JĘZYKI SPECJALISTYCZNE

Teoria i praktyka glottodydaktyczna

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2017

JĘZYKI SPECJALISTYCZNE

Teoria i praktyka glottodydaktyczna

Prace Naukowe

Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3677

50 lat
Uniwersytetu
Śląskiego
w Katowicach

JĘZYKI SPECJALISTYCZNE

Teoria i praktyka glottodydaktyczna

pod redakcją
Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego • Katowice 2017

Redaktor serii: Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych
Ryszard Kalamarz

Recenzent
Piotr Mamet

Spis treści

Wstęp (*Danuta Gabryś-Barker* i *Ryszard Kalamarz*) 7

I
Wprowadzenie pojęcia języków specjalistycznych i kompetencji nauczyciela glottodydaktyka

Ewelina Mitera
Język specjalistyczny a język podstawowy – elementy wspólne i różnicujące . 15

Magdalena Łęska, Jolanta Łącka-Badura
Assessing and Developing Business English Teachers' Managerial Competencies: A Proposal for a Language-Based Model 27

Agata Borek
CLILiG a nauczanie języka biznesu 39

II
Różne konteksty, różne dziedziny

Aleksandra Szymańska-Tworek, Julia Makowska-Songin
Teaching English to Medical Students: Reflections on Problems and Solutions from the Teacher's Perspective 53

Jacek Pradela
Practising Medical English – How to Look for Medical Resources 81

Joseph Ohimor
Employers Expectations Regarding the Linguistic Competences of New Graduates Entering the Labour Market – A Pilot Survey 91

Małgorzata Kodura
Challenges Faced by Novice Translators Confronted with Specialised Translation 107

Desy Masieri
Il lessico del linguaggio dell'ambiente naturale 117

III
Nowe technologie a dydaktyka języków specjalistycznych

Agnieszka Gadomska
Using the Interactive Whiteboard Technology for Teaching the Principles of Style during Academic Writing Classes 129

Aleksandra Krawczyk
Technologie informacyjne w nauczaniu języka specjalistycznego – wskazanie źródeł internetowych jako pomocy dydaktycznych 141

Marta Łęcka
Czy język specjalistyczny może żyć w mediach społecznościowych? Od tekstbooka do Facebooka 149

Noty 163

Wstęp

Monografia *Języki specjalistyczne: teoria i praktyka glottodydaktyczna* poświęcona jest zdefiniowaniu pojęcia „języki specjalistyczne", jak również ukazaniu pewnych problemów i dylematów, jakie napotykają nauczyciele języków obcych, których zadaniem jest kształcenie językowe z elementami wiedzy specjalistycznej. Książka ta stanowi zbiór tekstów będących efektem doświadczeń praktykujących nauczycieli glottodydaktyków pracujących w różnych kontekstach edukacyjnych. Tak więc autorzy są lektorami języków obcych na wyższych uczelniach bądź pracują na wydziałach neofilologicznych wyższych uczelni. Kształcenie studentów na potrzeby nowoczesnego rynku to kształcenie przyszłego pracownika, który nie tylko będzie miał wiedzę merytoryczną w danej dziedzinie, ale będzie również zdolny ją wykorzystywać w kontekstach tak ważnej komunikacji międzynarodowej, dlatego kształcenie w zakresie języków specjalistycznych jest tak istotne. To obliguje nas do ciągłych poszukiwań nowych rozwiązań glottodydaktycznych w codziennym kształceniu językowym naszych studentów. Niniejszy zbiór tekstów opracowanych przez nauczycieli glottodydaktyków ukazuje zarówno ich przemyślenia, wiedzę, jak i praktyczne doświadczenia w nauczaniu języków specjalistycznych będące wyrazem ich własnych poszukiwań.

Wprowadzenie pojęcia języków specjalistycznych i kompetencji nauczyciela glottodydaktyka

Tom rozpoczyna tekst Eweliny Mitery *Język specjalistyczny a język podstawowy – elementy wspólne i różnicujące*, którego założeniem jest zdefiniowanie

języka ogólnego i języka specjalistycznego oraz ukazanie podobieństw i różnic pomiędzy nimi. Przeprowadzona analiza potwierdza, iż język specjalistyczny to kod językowy o wyraźnie odrębnych cechach. Nie jest jednak w pełni autonomiczny, dlatego też stanowić może pewien problem dla uczących się go. Tekst Eweliny Mitery to dobre wprowadzenie do dalszej dyskusji dotyczącej nauczania i uczenia się języków specjalistycznycznych z różnych dziedzin i w różnych kontekstach.

Magdalena Łęska i Jolanta Łącka-Badura w artykule *Assessing and Developing Business English Teachers' Managerial Competencies: A Proposal for a Language-Based Model* (*Ocenianie i rozwijanie kompetencji menedżerskich nauczycieli języka biznesu: propozycja modelu językowego*) wyrażają przekonanie, iż wykładowca jest swego rodzaju menedżerem projektu dydaktycznego. Wychodząc z tego założenia, Autorki przedstawiają swoją propozycję modelu oceniania kompetencji i cech menedżerskich nauczycieli języka biznesu. Model ten wywodzi się ze stosowanego w kontekście zarządzania modelu osobowości określanego jako Big Five Model. Według Autorek, zidentyfikowany zbiór cech osobowości i kompetencji nauczyciela może stanowić instrument jego oceny, jak również samooceny, tak istotnej dla rozwoju zawodowego wykładowcy.

Artykuł Agaty Borek pt. *CLILiG a nauczanie języka biznesu* jest prezentacją pewnych propozycji rozwiązań dydaktycznych w kontekście nauczania języka biznesu, łączącego nauczanie przedmiotu i języka obcego w formie zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Tekst zawiera omówienie problemów, jakie generuje nauczanie w tym systemie. Problemy te odnoszą się między innymi do nauczyciela i jego wiedzy fachowej z danej dziedziny, a nie tylko jego kompetencji zawodowej glottodydaktyka oraz do braku odpowiednich materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla konkretnej grupy uczących się.

Różne konteksty, różne dziedziny

Aleksandra Szymańska-Tworek i Julia Makowska-Songin w artykule zatytułowanym *Teaching English to Medical Students: Reflections on Problems and Solutions from the Teacher's Perspective* (*Nauczanie studentów medycznego języka angielskiego: rozważania o problemach i sposobach ich rozwiązywania z perspektywy nauczyciela*) ukazują problemy glottodydaktyczne, z jakimi borykają się nauczyciele nie tylko w Polsce, ale i poza jej granicami. Autorki ilustrują swoją dyskusję przykładami zaczerpniętymi z badań światowych w tym zakresie. Słusznie podkreślają fakt, iż medyczny język angielski stanowi kod porozumiewania się w kontekstach międzynarodowych tak ważnych dla profesji medycznej. Przegląd literatury przedmiotu stanowi wprowadzenie do

własnego badania empirycznego, którego celem było skonfrontowanie wyników badań zagranicznych i polskiego kontekstu nauczania języka medycznego na wyższej uczelni w Polsce. Wyniki tego badania pokazują, że najczęstsze problemy nauczycieli medycznego języka specjalistycznego wywodzą się z ograniczeń programu, który muszą realizować zgodnie z harmonogramem studiów medycznych, jak również barier w rozwoju zawodowym.

Tematyce specjalistycznego języka medycznego poświęcony jest również kolejny tekst, autorstwa Jacka Pradeli, zatytułowany *Practising Medical English – How to Look for Medical Resources* (*Nauczenie medycznego języka angielskiego – gdzie szukać tekstów źródłowych*). Autor odnosi się zarówno do kontekstu prowadzenia zajęć w języku angielskim na przykład na uczelni medycznej, jak i do wykorzystania języka angielskiego w pracy zawodowej. Prezentuje przykłady i sposoby wykorzystania tekstów źródłowych, podkreślając, iż ta oferta jest bardzo szeroka, począwszy od tradycyjnych tekstów drukowanych aż po te w formie elektronicznej i te dostępne *online.*

Zainteresowania kolejnego Autora, Josepha Ohimora, w tekście *Employers Expectations Regarding the Linguistic Competences of New Graduates Entering the Labour Market – A Pilot Survey* (*Oczekiwania kompetencji językowych wobec nowo zatrudnionych absolwentów na rynku pracy – badanie pilotażowe*) skupiają się na specjalistycznym języku biznesu, w którym kompetencje językowe stanowić mogą jeden z decydujących czynników sukcesu w biznesie międzynarodowym. Istotnie, badanie pilotażowe przeprowadzone za pomocą platformy biznesowej w grupie biznesmenów potwierdziło, iż problemy komunikacyjne w międzynarodowym biznesie (handlu) często wynikają z braku umiejętności komunikacyjnych. Problemy te nie są spowodowane li tylko nieznajomością specjalistycznego słownictwa, ale również w istotnym stopniu brakiem umiejętności miękkich i znajomości kontekstu kulturowego oraz dyskursu międzynarodowego biznesu. W związku z tym uczelnie kształcące przyszłych biznesmenów powinny bliżej współpracować z firmami w opracowywaniu programów specjalistycznego kształcenia językowego, by wyeliminować istniejące obecnie problemy komunikacyjne nowo zatrudnionych.

Inny kontekst zawodowy jest tematem artykułu Małgorzaty Kodury pt. *Challenges Faced by Novice Translators Confronted with Specialised Translation* (*Wyzwania, z jakimi borykają się początkujący tłumacze tekstów specjalistycznych*). Tekst prezentuje owe wezwania na podstawie badania przeprowadzonego na studentach filologii angielskiej, pracujących nad tłumaczeniami dotyczącymi zagadnień prawnych. Pomimo wysokiej kompetencji w zakresie angielskiego języka ogólnego studenci anglistyki mieli problemy z tymi tłumaczeniami, nie tylko dotyczącymi słownictwa specjalistycznego. Autorka przedstawia propozycje efektywnych strategii nauczania tłumaczenia specjalistycznego.

W kolejnym tekście, Desy Masieri *Il lessico del linguaggio dell'ambiente naturale* (*Słownictwo języka środowiska naturalnego*), Autorka przybliża czy-

telnikowi dyskurs języka środowiska naturalnego, w szczególności koncentrując się na jego cechach leksykalnych. Dynamika rozwoju języka środowiska naturalnego jest rezultatem obecnej polityki unijnej i priorytetowym traktowaniem ochrony środowiska naturalnego. Analiza językowa przeprowadzona została na podstawie wybranych dokumentów Unii Europejskiej oraz obowiązujących dokumentów krajowych w tej dziedzinie. Pomimo iż terminologia ta wymaga szczególnej uwagi ze względu na ciągle zmieniające się przepisy i normy generujące nowe terminy specjalistyczne, istnieje niewiele opracowań naukowych analizujących tę odmianę dyskursu specjalistycznego.

Nowe technologie a dydaktyka języków specjalistycznych

Kolejne artykuły w tomie opisują w sposób teoretyczny i empiryczny zakres, w jakim nowe technologie mogą być pomocne w różnych kontekstach nauczania języków specjalistycznych dla różnych celów. Tekst Agnieszki Gadomskiej *Using the Interactive Whiteboard Technology for Teaching the Principles of Style during Academic Writing Classes* (*Nauczanie elementów stylu na zajęciach z pisania akademickiego za pomocą narzędzi tablicy interaktywnej*) jest bardzo interesującą propozycją wykorzystania narzędzi tablicy interaktywnej w wizualizacji, analizie, a także w korekcie tekstu. Tutaj językiem specjalistycznym jest akademicki język pisany. Autorka omawia wybrane problemy z teorii i praktyki nauczania stylu na poziomie akademickim, wcześniej przedstawione w podręczniku akademickim Josepha Williamsa *Style: The Basics of Clarity and Grace* (1981), a adaptowane przez Agnieszkę Gadomską do kontekstu nauczania języka akademickiego na studiach filologicznych.

W kolejnym artykule, *Technologie informacyjne w nauczaniu języka specjalistycznego – wskazanie źródeł internetowych jako pomocy dydaktycznych* autorstwa Aleksandry Krawczyk, główną tezą jest konieczność zarówno w odniesieniu do studentów, jak i nauczycieli stosowania technologii informacyjnych, a głównie Internetu. Staje się on bowiem dla nauczyciela języka specjalistycznego źródłem materiałów, zarówno dydaktycznych, jak i autentycznych. Studentom natomiast umożliwia konsolidację wiedzy i rozwijanie umiejętności stosowania specjalistycznego języka obcego. Autorka prezentuje wybrane programy i strony internetowe oraz ich możliwe zastosowania w nauczaniu i uczeniu się języka specjalistycznego.

Podobną tematyką zajmuje się Marta Łęcka w artykule *Czy język specjalistyczny może żyć w mediach społecznościowych? Od tekstbooka do Facebooka*. Powołując się na dane demograficzne, ukazujące największą popularność mediów społecznościowych takich jak na przykład Facebook, Instagram, Twitter

czy YouTube w grupie wiekowej 18–24 (a więc w okresie studiów wyższych), ukazuje możliwości, jakie daje stosowanie tychże platform w celach nauczania i uczenia się medycznego języka angielskiego.

Mamy nadzieję, że niniejszy tom stanie się nie tylko źródłem wiedzy i pomysłów, jak radzić sobie z nauczaniem języków specjalistycznych, lecz także – inspiracją do dalszych poszukiwań bardziej motywujących i efektywnych metod oraz technik nauczania, bardziej różnorodnych i wychodzących poza program kursu językowego, realizowanego za pomocą mniej tradycyjnych materiałów dydaktycznych. Szczególnie chcielibyśmy zwrócić uwagę czytelnika na to, iż nowoczesne technologie, których rozwój obserwujemy obecnie, są w zasięgu ręki nauczyciela glottodydaktyka, a szczególnie tego, który potrzebuje pomocy w realizacji elementów języka specjalistycznego z niezbyt dobrze znanej mu dziedziny. Jest też w zasięgu ręki studenta, czyniąc go bardziej autonomicznym w rozwijaniu swoich kompetencji językowych w wybranej dziedzinie studiów.

Danuta Gabryś-Barker
i *Ryszard Kalamarz*

I
Wprowadzenie pojęcia języków specjalistycznych i kompetencji nauczyciela glottodydaktyka

Ewelina Mitera

Język specjalistyczny a język podstawowy – elementy wspólne i różnicujące

S t r e s z c z e n i e: Proponując refleksję nad relacją pomiędzy językiem specjalistycznym a językiem podstawowym, zwanym też ogólnym, popularnym lub naturalnym, polegającą na wyodrębnieniu między nimi podobieństw oraz różnic, właściwe może się wydawać, że te drugie będą bardziej liczne. Język specjalistyczny jawi się bowiem jako język odrębny, specyficzny i przede wszystkim sprawiający nierzadko trudności osobom uczącym się go. Nawet jeśli przytoczone skojarzenia wydają się słuszne oraz uzasadnione, nie należy pominąć faktu, że język specjalistyczny wyodrębniony jest z języka podstawowego, a zatem nie istnieje jako autonomiczny system, lecz stanowi integralną część języka ogólnego, przy jednoczesnym zachowaniu swoich odmienności i cech charakterystycznych. W niniejszym artykule podjęta zostanie próba wyjaśnienia, co łączy, a co dzieli rzeczone języki, dokonana z wykorzystaniem fachowej literatury przedmiotu.

S ł o w a k l u c z e: język ogólny, język specjalny, język specjalistyczny, LSP, komunikacja

1. Wstęp

Jeszcze do niedawna znaczenie języków specjalistycznych ograniczało się do postrzegania ich jedynie jako narzędzi służących do komunikowania się w obrębie różnych grup czy przede wszystkim wspólnot zawodowych. Dziś wiemy, że sprowadzenie ich tylko do tej roli byłoby daleko idącym nieporozumieniem, a także zbytnim uproszczeniem. Języki specjalistyczne wpisują się bowiem w odgrywanie niezwykle istotnych ról w koncepcji ciągłego rozwoju cywilizacji ludzkiej, stając się niejako świadectwem oraz wskaźnikiem tego postępu: „W rozważaniach dotyczących tak praktycznych, jak i kognitywnych języków specjalistycznych trzeba jednocześnie wziąć pod uwagę to, że są one wytworami i zarazem środkami rozwoju cywilizacyjnego, że wspomagają ten

rozwój, umożliwiając pozyskiwanie nowej wiedzy oraz uściślanie wiedzy już wytworzonej, a także doskonalenie zastanego świata, lepsze organizowanie jego różnych zakresów itd." (S. Grucza 2013: 6). Nie będzie zatem przesadne stwierdzenie, że „[…] od intensywności wzrostu znaczenia i upowszechniania języków specjalistycznych zależeć będzie postęp cywilizacyjny różnych społeczności czy też ludzkości w ogóle" (S. Grucza 2013: 6). Szerzenie się międzynarodowej wymiany gospodarczej, naukowej lub technicznej będzie bez wątpienia ten proces podsycało, w konsekwencji czego obserwowana jest rosnąca tendencja zapotrzebowania na znajomość języków specjalistycznych w różnych środowiskach społecznych.

Proponując refleksję nad relacją pomiędzy językiem specjalistycznym a językiem podstawowym, zwanym też ogólnym, popularnym lub naturalnym, polegającą na wyodrębnieniu między nimi podobieństw oraz różnic, właściwe może się wydawać, że te drugie będą bardziej liczne. Język specjalistyczny jawi się bowiem jako język odrębny, specyficzny i przede wszystkim sprawiający nierzadko trudności osobom uczącym się go. Nawet jeśli przytoczone skojarzenia wydają się słuszne, nie należy pomijać faktu, że język specjalistyczny wyodrębniony jest z języka podstawowego, a zatem nie istnieje jako autonomiczny system, lecz jako integralna część języka ogólnego, przy jednoczesnym zachowaniu swoich odmienności i cech charakterystycznych. W niniejszym artykule podjęta zostanie próba wyjaśnienia, co łączy, a co dzieli rzeczone języki, dokonana z wykorzystaniem fachowej literatury przedmiotu.

Dlatego też w ramach obecnego opracowania na początku poddany zostanie definicji język ogólny wraz z zestawieniem jego właściwości i typowych cech. Następnie przedstawiona zostanie charakterystyka języka specjalistycznego będącego bez wątpienia odmianą języka popularnego. Zaproponowane definicje pozwolą w dalszej kolejności przystąpić do wyodrębnienia oraz określenia stopnia wzajemnych korelacji, czyli elementów łączących oba typy języków, a także tych, które je różnicują.

2. Języki ogólne

Pochylając się nad zakresem znaczeniowym terminu „język ogólny", słuszne wydaje się w pierwszej kolejności przytoczenie kilku jego definicji, pozwalających dotrzeć do istoty tego pojęcia oraz umożliwiających wyodrębnienie jego wielowątkowości i złożoności. Zauważyć należy bowiem, iż nawet jeśli język naturalny przywodzi na myśl pokrewne skojarzenia, wśród których najczęstszym jest postrzeganie go jako podstawowego narzędzia stosowanego przez ludzi celem komunikowania się między sobą, to spektrum znaczenia tego

określenia jest znacznie szersze i bogatsze. Według J. Anusiewicza: „Każdy naród ma własny rezerwuar myśli, które stały się znakami, tym rezerwuarem jest język […] – jest to skarbiec myśli całego narodu" (1995: 23). W *Słowniku poprawnej polszczyzny* przeczytamy z kolei, że: „Językiem ogólnym posługują się członkowie środowisk inteligenckich, a także ci chłopi, robotnicy, rzemieślnicy, którzy nauczyli się go w szkole, bądź w kontaktach z inteligencją, bądź też za pośrednictwem środków masowego przekazu. Język ogólny jest najbardziej uniwersalnym narzędziem porozumiewania się, służy bowiem zaspokajaniu najróżnorodniejszych potrzeb komunikacyjnych. Jest językiem państwowym, językiem piśmiennictwa oraz językiem warstw wykształconych" (Doroszewski, Pankowski 1998: 139). Inne źródło wskaże, iż: „Język ogólny to język wytworzony przez określoną zbiorowość (narodu), rozumianą jako wielka grupa społeczna powiązana różnymi czynnikami kulturowymi […]. Jest zwykle najsilniejszym czynnikiem integrującym naród, jako taki charakteryzuje się sobie tylko właściwym słownictwem i systemem gramatycznym różniącym się od języka innych narodów. Realizuje się w procesie mówienia (a wtórnie pisania) w najrozmaitszych odmianach: ogólnej, pisanej, literackiej, regionalnej itd." (*Literatura i nauka o języku* 1995: 236).

Przytoczone definicje pozwalają umocnić się w przekonaniu, że język ogólny uznawany jest przede wszystkim za podstawową formę komunikowania się danej społeczności. Posługiwanie się językiem oznacza bowiem nakierowanie uwagi odbiorcy komunikatu na elementy otaczającego go świata. Język podstawowy stanowi odmianę języka narodowego, która znana jest ogółowi społeczeństwa. Jako że język ten jest przez niego używany, ewoluuje przez wiele lat w gronie ludzi zamieszkujących na jakimś terenie, jawi się również jako istotny, jeśli nie najistotniejszy, czynnik łączący daną grupę społeczną, którą jest najczęściej naród. W konsekwencji, ogół mieszkańców pewnego terytorium związanych ze sobą wspólną przeszłością, a także kulturą oraz posiadających wspólne interesy polityczne, jak również gospodarcze posługuje się między sobą jednym językiem.

Języki popularne, wykształcone przez ludzi w wyniku przemian historyczno-kulturowych oraz społecznych, są bez wątpienia nie tylko podstawowym narzędziem porozumiewania się interpersonalnego, ale także środkiem służącym do przekazywania myśli, emocji, uczuć, spostrzeżeń czy też wiedzy. Co więcej, dziewiętnastowieczny niemiecki filozof i poliglota Wilhelm von Humboldt przekonuje o znaczącym powiązaniu scalającym język z poznaniem, twierdząc przy tym, że „poprzez wzajemną zależność myśli i słowa jasne jest to, że języki nie są właściwie środkami przedstawiającymi już poznane prawdy, lecz są czymś daleko więcej, a mianowicie środkami do odkrywania prawd dotychczas niepoznanych. Ich różnorodność nie jest li tylko różnorodnością dźwięków i znaków, lecz właściwie różnorodnością samych sposobów oglądu świata. One to stanowią przyczynę oraz ostateczny

cel wszystkich badań językoznawczych" (cyt. za: Anusiewicz, Dąbrowska, Fleischer 2000: 24).

Język naturalny nie może być zatem zdefiniowany jedynie jako uniwersalny systemem znaków fonicznych mających na celu komunikowanie się. Pozwala on także, obok dialogu oraz wyrażania własnych poglądów, przedstawiać rzeczywistość obejmującą przedmioty, czynności czy też pojęcia abstrakcyjne. Jest w związku z tym niejako kluczem do poznania i zrozumienia świata. Zasadne jawi się w owym miejscu wskazanie na niewątpliwą korelację pomiędzy językiem, myśleniem a rzeczywistością. Nieoceniona w tym procesie okaże się rola gramatyki, która nie tylko umożliwia operowanie danym językiem w sposób właściwy, ale również pozwala na tworzenie coraz to nowych konstrukcji gramatycznych.

W ramach języka ogólnego wyodrębniamy **język mówiony** (potoczny) oraz **język pisany** (literacki). Podział ten jest efektem odrębności środków wyrazu, jakie stosowane są w mowie i piśmie, uwarunkowanej odmiennością celów oraz zakresów treściowych wypowiedzi przekazywanych w sposób ustny i tekstów pisanych. Obie odmiany języka ogólnego obejmują poszczególne style, stosowane w różnych dziedzinach działalności członków danego społeczeństwa (są to tzw. style funkcjonalne). W odmianie mówionej wyodrębniamy styl monologowy oraz konwersacyjny, w odmianie pisanej zaś – styl naukowy, artystyczny, urzędowy, a także publicystyczny.

Język ogólny jest zatem językiem kompletnym, czyli obejmującym fonetykę, fonemikę oraz gramatykę. Zawiera on również wspólne słownictwo znane i rozumiane przez grupę danej wspólnoty, dzięki czemu możliwa jest jej samodzielna komunikacja.

3. Języki specjalistyczne, ang. *languages for specific purposes* – LSP (język tekstów specjalistycznych, język specjalny)

Gdy sięgniemy do *Słownika terminologii językoznawczej* Z. Gołąba, A. Heinza, K. Polańskiego, nie znajdziemy w nim hasła „język specjalistyczny" czy też „język naukowy", a jedynie „język specjalny" zdefiniowany jako „język grupy społecznej znajdującej się w stosunku do całości społeczeństwa z takiego czy innego względu w szczególnych warunkach" oraz „Języki specjalne (jako języki grup społecznych) różnią się od dialektów (jako języków grup terytorialnych) swym stosunkiem do języka ogólnego, zachowują bowiem jego system gramatyczny, a zmieniają tylko słownictwo, którego elementy są często zapożyczone z języków obcych (dialekty zaś różnią się i gramatyką, i słownictwem)" (Gołąb, Heinz, Polański 1970: 527).

Podobne wyjaśnienie napotkamy również w *Podręcznym słowniku językoznawstwa stosowanego*: „Język specjalistyczny (fachowy) jest to szczególna postać języka ogólnonarodowego, przystosowana do możliwie precyzyjnego opisu określonej gałęzi wiedzy lub techniki. Różni się od języka ponaddialektalnego przede wszystkim słownictwem fachowym, niejednokrotnie zawierającym wiele internacjonalizmów oraz składnią, jak również częstotliwością określonych form gramatycznych" (Szulc 1984: 106–107).

F. Grucza konstatuje z kolei, że „Języki specjalistyczne nie są w lingwistycznym znaczeniu wyrazu *język* pełnymi językami – żaden z nich nie jest ani językiem kompletnym, ani samodzielnym; każdy jest ściśle związany z jakimś językiem ogólnym czy podstawowym. W większej części języki specjalistyczne są tworami względem tych ostatnich komplementarnymi – uzupełniającymi je. Każdy konkretny język specjalistyczny jest pewnym korelatem jakiegoś języka podstawowego (ogólnego)" (F. Grucza 2008: 12).

Z cytowanych stanowisk różnych autorów można wnioskować, że definicja języka specjalistycznego nie istnieje bez odniesienia do języka ogólnego. Związek ów może się jednak tłumaczyć co najmniej dwojako, bowiem według jednego poglądu „[…] każdy język składa się tylko z języków fachowych, a język ogólny stanowi zaledwie niewielki wspólny punkt powiązania między nimi, [natomiast według innego – E.M.] […] każdy język składa się tylko z języka ogólnego, a język fachowy jest zawsze ściśle związany z językiem ogólnym" (Kubiak 2002: 6).

Przytoczona teoria prowadzi do stwierdzenia, że współistnienie obu tych języków jest niezaprzeczalne, przy jednoczesnym wskazaniu na stopień wzajemnych korelacji. S. Wojnicki wskazuje na pewną trudność w dokładnym określeniu granicy przebiegającej między językiem zawodowym a językiem ogólnym. Precyzja dotycząca wyodrębnienia języka (subjęzyka) spośród innych jest technicznie niemożliwa ze względu na fakt, iż oprócz cech wspólnych, takich jak słownictwo, składnia, spójność tekstu, dyskurs, czyli typ przekazu dostosowany do sytuacji, subjęzyk posiada i takie, które pasują do innych subjęzyków lub do języka ogólnonarodowego (Wojnicki 1991: 46).

Jeśli jednak przyjmiemy, że język specjalistyczny wiąże się ściśle z językiem naturalnym (i to pomimo różnic wzajemnego oddziaływania na siebie obu tych idiolektów, jak również kłopotów z ich wyraźnym wyodrębnieniem), to zasadne jawi się w tym miejscu postawienie pytania: „w jaki sposób można wyróżnić ten pierwszy, zawodowy?". B. Kubiak, opierając się na literaturze przedmiotu, cytuje następujące elementy identyfikujące język fachowy:

– użytkownicy języka (grupa, warstwa społeczna),
– obszar użytkowania (region),
– stopień formalności (dostępności, zrozumiałości),
– medium (pismo, mowa),
– cel i wynik posługiwania się językiem,

– stopień normalizacji (normy skodyfikowane i rzeczywiste użycie języka) (zob. Kubiak 2002: 7).

Podejmując próbę wyodrębnienia języka specjalistycznego, Kubiak przytacza tezy Bernda Spillnera, według którego:

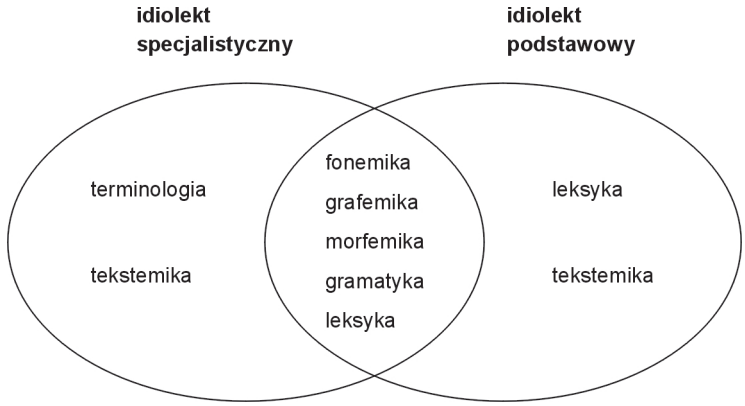
1. Język specjalistyczny nie stanowi tylko terminologicznego dodatku do języka ogólnego, różni się od niego specyficznymi cechami na zasadniczo wszystkich poziomach językowych.
2. Język specjalistyczny nie jest uniwersalny, lecz różny w różnych językach.
3. Nie ma jednego języka specjalistycznego, są tylko języki specjalistyczne różnych dziedzin.
4. Nie ma języka specjalistycznego jednej dziedziny, są tylko specjalistyczne rodzaje tekstów (zob. Kubiak 2002: 9–10).

Kolejne stanowisko zajęte w tej kwestii pozwala nam zauważyć, że „Granice pomiędzy leksykonami języków specjalistycznych i odpowiednich języków ogólnych nie są ani ostre, ani dane raz na zawsze. W większości przypadków zmieniają się one permanentnie. To, co wczoraj było jeszcze specyficznym elementem jakiegoś języka specjalistycznego, dziś może także należeć do zakresu odpowiedniego języka ogólnego […]. Ani ostre, ani stałe nie są też granice pomiędzy leksykonami poszczególnych języków specjalistycznych" (F. Grucza 2008: 14 i n., por. F. Grucza 1994).

Z przedstawionych rozważań wynika przede wszystkim fakt, że język specjalistyczny stanowi odmianę języka narodowego. Można uznać, nie bez przesady, że ten ostatni nie istnieje tak naprawdę bez tego pierwszego, przy równoczesnym zachowaniu swojej odrębności. Biorąc pod uwagę dziedzinę, słownictwo czy też obecność i częstotliwość występowania internacjonalizmów, język zawodowy tworzy bliższą lub dalszą relację z językiem ogólnym. Jednak jako język fachowy przypisany jest on do określonego – nierzadko wąskiego – środowiska, warstwy czy też grupy społecznej, wyodrębnionych z ogółu społeczeństwa. Czynnikami decydującymi są tutaj wykonywany zawód, rodzaj działalności, wiek, zainteresowania czy też indywidualne predyspozycje. Podstawową zatem funkcją słownictwa specjalistycznego jest wysyłanie w określonej grupie komunikatów czy też poleceń fachowych, specjalistycznych, prowadzących w konsekwencji do dokładnego i sprawnego porozumiewania się członków tego grona. Jednakże wyjątkowość oraz specyfika tych informacji powodują, że są one niejednokrotnie zawiłe lub po prostu niezrozumiałe dla użytkowników nienależących do określonej wspólnoty zawodowej. Każdy język specjalistyczny bogaty jest bowiem w typowe dlań słownictwo i frazeologię, stworzoną do niezwykle precyzyjnego opisu określonej dziedziny wiedzy lub techniki. Należy wszakże zwrócić uwagę na fakt, iż słownictwo specjalistyczne jest słownictwem nabytym, a więc potencjalnie dostępnym dla każdego.

4. Podobieństwa i różnice pomiędzy językiem ogólnym a specjalistycznym

Prezentując kolejno definicje języków: ogólnego i specjalistycznego, oraz omawiając ich specyfikę, podkreślono stwierdzenie, że język zawodowy bazuje na języku naturalnym, i że w konsekwencji technolekt nie może istnieć zupełnie autonomicznie oraz w oderwaniu od języka ogólnego. Język zawodowy korzysta bowiem „[…] z fonemiki, fonetyki i gramatyki języka naturalnego, [a jego – E.M.] zadaniem jest przekaz wiedzy specjalistycznej" (F. Grucza 2002: 18). Co więcej, jak zauważył F. Grucza, nie istnieją różnice między językiem naturalnym a technolektem, jeżeli weźmiemy pod uwagę fonetykę (F. Grucza 1994: 22). Ten ostatni opiera się więc na tej samej fonemice, grafemice, morfemice, gramatyce czy też leksyce (niespecjalistycznej) co idiolekt narodowy, w związku z czym istnieje między nimi ścisły związek, a nawet pewnego rodzaju zależność. Różnica pozostanie na poziomie terminologii i tekstemiki. Elementy łączące i dzielące idiolekt specjalistyczny i podstawowy ukaże nam schemat 1.



Schemat 1. Wspólny zakres współczynników idiolektu specjalistycznego i podstawowego według S. Gruczy
Źródło: S. Grucza 2010: 53.

Jednakże, pomimo wskazanych elementów łączących oba typy języków, istotne wydaje się zwrócenie uwagi na rolę, jaką przypadnie im odgrywać w procesie komunikacji. Gdy wziąć zatem pod uwagę pełnione funkcje, konieczne jest wskazanie na ich autonomię i odrębność. W optyce takiej język zawodowy nie może być postrzegany jako wariant czy odmiana języka narodowego. Nie sposób bowiem używać do przedstawienia tego samego zakresu rzeczywistości zarówno idiolektu specjalistycznego, jak i idiolektu podstawowego bądź różnych idiolektów specjalistycznych (S. Grucza 2008: 64). Tak też, nawet

jeśli istnieje pewne pokrewieństwo pomiędzy językiem narodowym a językiem profesjonalnym, biorąc pod uwagę fonemikę, gramatykę lub też samą leksykę, to różnice pomiędzy językami wynikają przede wszystkim ze składu ich leksykonu i wzorów tekstowych oraz całkowitej niezależności pod względem funkcji (S. Grucza 2008: 65). Wskazując właśnie na tę ostatnią, język ogólny ma ich wiele, na przykład ekspresywną, informacyjną; natomiast języki specjalistyczne mają głównie spełniać funkcję instrumentalną (Lukszyn 2002: 43). Jeśli chodzi zaś o ujęcie syntaktyczne, w językach zawodowych obfitować będą wypowiedzi wielokrotnie złożone, podczas gdy w języku podstawowym znajdą się zarówno zdania pojedyncze, jak i złożone. J. Pieńkos wskaże w tym miejscu na monosemię, czyli jednoznaczność – to w przypadku słownictwa fachowego – oraz na polisemię, a zatem wieloznaczność, w odniesieniu do języka ogólnego (Pieńkos 2003: 265). Zauważy tym samym, zresztą nie bez racji, że słownictwo profesjonalne będzie od powszechnego znacznie bardziej precyzyjne i dokładne, a do tego pozbawione synonimów. Będzie ono także wolne od wszelkich dodatkowych konotacji oraz od nacechowania emocjonalnego, tak częstego w odniesieniu do języka ogólnego. Terminologia zawodowa, wbrew powszechnym skojarzeniom przywołującym takie określenia, jak: zawiła, pretensjonalna czy skomplikowana, jest w rzeczywistości dużo bardziej uproszczona, spójna i jednoznaczna od leksykonu języka ogólnego, a styl języka specjalistycznego jest stylem neutralnym i nieobarczonym ekspresją oraz osobistymi rozważaniami mogącymi niejednokrotnie przesłonić sens wypowiedzi. Zadaniem ich obu będzie bowiem opisywanie dwóch odrębnych rzeczywistości. Słownictwo specjalistyczne, czerpiące bez wątpienia z zasobów języka narodowego, będzie w tym zakresie mocno od niego odseparowane. Język zawodowy staje się zatem językiem odmiennym, którego fundamentalnym zadaniem będzie nazwanie i zdefiniowanie konkretnej dziedziny wiedzy lub techniki. Dlatego też, w odróżnieniu od języka popularnego, zasięg posługiwania się językiem zawodowym zostanie ograniczony i zawężony do osób zajmujących się daną dziedziną wiedzy i specjalistów, którzy tę wiedzę tworzą, rozwijają czy też upowszechniają. W następstwie tego zjawiska powstaje pewnego rodzaju uniwersum zawodowej rzeczywistości, obejmujące poszczególne dziedziny nauki.

Ważną kwestią przy okazji omawiania różnic pomiędzy dwoma typami języków jest podkreślenie faktu istnienia w nich zapożyczeń. Język popularny nie będzie obfitował w tak dużym stopniu w zapożyczenia z innych języków jak LSP, w którym są one znacznie bardziej widoczne. W zależności od dziedziny język zawodowy sięgnie po terminologię pochodzącą z języków klasycznych lub też nowożytnych, głównie z języka angielskiego. Będziemy mieć w tym przypadku do czynienia z dążeniem do umiędzynarodawiania się systemów terminologicznych (Lukszyn 2002: 43), wskazując tym samym na zasięg globalny, międzynarodowy słownictwa specjalistycznego. S. Gajda zwróci nawet uwagę na zmianę sytuacji języków narodowych, twierdząc, że „W obrębie ko-

munikacji specjalistycznej szerzy się użycie języka angielskiego jako nie tylko międzynarodowego języka nauki. W niektórych dyscyplinach, również w skali krajowej, w komunikacji formalnej dominuje angielski (artykuły, czasopisma, książki). W ten sposób zawęża się spektrum funkcjonalne języków narodowych (cofa się użycie ich odmiany naukowej), zwłaszcza języków o mniejszym zasięgu i potencjale kulturowo-politycznym" (Gajda 2010: 56).

