

**dr hab. Magdalena Sowa**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
Wydział Nauk Humanistycznych, Instytut Filologii Romańskiej  
tel. (81) 445 43 45  
e-mail: msowa@kul.pl

## **SPECJALIZACJA NAUCZYCIELSKA NA FILOLOGII ROMAŃSKIEJ A KOMPETENCJE NAUCZYCIELA JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO<sup>1</sup>**

### **STRESZCZENIE**

Specjalizacje nauczycielskie obecne są w programach kształcenia wszystkich filologii romańskich, a ich celem jest przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego. Programy zajęć w ramach specjalizacji regulowane są stosownym rozporządzeniem ministra i dość sztywno przenoszone do programów kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Czy odgórne wytyczne ministerialne uwzględniają wystarczająco docelowy profil i kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego? Jak uczelnie wyższe podporządkowują się przepisom prawa w zakresie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego?

Celem niniejszego tekstu jest, z jednej strony, przegląd programów specjalizacji nauczycielskiej na wybranych polskich romanistykach pod kątem treści kształcenia przygotowujących do pracy z grupami o potrzebach zawodowych, a z drugiej, odniesienie ich do kompetencji poświadczanych w zawodzie nauczyciela języka specjalistycznego.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel języka specjalistycznego, kształcenie nauczycieli, filologia romańska, kompetencje

### **SUMMARY**

#### **Teaching specialisation at institutes of Romance studies versus competences of specialist language teachers**

All Romance language institutes feature teaching specialisations in order to provide students with foreign language teaching qualifications. The curriculum for these specialisations is

subject to ministerial regulations, and as such is quite rigidly transposed onto university programmes. Are the ministerial guidelines adequate for the target profile and competences of the specialist language teacher? How do higher education institutions comply with regulations regarding training foreign language teachers?

The aim of the presented article is, on the one hand, to review available teaching specialisation content at selected Romance institutes in Poland in terms of vocational language teaching, and on the other hand to assess the relevance of the programmes for desirable competences of a specialist language teacher.

**Key words:** specialist language teacher, teacher training, Romance studies, competences

Współczesna epoka sprzyja refleksji nad sposobami i kierunkami kształcenia nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych. Przemiany i reformy zachodzące od początku wieku w życiu społeczno-gospodarczym i edukacyjnym wpływają na postrzeganie naszych czasów jako m.in. „postępującej globalizacji”<sup>2</sup>, „doby przemian”<sup>3</sup>, „doby integracji europejskiej”<sup>4</sup>, „ery cyfrowej”<sup>5</sup> (*digital age*), „doby zmian i transformacji”<sup>6</sup>, w których ewoluują role i funkcje nauczyciela, a razem z nimi także i jego kompetencje. Należy się więc zastanowić, czy współczesne formy i programy kształcenia nauczycieli języków obcych nadążają za dynamiką zmian dokonujących się w otaczającej nas rzeczywistości.

Celem niniejszego tekstu jest analiza oferty edukacyjnej studiów filologicznych pod kątem kształcenia nauczycieli języka specjalistycznego. Analiza zostanie dokonana na przykładzie programów filologii romańskich w Polsce i (nie)obecności w nich treści rozwijających kompetencje nauczyciela w zakresie nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

<sup>1</sup> W niniejszym tekście pozostawiamy na boku dyskusję nad możliwymi definicjami języka specjalistycznego (por. E. Gajewska, M. Sowa, *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014), przyjmując, że na potrzeby niniejszego artykułu termin ten odnosi się do nauczania języka obcego uwzględniającego potrzeby i cele zawodowe uczących się. Jako synonimiczne traktować będziemy w niniejszym tekście terminy „język specjalistyczny” oraz „język dla potrzeb zawodowych”.

<sup>2</sup> J. Gnitecki, *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczyciela w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002, s. 53-75.

<sup>3</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków 2004.

<sup>4</sup> *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, K. Karpińska-Szaj (red.), Łask 2005.

<sup>5</sup> J. Krajka, *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*, Lublin 2012.

<sup>6</sup> *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), Kraków 2012.

## 1. Kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego (tu francuskiego) jest obecne w programie studiów praktycznie każdej filologii romańskiej w Polsce (patrz sekcja 3). Odbywa się ono w ramach specjalizacji pedagogicznej (nazywanej także nauczycielską lub dydaktyczną), która w ostatnich latach poddawana była wielu modyfikacjom za sprawą odgórnych wytycznych ministerialnych<sup>7</sup>. Obecnie jej kształt regulują zapisy *Rozporządzenia MNiSW z dn. 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*<sup>8</sup>, a przygotowanie do zawodu nauczyciela ma miejsce na studiach pierwszego i/lub drugiego stopnia.

W niniejszym *Rozporządzeniu* ustawodawca wskazał ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, jakie winny być osiągnięte w trakcie realizacji programu zajęć przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Sprecyzował również sposoby realizacji omawianego kształcenia, które dokonuje się w obrębie modułów z przypisaną im minimalną liczbą godzin.

Moduł pierwszy ma za zadanie merytorycznie przygotować do wykonywania zawodu nauczyciela w odniesieniu do nauczanego przedmiotu, w tym przypadku języka francuskiego. Owo przygotowanie powinno być realizowane zgodnie z treściami kształcenia określonymi w programie właściwym dla realizowanego kierunku studiów tj. filologii romańskiej i przypisanymi do nich kierunkowymi oraz przedmiotowymi efektami kształcenia.

