

Magdalena SOWA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Planowanie kursu języka specjalistycznego: problemy i wyzwania metodyczne przyszłych nauczycieli języka francuskiego

Abstract: Course planning in LSP: problems and methodological challenges of future French-language teachers

Planning a language for special purposes course seems to be an indispensable task of every foreign language teacher who undertakes to work with groups with specific, professional needs. This task is complex and consists of many stages. The steps are strongly connected: decisions taken by a teacher in the earlier stages directly determine the choices made for the next steps. The aim of the article is to discuss the problematic aspects of planning the course of language for special purposes. A course is a part of the education of future teachers of foreign languages in higher education. Methodological and theoretical assumptions of didactics of language for special purposes, referring to the various stages of the planning of the course, will be illustrated with the results conducted by students of Romance Philology. Such a group face the challenges of the future French-language teacher, also a teacher of language for special purposes, especially during their teaching methodology courses. The difficulties and problems encountered by a teacher of language for special purposes during the selected planning stages of the course will be presented by the results of students' assignments.

Wstęp

W dobie galopującej profesjonalizacji kształcenia, nauczyciele języków obcych (JO) coraz częściej mają do czynienia z nauką języka w ramach kursów adresowanych do odbiorców o potrzebach zawodowych. Sprostanie oczekiwaniom uczących się oraz zakończenie kształcenia pełnym sukcesem wymaga od nauczyciela umiejętności, których zakres nie do końca pokrywa się z tymi, jakie posiadają nauczyciele języków obcych dla celów ogólnych. W zdecydowanej większości przypadków, nauczyciel języka specjalistycznego (JS) stoi w obliczu konieczności planowania kształcenia pod kątem konkretnych potrzeb grup zawodowych, tworzenia od podstaw programu takiego kształcenia, pozyskiwania odpowiednich danych w terenie oraz samodzielnego opracowywania – w oparciu o dane z terenu – ćwiczeń dydaktycznych.

O ile dydaktyka języka ogólnego pojawia się w programach kształcenia nauczycieli języków obcych, niedostatecznie wiele uwagi poświęca się dydaktyce języków

specjalistycznych, którą proponują tylko nieliczne ośrodki akademickie (zob. E. Gajewska/ M. Sowa 2015, M. Sowa 2015). Zajęcia z dydaktyki JS okazują się tymczasem niezbędne dla prawidłowego przygotowania (czy choćby wdrożenia) przyszłych nauczycieli JO do pracy z grupami o profilu i potrzebach zawodowych. Samo kształcenie w zakresie dydaktyki języka ogólnego jest niewystarczające, aby uwrażliwić studenta filologii-przyszłego nauczyciela JO na potencjalne trudności w planowaniu i realizacji procesu dydaktycznego dla grup zawodowych. Powyższe zagadnienia zostaną omówione w ramach niniejszego artykułu w oparciu o konkretne doświadczenia wynikające z kształcenia studentów filologii romańskiej w ramach zajęć z dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

1. Zadania nauczyciela związane z przygotowaniem kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych

Charakterystyczna dla kursów języka obcego dla potrzeb zawodowych (JOZ¹) jest różnorodność odbiorców kształcenia oraz specyfika (często jednostkowa i niepowtarzalna) ich potrzeb. W nielicznych przypadkach nauczyciel może zaplanować i realizować program kursu w oparciu o gotowe i dostępne materiały dydaktyczne. W przeważającej większości przypadków jest jednak zmuszony samodzielnie opracować program kształcenia i stworzyć do niego właściwe materiały nauczania. Podejmowane przez nauczyciela decyzje i dokonywane wybory przekładają się więc bezpośrednio na kształt kursu JOZ, a ten jest zawsze wynikiem indywidualnego / jednostkowego potraktowania potrzeb odbiorców, celów i treści nauczania. Konstruowanie programu kształcenia pod kątem profilu odbiorców, celem zaspokojenia ich najpilniejszych bądź najważniejszych potrzeb związanych z użyciem JO w miejscu pracy, wymaga od nauczyciela specyficznego postępowania, które realizowane jest na wielu wzajemnie ze sobą powiązanych etapach i które opiera się na wnikliwej wieloaspektowej refleksji. Zasadnicza aktywność nauczyciela JS odnosi się do etapów związanych z planowaniem kursu JOZ², które wymaga m.in. i) określenia profilu odbiorców i zapotrzebowania na kurs, ii) analizy potrzeb, iii) selekcji treści nauczania, iv) zebrania danych źródłowych adekwatnych do kontekstu JOZ, v) opracowania ćwiczeń i materiałów nauczania.

1.1. Identyfikacja profilu odbiorców

Określenie profilu odbiorców wiąże się z odpowiedzią na pytanie czy kurs powodowany jest konkretną potrzebą istniejącej grupy odbiorców czy też powstaje jako jedna z możliwych ofert kształcenia językowego, nie mając u swych podstaw konkretnego zapotrzebowania. Dydaktyka języka francuskiego różnicuje te dwie sytuacje terminami *Français sur Objectifs Spécifiques* i *Français de Spécialité*, które wpisują się

¹ Terminy „język specjalistyczny” (JS) oraz „język obcy dla potrzeb zawodowych” (JOZ) traktować będziemy w niniejszej publikacji zamiennie, uważając je za pojęcia synonimiczne.

² Ograniczone rozmiary niniejszego tekstu nie pozwalają na dogłębne omówienie problematyki podjętej w punkcie 1. Wskazane etapy działań zostały natomiast szczegółowo omówione w naszych wcześniejszych publikacjach (Gajewska i Sowa 2014, Sowa 2015).

odpowiednio w logikę popytu i logikę podaży (J.-M. Mangiante/ Ch. Parpette 2004) oraz wymagają odmiennego podejścia metodycznego. Kursy oferowane, wynikające z tzw. logiki podaży, istnieją w ofercie programowej ośrodków edukacyjnych posiadających mniej lub bardziej bogatą gamę kursów zawodowych, dzięki czemu zwiększają się ich możliwości kształcenia. Oferta kursów zamawianych, wpisujących się w logikę popytu, odpowiada aktualnej prośbie uczącego się, który odczuwa realną potrzebę kształcenia.