Zgoła odrębne stanowisko zajął w tej kwestii cytowany przez B. Kubiaka Bernd Spillner, który, jak już wcześniej zostało wspomniane, uważa, że język specjalistyczny pozbawiony jest właśnie charakteru uniwersalnego i jest różny w różnych językach (por. Kubiak 2002: 9–10).

W kontekście słowotwórstwa, w terminologii zawodowej będzie tworzonych więcej skrótów i akronimów. Język specjalistyczny będzie się również charakteryzował przewagą języka pisanego nad językiem ustnym.

5. Podsumowanie

Odnosząc się do wzajemnych relacji, jakie tworzą język podstawowy oraz specjalistyczny, należy zauważyć, że więcej jest w tym stosunku elementów różnicujących aniżeli łączących.

Analizując kolejno różne definicje, teorie badaczy i znawców pochylających się nad tym zagadnieniem, dochodzimy do wniosku, że idiolekt specjalistyczny ma bezspornie swoje źródło w idiolekcie podstawowym, a więc nie może nawet w rzeczywistości bez niego funkcjonować. Jednak, głównie z uwagi na pełnione odrębne funkcje, oba idiolekty jawią się już jako języki zachowujące znaczącą odrębność. S. Grucza wskaże na fakt, iż język podstawowy i język specjalistyczny nie są językami funkcjonalnie kompatybilnymi, lecz komplementarnymi (S. Grucza 2010: 54). Każdy z nich będzie więc ewoluował w osobnym kierunku i cechował się właściwą dla niego odmiennością. Co jednak ciekawe, język specjalistyczny, pomimo niezrozumiałości, a także swoistej trudności, którą nie tylko konotuje, ale też implikuje, podlega w znacznej mierze symplifikacji, nieco inaczej niż ma to miejsce w przypadku idiolektu podstawowego. W rzeczywistości naukowej istnieje bowiem niezwykle silny związek pomiędzy danym pojęciem a jego nazwą. Eliminowane jest przy tym niebezpieczeństwo wystąpienia zjawiska polisemii. Ponadto, obsługując ściśle konkretną dziedzinę, LSP musi charakteryzować się zwięzłością, jednoznacznością i precyzją, umożliwiając swobodną komunikację osób z danej branży, bowiem „Języki specjalistyczne to specyficzne języki ludzkie tworzone przez specjalistów na potrzeby komunikacji profesjonalnej w obrębie odpowiednich wspólnot specjalistów" (S. Grucza 2008: 66).

Bibliografia

Anusiewicz J., 1995: *Lingwistyka kulturowa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., 2000: *Językowy obraz świata i kultura: projekt koncepcji badawczej.* W: Dąbrowska A., Anusiewicz J. (red.): „Język a Kultura". T. 13: *Językowy obraz świata i kultura.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 11–44.

Doroszewski W., Pankowski C., 1998: *Słownik poprawnej polszczyzny.* Warszawa: PWN.

Gajda S., 2010: *Perspektywy badań nad językami specjalistycznymi*. „Lingwistyka Stosowana", nr 3, s. 53–59.

Gołąb Z., Heinz A., Polański K., 1970: *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa: PWN.

Grucza F., 1994: *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*. W: Grucza F., Kozłowska Z. (red.): *Języki specjalistyczne*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 7–27.

Grucza F., 2002: *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego.* W: Lewandowski J. (red.): „Języki Specjalistyczne". T. 2: *Problemy technolingwistyki*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 9–26.

Grucza F., 2008: *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego.* W: Lukszyn J. (red.): *Podstawy technolingwistyki I.* Warszawa: Euro-Edukacja, s. 5–23.

Grucza S., 2008: *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*. W: Lukszyn J. (red.): *Podstawy technolingwistyki II.* Warszawa: Euro-Edukacja, s. 61–83.

Grucza S., 2010: *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków.* „Lingwistyka Stosowana", nr 2, s. 41–68.

Grucza S., 2013: *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski.

Kubiak B., 2002: *Pojęcie języka specjalistycznego*. „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 6–11.

Literatura i nauka o języku, 1995. Warszawa: WSiP.

Lukszyn J., 2002: *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*. W: Lewandowski J. (red.): „Języki Specjalistyczne". T. 2: *Problemy technolingwistyki.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 41–48.

Pieńkos J., 2003: *Podstawy przekładoznawstwa od teorii do praktyki*. Kraków: Zakamycze.

Szulc A., 1984: *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego.* Warszawa: PWN.

Wojnicki S., 1991: *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Specialist language and primary language – common and differentiating elements

A b s t r a c t: Suggesting a reflection on the relationship between a specialist language and a primary one (which is also called general, popular or natural), aiming at distinguishing between both similarities and differences, it may seem appropriate that the latter ones are more numerous. The specialist language is seen as a separate language, a specific one and, above all, causing difficulties to its learners. Even if the quoted associations seem to be justified and reasonable, we should not overlook the fact that the specialist language is isolated from the basic language, and therefore does not exist as an autonomous system, but as an integral part of the

general language, while preserving its distinctness and characteristics. Therefore, by referring to the professional literature of the subject, this article will attempt to explain what connects and what divides these languages.

K e y w o r d s: general, special language, specialist language, LSP, communication

Magdalena Łęska, Jolanta Łącka-Badura

Assessing and Developing Business English Teachers' Managerial Competencies: A Proposal for a Language-Based Model

A b s t r a c t: Inspired by the opinions voiced by numerous researchers and practitioners, the paper stems from the conviction that teaching a foreign language for business purposes reaches beyond teaching a foreign language defined in more conventional terms. Recognising that a business language course can be viewed as a project pursuing specific goals and focusing on a teacher as a teaching project manager, we propose the model for assessing and developing the managerial competencies of business language teachers. The proposal draws on the competency model, commonly used in management, and the personality theory known as the Big Five. The model seems to be of particular interest to linguists and teachers as it relates to the lexical hypothesis underpinning the personality theory. It will allow for the identification of the traits corresponding to the competencies that may be expected of business language teachers as project managers in charge of a business language course. The data collected in the process may be used as part of a teacher's 360 degree performance appraisal, comprising self-appraisal, student evaluation, peer assessment, and the evaluation conducted by a superior and/or by a customer. The outcome of the entire process may provide grounds for periodic job appraisal, but it can also become a valuable professional development tool and contribute to a teacher's improved relationships with students, colleagues and superiors.

K e y w o r d s: language for business purposes, teacher's roles, teacher assessment, teacher's managerial competencies

1. Introduction

A vast body of research within the domains of Languages for Specific Purposes and Content-Based Instruction emphasises that the work of Business English teachers (and other LSP practitioners) is extremely varied, involving "much

more than teaching" (Dudley-Evans, St John 1998: 13; see also Gajewska, Sowa 2014; Stryker, Leaver 1997). The roles that a Business English instructor is expected to perform encompass those of the language and content provider, enthusiastic content learner, effective business communicator, collaborator, course programmer/designer, materials provider, evaluator, researcher; the roles are sometimes contrasted with the more traditional capacity of a teacher seen as the "teller," "primary knower," "controller" (Dudley-Evans, St John 1998). It also seems highly plausible to attribute another salient role to BE practitioners: the role of a manager, particularly in situations where a Business English course is − justifiably − viewed as a project aimed at achieving specific and tangible goals.

Viewing teachers as course/classroom managers has a long tradition in EFL research and pedagogy. Abdulkareem (1997) proposes a set of teachers' managerial functions, including planning, organising, leading, coordinating, directing, supervising and controlling, evaluating, and reporting. Farrell (2014) reports on a study indicating that, apart from being entertainers, communication controllers, jugglers (multi-taskers), motivators, presenters, arbitrators, foreign language teachers also perform the role of vendors (i.e., sellers of the learning process and the teaching methods used). Gyurova and Zeleeva (2014) investigate teachers' managerial competencies, including both general managerial competencies (e.g., directing, consulting), and specific competencies related to the educational process.

The present paper proposes the application of methods and tools developed for business management purposes in the assessment of Business English teachers' managerial competencies. Starting with the assumption that managerial skills are essential for a Business English practitioner wishing to perform their job effectively in varied (corporate and academic) contexts, and viewing a Business English course as a project aimed at achieving specific and tangible goals, it offers a proposal for a language-based tool for assessing managerial competencies of BE instructors intended to foster their self-knowledge and professional development.

2. Business English instructor as a project manager

As mentioned earlier, a Business English course is viewed in the present paper as a project, that is, a temporary endeavour undertaken to produce a unique product, service, or result, with definite starting and ending points, a budget, a clearly defined scope of work to be done, a group of people working on it,

and specific performance requirements that must be met.[1] Project management involves a variety of activities and processes, including planning, organising, motivating, and controlling, aimed at achieving unique objectives, bringing about some beneficial change or added value (Nokes, Kelly 2007).

The domain of ESP referred to as Business English or English for Business Purposes (EBP), including both English for General Business Purposes (EGBP) and English for Specific Business Purposes (ESBP), appears to provide an ideal setting for a language instructor acting as a project manager. The task- and goal-orientation characteristic of all branches of ESP seems of particular importance in the context of BE pedagogy: following from the very nature of business communication, the nature of Business English is viewed as being highly intentional, instrumental, and transactional. The ultimate goal of a well-designed Business English course should be that of facilitating adult learners' professional behaviours in a variety of business contexts, or – as Ellis and Johnson (1994: 35) put it – to train the learners "to be operationally effective." Thus performance objectives take priority over educational objectives or language learning for its own sake. Importantly, Business English instruction also makes use of the underlying methodologies and activities of various business disciplines, in which managing people and processes always plays a vital role (Dudley-Evans, St John 1998; Ellis, Johnson 1994; Frendo 2005; Ligara, Szupelak 2012; Pickett 1986; Sobkowiak 2008).

3. Managerial competency models and personality traits as their predictors

3.1. Managerial competency models

Today, the prevailing appraisal systems are based on competencies: employees' abilities to perform the skills required for a specific job (Spencer, Spencer 1993). Competency assessments capture more than the traditional KSAs (Knowledge, Skills, Abilities), encompassing qualifications, experience, personality, attitudes, and behaviours (e.g., Levenson et al. 2006; Patanakul, Milosevic 2008; Walkowiak 2004; Załoga 2013).

A wide array of studies in the fields of talent management as well as industrial and organisational psychology have contributed important insights into how to measure and develop competencies underpinning the growth of organi-

[1] "What Is Project Management?" Available online at: https://www.pmi.org/about/learn-about-pmi/what-is-project-management (accessed 15.06.2015).

sations and provided generic and scientifically validated models applicable in any workplace (e.g., Bartram et al. 2000; Francis-Smythe et al. 2006).

This study makes use of the model referred to as the Great Eight, the theoretical foundation of the SHL Universal Competency Framework (Bartram 2012). Its greatest strength, in view of the purposes of this study, is the fact that it provides the ability to produce an organisation-specific competency model quickly and efficiently from a standard set of components. The general outline of the model is presented in Table 1.

Table 1

The Great Eight managerial competencies

Function	Eight core managerial competencies	
	Transformational: Leadership focus	Transactional: Management focus
Developing the vision	creating and conceptualising	analysing and interpreting
Sharing the goals	leading and directing	interacting and presenting
Gaining support	adapting and coping	supporting and cooperating
Delivering success	enterprising and performing	organising and executing

Source: *SHL Leadership Report*, *Technical Manual*, 2011

The eight core managerial competencies are broken down into 20 generic dimensions and, further, into 112 competency components (Bartram 2005). These components are relatively homogeneous work behaviours and as such can be perceived as building blocks of particular competencies. An organisation may apply the Great Eight competency framework to build its own model providing the basis for the development and measurement of competencies and behaviours conducive to the achievement of organisational goals.

3.2. The Big Five Model of personality

Importantly for the present study, there is also a growing body of research suggesting strong links between personality traits and managerial effectiveness (e.g., Levenson et al. 2006; Srivastava 2011; Załoga 2013), and, consequently, advocating assessment of the personality variables as predictors of managerial effectiveness. The significance of core personality characteristics as critical success factors is also strongly advocated by scholars and practitioners investigating the domain of project management (Crawford 2005; Muller, Jugdev 2012; Muller, Turner 2007).

Assessment criteria often involve the well-established model referred to as the Five Factor Model of personality, also known as the Big Five Model (Digman 1990; Ewen 1998; Srivastava 2011). It is of additional interest to a linguistically-oriented study that the Five Factor Model is grounded in the *lexical hypothesis* which contends that the most salient and relevant individual differences are encoded as terms (and thus reflected) in natural languages. Research demonstrates that the model may be regarded as universal and statistically robust as it is repeatedly shown to hold well across different languages and cultures (Popkins 1998; Saucier, Goldberg 1996; Srivastava 2011).

The Five Factor Model of personality is based on landmark work conducted by two behavioural-health scientists, Lew Goldman (1996) and John Digman (1990), who focused on the universe of personality-related adjectives used in English in an attempt to fit them into a limited number of categories (called factors). They discovered five factors that effectively comprise the most relevant personality traits:

1. Emotional stability (emotional control, self-confidence, resilience).
2. Extraversion (persuasiveness, leadership, sociability, energy).
3. Openness to experience (flexibility, innovation, analytical thinking, independence).
4. Agreeableness (tendency to collaborate with others, diplomacy, tendency to be sensitive to others' needs and feelings).
5. Conscientiousness (attention to detail, achievement drive, initiative and persistence, dependability).

3.3. Personality variables as competency and behaviour predictors

The Great Eight competency model, which is of particular interest to this study, was validated as generally supportive of the Big Five providing moderate predictions of managerial performance measures (Bartram 2005). The model can be used to establish a link between managerial competencies and personality traits as predictors for the behaviours at the core of these competencies. Accordingly, one of the ways to identify the potential for specific managerial behaviours and competencies is to link them with personality traits.

The inventory of traits can be translated into specific managerial competencies, as shown in Table 2.

Table 2

Personality traits translated into managerial competencies (Bartram 2005)

Emotional stability	**associated with** – adapting and coping
Extraversion	**associated with** – leading and deciding – interacting and presenting
Openness to experience	**related to** – analysing and interpreting – creating and conceptualising
Agreeableness	**related to** – supporting and cooperating **inversely related to** – enterprising and performing
Conscientiousness	**associated positively with** – organising and executing

Bartram (2005) argues that by comparing measures of actual performance on the Great Eight with measures of potential on the same constructs (e.g., using personality traits as predictors), organisations would be better able to identify the areas in which employees would benefit most from learning opportunities and developmental experiences.

3.4. Johari Window as an analytical framework for multiple-course assessment

The multidimensional and multilevel nature of managerial performance necessitates the implementation of performance measurement involving multiple perspectives; Oh and Berry (2009) advocate the use of various sources of information in the process of assessing managers' personalities and their performance, reflecting opinions of multiple individuals with varying relationships with the manager. In a study investigating the relationships between the above-mentioned Five Factor Model of personality and managerial performance, the scholars find that the use of the *360 degree performance ratings*, involving the views and opinions offered by managers' supervisors, peers, subordinates, and the managers' self-ratings, increases the validity of the assessment.

The idea of using multiple sources of information to assess various aspects of managerial performance is very much in line with the findings obtained within the domain of teaching self-concept research (see, e.g., Roche, Marsh 2002). Importantly, it is also consistent with the widely-accepted Johari Window

Model of interpersonal processes and communication styles (Luft, Ingham 1955; Luft 1982), represented in Figure 1.

Arena (Known Self) Things we know about ourselves and others know about us	**Blind Spot** (Hidden Self) Things we know about ourselves that others do not know
Façade (Blind Self) Things others know about us that we do not know	**Unknown** (Unknown Self) Things neither we nor others know about us

Figure 1. The representation of the Johari Window (based on Luft, Ingham 1955; Luft 1982)

The term Johari is an acronym made from the first names of Joseph Luft and Harry Ingham, who developed the Johari Window Model analysing the way people give and receive information about themselves and others. The model presents a four-paned window, with the two columns representing the "self" and the rows representing the "others." The *Arena* contains information that the individual knows about him-/herself that is also known to others; the *Blind Spot* represents things we know about ourselves that others do not know; the *Façade* is the area of information that an individual knows about him-/herself but withholds from others; the *Unknown* contains facts about an individual that neither she/he nor others know. In accordance with this dynamic model, one can consciously establish interpersonal relationships by engaging in the processes of exposure and feedback. In business context, managers with large *Arena* are generally viewed as most capable of forming honest and stable relationships with others (see, e.g., Marshall, Cacciope 1986; Shreekumar, Neelima 2010).

3.5. Measurement process based on the predictor vs. performance relationship

The presented methods and models can be used to create a procedure for Business English teacher's assessment and development in the area of managerial performance.

First, the Great Eight competency model proposes a comprehensive and flexible tool for building a competency framework tailored to the needs of a particular organisation, whether this is an academic language centre, foreign language school, or individual freelance teacher specialising in delivering

in-company business language courses. Conducted through the prism of the Great Eight, the in-depth analysis of the environment, customer/student needs and expectations, and the circumstances of a particular language course viewed as a project will result in the identification of relevant behaviours and competencies and the creation of an organisation's own competency model.

Second, the application of the Big Five inventory (e.g., mini-markers score card: Saucier 1994) will contribute to the (self-)knowledge on a teacher's relevant personality aspects and can be linked with the competencies identified as important in the Great Eight customised model. This will provide insight into a teacher's strengths and weaknesses and potential areas for further development. Additionally, it may help identify the personality variables that are particularly pertinent under specific circumstances. It should be noted that the very nature of the Big Five theory may, in certain situations, cause discomfort or tension. Hence, it is important that the procedure is conducted with due tact and understanding of the purpose (being self-awareness and growth).

Finally, the Johari Window technique can be applied to conduct a 360 degree performance rating, embracing a larger number and variety of assessors (e.g., students, client companies, academic superiors, colleagues). Based on the results of the first and second stages, the list of descriptors relevant to a particular teaching situation is compiled and used as a short survey in the target groups of assessors. The results of the survey are mapped out into the two-by-two matrix of the Johari window and used for further analysis and self-development.

4. Concluding remarks

The paper has drawn analogy between a Business English course and a project as defined in management terms, that is, a temporary endeavour undertaken to deliver a particular result, with a set timeframe and scope of work, a group of people involved, and specific performance requirements to be met. This has expanded the role of a Business English instructor and assigned her or him, to a certain extent, with the responsibilities of a project manager. As a result, a (self-)assessment procedure based on the competency model (a management tool) and the Big Five personality inventory, has been proposed.

The procedure will have a number of applications for the Business English teacher and their customers/students. First, it can be used to determine mutual expectations at the beginning, offer reliable feedback throughout, and provide an assessment opportunity at the end of the Business English course. Second, the Business English teacher may learn about working in different contexts by using the tool consistently in their varying working environments. Finally, the

tool may have great self-development potential, as it offers the teacher an invaluable insight into their self-image juxtaposed with the opinions held by others.

Similarly, the procedure may provide organisations (academic language centres, foreign language schools) with the tools used for building their own competency models and developing assessment criteria that would embrace skills and abilities reaching beyond professional (i.e., language teaching related) qualifications of their employees.

References

Abdulkareem, A.Y. 1997. "The teacher as a manager." *Ilorin Journal of Education*, vol. 17, no. 1: 42–49.

Bartram, D. 2005. "The Great Eight competencies: A criterion-centric approach to validation." *Journal of Applied Psychology*, vol. 90: 1185–1203.

Bartram, D. 2012. *The SHL Universal Competency Framework.* Thames Ditton: SHL.

Bartram, D., Kurz, R., Bailey, R. 2000. *The SHL Competency Framework. Internal SHL Memorandum*. Thames Ditton: SHL.

Crawford, L. 2005. "Senior management perceptions of project management competence." *International Journal of Project Management*, vol. 34, no. 3: 7–16.

Digman, J.M. 1990. "Personality structure: Emergence of the five-factor model." *Annual Review of Psychology*, vol. 41: 417–440.

Dudley-Evans, T., St John, M.J. 1998. *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, M., Johnson, C. 1994. *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.

Ewen, R.B. 1998. *Personality: A Topical Approach.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Farrell, S.C. 2014. *Reflective Practice in ESL Teacher Development Groups: From Practices to Principles*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Francis-Smythe, J., Haase, S., Steele, C., Jellis, M. 2006. *Competencies and Continuing Professional Development (CPD) for Academics in Knowledge Exchange (KE) Activity. Report prepared for the CONTACT Knowledge Exchange.* Worcester: University of Worcester, Worcester Business School.

Frendo, E. 2005. *How to Teach Business English*. Harlow: Pearson.

Gajewska, E., Sowa, M. 2014. LSP, FOS, Fachsprache… *Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.

Gyurova, V., Zeleeva, V. 2014. "Competency model of university teacher as manager in education." *SGEM2014 Conference on Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education. Conference Proceedings*, vol. 3: 161–168.

Levenson, A.R., Van der Stede, W.A., Cohen, S.G. 2006. "Measuring the relationship between managerial competencies and performance." *Journal of Management*, vol. 32, no. 3: 360–380.

Ligura, B., Szupelak, W. 2012: *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu: podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Luft, J., Ingham, H. 1955. "The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness." In: *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. Los Angeles: University of Georgia.

Luft, J. 1982. "The Johari window: A graphic model of awareness in interpersonal relations." *NHL Human Relation Training News*, vol. 5, no. 1: 6–7.

Marshall, V., Cacciope, R. 1986. "Do managers and subordinates really hear what they say to each other?" *Human Resource Management Australia*: 14–21.

Muller, R., Jugdev, K. 2012. "Success factors in projects: Pinto, Slevin, and Prescott – the elucidation of project success." *International Journal of Managing Projects in Business*, vol. 5, no. 4: 757–775.

Muller, R., Turner, R. 2007. "The influence of project managers on project success criteria and project success by type of project." *European Management Journal*, vol. 25: 298–309.

Nokes, S., Kelly, S. 2007. *The Definitive Guide to Project Management.* North York: Pearson Education.

Oh, I.S., Berry, C.M. 2009. "The five-factor model of personality and managerial performance: validity gains through the use of 360 degree performance ratings." *Journal of Applied Psychology*, vol. 94, no. 6: 1498–1513.

Patanakul, P., Milosevic, D.Z. 2008. "A competency model for effectiveness in managing multiple projects." *Journal of High Technology Management Research*, vol. 18, no. 2: 118–131.

Pickett, D. 1986. "Business English: Falling between two stools." *Colmon*, vol. 26: 16–21.

Popkins, N.C. 1998. *The Five-Factor Model: Emergence of a taxonomic model for personality psychology.* Chicago: Northwestern University.

Roche, L.A., Marsh, H.W. 2002. "Teaching self-concept in higher education." In: Hativa, N., Goodyear, P. (eds.): *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. 179–218). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Saucier, G. 1994. "Mini-Markers: A brief version of Goldberg's unipolar Big-Five markers." *Journal of Personality Assessment*, vol. 63, no. 3: 506–516.

Saucier, G., Goldberg, L.R. 1996. "The language of personality: Lexical perspectives on the five-factor model." In: Wiggins, J.S. (ed.): *The five-factor model of personality: Theoretical perspectives* (pp. 21–50) New York: Guilford.

Shreekumar, K.N., Neelima, S.N. 2010. "The Johari window profile of executives of a public sector undertaking." *Management and Labour Studies*, vol. 55, no. 2: 137–148.

Sobkowiak, P. 2008. *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Spencer, L.M., Spencer, S.M. 1993. *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley.

Srivastava, S. 2011. "Assessing the relationship between personality variable and managerial effectiveness: an empirical study on private sector managers." *Management and Labour Studies*, vol. 36, no. 4: 319–333.

Stryker, S.B., Leaver, B.L. (eds.) 1997. *Content-Based Instruction in foreign language education: Models and methods.* Washington D.C.: Georgetown University Press.

Walkowiak, R. 2004. *Model kompetencji menedżerów organizacji samorządowych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Załoga, W. 2013. "Model kompetencji menedżera w nowoczesnej organizacji." *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, vol. 97: 449–468.

Ocenianie i rozwijanie kompetencji menedżerskich nauczycieli języka biznesu: propozycja modelu językowego

S t r e s z c z e n i e: Niniejszy artykuł został zainspirowany przez liczne głosy badaczy i praktyków dające wyraz przekonaniu, że praca nauczyciela języka obcego dla celów biznesowych obejmuje znacznie więcej niż tradycyjnie pojmowane nauczanie. Wychodząc z założenia, że kurs języka obcego dla celów biznesowych można rozumieć jako projekt nastawiony na realizację ściśle określonych celów, oraz koncentrując się na roli nauczyciela jako menedżera projektu dydaktycznego, przedstawiamy propozycję modelu oceniania umiejętności zawodowych i cech menedżerskich u nauczycieli języka obcego dla celów biznesowych. Model oparty jest na popularnym w nauce o zarządzaniu modelu kompetencyjnym oraz modelu osobowości znanym jako *Big Five Model*. Dla językoznawców i nauczycieli wybór tego modelu wydaje się szczególnie interesujący, gdyż ma on swoje źródło w hipotezie leksykalnej. Model pozwala na identyfikację zespołu cech odpowiadających poszczególnym umiejętnościom i cechom, które można przypisać nauczycielom języka obcego dla celów biznesowych jako menedżerom projektu (kursu języka biznesu). Uzyskane dane mogą być wykorzystane w procesie wielostronnej oceny umiejętności i cech nauczyciela obejmującej samoocenę, ocenę ze strony uczestników kursu, innych nauczycieli, bezpośrednich przełożonych, podmiotu zamawiającego i finansującego kurs. Uzyskany w ten sposób obraz cech i kompetencji nauczyciela może posłużyć nie tylko jako instrument oceny, ale również stanowić cenne narzędzie samorozwoju i doskonalenia relacji z innymi.

S ł o w a k l u c z e: język obcy w biznesie, role nauczyciela, ocena nauczyciela, kompetencje menedżerskie nauczyciela

Agata Borek

CLILiG a nauczanie języka biznesu

S t r e s z c z e n i e: Artykuł przedstawia propozycje rozwiązań dydaktycznych odnoszących się do nauczania języka biznesu, w którym wykorzystuje się aktualne podejście CLILiG. Zgodnie z założeniami zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego nauczanie przedmiotu winno korespondować z nauczaniem języka obcego. Fakt ten generuje pewne problemy, tzn. udział nauczyciela, który powinien nauczać treści fachowych w języku obcym, jego wykształcenie, dobór odpowiednich narzędzi w postaci właściwych ćwiczeń, potrzeby grup docelowych, specyfika wariantu językowego, niewystarczająca liczba podręczników, w których opracowany został odpowiedni materiał etc. Wszystkie te problemy wpisane są dodatkowo w szerszy kontekst komunikacyjno-społeczny. Należy bowiem mieć świadomość, iż ucząc się języka biznesu, nabywa się jednocześnie kompetencji zawodowej.

S ł o w a k l u c z e: zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe, języki specjalistyczne, język biznesu, narzędzia-ćwiczenia

1. Wstęp

Od dawna wiadomo, że nauka języka li tylko dla nauki języka nie przynosi oczekiwanych efektów. Trzeba sobie zatem uświadomić, że uczymy się po coś. To pragmatyczne podejście wypiera stopniowo klasyczny model nauczania języka obcego, który do chwili obecnej stosowany jest z lepszym lub gorszym skutkiem przez nauczycieli – bądź to z uwagi na czas realizacji materiału, bądź niewłaściwie dobraną grupę docelową czy niepoprawnie sformułowane cele zajęć. Odnosząc się do nauczania języka fachowego, należy wziąć pod uwagę fakt, iż w dzisiejszych placówkach kształcenia pokutuje niestety, jak spostrzega Dagmar Osterloh, model nauczania języka fachowego, według którego mamy do czynienia jeszcze z silnym wyodrębnieniem poszczególnych dyscyplin naukowych podczas ustalania kanonu dziedzin (Osterloh 2016), a przecież

w praktyce działamy nie jednotorowo, ale wrzuceni jesteśmy do tygla skomplikowanych sytuacji społecznych i zawodowych. Na rynku podręczników trudno jest znaleźć ten właściwy, uwzględniający specyfikę zastosowania języka obcego do zmierzenia się z rzeczywistością. Zadania, które autorzy proponują, służą w większości do zdobycia kompetencji językowych, mniej zawodowych czy społecznych.

Biorąc pod uwagę powyższe, zrodził się postulat zintegrowania nauczania języka obcego i nauki przedmiotu.

2. Założenia podejścia CLIL i jego miejsce w literaturze niemieckojęzycznej

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) to, jak definiuje P. Mehisto, metoda, w ramach której język obcy wykorzystywany jest do nauczania treści niejęzykowych. Dzięki temu rozwijanie wiedzy przedmiotowej idzie w parze z rozwijaniem znajomości języka obcego (Mehisto, Marsh, Frigols 2008).

W literaturze niemieckojęzycznej, na której w większości opiera się ten artykuł, zwraca się uwagę na specyfikę nauczania języka niemieckiego i wersję CLILiG (*Content and Language Integrated Learning* z dopiskiem *…in German*) oraz na występowanie wielu wariantów tego podejścia, a mianowicie między innymi:

FüDaF – Fächerübergreifender Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (nauczanie języka niemieckiego jako języka obcego rozciągające się na treści innych przedmiotów);

DFU – Sprachsensibler deutschsprachiger Fachunterricht (zajęcia przedmiotowe prowadzone w języku niemieckim i kierujące uwagę uczącego się na elementy języka);

Bilingualer Sachfachunterricht auf Deutsch (bilingwalne nauczanie treści przedmiotowych).

Założenia pierwszego – i jedynego z nich – opierają się na zajęciach z zakresu nauczania języka niemieckiego jako języka obcego, którego system rozciąga się na treści innego przedmiotu – przedmiotu zawodowego. Jak definiuje zwolennik tego interdyscyplinarnego podejścia Wilhelm Peterßen, „zajęcia językowe integrujące treści innych przedmiotów odkładają w czasie zajęcia przedmiotowe, dążąc do zachowania w ten sposób ich zalet, a radzenia sobie z ich wadami. Są one zaplanowane jako zajęcia zintegrowane, oscylujące wokół pewnego tematu, na które składa się wiele dziedzin traktowanych równowartościowo" (Peterssen 1997: 79[1]). R. Wicke zwraca jednak uwagę na fakt, iż

[1] O ile nie zaznaczono inaczej, tłum. – A.B.

zajęcia w ramach FüDaF, w odróżnieniu od podejścia bilingwalnego i immersyjnego, pozostają zrytualizowanymi zajęciami języka obcego wzbogaconego o treści przedmiotowe (Wicke, Rottmann 2013: 11). Tak więc, ucząc się języka, mamy do czynienia z wartością dodaną w postaci wiedzy przedmiotowej.

Wspomniany wcześniej wariant DFU, pierwotnie opracowany dla niemieckich szkół za granicą, zakłada przeprowadzenie zajęć przedmiotowych w języku niemieckim. Widniejący w nazwie element *sensibel* – 'wrażliwy', został dodany w późniejszym czasie, po zaobserwowaniu, iż koncepcja ta znalazła podatny grunt w dydaktyce nauczania przedmiotów w języku obcym, wskazuje on na fakt, iż w trakcie nauczania przedmiotowego należy mieć na uwadze nabywanie i rozwijanie kompetencji językowej (Leisen 2013: 3–6). Wychodząc od spostrzeżenia, że uczący się przedmiotu w języku obcym ma problemy językowe, polegające między innymi na mieszaniu języka potocznego i zawodowego, doborze właściwej terminologii specjalistycznej i jej niewłaściwego użycia, unikaniu formułowania pełnych zdań czy stosowaniu właściwej struktury wypowiedzi, toku argumentacji oraz zrozumieniu tekstu specjalistycznego, nauczyciel powinien sięgać po narzędzia dydaktyczne w postaci ćwiczeń, o których będzie mowa później.

Istotne staje się pytanie, jakiego języka jako kompetencji w procesie kształcenia powinno się uczyć na zajęciach przedmiotowych. Rozróżniając między BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), a więc językiem używanym na co dzień, a CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) – językiem edukacji, w literaturze niemieckojęzycznej znanym jako *Bildungssprache*, a rozumianym jako umiejętności językowe w kognitywnym obszarze akademickim, zwraca się uwagę, iż to właśnie stopień opanowania tego drugiego warunkuje umiejętność przyswajania struktur typowych dla danej dziedziny. Cechami tego języka są: kompleksowe, pełne struktury zdaniowe, poprawność gramatyczna, linearna argumentacja, mała liczba powtórzeń, precyzyjne użycie słów czy ciągłość toku myślowego (Leisen 2013: 59–61). W takim języku następuje „zanurzenie-kąpiel" (*Sprachbad*), która musi spełniać pewne warunki, aby nastąpił efektywny przyrost wiedzy specjalistycznej. Niewątpliwie uczeń nie „wykąpie się" dobrze w zbyt małej ilości wody – mowa tu o poziomie opanowania języka (*sprachlich reichhaltig*). Oznacza to, iż osoba ucząca się musi dysponować już dość bogatymi, jak wcześniej wspomniano, środkami językowymi. Tak samo „kąpiel" musi być poznawczo stymulująca, tj. musi stawiać wyzwania, które wymuszą użycie języka w sytuacjach standardowych, a tym samym staną się gwarantem przyrostu wiedzy zarówno językowej, jak i zawodowej. Posługując się metaforą – po co uczyć się pływać, skoro można utrzymać się na wodzie (tj. posiadać pewien poziom kompetencji językowej). Warunkiem jest także „uwrażliwienie" na język i wspieranie jego nauki, to znaczy „kąpiel" w odpowiedniej temperaturze. W zbyt zimnej wodzie nie da się pływać. Nieodzowne staje się dopasowanie „kąpieli" do możliwości „pły-

wających" osób, czyli odbiorców procesu dydaktycznego, poprzez stosowanie pomocy (narzędzi) tak długo, jak to jest konieczne (Leisen 2017). Dotrzymanie opisanych warunków wpłynie niewątpliwie na sukces dydaktyczny.

3. Specyfika nauczania języka specjalistycznego

Nauczając języka specjalistycznego, należy mieć świadomość, iż ma się do czynienia z wariantem językowym, a więc niehermetycznym systemem językowym, nieposiadającym własnej składni, leksyki czy morfologii, a w związku z tym posługującym się środkami języka ogólnego, postrzeganym jako zbiór obejmujący: leksykę, składnię, frazeologię i słowotwórstwo (Fluck 1996: 11–12).

Współczesne wyzwania cywilizacyjno-globalizacyjne wymagają od uczestników komunikacji zawodowej osiągnięcie wysokiego stopnia kompetencji językowej, zawodowej czy organizacyjnej. Z tego względu założenia procesu nauczania uwzględniają silnie zarysowaną orientację na potrzeby uczących się, tj. wyodrębnienie poszczególnych grup docelowych odbiorców kursów warunkuje cele, treści i formy nauczania. Nie bez przyczyny zaleca się przeprowadzenie przed rozpoczęciem cyklu kształcenia analizy potrzeb, dzięki której proces dydaktyczny skomponowany na jej podstawie stanie się bardziej efektywny i motywujący (Buhlmann, Fearns 1987: 88–90). Dobór wyżej wspomnianych elementów związany jest także w dużym stopniu z jednej strony z nauczaniem do celów naukowo-teoretycznych, a z drugiej strony do celów zawodowych, co wynika z wertykalnego podziału języków specjalistycznych, opartego na stopniu abstrakcji języka i środowiska uczących się oraz poziomu ich kompetencji zawodowej (Fluck 1985: 16–23).

3.1. Cechy języka biznesu

Na poziomie szkół, szczególnie szkół wyższych, ma się do czynienia z zajęciami języka obcego zorientowanymi na daną dziedzinę, na przykład biznes. Nieco inne podejście ma się w szkołach biznesu, gdzie przekazuje się treści z zakresu różnych dziedzin biznesowych, jak rachunkowości, logistyki, bankowości etc. w języku obcym, doskonaląc jego znajomość. Czym więc jest język biznesu? Rosemarie Buhlmann proponuje następującą definicję pojęcia „język gospodarki" – *Wirtschaftssprache*: „Język biznesu jest zbiorem wszystkich języków fachowych, tzn. wszystkich środków językowych, które znajdują

zastosowanie w zawodowo ograniczonym obszarze komunikacji, mianowicie w obszarze gospodarki, aby zagwarantować porozumiewanie się osobom działającym w tej dziedzinie" (Buhlmann, Fearns 2000: 306). Tym samym zwraca się uwagę na złożoność tej dziedziny, a co się z tym łączy, na konieczność uwzględnienia specyfiki różnych zawodowych sytuacji. Owo zróżnicowanie wewnętrzne opiera się na zarówno horyzontalnym, jak i wertykalnym podziale języków zawodowych i ma pewne konsekwencje dydaktyczne. Oznacza to, iż, po pierwsze, grupy docelowe warunkują dobór odpowiedniego wariantu tematycznego, na przykład makroekonomia, finanse, logistyka, prawo handlowe etc., po drugie, w obrębie danej dziedziny istnieją różne stopnie specjalizacji. I tak na przykład innym językiem, językiem o wyższym stopniu abstrakcji będzie posługiwał się menedżer w firmie i innym pracownik, na przykład w dziale produkcji. Dlatego nieodzowne staje się wcześniejsze ustalenie potrzeb uczących się oraz opracowanie dodatkowych ćwiczeń uwzględniających odrębność danego wariantu językowego. Specyfika niemieckiego języka specjalistycznego dotyczy wszystkich płaszczyzn językowych, tzn. leksykalnej i składniowej, występuje także na poziomie tekstu. H.-R. Fluck (1996: 201) przypisuje leksyce specjalistycznej centralne znaczenie. Niewątpliwie trudno jest rozumieć teksty i komunikować się w pewnej dziedzinie, jeśli się nie zna podstawowej terminologii. Należy także zwrócić uwagę na inne fenomeny językowe charakterystyczne dla danego obszaru. Aby nauczyć się języka biznesu, trzeba opanować także umiejętność radzenia sobie z owymi fenomenami. Występowanie wyrazów złożonych, częste stosowanie fraz rzeczownikowych, czasowniki w formie rzeczowników, konstrukcje bezokolicznikowe, tryb oznajmujący, czas teraźniejszy, strona bierna, rozszerzona przydawka, zdania względne – to wszystko powinno stanowić ważny element zajęć.

