

Nauczyciel języka zawodowego tworzy własne dialogi dydaktyczne: od teorii do praktyki

ELŻBIETA GAJEWSKA

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

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

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

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

Za sprawą rozporządzenia MEN dotyczącego podstawy programowej kształcenia w zawodach (z dn. 07.02.2012, DzU poz.184), nauczanie języka obcego winno dokonywać się w perspektywie jego przyszłego wykorzystania w miejscu pracy. W czasach zwiększającej się mobilności

(nie tylko) młodych ludzi, postulat ten jest nader uzasadniony. Stawia on jednak przed nauczycielami zatrudnionymi w szkołach przygotowujących do zawodu poważne wyzwania. Można zaryzykować twierdzenie, że wskutek nieuwzględniania glottodydaktyki do celów specjalistycznych w kształceniu filologicznym (Gajewska i Sowa 2014b), ogół pedagogów nie zetknął się z teorią nauczania w tym specyficznym zakresie w czasie zdobywania uprawnień nauczycielskich. Szkolenia doszkalające organizowane z inicjatywy różnych podmiotów nie miały, niestety, ani charakteru masowego, ani systematycznego.

W stosunkowo dogodnej sytuacji znajdują się nauczyciele rozpowszechnionych języków zawodowych lub branżowych, mogący korzystać z gotowych materiałów kształcenia. W parze z przewodnikiem metodycznym, dobry podręcznik jest nieocenioną pomocą i może załagodzić, a w dłuższej perspektywie także uzupełnić, niejedną lukę w przygotowaniu metodycznym. Wytwarzanie takich materiałów podlega jednak prawom ekonomii i musi być opłacalne tak dla wydawnictwa, jak i dla autorów inwestujących tu swój czas i wysiłek. Stąd też na rynku edukacyjnym niemal dla każdego JO możemy przebieierać w ofertach adresowanych do biznesmenów czy pracowników sektora turystyczno-hotelarskiego. Ze względu na szczególnie status języka angielskiego jako współczesnej *lingua franca*, opracowano w nim pomoce dydaktyczne przydatne w pracy z przedstawicielami wielu – chociaż nie wszystkich – grup zawodowych. Znacznie gorzej wygląda to natomiast w przypadku połączenia mniej

popularnego JO oraz równie mało popularnego zawodu. Sytuacja takich grup docelowych jest nie do pozazdroszczenia: o ile nie zaistnieją okoliczności uzasadniające inwestycje w tworzenie podręczników (np. wspieranie imigracji przedstawicieli określonego zawodu), ich potrzeby są ignorowane z powodów czysto ekonomicznych.

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

Jak ułatwić działanie wspomnianego refleksyjnego nauczyciela? Jak już wspomniano, jest nader prawdopodobne, że nie ma on przygotowania do samodzielnego tworzenia kursu lub podręcznika, co jest przecież istotą nauczania JO dla potrzeb zawodowych. Co więcej,

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

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

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

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

dotyczących jednego tematu). Sekwencje składają się z mniejszych jednostek dialogicznych, czyli wymiany zdań (fr. *échanges*), te zaś z poszczególnych wypowiedzi, które mogą być z kolei złożone z kilku aktów mowy.

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

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

podawane do przyswojenia podczas kształtowania kompetencji zawodowej, czyli w toku kształcenia zawodowego.

Dialogi podręcznikowe, nawet przedstawiane w perspektywie komunikacyjnej, w znaczący sposób odbiegają od tych rzeczywistych (Gajewska 2002). Być może dlatego operacyjne modele analizy dyskursu opracowywane w celu ich dydaktycznego wykorzystania (m.in. Bhatia 1993, Swales 2004, Mourlhon-Dallies 2008, szerzej: Gajewska i Sowa 2014a: 148-154) były tworzone przede wszystkim dla gatunków pisemnych. Osadzone sytuacyjnie interakcje cechuje występowanie licznych elementów deiktycznych, czyli znaków językowych odnoszących się do elementów kontekstu (*podaj mi to*). Prawdziwa komunikacja charakteryzuje się też znaczną niedokończonością, na przykład źle skonstruowanymi lub niedokończonymi zdaniami. Analiza konwersacyjna interesuje się zjawiskami związanymi z negocjowaniem zabierania głosu, czyli m.in. stopniem tolerancji (akceptacji lub odrzucenia) dla takich zjawisk, jak wchodzenie w słowo rozmówcy czy cisza między poszczególnymi wypowiedziami.