Niezależnie od tego, w jakiej sytuacji powstaje dany kurs (na konkretne zamówienie czy też nie), zadaniem nauczyciela jest szczegółowe określenie profilu odbiorcy. Ogólnie rzecz biorąc, ten ostatni jest osobą dorosłą, już – bądź jeszcze nie – aktywną zawodowo, o silnie sprecyzowanych celach i wysokiej motywacji (H. Komorowska 2005). Grupy złożone z dorosłych uczących się odznaczają się dużą różnorodnością pod względem cech osobowościowych, strategii i stylów uczenia się, doświadczeń, potrzeb, przyczyn podejmowania nauki, celów, biegłości komunikacyjnej w języku ojczystym, poziomu znajomości języka obcego, umiejętności zawodowych, możliwości czasowych, sytuacji finansowej itp. Bez dokładnego zidentyfikowania, kto jest odbiorcą kursu i skąd wypływa potrzeba kształcenia nie będzie można trafnie zaplanować kolejnych etapów i skutecznie kurs zrealizować, a co za tym idzie osiągnąć zamierzonych celów nauki. Stąd też planowanie winno rozpocząć się od możliwie dokładnego opisu odbiorców, do których adresowany jest kurs. Niniejszy opis będzie wykonalny, jeśli nauczyciel zgromadzi pożądane informacje na temat uczących się poprzez np. sformułowanie pytań, które zada sam sobie oraz zamawiającym kurs i/lub rzeczywistym odbiorcom tego kursu. Informacje takie może zgromadzić w oparciu o stworzone przez siebie narzędzia pozyskiwania danych (formularze, tabele, ankiety itp.) lub już istniejące i wypracowane na gruncie dydaktyki JS (zob. T. Hutchinson/ A. Waters 1987, S. Eurin Balmet/ M. Henao de Legge 1992, D. Lehmann 1993, M. Cheval 2002, J.-M. Mangiante/ Ch. Parpette 2004, C. Carras i in. 2007, E. Gajewska/ M. Sowa 2014).

1.2. Analiza potrzeb

Analiza potrzeb odbiorców jest silnie powiązana z wcześniejszym etapem identyfikacji ich profilu. Polega ona na określeniu potrzeb językowych, aby na ich podstawie sformułować cele kształcenia oraz zdefiniować treści nauczania (R. Richterich 1985: 87).

Dzięki analizie potrzeb nauczyciel-twórca programu poznaje powody, dla których uczący się podejmuje kształcenie, jego sposoby nauki, relacje z otoczeniem, cechy szczególne, a także uwarunkowania środowiskowe, w których prowadzony będzie kurs JS, jego wymiar czasowy oraz tryb spotkań (T. Hutchinson/ A. Waters 1987). Analiza potrzeb jest także narzędziem, które pozwala dokonać selekcji sytuacji komunikacyjnych aktualnego lub przyszłego działania zawodowego, a w szczególności wyłonić typowe dla tychże sytuacji rodzaje dyskursu zawodowego (J.-M. Mangiante/ Ch. Parpette 2004). Pozyskanie tych informacji jest możliwe m.in. dzięki umiejętności trafnego formułowania pytań i poszukiwania na nie precyzyjnych odpowiedzi: kto komunikuje? Do kogo/ z kim? Dlaczego i po co? W jaki sposób? Gdzie? itp. Poprzez

wyłonienie specyficznych i typowych dla pożądanego kontekstu sytuacji komunikacyjnych oraz działań zawodowych, analiza potrzeb pozwala także zauważyć aspekty językowe, kulturowe, dziedzinowe, które współistnieją i/lub dominują w obrębie wybranych sytuacji, a które należy uwzględnić w projektowanym programie nauki.

Działania nauczyciela na etapie analizy potrzeb wiążą się także z eksploracją różnorodnych źródeł i sposobów pozyskiwania informacji na temat potrzeb odbiorców oraz ich oczekiwań względem projektowanego kształcenia. W zdobywaniu informacji nauczyciel może konsultować się z przedstawicielami odnośnego środowiska lub obszaru zawodowego specjalistami, a nawet samymi uczącymi się, analizować dostępne publikacje (naukowe i dydaktyczne), rejestrować dane źródłowe pochodzące bezpośrednio z terenu np. podczas wizyt w przedsiębiorstwach, analizować strukturę i zakres zadań zawodowych itp. W zależności od źródła informacji pomocne mu będą różne narzędzia, do których zaliczyć można m.in. ankiety i wywiady, audyt językowy, obserwację (uczestniczącą i nieuczestniczącą), metody etnograficzne, badanie dyskursu (analiza dyskursów, rejestrów, gatunków, badania korpusowe) czy też własną intuicję laika i/lub eksperta-praktyka (M. Long 2005), testy samooceny, plasujące i diagnostyczne (R. Howard/ G. Brown 1997).

Biorąc pod uwagę fakt, że nie zawsze i nie każde źródło informacji okazuje się wyczerpujące i wiarygodne zaleca się stosowanie dwóch lub więcej metod pozyskiwania danych, a następnie porównanie i łączenie wyników. M. Long (2005) doradza zestawienie informacji pochodzących z różnych źródeł i zbieranych za pomocą różnych metod (*source-method combinations*) w celu pozyskania rzetelnych, trafnych i użytecznych danych na temat cech językowych i zadań charakterystycznych dla określonego dyskursu zawodowego.

1.3. Selekcja treści nauczania

Analiza docelowych sytuacji komunikacji zawodowej stanowi podstawowy warunek wstępny każdego kursu. Na jej podstawie dokonuje się identyfikacji obecnych w nich aktów mowy i pojęć, a te z kolei stanowią punkt wyjścia do określenia potrzeb komunikacyjnych uczących się i przekładają się na cele i treści nauczania (zob. D. Lehmann 1993). Już wcześniejszy etap analizy potrzeb pozwala precyzyjnie stwierdzić, jakie treści nauczania należy uwzględnić w projektowanym programie kształcenia.

W nauczaniu JS do najczęściej uwzględnianych kategorii pomagających określić cele i uporządkować treści kształcenia zalicza się: tematy i dziedziny, sytuacje komunikacji, funkcje językowe, sprawności językowe, dyskurs, zadania, strategie językowe, kompetencje zawodowe, profil stanowiska, stopień specjalizacji (zob. T. Hutchinson/ A. Waters 1987, F. Mourlhon-Dallies 2008). Treści językowe obejmują natomiast elementy leksykalne, składniowe, fonetyczne, ortograficzne, parajęzykowe, które, w zależności od rodzaju dyskursu zawodowego, będą mniej lub bardziej reprezentatywne dla wybranych tekstów źródłowych.

Poza treściami językowymi, analiza sytuacji komunikacyjnych w danym zawodzie / środowisku powinna również uwzględnić różnego rodzaju elementy pozajęzy-

kowe. Te ostatnie są trudniejsze do wyłonienia niż komponenty wynikające bezpośrednio z systemu języka, a do których identyfikacji należy wykazać się dobrą znajomością obszaru zawodowego (właściwych mu rytuałów, zwyczajów, konwencji, przyjętych zachowań i praktyk). Pozajęzykowy wymiar komunikacji zawodowej obejmuje m.in. elementy socjolingwistyczne, strategiczne czy kulturowe (zob. C. Carras i in. 2007: 30).

