

***Elżbieta Gajewska***

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Kרקowie*

***Magdalena Sowa***

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

---

**METODOLOGIA  
KONSTRUKCJI KURSU JĘZYKA  
OBCEGO DLA POTRZEB  
ZAWODOWYCH**

**Methodology of constructing a foreign language course  
for specific purposes**

Some of the solutions employed in the field of teaching languages for special purposes have turned out to be useful also in the field of general didactics, e.g. the task-oriented approach. What is particularly valuable in the legacy of teaching languages for special purposes is its eclectic nature, which gives one the possibility to choose and combine the best-tested methods depending on the individual characteristics of every learner. Such an undogmatic approach and search for the best possible technique, which takes into account individual characteristics of each student, appears to be a particularly valuable and enriching one in the days of certain reluctance towards an overtly rigidly defined concept of communicative approach in foreign language teaching.

**0. Wstęp**

Nauczanie języka obcego (JO) pod kątem wyspecjalizowanych potrzeb – wynikających przede wszystkim z posługiwania się JO w kontekście zawodowym – jest częścią glottodydaktyki ogólnej, w swoich założeniach nie zawsze bywa jednak zgodne z postulatami głównego nurtu. Niekiedy rozwiązania opracowane w ramach dydaktyki specjalistycznej zasilają ogólną teorię nauki JO, innym razem pozostają one właściwe tylko nauczaniu ukierunkowanemu na specyficzne grupy docelowe. Niniejszy artykuł poświęcony będzie analizie kilku teorii pla-

nowania kursu ze szczególnym zwróceniem uwagi na zalety i wady proponowanych na przestrzeni lat koncepcji metodycznych.

## **1. Kształtowanie się nauczania zorientowanego na cele zawodowe: rozwijanie lub odrzucanie istniejącej metody w ramach indywidualnych koncepcji dydaktycznych**

Od najdawniejszych czasów ludzie potrzebowali znajomości JO dla lepszego wykonywania swojej pracy. Dotyczyło to zwłaszcza kupców i dyplomatów, ale także misjonarzy i żołnierzy, którzy posługiwali się językami innymi niż ojczysty w powtarzalnych i często sformalizowanych sytuacjach komunikacyjnych. Materiały dydaktyczne zaspokajające ich potrzeby tworzone były zgodnie z zasadami obowiązujących w danym okresie metod bądź w oparciu o indywidualne przemyślenia autorów. Dla zilustrowania tematu przedstawimy poniżej kilka przykładów z dziedziny nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

### **1.1. Opracowywanie kursów dla potrzeb zawodowych w ramach stosowanej w danym okresie metodologii**

Aż do lat 60-tych XX w. glottodydaktyka specjalistyczna nie była wyodrębnioną dziedziną w nauczaniu JO. Autorzy kursów adresowanych do szczególnych grup docelowych korzystali z metodologii stosowanej powszechnie w systemie oświaty, dostosowując do specyficznych potrzeb swoich odbiorców treści kształcenia. Ilustracją takiego podejścia może być podręcznik do nauki francuskiego opracowany dla tubylczych żołnierzy tzw. terytoriów zamorskich (*Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* 1927; w Kahn, 1990). Zawdzięczamy go wojskowemu służby czynnej, dla którego była to prawdopodobnie jedyna przygoda z glottodydaktyką. O ile stosowane techniki, odwołujące się do metody bezpośredniej, są najprawdopodobniej przeniesione z doświadczeń autora jako ucznia, o tyle dobór treści (800 słów i zwrotów – komend i poleceń stosowanych w codziennym życiu wojskowym) stanowi owoc refleksyjnie przemyślanej praktyki dnia codziennego.

