procesu projektowania kursu JS. Finalny kształt zaprojektowanego kursu jest bowiem wynikiem dynamicznej interakcji wielu elementów, m.in. wyników analizy potrzeb, przekonań twórców kursu na temat rodzaju sylabusu i metodyki kształcenia obcojęzycznego, dostępności gotowych materiałów dydaktycznych na rynku. Na zmienne te oddziałują czynniki powiązane z środowiskiem, w którym ma być zorganizowany kurs (Robinson, 1991: 34).

Sylabus kursu JS dzieli całość treści przeznaczonych do nauczania na określone jednostki dydaktyczne, wyrażając je w kategoriach tego, co – zdaniem twórców kursu – jest najważniejsze w nauce JO, np. struktury gramatyczne czy sprawności językowe (Hutchinson i Waters, 2010: 84-5). Każdy sylabus definiuje końcowy cel, którego osiągnięcie determinuje sukces lub porażkę w nauce języka i w konsekwencji dostarcza podstawy do testowania uczących się i ewaluacji efektywności kursu.

Projektując kurs w zakresie komunikacji specjalistycznej, nauczyciel JS ma do dyspozycji dość rozległą gamę możliwości (por. Hutchinsons i Waters, 2010), chociaż musi się liczyć z tym, że zarówno zleceniodawca, jak i odbiorcy kształcenia językowego mogą w istotny sposób oddziaływać na organizacyjny kształt kursu. Rozwój technologii informacyjnych i ich wykorzystanie w glottodydaktyce specjalistycznej pozwala rozwiązać niektóre z narzuconych odgórnie ograniczeń, dając nauczycielowi większą elastyczność w doborze treści, czasu i miejsca nauki. Planując kurs JS w takim systemie, można przyjąć, że znaczna część kursu odbywa się na odległość, a tradycyjne kształcenie językowe obejmuje tylko jego wycinek (Gajewska i Sowa, 2014: 162).

3.4. Wybór i tworzenie materiałów dydaktycznych

Projektując kurs JS, nauczyciele i twórcy programów kształcenia językowego zwracają szczególną uwagę na wykorzystanie do celów dydaktycznych autentycznych tekstów, gdyż zawierają one przykłady użycia języka w rzeczywistym kontekście zawodowym.

Termin „autentyczny” oznacza, że teksty nie były tworzone z myślą o nauczaniu czy uczeniu się języka (Basturkmen, 2010: 62). W przypadku, gdy autentyczne teksty są zbyt trudne dla uczących się – czy to w kategoriach językowych czy zawartych w nich treści, nauczyciel JS podejmuje próbę preparacji (adaptacji) autentycznego materiału specjalistycznego, dostosowując jego formę i treści do receptywnych możliwości odbiorców.

Jednym z mitów dotyczących nauczania JS jest przekonanie, że dobry nauczyciel JS jest także dobrym autorem materiałów dydaktycznych stworzonych na potrzeby prowadzonych kursów. Dudley-Evans i St John (2009: 172-3) zgodnie stwierdzają, że zadaniem większości nauczycieli JS jest zapewnienie specjalistycznych materiałów językowych uczącym (a nie ich tworzenie), co oznacza stosowny wybór z dostępnych materiałów, kreatywne ich wykorzystanie, dostosowanie ćwiczeń i zadań do potrzeb docelowych odbiorców oraz uzupełnienie tych materiałów dodatkowymi ćwiczeniami i *inputem* językowym.

Tworzenie przez nauczyciela pomocy dydaktycznych „na miarę” jest zajęciem bardzo czasochłonnym i mało ekonomicznym. Według szacunkowych danych, jedna godzina efektywnych zajęć wymaga od 5 (Pilbeam, 1987: 122) do 15 godzin pracy własnej (Dudley-Evans i St John, 2009: 172). Dlatego też zdaniem cytowanych w drugiej kolejności autorów, samodzielne opracowanie materiałów dydaktycznych powinno zajmować ostatnią pozycję. Doświadczony nauczyciel JS powinien być w stanie dokonać wyboru, będącego rozsądnym kompromisem między tworzeniem własnych materiałów a wykorzystaniem tego, co aktualnie dostępne na rynku (Robinson, 1991: 57). W pozyskiwaniu stosownych materiałów, np. próbek dyskursów zawodowych, przychodzi nauczycielowi z pomocą zasoby Internetu. Natomiast technologie informacyjne dostarczają narzędzi, tj. specjalnych programów np. *Hot Potatoes*, umożliwiających tworzenie i/lub adaptację ćwiczeń dostosowanych do potrzeb uczących się.