1.4. Zebranie danych źródłowych

Jak zauważono wcześniej, różnorodność i niepowtarzalność profilu uczących się oraz specyfika ich potrzeb wymuszają ścisłą współpracę nauczyciela z właściwym obszarem zawodowym. Dostępność / otwartość docelowego środowiska działania będzie decydująca dla obserwacji przyjętych praktyk zawodowych oraz pożądaných zachowań językowych, które realizują się w formie konkretnych postaw, dyskursów i dokumentów. Pozyskiwanie danych źródłowych w terenie, które *nota bene* nie jest rzeczą prostą (zob. C. Carras 2015), pozwala nauczycielowi poznać specyfikę komunikacji zawodowej oraz dostarcza mu autentycznych materiałów, które zostaną wykorzystane³ w trakcie projektowanego kursu.

Nie dysponując gotowymi materiałami nauczania dla konkretnej grupy odbiorców, nauczyciel nie ma innego wyjścia, jak tylko samodzielnie dotrzeć do próbek pisemnych lub transkrybowanych tekstów, nagrań audio czy video powiązanych z grupą zawodową. Na podstawie analizy zebranego materiału źródłowego będzie mógł określić treści kształcenia. Zidentyfikowane typy dyskursów i dokumentów będą również wpływały na ich (nie)obowiązkową obecność w programie kształcenia.

Poszukiwanie i zbieranie materiałów stanowi ten etap planowania kursu, na którym nauczyciel będzie mógł potwierdzić, uzupełnić, a czasem i negatywnie ocenić trafność informacji zebranych na wcześniejszych etapach.

1.5. Opracowanie ćwiczeń

Nie uda się nauczycielowi trafnie i skutecznie zaplanować technik nauczania bez przeprowadzenia wcześniejszych etapów, które przedstawiono powyżej (zob. punkty 1.1.–1.4.). Choć metody i techniki nauczania, jakie wykorzystuje nauczyciel JOZ są wspólne dydaktyce języków ogólnych i specjalistycznych, ważne, aby mieć świadomość, że elementem różnicującym obydwie konteksty nauczania jest nie forma stosowanych technik, ale ich ukierunkowanie na cel. W zależności od potrzeb procesu dydaktycznego, nauczyciel JOZ może więc stosować podejścia zorientowane na działania językowe, na sprawności językowe, na gatunki tekstów czy też na realizację zadań analogicznych do tych, których wymaga autentyczne działanie zawodowe. Nauczyciel powinien określić, w które z w/w podejść będzie chciał wpisać projektowany kurs, aby adekwatnie do nich dobrać rodzaj ćwiczeń i zaplanować aktywność uczą-

³ Pamiętać jednak należy, że nie zawsze może owe dokumenty autentyczne wykorzystać w niezmienionej formie i to z wielu powodów. Poza oczywistą kwestią poufności danych czy praw autorskich, pozostaje jeszcze sprawa poziomu trudności pozyskanych materiałów.

cych się. Zwykle w programach kursów JS stosuje się ćwiczenia podobne jak na kursach JO, tj. ćwiczenia leksykalne, gramatyczne, rozwijające rozumienie ze słuchu, czytanie, mówienie bądź pisanie, choć kursy JOZ w sposób szczególnie uprzywilejowują techniki ukierunkowane na działanie tj. metoda projektów, metoda zadaniowa, analiza przypadków, symulacja. Te ostatnie uważa się za najbardziej zbliżone z tymi, które mają miejsce w autentycznym środowisku zawodowym. Będąc kompleksowymi i wieloetapowymi formami pracy, zadania i projekty sprzyjają integracji treści ćwiczenia dotyczących elementów językowych, socjolingwistycznych i pragmatycznych z kontekstem działań zawodowych, zwiększając tym samym zaangażowanie i wkład uczących się w wykonanie polecenia.

2. Kompetencje nauczyciela języka obcego dla potrzeb zawodowych

Na podstawie powyżej przedstawionych zadań nauczyciela w procesie planowania kursu JS wnioskować można, że jego kompetencje sytuować się będą w obszarach związanych m.in. z użyciem języka, stosowaniem aparatu metodologicznego oraz obeznaniem dziedzinowym (zob. E. Gajewska/ M. Sowa 2014).

Selekcja treści językowych kursu oraz analiza dyskursu specjalistycznego wymagać będą z pewnością kompetencji językoznawczych obejmujących, z jednej strony, biegłe i poprawne posługiwanie się systemem JO, a z drugiej, umiejętność analizy tekstów (także specjalistycznych). Dzięki temu, nauczyciel jest w stanie wydobyć z tekstów ich cechy charakterystyczne, a następnie je przekazać i wyjaśnić odbiorcom w trakcie procesu dydaktycznego. Zamiast więc dążenia do perfekcyjnego opanowania konkretnego języka zawodowego, nauczyciel JS winien być ekspertem w posługiwaniu się językiem, jako narzędziem działania zawodowego. Jego kompetencje eksperckie w tym zakresie obejmować będą znajomość podstawowych koncepcji z zakresu analizy dyskursu i typologii gatunku oraz umiejętność tworzenia korpusu tekstów (pisemnych i ustnych) pod kątem zdefiniowanych celów i efektów kształcenia.

Wskazanych powyżej zadań nie uda się także zrealizować bez stosownego podłoża metodycznego, które stanowi drugi ważny obszar kompetencji nauczyciela JOZ. Będąc zarówno autorem i realizatorem programu kształcenia, nauczyciel powinien potrafić m.in. definiować potrzeby komunikacyjne i kulturowe uczących się, ustalać cele, treści, techniki nauczania, wspierać uczących się, dostarczając im wiedzy na temat języka i sposobów jego skutecznego przyswajania, indywidualizować proces dydaktyczny w zależności od biegłości językowej uczących się, rozwiązywać trudności wpływające na częstą absencję uczących się oraz dokonywać trafnej i rzetelnej oceny umiejętności uczących się.

Wreszcie, zwykło wymagać się, aby nauczyciel JS posiadał odpowiednią wiedzę w zakresie obszaru zawodowego, którego języka naucza, bo to właśnie ona stanowi główną przeszkodę i trudność w pracy z grupami o potrzebach zawodowych. Stwierdzić należy, że dydaktycy nie są do końca zgodni w kwestii przyswojenia przez nauczyciela specjalistycznej wiedzy zawodowej (zob. m.in. G. Abbot 1993, J.R. Ewer 2003). Rozsądne wydaje się więc stanowisko T. Hutchinsona i A. Watersa (1987), którzy opowiadają się za tym, by nauczyciel JOZ 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, szczególnie zważywszy na fakt, że na kursach JS on sam może czerpać z zawodowej wiedzy uczących się.