### **1.2. Kursy dla potrzeb zawodowych tworzone w opozycji do obowiązujących metod i ich wkład w rozwój dydaktyki ogólnej**

Cechą szczególną pracy z osobami uczącymi się JO w związku z wykonywanym zajęciem są sprecyzowane potrzeby komunikacyjne podmiotów kształcenia i ich dążenie do szybkiego nabycia choćby ograniczonej kompetencji. To oczekiwanie nie zawsze mogło zostać zaspokojone za pomocą konwencjonalnych metod kształcenia i skłaniało do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Nie jest przypadkiem, że w czasach powszechnego obowiązywania metody gramatyczno-tłumaczeniowej próby wytyczania nowych dróg w dydaktyce wiążą się najczęściej z nauczaniem ukierun-

kowanym na grupy zawodowe. Przykładem tego są podręczniki wykorzystujące metodę konwersacyjną (1.2.1.) oraz tłumaczenie intralinearne (1.2.2.).

### 1.2.1. Metody konwersacyjne: podręczniki do nauki specjalistycznego języka francuskiego

*La manière de langage qui enseigne à parler et à écrire le français* (1396; w Brunot, 1966: 393) jest jednym z najstarszych podręczników języka turystyki i hotelarstwa. Zakres tematyczny obejmuje najczęstsze sytuacje związane z uzyskaniem noclegu i zapewnieniem posiłku w podróży po średniowiecznej Francji. Nie zapomniano też o dwornej konwersacji mającej na celu pozyskanie usług miłych pań pracujących w przydrożnych oberżach.

Podręcznik autorstwa Williama Caxtona (1483; w Germain, 1993: 58) obejmuje szerszy program. Poza dialogami związanymi z zapewnieniem sobie posiłku oraz kwatery uczący się ma do dyspozycji dialogi i słownictwo związane z zakupami spożywczymi (mięsa, drobiu, owoców, przypraw, itd.) oraz kupnem tekstyliów i skór. Oprócz dialogów podręcznik zawiera również uszeregowane alfabetycznie portrety rzemieślników (jubilera Colarda, siodlarza Dawida, George'a sprzedawcy książek). Kompendium pozwala także na opanowanie zwyczajowych pozdrowień i relacji rodzinnych.

W przeciwieństwie do metodyki gramatyczno-tłumaczeniowej stosowanej wówczas w nauczaniu łaciny i greki, podręczniki do nauki JO zorientowane na cele zawodowe nie są przeciążone informacjami gramatycznymi i odznaczają się zupełnie innym podejściem. Pozwala to sądzić, że są one autorstwa nie uniwersyteckich bakalarzy, lecz przedstawicieli odnośnych zawodów, dla których język jest narzędziem komunikacji, nie przedmiotem rozbioru i analiz.

### 1.2.2. Metody oparte na tłumaczeniu intralinearnym

Odbiorcy kursów specjalistycznych oczekują funkcjonalności i praktyczności, przez co ta dziedzina nauczania JO stawała się nieraz kołem napędowym dla rozwoju glottodydaktyki ogólnej. Tłumaczenie intralinearne, znane też w dydaktyce francuskojęzycznej jako *méthode raisonnée* lub *par la lecture*, zrodziło się jako alternatywa dla metodyki tradycyjnej w XVII w. Fakt, że istniało ono na gruncie nauczania języków specjalistycznych już ponad dwieście lat wcześniej – wykorzystuje ją podręcznik autorstwa Wynkena de Worde z końca XV wieku (w: Germain, 1993: 64) – jest jednym z dowodów na poparcie tej tezy. JO traktowany jest tu jako narzędzie. Sam autor tak definiuje we wstępie cel, do którego dąży: „w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego /zaczynam się uczyć mówić po francusku/ abym mógł sprzedawać swoje towary we Francji i wszędzie tam, gdzie ludzie mówią po francusku” (tłum. własne, w Germain, 1993: 64).