3.5. Ewaluacja wykorzystanych materiałów i efektywności przeprowadzonego kursu

Ewaluacja kursu JS jest nierozdzielnie związana z pojęciem celów, gdyż jej głównym zadaniem jest sprawdzenie, czy uczący się osiągnęli zdefiniowane na początku kształcenia cele (Gajewska i Sowa, 2014: 201). Oznacza to, że ewaluacja stanowi ważną i integralną część procesu nauczania. Nauczyciele JS/twórcy materiałów dydaktycznych/badacze powinni stawiać sobie pytania o realizację celów odbiorców kursów i ewentualne przyczyny niepowodzeń w tym zakresie (Alderson, 1979: 154). Tymczasem, jak dotąd niewiele uwagi poświęcono zagadnieniu oceny, do jakiego stopnia kursy językowe do celów zawodowych czy akademickich są przydatne dla uczących (Robinson, 1991: 65; Gillet i Wray, 2006: 2). Powodów tego stanu rzeczy jest wiele; do najczęściej wymienianych należą: krótki czas trwania kursu, jego jednorazowy charakter, czasochłonność procesu ewaluacji oraz brak takiej konieczności (Robinson, 1991: 65).

W literaturze przedmiotu wyodrębnia się m.in. dwa rodzaje ewaluacji (Dudley-Evans i St John, 2009: 128). Ewaluacja formatywna ma na celu kształtowanie kursu na bieżąco, gdyż dotyczy działań podejmowanych w trakcie trwania kursu. Ewaluacja konkluzyjna podejmowana jest po zakończeniu kursu i jej celem jest oszacowanie jego efektywności i dostarczenie informacji zwrotnych dla kolejnych jego edycji. W ewaluacji – jak i analizie potrzeb – jakość zebranych danych zależy od źródeł wykorzystanych informacji (np. uczący się, koledzy, współpracownicy), zastosowanych technik badawczych (np. kwestionariusze, listy kontrolne, testy osiągnięć, obserwacje) czy samego przedmiotu ewaluacji (np. cały kurs, wybrany jego aspekt, opłacalność kursu). Ewaluacja zależy w dużej mierze od tego, kto przeprowadza ocenę, w jakim celu i kiedy (Rea, 1983: 90). Dla nauczycieli i autorów materiałów dydaktycznych najważniejsze wydają się efektywność zastosowanych procedur nauczania oraz przydatność wykorzystanych i/lub stworzonych materiałów, a dla instytucji zamawiającej kurs JS – osiągnięcia uczących.

W glottodydaktyce specjalistycznej osiągnięcia uczących się ocenia się w kategoriach kompetencji i sprawności priorytetowych, które mogą być ograniczone lub cząstkowe (Gajewska i Sowa, 2014: 207). Dlatego też sposoby i narzędzia ewaluacji powinny uwzględniać typ kompetencji i sprawności kształtowanych w ramach kursu, jak i końcowy poziom biegłości odbiorców.

3.6. Praca badawcza

Z uwagi na fakt, że nauczanie JS w dużej mierze opiera się na wynikach analizy potrzeb, trudno nie zgodzić się z Belcher (2006: 135), że nauczyciel JS w pierwszej kolejności prowadzi pracę badawczą, a dopiero potem naucza. Przed zaprojektowaniem kursu korzysta ze stosownych narzędzi i źródeł informacji, aby określić obiektywne i subiektywne potrzeby uczących się. Te pierwsze są nierozzerwalnie związane z zebraniem danych językowych w formie próbek tekstów i/lub korpusów tekstów specjalistycznych oraz ich analizą. Do tego celu służą przeprowadzane przy pomocy stosownego oprogramowania komputerowego analizy ilościowe (np. analiza kolokacji), po której można przejść do bardziej jakościowej analizy, skupionej na znaczeniu (Kamasa, 2014: 107). Potrzeby subiektywne uczących dotyczą m.in. ich przeszłych doświadczeń powiązanych z nauką JO, powodów udziału w kursie oraz technik niezbędnych w opanowaniu wymaganych sprawności językowych itd. Uzyskane na ten temat informacje pozwalają na pewien stopień indywidualizacji projektowanego kursu w zakresie komunikacji specjalistycznej.

