

Refleksja nad rolami nauczycieli języków specjalistycznych



Jakub Przybył

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOI: 10.47050/65591685.138–154

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

SŁOWA KLUCZOWE:

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

Reflecting on the roles of LSP teachers



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

KEYWORDS:

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

1. Wprowadzenie

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

2. Tradycyjne role nauczycieli języków obcych a nauczanie języków specjalistycznych

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

3. Role nauczyciela w zintegrowanym nauczaniu przedmiotowo-językowym

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

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

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

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



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

4. Nauczyciele języków specjalistycznych – mentorzy młodych dorosłych

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

5. Podsumowanie

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

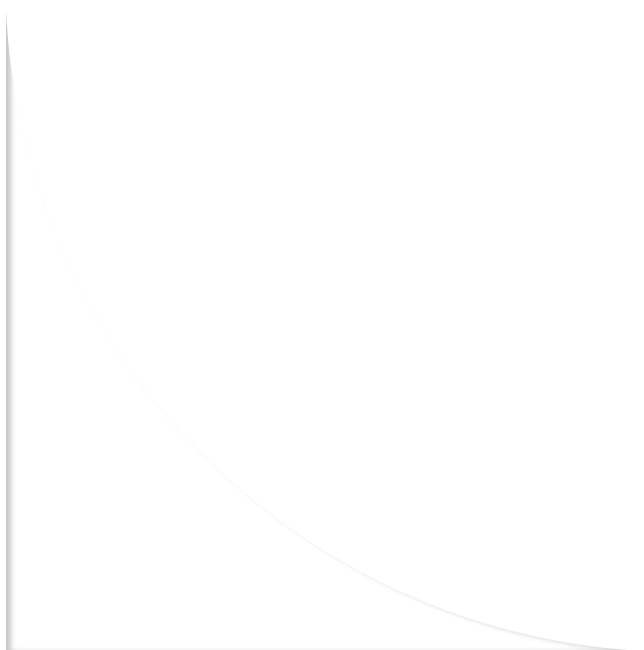
Po pierwsze, w kwestii organizacji zajęć niezbędne jest ich ukierunkowanie na jednostkę. Powinno się to odbywać poprzez poziomowanie, podział na grupy w ramach danych specjalności, pozyskiwanie informacji o trudnościach edukacyjnych uczących się, jak również poprzez ciągłą obserwację i ewaluację ich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

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

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

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

Bibliografia



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

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