4. Wybrane formy pracy na zajęciach z języka biznesu zgodne z podejściem CLIL. Rola nauczyciela

Po dokonaniu analizy potrzeb grupy docelowej, nauczyciel musi wybrać właściwy podręcznik, w czym pomocna stanie się jego ocena przeprowadzona według odpowiednich kryteriów (Buhlmann, Fearns 1987: 134–145). Nie wszystkie dostępne na rynku materiały nadają się w całości do wykorzystania na zajęciach. Z uwagi na ten fakt, nauczyciel powinien sam opracować ćwiczenia, które byłyby pomocne w osiągnięciu wysokiego poziomu znajomości językowej, zawodowej i komunikatywnej, tzn. żeby uczący się osiągnął nadrzędny cel, jakim jest kompetencja działania w sytuacjach zawodowych w języku obcym. Chyba najbardziej aktualne stają się propozycje ćwiczeń Josefa

Leisena, bo opierają się na założeniach CLIL. Nauczyciel może skorzystać z bazy czterdziestu narzędzi, z których kilka zostało przedstawionych poniżej.

Jak widać, rola nauczyciela, często niedoceniana, nie ogranicza się jedynie do przygotowania i przeprowadzenia zajęć bazujących na podręczniku przeznaczonym do nauki języka obcego. Z dotychczasowych wywodów wyraźnie wynika, iż nie jest możliwe opracowanie wspólnego podręcznika dla wszystkich grup docelowych (podział wertykalny i horyzontalny języków specjalistycznych). O wiele więcej, nauczyciel powinien włączać do procesu dydaktycznego narzędzia, w dużej ilości opracowane przez siebie, ułatwiające opanowanie wiedzy przedmiotowej i językowej. Należy także zwrócić uwagę na fakt, iż w przypadku podejścia CLIL przekazywane są treści z innych, nieznanych nauczycielowi języka obcego przedmiotów, co może oznaczać konieczność zdobywania przez nauczyciela dodatkowego wykształcenia bądź czasochłonne konsultacje ze specjalistami w danej dziedzinie.

4.1. Projekt dydaktyczny *Unternehmen Weihnachten*

Aby zajęcia przyniosły zamierzony skutek, należy motywować uczestników procesu dydaktycznego, włączając takie elementy jak: samodzielne działanie, zaangażowanie wielu zmysłów, kontekst społeczny oraz kompetencje, a więc to wszystko, na czym opierają się zajęcia projektowe CLIL i które poczytuje się za konieczne (Legutke 2003: 260). Tak więc projekt, rozumiany jako szczególna forma zajęć – zaplanowanych wspólnie przez nauczycieli i uczniów i ze względu na ich treści będących konkretnym wydarzeniem, podjętym w celu przyswojenia danego zagadnienia, mających miejsce na terenie szkoły (Wicke 2004: 136), staje się doskonałym narzędziem metodycznym umożliwiającym rozwijanie zawodowej kompetencji komunikacyjnej. Choć praca projektowa jest wieloaspektowa i posiada dużo zalet (por. Karpeta-Peć 2008: 75), to tu skoncentrujemy się na aspekcie przekazywania treści zawodowych w języku obcym.

Założenia: Założeniem projektu było opracowanie problemu dotyczącego zagadnień specjalistycznych poza zajęciami w ramach lektoratu języka niemieckiego. Istotne stało się nabycie przez studentów wiedzy fachowej oraz opanowanie słownictwa specjalistycznego, a także, co często jest marginalizowane na zajęciach, a niezbędne w kształceniu przygotowującym do zawodu, nabycie kompetencji komunikacyjnej poprzez działanie.

Cele: Cele projektu wynikały z założeń podejścia CLIL i dotyczyły: a) nabycia oraz poszerzenia wiedzy specjalistycznej, w pewnym stopniu wykraczającej poza program nauczania, b) przekazania tej wiedzy innym studentom, c) nabywania umiejętności językowych, czyli naukę języka poprzez korzystanie

z autentycznych źródeł w języku obcym i opracowanie ćwiczeń do przekazywanych treści, samodzielne pisanie, redagowanie quizów oraz prezentację przygotowanego materiału, d) rozwijania tzw. umiejętności miękkich, czyli umiejętności pracy w grupie, komunikatywności, przyjęcia innej roli społecznej, na przykład nauczyciela lub przywódcy, zarządzania czasem etc. Nie należy zapominać o aspekcie psychologicznym, który opiera się niewątpliwie na budowaniu poczucia własnej wartości.

Przebieg: Biorąc pod uwagę, że powodzenie projektu zależy od dobrego jego zaplanowania wraz z podziałem obowiązków i realizacją – tylko wtedy projekt może być pozytywnie oceniony – kilkuosobowa grupa studentów filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczących się niemieckiego języka biznesu, podjęła to wyzwanie, kierując się następującymi założeniami:

– konkretny cel,
– wspólna odpowiedzialność,
– konkretne zadanie,
– samodzielność doboru materiałów pomocniczych,
– zdobycie konkretnego, praktycznego doświadczenia (Krumm 1991: 5).

Projekt skierowany był do studentów trzeciego roku studiów pierwszego stopnia filologii angielskiej, o na tyle zaawansowanej znajomości języka niemieckiego, by móc zrozumieć materiał przekazywany przez słuchaczy i by projekt przebiegał zgodnie z założeniami modelu ogólnodydaktycznych faz pracy projektowej, który obejmuje: zainicjowanie projektu, dyskutowanie nad propozycjami projektów, opracowanie planu projektu, wykonywanie projektu, ukończenie projektu (Frey za: Karpeta-Peć 2008: 68). Przed przystąpieniem do realizacji przedsięwzięcia przeanalizowane zostały plan i warianty przebiegu projektu, a po przeprowadzeniu cyklu dyskusji, w których każdy student miał możliwość zaprezentowania swojej koncepcji, stwarzając asumpt do rozważenia mocnych i słabych stron danego pomysłu, stosując często technikę „burzy mózgów", podjęto decyzję co do ostatecznego kształtu całości. Następnie ustalona została strategia realizacji i, co się z tym łączy, przydzielono obowiązki. Zespół spotykał się regularnie w celu dokonania oceny postępu prac. Od tego momentu rola nauczyciela została ograniczona jedynie do dyskretnej koordynacji całości i kontaktu z „kierownikami zespołów", którzy byli odpowiedzialni za realizację poszczególnych części składowych.

Punktem wyjścia było przygotowanie scenariuszy dla poszczególnych zagadnień-działów w firmie prezentowanych w formach „stacji". Dla każdego wyżej wspomnianego aspektu tematycznego słuchacze przygotowali odrębne pomieszczenia, odpowiednio je dekorując i dostosowując do charakteru prezentowanych tam treści. Ze względu na stopień trudności przekazywanych zagadnień i słownictwa istotne było zaangażowanie wszystkich zmysłów (Van Dick za: Karpeta-Peć 2008: 66), co mogło nastąpić między innymi przez sto-

sowanie różnych mediów. Uczestnicy zostali podzieleni na grupy, a następnie rotacyjnie odwiedzali kolejne pomieszczenia – „stacje".

Należy zwrócić uwagę na rekwizyty – wykonane przez studentów materiały dydaktyczne, do których można zaliczyć plansze, filmy, kolaże, przebranie prezentujących etc. Słownictwo, będące przedmiotem projektu, powtarzało się w różnych kontekstach, aby można je było kilkakrotnie usłyszeć lub zobaczyć w formie pisemnej, a następnie przyswoić.

Podsumowując projekt, studenci doszli do wniosku, iż poprzez aktywne uczestnictwo mieli oni okazję poszerzyć zasób słownictwa o terminy związane z funkcjonowaniem przedsiębiorstwa i użyć nowo poznane trudne słówka, a przy tym dobrze się bawić. Jednak praca metodą projektów, obecnie bardzo atrakcyjna, nie jest, choćby przez duży nakład czasu, formą często stosowaną.

Biorąc pod uwagę fakt, iż uczącym się języka, w tym języka biznesu, należy dostarczać wielu bodźców, przesuwając środek ciężkości na ich samodzielne działanie, warto stosować różnorodne narzędzia, jakimi są ćwiczenia.

4.2. Wykorzystanie narzędzi-ćwiczeń na zajęciach języka biznesu

Josef Leisen opracował wiele narzędzi – od listy słów przez plakat dydaktyczny, diagramy po kongres ekspertów – które wspierają proces dydaktyczny i pomagają zmierzyć się z sytuacjami z życia zawodowego. Wszystkie one zostały szczegółowo przedstawione w *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* (Leisen 2013).

Kryterium wyboru przedstawionych poniżej narzędzi było założenie osiągnięcia najwyższego poziomu kompetencji językowo-zawodowej i uatrakcyjnienia zajęć, a jednocześnie pozostawienie uczącym się dużej swobody działania. Istotny także jest fakt, iż narzędzia te są pomocne w przezwyciężaniu bariery mówienia.

Kugellager (łożysko kulkowe)

Założenie: Decydując się na zastosowanie tego narzędzia, nauczyciel ćwiczy sprawności mówienia, słuchania i streszczania.

Przebieg: Każdy z uczestników opracowuje pewne zagadnienie. Przenosząc to na grunt nauczania języka biznesu, mogą to być na przykład pytania dotyczące problematyki promocji: *Co rozumie się pod pojęciem Marketing-Mix?*; *Jakie jest znaczenie reklamy?*; *Na czym polega polityka cenowa?...*

Uczący się tworzą dwa kręgi – zewnętrzny i wewnętrzny, siadając naprzeciwko. W pierwszej rundzie osoby z kręgu zewnętrznego referują opracowany przez siebie temat osobom siedzącym naprzeciwko z kręgu wewnętrznego.

Te mogą sobie sporządzać notatki (wersja przeznaczona dla mniej sprawnych językowo), aby w kolejnej rundzie – po przesunięciu o 2 miejsca osób z kręgu zewnętrznego – móc zreferować usłyszane opracowanie tematu innej osobie.

Schaufensterbummel (spacerowanie i oglądanie wystaw sklepowych)

Założenie: Narzędzie to pomocne jest w doskonaleniu procesu czytania, pisania, analizy materiału i referowania oraz trudnej sztuki prezentacji. Należy tu wspomnieć o elemencie rywalizacji, który dodatkowo sprzyja procesowi uczenia się, a także o jednoczesnym występowaniu recepcji i produkcji.

Przebieg: Zadanie jest nawiązaniem do spaceru, którego celem jest oglądanie wystaw sklepowych. „Wystawione" zostają poszczególne zagadnienia, na przykład *rodzaje transakcji bankowych*, *E-Banking, płatności bezgotówkowe*, *kredyty*, *konto*, *lokaty*... . „Oglądający" – uczniowie (to zadanie można opracować w małych grupach) „kupują" – wybierają zagadnienie, które im najbardziej odpowiada i którym chcieliby się zająć. W kolejnej fazie opracowują zagadnienie, posiłkując się różnymi formami prezentowania materiału. Tak opracowane zagadnienie jest następnie prezentowane innym osobom bądź grupom, które przyznają punkty za najlepsze zaprezentowanie materiału.

Lehrerkarrussel (karuzela nauczycieli)

Założenie: Ćwiczenie znajduje zastosowanie najczęściej w celu powtórzenia i ugruntowania materiału, a także struktur językowych oraz rozwijania sprawności mówienia. Dodatkową zaletą tego narzędzia jest zamierzona zamiana ról społecznych: uczeń – nauczyciel.

Przebieg: Podobnie jak wcześniej, i to ćwiczenie przebiega w wielu fazach.
Krok 1 – tworzy się grupy 3-osobowe – każda grupa opracowuje jeden problem, na przykład: *Czym są i do czego służą dobra konsumpcyjne, a do czego dobra produkcyjne?*; *Usługi jako dobro – proszę wyjaśnić i podać przykłady.*; *Czym są wolne dobra i dobra gospodarcze i jaka jest różnica między nimi?*…
Krok 2 – każda grupa deleguje swojego przedstawiciela – nauczyciela, który staje się koordynatorem, tj. ekspertem-moderatorem zmagań z tym tematem w nowej grupie.
Krok 3 – uczestnik rozmowy staje się nauczycielem w kolejnej grupie.

Expertenkongress (kongres ekspertów)

Założenie – to narzędzie przeznaczone dla grup zaawansowanych, którego złożoność polega na przyswojeniu materiału, opracowaniu właściwym dla odbiorcy, prezentacji i dyskusji.

Dzięki zastosowaniu tego narzędzia następuje ćwiczenie sztuki argumentacji, prezentacji, obrony własnego zdania, referowania czy rozumienia tekstu pisanego. Poprzez pracę zespołową rozwija się kompetencję społeczną, zapewniając uczącym się duży stopień autonomii.

Przykładowe zagadnienia to: *kanały dystrybucji*, *pośrednicy w dystrybucji towarów, sprzedaż na rynki zagraniczne*. Praca następuje w grupach 3-osobowych (liczba osób w grupie zależy od aspektów przedmiotowych)

Przebieg: Krok 1 – każda osoba w grupie opracowuje jeden aspekt (nauczyciel przygotowuje różne materiały dotyczące danego aspektu: teksty, wykresy, tabele, obrazki…). Tutaj nakład pracy nauczyciela jest bardzo duży.
Krok 2 – przy jednym stole zbierają się „eksperci" z jednego zakresu, wymieniają się informacjami uzyskanymi z materiałów przygotowanych wcześniej przez nauczyciela i opracowują wspólnie jedno zadanie, na przykład: *Informacje dla partnera handlowego z Niemiec o specyfice naszego rynku (rozporządzenia administracyjne, przepisy celne...), czynnikach ryzyka, możliwościach osiągania zysku..., możliwe kanały dystrybucji – proszę wyjaśnić ich zasadność w przypadku różnych grup towarów, pośrednicy w łańcuchu handlowym.*

5. Podsumowanie

Reasumując, nauczanie języka biznesu wymaga stosowania narzędzi przystosowanych do potrzeb uczących się, dzięki którym zajęcia mogą przybierać różne, bardzo urozmaicone formy. Szczególnie pożądane są takie, które dają dużo swobody zarówno uczącym się, jak i nauczycielowi, oferując mu wiele możliwości atrakcyjnego przygotowania zajęć, co jest niewątpliwie trudne, bo odnosi się często do treści przedmiotowych, które nie są znane nauczycielowi języka obcego. Przy zastosowaniu różnorodnych form pracy można liczyć na sukces procesu dydaktycznego.

Bibliografia

Buhlmann R., Fearns A., 1987: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Berlin–München: Langenscheidt.

Buhlmann R., Fearns A., 2000: *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Fluck H.-R., 1985: *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Fluck H.-R., 1996: *Fachsprachen*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Karpeta-Peć B., 2008: *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy; Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Krumm H.-J., 1991: *Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht*. München: Verlag Klett Edition Deutsch.

Legutke M., 2003: *Projektunterricht*. In: Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke-Verlag.

Leisen J., 2013: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Mehisto P., Marsh D., Frigols M., 2008: *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. London: Macmillan.

Peterssen W., 1997: *Fächerverbindender Unterricht: Begriff – Konzept – Planung – Beispiele*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.

Wicke R.-E., 2004: *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning: Max Huber Verlag.

Wicke R.-E., Rottmann K., 2013: *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen-Verlag.

Źródła internetowe

Bach G., 2016: *CLIL – wohin geht die Reise? Ein Blick in die Literatur*. https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20782495.html [dostęp: 19.12.].

Leisen J., 2017: *Wie wird Sprache im Fachunterricht gelernt?* http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/veroeffentlichungen/02%20Wie%20wird%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20gelernt.pdf [dostęp: 11.02.].

Osterloh D., 2016: *Fächerübergreifender Unterricht und Projekte mit CLIL*. https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg/20760532.html [dostęp: 19.12.].

https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html [dostęp: 19.12.2016].

CLILiG and business language teaching

Abstract: This article presents proposals for didactic solutions related to business language teaching, using the current CLILiG approach. According to the assumptions of CLIL, teaching the subject should correspond with the teaching of a foreign language. This assumption generates some problems, i.e. the participation of a teacher who should teach the content in a foreign language, his or her education, the selection of appropriate tools in the form of appropriate exercises, the needs of target groups, the linguistic specificity, the insufficient number of textbooks in which appropriate material has been developed etc. All these problems are added in a wider social and communication context. It is important to be aware that while learning the business language, you acquire professional competence at the same time.

Keywords: integrated language-specific teaching, specialized languages, business language, exercise-tools

II
Różne konteksty, różne dziedziny

Aleksandra Szymańska-Tworek, Julia Makowska-Songin

Teaching English to Medical Students: Reflections on Problems and Solutions from the Teacher's Perspective

A b s t r a c t: Although effective communication is key to all human activity, nowhere does it seem more important than in medicine, where clinical outcomes also depend on the clarity and precision of what health practitioners say to their patients. Since English has assumed the role of an international lingua franca, the practice of teaching English for Medical Purposes (EMP) has become even more significant. It stands to reason then that the concept of EMP is given adequate attention, especially with regard to identifying difficulties and improving the whole didactic process. The present paper reviews the specialist literature in view of identifying most commonly cited problems that medical English teachers need to address in their teaching practice. The paper also reports on the study conducted to examine the extent to which EMP teachers working in higher education institutions in Poland relate to problems documented in literature. The study concludes that although some of the issues discussed in the ESP literature prove largely unproblematic for our sample, others, especially those related to teacher development and syllabus design, are reported to constitute a major problem.

K e y w o r d s: ESP, EMP, problems, teacher development, syllabus design

1. Introduction

It is commonplace today to say that English has become a lingua franca on a global scale. English is the established language of international communication in almost all domains of human activity: business, finance, science, technology, diplomacy, higher education and research, sport, fashion, mass media, the entertainment industry, travel, and tourism. Of particular interest to this paper is the rise of English as an international language of medicine. English

for Specific Purposes (ESP) is an umbrella term encompassing two different, but interrelated fields: English for Academic Purposes (EAP) and English for Occupational Purposes (EOP). English for Medical Purposes (EMP) has a solid place in both of these branches (Dudley-Evans, St John 1998: 6). Medical students need English to read specialist literature and scholarly publications only available in English. Health professionals need a good command of English to keep up with recent developments in medicine. They take part in conferences held in English and write research articles for international refereed journals. Due to the high mobility of people in the present-day world, many doctors need English for communication with their patients. Some healthcare professionals may also want to pass registration examinations in order to practice medicine in English-speaking countries. Concluding, health practitioners need a good knowledge of English in order to develop academically and professionally.

2. Teaching English for Medical Purposes

Since English is an essential prerequisite for a medical career, the practice of teaching English for Medical Purposes has become an important element of medical education. It stands to reason then that the concept of EMP is given adequate treatment in scholarly literature. Especially interesting in the context of this paper is a strand of research that investigates problems, difficulties, and challenges that medical English teachers need to face in their daily classroom practice. It is only through the analysis of these constraints that the didactic process can be improved. In the course of this article various problems evidenced in a growing body of ESP/EMP literature are discussed. The paper also presents the results of our own study which was carried out to explore the extent to which problems reported in international publications relate to the Polish EMP classroom context. However, before this happens, the concepts of EMP and ESP, crucial to this paper, are briefly discussed.

EMP is defined as "a pedagogic and research enterprise focusing on improving the English language skills of non-Anglophone health professionals" (Ferguson 2014: 243). EMP can be subsumed into the domain of ESP, the beginnings of which date back to the early 1960s and are associated with the names of M.A. Halliday, A. McIntosh and P. Strevens and their book *The Linguistic Sciences and Language Teaching* (1964). Hutchinson and Waters (1991: 19) define ESP as an approach to teaching a language, in which every decision concerning the choice of content and method is dictated by learners' needs. This is what essentially differentiates ESP from English for General Purposes (EGP). While ESP courses focus on specific and immediate needs of

the learners, EGP students are often unable at this point to make a prediction regarding their future use of English. Although many authors (e.g., Anthony 1997; Basturkmen 2014) argue that the methodology of ESP teaching is not much different to that of EGP, another distinguishing feature of ESP is what Gajewska and Sowa (2014: 107) call a reversal of the traditional dominance of the teacher over students. This changed relation between the teacher and learners will then impinge upon the whole process of learning and teaching of ESP and will be discussed in a further part of this paper.

3. Limitations and demerits of ESP/EMP teaching: literature overview

This section is an overview of the research literature that cites common problems of ESP/EMP instructors. For the sake of clarity, the section is divided into three broad themes: teacher-related problems, problems with teaching materials and syllabus-related problems.

3.1. Teacher-related problems

One of the problems frequently reported in the literature is that some EMP teachers feel discomfort connected with the fact they are not specialists in medicine. Teachers confess it is difficult for them to teach concepts they do not fully understand (Dzięcioł-Pędich 2016). Some of them experience a feeling of falsehood or duplicity when they teach words they themselves learnt a few days earlier (Gajewska-Skrzypczak, Sawicka 2016: 55). What is more, teachers complain that some students do not understand the difference between a subject specialist and language teacher or seem disappointed that the teacher of English is not a specialist in their subject area (Dzięcioł-Pędich 2016). Generally speaking, Gajewska-Skrzypczak and Sawicka (2016: 54) contend that teachers are often afraid of teaching ESP and treat it as a nearly impossible task.

The question of how much subject knowledge ESP teachers need is one of the moot points in the literature. An example of a more restrictive positioning is Troike (1994: 7), who claims that "it is far easier, and more efficient, to train subject-matter specialists in the basics of ESL than try to train ESL teachers in the technical content of the ESP subject." However, a more common approach is the expectation that teachers develop some knowledge base about the object of their teaching and take an active interest in the field of their students'

expertise. While no one negates that dual professionalism, that is, training in both target language and subject area would be a perfect combination, most methodologists agree that the teacher "must be an expert in Medical English, not in Medicine" (Pavel 2014: 42). This sentiment was echoed by one of the respondents in our own study (cf. Section 5), who stated that "the task of the teacher is to teach the language use in the medical context, not medicine itself. As long as the teacher is aware of it, the balance between the aim and the context does not hinder the teaching process." What is advocated for ESP teachers is "intellectual curiosity" (Antić 2016: 212), the willingness to cooperate with other teachers and subject specialists (Antić 2016; Gajewska, Sowa 2014; Pavel 2014) and the ability to learn how to learn from and with their students (Dudley-Evans 1998).

Another characteristic, potentially problematic feature of ESP teaching, closely connected with the problem of subject knowledge, is the change in traditional relations between the teacher and learners. Students know more about the content than the teacher and this necessitates that teachers abandon their role of exclusive possessors of knowledge and assume the roles of facilitator, guide, moderator, advisor and learner. This change, in turn, carries far-reaching implications for methodology of teaching that not every teacher must feel comfortable with. ESP teaching is a "challenge for teachers because they have to learn how to share their power with the students [and] cooperate in decision-making" (Antić 2007: 143). The relations between students and teachers in ESP become balanced and both sides are experts: teacher is a language specialist and students are experts in their area of study (Gajewska-Skrzypczak, Sawicka 2016: 54). "This specific relationship affects the methodology of teaching which is no longer teacher-based and this is one of the hardest things teachers have to learn" (Antić 2007: 143).

Admittedly, this departure from the time-honoured dichotomy "teacher–learner" may be frustrating for some teachers (Gajewska-Skrzypczak, Sawicka 2016: 54). It is useful to remember then that this situation brings numerous benefits to the learning process: students are likely to feel more at ease speaking in front of a teacher who is a linguist and not a subject specialist (Webber 1995: 68), learner-centred methodology is conducive to the development of learner autonomy and the idea of life-long learning. Since teachers cannot provide students with all the information they need, they provide them with strategy training so that students can learn on their own (Antić 2007: 143). What is more, the switching of traditional roles greatly enhances teacher development. A sound piece of advice comes from Mcfarland (2009: 173), who talks about his own practice as an EMP teacher: "When I start a course, the first thing I say is, 'I am the teacher and the student, and you are the students and the teachers. My aim is to teach you English and I hope to learn about your different specialties'."

Having said that teachers might feel discomfort when they need to share the position of experts with students, let us now turn to an opposite problem: teachers may experience difficulties teaching certain aspects of ESP because of students' lack of field-specific knowledge. First-year students may be unacquainted with field-specific terminology or certain profession-related topics found in the syllabus for English language instruction. What is more, depending on their interests and aspirations, the knowledge of medicine is likely to vary from one student to another (Antić 2016: 213; Webber 1995: 64). In this case, teachers are burdened with the need to teach not only the language, but also concepts students are not familiar with (Adam, Stan, Moanga, Oroian 2013: 428). It has been reported, for example, that teachers of English are sometimes asked questions concerning the content area and students pose these questions not because they want to "check" how competent teachers are, but because of their genuine curiosity (Gajewska-Skrzypczak, Sawicka 2016: 53). While this problem cannot be easily solved, it is helpful to remember that teachers' effort is appreciated. Gajewska-Skrzypczak and Sawicka (2016: 53) report that during ESP classes students sometimes come to grips with certain aspects of field-specific knowledge, get to understand them better or even gain additional information.

Everything that has been said so far points to the undoubted importance of teacher education and the need for teacher development. Nowadays, teacher education, presented as a continuous lifelong process, is a meticulously researched phenomenon that has attracted considerable attention of academics and classroom practitioners. It can be argued that ESP is a realm of teaching where the need for continuous development is particularly strong, at least for two reasons: teachers need to gain knowledge of their students' subject area and they should be able to learn about the specifics of ESP methodology. However, the lack of specialized teacher training is one of the problems discussed in the ESP literature (e.g., Abdulaziz, Shah, Mahmood, Haq 2012). It has been reported that teachers express the need to participate in seminars, training courses, or other educational events devoted to ESP at least once a year, but have no such possibilities (Dzięcioł-Pędich 2016). A further problem is the limited access to methodological publications devoted to ESP (Gajewska-Skrzypczak 2010: 206). Teachers also complain about the lack of specialized libraries which would offer field-specific literature for their self-development and for their students' use (Dzięcioł-Pędich 2016).

3.2. Problems with teaching materials

The problems discussed so far concentrate mainly on the person of teacher; needless to say, however, the problems in ESP are not only teacher-related. The lack of specialized libraries, mentioned above, can be seen in the wider context of the scarcity of teaching materials. Although the situation is gradually improving, the selection of ESP textbooks available on the Polish market is far from impressive, especially when compared with the massive choice of EGP textbooks. Apparently, the only branch of ESP where the shortage of educational materials is unnoticeable is Business English (Gajewska-Skrzypczak, Sawicka 2016: 52). Finding a perfect textbook is difficult also because the language needs of students enrolled in ESP courses are so narrow and specific that most course books are simply too broad and general. Pavel (2014: 41) even expresses doubts of whether ESP textbooks really exist. A further difficulty is connected with the fact that field-specific knowledge constantly develops and changes and a few-year-old course book may already prove outdated.

For these reasons, there is a general consensus (e.g., Antić 2016: 212; Pavel 2014: 41–42) that teachers need to provide students with additional materials and it is often the case that teachers decide to produce their own materials. Preparing teaching materials, suited and tailored to particular students' profiles is an inseparable part of an EMP teacher practice. The use of up-to-date, authentic texts, especially in the language of medicine is a crucial condition for the topicality and reliability of the course. Medical students not only need to work with a specialized textbook but also need to get acquainted with real and credible medical articles and documentation. This, of course, is an additional burden for teachers as preparing one's own materials is a time-consuming, absorbing task that requires "skill, creativity, and, almost invariably, consultation with a medically-trained informant" (Ferguson 2014: 257).

3.3. Syllabus-related problems

Another problem, of different nature, relates to the course design and encompasses a number of issues. First, what needs to be reconsidered is an ESP-only approach to curriculum requirements. What we mean by this is that syllabuses are structured exclusively around issues of ESP, which leaves no space for English for General Purposes. Although it is reasonable to expect university students, most of whom have been learning English for at least nine years, to have a decent level of language proficiency, the reality is often far more modest.

Although some students struggle with general language proficiency, the tight syllabus does not make room for work on EGP. Study by Dzięcioł-Pędich (2015: 158) shows that this arrangement does not reflect language needs of medical students and that a syllabus framed upon both ESP and EGP would be more beneficial. What is more, her research shows that this is what students actually wish for, that is, they suggest that three-quarters of the course hours should be devoted to ESP and the remainder to EGP.

Another problem connected with the course design and frequently cited in the literature (e.g., Antić 2016; Pavel 2014; Yogman, Kaylani 1996) is that students are not homogeneous when it comes to their initial EGP level at the beginning of the course. Although the problem of teaching heterogeneous groups is by no means restricted to ESP contexts, it can be argued that it is in ESP courses that this situation becomes particularly burdensome. Conducting content-based activities is nearly impossible when some students lack solid EGP foundation. Pavel (2014: 40), recounting her own EMP practice, points out that while some students in her class graduated from schools with English language curricula, others had problems pronouncing basic medical terms. Abdulaziz, Shah, Mahmood and Haq (2012: 446) admit that mixed-ability groups are a double challenge for ESP teachers.

A further syllabus-related topic concerns the relevance of students' needs, and more specifically, the potential discrepancy between what is included in the syllabus content (what might be described as students' objective needs) and the students' perception of their requirements and expectations at a particular stage of education (what may be depicted as student's subjective needs). Hutchinson and Waters (1991) point that a potential conflict may arise between the necessities of the learners that are perceived by the teacher or institution and the learners' wants (what the students feel they need). The authors indicate that the learners' perceptions might be contradictory to the view of the teachers or course designers.

The last problem that we want to discuss in this paper is connected with what has already been referred to as an ESP-only approach to curriculum requirements. The fact that the syllabus is structured around subject matter may lead to a further problematic aspect of course design, namely student evaluation. As language teaching and field-specific topics are integrated, teachers may be biased, unconsciously that is, to evaluate students' language skills through the prism of their profession-related knowledge (Hutchinson, Waters 1991). It has even been suggested (Schachter 1981, found in Master 2005: 107) that teachers should stop teaching a particular subject area after a certain time because they become too knowledgeable in the discipline, which might negatively affect teaching and evaluation. Although this view is rather extreme, it could serve as food for thought for teachers to re-appraise their approach to evaluation practices. Also, quite paradoxically, this observation takes us back to the beginning

of this section, where the issue of how much subject knowledge ESP teachers need was raised, and complements the topic with a different perspective.

4. The study

4.1. The aim of the study

This contribution is an empirical study carried out in a Polish higher education context. The aim of the present study was threefold. First, we wanted to review the specialist literature in view of identifying most commonly cited problems that medical English teachers need to address in their daily practice. Second, we were interested to examine whether EMP teachers working in higher education institutions in Poland relate to problems documented in literature and if yes, to what extent. Third, the study was also intended to find out about classroom solutions these teachers adopt in order to overcome barriers and make teaching as effective as possible. To meet the objectives of the study, the following research questions were formulated:

1. To what extent do problems described in international ESP/EMP research literature relate to teachers of Medical English in the Polish tertiary context?
2. What are the possible solutions to these problems?

4.2. The instrument

The instrument used for collecting data was a questionnaire including 38 questions (available in Appendix), most of which provided both quantitative and qualitative data. The questions were designed on the basis of specialist literature, more specifically, on the reports and discussions of ESP/EMP teaching and its problems. The final part of the questionnaire included five demographics questions, designed to collect background information about the respondents: the length of their EMP teaching, their experience as EGP teachers, their education, the institution where they work and the medical faculties they teach. The language of the questionnaire was English. A brief introduction to the instrument informed respondents about the aim of our research. Participants were asked to express how far they agree with the statements on a 5-point scale

from 1 = strongly disagree, to 5 = strongly agree. The questionnaire included also a series of open questions.

4.3. The sample

In order to make the body of subjects as representative as possible, we contacted representatives of departments of foreign languages of all public medical universities in Poland with the request to forward our anonymous online questionnaire to all EMP teachers working in these institutions. In this way, our participants were all self-selected by responding to an email invitation to participate.

The population who make up the data source of this study are 44 teachers of medical English working in tertiary education in Poland. EMP classroom experience among the participants ranges from three months to 35 years (mean average = 16 years). More than 90% of the respondents also have experience teaching General English. More than 70% of the sample do not have any specialized training for teaching EMP. Our respondents teach medical students in universities all across Poland; the enumerated institutions are located in Białystok, Gdańsk, Katowice, Kraków, Lublin, Łódź, Szczecin, and Wrocław. Medical faculties taught by the participants include: biotechnology, cosmetology, dentistry, dietetics, electroradiology, medicine, medical rescue, midwifery, military medicine, nursing, pharmacy, physiotherapy, public health, speech therapy and veterinary studies.

4.4. Limitations of the study

Needless to say, the study presented in this paper is not without shortcomings. First, as the number of participants is rather modest (N = 44), the present data should not be assumed to be representative of all medical teachers in Poland. Second, as questionnaires are not precision instruments, the study would benefit highly from the use of a further research instrument. However, the study, limited in many ways, managed to generate a platform of data that allowed us to observe certain tendencies and answer the research questions. What is more, some of our findings can be revisited and thus serve as a springboard for follow-up studies.

4.5. Final comments

As already said, the aim of this study was to examine the extent to which problems described in vocational literature relate to teachers of medical English in the Polish tertiary context. Let us remark here that although our main interest was EMP context, we also made use of publications devoted to ESP. The line of reasoning we followed is that it is difficult to describe EMP without seeing it in the wider framework of ESP.

Also of note, although EMP teachers also struggle with a number of problems of more general nature, for example, overpopulated classes, indiscipline or lack of motivation, the focus of this paper is on problems specifically connected with the realm of ESP/EMP teaching. Providing a description of all problems which beset the teaching profession is far beyond the scope of this paper.

5. Study findings

This section presents the results of our study. The discussion of the results is supported by quotes from the questionnaire. Quotations presented here were selected to represent strands of opinions rather than distinctive voices. For the sake of clarity, the section is divided into three broad themes: teacher-related problems, problems with teaching materials, and syllabus-related problems.

5.1. Teacher-related problems

That EMP teachers feel discomfort connected with the fact they are not specialists in medicine is a recurrent theme in specialist literature; however, this observation does not correspond with the results of our research. The sense of uneasiness and discomfort related to the fact of not being a medical specialist was reported by approximately 15% of the respondents. At the same time, most participants (nearly 60%) claimed that their students expect them to have some medical knowledge. Some of the teachers reported feeling confident due to their self-training or experience; others relied on the support and expertise of their students. However, the prompt “Sometimes I find it difficult to help students because of my lack of knowledge in medicine” generated a heterogeneous set of responses. Although nearly half of the respondents denied having troubles

related to the issue in question, nearly 30% acknowledged it. Furthermore, teachers mentioned the invaluable help of their students as well as suggested referring to online resources for the clarification of doubtful issues. The detailed results of the survey can be referred to in the charts that follow.

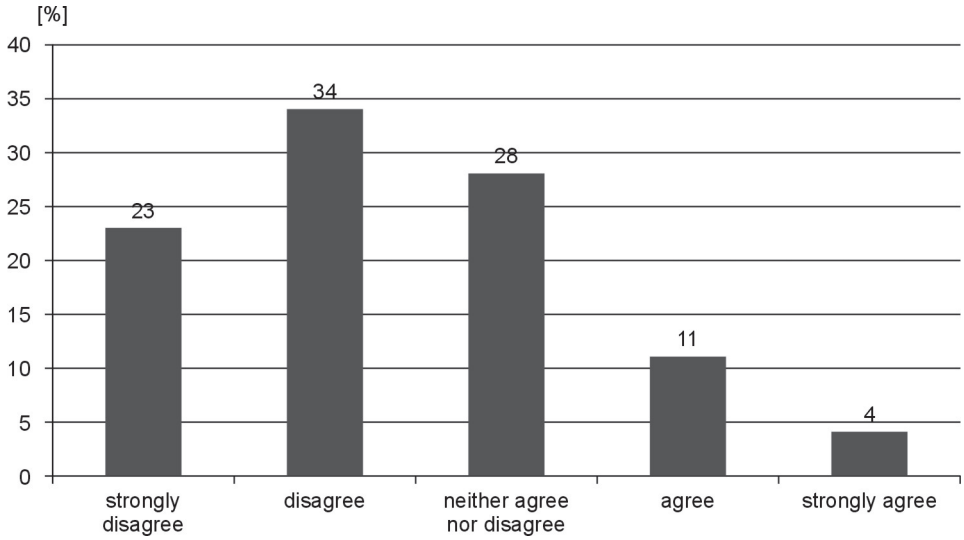


Chart 1. Results of the questionnaire analysis: "When teaching, I feel discomfort because I am not an expert in medicine."