Informacje uzyskane przez nauczyciela na etapie analizy potrzeb stanowią punkt wyjścia planowanego kursu JS, a więc decyzji nauczyciela dotyczącej wykorzystania w procesie dydaktycznym nowoczesnych technologii, wyboru dostępnych na rynku materiałów, ich preparacji i/lub samodzielnego opracowania. Porównanie wyjściowego poziomu kompetencji i sprawności priorytetowych uczących się z końcowym poziomem biegłości stanowi kolejny element pracy badawczej nauczyciela JS. Do tego

celu służą oprogramowania do statystycznej analizy danych, np. najbardziej aktualna obecnie wersja IBM SPSS Statistics 22.0 oferująca podstawowe funkcje potrzebne do przeprowadzenia procesu analitycznego od początku do końca.

Dbając o wiarygodność przeprowadzonych analiz i ewaluacji, nauczyciel JS stara się weryfikować uzyskane rezultaty. Taką możliwość daje mu zastosowanie strategii triangulacji, tj. połączenia różnych źródeł informacji i technik badawczych, która zwiększa obiektywność i rzetelność materiału empirycznego (Robinson, 1991: 72; Jasso-Aguilar, 1999: 31).

3.7. Wykorzystanie technologii informacyjnych w procesie dydaktycznym

Technologie informacyjne i Internet stanowią nieocenione narzędzie pracy dla nauczyciela JS. Podjęcie decyzji o wprowadzeniu nowych technologii do praktyki dydaktycznej wiąże się nie tylko z nabyciem przez nauczyciela dodatkowych umiejętności technicznych. Wymaga także zmiany sposobów myślenia i działania, gdyż wraz z rozwojem Internetu, szkolenia wspomagane mediami cyfrowymi zmieniły swoje założenia i cele (Gajewska i Sowa, 2014: 251). Przejście od klasycznego nauczania kierowanego instrukcjami (Learning 1.0), przez autonomiczne uczenie się (Learning 1.5), do Learning 2.0, a więc uczenia się, w którym wykorzystywany jest Web 2.0, otwiera przed nauczycielem JS nowe wyzwania i obszary działania (Gajewski, 2009: 9). Nie oznacza jednak eliminacji wcześniej powstałych form i narzędzi pracy, zaspokajających preferencje i potrzeby określonych grup uczących się.

Pomimo swych zalet, nauczanie zdalne w czystej postaci wydaje się odpowiadać tylko pewnym typom uczących się, a przede wszystkim osobom autonomicznym i silnie zmotywowanym, które potrafią poradzić sobie z wyzwaniami samodzielnej nauki przez pracę poza grupą i z dala od nauczyciela (Gajewska i Sowa, 2014: 258). Z tego zapewne powodu w nauczaniu JS do najczęściej stosowanych należą działania dydaktyczne oparte na nauczaniu komplementarnym, łączącym nauczanie tradycyjne z komponentem *online* (Lesiak-Bielawska, 2012).

Jak już wspomniano, nauczyciel JS często staje wobec konieczności poruszania się po terenie mało znanej mu dziedziny. Tu z pomocą przychodzą bogate zasoby internetowe, oferujące przydatne do tworzenia materiałów autorskich przykłady dyskusów zawodowych, oraz programy wspomagające obróbkę korpusów. Tworząc kurs JS, nauczyciel powinien liczyć się ze zróżnicowaniem grup pod względem umiejętności językowych, historii uczenia się, preferencji w zakresie stylu uczenia się, oczekiwań itd. Dostosowanie kursu do potrzeb i oczekiwań uczących się jest możliwe dzięki specjalnym programom dostępnym w sieci (np. *Hot Potatoes* wersja 6), które pozwalają wzbogacić kurs o materiały cyfrowe i ćwiczenia dostosowane do preferencji i potrzeb uczących się oraz tempa ich pracy. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w nauczaniu komplementarnym możliwe jest połączenie różnych mediów ułatwiających zrozumienie (obraz, zapis, nagranie) oraz – w przypadku czytania – nawigację po tekście za pomocą odsyłaczy (Gajewska i Sowa, 2014: 265).