Mówiąc o rozwiązaniach tworzonych poza – a raczej przed powstaniem spójnej metodyki nauczania języków specjalistycznych – należy podkreślić ich niewątpliwe zalety: praktyczność oraz znajomość dziedziny. Celem podręcznika była pomoc w szybkim i skutecznym opanowaniu umiejętności porozumiewania się w podstawowych dla danej grupy zawodowej sytuacjach komunikacyjnych. Materiały dydaktyczne były proste w użyciu i nie wymagały zaawansowanej wiedzy metajęzykowej ani dydaktycznej. Tworzyły je prawdopodobnie osoby czynne zawodowo w danej dziedzinie lub przynajmniej dobrze ją znające, a w związku z tym trafnie wyczuwające potrzeby komunikacyjne grupy docelowej. Brak uniwersyteckiego przygotowania do nauczania JO stanowi tu paradoksalnie zaletę, ponieważ nie kępuje swobody myślenia i tworzenia nowatorskich koncepcji.

Wśród wad omawianych w tej części rozwiązań wymienić można brak oparcia stosowanej metodologii na sprawdzonych teoriach dotyczących procesu nabywania wiedzy językowej, co dotyczy całego wczesnego okresu rozwoju glottodydaktyki, tak specjalistycznej jak ogólnej. Innym problemem był ograniczony zasięg sprawdzonych rozwiązań bez prób ich powiązania w spójną gałąź wiedzy, na co trzeba było czekać do XX w.

## **2. Rozkwit metodyki nauczania języków specjalistycznych: wpływ refleksji nad specyficznymi oczekiwaniami szczególnych grup docelowych na rozwój glottodydaktyki ogólnej**

W latach 70-tych w centrum uwagi glottodydaktyków działających pod auspicjami francuskiej grupy badawczej CREDIF oraz Rady Europy znaleźli się dorośli i ich oczekiwania komunikacyjne, warunkowane w dużej mierze pracą zawodową. W tym samym okresie glottodydaktyka specjalistyczna zaczęła być postrzegana jako specyficzna dziedzina w obrębie glottodydaktyki ogólnej, mająca swoje teorie i narzędzia dydaktyczne. Opracowane wówczas koncepcje planowania kursu oparte na analizach frekwencyjnych (2.1.) i analizie potrzeb (2.2.) przynależą jednak do obu nurtów, stanowiąc część ówczesnych teorii ogólnych na temat nauczania JO. Także przedstawione w dalszej części (2.3.) podejście zadaniowe, mające swe korzenie w kształceniu zawodowym, udowadnia obecnie swój potencjał w dydaktyce (post)komunikacyjnej.

### **2.1. Analizy frekwencyjne i „subjęzyki zawodowe”**

Koncepcja tzw. „subjęzyków zawodowych” była pierwszą spójną i szeroko spopularyzowaną próbą stworzenia metodyki nauczania zorientowanej na specyficzne potrzeby osób uczących się JO z powodów zawodowych. Związana jest ze statystyczną koncepcją języka i metodą SGAV, którą Szulc (1994: 132) nazywa *metodą audionowizualną strukturalno-globalną* lub *metodą CREDIF*. Cechą szczególną wspomnianej metody była ściśle zaplanowana progresja, opracowana w oparciu o analizy frekwencyjne. Dobór treści proponowanych na poszczególnych

etapach kształcenia miał przestać być arbitralny i zostać oparty na naukowych podstawach. W centrum zainteresowania znaleźli się uczniowie początkujący oraz słownictwo, od którego należy rozpocząć przygodę z JO.