W module drugim wskazano na treści wynikające bezpośrednio z obszaru pedagogiki i psychologii, co ma przygotować przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami na poszczególnych etapach edukacyjnych. Zaleca się, aby komponenty modułu integrowały wiedzę teoretyczną z umiejętnościami praktycznymi niezbędnymi do wykonywania zawodu nauczyciela.

Wreszcie, moduł trzeci obejmuje przedmioty i treści zapewniające przygotowanie w zakresie dydaktycznym do nauczania pierwszego przedmiotu w minimalnym wymiarze 120 godzin. Podobnie jak w module 2, treści kształcenia wchodzące w zakres dydaktyki przedmiotu zostały również powiązane z charakterystyką uczących się na kolejnych etapach edukacji szkolnej<sup>9</sup>. W zakresie

<sup>7</sup> E. Gajewska, M. Sowa, *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*, „Neofilolog” 2015, nr 44/2, s. 233-248.

<sup>8</sup> Dz. U. Poz. 131.

<sup>9</sup> Należy zaznaczyć, że w przypadku języków obcych o tzw. niskiej popularności, wśród których w ostatnich latach znajduje się język francuski (por. *Raport ORE z 2013 r.*), umieszczenie w programie zajęć z dydaktyki szczegółowej na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a nawet w klasach IV-VI szkoły podstawowej, nie ma większego sensu z powodu nieobecności tych języków na wskazanych etapach kształcenia w placówkach oświatowych.

tematyki niniejszego artykułu oraz jego celów, etapem właściwym do analizy nauczania języka dla potrzeb zawodowych jest III i IV etap edukacyjny obejmujący gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną oraz kształcenie w zawodzie. W myśl tekstu cytowanego *Rozporządzenia* owo „kształcenie w zawodzie dotyczy osób przygotowujących się do nauczania przedmiotów zawodowych”<sup>10</sup>. Czy takie stwierdzenie jest wystarczające, aby uznać, że język obcy jest (może być) przedmiotem zawodowym?

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione powyżej pytanie może ułatwić analiza tekstu innego ministerstwa tj. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*<sup>11</sup>. Podstawa programowa kształcenia w zawodach definiuje m.in. efekty kształcenia wspólne wszystkim zawodom. Warto zauważyć, że wśród takich właśnie efektów wymieniono język obcy ukierunkowany zawodowo (JOZ). Oznacza to konkretnie, że *Rozporządzenie MEN* traktuje język obcy jako jedną ze składowych przygotowania zawodowego. Opanowanie języka komunikacji zawodowej pozwala uczniowi na „realizację zadań zawodowych za pośrednictwem zasobu środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), interpretację wypowiedzi dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych, analizę i interpretację krótkich tekstów pisemnych dotyczących wykonywania typowych czynności zawodowych, formułowanie krótkich i zrozumiałych wypowiedzi oraz tekstów pisemnych umożliwiających komunikowanie się w środowisku pracy, jak również korzystanie z obcojęzycznych źródeł informacji”<sup>12</sup>. Przytoczone powyżej efekty kształcenia zawodowego w odniesieniu do nauki JOZ świadczą o dużej roli języka w wykonywaniu zadań zawodowych, w których to język jest jednym z możliwych narzędzi działania profesjonalisty.

Wracając ponownie do *Rozporządzenia MNiSW* w sprawie standardów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela należy zauważyć, że wśród treści sugerowanych mniej lub bardziej wyraźnie w ramach dydaktyki przedmiotu (języka obcego) pojawiają się m.in. następujące sformułowania: podstawa programowa kształcenia w zawodzie, praca i zawód, opis zawodu, stanowisko pracy, czynności zawodowe, kwalifikacje i kompetencje zawodowe, kształcenie zawodowe, kształcenie umiejętności i nawyków działań zawodowych, wykonywanie zadań zawodowych w środowisku zbliżonym do środowiska pracy oraz w środowisku pracy. W naszej ocenie, we wszystkich tych elementach można upa-

<sup>10</sup> Dz. U. Poz. 131, s. 14.

<sup>11</sup> Dz. U. Poz. 184.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 22-23.

trywać obecności języka obcego jako nieodzownej kompetencji pozwalającej na wykonywanie danego zawodu czy zajmowanie konkretnego stanowiska<sup>13</sup>. Choć sam tekst *Rozporządzenia MNiSW* nie wspomina wyraźnie o przygotowaniu do prowadzenia zajęć językowych dla potrzeb zawodowych, przytoczone powyżej fragmenty mogą wskazywać właśnie na taki profil nauczyciela języka obcego (tj. nauczyciela języka specjalistycznego).

## 2. Kompetentny nauczyciel języka obcego

Biorąc pod uwagę przekrój poszczególnych etapów edukacji (od nauczania przedszkolnego po wszystkie typy szkół i kształcenie w zawodzie), nauczyciel języka obcego może pracować z grupami w różnym wieku, na różnym poziomie biegłości językowej i o różnych potrzebach (ogólnych i zawodowych). W zależności od kontekstu edukacyjnego i profilu odbiorców kształcenia pełnione przez niego role mogą być bardzo różne. Przyjmowane role będą natomiast warunkować określone kompetencje zawodowe.