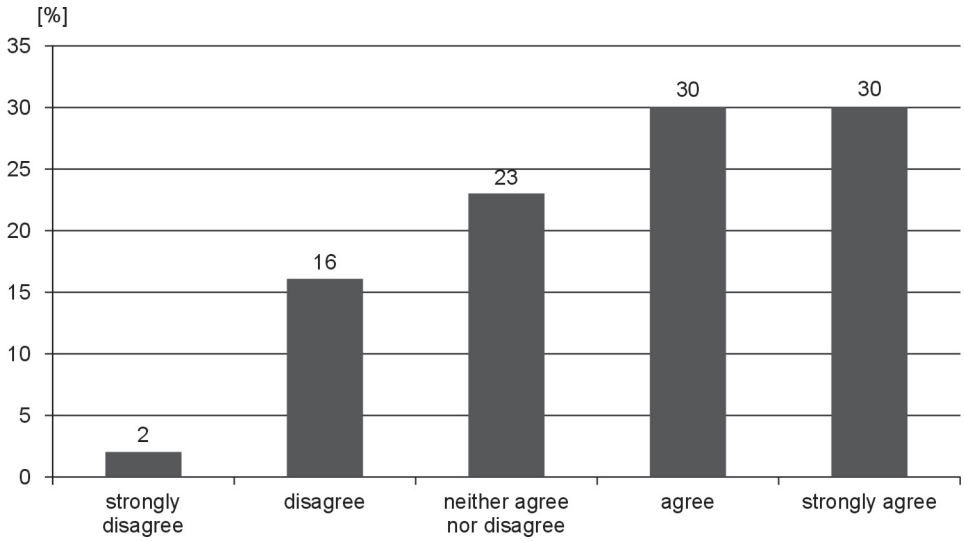


Chart 2. Results of the questionnaire analysis: "I feel my students expect that I have some knowledge of medicine."

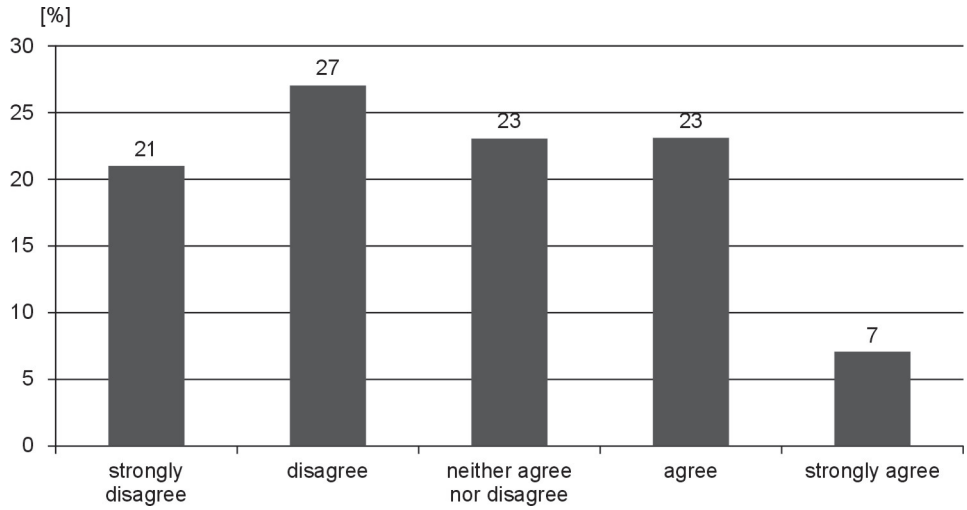


Chart 3. Results of the questionnaire analysis: "Sometimes I find it difficult to help students because of my lack of knowledge of medicine."

While it has already been mentioned that our respondents are eager to reach to students for subject-related information (a feature that is in fact visible throughout the questionnaire), it seems that they are equally keen on cooperation with both medical practitioners and other EMP teachers. Nearly 80% of the sample admitted they consulted a subject specialist at least once in the past five years. The frequency of consultations varies significantly, ranging from only a few times to even 50 times in the mentioned period. Some teachers reported having no need to consult medical specialists because they view reference books, dictionaries, and online resources as a sufficient source of information. Another concern worth quoting is the fact that although more than 40% of the answerers did not communicate major complications in access to medical professionals, several disclosed that the specialists are not always easily available for consultation: "Although I work in a medical environment, I practically have no access to them. Anyway, I wouldn't dare to bother them," or: "Subject specialists are not easily available. In need I consult reliable websites, textbooks and dictionaries." The specific results of our survey are shown in the following chart.

In a further question the respondents were asked about the situations in which they feel the need to consult a medical practitioner. Most of the teachers turn to consultants when they face obstacles in understanding some concepts/phrases for the class (80%) or while preparing their own teaching materials (50%). Other reasons indicated were assistance in syllabus construction, enhancing one's own knowledge and satisfying curiosity or seeking advice in translation of medical terminology.

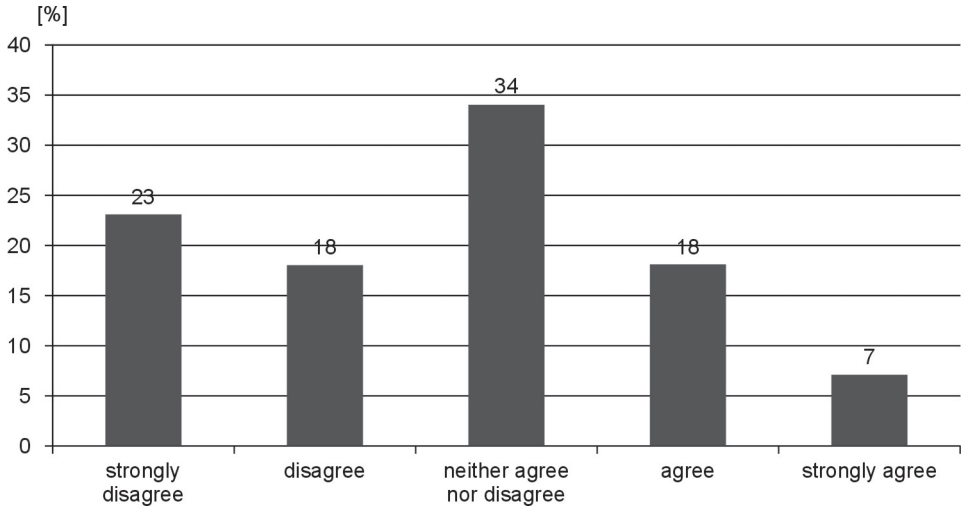


Chart 4. Results of the questionnaire analysis: "Do you sometimes feel the need to consult a specialist but you have no access to one?"

Regarding the cooperation with other language teachers, almost all the interviewees acknowledged its importance. The teachers value personal contact with colleagues, for example, they like to discuss problematic issues with them on a regular basis. They also take advantage of Internet sources, for example, follow blogs of English teachers in search of inspiration. The situations in which fellow EMP teachers are consulted are presented in the table below.

Table 1

Results of the questionnaire analysis:
"In which situations do you consult with other EMP teachers?"

Types of situation	Per cent of answers
During course design/syllabus design	81
While preparing my own materials for the classes	47
When I have problems in understanding some concepts/phrases in the class materials	70
When I prepare students' evaluation	49
Other	5

Another characteristic feature of ESP teaching are more balanced relations between the teacher and learners, based on the principle that both sides are experts. The data from our sample counter the argument that teachers feel uncomfortable with this kind of arrangement. Firstly, the respondents acknowledge the changed teacher-student relations and use the following words to describe their role in the classroom: "facilitator," "guide," "organiser," "motivator," and

"context specific skills trainer." They support the idea of student autonomy and claim that the teacher should "encourage the students to explore topics," while "the course should enable them [the students] to further explore a particular field." Secondly, the respondents value the subject competence of their students and readily recognize the beneficial aspect of teacher-student cooperation. The following quotations illustrate the case in point: "They readily share their knowledge with me, and I always appreciate when they do this, moreover this makes them feel important and a part to this course," "I regularly discuss things with students," "My lack of professional knowledge can be an advantage […]. Me and my students work [sic] in a team, we need each other and they can feel experts sometimes." It was even remarked by one of the respondents: "I have fun learning from my students."

The research literature has also recognized a problem of different nature: teachers may experience difficulties teaching certain aspects of ESP because of students' lack of field-specific knowledge. In our study only 16% of the respondents admitted having occasional difficulties in teaching due to students' lack of knowledge in medicine. However, what was univocally recognized was the lack of compatibility between the content of EMP syllabus and syllabuses of content subjects. A respondent asserts: "they [students] often notice the fact that at the first years of study they learn about more practical things on the EMP class than on their theoretical classes in e.g. Anatomy." It was also mentioned that these are especially foreign students studying in Poland who assume that EMP teachers actually are experts in medicine and thus are occasionally expected to interpret content-related issues (e.g., "What is the difference between rubella and rubeola?"). In order to diminish the obstacle of students having not enough subject knowledge, one could place the EMP course further than the first year in the course of studies, as suggested by one of our respondents. Another recommendation was that teachers should adapt the materials to students' needs, which may sometimes become difficult to implement, as the materials are obliged to correspond to the curriculum requirements.

The last issue in this section concerns the concept of teacher development. More than half of the respondents acknowledged that their educational training as a linguist/teacher was not enough to prepare them well for their current profession as an EMP practitioner (cf. Chart 5). It was commented that a teacher graduating from a university is equipped with language proficiency and didactic skills, while the knowledge of the subject matter of the course is gained with experience and practice. In order to develop professionally, our answerers attended seminars, workshops and/or academic conferences concerning ESP on average four times in the past five years. Some of them complained that the events did not fulfill their expectations. These sessions were often described as too general, not focused enough on ESP/EMP or directed towards the promotion of particular coursebooks. A substantial majority of the respondents

(86%), motivated by the wish to expand their subject matter and methodology knowledge, expressed will to participate in specialized, practical EMP teacher trainings. However, it was broadly agreed (nearly 75%) that the number of such educational events is not sufficient in Poland. Moreover, teachers complained that the costs of trainings or conference expenses are very rarely covered by their institutions. When asked about the lack of specialized ESP libraries, 44% of the respondents acknowledged this problem. Referring to on-line resources was advocated as a remedial solution.

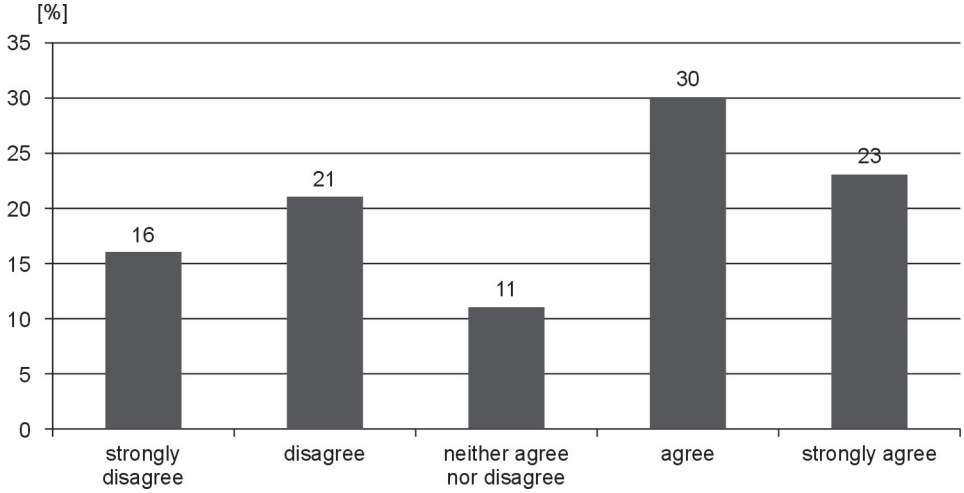


Chart 5. Results of the questionnaire analysis: "My educational training as a linguist/teacher was not enough to prepare me well for my current profession as an EMP practitioner."

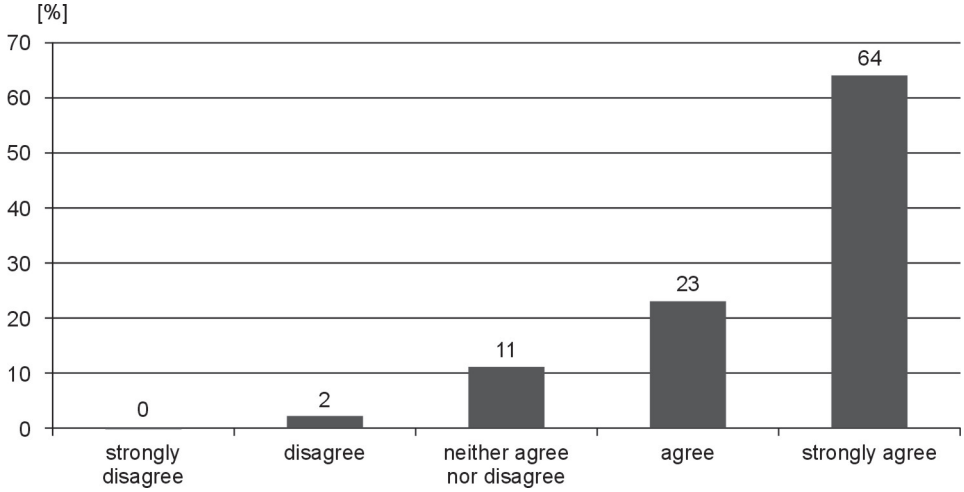


Chart 6. Results of the questionnaire analysis: "I would like to take part in specialised, practical EMP teacher trainings."

5.2. Problems with teaching materials

Almost half of the participants agreed with the statement that there are too few textbooks for EMP available on the Polish market. The same number of respondents agreed that the number of specialized dictionaries on the Polish market is not sufficient. However, most respondents seem to be satisfied with the quality of the teaching materials as only 30% contended that what is available in Poland does not cater properly for EMP students' needs. The detailed results are presented in the charts that follow.

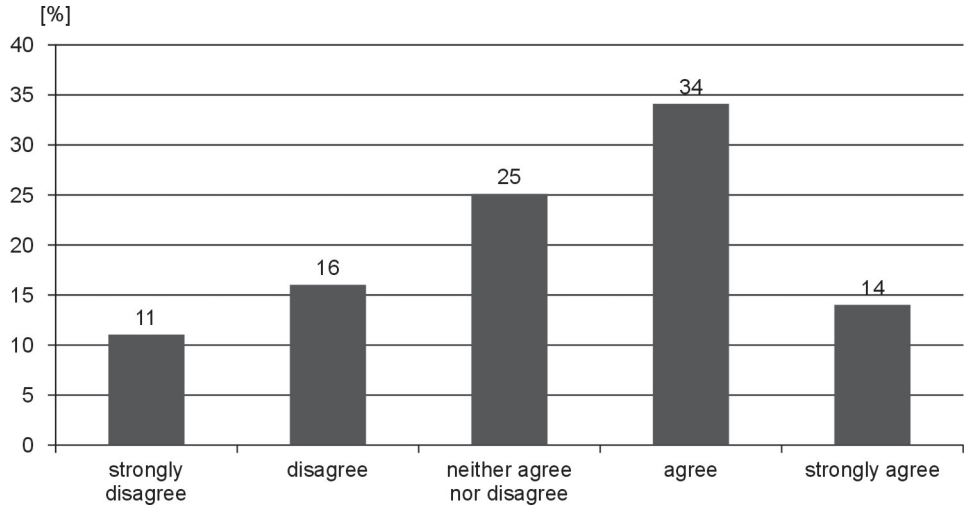


Chart 7. Results of the questionnaire analysis: "There are too few textbooks for EMP available on the Polish market."

As many as 95% of our respondents declared to produce their own teaching materials. As observed: "Even the best textbook becomes out-of-date with time. I often use authentic materials adapted to the needs of my students, for instance, worksheets for video films (YouTube) or short reports on the latest achievements in medicine." A number of respondents suggested using various technical tools and innovations as well as diversified online resources in the process of materials creation. Audio recordings from the Internet, YouTube videos, online dictionaries, or Internet podcasts may provide a valuable source of authentic discourse. Miscellaneous technical tools, such as for instance slide presentations or interactive online learning applications were also suggested as an aid in constructing one's own materials.

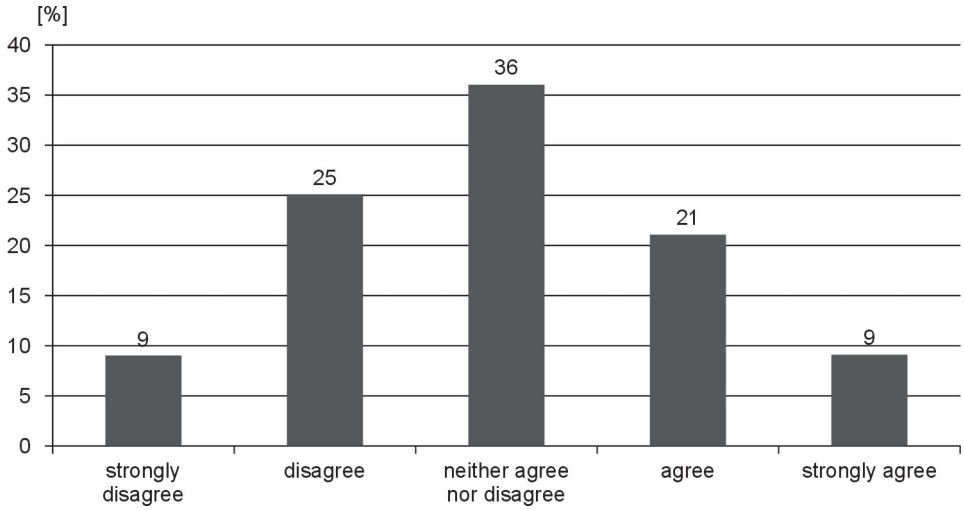


Chart 8. Results of the questionnaire analysis: "Teaching materials for EMP available on the Polish market do not really cater for the needs of my students."

5.3. Syllabus-related problems

This subsection presents the study findings with reference to syllabus and course design. In the theoretical part of this paper the problematic nature of ESP-only approach to curriculum requirements was discussed. The view that students would benefit from having elements of General English in an EMP course was supported by over 70% of our respondents. "Even in very advanced groups – it's like a breath of fresh air," comments one of the respondents. In addition, the lack of sufficient linguistic competence in EGP was indicated as a potential factor preventing students from fully benefitting from the EMP course. The details of these findings are presented below.

To solve or, at least, to alleviate this problem, the respondents proposed two things. First, they suggested that syllabuses need to be supplemented with tasks promoting general linguistic proficiency. Second, they indicated that students need to attend their office hours so that teachers could work with individual students on their shortcomings. At the same time, the respondents admitted that students rarely do so, as they claim being too much burdened with other duties at university.

Another problem connected with the course design is that students are not homogeneous when it comes to their initial EGP level at the beginning of the course. The problem of heterogeneous classes was frequently mentioned in the

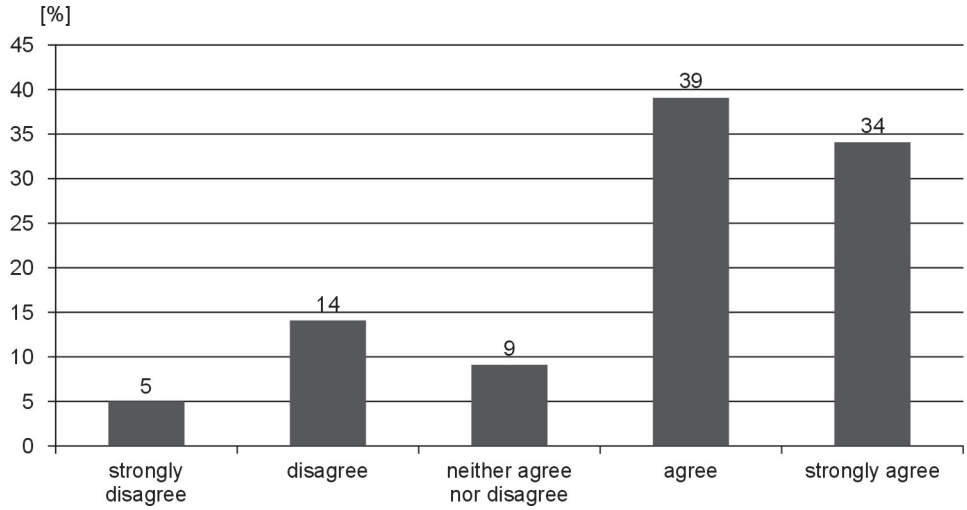


Chart 9. Results of the questionnaire analysis: "My students would benefit from having elements of General English in our EMP course."

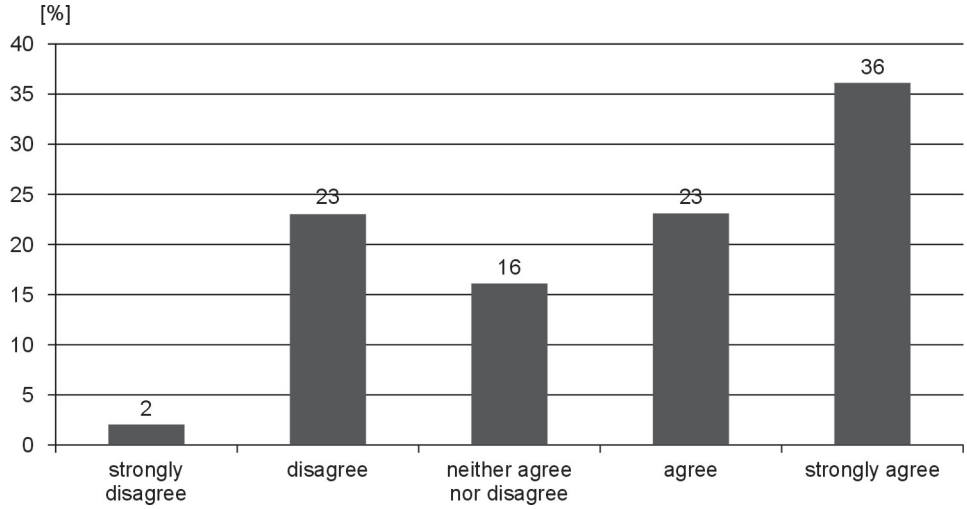


Chart 10. Results of the questionnaire analysis: "Sometimes my students are not competent enough in General English, which prevents them from taking full advantage of the EMP course."

questionnaire. As stated by one of the respondents: "usually those who come here competent in general English leave becoming fluent in medical English; these students who start the course being poor, struggle with the subject and usually do not make much progress." Some teachers agreed that it is a challenging and strenuous task to help students reach the required linguistic level (cf. Chart 11). Some pointed out that the number of English course hours is

too low. They also noticed that the introductory language level is often an obstacle one cannot overcome. It was often advocated by the respondents that dividing the students according to their initial EGP level might be a solution to this problem. Nevertheless, it was also accurately observed that this division is usually unfeasible, as the university requirements enforce that a student, after a defined number of course hours, represents a defined target language level.

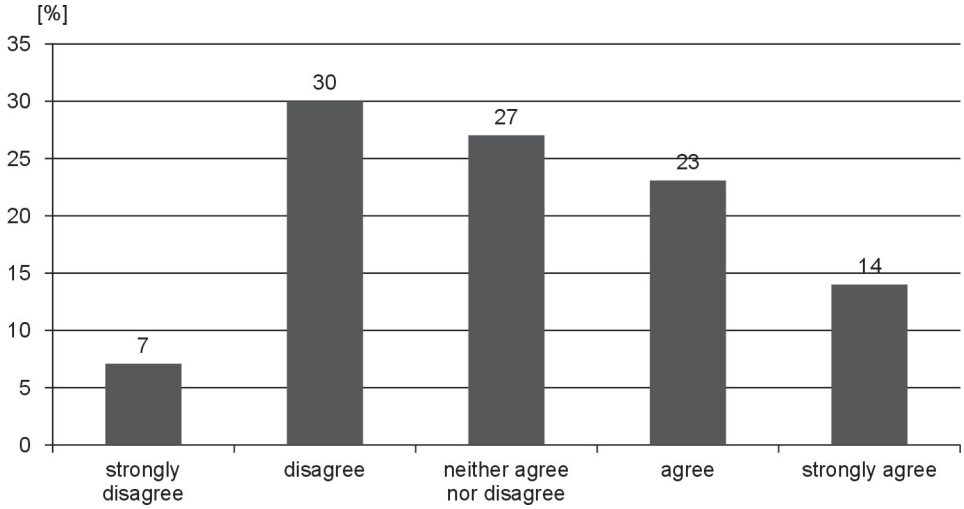


Chart 11. Results of the questionnaire analysis: "I find it difficult to help my students reach the required final proficiency level (e.g., B2 in CEFR scale)."

A further syllabus-oriented concern relates to the difference in what might be termed as objective vs. subjective student needs. In our research, it was pointed that EMP syllabuses often cater for the needs of a given medical *practitioner* or a *graduate* medical student. The topics discussed in the class are often undervalued by first- or second-year students, which may influence their motivation and interest. In the survey, it was recognized that the syllabuses often "reflect the needs of e.g. nurses, physicians, dentists, physiotherapists, pharmacists etc. whereas I [an EMP teacher] deal with dental, medical or physiotherapy *students*." A further telling example quoted in the study: "Subjectively, a first year student does not feel the need to learn how to write an article abstract in English. From the objective perspective, this skill is needed; however the student will recognize it only towards the end of their studies, when often there are no more English classes." It is worth noticing the potential conflict is not in the contradictory perceptions of learners' needs from the institutional (the syllabus) and personal (the students) perspective. The problem is rather in the relevance of the needs defined in the syllabus to EMP students at a particular stage of their education. In some cases, moving the EMP course toward fur-

ther years of studies was advocated as a potential solution. Another solution would be a more thorough discussion with the students at the beginning of the course, when the teacher would not only present the syllabus requirements but also explain and elaborate on their future importance and applicability. Thus they would increase learners' awareness of the relevance and usefulness of the planned learning outcomes.

The last problematic aspect presented in the theoretical part of the paper refers to student evaluation, more specifically, the difficulty of separating language and profession-related knowledge when providing students with correction and feedback. Interestingly, not many of our respondents found this aspect problematic (cf. Chart 12). The attitudes to the matter were also not undivided. Some argued that language knowledge and subject knowledge are "fully inseparable" and that "it's no use trying to overcome it." Others declared that they "never expect the students to guess information on the basis of their knowledge but rather deduce it from the language context." However, our belief is that this topic is far more complex and extends beyond the scope of this paper. It clearly warrants further clarification in a more tightly focused study.

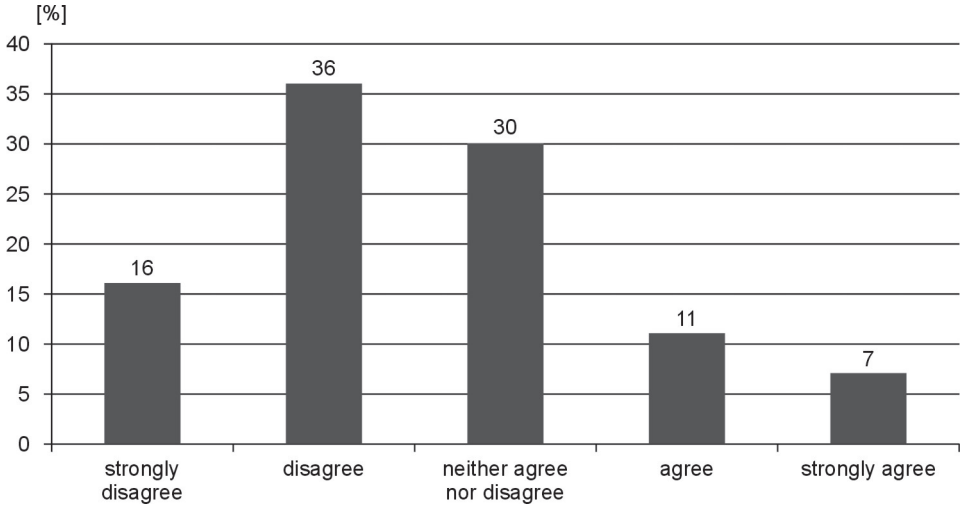


Chart 12. Results of the questionnaire analysis: "When evaluating my students' progress and achievements, I find it problematic to assess solely language and not subject knowledge."

6. Conclusion

The main aim of this study was to examine the extent to which problems described in specialist literature relate to EMP teachers in the Polish tertiary context. In line with our expectations, some of the issues discussed in the literature were reported to constitute a major problem for the participants, while others proved unproblematic.

That ESP teachers feel discomfort connected with the fact they are not subject specialists is a common theme running through a number of publications on ESP. However, our findings are not parallel to these studies as the sense of uneasiness is reported by only about 15% of the sample. This does not mean, however, that difficult situations do not occur (as 30% claim that sometimes they are unable to help students because of their lack of medical knowledge) or that teachers feel exempt from gaining field-related knowledge (as 60% believe students expect them to have some medical knowledge). A possible interpretation of why only 15% report the sense of discomfort can be found in respondents' attitude towards teaching. A general pattern emerging from the data shows that teachers accept or even appreciate their role as facilitators and view the subject competence of their students as a valuable resource ("I have fun learning from my students," "I can rely on students' knowledge"). This, in turn, is a further finding worth emphasizing as ESP literature attests that some teachers find it difficult to accept they are not the only source of expertise in the classroom. Contrary to this positioning, our respondents readily recognize the beneficial aspects of teacher-student cooperation. One of the explanatory factors could be the respondents' considerable teaching experience (mean average = 16 years). Even if the indicated areas were problematic at the beginning of teachers' career, the accumulated experience and knowledge usually result in greater confidence and acceptance.

On the other hand, the findings of this small-scale study align with previous research with reference to many aspects of syllabus design and teacher development. It follows from the data that the most problematic aspect of teaching EMP at tertiary level is meeting the teaching objectives in light of the rigid curriculum requirements. The enumerated problems include:

- the fact that syllabuses are structured exclusively around topics of ESP, which leaves no, or very little space for helping students' deal with their problems with General English;
- the potential discrepancy between the objectives set in the syllabus and students' perceived needs;
- mixed-level/heterogeneous groups.

The common denominator of these problematic areas is that teachers have little influence on them. Although some possible solutions were indicated in

the questionnaire – increasing the number of English language hours, dividing students according to their entry language level, moving the EMP class further into the course of studies, reducing the number of students in one group – implementing those is possible only in theory, as in practice these changes would lead to problems of different nature (e.g., placing the EMP course in the third year of studies would add to an already overwhelming number of exams medical students need to take at this point).

A further finding that supports the existing literature concerns possibilities of teacher development. Echoing numerous previous studies, our respondents express dissatisfaction with limited access to specialized training courses. More than 70% of the sample do not have any specialized training for teaching EMP, 86% express a wish to expand their knowledge by taking part in seminars, workshops and other educational events devoted to ESP/EMP and nearly 75% believe that the number of such events is not sufficient in Poland. What is more, the courses which are available are often criticized by the respondents as too general, impractical or irrelevant ("these events usually do not meet my expectations, when organized by publishers – they are focused on recommending textbooks, organized by foreign language departments – they are an occasion for people studying for their doctoral degrees to read parts of their dissertations, no-one has ever asked me about my needs and expectations concerning the type or form of conference events").

We want to conclude this paper with what has drawn our attention in the course of analysis of the questionnaire data. Despite the difficulties, the respondents have impressed us with their professionalism and devotion to teaching duties. Apart from the use of reference books, textbooks and dictionaries, most of our participants regularly consult health practitioners and other EMP instructors. They value the subject knowledge of students and reach out to them for field-related information. The respondents are creative and eager to try out technological innovations and online resources, for example, Internet podcasts, interactive applications (Learning Apps, Kahoot!, quizlet), slide presentations (prezi), and other interactive tools (youglish, biodigital). They are also highly motivated to learn and enumerate many reasons for attending teacher training sessions ("to be in touch with the latest EMP literature," "to follow the newest trends in EMP," "not to fall into routine," "to share knowledge and experience"). To conclude, although EMP teaching is not without its problems, there is evidence to believe that teachers are motivated to deal with them.

References

Abdulaziz, M., Shah, S.K., Mahmood, R., Haq, H.M. 2012. "Change from a general English teacher to an ESP practitioner: issues and challenges in Pakistan." *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, vol. 4, no. 1: 434–465.

Adam, S.L., Stan, R.S., Moanga, A.S., Oroian, E. 2013. "Challenges faced when teaching English for specific purposes." *Bulletin UASVM Horticulture*, vol. 70, no. 2: 425–429.

Anthony, L. 1997. "English for specific purposes: what does it mean? Why is it different?" *On-CUE*, vol. 5, no. 3: 9–10.

Antić, Z. 2016. "Teacher education in English for Special Purposes." *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, vol. 33, no. 3: 211–215.

Antić, Z. 2007. "Forward in teaching English for medical purposes." *Facta Universitatis*, vol. 14, no. 3: 141–147.

Basturkmen, H. 2014. "LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda." *Ibérica*, vol. 28: 17–34.

Dudley-Evans, T., St John, M.J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dzięcioł-Pędich, A. 2016. "Nauczyciel języków obcych na studiach wyższych wobec wyzwań." Paper presented at the Conference *Specyficzne potrzeby studentów szkół wyższych a nauczanie języków obcych: kierunki rozwoju, nowe wyzwania, rekomendacje*, Wrocław.

Dzięcioł-Pędich, A. 2015. "ESP or EGP: what do learners really need?" In: Pattison, T. (ed.): Conference paper delivered at IATEFL 2014 in Harrogate and published in *Conference Selections*, pp. 156–158.

Ferguson, G. 2014. "English for medical purposes." In: Paltridge, B., Starfield, S. (eds.): *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 243–261). Chichester: Wiley-Blackwell.

Gajewska, E., Sowa, M. 2014. *LSP, FOS, Fachsprache… Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.

Gajewska-Skrzypczak, I. 2010. "Teaching and learning foreign languages for special purposes AT technical universities." *Glottodidactica*, vol. 36: 201–210.

Gajewska-Skrzypczak, I., Sawicka, B. 2016. "Język specjalistyczny na uczelni technicznej: refleksje nauczycieli praktyków." *Języki Obce w Szkole*, vol. 3: 52–57.

Halliday, M.A., McIntosh, A., Strevens, P. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

Hutchinson, T., Waters, A. 1991. *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Master, P. 2005. "Research in English for specific purposes." In: Hinkel, E. (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 99–115). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Mcfarland, J. 2009. "Teaching English to the medical profession." *Panace@*, vol. 10, no. 30: 173–175.

Pavel, E. 2014. "Teaching English for Medical Purposes." *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, vol. 7, no. 56: 39–46.

Schachter, J. 1981. "Teach ESP-Me? No, thanks." Paper presented at the Fifteenth Annual TESOL Convention, Detroit, MI.

Troike, R. 1994. "The case for subject-matter training in ESP." *TESOL Matters*, vol. 3, no. 7.

Webber P. 1995. "Speaking practice in the medical English classroom: bridging the gap between medical English and the everyday world." *International Review of Applied Linguistics*, vol. 33, no. 1: 64–70.

Yogman, J., Kaylani, C. 1996. "ESP program design for mixed level students." *English for Specific Purposes*, vol. 15: 311–324.

Appendix

QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS OF ENGLISH
FOR MEDICAL PURPOSES

Dear Teachers!
Under each question there is a rubric 'Comment'. It is optional, however all of your remarks and explanations are highly welcome. Thank you very much for your help!
EMP – English for Medical Purposes

(1) Sometimes I find it difficult to teach something because of my students' lack of knowledge in medicine.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(2) Sometimes my students are not competent enough in General English, which prevents them from taking full advantage of the EMP course.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(3) My students would benefit from having elements of General English in our EMP course.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(4) I feel that the contents and topics of the syllabuses I use do not reflect my students' real language needs.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(5) I feel I have too little influence on the content of the syllabus I use.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(6) I find it difficult to help my students reach the required final proficiency level (e.g. B2 in CEFR scale).
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(7) How often, on average, do you use technology during your EMP classes?
- never
- 2–3 times per semester with a particular group
- 1–2 times a year with a particular group
- during every other class with a particular group
- in almost every class

(8) What kind of technological innovations do you use in your classroom? (you can choose more than one option)
- I do not use any technical innovations during my classes.
- slide presentations (e.g. in PowerPoint)
- video recordings
- Internet podcasts
- interactive applications (e.g. Learning Apps, Kahoot!)
- other

If other, please specify:
(9) I have access to good IT equipment where I teach.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(10) When evaluating my students' progress and achievements, I find it problematic to assess solely language and not subject knowledge.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(11) Teaching materials for EMP available on the Polish market do not really cater for the needs of my students.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(12) There are too few textbooks for EMP available on the Polish market.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(13) There are not enough specialized dictionaries on the Polish market.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(14) I create my own teaching materials.
- Yes
- No

(15) My educational training as a linguist/teacher was not enough to prepare me well for my current profession as an EMP practitioner.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(16) When teaching, I feel discomfort because I am not an expert in medicine.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(17) I feel my students expect that I have some knowledge of medicine.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(18) Sometimes I find it difficult to help students because of my lack of knowledge of medicine.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(19) The role of an EMP teacher is different than the role of a General English teacher.
strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree
(20) How would you describe the role of an EMP teacher?
(21) How many times during the last five years did you consult subject specialists for the purpose of your EMP practice?
(22) In which situations do you consult a subject specialist? (you can choose more than one option)

- During course design/syllabus design
- While preparing my own materials for the classes
- When I have problems in understanding some concepts/phrases in the class materials
- Other

If other, please specify:

(23) Do you sometimes feel the need to consult a specialist but you have no access to one?