Za takie uznano słownictwo „podstawowe”, jednak to pojęcie pojmowane było odmiennie niż w przypadku stworzonego przez Ogdena *Basic English*. Ten ostatni reduktował listę dostępnych słów do leksemów pozwalających na opisanie świata poprzez definicje oraz peryfrazy („brat ojca” zamiast „stryjek”). Zamiast zubażać język, metoda SGAV stawiała sobie za cel wyłonienie słów najczęściej używanych w rzeczywistej komunikacji. Najbardziej zaawansowany z projektów dotyczył języka francuskiego. Badania statystyczne przeprowadzone na nagraniach spontanicznych rozmów doprowadziły do wyłonienia w 1953 roku 1445 słów najbardziej rozpowszechnionych w języku mówionym (co prawda oczyszczonych z wyrażen potocznych i poszerzonych o tak zwane „słowa przydatne”). Tzw. *Français Fondamental I<sup>er</sup> degré*, poszerzony następnie o opracowany w oparciu o źródła pisemne kolejny poziom (*Français Fondamental II<sup>e</sup> degré* – ok. 3500 słów), miał być narzędziem – punktem odniesienia dla autorów podręczników dla uczniów początkujących i średniozaawansowanych.

W 1971 roku wydany zostaje *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS), mający tworzyć pomost między kształceniem ogólnym a zawodowym. Koncepcja VGOS zakłada istnienie „wspólnego pnia” poszczególnych subjęzyków: słownictwa naukowego o niskim stopniu specjalizacji wspólnego tekstom naukowym i popularyzatorskim z różnych dziedzin (Phal, 1971: 13). Droga analizy statystycznej podręczników z nauk ścisłych i przyrodniczych do szkoły średniej wyłoniono 1160 słów spośród 1794500 występujących we wspomnianych dokumentach. Otrzymane zestawienie nie stanowiło słownika ani gotowych materiałów dydaktycznych, lecz miało być – podobnie jak *Français Fondamental* – narzędziem dla dydaktyków opracowujących nowe metody i podręczniki. Jego adresatem są nauczyciele, „którzy, za jego sprawą, będą dysponowali punktem odniesienia w tworzeniu własnych lekcji, w przygotowywaniu ćwiczeń, sprawdzaniu poziomu wykorzystywanych na lekcji tekstów” (tłum. własne; Phal, 1971: 13).

W ramach omawianego podejścia powstały liczne słowniki specjalistyczne, których zadanie było zasadniczo zbliżone do celu, jaki stawiano *Français Fondamental* – ustalić, w jakiej optymalnej kolejności uczeń winien przyswajać nowe słownictwo, aby jak najszybciej móc się wypowiadać na niezbędne tematy. „Trzeba, aby w ręce wszystkich zainteresowanych trafił szybki i skuteczny środek pozwalający zrozumieć publikacje z zakresu techniki. Jest oczywistością, że nie można z góry dostarczyć wszystkich terminów technicznych; trzeba więc się starać podać im terminy podstawowe” (tłum. własne; wstęp do słownika podstawowych terminów agronomicznych, CREDIT, 1966: 6). Podobna była również metodologia postępowania: analiza statystyczna reprezentatywnych tekstów pisanych (głównie podręczników), uzupełniana na drodze konsultacji z fachowcami z danej dziedziny. Można tu wymienić m.in.: *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*

(1966), *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* (1967), *Vocabulaire d'initiation à la vie politique* (1967) i *Vocabulaire d'initiation à la géologie* (1967).

Wkrótce zauważono, że pole leksykalne subjęzyków zawodowych zawiera liczne leksemy należące do języka ogólnego, semantyzowane jako specjalistyczne dzięki kontekstowi użycia. Stąd też redagowane w późniejszym okresie słowniki specjalistyczne to zasadniczo słowniki kontekstowe: *Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Elections législatives* (1976), *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie* (1976) (w Lehmann, 1993: 91). Opracowywane w okresie triumfu analizy potrzeb, są zwiastunami wprowadzenia do dydaktyki specjalistycznej analizy dyskursu.

Do niekwestionowanych zalet metod opartych na analizie frekwencyjnej należy zaliczyć pierwsze w historii uwzględnienie istnienia specyficznych grup odbiorców, a co za tym idzie opracowanie pierwszej spójnej i opartej na podstawach naukowych koncepcji odnoszącej się do nauczania języków specjalistycznych.