### 2.1. Role i funkcje społeczne nauczyciela

Literatura przedmiotu obfituje w publikacje podejmujące rozważania nad możliwymi rolami i funkcjami pełnionymi przez nauczyciela. Ponieważ, jak wspomniano na początku, współczesne czasy są areną istotnych przemian społeczno-gospodarczych, typologie dokonywane w odniesieniu do powinności nauczyciela przez różnych autorów uwypuklają różnorodne aspekty jego pracy.

Rozważając kompetencje nauczyciela w czasach postępującej globalizacji, Gnitecki<sup>14</sup> zwraca uwagę na dyspozycje osobowe nauczyciela i jego kompetencje sytuacyjne. Poszukując wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku, Ferenz<sup>15</sup> przytacza klasyfikacje ról nauczyciela, według których jest on postrzegany m.in. jako pomoc dla ucznia, obywatel świata, wychowawca, tłumacz podejmujący się transformacji systemu wiedzy, stymulator i animator, organizator i konsultant, koordynator i integrator, satysfikator oraz diagnosta. Osadzając pracę na-

<sup>13</sup> M. Sowa, *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*, Lublin 2011.

<sup>14</sup> J. Gnitecki, *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczyciela w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002, s. 63.

<sup>15</sup> K. Ferenz, *Kulturowe i polityczne konteksty ról nauczyciela*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002, s. 47-48.

uczyciela w kontekście intensywnie rozwijających się nowoczesnych technologii, Krajka<sup>16</sup> przypisuje nauczycielowi szczegółowe role polegające na technicznym wsparciu nauki języka obcego oraz zarządzaniu grupą i procesem nauki (*technical roles, managerial roles, pedagogical roles, social roles*).

Zawadzka<sup>17</sup> widzi w nauczycielu języków obcych eksperta, wychowawcę, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcę, ewaluatora, innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka. Podobnie definiuje rolę nauczyciela Defays<sup>18</sup>, uznając go za eksperta w różnych dziedzinach (m.in. komunikacji, języku i kulturze, nauczaniu i uczeniu), model, który uczniowie naśladowają, organizatora, mediatora między różnymi osobami i instancjami oraz trenera. Wreszcie, Kruszewski<sup>19</sup> zwraca uwagę na istotną rolę nauczyciela jako twórcy programu kształcenia, który definiuje cele, planuje treści, materiały i kolejne etapy oraz przewiduje sposoby oceny.

Przykłady typologii ról nauczyciela uzupełnione o szczegółowy ich opis można jeszcze długo przytaczać, ale to nie one są przedmiotem niniejszego tekstu. Spośród wymienionych wyżej powinności nauczyciela naszą uwagę skoncentrujemy zasadniczo na dwóch, które szczególnie każą zastanowić się nad kompetencjami nauczyciela podejmującego się pracy z grupami o potrzebach zawodowych i jego pożądanymi kompetencjami w tym zakresie. Chodzi mianowicie o rolę eksperta oraz twórcy programu kształcenia.

Przypisywana nauczycielowi rola eksperta oznacza, że traktuje się go jako osobę w pełni przygotowaną „do wykonywania swojego zawodu w zakresie kwalifikacji moralnych, intelektualnych, zawodowych, społecznych i psychofizycznych”<sup>20</sup>. Ekspert powinien posiadać odpowiednią wiedzę przedmiotową, umiejętności, dyspozycje osobowe oraz reprezentować pożądane postawy i wartości. Jeśli odnieść wymieniony powyżej repertuar kompetencji do wspomnianego *Rozporządzenia MNiSW*, można stwierdzić, że zakres treści kształcenia proponowanych do osiągnięcia pożądaných kompetencji nauczycielskich jest bardzo zbliżony. Przyjrzyjmy się jednak bardziej szczegółowo, jak wyglądają możliwe kompetencje eksperckie (także w zakresie tworzenia programów nauczania) w przypadku nauczyciela języka specjalistycznego.

<sup>16</sup> J. Krajka, *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*, Lublin 2012, s. 122-130.

<sup>17</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.

<sup>18</sup> J.-M. Defays, *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont 2003, s. 110-113.

<sup>19</sup> K. Kruszewski, *Nauczyciel jako twórca programu*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Warszawa 2005, s. 447-471.

<sup>20</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004, s. 109.