3.8. Kompetencja nauczyciela JS w danej dziedzinie

Kompetencja nauczyciela JS w danej dziedzinie jest zagadnieniem dość kontrowersyjnym, zwłaszcza w świetle wielu odmiennych i często sprzecznych poglądów na ten temat. W literaturze przedmiotu można znaleźć różne odpowiedzi na pytanie, kto będzie lepszym nauczycielem JS: filolog z przygotowaniem dziedzinowym, dyplomowany specjalista, np. prawnik z kursem pedagogicznym, czy nauczyciel JO z ogólną wiedzą o danej specjalizacji i typowym dla niej dyskursie. Nie negując idealnego rozwiązania tej kwestii, tj. opcji filologa z przygotowaniem dziedzinowym, wydaje się, że wiele zależy od kontekstu nauczania komunikacji specjalistycznej, rodzaju kursu JS, instytucji zlecającej jego zaprojektowanie czy specyficznych potrzeb docelowych odbiorców. Każda sytuacja jest inna, a odpowiedź na pytanie, kto będzie lepszym nauczycielem JS, wymaga uwzględnienia szeregu czynników. Jak zauważa Robinson (1991: 84), inaczej wygląda kwestia wiedzy dziedzinowej nauczyciela, jeżeli odbiorcy kursu są nowicjuszami w danej dziedzinie, inaczej jeżeli są osobami studiującymi lub pracującymi czy osobami po studiach i/lub zdobyciu doświadczenia zawodowego. W każdym z tych trzech przypadków wiele zależy też od poglądów uczących się na rolę nauczyciela w procesie dydaktycznym. Studenci, dla których nauczyciel jest autorytetem w swojej dziedzinie, z pewnością nie zaakceptują nauczyciela JS bez przygotowania z zakresie wiedzy specjalistycznej. Natomiast studenci, dla których nauka JO polega na nauczaniu gramatyki i słownictwa ogólnego, mogą czuć się zakłopotani w sytuacji, gdy na zajęciach językowych są nauczani wiedzy dziedzinowej w JO. Kolejny ważny czynnik, który powinien być uwzględniony, aby odpowiedzieć na postawione wyżej pytanie, dotyczy dostępności różnych form pomocy dla nauczyciela JS, np. stosownych materiałów dydaktycznych, pracy zespołowej, współpracy z nauczycielami przedmiotów dziedzinowych czy też czasu potrzebnego nauczycielowi JS na opanowanie podstaw wiedzy specjalistycznej.

W przypadku kursów ukierunkowanych na daną dziedzinę i jej dyskurs, nauczyciel JS powinien posiadać w co najmniej podstawowym zakresie jej znajomość oraz świadomość obszarów swej kompetencji (Gajewska i Sowa, 2014: 107), co w praktyce sprowadza się do umiejętności zadawania inteligentnych pytań na tematy poruszanych na zajęciach zagadnień (Hutchinson i Waters, 2010: 163). Nauczyciel JS powinien także pamiętać, że prowadząc taki kurs, może zawsze skorzystać z doświadczeń innych nauczycieli JS, opisanych w literaturze przedmiotu, m.in. w *English for Specific Purposes* czy *the Journal of English for Academic Purposes*; może też konsultować się lub współpracować z nauczycielami przedmiotów specjalistycznych. Najłatwiej dostępnym źródłem wiedzy specjalistycznej na takim kursie są ponadto sami uczący się, co oznacza, że przepływ wiedzy nie jest jednokierunkowy, tj. na linii nauczyciel-uczeń, lecz dwukierunkowy.