Wady wynikają głównie z wymogu posiadania uprzednio dużej wiedzy z zakresu języka ogólnego przed przejściem do kształcenia specjalistycznego. Ujednolicony program kursu językowego sztywno i rygorystycznie określa progresję i zakłada przechodzenie poszczególnych etapów języka ogólnego – „wspólnego pnia” – języka danej dziedziny. Nauczanie języka zawodowego, traktowane jako zwieńczenie lat pracy, staje się możliwe tylko na poziomie zaawansowanym.

## 2.2. Analiza potrzeb

Nauczanie języka dla celów zawodowych bardziej niż jakiegokolwiek inne wykorzystало metodę analizy potrzeb do konstruowania programów nauczania, ponieważ celem miało być „przyswojenie, najszybciej jak jest to możliwe, wiedzy, umiejętności i właściwych zachowań w ograniczonym zakresie, wystarczających, aby uczeń był w stanie stawić czoła sytuacjom, w których się znajdzie w swoim życiu zawodowym, i wyłącznie w nich” (tłum. własne; Richterich, 1985: 48). Chodziło więc o naukę „części języka” (DU français # LE français), przydatnego w określonych sytuacjach, w których potencjalnie może znaleźć się uczeń.

„Potrzeby wylaniają się w wyniku konfrontacji pomiędzy obecną a oczekiwaną sytuacją” (tłum. własne; Ardouin, 2003: 73), „wyrażają dysproporcje posiadanej wiedzy lub kompetencji między wymaganym a rzeczywistym profilem zawodowym. Są więc wyrażone jako operacyjne cele kształcenia” (tłum. własne; Le Boterf, 1990: 96). W myśl powyższego, identyfikacja potrzeb miała przekładać się na cele, treści, działania i programy nauczania, bez mylenia tychże potrzeb z oczekiwaniami, motywacjami, wymaganiami itp. (patrz Porcher, 1977). Dla skonstruowania programu nauczania niezbędne było powiązanie ze sobą kilku operacji. Po pierwsze, należało określić potrzeby językowe poprzez uzyskanie informacji – od samych uczących się bądź instytucji zamawiającej kurs – pozwalających dokonać charakterystyki grupy docelowej, jak również treści i warunków realizacji kursu. Po drugie, na podstawie uzyskanych danych należało sformułować cele, które pozwoliłyby na dokonanie wyborów i określenie priory-

tetów względem umiejętności do zdobycia przez ucznia w wyniku odbytej formacji. Wreszcie nie do pominięcia był etap określenia treści nauczania, dzięki któremu uczący się miał uzupełnić braki w swojej sferze językowo-zawodowej. Te trzy etapy sprowadzały się w sumie do serii pytań, na które należało znaleźć odpowiedź: w jakich sytuacjach uczący się będzie posługiwał się językiem obcym w sferze zawodowej? Z kim będzie miał do czynienia? Gdzie i o czym będzie mówił? Czy i co będzie czytał lub pisał? Jakie zadania w języku obcym będzie musiał wykonywać? itp.

W powyższym celu wykorzystywano kwestionariusze, kontakty ze środowiskiem zawodowym, inwentarze kompetencji zawodowych, a w ostatnich latach również *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ). Umożliwiały one określenie ogólnego kontekstu komunikacji (środowisko, sektor, branża, rodzaj stanowiska), roli i parametrów interakcji (stosunki symetryczne podczas rozmowy z kolegą z pracy lub asymetryczne w kontaktach z przełożonym, podwładnym, klientem), rodzajów kontaktów (twarzą w twarz, przed dużą publicznością, podczas konferencji...), rodzajów użytych środków komunikacji, wariantu lub kodu języka, itp.