3. Kształcenie nauczycieli języków obcych na studiach wyższych

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego (tu francuskiego) odbywa się w ramach specjalizacji pedagogicznej (nazywanej także nauczycielską lub dydaktyczną) regulowanej zapisami *Rozporządzenia MNiSW z dn. 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*⁴.

W *Rozporządzeniu* ustawodawca wskazał ogólne i szczegółowe efekty kształcenia, jakie winny wieńczyć realizację programu przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Sprecyzował również sposoby realizacji omawianego kształcenia, które to dokonuje się w obrębie modułów z przypisaną im minimalną liczbą godzin.

Moduł	Komponenty modułu	Godziny	Punkty ECTS
Moduł 1: Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć)	Przygotowanie merytoryczne – zgodnie z opisem efektów kształcenia dla realizowanego kierunku studiów	W wymiarze zapewniającym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu.	W liczbie przypisanej do realizowanego kierunku studiów
Moduł 2: Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym	1. Ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne	90	10
	2. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie (etapach) edukacyjnym (edukacyjnych)	60	
	3. Praktyka	30	
Moduł 3: Przygotowanie w zakresie dydaktycznym	1. Podstawy dydaktyki	30	15
	2. Dydaktyka przedmiotu (rodzaju zajęć) na danym etapie (etapach) edukacyjnym (edukacyjnych)	90	
	3. Praktyka	120	

Tabela 1. Moduły kształcenia przygotowującego do nauczania pierwszego przedmiotu⁵

⁴ Dz. U. Poz. 131.

⁵ W niniejszym tekście będziemy się zajmować wyłącznie realizacją programu przygotowującego do nauczania pierwszego przedmiotu (jednego języka obcego). Pominięte zostaną kwestie związane z przygotowaniem do nauczania kolejnego przedmiotu i pedagogiki specjalnej, również obecne w omawianym *Rozporządzeniu*.

Celem modułu pierwszego jest merytoryczne przygotowanie 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 treści wynikające bezpośrednio z obszaru pedagogiki i psychologii, pozwalające przygotować przyszłych nauczycieli do pracy z uczniami na poszczególnych etapach edukacyjnych.

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 szkolnej⁶. Mając na uwadze tematykę niniejszego tekstu oraz jego cele, etapem właściwym do analizy w zakresie nauczania języka dla potrzeb zawodowych jest III i IV etap edukacyjny obejmujący gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną oraz kształcenie w zawodzie⁷.

3.1. Program kształcenia nauczycieli języka francuskiego jako obcego na kierunku filologia romańska⁸

Przygotowanie do zawodu nauczyciela proponowane jest wyłącznie na studiach drugiego stopnia w ramach obowiązkowej specjalizacji nauczycielskiej w zakresie języka francuskiego jako obcego. Program specjalizacji rozłożonej na dwa lata studiów obejmuje treści wskazane w w/w *Rozporządzeniu MNiSW*, nie przekraczając ustalonego przepisami minimalnego wymiaru godzinowego wskazanego dla modułu 3. Tabela poniżej ilustruje rozkład zajęć oraz ich wymiar realizowany w ramach programu zapewniającego przygotowanie w zakresie dydaktycznym do nauczania pierwszego przedmiotu tj. języka francuskiego.

⁶ Należy zaznaczyć, że w przypadku języków obcych o tzw. niskiej popularności, wśród których w ostatnich latach znajduje się język francuski (zob. *Raport ORE z 2013 r.*) umieszczanie 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 częstej nieobecności tych języków na wskazanych etapach kształcenia w wielu placówkach oświatowych.

⁷ Można zastanawiać się, czy wskazane na etapie IV „kształcenie w zawodzie” jest wystarczające, aby uznać język obcy za przedmiot zawodowy, co szerzej omawia tekst M. Sowy (2015: 242-243).

⁸ W niniejszym tekście skoncentrujemy się wyłącznie na omówieniu programu specjalizacji glottodydaktycznej oferowanej na kierunku Filologia romańska prowadzonym w Instytucie Filologii Romańskiej KUL. Nasza refleksja dotyczyć będzie zasadniczo treści programowych zdefiniowanych dla modułu 3 w w/w *Rozporządzenia MNiSW*.

Nazwa zajęć	Forma zajęć	Rok / semestr studiów	Wymiar czasowy zajęć
Podstawy dydaktyki	konwersatorium	I rok (I semestr)	30 godz.
Dydaktyka jęz. francuskiego na III i IV etapie edukacyjnym (gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna)	ćwiczenia	I rok (I-II semestr)	60 godz.
Dydaktyka jęz. francuskiego dla potrzeb zawodowych	ćwiczenia	II rok (III semestr)	30 godz.
Praktyka pedagogiczna		II rok (III semestr)	120 godz.

Tabela 2. Program i wymiar czasowy zajęć przygotowujących do nauczania języka francuskiego jako obcego (w ramach modułu 3)

Jak widać w przedstawionym zestawieniu, skromny wymiar godzinowy zajęć nie pozwala na zbyt szczegółowe omówienie wszystkich zagadnień dydaktycznych pożądaných w kształtowaniu kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli języka francuskiego. Szczególnie jest to odczuwalne w przypadku zajęć z Dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych, gdzie w ramach piętnastu dwugodzinowych spotkań można jedynie dokonać pobieżnego przedstawienia podstawowych zagadnień związanych z nauczaniem języka specjalistycznego. W ramach programu zajęć realizowanych od 2012 roku poruszane są takie kwestie jak ewolucja koncepcji dydaktycznych nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych, analiza profilu odbiorców kształcenia i ich potrzeb, tworzenie narzędzi analizy potrzeb, opracowanie inwentarza sytuacyjno-kompetencyjnego pod kątem planowanego kształcenia, poszukiwanie i dydaktyczna adaptacja materiałów autentycznych, tworzenie ćwiczeń, ewaluacja w dydaktyce JS. Przyjęta forma zajęć (ćwiczenia) pozwala (choć w ograniczonym zakresie) na integrację wiedzy metodycznej z umiejętnościami praktycznymi niezbędnymi do wykonywania działań typowych dla nauczyciela JOZ, a przedstawionych powyżej (zob. punkt 1.). Niemniej jednak wykonywane przez studentów działania, zbieżne z tymi, których podejmuje się nauczyciel-twórca kursu JS, nie są pozbawione trudności i braków, co zilustrujemy na konkretnych przykładach w następującej części (zob. 3.2.).