## 2.2. Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego

Wielu nauczycieli uczących języka dla potrzeb zawodowych staje, prędzej czy później, przed następującym pytaniem: czy mają nauczać języka danej dziedziny (zawodu, specjalności itp.), czy też omawiać w języku obcym zagadnienia specyficzne dla danej dziedziny? W przypadku języka specjalistycznego wzajemnie przenikają się bowiem treści dziedzinowe z treściami językowymi, co, niejednokrotnie, jest źródłem obaw nauczyciela o poziom własnej wiedzy merytorycznej, szczególnie, gdy w konfrontacji z uczniami okazuje się, że wiedzą oni więcej na temat obszaru zawodowego niż sam nauczyciel. Warto podkreślić dobitnie, że nauczyciel języka specjalistycznego jest przede wszystkim nauczycielem języka, a nie specjalistą w zakresie prawa, ekonomii, finansów czy budownictwa. Oznacza to nic innego, jak to, że kluczowe kompetencje zawodowe w tym przypadku będą odnosiły się do umiejętności językowych nauczyciela, jak również organizowania przez niego procesu nauki i sterowania nim w taki sposób, aby odbiorcy kształcenia osiągnęli określony cel, tj. rozwinęli kompetencję komunikacyjną pożądaną w danym obszarze zawodowym. Innymi słowy, aby nauczyciel potrafił przygotować uczącego się do czynnego udziału w komunikacji specjalistycznej, sam musi posiadać kompetencje, które można byłoby zaliczyć do trzech następujących kategorii: i) specjalistyczna wiedza językoznawcza, ii) przygotowanie metodyczne, iii) specjalistyczna wiedza zawodowa<sup>21</sup>.

### 2.2.1. Specjalistyczna wiedza językoznawcza

Ogromną rolę w przygotowaniu nauczycieli języków obcych stanowi przygotowanie językoznawcze. Chodzi tu zarówno o poprawne i biegle opanowanie języka obcego, jak i umiejętność analizy tekstów (także specjalistycznych), by wydobyć z nich cechy charakterystyczne, które będą następnie przekazane i wyjaśnione odbiorcom kształcenia. Oznacza to, że, zamiast dążenia do perfekcyjnego opanowania konkretnego języka zawodowego, nauczyciel języka specjalistycznego winien być ekspertem w posługiwaniu się językiem jako narzędziem działania zawodowego. W tym celu powinien przyswoić sobie podstawowe koncepcje z zakresu analizy dyskursu i typologii gatunku, a w szczególności umieć stworzyć korpus tekstów (pisemnych i ustnych), które będzie mógł wykorzystać na zajęciach językowych pod kątem m.in.: określenia cech szczególnych danego dyskursu i charakterystycznych dla niego gatunków tekstów; określenia celu pragmatycznego tekstu i wykorzystanych do jego realizacji środków językowych;

<sup>21</sup> E. Gajewska, M. Sowa, *LSP, FOS, Fachsprache... Didaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014.

wyłuskania środków zapewniających spójność gramatyczną i tematyczną tekstu; odnalezienia retorycznej struktury danego gatunku, kluczowych terminów w tekście, frazeologizmów, konwencji językowych itp.; porównania danego gatunku tekstu z tekstami reprezentującymi odmienny typ dyskursu oraz osądzenia danego gatunku tekstu w adekwatnych działaniach zawodowych<sup>22</sup>.

### 2.2.2. Przygotowanie metodyczne

Poza niekwestionowanym przygotowaniem językoznawczym, nauczyciel języka specjalistycznego nie może obyć się bez znajomości właściwego aparatu metodologicznego. Uczenie nietypowych grup odbiorców wiąże się niejednokrotnie z koniecznością zerwania z określonymi stylami pracy. Wpływ na to może mieć z jednej strony przewaga ucznia nad nauczycielem w zakresie znajomości dziedziny zawodowej, a z drugiej – brak dostępnych gotowych materiałów nauczania, które można byłoby „od razu” przenieść do sali lekcyjnej. Ponieważ nauczyciel języka specjalistycznego, dużo częściej niż nauczyciel języka ogólnego, ma do czynienia z tworzeniem (od podstaw) programów kształcenia i materiałów dydaktycznych, jego kompetencje metodyczne – jako eksperta i twórcy programu – winny obejmować umiejętności w zakresie<sup>23</sup> m.in.: określania potrzeb komunikacyjnych i kulturowych uczących się, aby na ich podstawie tworzyć programy kursów, materiały i ćwiczenia dydaktyczne; wspólnego ustalania z uczącymi się celów, treści, technik nauczania; pomocy uczącym się poprzez dostarczanie wiedzy na temat języka i sposobów jego skutecznego przyswajania; indywidualizacji nauczania względem poziomu biegłości językowej uczących się; rozwiązywania trudności powodujących częstą absencję uczących się na zajęciach; oceny umiejętności uczących się.

Biorąc pod uwagę czasochłonność przygotowania własnych materiałów dydaktycznych<sup>24</sup>, początkujący nauczyciele winni w pierwszej kolejności wykształcić u siebie zdolność skutecznego wyszukiwania źródeł informacji, ich kreatywnej adaptacji oraz dopasowania do potrzeb grupy. Rozwiązaniem może być tu także posiłkowanie się podręcznikami do nauki lub popularyzacji danej dziedziny i uzupełnienie ich technikami zaadaptowanymi do nauczania ogólnego<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 105-106.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 104.

<sup>24</sup> Według Dudley-Evans i St John (*Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*, Cambridge 1998, s. 172), jedna godzina efektywnych zajęć przekłada się na 15 godzin pracy własnej.

<sup>25</sup> E. Gajewska, *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów 2011.