Analiza potrzeb opierała się w dużej mierze na analizie komunikacji, w której uprzywilejowane miejsce zajmuje język. W każdym miejscu pracy komunikacja stanowi obszar interakcji społecznych i jako taka jest uzależniona od jego organizacji. Skuteczna oferta kształcenia musiała zatem opierać się również na obserwacji danego miejsca pracy, definiując obowiązujące w nim podstawowe typy dyskursów, aktów mowy i warunków pozwalających na ich realizację. Wynika z tego, że analiza potrzeb nie mogła być ograniczana wyłącznie do sytuacji komunikacyjnych w ich wymiarze językowym. Miała ona również obejmować obszar kulturowy, w którym dokonywała się szeroko pojęta komunikacja, ponieważ elementy kulturowe, niedostrzegalne być może na pierwszy rzut oka, mają ogromny wpływ na strukturę organizacyjną przedsiębiorstw, a także wzajemne relacje pomiędzy uczestnikami interakcji.

Ryzykownym skutkiem przełożenia analizy potrzeb na formułowanie celów mogło być, w skrajnych przypadkach, skupienie się wyłącznie na tym „czego nauczać” z pominięciem „jak nauczać”, a szczególnie „jak się uczyć”. Wielu autorów przypominało więc o rozgraniczeniu potrzeb uczącego się (fr. *besoins de l'apprenant*) od potrzeb procesu uczenia się (fr. *besoins d'apprentissage*), w którym oprócz elementów językowych i kulturowych powinien znaleźć się również element psychoafektywny uświadamiający podmiotowi kształcenia, co dzieje się podczas odbywanej formacji (patrz Lehmann, 1993). Według takiej wizji, konstruowany kurs nie przypominał planowania podróży z uwzględnieniem wyłącznie miejsca wyjazdu i punktu docelowego (Hutchinson & Waters, 1987).

Warto dodać, że jednym z założeń analizy potrzeb było traktowanie jej w sposób ewolucyjny i rozwojowy. Umożliwiała to uwzględnienie nowych aspektów pojawiających się w trakcie trwania kursu oraz indywidualnych potrzeb każdego z członków grupy.

Wymieniając zalety omawianej koncepcji, należy podkreślić, że jak wskazuje sama nazwa metody, szczególną uwagę skupiła ona na dostosowaniu treści nauczania do specyficznych potrzeb uczących się, w trakcie nauki koncentrujących się wyłącznie na tym, co było im potrzebne i przydatne. Takie podejście umożliwiało z kolei różnorodne kształtowanie kompetencji, uwzględniając zróżnicowany stopień biegłości językowej i docelowy poziom zamierzony przez uczestników kursu. Dodatkowo pozwalało zwrócić uwagę na proces uczenia się i uświadamiało istnienia czynnika psychoafektywnego wobec przyswajanego JO.

Do potencjalnych wad należy zaliczyć możliwość nieuwzględnienia istotnych potrzeb bądź ich dyskwalifikacji, z różnych przyczyn, w trakcie konstruowania programu kursu. Kolejnym zagrożeniem było ryzyko redukcji potrzeb do elementów językowych komunikacji jako tych, które są najłatwiej i najprędzej dostrzegalne. Ostatnim, lecz nie najmniej ważnym zastrzeżeniem, było niebezpieczeństwo rozbieżności pomiędzy rzeczywistymi potrzebami uczącego się a potrzebami formułowanymi przez instytucję, która go na kurs skierowała.

### 2.3. Podejście zadaniowe

Ponieważ wiedza i kompetencje kształtują się w działaniu, według niektórych najskuteczniejszym typem uczenia się jest uczenie się poprzez działanie, tzn. wykonywanie zadań identycznych z tymi, które mają miejsce w codziennym życiu. Wśród pierwszych form zadań, które stosowane były w nauczaniu JO dla potrzeb zawodowych należy wymienić studium przypadku, symulację globalną oraz metodę projektów. W niniejszym artykule skupimy się na ich rozwinięciu we współczesnej glottodydaktyce w postaci postulatu nauczania zadaniowego, w myśl którego „zarówno uczącego się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (ESOKJ, 2003: 20).