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

(24) How many times during the last five years did you consult with other EMP teachers (non-medical specialists)?

(25) In which situations do you consult with other EMP teachers? (you can choose more than one option)

- During course design/syllabus design
- While preparing my own materials for the classes
- When I have problems in understanding some concepts/phrases in the class materials
- When I prepare students' evaluation
- Other

If other, please specify:

(26) I would like to attend IT workshops concerning the use of the technology in a language classroom.

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

(27) How many seminars, workshops or academic conferences concerning English For Specific Purposes/EMP did you attend in the last five years?

(28) What are the reasons that motivate you to take part in the seminars or academic conferences concerning English For Specific Purposes/EMP? (please describe)

(29) I would like to take part in specialized, practical EMP teacher trainings.

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

(30) There are too few specialised, practical EMP teacher trainings available where I live.

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

(31) There are not enough libraries offering specialized book I could borrow to develop my knowledge about EMP teaching.

strongly disagree 1 – 2 – 3 – 4 – 5 strongly agree

(32) Are there any other problems or challenges you face during your practice as an EMP teacher that were not included in the questions above? If yes, please describe them.

(33) Are there any solutions to the problems touched above or any innovations concerning the effective teaching of EMP that you implement in your daily practice? If yes, please describe them.

(34) For how many years have you been an EMP teacher?
(35) Have you taught General English before you started teaching EMP?
- Yes
- No

If yes, please specify for how many years:
(36) Have you had any specialized training for teaching EMP?
- Yes
- No

If yes, please specify what was it:
(37) Where do you teach EMP? (please write the name of the institution)
(38) Which medical faculties do you teach?

Nauczanie języka angielskiego medycznego na studiach wyższych:
problemy i rozwiązania z perspektywy nauczyciela

Streszczenie: Choć skuteczna komunikacja jest kluczowa w każdej dziedzinie życia, jej rola zdaje się szczególnie ważna w medycynie, gdzie precyzja i jasność wypowiedzi mają bezpośredni wpływ na jakość leczenia. Nauczanie języka angielskiego medycznego zasługuje na szczególną uwagę również dlatego, że język angielski funkcjonuje jako język komunikacji międzynarodowej. Niniejszy artykuł koncentruje się na problemach, ograniczeniach i wyzwaniach, z jakimi muszą zmierzyć się nauczyciele języka angielskiego medycznego. W artykule przywołujemy badania, pochodzące z różnych stron świata, poświęcone problematycznym aspektom nauczania języka angielskiego specjalistycznego. Przedstawiamy również wyniki naszego własnego badania, którego celem była analiza, czy problemy omawiane w literaturze przedmiotu odnoszą się do nauczycieli języka angielskiego medycznego pracujących w szkolnictwie wyższym w Polsce. Wyniki badania pokazują, że najpoważniejsze problemy, z którymi zmagają się nauczyciele języka specjalistycznego na polskim gruncie, wiążą się z ograniczeniami narzuconymi przez sylabus oraz ograniczonymi możliwościami rozwoju zawodowego.

Słowa klucze: język angielski medyczny, problemy podczas lektoratu, rozwój zawodowy nauczyciela

Jacek Pradela

Practising Medical English – How to Look for Medical Resources

A b s t r a c t: Being able to travel freely across countries has a number of advantages, one of which is the possibility of working abroad. It is often the case that one of the conditions applicants have to fulfil is their good command of a foreign language, preferably connected with the job. As a result, English for Specific Purposes (ESP) courses have gained in popularity over the years. One of the areas where this specialist knowledge is clearly visible is medicine. Teaching Medical English can be a nerve-racking experience, especially for those who are beginners in this field. The aim of this article is to review various language resources that are available on the market and show how they can be helpful when preparing teaching materials or planning a series of lessons.

K e y w o r d s: teaching materials, Medical English, the Internet

1. Introduction

The importance of English as "the medium of instruction" (Richards 2015: 7) in the academic world is undeniable. Universities offer various courses and teaching programmes in English in order to attract students from around the world. Such a policy has a number of advantages, some of which include the international prestige of a university or grants from the government.

However, the use of English as the medium of instruction is not only limited to higher education (Dudley-Evans 2001). It can also be found at secondary school level in the form of Content and Language Integrated Learning (CLIL) classes. Given that English has become "the accepted international language of technology and commerce" (Hutchinson, Waters 1987: 6) and is used on a regular basis in multinational companies and at international conferences, it is

no wonder that English for Specific Purposes (ESP) is an important component in language education. Paltridge and Starfield (2014: 2) define ESP as "the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain."

One of the domains where specialist language knowledge is clearly visible is medicine. Teaching English for Medical Purposes (EMP) requires careful preparation and can be a nerve-racking experience, especially for novice teachers in this field. The aim of this article is to review various language resources that are available on the market and show how they can be helpful when preparing teaching materials or planning a series of lessons.

2. English for Medical Purposes

Being able to communicate effectively in the target language is one of the goals for most learners. Correct use of grammar and vocabulary, together with culturally appropriate ways of addressing people, are essential to enable a student to function effectively in the target language.

Medicine, in particular, is a field where effective communication is of vital importance as medical professionals face various situations in which they have to communicate in English. These involve talking with patients and their relatives, using English at medical conferences or instructing medical students during classes. There is also a group of professionals wishing to write research papers in English. Therefore, English for Medical Purposes will be the one in which "the content and aims of the course are oriented to the specific needs of the learners" (Johns 2014: 2). In contrast to general English "which is taught all over the world as a school subject, with no specific purpose in mind, except that language learning is thought to be good for learners, and English is a language that is worth learning" (Harmer 2015: 5), EMP courses "will focus on the language, skills, and genres appropriate to the specific activities the learners need to carry out in English" (Johns 2014: 2).

In order to meet learners' expectations and help them develop linguistically and professionally certain criteria should be taken into consideration.

2.1. Age

One of the key factors in teaching EMP learners is their age. In most cases the target group are adult learners who are either "pre-experience or post-experience" (Basturkmen, Elder 2004: 673) language users. It may be the case that the former group, who are "aspiring to enter particular workplace, academic, or profession situations" (Basturkmen, Elder 2004: 673), will have "less subject knowledge" (Dudley-Evans 2001: 132) or less work experience than the latter group. Consequently, both groups will have different expectations from the language course and the teacher. Therefore, a carefully designed needs analysis will be required in order to identify the most important areas on which the EMP teacher should focus.

2.2. Language level

Another important factor is language level. It is common practice that EMP courses are organised for people who have some general English background and whose command of English corresponds to that of the B1 level or above, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Both age and language level are essential considerations when selecting teaching methodology, teaching materials, and activities.

2.3. Course duration

In contrast to general English courses, which are long and comprehensive, EMP courses are usually short and intensive. This has important implications for course design and preparation of materials.

2.4. Medical specialisation

As with all ESP courses, which can be "highly specific or more general" (Basturkmen, Elder 2004: 673), teaching EMP can be divided into English for

General Medical Purposes (EGMP) and English for Specific Medical Purposes (ESMP), thereby becoming English for Occupational Purposes (EOP). The former may refer to, for example, postgraduate students wishing to broaden their knowledge of English in certain domains; the latter may refer to, for example, courses organised for doctors and other health-care professionals wishing to specialise in a particular area of research, or for medical staff (e.g., hospital nurses) wishing to work abroad.

3. EMP teaching materials

One of the roles of the EMP practitioner is to provide teaching materials (Johns 2014). Ferguson (2014: 257) divides EMP materials into three broad categories: "locally produced exploitations of authentic medical texts, commercially published textbooks, or some combination of both." Depending on the students' needs and preferences, teachers have various resources to choose from. The following are examples in the aforementioned categories.

3.1. Khan Academy (www.khanacademy.org)

This educational platform was developed as online support for its founder's cousins who had problems with Maths at school. It soon became immensely popular and turned into an enormous enterprise. Nowadays it employs various field specialists and covers numerous subjects such as Maths, Science, Engineering, Computing, Arts and Humanities, to name but a few. Because of its versatile nature it is an ideal tool for teaching not only ESP courses but also for educating learners in general.

Each session starts with a short subtitled film describing the topic of one's interest, which may serve as step-by-step introduction to the given research area. Khan Academy also offers a possibility of running online courses (prior registration required) by teachers for their students, which is advantageous in terms of monitoring the students' progress. Another advantage of Khan Academy is the fact that it perfectly fits the current trend in language teaching, that is, *blended learning.*

In terms of information technology used, one can access the platform either through a web browser on a desktop computer or a mobile application on

a smartphone or iPad (tablet). One great advantage is that Khan Academy is free to use and there are no hidden costs.

3.2. Authentic materials

These cover a wide range of materials including specialist books, medical journals, medical atlases, dictionaries, and the like. Unfortunately, materials designed for native speakers might be quite difficult and demotivating for EMP learners, especially those whose command of language is not so advanced. In most cases authentic materials are used for reference or consultation by in-service doctors. One solution to that problem would be materials adaptation, which might involve omitting certain sections or adapting the content to meet students' needs (Cunningsworth 1995).

Nevertheless, there are some authentic materials that might prove useful for EMP students and these include *First Aid Manuals* (e.g., Austin et al. 2014). Carefully designed and endorsed by leading first aid providers, such books provide step-by-step procedures, supported by photographs, of what to do in case of emergency. An additional advantage of such books is that they are written for the general public and this requires the use of plain English. First Aid Manuals are an invaluable source of practical ideas for classroom use.

Another example of authentic materials worth mentioning are the *Human Body* series of books by Dorling Kindersley (e.g., Roberts 2016), offering comprehensive explanations on the intricacies of the human body. Available in well-illustrated hardback edition or ebook format and easy-to-understand language, they are an ideal companion for anyone interested in expanding their knowledge of the topic in question. The *Human Body* series might also be useful for lesson planning.

3.3. Commercially published textbooks

Although the availability of commercially published materials for EMP courses is not as wide as in the case of general English courses, various publishers (e.g., OUP, CUP, Pearson, ELi Publishing, Express Publishing) offer good quality materials, which, in general, are designed for B1 students and above. The content is well graded and sequenced. Some (e.g., Glendinning, Howard 2007; Meier Penn, Hanson 2006) are self-study reference or supplementary

books with emphasis on a wide variety of medical vocabulary. Others (e.g., Glendinning, Holmström 2005; Spada Symonds, Wright 2011; Wright, Cagnol 2012) are designed for systematic vocational courses and may offer full coursebook package with adequate guidance for the teacher.

Another group of books that fit into this category are user-friendly, monolingual and bilingual medical dictionaries (e.g., *Dictionary of Medical Terms* 2005; Badziński 2011; Słomski, Słomski 1998) with clear, concise definitions and translations of everyday vocabulary used in a wide range of medical contexts. One of the advantages is that these dictionaries provide phonetic transcription of every entry. Thus, if the students are acquainted with the International Phonetic Alphabet (IPA), it will be helpful in practising their pronunciation. Undoubtedly, phonetic transcription of medical words will be of great help to teachers.

3.4. Fiction books

In the world of literature, Robin Cook's novels are a good example of a genre called the medical thriller, which may be of interest to the EMP practitioner. Cook (himself a doctor – ophthalmologist) discusses in his books "various medical, biotech, ethical and public policy issues" (http://www.robincook.com /about-robin-cook.php). Although fiction books are not medical books as such, they could be used as a basis for running conversation or reading comprehension classes. For instance, it is possible to download sample pages (usually the prologue) of the books from the author's webpage and after some adaptation they could be used to stimulate classroom discussions. Other ideas might include producing gap filling exercises. Furthermore, such excerpts are good for extensive reading practice, extending the student's contact with a foreign language. All in all, using fiction books in an EMP classroom is a positive distraction from traditional studying and creates some variety.

3.5. Internet sites

The Internet is considered a primary source of information and as such is used by many. Its role in finding out about the latest scientific developments or looking for stimulating and engaging materials is fundamental. It should be emphasised that teachers must take full responsibility for the materials they download and distribute among their students. This is due to the fact that nu-

merous materials are copyrighted and in order to avoid infringement teachers should be familiar with the terms of use (see, e.g., Creative Commons). The number of available resources on the Internet is unlimited and for the purpose of this article only a few will be mentioned.

Apart from the aforementioned educational platforms (see Section 3.1) there are other options available to the ESP practitioner. One of them is companion websites to the coursebooks that publishers offer as a source of additional ideas for both teachers and students. These include supplementary worksheets to be completed by students in class or at home, vocabulary lists or listening scripts.

Online videos available on hosting services such as YouTube, TED or TED-Ed, where teachers can look for some interesting content and later use it during their classes, constitute another category of materials. Of particular interest is the TED-Ed initiative, which allows teachers to create interactive lessons that can be shared with others. An additional advantage is that as a registered user one can customise the already existing lesson.

Most medical societies and organisations have Internet webpages where one can find information, for example, concerning latest developments in a given specialisation, which might be the basis for further research. A good example is the World Health Organisation (WHO) webpage, giving up-to-date information concerning health issues around the world.

Rapid advances in technology have contributed enormously to the development of distance learning. Massive Open Online Courses (MOOCs), created by leading experts from around the world, are freely available to anyone interested in broadening their knowledge. One such MOOC provider is edX (edx.org), founded by Harvard University and Massachusetts Institute of Technology, which offers more than 1,200 courses covering various subjects.

3.6. Producing own materials

Within the medical field there has always been a subdivision into various specialisations (see Section 2.4) and medical coursebooks may not meet the needs of the group. Some students will expect more vocabulary practice while others will want to develop writing skills necessary for producing scientific papers; there will also be a group wishing to focus more on lecturer-medical student or doctor-patient interaction.

As a result, ESP practitioners may either need to look for additional resources that will complement the course or produce their own materials. This, however, poses certain difficulties, one of which is timing. As Ferguson

(2015: 257) puts it: "writing materials for a specific group is time-consuming and may be uneconomic unless materials can be banked for later re-use."

Additionally, such materials should be "challenging linguistically and stimulating in their content" (Cunningsworth 1995: 137). It is also a good idea to consult with a field specialist in order to avoid misunderstandings or mistakes.

4. Concluding remarks

Taking into consideration all the above aspects, certain steps must be taken by ESP teachers. The starting point is to create a profile of an EMP learner, which can be achieved through designing and carrying out a needs analysis of the target audience. The teacher, as a provider of materials, must have background information concerning the students' ages, language levels, and medical specialisations.

Secondly, it is important to know what language skills or subsystems the students will need to develop and in what medical situations they will have to use the English language. The results of the needs analysis will allow the teacher to select, evaluate, and adapt various teaching materials.

As far as producing one's own materials is concerned, the question to consider is whether such materials are reusable and the time spent on producing them will prove worthwhile. Obviously, teacher-made materials should be developed in consultation with a field specialist.

Finally, it should be remembered that the materials that a teacher plans to use in his/her classroom must fulfil their primary function: they should facilitate the learning process.

References

Austin, M., Crawford, R., Armstrong, V.J. 2014. *First Aid Manual.* 10th edn. London: Dorling Kindersley.

Badziński, A. 2011. *Medyczny słownik kolokacji.* Warszawa: MediPage.

Basturkmen, H., Elder, C. 2004. "The practice of LSP." In: Davis, A., Elder, C. (eds.): *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 672–694). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

Cunningsworth, A. 1995. *Choosing Your Coursebook.* Oxford: Heinemann.

Dictionary of Medical Terms. 2005. 4th edn. London: A & C Black Publishers Ltd.

Dudley-Evans, T. 2001. "English for specific purposes." In: Carter, R., Nunan, D. (eds.): *Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 131–137). Cambridge: Cambridge University Press.

Ferguson, G. 2014. "English for Medical Purposes" In: Paltridge, B., Starfield, S. (eds.): *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 243–261). Malden, MA: Wiley Blackwell.

Glendinning, E., Holmström, B.A.S. 2005. *English in Medicine.* Cambridge: Cambridge University Press.

Glendinning, E., Howard, R. 2007. *Professional English in Use: Medicine.* Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. 2015. *The Practice of English Language Teaching.* 5th edn. Harlow: Pearson Education Limited.

Hutchinson, T., Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A.M. 2014. "The History of English for Specific Purposes Research." In: Paltridge, B., Starfield, S. (eds.): *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 5–30). Malden, MA: Wiley Blackwell.

Meier Penn, J., Hanson, E. 2006. *Anatomy and Physiology for English Language Learners.* Harlow: Pearson Longman.

Paltridge, B., Starfield, S. (eds.) 2014. *The Handbook of English for Specific Purposes.* Malden, MA: Wiley Blackwell.

Richards, J.C. 2015. *Key Issues in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Roberts, A. (ed.) 2016. *The Complete Human Body – The Definite Visual Guide.* 2nd edn. New York: Dorling Kindersley.

Słomski, P., Słomski, P. 1998: *Podręczny słownik medyczny.* Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Spada Symonds, M., Wright, R. 2011: *English for Nursing 2.* Harlow: Pearson Education.

Wright, R., Cagnol, B. 2012: *English for Nursing 1.* Harlow: Pearson Education.

Internet resources

http://www.robincook.com/about-robin-cook.php (accessed 25.02.2017).

https://www.khanacademy.org/ (accessed 15.01.2017).

https://www.edx.org/ (accessed 24.03.2017).

https://www.ted.com/ (accessed 24.03.2017).

http://ed.ted.com/ (accessed 01.03.2017).

http://www.who.int/en/ (accessed 24.03.2017).

https://creativecommons.org/ (accessed 17.03.2017).

http://www.cambridge.org/pl/cambridgeenglish/catalog/business-professional-and-vocational/cambridge-english-nursing/resources (accessed 28.03.2017).

Praktykując język angielski medyczny – jak szukać pomocy dydaktycznych

Streszczenie: Możliwość swobodnego podróżowania pomiędzy krajami, a także możliwość znalezienia zatrudnienia poza granicami własnego kraju, znacząco przyczyniły się do wzrostu zainteresowania nauką języków obcych. Przekłada się to na rozwój skutecznych sposobów nauki języków obcych w wyspecjalizowanych dziedzinach. Spośród wielu obszarów zawodowych niezmiennym zainteresowaniem cieszy się sektor medyczny, zarówno na poziomie akademickim,

obejmującym prowadzenie seminariów lub ćwiczeń w języku obcym dla obcojęzycznych studentów, jak i w zakresie wykorzystania język obcego w pracy.

Dostępność materiałów dydaktycznych oferowanych przez różne wydawnictwa naukowe jest dosyć szeroka, począwszy od książek specjalistycznych z danej dziedziny, a skończywszy na materiałach elektronicznych i dostępnych on-line. Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, jakie możliwości wyboru materiałów źródłowych i ich wykorzystania ma prowadzący zajęcia z języka angielskiego medycznego.

Słowa klucze: materiały dydaktyczne, język angielski medyczny, internet

Joseph Ohimor

Employers Expectations Regarding the Linguistic Competences of New Graduates Entering the Labour Market – A Pilot Survey

A b s t r a c t: The globalizing economy and the common European market offer opportunities for international business. Reports show that small and medium-sized enterprises (SMEs), including those located in Podkarpackie (Subcarpathia) Province have not been fully exploiting these chances.

The presented study aims to find out how employers have taken advantage of this opportunity and what role have the graduates' foreign language competences/skills played or should have played in order to enhance their chances of professional success. The pilot survey covered six districts (powiats) in Podkarpackie Province. The anonymous survey was administered online via an Internet market-research platform.

The findings confirm that enterprises' engagement in international trade may be hampered by difficulties in communication-related (soft) skills. Employers declare that many employees failed to deliver in crucial moments. The problems include, besides deficiencies within the scope of technical vocabulary, the general lack of sought-after qualities helpfull in operation in ever advancing multi-cultural, interdependent business environments. Graduates, in their own opinion, need to be equipped with relevant soft skills to fully benefit from international job openings. The paper concludes that universities could and should do more, perhaps in cooperation with businesses, to develop curricula that will facilitate the preparation of future graduates for the demands of the evolving markets.

K e y w o r d s: language competence, skills, SMEs, performance, evolving markets

1. Introduction

The world prior to the events of social, political and economic changes that swept across eastern Europe after 1989 was divided along political, military, and economic lines (borders), which impacted heavily not only on the freedom of trade between nations, but also on sociocultural interactions. Communication between nations across the political divides that would result in some form of cross-cultural integration (with language being an integral part thereof), was seriously impeded. Events that took place after 1989 saw multitude of socio-economic transformations, with old restrictions like border control, trade embargos, that had previously held back the freedom of trade between nations, having been lifted. These phenomena, in turn, paved the way for an advent of globalized environment that encourages not only political pluralism, but also economic freedom, resulting in accelerated trade exchange, financial flows and, above all, information sharing. For all this to function efficiently, attain established goals and fulfil desires, there is a need for a medium – language along with its competent users. All of the foregoing is necessary in the endeavour to achieve the Europe's vision for 2020 of becoming smart, sustainable, and inclusive economy (Bernaldo de Quiros 2012: 250).

The term competence has been both abundantly used and variously understood in linguistic literature. Noam Chomsky's work in the 1960s that described language as being composed of "competence and performance" (Llurda 2000: 85) has since resulted in a number of heated discussions on the issue. However, the term is currently used in reference to learning outcomes that deal with knowledge of the language and the ability to use such to interpret and produce meaningful texts appropriate to a given situation, for instance, different workplace situations.

There seem to be no better place to develop language competences than in the context of working environment, where the language is used to achieve tangible goals, in other words, in practical applications. Nowadays, it is common knowledge that the survival of any company depends on, besides the technicalities of doing business, understanding information and to be more precise the language it is conveyed in, meaning the input and output functions of the language since effective communication has become "the most-valued 21st century skill" (Pearson Bei Report 2013: 4). The global labour market and the European Union's endeavour to transform into a unified knowledge-based economy has increased the significance of linguistic competence (Grabowska 2012: 111). As a result, the foreign language competence has become a crucial prerequisite to effectively tap into the opportunities for professional and self-development. Indeed, the findings of the Eurobarometer report on graduate employability published in December 2010 indicated that employers surveyed

ranked foreign language skills among the most sought-after competences (Bernaldo de Quiros 2012: 25). Moreover, it needs to be emphasized that language communication skills are not only crucial for employability, but also for general mobility, especially in our borderless Europe.

The education sector, in keeping with recommendations contained in the Common European Framework of Reference for Languages published in 2001 (Council of Europe CEFR 2001: 24), has been at the forefront of preparing potential employees that are expected to be proficient in foreign languages. The CEFR, besides defining the range of general and communicative language competences that a learner needs to develop, also details what knowledge and skills learners should acquire to be able to execute tasks effectively, the more so in a multicultural and multilingual Europe. The goal of the CEFR guidelines is to serve as a framework of reference in assessing such language skills as: reception, production, interaction, and mediation. Practical test of employees' language competence, however, takes place in real-life situations, where language is used to execute factual tasks, namely, the workplace that is highly dynamic and interconnected. Language teaching curricula in Poland's tertiary education institutions are largely reflective of the levels of linguistic competence spelt out in the CEFR. It is increasingly being realized though, that linguistic competence, the core of CEFR, may not necessarily be enough to meet the needs of a deeply intertwined and integrated global market. This seems to reflect the words of Poland's former Minister of Science and Higher Education Barbara Kudrycka (2013) that despite improvements in Poland's higher education, "continued efforts should be made to fine-tune it for a better response to the needs of students, employers and society as a whole" (MNiSW 2013: 1). Additionally, the EU report on Language Competences for Employability, mobility and growth (EC, Commission Staff Working Document, 2012: 1–4) recognises that poor language skills do not only strongly mitigate against exploiting professional opportunities by individuals in their career development, but also against the competitiveness of EU companies at international levels. Foreign language learners according to Adegbile and Alabi (2005: 31) attain varied levels of proficiency (see CEFR) due to social and intellectual factors and as such many never or only partially achieve expected competence in a foreign language. Since most learners would not be exposed to the structural elements and conventions of the target language, there are bound to occur gaps in their linguistic repertoire, thus posing huge challenges in expressing their communicative intentions, especially in real-life situations, including the workplace environment.

A study on effects of deficiencies of foreign language skills in enterprises in the EU has revealed that as many as 11% of the EU's exporting SMEs forfeit contracts because of poor language skills and lack of knowledge of other cultures (Lot 3 ELAN PROJECT 2005: 5). Companies located in Podkarpackie

Province, predominantly small and medium-sized enterprises, are no exemption to this rule. The objective of the presented pilot survey was to find out if the language competences acquired by graduates from the Podkarpackie Province meet, in practical terms, the expectations of their would-be employers. It is also hoped that the survey will provide insight regarding the appropriateness of survey question types for various categories of respondents in future studies. The present article suggests, based on the findings, what more can be done by schools located in the administrative districts (powiats) covered by the pilot study, to prepare future graduates for the contemporary work environment that is witnessing increasing presence of foreign companies.

2. Materials and methods

The pilot study was carried out in respect of employers' expectations regarding the linguistic competence and skills of newly graduated students of higher education institutions entering the labour market. It targeted companies employing no less than ten employees, thus eliminating small family firms that are more likely to use Polish instead of a foreign language for business transactions. It was requested that the person designated to fill in the questionnaire should be versed at the company's employment practice. The companies surveyed are located in six districts (powiats), namely łańcucki, leżajski, kolbuszowski, mielecki, rzeszowski, and ropczycko-sędziszowski in Podkarpackie Province. Podkarpackie Province, in south-east Poland, apart from boasting great natural touristic attractions, including the unspoilt wild lands and beautiful landscapes of the Bieszczady Mountains, and a Natura 2000 Reserve, is also the home to Poland's Aviation Valley. The six districts chosen for the pilot study are also where a Special Economic Zone – the EURO-PARK Mielec, an Industrial Park "Stare Miasto" in Leżajsk as well as the Podkarpackie Science and Technology Park PPNT-AEROPOLIS in Rzeszów are located, which have attracted huge foreign direct investments (FDIs), as some multinational companies have relocated some of their plants to Podkarpackie Province. The data collected indicate that 15.2% of the 13,402 registered companies in Podkarpackie function with foreign capital participation (US Rzeszów 2016), 28.3% of officially registered companies operate in the SEZ EURO-PARK Mielec (ARP S.A. Mielec 2017), whilst 26% of all companies functioning in the PPNT-AEROPOLIS are with foreign capital investment (COI, RARR Rzeszów 2016). The SEZ, in addition to being well-connected by the A4 motorway and the East-West rail line, is also serviced by the Rzeszów-Jasionka Airport. The participation of companies with foreign capital investments was crucial for the study since their interna-

tional scope of operations normally necessitates employing foreign language competent staff. The research tool was an online survey designed by the author using online tools available at Google Forms. Participation in the survey, which was hosted on an online market-research platform was voluntary, but targeted at companies in the research area. The responses were automatically collated, summarized in percentage results, which were, in turn, further analysed and presented in a form of charts by the author.

The questionnaire was divided into two parts. Part A consisted of questions aimed at identifying the company's area of operation, their levels of employment, and if a given company was engaged in international business, amongst others. Part B consisted of detailed multiple-choice questions. Responses to these questions were also summarized as percentages. Apart from being aimed at obtaining the employers' expectations regarding their future employees' linguistic competence, the study attempts to find out what the employers' worries or dissatisfaction in this respect were and also what, in their opinion, would make employing graduates more attractive and/or beneficiary to them.

3. Findings and discussions

The survey relied on 230 online questionnaires distributed to employers between July and September 2016, out of which a total of 116 responses, that included 15 government institutions and 101 commercial entities, were received. The 101 responding companies are located in 6 out of 21 districts of Podkarpackie Province (łańcucki, leżajski, kolbuszowski, mielecki, rzeszowski, and ropczycko-sędziszowski) that host a Special Economic Zone, one Industrial Park and one Science and Technology Park. Majority of the responding companies (86.3%) are engaged in commercial activities, while (16.4%) are in industrial production. Majority of the responding companies (76.3%) are small and medium-sized enterprises (SMEs), employing less than one hundred people. Only 23.7% of responding companies indicated employing over one hundred employees. As much as 66% of responding companies are located in towns and cities with over 40,000 residents, whilst only 4 (3.9%) of the responding companies declared their location to be in the Special Economic Zone. These figures indicate poor responses from multinational companies, since the data provided by COI RARR Rzeszów (2016) show that as much as 11 of such companies are located within the Podkarpackie Science and Technology Park PPNT-AEROPOLIS alone, which might suggest their unwillingness to participate in surveys of this kind.

This might also be due to the terms of administrative incumbency, as most of them have their headquarters outside Poland. As much as 74.5% of the enterprises had their businesses focused on the local market, while only 17% extend their business beyond to foreign markets, with another 8.5% declaring to be global in their scope of operation. The fact that a large per cent (74.5%) of business concentrate their activities on the local market may suggest, in accordance with Cotance (2011: 3, 54), that such "tendencies are linkable to low needs in terms of foreign languages," which can be interpreted to mean the poor or non-availability of employees who are proficient in foreign languages. It can as well be argued that there exist some disparities between demands for employees with relevant linguistic competences and current supplies to enable companies to accomplish their economic goals of expanding into other markets (Herk 2015: 1). The need for potential employees, in the geographic area covered by the survey, to be competent users of foreign languages is widely considered pivotal during recruitments, as only 6% of respondents did not see it as relevant criterion (Figure 1). Possible contacts with clients or impacts on the company's image seemed to be crucial in the choice of positions where competence in foreign language is relevant, for example, an employee in the Customer Services Department was most often cited (61.8%), followed by Marketing (32.6%), and a receptionist/secretary (32.6%).

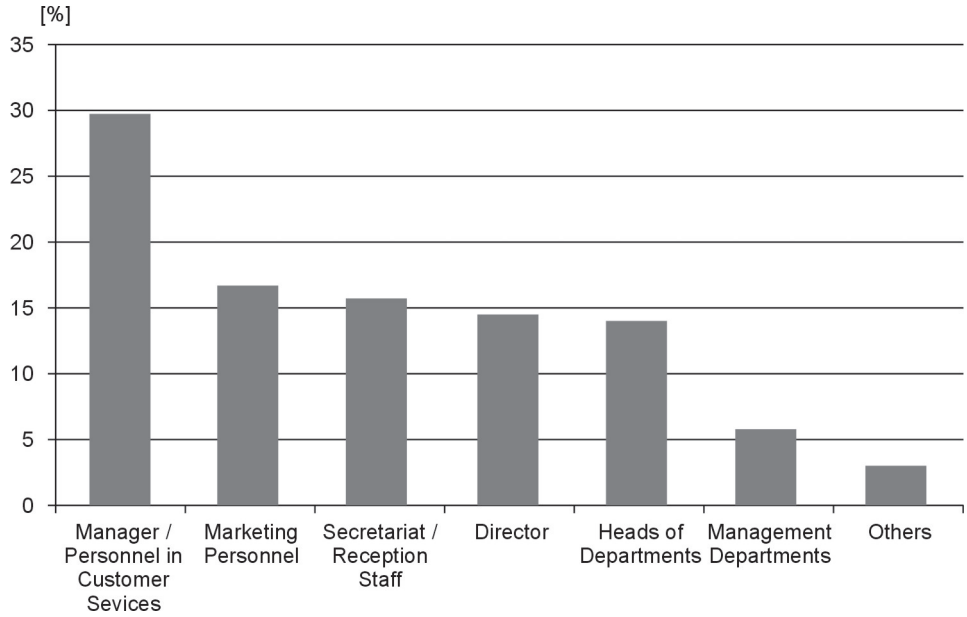


Figure 1. Employee position and foreign language competence
Source: Own study.

The need for candidates for the director's position to be competent users of foreign language was mentioned by as much as 30.3% of respondents, thus suggesting that customer satisfaction and corporate image are also top-priority goals in the search for competent foreign language users. The survey also revealed that a proof of the potential employee's foreign language competence is, against popular expectations, not necessarily the type of language certificate, translating into the "learning outcomes" expressed in CEFR, he/she holds but rather his/her ability to perform in real-life situations thanks to the possession of specific skills (70.6%). This is in line with conclusions contained in the Commission Staff Working Document (2012) saying that "if language skills are to translate into better job opportunities the language competence future employees acquire must enable them to perform tasks they are likely to face in professional life, rather than aim for 'native speaker' levels" (EC. Commission staff working document 2012: 6). Since the target positions are mainly front-office jobs and practical skills, rather than theoretical knowledge, are given priority to, the survey attempted to find out what were, if any, the causes for concern to employers covered by the study, regarding employee performance. The source of worry or dissatisfaction by majority of responding employers (75%) has been the extensive lack of fluency or confidence displayed by young graduates during conversations, small talks, and business negotiations. The problem is compounded in cases where the employee is not versed at the brand- or sector-related technical jargons (17%). These findings do seem to explain why over 70% of the surveyed SMEs would concentrate their efforts on the local market than venture into foreign markets catching up on opportunities the common European market offers. The likely root causes of these concerns may be attributable, at least partly, to inadequacies in equipping young graduates for the challenges of the job market.

While the survey findings indicate that the possession of a certificate of language competence remains a pointer to what employers can expect from an applicant, majority (70.6%) do, however, concede that practical skills that enable the accomplishment of assigned tasks are most relevant (Figure 2).

The survey attempted to elicit the skills, hard or soft, that are most sought-after by employers of young graduates in their quest for increased competitiveness in international business. Unsurprisingly, though, the ability to participate in conversations relating to office management, fluency in foreign language use with relevant technical vocabulary and ability to conduct "small talks," 41.8%, 26.5% and 22.4%, respectively, were the most numerous responses. The employee's ability to read and understand business documentation, as well as the use of brand-related expressions, also scored high, 11.2% and 18.4%, respectively (Figure 2).

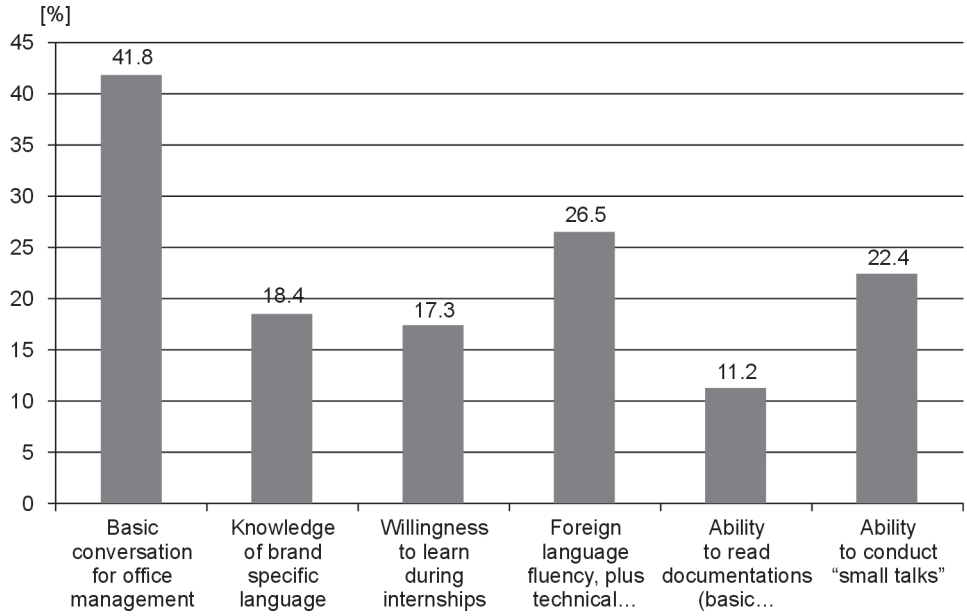


Figure 2. Skills employers look for in employees (currently deficient)
Source: Own study.

Among the most frequently mentioned soft skills expected from employees were mentioned: communicativeness (62.6%), creativity (51.5%), and ability to resist stress (43.4%). Others that are worthy of note are the employee's ability to function in a multicultural environment as well as their ability to adapt to changing work conditions and patterns, 35.4% and 48.5%, respectively (Figure 3).