### 2.2.3. Specjalistyczna wiedza zawodowa

Wreszcie, najwięcej kontrowersji budzi kwestia przygotowania nauczyciela języka specjalistycznego w zakresie specjalistycznej wiedzy zawodowej. Zdarza się, że umiejętności zawodowe stanowią część kompetencji komunikacyjnej. W dyskursie negocjacyjnym w biznesie Mamet<sup>26</sup> zauważa przenikanie się kompetencji merytorycznej i językowej, a nawet tożsamość jednej i drugiej. Ewer<sup>27</sup> jest zdania, że aby móc porozumiewać się ze słuchaczami lektoratu języka specjalistycznego konieczne jest przyswojenie wiedzy z danej dziedziny przynajmniej na poziomie laika, co poddane zostało krytyce m.in. przez Abbotta<sup>28</sup>. Ten ostatni sceptycznie zastanawia się, jak wiele dziedzin musiałby opanować nauczyciel języka specjalistycznego i ile czasu musiałby poświęcić, gdyby zechciał zapoznać się pobieżnie przynajmniej z dwoma z nich.

W kwestii analizy dyskursów specjalistycznych, jak również ich nauczania, ideałem wydaje się być współpraca nauczyciela języka (językoznawcy i metodyka) ze specjalistą w danej dziedzinie<sup>29</sup>. Zdaniem Hutchinsona i Watersa<sup>30</sup> ważne jest, aby nauczyciel języka specjalistycznego posiadał elementarną wiedzę na temat danej dziedziny, był świadom obszarów własnej kompetencji oraz miał pozytywny stosunek do treści zawodowych. Nie musi on być wykładowcą danej dziedziny, ale raczej powinien wykazywać nią zainteresowanie i potrafić zadawać inteligentne pytania w zakresie analizowanych zagadnień. Oznacza to, że przepływ wiedzy nie musi dokonywać się wyłącznie na linii nauczyciel–uczeń, ale także w drugą stronę: nauczyciel również może uczyć się od ucznia.

Zaprezentowane powyżej stanowiska mogą świadczyć o braku konieczności wyposażenia nauczycieli języka specjalistycznego w wiedzę dotyczącą danej dziedziny. W pewnych kontekstach podejście takie może być wystarczające, w innych natomiast niekoniecznie musi się sprawdzić (np. kształcenie językowe w ramach kształcenia zawodowego m.in. w szkołach zawodowych). Niemniej jednak, należy stwierdzić, że brak specjalistycznej wiedzy zawodowej nie przekreśla szans nauczyciela języka specjalistycznego na sukces w pracy z grupami o potrzebach zawodowych. Bazując na solidnym przygotowaniu językoznawczym i metodycznym, nauczyciel może sprawnie poradzić sobie z postawionymi mu zadaniami wyłącznie w oparciu o znajomość dyskursu, tym bardziej jeśli

<sup>26</sup> P. Mamet, *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu* [w:] *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2002, s. 141-151.

<sup>27</sup> J. R. Ewer, *Teacher training for EST: Problems and methods*, „The ESP Journal” 1983, 2 (1), s. 9-31.

<sup>28</sup> G. Abott, *Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy*, „The ESP Journal” 1983, 2 (1), s. 33-36.

<sup>29</sup> T. Huckin, L. Olsen, *On the use of informants in LSP discourse analysis* [w:] *Reading for professional purposes*, A. Pugh, J. Ulijn (red.), London 1984, s. 120-129.

<sup>30</sup> T. Hutchinson, A. Waters, *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge 1987, s. 163.

korzysta z dobrze przygotowanych materiałów dydaktycznych. Bardziej niebezpieczna może wydawać się operacja w drugą stronę: niedostateczne kompetencje metodyczne nawet przy wysokim stopniu opanowania języka branżowego mogą skutkować np. mechanicznym powielaniem własnego kształcenia lub treści podręcznikowych, a w konsekwencji porażką w nauce.

### 3. Programy kształcenia na kierunku filologia romańska

Studia filologiczne mają na celu m.in. wykształcenie odpowiednich kompetencji w języku obcym, dzięki którym możliwe jest uczestniczenie w komunikacji obcojęzycznej, w tym także w komunikacji specjalistycznej. To właśnie ten cel definiuje kierunek działań dydaktycznych, które mają doprowadzić do osiągnięcia pożądanego poziomu kompetencji w zakresie komunikacji z partnerami obcojęzycznymi (w życiu codziennym i zawodowym). Choć ze smutkiem należy stwierdzić, że kompetencje komunikacyjne w języku obcym nie dają żadnych uprawnień zawodowych, wielu absolwentów filologii podejmuje aktywność zawodową m.in. w zawodzie nauczyciela języka obcego (także nauczyciela języka specjalistycznego). Według Berdychowskiej<sup>31</sup>, w trakcie studiów filologicznych są rozwijane trzy typy kompetencji specjalistycznej: specjalistyczna kompetencja językowa, specjalistyczna kompetencja interakcyjna oraz specjalistyczna kompetencja kulturowa. Rozwój każdej ze wspomnianych kompetencji dotyczy „dwu zależnych od siebie, lecz różniących się rodzajów wiedzy: wiedzy specjalistycznej w obszarze cząstkowych zakresów wiedzy filologicznej – językoznawczej, literaturoznawczej, kulturoznawczej, przekładoznawczej, glottodydaktycznej – oraz wiedzy praktycznej, tj. umiejętności rozpoznawania i stosowania językowych indyktorów tekstów specjalistycznych i rekonstrukcji struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej w konkretnych tekstach oraz wyrażania wiedzy specjalistycznej wymienionych zakresów w tekstach”<sup>32</sup>. Innymi słowy, studia filologiczne pozwalają opanować zasoby specjalistycznej wiedzy językowej i wiedzy praktycznej, co ułatwia przyswojenie wiedzy w innych dziedzinach oraz kształtuje umiejętność jej wyrażania. Właśnie takie wyobrażenie kształcenia filologicznego zdaje się być bardzo adekwatne do kształcenia kompetentnych nauczycieli języka specjalistycznego. Jak owo kształcenie wygląda w praktyce, postaramy się pokazać na przykładzie przeanalizowanych programów kształcenia na kierunku filologia romańska oferowanych na polskich uczelniach.