„Zadanie definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ, 2003: 21). W ten sposób, pojęcie „zadania” według ESOKJ wpisuje każde działanie w szerszy kontekst społeczny uwzględniając wielość osób mogących przyczynić się do realizacji danego celu komunikacyjnego, a z którymi współdziała główny jego sprawca. W tej perspektywie komunikowanie i uczenie się sprowadzają się do wykonywania zadań, w których uobecniają się konkretne kompetencje i strategie stosowane przez użytkownika języka w celu zakończenia zadania z sukcesem.

Zasady nauczania/uczenia się według podejścia zadaniowego w pełni odpowiadają specyfice kształcenia grup zawodowych. Ponieważ te ostatnie często wykonują w codziennej praktyce niezliczoną ilość działań w języku obcym, najskuteczniejszą formą nauki będzie poddanie ich podobnym zadaniom w trakcie trwania formacji językowej. Uczących traktuje się więc jako społeczne podmioty działań w określonym środowisku i w określonej dziedzinie tegoż działania. W



tej perspektywie zadanie pozostaje w ścisłym związku z celem i potrzebami uczącego się, a tym samym tworzy sedno kursu (patrz Carras et al., 2007).

Niektórzy dydaktycy (Perrichon, 2008) uważają nawet, że jedynie zadanie pozwala najlepiej ukierunkować proces nauczania/uczenia się na cele społeczne i zawodowe, ponieważ zadania pozostają w ścisłym związku ze światem zewnętrznym (społecznym, zawodowym), są autentyczne ze względu na swój cel, odnoszą się do konkretnej sfery zawodowej, są różnorodne i powiązane ze sobą, dokonują się w obrębie różnych stref – symbolicznych obszarów, w których lokutor może znajdować się i działać w trakcie swojej działalności zawodowej. Uwzględnienie tych stref pozwala zdefiniować możliwości działań w JO, ich różnorodny charakter, a w konsekwencji ich umieszczenie w programie nauczania/uczenia się języka pod postacią zadań.

W myśl podejścia zadaniowego propagowanego przez ESOKJ, chodzi o wybór zadań odpowiadających zadaniom, którym uczący się będzie musiał prawdopodobnie stawić czoła w rzeczywistości zawodowej. Następnie konieczne jest określenie treści nauczania i materiałów niezbędnych uczniowi do wykonania głównego zadania, na które składa się kilka (bądź kilkanaście) podzadań pośrednich pozwalających osiągnąć ostateczny cel, a więc realizację zadania głównego. Stąd struktura zadań rozbija się na kilka etapów, na których realizowane są zadania „mniejszego kalibru”, ale mające swój cel, nastawione na konkretne działania językowe i przyczyniające się do postępów w podjętym przez uczniów działaniu: „Ten wspólny szkielet podtrzymujący wszystkie elementy budowy zapobiega rozdrobieniu i dekoncentracji wynikającej w praktyce z oddzielnego traktowania różnych porcji materiału i różnych aspektów uczenia się” (Janowska, 2008: 49).

W takiej perspektywie zadanie powinno zajmować główne miejsce w schemacie lekcji. To właśnie jemu podporządkowane powinny być inne ćwiczenia dydaktyczne, a jego podstawową rolą staje się nauka poprzez wykonywanie konkretnych działań językowych bądź innych. Nadal jednak powszechną praktyką okazuje się umieszczanie zadania w końcowej części rozdziału podręcznika i sprowadzanie go do aktywności pozwalającej na sprawdzenie zdobytych przez uczących się umiejętności.

Do zalet podejścia zadaniowego zalicza się uprzywilejowanie aktywnych form uczenia się JO, powiązanie zadań w klasie z zadaniami autentycznymi, współistnienia języka i działania (w celu zdobywania informacji, współpracy z innymi, itp.). Nie bez pozytywnego znaczenia dla uczącego się jest ukierunkowanie działania na rozwiązywanie problemów, a więc kształtowanie różnorodnych kompetencji (nie tylko językowych). Sprzyja temu bezpośrednie powiązanie treści, tekstów i innych dokumentów z tematyką i problematyką zadania oraz współpraca z innymi.