4. Implikacje dla procesu kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych – podsumowanie

Rozległy zakres kompetencji i zadań realizowanych w procesie dydaktycznym, ilość parametrów warunkujących ostateczny kształt docelowego kursu językowego oraz fakt, że w nauczaniu JS stosunki między uczestnikami układu dydaktycznego różnią się znacznie od relacji w tradycyjnym układzie dydaktycznym powodują, że kształcenie nauczycieli JS jest bardziej złożone i wymagające. Realizacja tak szerokiego zakresu zadań wymaga odpowiedniego przygotowania do wykonywanego zawodu i wiąże się z koniecznością kształcenia nauczyciela JS w zakresie:

- specjalistycznych umiejętności dydaktycznych, które umożliwią sprawne przeprowadzenie analizy potrzeb, opracowanie programu kursu, wybór, jak i adaptację lub przygotowanie materiałów dydaktycznych, oraz przeprowadzenie ewaluacji;
- specjalistycznej wiedzy językoznawczej, która pozwala m.in. oszacować próbki dyskursu, określić charakterystyczne dlań cechy czy określić cel pragmatyczny tekstu;
- kompetencji w danej dziedzinie/ach, tj. jest wskazane, aby typowy nauczyciel JS, czyli filolog bez przygotowania dziedzinowego, posiadał podstawową znajomość danej dziedziny i miał pozytywny stosunek do treści zawodowych (por. Gajewska i Sowa, 2014).

BIBLIOGRAFIA

- Alderson J.C. 1979. Materials evaluation. In D. P. L. Harper (red.). *English for Specific Purposes*. Papers from the 2nd Latin American Regional Conference. Cocoyoc Mexico. 25-30 March 1979. Mexico: The British Council. 145-55.
- Basturkman H. 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basturkman H. 2010. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Belcher D. D. 2006. English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly* 40 (1). 133-156.
- Belcher D.D. 2012. What ESP is and can be: An introduction. In D.D. Belcher (red.). *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1-20.
- Bosher S., Smalkoski K. 2002. From needs analysis to curriculum development: Designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes* 21. 59-79.
- Candlin C. N., Leather J. H., Bruton C. J. 1976. Doctors in casualty: Applying communicative competence to components of specialists course design. *International Review of Applied Linguistics* 14 (3). 245-272.
- Dakowska M. 2014. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Duddley-Evans T., St. John M.J. 2009. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: CUP.

- Gajewska E., Sowa M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewski R.R. 2009. Learning 2.0 – (r)ewolucja? *E-mentor* 5 (32). 2-9. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/32/id/695#spis9>: [DW 30.12.2014].
- Gillet A., Wray L. 2006. EAP and success. In A. Gillet, L. Wray (red.). *Assessing the Effectiveness of EAP Programmes*. London: British Association of Lectures in English for Academic Purposes. 1-11.
- Hussin B. 2002. An ESP program for students of nursing. In T. Orr (red.). *English for Specific Purposes*. Alexandria, VA: TESOL. 25-39.
- Hutchinson T., Waters A. 2010. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: CUP.
- Jasso-Aguilar R. 1999. Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. *English for Specific Purposes* 18 (1). 27-46.
- Kamasa V. 2014. Techniki językoznawstwa korpusowego wykorzystywane w krytycznej analizie dyskursu. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 10 (2). 100-117. http://www.qualitativesociology-review.org/PL/Volume26/PSJ_10_2_Kamasa.pdf: [DW 30.12.2014].
- Lerat P. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris: PUF.
- Lesiak-Bielawska E.D. 2012. The Impact of Blended Learning on Teaching English for Vocational Purposes. *Glottodidactica* XXXIX.1. 47-56.
- Möhn D., Pelka, R. 1984. *Fachsprachen: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Pilbeam A. 1987. Can published materials be widely used for ESP courses? In L.E. Sheldon (red.). *ELT Textbooks and Materials: Problems in evaluation and development*. ELT Document 126. Modern English Publications in association with the British Council. 119-24.
- Rea P.M. 1983. Evaluation of educational projects, with special reference to English language education. In C. J. Brumfit (red.). *Language Teaching Projects for the Third World*, ETL Document 116. Oxford: Pergamon Press in association with the British Council. 85-98.
- Robinson P.C. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempsted: Prentice Hall International.
- Shi L. 2012. English for Medical Purposes. In D.D. Belcher (red.). *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 205-228.
- Swales J.M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales J.M. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.