These findings corroborate those of Budnikowski et al. (2012: 4) that provide that "existing discrepancies between the knowledge and skills acquired by young graduates and expectations of the job market have resulted in deficiencies in linguistic competencies." Our young graduates may have acquired appropriate "hard" skills in a form of grammar and tenses, but remain deficient in the "soft" skills that would make them more attractive to potential employers. While having the hard linguistic skills (various levels of CEFR learning outcomes) may be good enough to gain a dream job, the employee's actual performance or their ability to deliver expected goals require the possession of soft skills like the ability to negotiate, persuade, teamwork, and collaborate, even in difficult situations, as well as the ability to read and react to situations as they unfold, especially in increasingly competitive markets (Nieragden 2000: 1; Buhl 2016: 1). The conclusion that may be drawn from this, among others, is that the language competence young graduates are equipped with should enhance their performance, namely, their ability to deliver on promises aimed at accomplishing corporate objectives. It is not the intention of this paper to

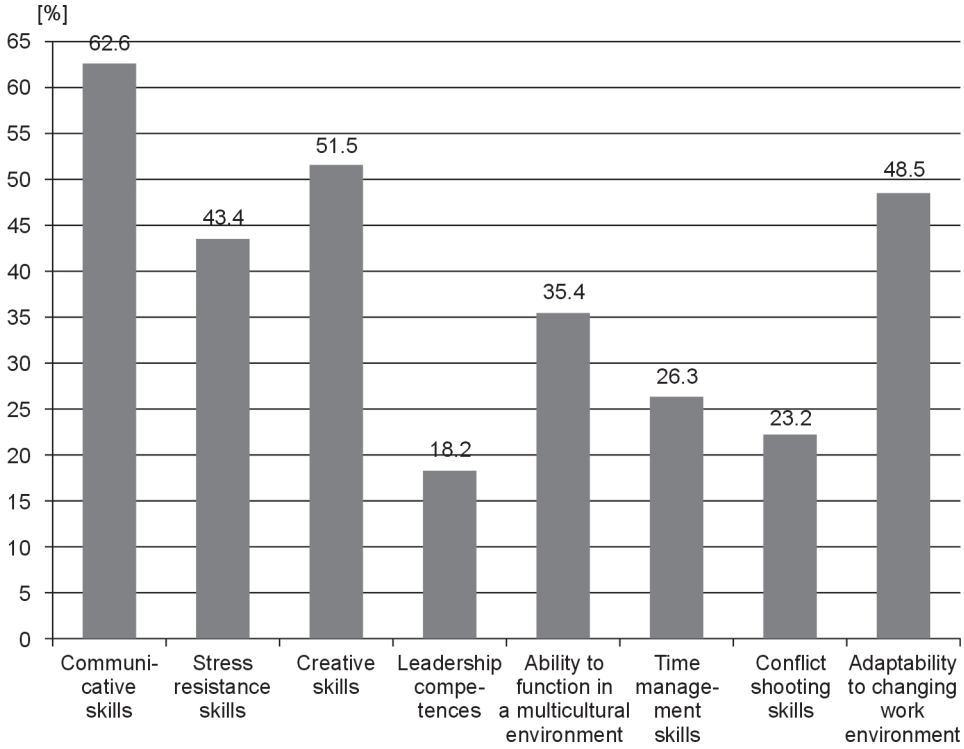


Figure 3. Skills that would make graduates more employable (so-called soft skills)
Source: Own study.

state that universities are the only hope, in terms of language training, for young graduate employees, but the findings do suggest the need for a closer collaboration between higher education providers and employers, at least in the area of curriculum design in attempts to match teaching contents to increasing needs of the market. This is rather crucial as over 70% of the surveyed employers are not interested in organising language courses for their employees due to huge financial outlays this calls for. It has to be admitted that it shall remain universities' and future employees' responsibility to be fully prepared for the growing demands of the modern workplace. Although the choice of particular language for business communication depends on the foreign business partner, a significant part of the respondents (64.9%) point to English as their main language of business, since business documentation, legally-binding documents, and business communication are all invariably held and processed in this language.

4. Conclusions

The global economy, free of trade barriers of any kind, has become increasingly intertwined, interdependent, cross- and multi-cultural, where the decision-making process calls for peer collaboration, making use of real-time information. There is dire need for such participants of the decision-making process to be competent users of the language of communication. Europe's vision of becoming a smart, sustainable, and inclusive economy means that investing in language skills is necessary for the Union's objectives of increased growth, job creation, and promotion of employability and competitiveness to be actualised. The pilot survey revealed that majority of enterprises in the studied geographical area are SMEs that are largely oriented on the local market, thus missing out on opportunities offered by the common European market. The shared reason for this inaptitude is lack of employees, who would be proficient users of foreign languages. The deficiency is compounded by the fact that employees fail to perform in areas that require practical use of the language like "small talks," business negotiations, etc., as they have no background when it comes to soft skills.

Being linguistically competent does not refer solely to holding a certificate of language proficiency, but also to associated soft skills that enhance linguistic performance in the increasingly cosmopolitan global economy. Acquisition of foreign language competence cannot be understood as separate from other personal qualifications, including soft skills. It is a challenge for higher education institutions to train future employees to fully cope with increasing demands regarding the employability and competitiveness by cooperating with businesses and other stakeholders to align their language curricula with the transforming business environment. If companies in Podkarpackie Province are to step boldly into international markets they cannot continue to shy away from developing language policies that include investing in language improvement training for employees, since universities' more suitable language curricula may not be the remedy for all employer's respective needs. The question university curricula developers need to be asking themselves today should not be "what to teach," but "what and how should they teach" to prepare their graduates for the challenges of emerging work environments.

Online surveys may not be appropriate research tools for certain groups of anticipated respondents, for example, in instances where there is lack of interests in online survey tools, and therefore future administrators of surveys need to seek alternative research tools that can tap into such sources of vital data.

Acknowledgements

The author would like to express his gratitude to the management of Podkarpacka Akademia Przedsiębiorczości, Rzeszów and its manager, Mrs. Katarzyna Podraza for hosting, monitoring, and popularizing the online survey on their website.

References

Adegbile, J.A., Alabi, O.F. 2005. "Proficiency and Communicative Competence in L2: Implications for Teachers and Learners." *International Journal of African & African American Studies*, vol. 4, no. 2: 31–37.

Bernaldo de Quiros, B. 2012. "Providing multilingual communication skills for the labour market – a strategic priority of the European Commission." In: Komorowska, H., Zając, J. (eds.), *Multilingual Competences for Professional and Social Success in Europe*. (pp. 249–253). Warsaw: Foundation for the Development of the Education System.

Budnikowski, A., Dąbrowski, D., Gąsior, U., Macioł, S. 2012. "Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania." *E-mentor*, vol. 46, no. 4: 4–17.

Buhl, L. 2016. "6 soft skills everyone needs and employers look for." Retrieved December 27, 2016, from www.monster.com/career-advice/article/six-soft-skills-everyone-needs-hot-jobs.

Centrum Obsługi Inwestora RARR. 2016, December. "Zestawienia Firm działających w PPNT – Materiały Informacyjne." Rzeszów.

Cotance. 2011. *Report on Language needs in Business – Companies' Linguistic & Language Related needs in Europe*. CELAN Network Project Retrieved December 30, 2016, from www.celan-platform.eu/assets/files/D1.3-Business_Needs_Report-Final.pdf.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Unit, Strasbourg. Retrieved December 30, 2016, from www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf.

European Commission. 2012. Commission Staff Working Document, "Language competences for employability, mobility and growth." Accompanying the document *Communication From the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes /* SWD/2012/0372 final * 2012*. Retrieved December 3, 2016, from www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/.

European Commission. 2015. "Study on Foreign Language Proficiency and Employability. Executive Summary." Brussels. Retrieved November 15, 2016, from www.ec.europa.eu/languages/news/study-foreign-language-proficiency-employability_en.

Grabowska, A. 2012. "Language education for mobility – Preparing for education and work abroad." In: Komorowska, H., Zając, J. (eds.), *Multilingual Competences for Professional and Social Success in Europe* (pp. 107–118). Warsaw: Foundation for the Development of the Education System.

Herk, M. 2015. "The skills gap and the seven skills sets that employers want: Building the ideal hire." Retrieved December 28, 2016, from www.ced.org/blog/entry/June2015.

Llurda, L. 2000. "On competence, proficiency, and communicative language ability." *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 10, no. 1: 85–96.

Lot 3 Project (Elan). 2005. "Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise," summary. Retrieved November 15, 2016, from www.ec.europa.eu /languages/policy/strategic-framework/documents/elan-summary_en.pdf.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. 2013. ''Kształcenie Praktyczne w Szkołach Wyższych." Retrieved September 1, 2016, from www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo /ksztalcenie-praktyczne-w-szkolach-wyzszych.html.

Nieragden, G. 2000. "The soft skills of Business English." *The Weekly Column*: Article 28, *ELT Newsletter*. Retrieved November 15, 2016, from www.eltnewsletter.com/back /September2000/art282000.htm.

Pearson's Business Solutions White Paper. 2013. "Measuring the Impact of Merging Business English Learning and Working." Retrieved December 29, 2016, from www. http://static .globalenglish.com/files/reports/Business_Impact_Study_2013.pdf.

Rzeszowski Urząd Statystyczny. 2016. "Komunikat o Sytuacji Społeczno-Gospodarczej w woj. Podkarpackiego," no. 12. Retrieved February 5, 2017, from www.rzeszow.stat.gov.pl/.

Appendix

Szanowni Państwo!
Przeprowadzamy badanie dotyczące oczekiwań pracodawcy wobec kompetencji w zakresie znajomości języka obcego absolwenta szkoły wyższej zatrudnianego w ramach stażu lub umowy o pracę.

Prosimy o szczere odpowiedzi, a tam, gdzie jest taka możliwość, o uzasadnienie Państwa opinii jako pracodawcy.

Ankieta jest anonimowa, wyniki posłużą jedynie do ewentualnych modyfikacji w programach nauczania, co przyczyni się do zwiększenia prawdopodobieństwa znalezienia zatrudnienia przez młodego absolwenta.

OCZEKIWANIA PRACODAWCY WOBEC ABSOLWENTA SZKOŁY WYŻSZEJ DOTYCZĄCE JEGO ZNAJOMOŚCI JĘZYKA OBCEGO W MOMENCIE UBIEGANIA SIĘ O MIEJSCE PRACY

CZĘŚĆ A: METRYCZKA
RESPONDENT

Płeć	K/M
Wiek	25–35; 36–45; 45 i więcej
Staż pracy (w latach):	
Staż pracy na kierowniczym stanowisku (w latach):	
Wykształcenie:	

FIRMA, którą Pan/i reprezentuje:

1. Sektor:
a) administracja rządowa,
b) administracja samorządowa,
c) usługowy/handlowy,
d) produkcyjny,
e) służba zdrowia,
f) IT,
g) turystyka,
h) inny (proszę podać, jaki): .....

2. Jeśli firma działa w sektorach podanych w poprzednim pytaniu w pkt. c–h, to:
Jesteśmy..
a) firmą krajową, skoncentrowaną na rynku krajowym,
b) firmą krajową, ale prowadzącą działalność *również* za granicą,
c) częścią korporacji międzynarodowej o zasięgu globalnym,
d) inne określenie (jakie?) ..... .

3. Wielkość firmy (zatrudnienie):
a) do 10 osób,
b) 11–50 osób,
c) 51–100 osób,
d) więcej.

4. Gdzie firma działa?
a) duże miasto, b) małe miasto (do 40 tys. mieszkańców), c) wieś,
d) strefa ekonomiczna (proszę podać, która): .....

CZĘŚĆ B:

1. Czy zatrudniając absolwenta, zwracacie Państwo uwagę na jego kwalifikacje /umiejętności w zakresie języków obcych?
a) zdecydowanie tak,
b) raczej tak,
c) to zależy od stanowiska, na którym ma pracować,
d) zdecydowanie nie.

2. Jeśli „c/pyt. 1”?, to jakie stanowisko wymaga znajomości języka obcego (można zaznaczyć więcej opcji):
a) kierownik/personel w dziale obsługi klienta,

b) menedżerowie w każdym dziale,
c) personel w dziale marketingu,
d) dyrektor,
e) asystent kadry kierowniczej,
f) pracownik recepcji, sekretariatu,
g) inne (jakie?): .....

3. Jeśli „a/pyt. 1", to na co szczególnie zwracacie Państwo uwagę, zatrudniając osobę ze znajomością języka obcego?
a) posiadanie dyplomu ukończenia studiów w języku obcym,
b) dyplom ukończenia studiów plus międzynarodowy certyfikat zaliczenia j. obcego,
c) dyplom ukończenia studiów plus uczelniany certyfikat zaliczenia j. obcego,
d) konkretne umiejętności językowe, np. bezpośrednia rozmowa w języku obcym,
e) inne (jakie?) .....

4. Umiejętności wymagane u przyszłego pracownika:
a) podstawowa konwersacja dotycząca obsługi biura,
b) znajomość specjalistycznego języka skierowanego na profil działalności firmy,
c) umiejętność nauczenia się powyżej wymienionych wymagań w okresie stażu,
d) płynna znajomość języka obcego (w mowie, w piśmie, w tym specjalistycznego),
e) bierna znajomość języka obcego (umiejętność czytania dokumentacji),
f) umiejętność prowadzenia konwersacji („small-talk"),
g) inne (jakie?) .....

5. Jakie braki w przygotowaniu z zakresu języków obcych zauważyli Państwo u swoich pracowników?

6. Czy Państwa firma/instytucja jest zainteresowana zorganizowaniem kursu dla swoich pracowników?
– Tak, ponieważ .....
– Nie, gdyż .....

7. Która z podanych umiejętności czyniłyby absolwenta bardziej atrakcyjnym na rynku pracy. Proszę podać hierarchię ważności (1 – najważniejsze, 2 – bardzo ważne, 3 – ważne, 4 – istotne, 5 – mniej ważne, itd.).
a) komunikatywność (efektowny przekaz informacji – słownie i pisemnie),
b) kreatywność,
c) odporność na stres,
d) kompetencje przywódcze, cechy przywódcze, umiejętność zarządzania
e) umiejętność współpracy w środowisku międzykulturowym,
f) zarządzaniem czasem,
g) umiejętność podejmowania decyzji,
h) umiejętność łagodzenia konfliktów,
i) umiejętności adaptowania się do zmieniających się warunków pracy, nowej sytuacji,
j) inne (jakie?) .....

8. Czy certyfikaty językowe są konieczne, aby potwierdzać umiejętności językowe, czy wystarczy praktyczna znajomość języka obcego?
Tak ..... Dlaczego .....
Nie ....., ponieważ .....?

9. Znajomość jakiego języka obcego jest konieczna w działalności Państwa firmy i dlaczego
a) jeden język (jaki i w jakim zakresie?) .....,
b) 2 języki (jakie i w jakim zakresie?) .....,
c) inna odpowiedź .....

Uzasadnienie:

Dziękuję za poświęcony czas!
J. Ohimor, CJO UR

Oczekiwania pracodawcy wobec młodego absolwenta szkoły wyższej dotyczące znajomości języka obcego – badanie pilotażowe

S t r e s z c z e n i e: Postępująca globalizacja oraz wspólny rynek europejski stwarzają szansę na umiędzynarodowienie działalności przedsiębiorstwa. Liczne raporty wskazują, że małe i średnie przedsiębiorstwa (MŚP), w tym także te zlokalizowane na Podkarpaciu, nie wykorzystują w pełni tych możliwości.

Celem przedstawionego w artykule badania było sprawdzenie, w jaki sposób pracodawcy wykorzystują możliwości rozwoju i jaką rolę kompetencje językowe absolwentów pełnią w zwiększeniu możliwości funkcjonowania przedsiębiorstw na rynku międzynarodowym. Przeprowadzone badanie pilotażowe obejmowało sześć powiatów na Podkarpaciu. Anonimową ankietę przeprowadzono online za pomocą platformy do badań rynku.

Wyniki potwierdziły, że niektóre przedsiębiorstwa angażują się w handel międzynarodowy, ale jego zakres jest ograniczany przez trudności w zakresie komunikacji. Badani pracodawcy są zdania, że wielu pracowników zawodzi w biznesowo kluczowych momentach, mimo deklarowanej znajomości języka obcego. Oprócz niedostatków w słownictwie technicznym, problemem jest brak umiejętności niezbędnych podczas bezpośrednich kontaktów w zmieniającym się, wielokulturowym środowisku biznesowym. Pracodawcy twierdzą również, że absolwenci powinni być wyposażeni w „miękkie" umiejętności wymagane w sytuacjach biznesowych, aby w pełni korzystać z możliwości globalnego rynku. Z badań wynika, że uniwersytety powinny zrobić więcej, być może we współpracy z firmami, w celu opracowania programów, które umożliwią przygotowanie przyszłych absolwentów do potrzeb rozwijających się rynków.

S ł o w a k l u c z e: kompetencje językowe, umiejętności, sektor małych i średnich przedsiębiorstw, wydajność, rozwijające się rynki

Małgorzata Kodura

Challenges Faced by Novice Translators Confronted with Specialised Translation

A b s t r a c t: Although novice translators face numerous difficulties when tackling specialised translation, they are eager to take up any translation task, believing that a good dictionary or online resources can help them translate any type of text and the only problem lies in finding an equivalent lexical item. Nevertheless, learning translation of specialised texts involves much more than just vocabulary enrichment. The paper presents an experiment carried out on a group of translation students with no previous experience in translation of specialised texts. As a part of their class activity, the students were given an assignment consisting in translation of a standard legal text with the use of online or paper dictionaries, but without the help of the teacher. The aim of this study was to analyse challenges faced by novice translators confronted with a specialised translation task and to make students aware of the problems they might encounter in their future work. The results of the research can be useful for designing a translation course, as they clearly demonstrated the areas that require particular attention and care on the part of the translator trainer.

K e y w o r d s: specialised language, translator education, novice translators

1. Introduction

During their university education, students choosing to specialise in translation studies have the opportunity to work with various types of translation tasks. The translation specialisation path includes courses focused on general translation, specialised translation, literary translation, and interpreting. Apart from practical classes, novice translators get acquainted with translation theory, pragmatics, or text analysis. This comprehensive range of subjects is aimed at providing the graduates with knowledge and skills to help them become professionals constantly striving towards improvement of their translation competence. The

role of the translator trainer includes designing a methodologically justified course focused on the needs of the students, having in mind their preparation for the job market. Thus, to establish specific objectives for a given group, the teacher must not only define the expected learning outcome, but also evaluate students' competence. The results of the needs analysis permit the teacher to choose relevant materials or source texts, and type of activities to be followed in class.

2. Aims and focus of the study

The primary aim of study described in this paper was to adjust the content of the translation course to the needs of translation trainees by gaining knowledge about their level of linguistic and subject matter competence. Other objectives of the experiment included an analysis of the translation process followed by students to provide feedback and advice based on the actual issues observed. It was also assumed that by conducting a similar study with the same students at the end of the course, it would be possible to demonstrate their progress during a semester. An additional research aim was to find out whether the type of the terminology resources used affects the students' translation performance. The answer to this question could be used to verify the claim frequently heard from non-professionals that any person who knows a foreign language is able to take up any translation task, provided that they are equipped with a good dictionary or access to online resources and the only problem lies in substitution of an equivalent lexical item.

3. Participants and procedure

The study was conducted with a group of undergraduate students of English Philology at the Pedagogical University of Cracow. From among 28 undergraduate students who participated in the experiment 21 were second year full-time BA students and 7 third year part-time BA students. None of the participants had any previous experience with specialised translation. The experiment was carried out in the form of an assignment consisting in translation of a 200-word specialised text from Polish to English in the field of business law. The application of such a method of diagnostic study is justified for the purpose of improving teaching methods and is used in practice by translator trainers

(Linke-Ratuszny 2016; Myrczek 2002). The students were given 90 minutes for translation and completion of a short survey. The survey included three questions about the most problematic terms they had to search for and the effect of their search, about terminological resources they used, and the perceived difficulty of the task (the options being: easy/difficult/manageable/impossible). The source material was a sample text of the Minutes of the General Meeting of Shareholders, completed with fictitious data, such as the name and address of the company or the names of shareholders, to provide the students with an opportunity to deal with a text resembling real documents. Students worked in the classroom, without any assistance on the part of the teacher. An additional aspect of the experiment was division of students into two groups – one was allowed to use only paper dictionaries and lexicons, while the other group could only consult resources available online, with no restrictions concerning their type (web-based dictionaries, forums for translators, databases of bilingual texts). The students who were instructed to use printed resources had at their desks several legal and business Polish-English and English-Polish dictionaries and lexicons (Ożga 1997; Kienzler 2006; Myrczek 2006a, 2006b; Łozińska-Małkiewicz, Małkiewicz 2005; Jaślan, Jaślan 1991), as well as general Polish-English dictionaries (*Wielki Słownik PWN Oxford* 2012), and the bilingual edition of the Polish Code of Commercial Companies (Kucharska, le Mauviel 2007). As regards the Internet resources, the students generally listed in the survey the following web-based services: www.linguee.pl, pl.bab.la, translate.google.pl, www.oxfordlearnersdictionaries.com, www.wordreference.com, www.diki.pl and www.proz.com, and they actually used those sources, which the teacher could observe during the activity.

4. Research tools

The assignment was treated as an experiment, as it would be unreasonable to expect perfect translations from translator trainees without any experience. The students had been informed before the task about the diagnostic purpose of this activity. Translated texts together with completed surveys were collected and analysed. Students' translations were checked in terms of accurate terminology, correct use of target language and translation accuracy. The answers provided by students in survey questionnaires were analysed individually for each group and compared. The research method used in the study was based on a comparative analysis of translation and language errors in students' assignments in the context of the survey results.

5. Results

5.1. Level of difficulty

As regards the differences in translation accuracy between both of the groups and specific terms that posed problems for students using online resources or printed dictionaries, there were no clear differences in favour of either of the groups, as none of them provided an acceptable translation. However, examining the questionnaires completed by the students, it could be noticed that the reason was not only related to problems with finding proper terminology. Although students using online resources were more confident with the terminology used, as they claimed that they had been able to find every single term, the list of items they had to check was as long as in case of the other group. On the other hand, students consulting paper resources listed several items which could not be found in dictionaries. The examination of those items shows that the students were in fact looking for proper collocations (e.g., *podjąć uchwałę*) or that they were simply not acquainted with expressions typical for the legal register (e.g., *niniejsze*) or did not understand the source text (e.g., looking for *zwyczajowy* instead of *zwyczajny*). The group using paper dictionaries generally found the task more challenging. For two persons in this group the task was impossible to complete, for five – it was difficult, and for seven (half of this group) – it was manageable. The situation was quite different in the other group, where nobody found the task impossible, only two found it difficult, but the rest claimed it was manageable. Interestingly, it took less time to complete the task for the group with paper dictionaries. In the follow-up discussion, the students using paper dictionaries confirmed that they had been more focused on their translation, while the group using online resources admitted that they sometimes got distracted by visiting the websites that actually did not help them in any way with their task.

As it was mentioned above, no significant differences were found between both groups as far as accuracy is concerned, although there were some terms that were better rendered by one group than the other and vice-versa. The examples include *Krajowy Rejestr Sądowy*, properly translated by the group using online resources as *National Court Register*, whereas the group with the access to printed dictionaries additionally proposed such phrases as *National Judicial Register*, *National Judicial Evidence* or *Domestic Court Register*. However, the same group correctly translated the phrase *Zwyczajne Zgromadzenie Wspólników* (i.e., the *General Meeting of Shareholders*), while the group with the online access, apart from some correct translations, came up with such suggestions as *General Assembly of Partners*, *Ordinary Meeting of Copartners*

or *Normal Associates Assembly*, probably misguided by incorrect translations found on the Internet or by looking for individual words in separation, instead of searching for the whole phrase.

5.2. Problems with interpreting the source text

The analysis of students' translations clearly demonstrated that target language terminology, often considered the key aspect and problem area of specialised translation, is just a tip of the iceberg formed of substantial knowledge deficit, which should be reduced if we expect our students to provide translations of reasonable quality. First of all, students have problems with understanding the meaning of individual phrases in the source language, for example, *firma* (in the phrase *spółka pod firmą*), *obrady* and *wolne wnioski*. Although some students correctly rendered *firma* as *business name* of the company or aptly omitted it in translation by writing the company name only, others tried to interpret the phrase *spółka pod firmą ABC Sp. z o.o.* on their own, introducing an element of control and an additional entity in the corporate structure (*company controlled by "ABC" limited liability company*; *corporation joined to "ABC" Company with limited responsibility*; *partnership under the firm "ABC" Partnership*; *company within "ABC" limited company*). This tendency to misinterpret could be observed also in case of *obrady* in the sentence *Obrady Zwyczajnego Zgromadzenia Wspólników otworzył Pan Adam Nowak*, translated as *Closed session of Annual General Meeting was opened by Mister Adam Nowak*, where students considered the session to have been "closed" before Mr Nowak opened them, or as *Sessions of the Ordinary General Meeting of Shareholders were opened by Mr. Adam Nowak*, with the problem of the plural form probably resulting from misinterpreting the source sentence. The same situation, that is, misinterpreting without taking into account the context or trying to understand the meaning, can be noticed in case of *wolne wnioski*, often translated as *free conclusions* and once as *independent conclusions*.

5.3. Lack of expert knowledge

The area that needs most attention is the subject matter knowledge, which can be seen in translations of the key terms in this text such as *spółka*, *protokół*, or *wspólnik*, where students seemed to pick the first available dictionary entry, or

the term as similar as possible to the source term, without any deeper analysis (e.g., *protocol* or *copartner*).

In case of *spółka*, the most probable origin of the problem was the difference between *partnership* and *company*, which requires some background knowledge on the type of commercial companies and partnership operating in the Polish system and their English equivalents. Additionally, the use of such a term as *society* clearly shows a certain lack of concentration and reflection.

5.4. Problems with target language

As regards the problems stemming from their native language, students often demonstrated strong interference of the source language by using literal translations, calques, Polish grammar structures or punctuation rules (*None of the present persons has not raised an objection*, *The session of the Ordinary Shareholders' Meeting opened Mr Adam Nowak*, *Adam Nowak, which was voted for the chairman*, or *28 of march*). Obviously, errors of this type are not expected at this level of proficiency in English, and it is believed that students would have corrected them if they had been given more time for proofreading their translations. Nevertheless, these errors show the translation process followed by students, who are heavily influenced by the source language, both as regards the vocabulary and the sentence structure.

5.5. Gaps in instrumental competence

The last issue is the lack of knowledge concerning available terminology resources, that is, instrumental sub-competence (PACTE 2003). This was demonstrated by the fact that none of the students reached for the bilingual edition of the Code, despite a clear reference in the text (*w trybie art. 231 kodeksu spółek handlowych*). Students unquestioningly followed terminology solutions provided in online resources (e.g., www.linguee.pl, where such translations as *a routine shareholders meeting* or *Common Assembly of Shareholders* can be found). Even with free access to the Internet, students did not refer to parallel texts, relying only on ready-made pairs of source-target sentences, without any reflection on the quality of such translations. What should be also emphasised is the inadequate dictionary-using skill, demonstrated in the tendency to search for individual words, for example, in the case of *Krajowy Rejestr Sądowy*,

when they seemed to look separately for *sądowy, krajowy* and *rejestr*, without trying to find the entire term, thus the translations provided reminded random clusters of words.

6. Discussion

The experiment has clearly proved the claim that translation competence with reference to specialist texts is not only a skill of correct rendering of specialist terminology. The problems with selecting proper equivalents resulted primarily from the lack of background knowledge to understand the context and the purpose of the text, which is defined by researchers as the basis of competent translation (Piotrowski 1994: 93; Wille 2014: 23). As it is emphasised in the literature (Myrczek 2002: 80), dictionaries are only auxiliary resources in specialised translation, and it is the translator who is obliged to apply logical thinking to interpret the actual meaning of the source text. Therefore, the gaps in text analysis competence or misinterpretation become an additional cause of translation errors. Authors writing about the translation competence stress the importance of the ability to understand and interpret a specialised text, where substitution of source terms with target terms is only a small part of the translation process (Kielar 2002: 177). A study carried out by Walkiewicz (2009) proves that the real barriers in translation of specialised texts results from inability to properly use available means to solve translation problems, which points to the need to place more emphasis on teaching translation strategies. On the other hand, gaps in subject matter knowledge, causing numerous errors in students' translations, could be filled by preliminary instruction, background reading assignments (e.g., certain excerpts from the Code of Commercial Companies), or lectures. Such combination of language learning and specialist knowledge acquisition, or a combined ESP and translation course, is an idea put forward by teachers (Bielski, Łyda 2001: 49). Language learning should focus not only on vocabulary enrichment, but also on reading comprehension and areas of possible interference between SL and TL.

The results of the study also confirm observations made by Kościałkowska-Okońska (2013: 145–147), who claims that the need to broaden the knowledge and search for necessary information is a factor of crucial importance for the translator's development. The experiment presented in this paper demonstrated that students are not proficient dictionary users and do not know how to use lexicons or parallel texts. This finding is consistent with the conclusions reached by Kopczyńska (2013: 124), who suggests that the effectiveness of diction-

ary use does not depend only on the quality of the resources, but also on the competence of the translator using them.

7. Conclusions

The results of the study can be used to put forward specific suggestions for teachers designing a course in specialised translation. Apart from "pure translation activities" students need more practice with text analysis, both in source and target language. Translation tasks should always be preceded by introduction to the subject matter or a pre-translation requirement. Additionally, it is proposed that language practice in the field of English for Specific Purposes should make a part of the translation course. The methods used could involve application of translation as the teaching method, as it seems that those two areas, translation and language learning, should not be separated, but treated as components of the comprehensive process of competence acquisition.

Finally, students should be sensitised to the issue of reliability of online resources and reminded of the need to verify any ambiguous terms or phrases. This should follow from instilling into students a sense of responsibility for the accuracy of a translation task, which in case of specialised translations may have significant consequences.

References

Bielski, M., Łyda, A. 2001. "ESP a rozwijanie sprawności tłumaczenia w kontekście integracji europejskiej." In: Arabski J. (ed.): *Języki specjalistyczne. Język biznesu. Materiały konferencyjne* (pp. 43–50) Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach.

Jaślan, J., Jaślan H. 1991. *Słownik terminologii prawniczej i ekonomicznej – angielsko-polski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Kielar, B.Z. 2002. "Języki specjalistyczne a translatoryka." In: Lewandowski J. (ed.): *Języki Specjalistyczne. Problemy Technolingwistyki* (pp. 171–180). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Kienzler, I. 2006. *Dictionary of Economic Terms. English-Polish, Polish-English*. Warszawa: C.H. Beck.

Kopczyńska, M. 2013. "Kształcenie umiejętności korzystania ze słowników u tłumaczy nieprofesjonalistów z perspektywy leksykografii i dydaktyki przekładu." *Rocznik Przekładoznawczy*, no. 8: 123–136. Available online at: http://apcz.pl/czasopisma/index.php/RP/article/view/296 (accessed 15.01.2016).

Kościałkowska-Okońska, E. 2013. "Dydaktyka przekładu tekstów specjalistycznych w kontekście rozwoju kompetencji tłumaczeniowej." *Rocznik Przekładoznawczy*, no. 8: 137–151.

Kucharska, E., Mauviel, M. le 2007. *Kodeks spółek handlowych. Code of Commercial Companies*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Linke-Ratuszny, M. 2016. "Kompetencja tłumaczeniowa w przekładzie tekstów specjalistycznych – analiza wybranych problemów na przykładzie tekstów popularnonaukowych." *Rocznik Przekładoznawczy*, no. 11: 231–250. Available online at: http://apcz.pl/czasopisma/index.php/RP/article/view/RP.2016.013 (accessed 20.01.2017).

Łozińska-Małkiewicz, E., Małkiewicz, J. 2005. *Polsko-angielski słownik terminologii prawniczej*. Toruń: Wydawnictwo EWA Jerzy Małkiewicz.

Myrczek, E. 2002. "Rola słowników dwujęzycznych w tłumaczeniu tekstów handlowych. Call-off order – zamawiać czy anulować zamówienie?" In: Arabski J. (ed.): *Z problematyki języków specjalistycznych* (pp. 73–83). Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach.

Myrczek, E. 2006a. *Dictionary of Law Terms. English-Polish, Polish-English*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Myrczek, E. 2006b. *Lexicon of Law Terms*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Ożga, E. 1997. *Słownik terminologii prawniczej – Część I polsko-angielska*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.

PACTE Group 2003. "Building a translation competence model." In: Alves F. (ed.): *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (pp. 43–66). Amsterdam: John Benjamins.

Piotrowski, T. 1994. *Problems in Bilingual Lexicography*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Walkiewicz, B. 2009. "O barierach kulturowych w tłumaczeniu tekstów specjalistycznych na przykładzie tłumaczenia *déclaration de porte-fort*." *Rocznik Przekładoznawczy*, no. 5: 213–255. Available online at: http://apcz.pl/czasopisma/index.php/RP/article/view/955/911 (accessed 15.01.2016).

Wille, L. 2014. "Translating specialist texts." In: Wille, L., Pikor-Niedziałek, M. (eds): *Specialist Languages in Use and Translation* (pp. 22–23). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Wielki słownik polsko-angielski PWN Oxford. 2012. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wyzwania stojące przed początkującymi tłumaczami tekstów specjalistycznych

S t r e s z c z e n i e: Celem artykułu jest przedstawienie trudności, z jakimi muszą zmagać się początkujący tłumacze tekstów specjalistycznych. Dla zilustrowania problemu wykorzystano badanie przeprowadzone na studentach filologii angielskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie polegające na wykonaniu tłumaczenia specjalistycznego z dziedziny prawa. Wyniki przeprowadzonego eksperymentu zaprzeczają ogólnie panującemu przekonaniu, jakoby osoby dobrze znające język obcy i posiadające dostęp do specjalistycznej terminologii były w stanie kompetentnie przetłumaczyć tekst specjalistyczny. Kwestie terminologiczne są tu bowiem jedynie niewielką częścią problemu. Zwrócenie uwagi na obszary wymagające szczególnej uwagi w procesie kształcenia tłumaczy może okazać się przydatne dla nauczycieli prowadzących zajęcia z dydaktyki przekładu.

S ł o w a k l u c z e: język specjalistyczny, dydaktyka przekładu, kompetencja tłumaczeniowa

Desy Masieri

Il lessico del linguaggio dell'ambiente naturale

A b s t r a c t: Il presente intervento ha il fine di mostrare le particolarità linguistiche del linguaggio dell'ambiente, soprattutto nell'ambito comunitario. Il tema del linguaggio dell'ambiente non solo è attuale, ma è anche in continuo sviluppo grazie alle continue nuove norme di legge sulla tutela dell'ambiente che ne arricchiscono il vocabolario con nuovi termini specialistici. Inoltre, vi sono poche pubblicazioni scientifiche concernenti questa varietà linguistica a differenza ad esempio dell'italiano degli affari o della medicina.

Tale sviluppo è dovuto prima di tutto alla politica dell'UE, la quale ha particolarmente a cuore il problema della protezione dell'ambiente. La ricerca si basa su normative, leggi, decreti dell'UE sulla protezione dell'ambiente ma anche su pubblicazioni e su normative nazionali (italiane) sulla tutela dell'ambiente.

P a r o l e c h i a v e: lessicologia, ambiente naturale, linguaggio settoriale, normativa italiana, normativa UE

1. Introduzione e scopo della ricerca

Nel presente articolo, verranno presentate alcune caratteristiche lessicali del linguaggio dell'ambiente naturale. La mia ricerca è fondamentalmente basata sull'analisi di alcune normative europee sulla tutela dell'ambiente (come il protocollo di Kyoto e pubblicazioni sulle politiche ambientali dell'UE, ecc.) ma anche sull'analisi di alcune leggi italiane fra cui anche leggi locali (Norme per lo sviluppo degli spazi verdi urbani del 21 dicembre del 2012 ratificata dal senato, la legge regionale del 31 maggio del 2006 della Toscana, la legge regionale del 26 settembre per la protezione ambientale del Piemonte approvata dal Consiglio regionale del Piemonte).

2. Definizioni di lingua e linguaggio. Problemi di terminologia

Secondo Berruto (1995: 154) i sottocodici sono varietà diafasiche caratterizzate da un lessico speciale, in relazione a particolari domini extralinguistici e alle corrispondenti aree di significato. Secondo questa definizione, i sottocodici rispecchiano le cosiddette "lingue speciali" utilizzate per comunicare determinati argomenti a loro volta legati ad specifiche attività lavorative e professionali, come ad esempio la fisica, la biologia, la linguistica, la medicina o lo sport. La caratteristica principale dei sottocodici/lingue speciali è quella di avere un lessico specialistico.

Occorre precisare che quelle che Berruto chiama "lingue speciali" per altri sono "linguaggi speciali", "linguaggi specialistici", "microlingue", "linguaggi settoriali". La scelta della denominazione è alquanto difficile, ad esempio "linguaggi settoriali" è piuttosto vago, "lingue / linguaggi specialistici" si riferisce selettivamente all'uso di queste varietà da parte di specialisti che si rivolgono ad altri specialisti – un linguista ad altri linguisti, ecc.

Sobrero (1993: 237) decisamente preferisce il termine "lingue speciali". Secondo Sobrero le lingue speciali comprendono varietà molto differenziate in base al criterio di specializzazione. Alcune lingue speciali riguardano discipline ad alto grado di specializzazione, chiamate "lingue specialistiche". Altre riguardano settori, o ambiti di lavoro, non specialistici (la lingua dei giornali, ecc.) "lingue settoriali". Per tutte Sobrero mantiene l'etichetta generale di "lingue speciali". Passando al lessico, bisogna dire che alcune delle principali caratteristiche linguistiche delle lingue specialistiche riguardano proprio il lessico. Come sappiamo il problema principale del ogni lingua speciale è la precisione semantica.

Secondo Berruto (1995: 155) i procedimenti utilizzati nella formazione del lessico sono quattro:

1. Ricorso a una lingua straniera con prestiti non integrati (termini stranieri nella loro forma originaria) o calchi (traduzioni letterali).
2. Formazione di neologismi con l'aggiunta di affissi (prefissi, suffissi e suffissoidi).
3. Utilizzo di termini che già esistono nella lingua comune.
4. Formazione di sigle e acronimi.

Osservando i procedimenti sopraelencati, si suole pensare in primo luogo al diritto o alla medicina, settori che negli anni hanno sviluppato caratteristiche lessicali e sintattiche che li distinguono categoricamente dalla lingua comune e soprattutto dalle altre lingue speciali.