3.2. Wyzwania i problemy przyszłych nauczycieli JOZ na etapie przygotowania do zawodu

W ciągu trzech lat (2013/14, 2014/15 oraz 2015/16)⁹, w ramach zajęć z Dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych studenci mierzyli się z zadaniami prak-

⁹ We wskazanym okresie w zajęciach wzięło udział ogółem 57 osób, a prezentowane w dalszej części obserwacje zostały sformułowane na podstawie 24 prac studentów w obrębie każdego z trzech zleconych zadań w trakcie zajęć.

tycznymi polegającymi m.in. na i) opracowaniu formularza analizy potrzeb dla konkretnej grupy odbiorców¹⁰, ii) stworzeniu inwentarza sytuacyjno-kompetencyjnego pod kątem zidentyfikowanego profilu odbiorców i planowanego kształcenia, iii) wyborze tekstów zawodowych adekwatnych do zdefiniowanych potrzeb odbiorców i stworzeniu na ich podstawie odpowiednich ćwiczeń. Wszystkie zadania były ze sobą ściśle powiązane, wpisując się w logikę działań nauczyciela opracowującego program kursu JOZ na konkretne zlecenie. Rezultaty pracy osiągnięte w pierwszym zadaniu determinowały więc jakość i skuteczność działań podejmowanych na kolejnych etapach planowania kursu. Wszystkie ze zleconych zadań były wykonywane w parach lub grupach 3- i 4-osobowych.

3.2.1. Identyfikacja potrzeb potencjalnych obiorców kształcenia

Potrzeby potencjalnych kursantów studenci mieli identyfikować na podstawie samodzielnie opracowanego formularza zawierającego najbardziej istotne, w ich przekonaniu, pytania w odniesieniu do planowanego kształcenia. Wszystkie prace studentów¹¹ poruszały kwestie dotyczące wieku, zawodu, poziomu wykształcenia, znajomości JO oraz języka francuskiego, dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, stylów i strategii uczenia się. W wybranych przypadkach, studenci uznali także za słuszne, aby przyszli kursanci sami określili mocne i słabe strony własnych umiejętności językowych. Najmniej liczni byli autorzy formularzy, którzy zapytali o typy kompetencji i sprawności niezbędnych, w ocenie przyszłych uczących się, do rozwinięcia w trakcie kształcenia pod kątem wymagań obszaru zawodowego. Ta grupa studentów poprosiła również przyszłych kursantów o samoocenę biegłości językowej w ramach wybranych (lub wszystkich) sprawności komunikacyjnych.

Ogólnie rzecz biorąc, treść przedstawionych powyżej pytań wydaje się zasadna, choć ich bardziej wnikliwa analiza może budzić wątpliwości, co do dalszych etapów postępowania nauczyciela-twórcy kursu. Uwagę zwraca duża ogólność (by nie powiedzieć powierzchowność) formułowanych pytań, co przekłada się bezpośrednio na (bez)użyteczność pozyskiwanych za ich pomocą informacji. I tak pytanie „Jaki jest Pani/Pana zawód?” może być interpretowane przez potencjalnych respondentów w dwojaki sposób: czy chodzi o zawód wyuczony czy też aktualnie wykonywany? W

¹⁰ Studenci mieli zupełną dowolność w wyborze obszaru zawodowego potencjalnych odbiorców kształcenia. Wśród wybranych przez nich na potrzeby zleconego zadania profili zawodowych pojawiły się m.in. osoby pracujące w zawodzie recepcjonisty w hotelu, przewodnika wycieczek, animatora kulturowego, kucharza, stewardessy, sekretarki, informatyka, stomatologa. We wszystkich w/w przypadkach chodziło o osoby aktywne na rynku pracy w języku ojczystym (polskim), ale poszukujące możliwości zatrudnienia w w/w zawodach w obszarze francuskojęzycznym. Stąd wynikała konieczność opracowania dla nich kursu języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

¹¹ Celem niniejszego tekstu jest zarysowanie głównych obszarów trudności metodycznych zaobserwowanych w trakcie trzyletniej pracy ze studentami filologii romańskiej w ramach zajęć z Dydaktyki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. Stąd też artykuł celowo nie zawiera zestawień liczbowych i ilościowych podsumowań, a skupia się na jakościowym opisie wyników zrealizowanego procesu dydaktycznego.

obydwu przypadkach odpowiedzi mogą być więc radykalnie różne, co należałoby uwzględnić w planowanym kształceniu. Próba zdefiniowania poziomu znajomości języka za pomocą pytania „Ile czasu uczy/ł(a) się Pan/Pani języka francuskiego?” również nie daje dostatecznego oglądu umiejętności komunikacyjnych odbiorcy planowanego kształcenia. Nawet jeśli zasugeruje się opcję odpowiedzi „więcej niż 5 lat” lub „mniej niż 5 lat”, tak zdefiniowane kryterium czasu nie jest wystarczające, aby na jego podstawie opierać poziom projektowanego programu JOZ.

W celu poznania przeszłości (także edukacyjnej) przyszłych kursantów pojawiają się w formularzach pytania takie jak „Czy przebywał(a) już Pan/Pani w krajach francuskojęzycznych?”, „Czy uczęszczał(a) już Pan/Pani na kurs języka specjalistycznego?”, a oczekiwana na nie odpowiedź to wyłącznie „Tak” lub „Nie”. Studenci nie uważają za słuszne poinformowanie się na temat celu, specyfiki czy skutków pobytu lub kursu, ich miejsca (Gdzie? U kogo? Przez kogo?) i czasu (Kiedy? Jak dawno? Jak długo?), co mogłoby być im później pomocne w opracowywaniu założeń metodycznych i programowych przygotowywanego kursu.

Analizowane prace studentów (choć nie wszystkie) prawidłowo zawierają pytania o rodzaj kompetencji wymagających kształcenia, także tych, które powiązane są z zadaniami zawodowymi wykonywanymi w środowisku zawodowym. Studenci chcą dowiedzieć się, w jakim stopniu sprawność pisania lub mówienia może być istotna w odniesieniu do wykonywanego zawodu czy zajmowanego stanowiska. Stąd obecność pytań dotyczących typów redagowanych pism czy profilu potencjalnych rozmówców / partnerów zawodowych. Pozyskane w ten sposób informacje mogłyby natomiast zyskać na operacyjności, gdyby uwzględnić rangę wskazanych kompetencji w zadaniach zawodowych typowych dla danego zawodu / stanowiska, a co za tym idzie ich (nie)obowiązkową obecność w programie kursu.