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

Należy zdawać sobie sprawę, że czym innym jest analiza rzeczywistej konwersacji, czym innym zaś konstruowanie materiałów dydaktycznych. Ta pierwsza będzie nieskończenie bogatsza i poniekąd wielowarstwowa, ponieważ interwencje związane ściśle z relacją mogą zostać wzbogacone o aspekty wynikające z osobowości, okoliczności, a nawet nastroju uczestników interakcji. Zasygnalizowane wyżej zagadnienia mają za zadanie uwrażliwić na złożoność zadania, jakie podejmujemy, oraz uświadomić

niechronne ograniczenia każdego modelu dydaktycznego, którym jest dany dialog zawodowy. Zarazem stanowią one – z pewnością niewyczerpującą – listę punktów widzenia, jakie będziemy przyjmować w odniesieniu do dialogów tworzonych za pomocą zaproponowanej dalej procedury.

Praca nad tworzeniem sprofilowanych modeli interakcji ustnych: propozycje metodologiczne

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

1. Wybór interakcji zawodowej.
2. Opracowanie scenariusza w języku polskim.
3. Opracowanie ekwiwalentnego scenariusza w JO.
4. Konsultacje ze specjalistami zawodowymi z danej sfery językowej i ewentualne poprawki.
5. Tworzenie materiałów.
6. W przypadku pracy w formie projektu pedagogicznego: ocena projektu i jego efektów oraz zaangażowania poszczególnych uczniów, (samo)ocena przyrostu kompetencji komunikacyjnej i zawodowej.

Motywacja uczniów opiera się przede wszystkim na poczuciu robienia czegoś przydatnego dla rozwoju przyszłej własnej ścieżki zawodowej, dlatego też projekt powinien angażować uczących się o podobnym profilu zawodowym, a co za tym idzie – o podobnym profilu komunikacyjnym. Może więc zostać podjęty w danej klasie (ewentualnie kilku klasach o zbliżonym profilu) lub w gronie zainteresowanych uczniów z kilku klas przygotowujących do tego samego lub pokrewnych zawodów. Uczący się powinni mieć decydujący głos przy wyborze interakcji zawodowej, nad którą chcą pracować, a dla której nie posiadają materiałów dydaktycznych. W trakcie szukania pomysłów na sytuacje komunikacyjne z udziałem cudzoziemców-rodzimych użytkowników danego JO, warto zwrócić się przede wszystkim w stronę potencjalnych kontaktów z klientami lub współpracownikami obcojęzycznymi. Można tu wykorzystać metody wspomagające twórcze myślenie, stosowane w analogicznej fazie projektu pedagogicznego, np. burzę mózgow.

Kolejny etap działań obejmuje opracowanie scenariusza w języku polskim. Wraz z nauczycielem języka specjalistycznego (dalej JS), uczniowie określają interesujący

ich wycinek komunikacji zawodowej. Może on obejmować pojedynczą interakcję (spotkanie z klientem-cudzoziemcem, który pragnie wyklepać karoserię po stłuczce) lub cały łańcuch takich interakcji (np. od odbioru i zgłoszenia reklamacji do wykonanej pracy). Wstępne przygotowanie uczniów do skutecznego poradzenia sobie z tą fazą projektu spoczywa na barkach nauczyciela JS. Zwraca on uwagę na kluczowe elementy scenariusza, między innymi:

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

Uwrażliwieni na wymienione zagadnienia, uczniowie tworzą scenariusz danej interakcji w języku polskim. Oczywiście, nie sposób z góry przewidzieć wszystkich możliwych wątków, jakie pojawić się mogą w konwersacji. Można natomiast uwzględnić fragmenty *small talk*, jeśli scenariusz przewiduje na przykład rozmowę o pogodzie lub na inne skonwencjonalizowane tematy. Na tym etapie wskazane jest zwrócenie się do nauczyciela zawodu

lub opiekuna praktyki, który dzięki swemu doświadczeniu fachowemu i znajomości dziedziny będzie w stanie wzbogacić lub skorygować propozycje uczniów. Należy podkreślić, że w tej fazie pracy uczniowie rozwijają swoje umiejętności zawodowe. Czynią to, po pierwsze, poprzez analizę przebiegu danego działania zawodowego, czym wzbogacają lub uzupełniają swoje mentalne reprezentacje tego działania. Po drugie, zachęceni są do refleksji nad językową częścią tego działania. Jest to istotne zwłaszcza w sytuacji, kiedy działanie językowe stanowi jądro aktywności zawodowej jako takiej. W wielu zawodach opartych na komunikacji słowo jest obecnie nie tyle uzupełnieniem działalności manualnej, ile istotą wykonywanej pracy: już nie *talk at work*, ale *talk as work* (Mondada 2006:14).