Tuttavia, occorre precisare che oggigiorno il termine più frequente per indicare la lingua utilizzata dagli esperti di un settore risulta essere il termine *linguaggio settoriale*. In generale, un *linguaggio settoriale* è il modo di esprimersi

(parole, espressioni, termini tecnici, ecc.) proprio di un ambito specialistico, in particolare di natura tecnica o scientifica.

Come menzionato nel dizionario Treccani (http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_(Enciclopedia-dell%27Italiano), nel GRADIT, il concetto di *linguaggio settoriale* viene definito come modo di esprimersi tecnico e, in genere, poco comprensibile per chi non è un esperto della materia e in effetti questo concetto è quello presente al parlante comune. Il termine viene spiegato nei dizionari come un linguaggio utilizzato in determinati settori specialistici e caratterizzato da una terminologia tecnica che spesso risulta essere lontana dal lessico comune o usato in situazioni particolari.

La continua formazione di nuove discipline ha portato anche insiemi disgiunti nel senso che i settori medico, sportivo, giuridico spesso si incrociano nella medicina legale e dello sport e così via. Per quanto riguarda i tipi di linguaggi settoriali, si possono sommariamente distinguere tre grandi categorie.

1. La prima si manifesta nella comunicazione relativa ad attività pratiche, destinate o alla produzione di beni materiali in settori come, per es., l'agricoltura, il ricamo, la microelettronica, o alla fornitura di servizi in settori come i trasporti ferroviari e l'informatica.
2. La seconda è connessa alla comunicazione di ordine precisamente teorico-scientifico nell'ambito delle scienze umane e sociali (come la storiografia, la filosofia, la linguistica, ecc.).
3. La terza ha in comune con la seconda la funzionalità teorico-scientifica, con riferimento però alle scienze esatte e naturali come la matematica, la fisica, la biologia.

Come si può vedere, il problema della terminologia risulta essere abbastanza evidente e non vi sono regole o definizioni abbastanza precise da unificarla. Tuttavia, il termine "linguaggio settoriale" è senza dubbio il termine più frequente per i sottocodici. Nelle parti successive del presente articolo, verrà utilizzato il termine *linguaggio dell'ambiente naturale*.

3. Storia del diritto dell'ambiente

Prima di passare alla mia ricerca sulle caratteristiche del lessico del linguaggio dell'ambiente naturale, vorrei soffermarmi brevemente sulla storia del diritto della tutela dell'ambiente. Prima del 1987 non vi erano normative nazionali italiane o internazionali specifiche sull'ambiente o sulla gestione delle risorse energetiche (http://www.giappichelli.it/stralcio/3481880.pdf). Infatti la competenza comunitaria in materia ambientale verrà introdotta solo nel 1987 con l'Atto Unico Europeo. Prima la nozione di politica attenta all'ambiente

naturale veniva solamente menzionata ma non vi erano ancora misure e anche termini giuridici concreti. Però oggi, non parlerò del diritto dell'ambiente, ma delle principali particolarità lessicali del linguaggio dell'ambiente.

Tornando brevemente alla storia, l'anno 1987 viene proclamato Anno europeo dell'ambiente ed è decisamente un anno di svolta. La storia della normativa europea porta a un boom di nuovi vocaboli concernenti non solo il diritto internazionale, ma anche i linguaggi settoriali grazie a nuove iniziative e nuove misure adottate. Come nota Pasqualini Salsa (2009: 21), nell'Atto Unico Europeo viene inserito un nuovo Titolo VII, dedicato all'Ambiente e costituito da 3 titoli: 130R, 130S e 130T. Nel primo troviamo il compito di "preservare, proteggere e migliorare la qualità dell'ambiente" e troviamo la nozione di politica ambientale. Con il Trattato di Maastricht nasce il principio di precauzione che riguarda proprio l'ambiente. In seguito il Trattato di Amsterdam, la Carta dei Diritti Fondamentali ed il Trattato di Nizza, la Costituzione europea, continuano a sviluppare la politica ambientale e a darle la giusta priorità.

Lo sviluppo del diritto comunitario sulla protezione dell'ambiente porta anche alla crescita della normativa nazionale in questo campo. Questo fenomeno dipende anche da un fattore culturale dato che è molto visibile in Italia, dove la società è comunque più sensibile, e da tempo, al problema dell'ecologia e dell'ambiente. Proprio in Italia, vediamo diverse norme sancite da enti locali come Comuni e Regioni che hanno lo scopo di preservare il patrimonio naturale locale. Infatti per il corpus di questa ricerca non ho solo utilizzato i testi delle normative comunitarie ma anche leggi e iniziative locali (regionali) italiane.

4. Morfologia: prefissoidi e suffissoidi

Essendo legato alla lingua della biologia, il linguaggio dell'ambiente naturale è ricco di prefissoidi e suffissoidi di provenienza latina o greca. L'evoluzione di numerosi settori specialistici come ad esempio nel caso della fisica, ha portato a un enorme arricchimento lessicale e anche nei neologismi odierni troviamo frequentemente suffissi o prefissi di provenienza dotta.

1. ECO – dal greco "casa" o anche ambiente: ***eco*** *reato* / ***eco****reato,* ***eco*** *profilo* / ***eco****-profilo,* ***eco****città,* ***eco****trasporti,* ***eco*** *multe* / ***eco****-multe,* ***eco****legge* / ***eco****-legge,* ***eco****logia,* ***eco****mostro* (costruzione che deturpa il paesaggio), ***eco****-compatibile,* ***eco****compatibile.*

   Vale la pena aggiungere che lo sviluppo della politica ambientale ha portato ad una notevole creazione di neologismi nel settore dell'ecologia e della salvaguardia dell'ambiente.

2. BIO – dal greco "che vive", vita, essere vivente: ***bio**sfera, **bio**degradabile, **bio**diritto, **bio**sicurezza, **bio**terrorismo, **bio**terrorista, **bio**diversità, **bio**massa.*
3. IDRO / IDR – dal greco "acqua", concerne i termini legati all'acqua: ***idro**geno, **idro**gassificazione, **idro**volante, **idro**carburo, dissesto **idro**geologico.* Come suffisso: *anidro* (privo di acqua).
4. FITO – dal greco "pianta" che si riferisce alle piante: *fitochimica, fitobiologia, fitocenosi, fitocosmesi, fitodepurazione.*
   Come suffisso: *brio**fite*** (divisione di piante che hanno strutture simili a foglie e fusti, *cloro**fite*** (divisione delle alghe), *feo**fite*** (nome delle alghe brune).
5. AGRO – dal latino "campo", cioè che riguarda la terra: ***agro**alimentare, **agro**nomo, **agro**turismo, **agro** politica.*
6. CRIO – dal greco "freddo", ad esempio: ***crio**sfera* (parte dell'ambiente terrestre costruita da zone e temperature basse, in pratica da zone innevate e ghiacciate)*, **crio**biologia* (studio dell'effetto delle basse temperature)*, **crio**genia* (settore della fisica che si occupa dei problemi inerenti alla struttura della materia e al comportamento delle sostanze basse e bassissime)*, **crio**fisica.*
7. GEO – dal greco *geō-* "terra", "superficie terrestre", "globo terrestre" come ad esempio: ***geo** diversità, **geo**politica, **geo**desia.*

Gli esempi sopramenzionati mostrano che il lessico concernente il linguaggio dell'ambiente naturale è ricco di termini con suffissi di provenienza dotta che vengono utilizzati anche in altri linguaggi settoriali come ad esempio nella biologia o nella fisica.

5. Derivazione dai nomi dei colori

Nel lessico legato all'ambiente, troviamo anche i nomi dei colori che vengono utilizzati anche per formare unità lessicali superiori. L'aggettivo principale è *il verde*, ma vi sono anche altri colori meno frequenti ma non meno rilevanti:

– aggettivo *verde*: ***verde** pubblico, spazio **verde** pubblico, cintura **verde**, aree **verdi**,* tutti termini che significano le zone urbane in cui vi sono dei parchi; da essi è stato creato il derivato *rinverdimento di un'area* che significa rendere un'area verde, ovvero ricca di alberi o cespugli;
– aggettivo *bianco*: *acque **bianche***, ovvero acque pulite;
– aggettivo *nero*: *acque **nere***, *condotta **nera***, ovvero acque di fogna;
– aggettivo *grigio*: *acque **grigie***, ovvero non potabili, da irrigazione;
– aggettivo *giallo*: *acque **gialle***, ovvero urine.

Nel linguaggio dell'ambiente e della biologia troviamo molti derivati dalla parola *foresta* come *riforestazione, forestazione, deforestazione*. Da *foresta* proviene anche l'unità lessicale superiore *servizio forestale*.

È molto frequente anche l'aggettivo *arboreo* che proviene dal sostantivo latino *arbor* da cui però nascono altri termini: *arboreto*, *arboricolo*, *arboricoltura*, *arborizzazione* e altre unità lessicali superiori: *cristallizzazione arborea*, *pianta arborea, fusto arboreo.*

6. I tecnicismi nel linguaggio dell'ambiente

Come ogni linguaggio o lingua speciale, anche nel linguaggio dell'ambiente vi sono tecnicismi che sono termini tecnici o locuzioni tecniche, strettamente connessi ai fattori concettuali e pratici di una data disciplina o attività. Vi sono due tipi di tecnicismi: i *tecnicismi specifici* e i *tecnicismi collaterali*. I primi sono termini o locuzioni che indicano concetti, nozioni e strumenti propri di un determinato ambito settoriale (Mortara-Garavelli 2001: 10). I *tecnicismi collaterali* sono invece termini o locuzioni che anche se indicano concetti, nozioni e strumenti di un certo ambito settoriale, non sono legati all'effettiva necessità comunicativa, ma all'esigenza di usare un registro elevato, differente dal linguaggio comune: *accusare* (invece di "sentire") un dolore è un tecnicismo collaterale del linguaggio medico (Mortara-Garavelli 2001: 16).

Fra i tecnicismi legati all'ambiente troviamo molti termini di altri linguaggi settoriali, come ad esempio della fisica:

– adduzione: termine frequente che in termologia significa il passaggio di calore tra un fluido e un corpo in esso immerso;
– fluttuazione: termine che ha vari significati ma il significato che ci interessa è l'ondeggiamento, del mare, di un galleggiante, di una superficie di comando di nave o di velivolo (per es. timone, alettone) lasciata libera;
– dissesto idrogeologico: degradazione ambientale dovuta principalmente all'attività erosiva delle acque superficiali, in contesti geologici naturalmente predisposti (rocce argillose e arenacee, comunque scarsamente coerenti), o intensamente denudati per la distruzione del ricoprimento boschivo;
– impermeabilizzazione: complesso di operazioni, di svariato tipo e natura, tendenti a rendere impenetrabile all'acqua (o ad altro liquido) una struttura, o un tessuto, o altro materiale;
– nitrificazione: processo biologico per il quale i composti ammoniacali del terreno e delle acque, derivanti dalla decomposizione di organismi e delle loro escrezioni, sono ossidati ad acido nitroso (nitrosazione) e poi ad acido nitrico (nitratazione);
– laminazione: può avere diversi significati ma nel linguaggio dell'ambiente naturale indica il fenomeno per cui i componenti di rocce massicce, sottoposte a intense azioni orogeniche, vengono ad assumere un abito lamellare;

– eutrofizzazione (delle acque): fenomeno di arricchimento trofico di laghi, di stagni e, in genere, di corpi idrici a debole ricambio; è dovuto al dilavamento dei fertilizzanti usati nella coltivazione delle terre circostanti o all'inquinamento organico prodotto dalle attività umane o a prodotti di rifiuto industriali; provoca le cosiddette fioriture del fitoplancton che, abbassando il tasso di ossigeno, rendono l'ambiente inadatto per altre specie (per es. pesci).

7. Sigle e acronimi

La nascita e lo sviluppo del diritto dell'ambiente naturale soprattutto sul piano del diritto comunitario hanno portato alla creazione di strutture, agenzie, organizzazioni, enti che hanno come scopo la protezione dell'ambiente. Proprio per questo il linguaggio dell'ambiente naturale è veramente ricchissimo di sigle e acronimi che indicano procedure, enti nazionali e internazionali.

Sigle di organi istituzionali:

AEA – Agenzia europea dell'Ambiente
ARPAT – Agenzia Regionale per la Protezione Ambientale della Toscana
CSRSA – Comitato Scientifico dei Rischi Sanitari e Ambientali
ECHA – Agenzia europea per le Sostanze Chimiche
EMAS – sistema di Ecogestione e Audit
ENVE – Commissione per Ambiente, Cambiamenti climatici ed energia
ESBN – European Soil Bureau Network
FEIS – Fondo europeo per gli Investimenti Strategici
INEA – Istituto Nazionale di Economia Agraria
PSR – Fondo europeo di Sviluppo Regionale
SNPA – Sistema Nazionale a Rete per la Protezione dell'Ambiente
TFUE – Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea
IPPC – Integrated Pollution Prevention, nota anche come IED (Direttiva sulle Emissioni)
UNCCD – Convenzione delle Nazioni Unite sulla lotta alla desertificazione
UNFCC – Convenzione Quadro su Cambiamenti climatici delle Nazioni Unite

Tuttavia le sigle sono anche utilizzate nei documenti per indicare mezzi, azioni, procedure o anche norme:

VAS – Valutazione Ambientale Strategica
AMC – acque meteoriche contaminate

AMD – acque meteoriche dilavanti
AMDNC – acque meteoriche di prima pioggia
ATO – ambito territoriale ottimale è un territorio su cui sono organizzati servizi pubblici integrati, ad esempio quello idrico o quello dei rifiuti
AUA – autorizzazione unica ambientale
BES – benessere equo e sostenibile
GIS – sistema informativo territoriale
TRR – tecnologia ricerca rischi
VIA – Valutazione Impatto Ambientale

8. Conclusioni

Il linguaggio dell'ambiente è un linguaggio strettamente legato principalmente alla biologia, alla fisica, il che è visibile nell'uso di prefissoidi di provenienza dotta e nell'uso di tecnicismi di altri linguaggi specialistici. Inoltre, il lessico del linguaggio dell'ambiente naturale continua a svilupparsi soprattutto grazie alle nuove iniziative mondiali il cui scopo è, ovviamente, la tutela dell'ambiente. Così nuovi enti per i quali si utilizzano le sigle (per il principio di economia dei testi specialistici, cosa molto comune) ma anche nuove procedure o semplicemente nuovi ambiti, come nel caso dell'ecologia, ambito che ha arricchito molto le misure per l'ambiente, il diritto sulla protezione dell'ambiente e, cosa che interessa i linguisti, il lessico.

Bibliografia

Berruto G., 1995: *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma–Bari: Laterza.

Mortara Garavelli B., 2001: *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi, Saggistica letteraria e linguistica.

Sobrero A. (a cura di), 1993: *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma–Bari: Laterza.

Sitografia

Morgese G.: *Principi di tutela ambientale e disciplina degli organismi geneticamente modificati*, http://www.biotec.uniba.it/area_docenti/documenti_docente/materiali_didattici/179_140_PRINCIPI_DI_TUTELA_AMBIENTALE_E_DISCIPLINA_DEGLI_OGM_IN_UE(1).pdf [accesso il 04.01.2017].

Pasqualini Salsa C., 2009: *Diritto ambientale: principi, norme, giurisprudenza*. Maggioli Editore. Santarcangelo di Romagna, https://books.google.it/books?id=K5kJL13BYOcC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=atto+unico+europeo+titolo+VII+ambiente&source=bl&ots=5nsOQIQAb&sig=ShRewfd0rrRh3rgDABAnjHwC51A&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKEwj_oIS8i_zSAhWCJJoKHZQAAas4ChDoAQgkMAE#v=onepage&q=atto%20unico%20europeo%20titolo%20VII%20ambiente&f=false [accesso il 04.01.2017].
http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/%E2%80%A2-adduzione/ [accesso il 04.01.2017].
http://www.treccani.it/enciclopedia/eutrofizzazione/ [accesso il 04.01.2017].
http://www.treccani.it/enciclopedia/dissesto-idrogeologico/ [accesso il 04.01.2017].
http://www.treccani.it/enciclopedia/fluttuazione/ [accesso il 04.01.2017].
http://www.treccani.it/enciclopedia/impermeabilizzazione/ [accesso il 04.01.2017].
http://www.treccani.it/enciclopedia/laminazione/ [accesso il 04.01.2017].
http://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggi-settoriali_(Enciclopedia-dell%27Italiano [accesso il 04.01.2017].
http://www.treccani.it/enciclopedia/nitrificazione/ [accesso il 04.01.2017].

Corpus
Le politiche ambientali dell'Unione europea, http://www.giappichelli.it/stralcio/3481880.pdf [accesso il 04.01.2017].
Legge regionale del 31 maggio 2006 della Toscana, http://raccoltanormativa.consiglio.regione.toscana.it/articolo?urndoc=urn:nir:regione.toscana:legge:2006-05-31;20 [accesso il 04.01.2017].
Legge regionale del 26 settembre per la protezione ambientale del Piemonte, http://www.regione.piemonte.it/governo/bollettino/abbonati/2016/39/attach/l201618_entistru.pdf [accesso il 04.01.2017].
Norme per lo sviluppo degli spazi verdi urbani del 21 dicembre 2012, http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/00697066.pdf [accesso il 04.01.2017].
Protocollo di Kyoto, 11 dicembre 1997, https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20021138/200605160000/0.814.011.pdf [accesso il 04.01.2017].

Słownictwo języka środowiska naturalnego

Streszczenie: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie cech leksykalnych języka specjalistycznego w zakresie ochrony środowiska naturalnego na podstawie dokumentów unijnych i krajowych. Cechy leksykalne tej odmiany języka specjalistycznego podlegają ciągłym zmianom ze względu na wprowadzane nowe normy dotyczące ochrony środowiska naturalnego, które wzbogacają tę odmianę językową nowymi terminami specjalistycznymi. W porównaniu z liczbą opracowań tematyki języka biznesu lub języka medycznego stosunkowo mało publikacji naukowych poświęcono tej odmianie języka specjalistycznego.

Rozwój języka środowiska naturalnego jest spowodowany przede wszystkim polityką UE, w której ochrona środowiska naturalnego stanowi bardzo ważną kwestię. Prezentowany artykuł bazuje na normach, przepisach prawnych, dekretach UE dotyczących ochrony środowiska naturalnego, ale także na publikacjach, artykułach i włoskich normach regulujących tę dziedzinę.

Słowa klucze: leksykologia, środowisko naturalne, język specjalistyczny, język specjalistyczny w zakresie ochrony środowiska naturalnego, przepisy UE, przepisy krajowe

The lexicon of the language of the natural environment

A b s t r a c t: The paper aims to show the linguistic characteristics of the language of the environment especially in the context of community. The theme of the language of the environment is not only a current one, but is also constantly evolving thanks to the continued establishment of new environmental protection law, that in turn enrich the vocabulary with new specialist terms. In addition, there are a few scientific publications concerning this language as, for example, that of Italian business or medicine. This development is primarily due to the EU policy, which is particularly concerned with environmental protection, but also due to the Italian national publications on environmental protection.

K e y w o r d s: lexicology, natural environment, sectoral language, Italian legislation, EU legislation

III
Nowe technologie a dydaktyka języków specjalistycznych

Agnieszka Gadomska

Using the Interactive Whiteboard Technology for Teaching the Principles of Style during Academic Writing Classes

A b s t r a c t: Teaching the principles of style as aspects of ESP has a long tradition especially at American academic institutions. One of the biggest authorities among the experts on style was the late Joseph M. Williams from the University of Chicago. His academic coursebook entitled *Style: The Basics of Clarity and Grace* was first published in 1981 and up till now has had over ten editions, with the latest one published in 2015 and co-edited by Joseph Bizup. The aim of the article is to present the principles of teaching the elements of style (based on Williams' *Style: Ten Lessons of Clarity and Grace*) at the tertiary level of education to the University of Social Science and Humanities English Philology students. The use of the interactive whiteboard technology supports a variety of techniques that help not only visualize but also understand and practice the principles of style.

K e y w o r d s: interactive whiteboard, TEFL, style, academic writing

1. Introduction

The University of Social Science and Humanities English Philology academic writing curriculum at the BA level is a four-semester programme aimed at teaching the basics of academic writing, focusing on grammatical correctness, sentence structure and types, essay and paragraph development and organization. Having completed the courses during the first two years, students are ready to master the principles of style. Although the concept seems familiar and some aspects of style have been already introduced at the lower levels of tertiary education (unity and coherence, Old-to-New, the end-weight principle, levels of formality, etc.), the core principles as understood by Williams (2003)

remain obscure to students, and therefore they yet have to be elucidated. "Stylistic mistakes" belong to those categories of English text evaluation that leave plenty of room for interpretation and are frequently treated as synonymous with "vagueness" and "awkwardness" of style. It is often observed that when a teacher of English as a foreign language does not know how to categorize an error, she/he puts the correction symbol ST next to it. Nothing could be further from the truth…

Moreover, as Michael Crichton claims, "Some writers plump up their prose to impress those who confuse a dense style with deep thinking. When we don't know what we're talking about (or have no confidence in what we do know), we typically write long sentences choked with abstract words" (qtd. in Williams 2003: 4). So if we combine "private causes" (Williams) with the demands of academic research and writing, that is, the language of science, law, business, medicine, for no good reason we confuse or even disrespect our readers. In fact, Polish learners of English have been taught at their previous stages of education (especially at the secondary level) to write long and "baroque" sentences. Therefore, the arguments of such distinguished writers as George Orwell (1946) in his "Politics and the English Language" or Kurt Vonnegut Jr. (1985) in his "How to Write with Style" seem contradictory to the whole tradition of writing they have been used to. The first-language interference does not make the task easier either.

2. Teaching the concept of style as an element of English for Specific Purposes

However, teaching *style* in English has a long and well established tradition. Beginning with William Strunk Jr. (1918) and concluding with Williams and his revolutionary and highly influential book *Style: The Basics of Clarity and Grace*, academics, supported by writers (Orwell, Vonnegut, Fitzgerald, Hemingway), have advocated for "keeping it simple" and told students and young writers "not to ramble" and "have the guts to cut" (Vonnegut). Business writers and lawyers (Garner, Lesikar, Flatley) join those who advocate clear and plain writing for professional reasons.

Therefore, teaching *style* should be introduced at C1 level at the latest,[1] particularly to the future teachers of English (who need to know why and how to correct stylistic errors) and would-be translators. Moreover, it is the skill

[1] According to CEFR, learners at C1 level: "Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognize implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text

desired by the native speakers of the language who often have to struggle through the readings produced by bureaucracy, lawyers, academics, politicians.

Upon analyzing stylistically incorrect sentences during a class taught by the author at the University of Social Science and Humanities, a native speaker student's reaction to one of those long, abstract, passive and dense sentences was priceless: "No one talks like this!" Her response was a unique diagnostic tool and a motivator that helped me convince learners that ignorance does not pay and that mastering style is a necessity in the professional context.

3. Williams – *il miglior fabbro*[2]

Joseph M. Williams was a great scholar from the University of Chicago and an expert in academic research and writing, but above all, language was his passion and he believed that "it is good to write clearly, and anyone can" (Williams, Bizup 2015: 1). There have been numerous editions of Williams' widely acclaimed *Style* coursebook since it was first published in 1981. All of them, however, are organized around ten lessons of clarity and grace (i.e., each chapter is entitled a "Lesson").

Ten Principles for Writing Clearly (Williams 2003: inside cover)

1. Distinguish real grammatical rules from folklore.
2. Use subjects to name the characters in your story.
3. Use verbs to name their important actions.
4. Open your sentences with familiar units of information.
5. Begin sentences constituting a passage with consistent topic/subjects.
6. Get to the main verb quickly:
– Avoid long introductory phrases and clauses.
– Avoid long abstract subjects.
– Avoid interrupting the subject-verb connection.
7. Push new, complex units of information to the end of the sentence.
8. Be concise:
– Cut meaningless and repeated words and obvious implications.
– Put the meaning of phrases into one or two words.
– Prefer affirmative sentences to negative ones.
9. Control sprawl.
– Don't tack more than one subordinate clause onto another;

on complex subjects, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices" ("Common" 2011).

[2] Colomb qtd. in Williams, Bizup (2015: xi).

– Extend a sentence with resumptive, summative, and free modifiers.
– Extend a sentence with coordinate structures after verbs.
10. Above all, write to others as you would have others write to you.

I focus on the principles of cohesion and coherence in my article (Gadomska 2015) entitled "Using LEGO Blocks for Technology-Mediated Task-Based English Language Learning," where I illustrate Williams' ideas with an IT-supported task-based activity. The present article, however, will discuss teaching the principles of characters and actions (within Williams' framework) with the Smart Board technology.

4. The focus and aims of the study

The case study concerns the third-year English Philology BA students at the University of Social Sciences and Humanities. The students have already completed the four semesters of academic writing classes and are working now on their BA theses. In addition, they have extensive experience in using ICT, including the interactive whiteboard technology. The class is on the concepts of cohesion and coherence (based on Lesson 4 from *Style: The Basics of Clarity and Grace*, 2015). The previous classes focused on the principles of actions and characters (Williams, Bizup 2015: Lessons 1–3).

Class: Writing Skills: Study and Teaching
Time: 90 minutes
Aims:
– to revise and consolidate the knowledge of the principles of actions and characters;
– to focus on the use of active and passive voice;
– to visualize/experience concepts of style;
– to develop a sensitivity for recognizing stylistic problems;
– to show similarities between writing in English in general and for specific purposes.
Resources
Handouts with exercises (based on practices in Williams 2003 extended edition) uploaded and retrieved from class materials on the elearning platform; IWB technology and resources.

5. Theoretical background: the lessons on characters and actions

The first two principles of style refer to the concepts of characters and actions. According to Williams (2003: 58), "A character is whatever can be a subject of a series of sentences that tell a story." Williams believes that a reader wants a character as subject (preferably a flesh-and-blood one) and the action expressed in concrete verbs. He understands action as "all literal or figurative movement, mental processes, relationships, and conditions" (2003: 38). Let us compare the two following sentences:

1. The intention of the committee is to audit the records
2. The committee intends to audit the records. (2003: 41)

We agree that the second sentence seems more natural, is clearer, more direct and shorter. Moreover, its subject is short and concrete, not an abstraction, and the verb covers concrete specific action (as opposed to an empty verb in sentence number 1). Williams believes that the number of nominalizations should be reduced and that they should be placed in the emphatic end-of-sentence/clause position. The first sentence sounds worse as it has a nominalization as the subject. So Williams advocates not complicating already complex ideas (e.g., the ESP terminology full of abstractions, including nominalizations) and adjust the sentence structure so that we do not have to struggle when reading. "Make everything you write speakable" and "Have respect for your readers!"– these are the priorities for Williams. Obviously, Williams applies his principles to much more complex sentence structures, proving that when we "make central characters subjects of verbs" and we "use [these] verbs to name the actions those characters are involved in" (2003: 46), our sentences are "more concrete, more concise, more coherent… [and] the logic of [our] sentences is clearer" (2003: 47). For example, if we analyze the following sentences:

> Our more effective presentation of our study resulted in our success, despite an earlier start by others.
> Although others started earlier, we succeeded because we presented our study more effectively.

we immediately notice that the first sentence in this set is a simple sentence, while the logic of the second one is much improved because it is a complex sentence with two dependent clauses, showing the logical relationship between the ideas (as introduced by the subordinators). Nevertheless, Williams says that although he urges us "to revise nominalizations into verbs, [we] cannot write well without them. The trick is to know which to keep and which to turn into

verbs" (2003: 48). And then he gives some advice as to which nominalizations should be kept in the subject position and which should be moved to the end of the clause/sentence. In the lesson on characters, Williams adds that "[we] give readers a problem when for no good reason we do not make characters subjects, or worse, delete them entirely, like this: There was fear that there would be a recommendation for a budget reduction" (2003: 55). Therefore, a problem arises with the use of passive voice. He introduces two interpretations of the word "passive" with the first referring to the grammatical form and the other to the way the sentence makes us feel. "We often call a sentence passive if it feels flat, regardless of whether its verb is actually in the passive voice" (2003: 61). Although some experts believe we should avoid passive, Williams claims it is often a better choice (2003: 62). In fact, one of the main reasons we have the passive voice in the language is to apply the Old-to-New Principle, the principle of cohesion. Thanks to it the sentences flow one from another in a cohesive flow, accumulating in a coherent composition or as Williams calls it "a story."

The above short summary of the selected principles of style will serve as a theoretical background necessary to describe a few activities, based on Williams' ideas, adapted to the IWB-supported class usage.

6. Adaptive practice

As Williams often repeats in his book that correcting, rephrasing stylistic problems relies on linguistic intuition, certain sensitivity and making choices, prioritizing, it was my task to design such activities that will help visualize and recognize the problems. It is undeniable that the IWB tools can be extremely effective in that matter (Figures 1 and 2).

The first activity involves IWB technology to analyze and diagnose the context for the usage of active or passive voice. A teacher can annotate the text with the four pen tray styluses or choose any colour highlighter, or a magic pen function (Figures 1 and 2) using SMART Notebook software. Figure 1 shows an example of annotating the text created in MS Word directly with use of the so-called floating tools. Figure 2 serves the purpose of highlighting the context for the Old-to-New Principle to illustrate the principle of cohesion. The teacher generates the answers from the students and annotates the text on the board, highlighting the subject in both sentences: in 1A it is a long and abstract subject, which contains a nominalization where the action is hidden ("A") and a character ("Ch"). The other character is *a Black Hole* (underlined). The sentence is in the active voice. However, 1B is in the passive voice – yet the character is in the subject position. The long and complex information (in

yellow) has been pushed to the end of the sentence. The second option seems a better choice (a tick). Now, a teacher goes to the next activity, showing both sentences in a context. Students must decide which version, the active or passive, suits better in this context (Figure 2).

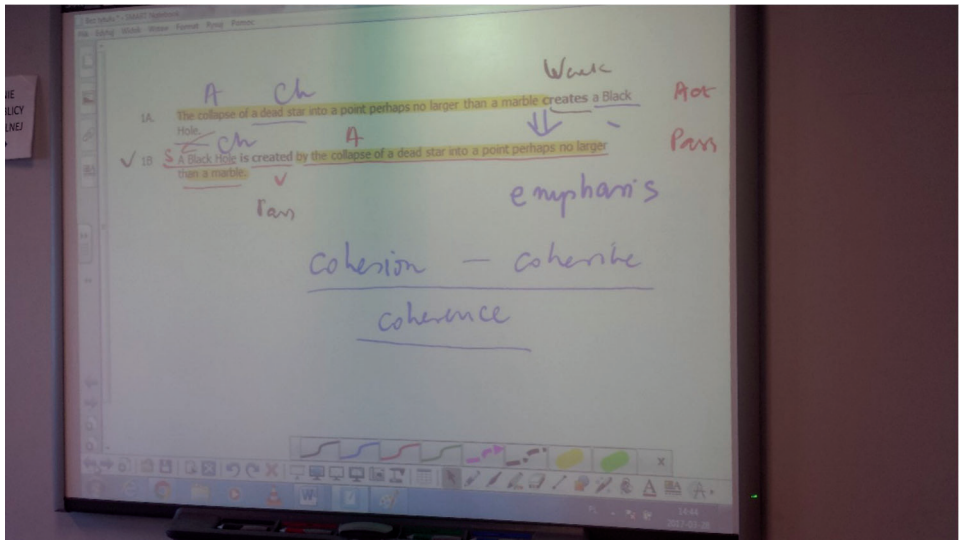


Figure 1. Annotating the MS Word text directly with use of the "floating tools of Smart Board" (author's own resources)

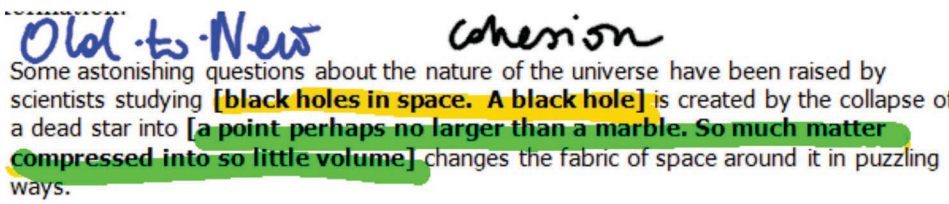


Figure 2. Discussing Old-to-New Principle with the Smart Board tools: a screenshot of the IWB page view (author's own resources)

On the other hand, Figure 3 shows importing a graphic file of a painting to make students visualize the problem of deciding whether or not to use the passive voice structures in the following activity (Williams 2013: 64):

> **The instruction**:
> In the following sentence, change all active verbs into passives, and all passives into actives. Does the sentence improve?
> *Different planes of the painting are immediately noticed because their colors are set against a background of subtle shades of gray that are laid on in thin layers that cannot be seen unless the surface is examined closely.*

The answer:
We immediately notice different planes of the painting because the painter (the name) set them against a background subtle shades of gray and laid them on in thin layers that we cannot see unless we examine the surface closely.

The question, however, is not whether the sentence improves, but which option better serves a given situation. So to understand the context and the choice between the active and passive better we can, with the help of IWB technology, visualize the situation, pretending to be a tour guide in a museum pointing to a particular painting by a particular author. Smart Board tools enable immediate picture transfer from board resources and do not require any previous preparation of materials.

The IT-supported activity provides necessary meaning for the students whether to use passive in order to focus on the result of the action or the active voice to stress the agent(s) of the action(s).

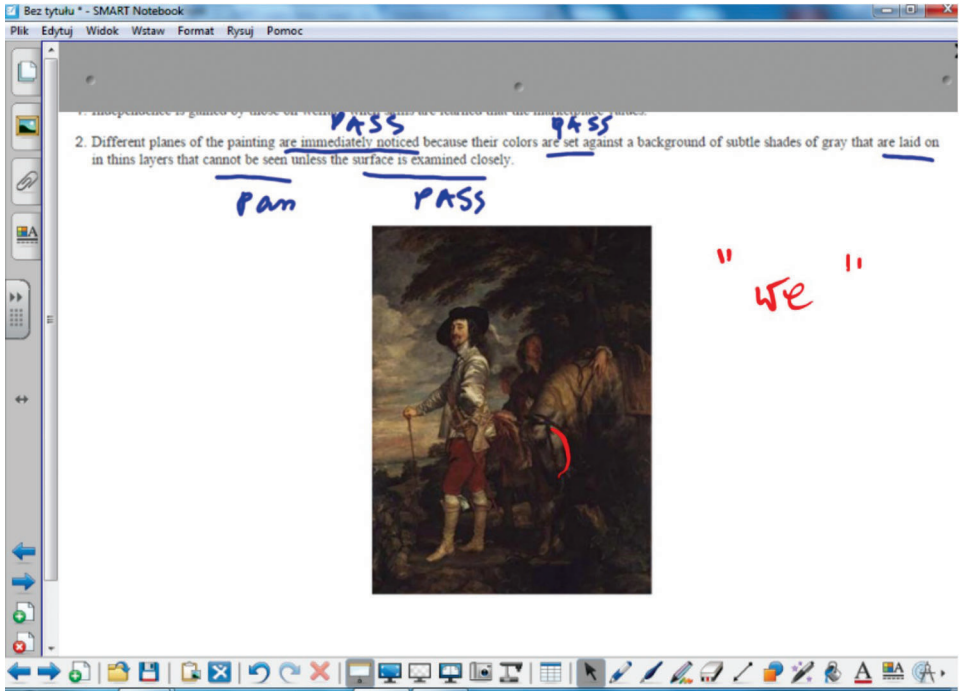


Figure 3. Importing a graphic file with Smart Board technology (author's own resources)

In addition, these pages can be saved (with all annotations), printed or reused in another class or sent to absent students. Moreover, a teacher can always go back to previous pages or erase the annotations. The Internet connection allows instant usage of online resources, such as dictionaries or virtual resources,

making the learning more effective and authentic. A user can also type a text with the keyboard, create a text object, check spelling, capture and transfer a selected screen area, etc. One of the most useful tools for discourse analysis is the function of a "magic pen" in Smart Board software. It allows numerous text annotations (thanks to "disappearing ink"), focusing on particular elements by magnifying them or using the shaded background (Figure 4).