Obszerna grupa pytań zawartych w formularzu studentów dotyczy dotychczasowych doświadczeń z procesem nauki JO, o czym świadczą m.in. pytania typu „Jaki jest Pana/Pani stosunek do nauki języków obcych?”, „Jaki styl nauki Pan/Pani preferuje?”, „Jaki jest wg Pana/Pani najskuteczniejszy sposób nauki JO?”, „Jaka jest wg Pana/Pani najlepsza metoda nauki JO?”, „Jakie trudności spotyka Pan/Pani w nauce JO?”, „Co, wg Pana/Pani, jest gwarancją sukcesu w nauce JO?” Zauważyć należy, że, w analizowanych pracach, w/w pytania zmierzające do identyfikacji tzw. potrzeb psychoafektywnych uczących się dominują (ilościowo) nad pytaniami dotyczącymi potrzeb językowych czy socjokulturowych (D. Lehmann 1993). Z pewnością są one pomocne w planowaniu procesu dydaktycznego, niemniej jednak pożądane byłoby ich ściślejsze powiązanie z kształtem projektowanego kształcenia oraz potrzebami i oczekiwaniami uczących się względem tego ostatniego, a nie z procesem nauki JO w ogóle.

Na podstawie powyższego, stwierdzić zatem można, że informacje pozyskiwane przez studentów na etapie analizy potrzeb nie są wystarczające, by na ich podstawie szczegółowo określić potrzeby odbiorców względem zamawianego kursu. Ogólny charakter stawianych pytań, ich niska szczegółowość i mała wnikliwość przyszłych twórców kursu pozwalają wnioskować, że studenci niedostatecznie uwzględniają stopień powiązania etapu analizy potrzeb z programowaniem kształcenia w zakresie

JOZ, nie doceniając tym samym wagi tego etapu w całym procesie kształcenia (zob. E. Frendo 2005, H. Komorowska 2005).

3.2.2. Opracowanie inwentarza

W drugiej kolejności studenci zmierzali się z zadaniem opracowania inwentarza sytuacyjno-kompetencyjnego (tzw. *référéntiel*) pod kątem zidentyfikowanego profilu odbiorców i planowanego kursu. Zadanie polegało zasadniczo na analizie docelowych sytuacji komunikacyjnych, w których podejmowane są konkretne działania zawodowe, a następnie określeniu – wynikających z tychże sytuacji oraz zadań – celów i treści programowanego kształcenia dla wybranych uprzednio zawodów. Tym samym, struktura inwentarza opierała się na szczegółowym opisie kategorii takich jak sytuacja komunikacyjna, zadania zawodowe, cele komunikacyjno-zawodowe, cele językowe, przykładowe akty mowy, teksty. W większości wypadków opis w/w elementów mógł być dokonany przez studentów na podstawie ich wcześniejszych doświadczeń osobistych i społecznych z przedstawicielami wybranych zawodów (m.in. recepcjonista, sekretarka lub przewodnik wycieczek). Niemniej jednak, kompletny obraz zawodowej aktywności tych osób oraz wykonywanych przez nich działań za pośrednictwem języka wymagał uzupełnienia o dodatkowe, a przede wszystkim obiektywne informacje. Pozyskanie tych ostatnich wiązało się z obserwacją docelowego środowiska zawodowego lub przynajmniej wnikliwym zapoznaniem się ze specyfiką w/w zawodów i obowiązków służbowych, choćby poprzez oficjalne opisy stanowisk i/lub zawodów zamieszczane przez pracodawców lub instytucje publiczne (tj. biura pracy, agencje zatrudnienia, inspekcje pracy itp.). O ile studenci nie mieli możliwości rzeczywistej obserwacji obszaru zawodowego, o tyle przegląd dostępnych materiałów w Internecie był w zasięgu wszystkich.

Na podstawie pisemnych prac studentów należy stwierdzić, że wielu z nich prawidłowo potrafi dokonać analizy sytuacji komunikacyjnych w wybranych przez siebie obszarach zawodowych oraz trafnie wyłuskać działania powiązane z tymi sytuacjami. Wyodrębnione przez nich działania są podstawą do zdefiniowania celów kształcenia – komunikacyjno-zawodowych oraz językowych (m.in. leksykalnych, gramatycznych), z czym wielu studentów poradziło sobie bez większych problemów. I tak np. pierwsza wizyta u stomatologa (sytuacja komunikacyjna) wymaga podjęcia przez tego ostatniego konkretnych działań (zadania) takich jak m.in. wywiad z pacjentem, wypełnienie formularza, ocena stanu uzębienia oraz poinformowanie o nim pacjenta, sformułowanie odpowiednich zaleceń w zakresie higieny jamy ustnej itp. Na podstawie w/w zadań, wśród celów komunikacyjnych studenci wymieniają zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi twierdzących i przeczących, formułowanie wyjaśnień i zaleceń (także na piśmie). Z celów komunikacyjnych wynikają natomiast cele językowe obejmujące elementy gramatyczne, jak np. użycie struktur pytających, przeczących, twierdzących, rozkazujących, oraz elementy leksykalne związane z fachowym słownictwem w zakresie budowy jamy ustnej, narzędzi stomatologicznych, form leków i środków pielęgnacyjnych, rodzajami zabiegów stomatologicznych itp. Poza własnym doświadczeniem, aspekty komunikacyjne i językowe obszaru zawodo-

wego studenci definiują również na podstawie dostępnych w sieci nagrań oraz transkrypcji dialogów pomiędzy lekarzem a pacjentem, o czym świadczą wyłuskane z tych materiałów przykładowe sformułowania (akty mowy). Dodatkowo studenci wskazują dokumenty autentyczne tj. karta pacjenta, kwestionariusz stomatologiczny, które będą niezbędne do uwzględnienia w trakcie kursu pod kątem zdefiniowanych celów kształcenia.

Niestety wiele jest także prac, które pokazują poważne trudności studentów z poprawnym opracowaniem poszczególnych składowych inwentarza. Problem pojawia się przeważnie na etapie zdefiniowania zadań wynikających z danej sytuacji komunikacyjnej. Choć wskazane przez studentów zadania związane są raczej z wybranym przez nich zawodem, nie mają jednak związku z analizowaną sytuacją. I tak np. objaśnienie grupie turystów trasy zwiedzania obiektu (sytuacja komunikacyjna) nie wymaga od przewodnika wycieczki nawiązywania kontaktów handlowych z instytucjami czy partnerami z branży turystycznej czy też kierowanie dyskusją przez przewodnika podczas prezentacji przez niego obiektu turystycznego (zadanie).