Kolejnym etapem jest nie tylko przełożenie tego scenariusza na JO, ale stworzenie jego funkcjonalnie ekwiwalentnej wersji. Już w tej fazie pracy wskazane jest posiłkowanie się oryginalnymi komunikatami dostosowanymi do sytuacji zawodowej (tekstem w kontekście, czyli dyskursem) w języku docelowym. Uczący się mogą tu korzystać przede wszystkim z dostępnych w Internecie materiałów szkoleniowych (filmów, tutoriali) lub porad i komentarzy czynnych zawodowo pracowników i ekspertów, wymieniających uwagi na temat aspektów danego zagadnienia zawodowego (dostępnych np. na forach dyskusyjnych). W ten sposób:

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

Bardzo często dostępne materiały przedstawiają nie interakcję zawodową, lecz komentarz do niej, przez co stanowią jedynie materiał wyjściowy do opracowania zamierzonego scenariusza. Jego wstępna wersja jest uzupełniana lub korygowana przez nauczyciela języka specjalistycznego, który jednak występuje tu przede wszystkim jako ekspert językowy w zakresie języka ogólnego, poprawiając ewentualne błędy gramatyczne lub składniowe. Specyficzne aspekty komunikacji, takie jak słownictwo i frazeologizmy, jak również respektowanie konwencji zawodowych (np. uwzględnienie wszystkich niezbędnych sekwencji interakcyjnych) i grzecznościowych muszą zostać ocenione przez fachowca działającego w kręgu kultury języka docelowego. Znalezienie takiego eksperta może wydawać się w pierwszej chwili najtrudniejszą częścią całej operacji. Jednak, w czasach masowego korzystania z nowych technologii komunikacyjnych, nie jest to, wbrew pozorom, zadanie nie do wykonania. Przedstawiciele rozmaitych

zawodów mają zazwyczaj w sieci swoje fora dyskusyjne, na których omawiają problemy fachowe. Prośba o korektę językową zazwyczaj spotyka się z przychylnym podejściem, jeśli nie u pierwszego, to u kolejnych adresatów takiej prośby. Co więcej, samo zwrócenie się o pomoc jest autentycznym i przydatnym działaniem językowym, które może zostać uwzględnione w trakcie planowania całości projektu. Możliwe jest też nawiązanie kontaktu ze szkołą o podobnym profilu, a nawet podjęcie z nią dłuższej współpracy.

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

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

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

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

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

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

Za Mangiante i Parpette (2004), Gajewska i Sowa (2014a:47) proponują rozróżnienie między analizą rzeczywiste istniejących potrzeb konkretnego użytkownika

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

BIBLIOGRAFIA

- Bhatia, V. K. (1993) *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Brown, P., Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C.N., Leather, J.H., Bruton, C.J. (1976) Doctors in Casualty: Applying Communicative Competence to Components of Specialist Course Design. W: *International Review of Applied Linguistics*, nr 14(3), 245-272.
- Gajewska, E. (2002) Les séquences phatiques d'ouverture et de clôture du dialogue: les rituels conversationnels en didactique des langues et en traductologie. W: A. Kacprzak (red.) *Points communs: linguistique, glottodidactique, traductologie*. Łódź: Biblioteka, 57-67.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014a) *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014b) Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques: un enjeu pour l'ingénierie de formation? W: *Points Communs*, nr 1, 6-17.
- Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992) *Les interactions verbales* I,II. Paris: Armand Colin.
- Krajka, J. (2007) *English Language Teaching in the Internet-assisted Environment. Issues in the Use of the Web as a Teaching Medium*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lakoff, R. (1977) What You Can Do with Words: Politeness, Pragmatics, and Performatives. W: A. Rogers, B. Wall, J. P. Murphy (red.) *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 79-105.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London/New York: Longman.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004) *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- MEN (2012) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach* (DzU poz.184).
- Mondada, L. (2002) Interactions et pratiques professionnelles: un regard issu des studies of work. W: *Studies in Communication Sciences*, nr 2/2, 47-82.
- Mondada, L. (2006) Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. W: *Revue française de linguistique appliquée*, nr XI-2, 5-16.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.
- Norris S., Jones, R.H. (red.) (2005) *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. London/New York: Routledge.

- Saint-Georges, I. de (2004) Actions, médiations et interactions: une approche multimodale du travail sur un chantier. W: *Cahiers de linguistique française*, nr 26, 320-341.
- Schank, R. C., Abelson, R. (1977) *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale Erlbaum.
- Scollon, R. (2001) *Mediated Discourse: The Nexus of Practice*. London/New York: Routledge.
- Swales, J. M. (2004) *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

DR HAB. ELŻBIETA GAJEWSKA Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Główne zainteresowania badawcze to szeroko traktowane języki specjalistyczne (ich lingwistyczny opis, nauczanie oraz tłumaczenie), jak również przemiany zachodzące w komunikacji i glotodydaktyce pod wpływem nowych technologii. Oprócz działalności naukowej i tłumaczeniowej, zajmuje się również współpracą ze środowiskami nauczycielskimi poprzez udział w projektach krajowych i międzynarodowych oraz prowadzenie szkoleń.

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