<sup>31</sup> Z. Berdychowska, *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, nr 3, s. 64.

<sup>32</sup> Ibidem.

W całej Polsce 16 uniwersytetów prowadzi studia w zakresie *filologii romańskiej*. Biorąc pod uwagę liczbę romanistyki, ilość realizowanych w nich programów oraz skromne rozmiary niniejszego tekstu, naszą uwagę skupimy na wybranych jednostkach, które udostępniają aktualną (tj. na rok/cykl 2014/15) ofertę dydaktyczną na stronach internetowych<sup>33</sup>.

### 3.1. Przedmioty realizujące treści kierunkowe

Obecne w ofercie programowej polskich romanistyki przedmioty kierunkowe obejmują zakres treści wymaganych do przygotowania merytorycznego do zawodu nauczyciela języka obcego (Moduł 1. *Rozporządzenie MNiSW z 17.01.2012*). W obrębie tej grupy przedmiotów można dostrzec najwięcej podobieństw między programami realizowanymi przez polskie ośrodki akademickie. Choć różnice i dysproporcje są oczywiście widoczne w wymiarze godzin poszczególnych przedmiotów czy ich nazewnictwie, można stwierdzić, że proponowane programy w dużej mierze opierają się na obowiązujących do niedawna minimach programowych definiowanych dla kierunku filologia romańska.

Duża pula godzin w programie poświęcona jest na opanowanie umiejętności językowych na studiach pierwszego i drugiego stopnia, co odbywa się zasadniczo w ramach zajęć z Praktycznej Nauki Języka Francuskiego. W tej grupie przedmiotów znajdują się zajęcia poświęcone kształtowaniu ogólnie nazwanych sprawności językowych (UP) lub pojedynczo wyodrębnionych (wypowiedź pisemna/pisanie/dysertacja i ustna/mówienie, rozumienie ze słuchu, czytanie – UW, UAM, KUL, UJ), prezentacji określonych elementów języka (gramatyka stosowana/praktyczna, leksyka, fonetyka, ortografia – UW, UJ, UAM, UP, KUL). W grupie przedmiotów PNJF są także zajęcia poświęcone językowi handlowemu (UW), zawodowemu (UAM) lub językowi specjalności (UJ), dyskursowi akademickiemu (UAM) lub naukowemu (UW), tłumaczeniom (UAM, KUL, UW), argumentacji w przestrzeni publicznej (UAM) oraz warsztaty kreatywności językowej (UAM).

Poza zajęciami praktycznymi z języka francuskiego programy studiów obejmują także zajęcia *stricte* językoznawcze tj. gramatykę opisową języka francuskiego (UP, UW, UJ, UAM, KUL), gramatykę kontrastywną polsko-francuską (UP, UW, UJ, UAM, KUL), gramatykę historyczną lub historię języka francu-

<sup>33</sup> Uniwersytet Warszawski (UW), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Uniwersytet Jagielloński (UJ), Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (UP), Katolicki Uniwersytet Lubelski (KUL). Pragniemy zaznaczyć, że niniejsza analiza opiera się na danych pozyskanych ze stron internetowych w/w instytucji przy założeniu, że jest to oferta dydaktyczna aktualnie realizowana w omawianych ośrodkach kształcenia.

skiego z elementami gramatyki historycznej (UW, UAM, UJ, UP), wstęp do językoznawstwa (UW, UJ, UAM, UP), wstęp do semantyki leksykografii (UP), metodologię badań językoznawczych (UW), fonetykę artykulacyjno-korekcyjną (UAM), morfoskładnię (UAM), semantykę języka francuskiego z elementami leksykologii (UAM), nowe prądy w językoznawstwie (UW).

Równolegle do zajęć językoznawczych realizowane są także przedmioty ukierunkowane na treści literaturo- i kulturoznawcze, wśród których wymienić należy historię literatury francuskiej poszczególnych epok (UJ, UP, KUL, UAM, UW), historię i/lub cywilizację Francji (UJ, UP, KUL, UAM, UW), warsztaty kultury frankofońskiej (UAM), język jako klucz do wiedzy o świecie (UJ).

Podkreślić należy, że dokonana analiza programów kształcenia opiera się wyłącznie na wyłuskaniu zajęć mających na celu merytoryczne przygotowanie do nauczania języka, gdzie zasadniczym kryterium wyboru jest nazwa zajęć sugerująca takie czy inne treści. Nie ulega wątpliwości, że należałoby ją doprecyzować poprzez analizę opisów wszystkich zajęć (na podstawie kart przedmiotów) oraz przydzielony im wymiar czasowy na poszczególnych etapach kształcenia. Niemniej jednak, już same nazwy zajęć obecnych w programach kształcenia wspomnianych ośrodków akademickich wskazują na różnorodność treści pokazujących różnorodne aspekty języka i kultury obszaru francuskiego/frankofońskiego, co może być podstawą do oczekiwania wysokiego poziomu opanowania języka obcego, a co za tym idzie – przygotowania merytorycznego do nauczania przedmiotu.