Nieodpowiednie przełożenie sytuacji zawodowej na wynikające z niej zadania skutkuje kaskadą błędów na etapie formułowania celów kształcenia. Najczęstsze i najbardziej liczne potknięcia studentów polegają m.in. na:

- nietrafnym przyporządkowaniu celów do sytuacji i zadań zawodowych, np. podawanie godziny, wskazywanie drogi, wydawanie poleceń pojawiają się jako cele komunikacyjne wynikające z zadania „prezentacja obiektu turystycznego” przez przewodnika wycieczek czy też użycie strony biernej jako cel językowy przy opracowywaniu programu wydarzeń przez animatora kulturalnego;
- błędnej kwalifikacji celów wynikającej z niewłaściwego rozróżnienia pomiędzy celami komunikacyjnymi, zawodowymi i językowymi, np. rozumienie dowcipów (kelner), wyrażanie się w sposób dyplomatyczny (kelner), posługiwanie się francuską klawiaturą (animator kulturowy), rozwijanie wypowiedzi ustnej (kelner) to – w opinii niektórych – cele językowe;
- zbyt ogólnym definiowaniu celów, co przekłada się na ich niską operacyjność w projektowanym kształceniu, np. rozwijanie wypowiedzi ustnej, doskonałe rozumienie języka, kulturalne zachowanie itp.

Zaproponowane w inwentarzu przykładowe realizacje aktów mowy powiązanych z realizacją zadań zawodowych to, w większości przypadków, intuicyjnie sformułowane przez studentów zdania / wyrażenia, które wydają im się odpowiednie do umieszczenia w opracowywanym inwentarzu. Ich niepoprawność gramatyczna, ortograficzna oraz stylistyczna poddają w wątpliwość ich rzeczywiste powiązanie z docelowym obszarem działania zawodowego.

Najmniej zastrzeżeń można sformułować pod adresem wyboru dokumentów autentycznych, które, w zdecydowanej większości prac, są poprawnie identyfikowane dla analizowanych sytuacji. W wybranych przypadkach wymagałyby np. większej precyzji, jak choćby termin „umowa” czy „plan”.

Analiza prac studentów związanych z opracowaniem inwentarza skłania do

stwierdzenia, że główne trudności studentów sytuują się w obszarze kompetencji metodycznej, a polegają zasadniczo na właściwym zdefiniowaniu celów kształcenia na podstawie analizy sytuacji komunikacyjnych danego obszaru zawodowego. Pewne braki zauważyć można także u studentów w obszarze ich umiejętności językowej interpretacji działań i dokumentów pod kątem selekcji treści opracowywanego programu kształcenia.

3.2.3. Selekcja dokumentów źródłowych i opracowywanie ćwiczeń

Ostatnim zadaniem zleconym studentom w ramach zajęć dydaktycznych był wybór jednego dokumentu źródłowego (autentycznego) właściwego dla wskazanego zawodu i opracowanie na jego podstawie ćwiczeń rozwijających wybrane sprawności komunikacyjne. Obszar poszukiwań dokumentów obejmował wyłącznie zasoby Internetu. Żadnej z grup studentów nie udało się zebrać materiału źródłowego w terenie.

Zauważyć należy, że selekcja dokumentów dotyczących sytuacji i działań zawodowych nie jest źródłem większych problemów. Studenci właściwie identyfikują typ dyskursu i rodzaje dokumentów związanych z realizacją zdań zawodowych. Wśród materiałów zebranych na potrzeby realizowanych prac pojawiają się m.in. karta dań (kelner), przepis kulinarny (kucharz), list formalny (sekretarka), ulotka medyczna (stomatolog), instrukcja bezpieczeństwa (stewardessa), afisz informacyjny (animator kulturalny), plan miasta (przewodnik wycieczek) itp. Przeważająca większość zebranych dokumentów to teksty lub materiały graficzne. Studenci nie sięgnęli niestety po materiały audio-wizualne, których wykorzystanie byłoby również wskazane w trakcie projektowanego kursu np. instrukcje bezpieczeństwa podawane przez stewardessę na pokładzie samolotu obejmują zarówno przekaz werbalny, jak i wizualny, a zaleceniom stomatologa co do pielęgnacji jamy ustnej również mogą towarzyszyć stosowne instrukcje przekazywane w formie gestów.

Na podstawie zebranych przez siebie materiałów studenci podjęli się opracowania ćwiczeń, które uwzględniałyby naukę języka francuskiego na potrzeby konkretnych działań zawodowych. Analiza wykonanych prac dowodzi jednak wielu problemów, z jakimi musieli zmierzyć się (często nieskutecznie) przyszli nauczyciele języka. Po pierwsze zauważyć należy, że wiele grup studentów opracowało swoje propozycje dydaktyczne bez odniesienia do poziomu biegłości językowej przyszłych uczących się. Ponieważ poziom znajomości języka nie został przez nich określony na wcześniejszych etapach trudno stwierdzić, czy propozycje ćwiczeń mają szansę powodzenia w planowanym kształceniu.

Po drugie, w bardzo wielu przypadkach, brak jest powiązania pomiędzy opracowywanymi ćwiczeniami a celami językowymi i komunikacyjnymi wskazanymi w inwentarzu. O ile widać adekwatność tekstu źródłowego do wyróżnionych zadań, nie można tego samego stwierdzić w odniesieniu do celów i proponowanych form ich realizacji (tj. ćwiczeń). Te ostatnie również nie zawsze są odpowiednie dla profilu zawodowego oraz potrzeb uczących się, co rodzi obawy co do końcowych efektów kształcenia i zaspokojenia oczekiwań jego uczestników. Pomimo iż nauczanie JOZ uprzywilejowuje aktywne formy nauki osadzone w kontekście zbliżonym do docelowego miejsca pracy oraz polegające na realizacji zadań zbieżnych z autentycznymi

zadaniami zawodowymi, analizowane prace studentów skupiają się zasadniczo na tzw. ćwiczeniach szkolnych, polegających zasadniczo na nauce elementów języka. Dominują wśród nich takie techniki nauczania jak prawda-falsz, uzupełnianie luk, przyporządkowywanie lub klasyfikacja elementów, testy wyboru, eliminowanie elementów niepasujących itp. Podkreślić należy, że wymienione techniki mogą być wykorzystywane w nauce JS (E. Damette 2007, 2015), ale winny być powiązane z konkretnymi celami kształcenia, ukazując związek pomiędzy nauką języka a wykonywanymi działaniami zawodowych. O ile studenci starają się uwzględniać aktywności ukierunkowane na rozwijanie sprawności komunikacyjnych w ramach zadań zbliżonych do autentycznych (np. redakcja listu handlowego, przygotowanie plakatu reklamowego, prezentacja zabytku grupie turystów, przyjęcie zamówienia od klientów w restauracji itp.), należy zauważyć, że oceniane prace nie zawierają wcale takich technik nauczania jak analiza przypadku czy metoda projektów.