Podstawową trudnością, jaką nastęrcza nauczycielom podejście zadaniowe jest jednak dokładne zaplanowanie treści, materiałów i pomocy dydaktycznych, bo często kłopoty i potrzeby uczących się pojawiają się dopiero w trakcie realizacji zadania i na różnych jego etapach. Trudny do rozwiązania pozostaje

problem progresji materiału w postaci zadań (od czego zacząć? do czego zmierzać?). Jak dotąd, zdaniem wielu autorów (Denyer, 2006; Mourlhon-Dallies, 2008), brak jest pogłębionej refleksji nad planowaniem i powiązaniem między sobą zadań, a podejście zadaniowe stosowane jest w sposób intuicyjny.

### 3. Wnioski

Odpowiadając na specyficzne potrzeby swych odbiorców, dydaktyka języków specjalistycznych tworzyła rozwiązania zgodne z trendami obowiązującymi w dydaktyce ogólnej lub opracowywała własne, komplementarne lub przeciwstawne w stosunku do aktualnie propagowanych metod. Niektóre z technik i metod wypracowanych na gruncie glottodydaktyki specjalistycznej okazały się przydatne w dydaktyce ogólnej, jak to miało miejsce chociażby z podejściem zadaniowym. Wysoce wyspecjalizowane propozycje (jak choćby analizy frekwencyjne) stosowane na szeroką skalę okazywały się w dłuższej perspektywie często kłopotliwe i ograniczające. Tym niemniej wypracowane niegdyś koncepcje i założenia są pomocne w określonych kontekstach i znajdują ciągle swoje grupy odbiorców: uczniów i nauczycieli języka specjalistycznego, dla których okazują się najlepsze. To, co niezwykle cenne w spuściźnie glottodydaktyki specjalistycznej to eklektyzm, który daje możliwość wyboru i kombinacji sprawdzonych metod w zależności od specyfiki kształconego odbiorcy. To niedogmatyczne podejście i szukanie najlepszych metod w zależności od cech szczególnych uczniów wydaje się niezmiernie cenne i wzbogacające w okresie zniechęcenia wobec rygorystycznie pojmowanego podejścia komunikacyjnego w nauczaniu JO.

### BIBLIOGRAFIA

- Ardouin, T. 2003. *Ingénierie de formation pour l'entreprise: analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris: Dunod.
- Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (dir.). 1990. *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le Français dans le monde* n° spécial. Paris: Hachette coll. F.
- Brunot, F. 1966. *Histoire de la langue française, des origines à nos jours*. Paris: Colin.
- Carras, C. et al. 2007. *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- CREDIF. 1966. *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*. Paris: Didier.
- Denyer, M. 2006. « La perspective actionnelle définie dans le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues » (w) *Première rencontre Diffusion-FLE. La perspective actionnelle: Tâches et projets*, 9-16; <http://allemand.scola.ac-paris.fr/CECR-eval/perspective%20actionnelle.pdf> DW 22.01.2009.
- Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Kahn, G. 1990. « Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927 » (w) Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (red.) 1990.
- Le Boterf, G. 1990. *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Editions d'Organisation.
- Janowska, I. 2008. „Zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej”. *Języki Obce w Szkole* 3/2008: 43-51.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris: Hachette coll. F.
- Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier coll. Langues & Didactique.
- Perrichon, E. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues – cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne; [http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var\\_recherche=Perrichon DW 18.02.2009](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var_recherche=Perrichon+DW+18.02.2009).
- Phal, A. (dir.). 1971. *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris: Didier.
- Porcher, L. 1977. « Une notion ambiguë: les besoins langagiers ». *Les cahiers du Crelef* 3, Université de Franche Comté.
- Rada Europy. 2003. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette coll. F.
- Szulc, A. 1994. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.