### **3.2. Przedmioty realizujące treści przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela**

W zależności od ośrodka akademickiego, zajęcia poświęcone kompetencjom metodycznym oraz psychologiczno-pedagogicznym nauczyciela są realizowane na studiach pierwszego i/lub drugiego stopnia. Biorąc pod uwagę ograniczony zasięg uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela po studiach pierwszego stopnia (wyłącznie na poziomie szkoły podstawowej), niektóre ośrodki romanistyczne (np. KUL) zdecydowały się realizować specjalizację nauczycielską wyłącznie w ramach studiów drugiego stopnia. W innych ośrodkach (np. UAM) można znaleźć przedmioty ukierunkowane mniej lub bardziej na nauczanie języka francuskiego już w ramach podstawowego programu studiów poza specjalizacją. Mowa m.in. o zajęciach opatrzonych nazwą „Podstawy glottodydaktyki”, „Wprowadzenie do akwizycji języków romańskich”, „Technologie informacyjne” czy „Wprowadzenie do komunikacji interkulturowej” (UAM). Zasadniczo jednak tzw. przedmioty zawodowe umieszczone są w obrębie specjalizacji nauczycielskiej/metodycznej/pedagogicznej.

W większości przypadków nazwy zajęć profilowanych zawodowo są zbieżne z tym, co sugeruje *Rozporządzenie MNiSW z 17.01.2012 r.* Praktycznie we wszystkich analizowanych programach znaleźć można przedmioty o nazwie „Pedagogika”, „Psychologia”, „Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne” z odniesieniem do adekwatnego etapu edukacyjnego (I, II, III i IV). Wspólne większości polskich romanistyk są także „Emisja głosu”, „Technologie informacyjne”, „Podstawy dydaktyki” oraz „Dydaktyka szczegółowa języka francuskiego” na odnośnym etapie edukacyjnym w wymiarze minimalnym (KUL) lub bardziej rozbudowanym (UP czy UW). Nazwy pozostałych zajęć sugerują zwrócenie szczególnej uwagi ośrodków akademickich na poszczególne aspekty pracy nauczyciela języka francuskiego.

I tak, romanistyka UAM proponuje swoim studentom zajęcia poruszające prawne aspekty pracy nauczyciela oraz przybliżające zasady udzielania pierwszej pomocy, jak również zasady BHP dla nauczycieli.

Romanistyka UW w swojej ofercie metodycznej oferuje zajęcia o nazwie „Interdyscyplinarny wymiar dydaktyki wczesnoszkolnej”, „Psychopedagogiczne zagadnienia praktyki dydaktycznej”, „Ewolucja metod nauczania języka obcego”, „Rozwijanie kompetencji językowych” oraz „Ocenianie i jego formy”.

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie kieruje do studentów studiów magisterskich ciekawą ofertę edukacyjną w postaci specjalności „Przekładoznawstwo z dydaktyką języka francuskiego”, w ramach której realizowane są praktyczne zajęcia mające na celu równoległe pogłębienie znajomości z zakresu językoznawstwa („Wybrane zagadnienia z językoznawstwa – analiza kontrastywna”, „Wybrane problemy językoznawstwa korpusowego”, „Wybrane zagadnienia współczesnego językoznawstwa”, „Wybrane zagadnienia z zakresu frazeologii” czy „Metodologia opisu językoznawczego dla celów językoznawstwa komputerowego”) oraz przybliżenie kwestii metodycznych („Psychologiczne podstawy wychowania i nauczania dla III i IV etapu edukacyjnego”, „Koncepcje i praktyki wychowania dla III i IV etapu edukacyjnego”, „Materiały i narzędzia nauczania na odległość”).

Jeśli chodzi natomiast o romanistykę KUL, to na tle innych ośrodków w kształceniu nauczycieli języka francuskiego wyróżnia się ona zajęciami o nazwie „Akwizycja języka ojczystego i obcego” oraz „Dydaktyka języków dla potrzeb zawodowych”, w wymiarze po 30 godzin dla każdego z przedmiotów.

Odnosząc poczynione uwagi do wcześniej zarysowanych kompetencji nauczyciela języka specjalistycznego można stwierdzić, że dostępne programy kształcenia z pewnością przygotowują pod kątem dostatecznej znajomości języka oraz metodyki nauczania, choć bardziej w zakresie języka ogólnego niż specjalistycznego. Można wnioskować, że proponowana gama zajęć językoznawczych pozwala zapoznać się przyszłym nauczycielom z podstawowymi teoriami języ-

koznawczymi (także w zakresie analizy dyskursu), co uznano powyżej za wiedzę pożądaną pod kątem pracy z grupami o potrzebach zawodowych. Analizowane programy zajęć nie obejmują jednak przedmiotów pozwalających na zgłębienie tajników konkretnego języka branżowego. Choć w przypadku niektórych romanistyk proponowane są zajęcia ukierunkowane na język zawodowy, należy je raczej uznać za inicjację w dość ogólny obszar zawodowy niż perfekcyjne opanowanie języka tegoż obszaru. Poza tym, brak jest w analizowanych programach studiów (poza KUL) wyraźnego odniesienia w nazwie zajęć do treści ukierunkowanych na nauczanie języka specjalistycznego/zorientowanego zawodowo czy do celów zawodowych.