Przegląd prac studentów dowodzi, że, w projektowanych przez siebie programach i ćwiczeniach, nie są oni do końca świadomi konieczności równoczesnego uwzględniania aspektów językowych oraz docelowego kontekstu użycia języka. W konsekwencji skutkuje to m.in. brakiem powiązania formy i treści ćwiczeń z odnośnym obszarem zawodowym, jak również z profilem uczących się oraz prezentacją elementów językowych (gramatycznych i/lub leksykalnych) poza właściwymi dla nich zawodowymi sytuacjami komunikacyjnymi. Dowodów tego stanu rzeczy dostarczają sformułowane polecenia do ćwiczeń (np. „Wyjaśnij koledze jak dojść z dworca do centrum miasta”) oraz ich treść (np. wyszukiwanie struktur pytających na przykładzie rozmowy pomiędzy rodzicem a dzieckiem). Warto też zauważyć, że w wielu przypadkach polecenia zawierają elementy metajęzykowe (tj. np. wstaw właściwy okolicznik miejsca, uzupełnij zaimkami dopełnienia bliższego itp.), co może stanowić trudność ich interpretacji (ale także i wykonania) przez kursantów o profilu zawodowym (zob. F. Mourhlon-Dallies 2008).

Należy wreszcie zwrócić uwagę na trudności studentów w trafnym i optymalnym wyborze treści nauczania, które mają być przekazane w ramach opracowywanego programu. W zależności od zdiagnozowanych na wstępie potrzeb, kształcenie w zakresie JS koncentruje się na umiejętnościach priorytetowych, a wielokrotnie na tzw. kompetencjach cząstkowych dostosowanych do pożądanego poziomu językowego uczących się i wykonywanych przez nich działań zawodowych. Brak dostatecznych informacji o potrzebach uczących się, wynikający z niepełnej analizy potrzeb, skutkuje, w analizowanych pracach, niewiedzą na temat treści i kompetencji, na których należy się skupić. W konsekwencji, proponowane ćwiczenia starają się prezentować zagadnienia językowe (szczególnie gramatyczne) w całej ich złożoności i rozwijać, w równym stopniu, wszystkie sprawności komunikacyjne, co niekoniecznie jest pożądane i możliwe. I tak np. zamiast skoncentrować się w ćwiczeniach na wybranych (tj. najbardziej reprezentatywnych dla zawodu) strukturach pytających lub rozkazujących znajdujemy w pracach wszystkie możliwe ich formy, połączone z koniecznością sformułowania przez uczących się reguły gramatycznej w odniesieniu do omawianych elementów.

Powyższe obserwacje każą stwierdzić, że jakość i skuteczność działań nauczyciela podejmowanych na etapie opracowania ćwiczeń wiąże się bezpośrednio z działaniami uprzednimi. Niedostateczny stopień poinformowania na temat potrzeb uczących się, niepełna analiza docelowego kontekstu zawodowego i nieadekwatne powiązanie go z celami kształcenia skutkują nietrafnym doбором treści ćwiczeń i ich niewłaściwą formą. Można wnioskować, że opracowując materiały dydaktyczne na potrzeby planowanego kursu, studenci stosują rozwiązania metodyczne właściwe bardziej dydaktyce języka ogólnego niż specjalistycznego. Ich doświadczenie edukacyjne w zakresie nauki języka francuskiego odebrane na poszczególnych etapach własnego kształcenia daje również o sobie znać w trakcie zmagania z przygotowaniem kursu dla odbiorców o zupełnie odmiennym profilu i potrzebach.

4. Zakończenie

Poczynione powyżej obserwacje pokazują, że planowanie kursu JS nie jest rzeczą prostą, a potencjalne trudności sytuują się niemal na każdym etapie działań związanych z planowaniem. Dlatego też zasadnym wydaje się uwzględnienie aspektów metodycznych związanych z nauczaniem JOZ w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela JO na studiach wyższych. Zarejestrowane w trakcie wieloetapowej pracy trudności studentów dotyczą zasadniczo jednej z trzech wskazanych wyżej (zob. punkt 2.) kompetencji nauczyciela JOZ, tj. kompetencji metodycznej. Wcześniej zdobyte umiejętności związane z nauczaniem języka ogólnego okazują się niewystarczające, aby z powodzeniem i bez kłopotu, od początku do końca, opracować kurs języka specjalistycznego. Kształcenie w zakresie dydaktyki języka francuskiego jako ogólnego, widoczne w zrealizowanych i omówionych tu pracach, nie jest do końca tożsame z dydaktyką języka specjalistycznego, gdzie nauczyciel staje w obliczu innych wyzwań i innych problemów metodycznych. Obecność zagadnień dydaktyki JS, choćby w stopniu minimalnym, w programie przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela mogłoby lepiej uwrażliwić studentów – przyszłych nauczycieli na potencjalne trudności metodyczne w pracy z grupami o potrzebach zawodowych oraz wyposażyć ich w podstawowe narzędzia, które będą pomocne w skutecznym działaniu dydaktycznym.

Bibliografia

- Abbot, G. (1983), *Training teachers of EST: Avoiding orthodoxy*. In: *The ESP Journal*, 2 (1), 33–36.
- Carras, C./ Tolas, J./ Kohler, P./ Szilagyi, E. (2007), *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris.
- Carras, C. (2015), *Les stratégies de collecte des données : aspects institutionnels et déontologiques*. In: *Points Communs*, 2, 20–28.
- Cheval, M. (2002), *Les établissements culturels à l'étranger et la formation des publics spécialisés : concevoir un programme de français de spécialités*. In: *Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)*. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 14, 9–16.

- Damette, E. (2007), *Didactique du français juridique*. Paris.
- Damette, E. (2015), *Intégrer des séquences FOS dans un cours de FLE pour répondre aux besoins sociaux des apprenants*. In: M. Sowa (red.), *Enseignement / apprentissage du français face aux défis de demain*. Lublin, 36–54.
- Eurin Balmet, S./ Henao de Legge, M. (1992), *Pratiques du français scientifique*. Paris.
- Ewer, J.R. (1983), *Teacher training for EST: Problems and methods*. In: *The ESP Journal*, 2 (1), 9–31.
- Frendo, E. (2005), *How to Teach Business English*. Harlow.
- Gajewska, E./ Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin.
- Gajewska, E./ Sowa, M. (2015), *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*, (w:) *Neofilolog*, 44 (2), 233–248.
- Howard, R./ Brown, G. (1997), *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Clevedon.
- Hutchinson, T./ Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*. Cambridge.
- Komorowska, H. (2005), *Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia* (w:) *Języki Obce w Szkole*, Nr specjalny 6/2005, 41–65.
- Lehmann, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris.
- Long, M. (2005), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge.
- Mangiante, J.-M./ Parpette, Ch. (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris.
- Richterich, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris.
- Sowa, M. (2015), *Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego* (w:) *Linguodidactica*, XIX, 239–254.