#### 4. Podsumowanie

Na podstawie analizy programów wybranych polskich ośrodków romanistycznych można stwierdzić powiązania pomiędzy zakresami treści nauczania tak w ramach programu ogólnego, jak i specjalności/specjalizacji nauczycielskiej, co może być uznane jako podstawa rozwijania kompetencji poświadczonych w zawodzie nauczyciela języka specjalistycznego. Taki globalny i komplementarny zarazem ogląd programu kształcenia romanistycznego może być jednak dokonany raczej przez osobę świadomą wybranej ścieżki zawodowej i wymaganych na niej kompetencji zawodowych. Można zaryzykować stwierdzenie, że w większości przypadków programy kształcenia są postrzegane, tak przez studentów, jak i nawet przez niektórych ich autorów, jako suma poszczególnych przedmiotów bez uwzględnienia mniej lub bardziej precyzyjnych potrzeb zawodowych. Oznacza to, że nie każdy student czy prowadzący zajęcia widzi zależności pomiędzy poszczególnymi przedmiotami w programie i ich komplementarny charakter względem siebie, a nade wszystko ciągłość w odniesieniu do finalnego celu kształcenia tj. przygotowania do zawodu nauczyciela języka obcego. Konstruowanie programów kształcenia nauczycieli winno dążyć do określenia płaszczyzny pozwalającej na integrację treści różnych obszarów m.in. filologii, psychologii, pedagogiki czy też ogólnej wiedzy o świecie. Jak słusznie zauważa Sikorska<sup>34</sup>, „w przypadku nauczycieli języków obcych przedmiotem odnoszącym się bezpośrednio do wiedzy zawodowej jest dydaktyka szczegółowa danego języka”, w ramach której odbywa się właśnie owa „integracja wewnątrzprzedmiotowa”. Niemniej jednak, odnosząc

<sup>34</sup> M. Sikorska, *Korelacja międzyprzedmiotowa w programie kształcenia nauczycieli języków obcych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań – Kalisz 2009, s. 184.

niniejszy postulat do wymiaru czasu poświęconego na nauczanie dydaktyki języka francuskiego według sugerowanych *Rozporządzeniem* ram czasowych okazuje się, że wielość zagadnień, które należy poruszyć w trakcie kształcenia nie może być wyłącznie domeną dydaktyki przedmiotu kierunkowego. Przygotowanie do zawodu nauczyciela języka specjalistycznego musi odbywać się w ramach wszystkich przedmiotów od pierwszego roku nauki, a nie tylko na tym stopniu/roku studiów, na którym realizowane są przedmioty *stricte* zawodowe.

Można zakładać, że, poza rozwojem wiedzy i kompetencji językowych oraz zawodowych, pożądaną konsekwencją postulowanego podejścia byłoby także rozwijanie świadomości studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela nad sensownością realizowanego przez nich programu i treści kształcenia. Docelowo mogłoby ono skutkować u przyszłych nauczycieli języka specjalistycznego większą świadomością potrzeb i celów kształcenia ewentualnych odbiorców o specyficznych profilach/oczekiwaniach zawodowych.

## Bibliografia

- Abbot G., *Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy*, „The ESP Journal” 1983, 2 (1).
- Berdychowska Z., *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, nr 3.
- Defays J.-M., *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Sprimont 2003.
- Dudley-Evans T., St John M. J., *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*, Cambridge 1998.
- Ewer J. R., *Teacher training for EST: Problems and methods*, „The ESP Journal” 1983, 2 (1).
- Ferenz K., *Kulturowe i polityczne konteksty ról nauczyciela*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002.
- Gajewska E., Sowa M., *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin 2014.
- Gajewska E., Sowa M., *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*, „Neofilolog” 2015, nr 44/2.
- Gajewska E., *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów 2011.
- Gnitecki J., *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczyciela w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), Zielona Góra 2002.
- Huckin T., Olsen L., *On the use of informants in LSP discourse analysis*, [w:] *Reading for professional purposes*, A. Pugh, J. Ulijn (red.), London 1984.
- Hutchinson T. Waters A., *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge 1987.
- Krajka J., *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*, Lublin 2012.
- Kruszewski K., *Nauczyciel jako twórca programu*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), Warszawa 2005.

- Mamet P., *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, [w:] *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki*, J. Lewandowski (red.), Warszawa 2002.
- Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*, Karpińska-Szaj K. (red.), Łask 2005.
- Raport ORE. Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011-12*, Warszawa 2013.
- Sikorska M., *Korelacja międzyprzedmiotowa w programie kształcenia nauczycieli języków obcych*, [w:] *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), Poznań – Kalisz 2009.
- Sowa M., *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*, Lublin 2011.
- Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Bałachowicz J., Szkolak A. (red.), Kraków 2012.
- Zawadzka E. *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Kraków 2004.