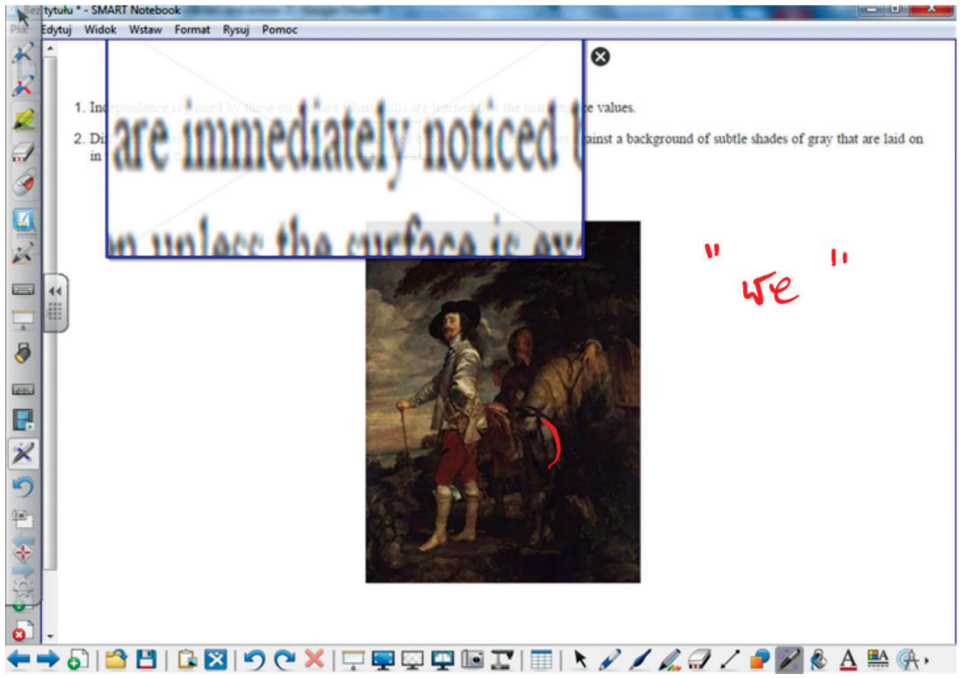


Figure 4. The use of "magic pen" function to discuss the use of passive voice (author's own resources)

7. Conclusion

Teaching *style* as part of TEFL curriculum at the academic level requires a high degree of abstract thinking. It also involves advanced techniques of discourse diagnosis, analysis and rephrasing. For most students they cause some problems. The aim of the course in question is not only to learn the principles of style but also to master the methods and techniques of teaching academic writing with a particular focus on style. In addition, it should be stressed that Williams' book has been written for non-native but also native users of English. Therefore,

the level of difficulty of these tasks requires near-native speaker competence so that the principles "help you predict how readers will judge your prose and then help you decide whether and how to revise it" (Williams, Bizup 2015: viii). It also involves the learning and usage of Academic English. While working on style, students revise grammatical terms concerning sentence/clause structure, types and problems (including the issues of punctuation), word formation, etc. They also learn the new meanings of such familiar terms as passive, topic, emphasis, action, character, and story. They revise academic writing principles concerning paragraph/essay development and organization, editing and revision. Finally, they acquire the knowledge of the new terms, such as: nominalization, coherence and cohesion, resumptive and free modifiers, etc. (Williams, Bizup 2015: ix).

However, the most difficult task requires learning how to write clearly, a task that

> has challenged the generations of writers who have hidden their ideas not only from their readers but sometimes even from themselves. When we read such writing in government regulations, we call it *bureaucratese*; in legal documents, *legalese*; in academic writing that inflates small ideas into gassy abstractions, *academese*. Written deliberately or carelessly, it is a language of exclusion that a democracy cannot tolerate. (Williams, Bizup 2015: 2)

Although the article discusses only the selected principles of style, it aims at focusing on the need to teach style at the tertiary level of education of TEFL curriculum to build linguistic competence sufficient to diagnose, analyze and revise one's own writing and the writing of others. The students are the future professionals in English language usage, and they will need these competences whether for teaching, translation, or other purposes. The point is, however, that in order to fulfill the course objectives, teachers have to rely on learners' advanced cognitive skills, which, in turn, can be boosted with the use of the interactive whiteboard technology in the classroom.

References

Common European Framework of Reference for Languages (n.d.). Retrieved April 4, 2017, from http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf.

Gadomska, A. 2015. "Using LEGO Blocks for the Technology-Mediated Task-Based English Language Learning." *Teaching English with Technology*, vol. 15, no. 2: 120–132. Retrieved August 18, 2015, from http://toc.lib.scu.edu.tw/toc/lan/201505/lanpdf/lane13.pdf.

Garner, B.A. 2013. *Legal Writing in Plain English: A Text with Exercises*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lesikar, R.V., Flatley, M.E., Rentz, K. 2008. *Business Communication: Making Connections in a Digital World*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.

Orwell, G. 1974. "Politics and the English Language." *Propaganda*: 423–437.

Strunk, W. Jr. 1918. *The Elements of Style*. (n.d.). Retrieved April 4, 2017, from http://www.bartleby.com/141/.

SWPS University, 2016–2017. *Writing Skills: Study and Teaching Syllabus*.

Vonnegut, K. 1980. *How to Write with Style*. Elmsford, NY: International Paper Co. Retrieved from http://kmh-lanl.hansonhub.com/pc-24-66-vonnegut.pdf.

Williams, J.M. 1990. *Style: Toward Clarity and Grace.* Chicago: Chicago University Press.

Williams, J.M. 2003. *Style. Ten Lessons in Clarity and Grace*. 7th edition, New York: Longman.

Williams, J.M., Bizup, J. 2015. *Style: The Basics of Clarity and Grace*. Boston: Pearson.

Nauczanie elementów stylu na zajęciach z pisania akademickiego za pomocą narzędzi tablicy interaktywnej

S t r e s z c z e n i e: Nauczanie stylu jest częścią nauczania pisania akademickiego i ma długą tradycję, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych. Wśród niewątpliwych autorytetów w tej dziedzinie jest Joseph Williams i jego podręcznik akademicki *Style: The Basics of Clarity and Grace.* Wydany po raz pierwszy w 1981 doczekał się ponad 11 wznowień (wiele przy współpracy uczniów i kolegów Williamsa, ponieważ sam autor umarł w 2008 roku). Artykuł pokazuje wybrane zagadnienia z teorii i praktyki nauczania stylu na poziomie akademickim zaproponowane przez Williamsa i ich adaptacje na potrzeby kursu *Writing Skills: Study and Teaching*, prowadzonego przez autorkę na Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w Warszawie w Instytucie Anglistyki. Propozycja autorki zakłada wykorzystanie narzędzi tablicy interaktywnej w celu wizualizacji, analizy, diagnozy oraz korekty tekstu.

S ł o w a k l u c z e: pisanie akademickie, styl, tablica interaktywna, nauczanie języka angielskiego jako obcego

Aleksandra Krawczyk

Technologie informacyjne w nauczaniu języka specjalistycznego – wskazanie źródeł internetowych jako pomocy dydaktycznych

S t r e s z c z e n i e: Technologie informacyjne oraz media odgrywają istotną rolę w dydaktyce języka specjalistycznego. Powinno to znaleźć wyraz w procesie nauczania. Celem artykułu będzie dokonanie ogólnej ich charakterystyki oraz przeglądu różnych metod ich wykorzystania. Artykuł ten jest próbą zebrania odpowiedzi na pytania, jak zainteresować ucznia lekcją języka, która głównie skoncentrowana jest na biernej pracy z podręcznikiem, jak pomóc nauczycielowi w dobie XXI wieku w przygotowaniu materiałów do zajęć, które będą atrakcyjne i czytelne w odbiorze oraz w jaki sposób umożliwić uczniom usystematyzowanie wiedzy, wykorzystując najnowsze narzędzia, które są dostępne na wyciągniecie ręki? Artykuł przedstawia programy, strony internetowe oraz aplikacje wraz z przykładami ich zastosowania.

S ł o w a k l u c z e: edukacja, nowoczesne nauczanie języka, technologia informacyjna, nowoczesne narzędzia dydaktyczne, dydaktyka języka specjalistycznego

1. Wstęp

Pierwsze wzmianki o wykorzystaniu komputera do badań nad językiem miały miejsce w latach 60. XX wieku. W tym czasie analizy językowe były dokonywane na ogromnych komputerach klasy mainframe, a popularyzacja komputera osobistego (ang. *personal computer*) umożliwiła wdrożenie go do nauczania języków w latach 70. XX wieku. Porównując ówczesną technologię ze współczesną, w ciągu tych sześciu dekad, można zaobserwować jej dynamiczny rozwój. Oprócz interaktywnych pakietów multimedialnych, ogromnych

zasobów Internetu oraz szerokiego wachlarza technologicznych aplikacji powinniśmy również podążać za postępem w branży komputerowej. Mając na uwadze powyższe, obcujemy z narzędziami, których użycie jest nieodzowne w tworzeniu przestrzeni komunikacyjnej.

Gary Small i Gigi Vorgan (2011) w swojej książce powołują się na wyniki badań, które wykazują, że przeciętny nastolatek ma kontakt z technologią cyfrową (pasywny i aktywny – oglądanie filmów, słuchanie muzyki oraz korzystanie z Internetu) przez prawie osiem i pół godziny na dobę. Użytkownicy smartfonów, laptopów i tabletów z dziesiątkami funkcji mogą znacznie sprawniej wykonywać zadania. Neuropedagodzy i neurodydaktycy informują, że dzisiejsza młodzież uwielbia wielozadaniowość. Przystosowanie się do nowego sposobu zdobywania informacji jest związane z zanikiem tradycyjnej metody uczenia się – czytania dłuższych tekstów, analizy długich wypowiedzi. Wymaga to koncentracji na jednym zjawisku przez dłuższy czas, dlatego warto to uwzględnić przy tworzeniu materiałów na zajęcia (Small, Vorgan 2011: 32–41).

Niekiedy nauczyciele rezygnują z korzystania z technologii informacyjnej na lekcji języka, jeśli nie mają możliwości skorzystania z pracowni komputerowej. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, iż coraz częściej uczniowie mają przy sobie przenośny sprzęt (smartfony i tablety), który staje się nieodłącznym elementem ich życia.

2. Technologia informacyjna a dydaktyka języka specjalistycznego

Związek pomiędzy technologiami informacyjnymi a dydaktyką języka specjalistycznego odzwierciedla CALL (ang. *computer-assisted language learning*). Akronim ten oznacza pełne zintegrowanie technologii informacyjnej z nauczaniem języka (Garrett 2009: 719) wraz ze wzajemnym powiązaniem takich elementów jak dydaktyka, teoria nauczania języków obcych i technologia. Mark Warschauer i Deborah Healey (1998) rozróżniają trzy etapy rozwoju CALL:

1 etap – behawiorystyczny – został zainicjowany w latach 50. XX wieku, wprowadzony w życie w latach 60. i 70. XX wieku. W tym czasie komputer stanowił narzędzie, dzięki któremu oferowano za pomocą stosownego oprogramowania (PLATO system) odpowiednie materiały dydaktyczne (podstawę stanowiły dryle językowe);

2 etap – komunikacyjny – dominował w latach 70. i 80. XX wieku. W tym okresie stworzono wiele programów komputerowych, na przykład dostosowane do indywidualnego tempa ucznia czytanie czy programy stymulujące mówienie i/lub pisanie;

3 etap – zintegrowany – miał swój początek w latach 90. XX wieku. Podstawą wyłonienia tego podejścia było pojawienie się multimediów, stanowiących połączenie różnych form przekazu informacji, takich jak tekst, grafika, dźwięk, animacja, wideo oraz Internet (Lesiak-Bielawska 2015: 4–5).

3. Technologia informacyjna oraz media jako narzędzia wspierające dydaktykę języka specjalistycznego

Joel Bloch (2013) podkreśla rolę nowoczesnych technologii jako narzędzi wspierających proces nauczania. Warto zwrócić uwagę, że ogromnym plusem oferowanych aplikacji technologicznych jest ich różnorodność i dostępność. Ponadto umożliwiają one dojście do całej gamy autentycznych materiałów językowych. W przeciwieństwie do nauczycieli języków ogólnych, daje się zauważyć, że nauczyciel języka specjalistycznego ma do dyspozycji wyraźnie mniejszą ilość materiałów dydaktycznych w postaci podręczników czy zeszytów ćwiczeń.

Umiejętnie wykorzystany Internet jest doskonałym źródłem wiedzy o językach specjalistycznych, należy jednak wiedzieć, jak z niego korzystać oraz gdzie należy szukać poprawnych pod względem merytorycznym informacji. Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa (2014: 260) poddały języki specjalistyczne kategoryzacji na właściwe im punkty odniesienia, które stanowią doskonałą bazę do nabywania wiedzy merytorycznej:

– język ekonomii i biznesu: portale ekonomiczne, bilanse i sprawozdania, wzory dokumentów oraz aktów prawnych,
– język turystyki i hotelarstwa: strony promujące dany kraj lub region, wirtualne muzea, strony hoteli i biur podróży, fora podróżnicze,
– język medyczny: strony informacyjne placówek medycznych, materiały szkoleniowe, fora medyczne,
– język naukowo-techniczny: strony popularyzatorskie, strony stowarzyszeń zawodowych, materiały informacyjne dostawców urządzeń i technologii.

Nie bez znaczenia dla dydaktyki języka specjalistycznego jest możliwość dokonania analizy korpusów tekstów specjalistycznych za pomocą programu komputerowego. Naprzeciw tym potrzebom wychodzi bezpłatne oprogramowanie AntCond, stosowane przez badaczy na całym świecie (dostępne na stronie: http://www.laurenceanthony.net/software.html). Po przeprowadzeniu analizy korpusu tekstu nauczyciel, wykorzystując zawarte w niej dane językowe, może między innymi zarówno tworzyć własne listy frekwencyjne, wyselekcjonować słowa klucze, jak i określać konkordancję wybranego słowa. Kolejnym plusem tego oprogramowania jest jego funkcjonalność, gdyż działa na najpopularniej-

szych systemach operacyjnych. Pozwala na dokładną analizę zawartego w analizowanym tekście słownictwa oraz wydobycie jego specyfiki, na przykład powtarzających się par przymiotników. Jednocześnie umożliwia stosunkowo szybkie tworzenie rozbudowanych ćwiczeń do wykorzystania podczas pracy w klasie i na platformie internetowej (Lesiak-Bielawska 2015: 6).

Mając na uwadze osoby uczące się języka specjalistycznego, warto wspomnieć o serwisie internetowym Deutsche Welle (dostępny na stronie: http://www.dw.de) z najnowszymi wiadomościami politycznymi, gospodarczymi oraz kulturalnymi. Treść serwisu występuje w 30 językach, również w języku polskim. Owa strona oferuje bezpłatne materiały do nauki języka niemieckiego, również do pobrania (seriale, artykuły, pliki w formacie mp3 oraz mp4, materiały mające na celu rozwój umiejętności rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, a przy tym opracowane słownictwo).

Wiele portali internetowych umożliwia bezpłatne odtwarzanie filmów, jednocześnie umożliwiając wykorzystanie ich na lekcji języka angielskiego, na przykład marka serii konferencji naukowych TED (dostępne na stronie: http://www.ted.com). Akronim nazwy – TED pochodzi od *Technology, Entertainment and Design*. Strona skupia ekspertów i wizjonerów, którzy mają coś do powiedzenia częstokroć w niebanalny sposób. Bez naruszania praw autorskich możemy korzystać z materiałów TED również bez dostępu do Internetu. Filmów na portalu TED jest tak dużo, że podczas pierwszych prób użytkowania można napotkać trudności z wyszukaniem interesującego nas wystąpienia. Dobrym sposobem na przeszukiwanie zasobów strony jest skorzystanie z playlist przygotowanych przez autorów portalu. Aby móc skorzystać ze wszystkich funkcji witryny, należy wyszukać tytuł wystąpienia w głównej wyszukiwarce TED ulokowanej w prawym górnym rogu. Wtedy wybrany przez nas film obejrzymy ze wszystkimi możliwymi funkcjami. Pomijając możliwość pobrania wystąpienia w wersji audio i wideo, każdy film można obejrzeć z napisami w wybranym języku. Wystąpienia prezentowane są w języku angielskim, niektóre wraz z napisami w języku polskim. Praktycznym pomysłem jest pobranie wystąpień w formacie mp3 i zalecenie, szczególnie bardzo zajętym uczniom i kursantom, aby odsłuchali materiał na przykład w samochodzie, w drodze do pracy lub szkoły. Coraz więcej stron internetowych (na przykład: http://tedxesl.com lub http://www.authentic-teaching.com) oferuje gotowe scenariusze lekcji wykorzystujące materiały z konferencji TED. Warto sprawdzić, jakie pomysły proponują, ponieważ możemy w ten sposób zaoszczędzić czas na przygotowywanie materiałów do zajęć (Popławska 2015: 16–18).

Powszechny i wolny dostęp do cyfrowych form zapisu danych i treści umożliwia nauczycielom wykorzystanie w procesie dydaktycznym autentycznych materiałów językowych. Przykładem strony oferującej bezpłatne i sprawdzone pod względem merytorycznym treści jest strona Uniwersytetu Yale (http://oyc.yale.edu), jednego z najbardziej prestiżowych uniwersytetów amerykańskich.

Niektóre stacje badawcze, na przykład BBC (http://www.bbc.com) oferują dostęp do programów w formie podcastów. Uwzględniając tworzenie własnych plików audio dostosowanych do specjalistycznych celów, naprzeciw wychodzi darmowy program do nagrywania i edycji dźwięku Audacity (dostępny na stronie: http://audacityteam.org).

Nowoczesne technologie oferują również zróżnicowane narzędzia umożliwiające wizualizację wybranych treści, na przykład z danej dziedziny specjalistycznej. Doskonałym tego przykładem jest strona MindMup (http://www.mindmup.com), która w bardzo intuicyjny sposób pozwala współtworzyć mapę myśli przez różnych użytkowników w czasie rzeczywistym (Lesiak-Bielawska 2015: 7). Nauczyciele prowadzący zajęcia z języka specjalistycznego w wersji *online*, na przykład dzięki wykorzystaniu komunikatora Skype, mogą korzystać z darmowej tablicy interaktywnej Twiddla (http://www.twiddla.com). Za jej pomocą, oprócz takich czynności jak rysowanie, zaznaczanie, podkreślanie czy wyróżnianie treści, można w trakcie lekcji *online* rozmawiać, czatować z uczniami, zamieszczać własne pliki tekstowe oraz multimedialne. Nauczyciel, po wejściu na stronę, klika w ikonę *start a new meeting*. Numer pojawiający się w adresie witryny jest numerem klasy, do której powinni dołączyć kursanci. Ekran główny umożliwia pisanie oraz rysowanie – teksty automatycznie wyświetlają się naszym rozmówcom, którzy również mogą pisać na tablicy.

Rosnące zjawisko komunikacji internetowej pomiędzy uczniem a nauczycielem przyczyniło się do stworzenia stron internetowych umożliwiających przetwarzanie w chmurze, jak na przykład strona Google Docs czy narzędzie Dropbox (dostępne na stronie: http://www.dropbox.com). To miejsca, w których można przechowywać duże pliki tekstowe oraz multimedialne. Nauczyciel po założeniu konta na dysku Dropbox zamieszcza własne materiały dydaktyczne, do których uczniowie mają wgląd dzięki przesłaniu linku do odpowiedniego pliku, bądź po całkowitym udostępnieniu zawartości dysku. W przypadku Google Docs dokument, nad którym pracujemy, jest dostępny w sieci niezależnie od urządzenia, jakiego używamy. Można pracować nad nim w domu, na przykład korzystając ze stacjonarnego komputera, a następnie kontynuować pracę w podróży z tabletem czy smartfonem.

Skuteczna nauka języka opiera się na pewnych zasadach, które są niezmienne. Do jednej z tych zasad należy niezaprzeczalnie prawo powtórek. Nowy materiał należy regularnie powtarzać do czasu, aż na dobre zagości w naszej pamięci długotrwałej. Wszyscy uczący się języka obcego potrzebują jakiegoś sposobu, aby powtórka była choć trochę wyzwaniem, ale i dobrą zabawą. Zważywszy na wymogi współczesnych uczniów, warto urozmaicić zajęcia o bezpłatną platformę do tworzenia i przeprowadzania interaktywnych quizów Kahoot! (strona do tworzenia quizów dostępna na stronie: https://getkahooot.com oraz strona do logowania dla uczniów: http://kahoot.it). Wykorzystując urządzenia mobilne, możemy zaplanować ciekawą lekcję powtórzeniową.

Na stronie: http://nowoczesnenauczanie.pl/narzedzia-2/ciekawa-lekcja-z-kahoot/ znajduje się dokładna instrukcja, „krok po kroku", która obrazuje, w jaki sposób należy stworzyć quiz Kahoot! Popularna wśród uczniów jest aplikacja oraz strona internetowa Memrise (dostępne na stronie: http://www.memrise.com). Twórcy programu stworzyli nie tyle program edukacyjny, ile swego rodzaju grę językową, w której, przechodząc przez kolejne etapy wybranego przez nas kursu językowego, zdobywamy punkty, dzięki którym jesteśmy zmotywowani do wędrówki przez kolejne etapy. Po zarejestrowaniu się nie pozostaje użytkownikowi nic innego jak wybrać język, w którym chce szlifować swoje umiejętności. Memrise nie jest aplikacją nastawioną na bezmyślne powtarzanie słownictwa, ponieważ algorytm został opracowany w taki sposób, aby maksymalnie wykorzystać działanie naszej pamięci krótkotrwałej i długotrwałej, czego dowodem jest zróżnicowany charakter ćwiczeń, na przykład w postaci układanek, definicji, nagrań wideo czy nagrań lektora. Dzięki tej stronie mamy możliwość tworzenia własnych kursów, choćby z wykorzystaniem aktualnie omawianego na lekcji słownictwa.

Kolejną witryną, z której można korzystać nie tylko na komputerze, lecz także za pomocą nowoczesnych telefonów komórkowych i tabletów, jest Languageguide (http://www.languageguide.com). Serwis oferuje podzielony tematycznie słownik obrazkowy z wymową w 18 językach. Obrazki zostały podzielone na grupy tematyczne, które często pokrywają się z zagadnieniami tematycznymi stanowiącymi podstawę egzaminów zewnętrznych. Wskazanie kursorem lub dotknięcie palcem wybranego obrazka powoduje odtworzenie jego wymowy przy jednoczesnym wyświetleniu okienka z pisownią wyrazu (Zaród 2015: 12–13).

Warto także wspomnieć o ciekawym formacie zajęć edukacyjnych – WebQuest, w którym wyjściowym źródłem informacji jest Internet. Metoda ta została wynaleziona i opracowana w połowie lat 90. ubiegłego stulecia, a dzisiaj niezwykle prężnie zyskuje na popularności. Aby osiągnąć optymalny cel, prawidłowy WebQuest powinien składać się z następujących części (Cudzich 2012: 35–36):

– Wprowadzenia – ogólnego motywującego opisu projektu,
– Zadania – poleceń dla grup, opisu produktu, który należy stworzyć,
– Procedury – opisu kroków, jakie należy wykonać, aby rozwiązać zadania,
– Zasobu (źródeł) – listy stron internetowych dostępnych w sieci potrzebnych do rozwiązania zadania,
– Oceny (ewaluacji) – punktacji oraz sposobu oceny wykonania zadań,
– Zakończenia (konkluzji) – podsumowania projektu oraz prezentacji gotowego materiału.

Ta metoda dydaktyczna charakteryzuje się wysoką skutecznością pracy, wyraźnie wyższą od metod tradycyjnych. WebQuesty są niezwykle motywujące, gdyż przeprowadzane są głównie w grupach, aktywizują i stymulują umysł

ucznia poprzez porównywanie, dedukowanie, klasyfikowanie, analizowanie błędów, konstruowanie argumentów, abstrahowanie oraz analizę poglądów. Metoda ta może być wykorzystywana na zajęciach zarówno z języka obcego ogólnego, jak i z języka specjalistycznego. W trakcie lekcji można przećwiczyć charakterystyczne dla danej branży czynności zawodowe oraz zmierzyć się z najczęściej występującymi w pracy zadaniami.

4. Podsumowanie

Oferowane przez technologię informacyjną możliwości są potencjalnym rozwiązaniem dla wielu wyzwań charakterystycznych dla nauczania języka specjalistycznego. Ponadto jej rozwój uwolnił proces nauczania, pozwalając na dostosowanie go do indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów oraz przeniół go z klasy do miejsc dogodnych dla użytkowników. Wraz z pojawieniem się nowych narzędzi nauczyciele języka mają do dyspozycji coraz więcej możliwości ich wykorzystania, jednakże można czuć się przytłoczonym ilością nowoczesnych mediów, a to skutkuje pominięciem ich w procesie dydaktycznym. Wykorzystanie programów komputerowych, w tym aplikacji, jest wielokrotnie traktowane jako gwarancja postępu. Należy pamiętać, że wiele materiałów multimedialnych w swoich założeniach metodycznych jest opartych na bardzo tradycyjnych metodach. Mając na uwadze powyższe, daje się zauważyć, że tego typu ćwiczenia zyskują na atrakcyjności, a Internet staje się niezastąpionym pomocnikiem nauczyciela języka specjalistycznego, który na co dzień zmaga się z niedostateczną ilością odpowiednich materiałów dydaktycznych. Warto zachęcić nauczycieli do dotrzymania kroku nowej generacji, niewyobrażającej sobie życia bez wszechobecnego Internetu, który wychodzi naprzeciw potrzebom współczesnej dydaktyki.

Bibliografia

Bloch J., 2013: *Technology and ESP*. In: Paltridge B., Starfield S. (eds.): *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chickester: Wiley-Blackwell, s. 429–447.

Cudzich B., 2012: *Wykorzystanie technik ludycznych oraz WebQuest w nauczaniu języka specjalistycznego*. „Homo Ludens", nr 1/4, s. 31–43.

Gajewska E., Sowa M., 2014: *LSP, FOS, Fachsprache… Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.

Garrett N., 2009: *Computer Assisted Language Learning Trends and Issues Re-visited: Integrating Innovation*. „Modern Language Journal", No 93, s. 719–740.

Grucza S., 2007: *Glottodydaktyka specjalistyczna*. Cz. 1: *Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*. „Przegląd Glottodydaktyczny", nr 24, s. 7–20.

Kowalewski J., 2015: *Ujarzmić technologię*. „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 56–58.

Lesiak-Bielawska E.D., 2015: *Technologie informacyjne w dydaktyce języków specjalistycznych*. „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 4–10.

Popławska A., 2015: *Ten Times TED, czyli jak wykorzystać materiały TED w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 16–19.

Small G., Vorgan G., 2011: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Tłum. S. Borg. Poznań: Vesper.

Warschauer M., Healey D., 1998: *Computers and language learning. An overview*. „Language Teaching", No 31, s. 57–71.

Zaród M., 2015: *Bezpłatne zasoby internetowe w klasie językowej*. „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 11–15.

The use of information technology in specialist language teaching – indication of Internet sources as teaching aids

A b s t r a c t: Information technology and media play an important role in specialist language teaching. This should find expression in the teaching process. The aim of this article is their characteristics and an overview of various possibilities of their application. An attempt will be made to answer the following questions: how to get students, who are mainly concentrated on passive work, interested with a textbook, how to help a 21st century teacher in preparation of teaching materials, which will be attractive and easy in perception. How will the application of IT and media allow students to systematize their knowledge based on the latest easily available tools? It is worth to encourage teachers to keep up with the new generation, who can't imagine life without the omnipresent Internet. The Internet which meets the needs of modern didactics. The article presents programs and websites with examples of their application.

K e y w o r d s: education, modern language teaching, information technology, modern didactic tools, specialist language teaching

Marta Łęcka

Czy język specjalistyczny może żyć w mediach społecznościowych? Od tekstbooka do Facebooka

S t r e s z c z e n i e: Media społecznościowe mają niewątpliwie silną pozycję w Polsce. Liczba aktywnie korzystających użytkowników serwisów społecznościowych takich jak Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, jak i ich zasięg systematycznie rosną. Najliczniejszą grupę użytkowników platform społecznościowych stanowią osoby w wieku 19–25 lat. Jeżeli przyjąć, że świadomy użytkownik jest poszukiwaczem informacji, którą następnie dzieli się z innymi, to nasuwa się hipoteza, że można wykorzystać portale społecznościowe jako narzędzie edukacyjne w procesie nauczania języka specjalistycznego na uczelniach wyższych. Czy media społecznościowe oraz tzw. blogosfera mogą wspomóc proces edukacji w kontekście języka specjalistycznego? Czy Facebook można wykorzystać jako medium dostarczające wartościowe treści? Celem artykułu jest ukazanie na przykładzie działań prowadzonych w zakresie języka angielskiego medycznego (*English for Medical Purposes*) skierowanych do studentów kierunków medycznych poprzez wybrane kanały społecznościowe (Facebook, Instagram, blogowanie) edukacyjnego potencjału tkwiącego w mediach społecznościowych w przestrzeni nauczania języków specjalistycznych na uczelniach wyższych.

S ł o w a k l u c z e: media społecznościowe, edukacja, Facebook, Instagram, język angielski do celów medycznych

1. Technologie Web 2.0 i era społeczeństwa informacyjnego

Nieprzerwanie dokonujący się postęp i dynamiczny rozwój technologii komunikacyjno-informacyjnych określanych mianem Web 2.0 wyznaczyły nowe kierunki w sposobach korzystania z sieci internetowej. Wiele narzędzi takich jak blogi, fora dyskusyjne czy serwisy społecznościowe redefiniowało sposób

nadawania, odbioru i interpretowania komunikatu w przestrzeni medialnej. Jenkins do wyjaśnienia tego zjawiska używa konceptu „konwergencji mediów", które badacz postrzega jako integrowanie dotychczas dostępnych technologii (telefonu, telewizji, komputera) w nowe formy (technologia cyfrowa), które zaczynają pełnić funkcję komunikacyjną i informacyjną (Jenkins 2007: 8).

Tomasz Goban-Klas wskazuje na istotną i stale rosnącą rolę, jaką odgrywają telekomunikacja i informacja w nowoczesnym społeczeństwie. Badacz wskazuje na erę komunikowania za pomocą Internetu jako końcową fazę rewolucji w obrębie generowania, przetwarzania oraz przesyłania informacji. Sieć internetową interpretuje się jako formę mediów, których treścią jest informacja, a istotę stanowi komunikacja (Goban-Klas 1999: 13). Przełomowe innowacje w zakresie sieci cyfrowych mają ogromny wpływ na kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego, które Goban-Klas definiuje jako społeczeństwo wyposażone w rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, będące podstawą tworzenia dochodu narodowego (Goban-Klas 1999: 42).

Rozwój nowych technologii nie pozostaje bez wpływu na zmiany w społecznej kulturze komunikowania. Istotną rolę pojawiającym się nowoczesnym technologiom w kształtowaniu komunikacji społecznej przypisywał już w połowie XX wieku Marshall McLuhan, uznany autor teorii komunikacyjnych, uważany przez wielu medioznawców za prekursora powstania i rozwoju globalnej sieci internetowej (McLuhan 2004: 57). Magdalena Andrzejewska i Anna Stolińska odnotowują, że możliwość natychmiastowego dostępu do zasobów informacyjnych oraz rozwiązania wspierające tworzenie i współtworzenie treści przez użytkownika pozwalają użytkownikom sieci dynamicznie kształtować przestrzeń komunikacyjną (Andrzejewska, Stolińska 2011: 6).

2. Technologie informacyjno-komunikacyjne i nowoczesna edukacja

Innowacyjne trendy technologiczne kształtują również przestrzeń w obszarze współczesnej edukacji. Do edukacji wkracza rzeczywistość rozszerzona (ang. *augmented reality*), która dostarcza nowych narzędzi i możliwości tworzenia oraz budowania wiedzy. Kreatywność i innowacyjność zostały określone w strategii lizbońskiej jako kluczowe kompetencje społeczeństwa wiedzy (Kołodziejczyk 2014: 13). Umiejętność odnajdywania, gromadzenia, a następnie przetwarzania i zastosowania nowej wiedzy w celu rozwiązania problemu stanie się najważniejszym elementem procesu kształcenia społeczeństwa epoki cyfrowej (Gregorczyk 2014: 24–26). W nurt ten wpisuje się stanowisko Witolda Kołodziejczyka, który zauważa, że model kształcenia oparty na paradygmacie nauczania ustandaryzowanych umiejętności został wyeksploatowany we współ-

czesnym społeczeństwie wiedzy, w którym edukacja staje się ukierunkowana na umiejętne poszukiwanie zasobu wiedzy i zarządzanie wiedzą (Kołodziejczyk 2014: 13).

Idea środowiska edukacyjnego również ulega metamorfozie. W tradycyjnym rozumieniu model ten zawiera wyodrębnioną z otoczenia przestrzeń, w której następuje sformalizowany proces edukacyjny realizowany na podstawie paradygmatu przekazywania wiedzy pamięciowej przez nauczyciela i organizację działalności dydaktycznej w system lekcyjno-klasowy. Jednakże edukacja w tym ujęciu stała się, jak określa Kołodziejczyk, „hermetyczną przestrzenią izolacji od współczesnego świata", w którym niezbędną umiejętnością nie jest samo posiadanie wiedzy, lecz zdolność do krytycznej analizy oraz praktycznego, kreatywnego i innowacyjnego jej zastosowania (Kołodziejczyk 2014: 15). Nowy model kształcenia uwzględniający społeczeństwo wiedzy włącza do przestrzeni edukacyjnej nowe środki technologii informacyjno-komunikacyjnych, które wspierają osoby uczące się w aktywnych procesach nabywania wiedzy. Idea nowoczesnej edukacji, jak zauważa Grażyna Gregorczyk, propaguje kształcenie przebiegające w dowolnym miejscu i czasie polegające na samodzielnym budowaniu i rozwoju wiedzy przez osobę uczącą się (Gregorczyk 2014: 24).

3. Media społecznościowe jako narzędzie edukacyjne

W społeczeństwie ukształtowanym przez współczesne technologie sieci drugiej generacji edukacja zostaje ukierunkowana na nabywanie nowych umiejętności i kompetencji poprzez poszukiwanie i przetwarzanie zasobów informacyjnych oraz tworzenie nowej wiedzy przy wykorzystaniu nowych technologii. W dobie ekspansji oprogramowań społecznościowych, które rozwijają model bazujący na współtworzeniu i współdzieleniu treści przez użytkowników, wskazane jest przyjrzenie się bliżej, jaką rolę mogą one odgrywać w procesie edukacji.

Pod pojęciem mediów społecznościowych (ang. *social media*) zawiera się szeroka grupa kanałów komunikacji umożliwiających prowadzenie interaktywnego dialogu pośród nieformalnych społeczności ludzi skupionych wokół określonych zagadnień (Dabner 2012: 69). Wśród nich znajdują się liczne serwisy społecznościowe, które gromadzą w jednym miejscu społeczności oraz działają w oparciu o nie (przykładowo Facebook, LinkedIn, Goldenline). Inną formą internetowych mediów społecznościowych umożliwiających dialog i interakcję internautów są blogi (na przykład blogger.pl, blogspot.com, blox.pl) oraz mikroblogi (na przykład Twitter). Popularnym medium społecznościowym stają się serwisy treściowe (ang. *content communities*),

które umożliwiają internautom wymianę tworzonych przez nich plików wideo lub audio (na przykład YouTube, Pinterest, Slideshare). Najstarszym typem mediów społecznościowych są fora i grupy dyskusyjne tworzone najczęściej przy portalach informacyjnych oraz na stronach internetowych firm i gazet (na przykład gazeta.pl, forumowisko.pl). Innym kanałem komunikacji jest serwis q&a (ang. *questions and answers*), który opiera się na mechanizmie pytania i odpowiedzi (na przykład zapytaj.pl, ask.fm).

Najistotniejszym elementem odróżniającym internetowe media społecznościowe od mediów tradycyjnych jest włączenie w przestrzeń medialną niezaangażowanych wcześniej podmiotów, to jest odbiorców komunikatu. Paul Levinson określa serwisy społecznościowe mianem *nowe nowe media,* wskazując na oferowanie użytkownikom możliwości występowania zarówno w charakterze odbiorcy, jak i nadawcy treści (Levinson 2010: 179). Korzystanie z zasobów informacji znalezionych w Internecie, wymiana informacji pomiędzy użytkownikami danej platformy społecznościowej, a także współtworzenie treści nadaje nowy wymiar edukacyjny kanałom społecznościowym. Serwisy społecznościowe mogą być wykorzystane do wspierania zarówno formalnego, jak i nieformalnego procesu uczenia się, przyczyniając się do skuteczniejszej realizacji procesów dydaktycznych (Evans, Kairam, Pirolloi 2010: 683).

Raporty instytucji badania opinii społeczej wskazują na silną pozycję mediów społecznościowych w Polsce, które są szczególnie popularne wśród osób młodych. Dane liczbowe z ostatnich lat pokazują, że uczniowie i studenci stanowią najliczniejszą grupę użytkowników Internetu i platform społecznościowych – 97% użytkowników sieci to osoby w wieku 18–24 lata (CBOS: 2015). Większość z nich każdego dnia loguje się w serwisie społecznościowym. W grupie uczniów i studentów aktywne korzystanie z przynajmniej jednego z portali społecznościowych deklaruje 92% osób. Wyniki badania sondażowego firmy Librus pokazują, że wykorzystanie w środowisku klasowym przez pedagogów informacji dostarczonych przez media społecznościowe istotnie zwiększa kreatywność uczniów i zainteresowanie zajęciami, poprawia relacje z uczniami oraz przyczynia się do poprawy wyników w nauce (Kalinowska 2012).

Przedstawione powyżej dane niosą ważne dla wykładowców informacje i skłaniają do pogłębionej refleksji nad wykorzystaniem tych narzędzi w procesie edukacji. Na gruncie polskim zagadnienie, jaką rolę mogą odgrywać w kształceniu serwisy społecznościowe, nie posiada jeszcze licznych opracowań. Paliszkiewicz, prezentując przykładowe sposoby wykorzystania wybranych platform społecznościowych w innowacyjnym kształceniu, dowodzi, że serwisy społecznościowe mogą wspierać nowoczesne metody nauczania i promować kształcenie poprzez poszukiwanie źródeł informacji i przetwarzanie nowej wiedzy (Paliszkiewicz 2016: 914). Z kolei Zbigniew Meger wskazuje na możliwość efektywnego wykorzystania mediów społecznościowych w kooperatywnych procesach uczenia się. Badacz zauważa, że oprogramowania

społecznościowe wspierają tworzenie wspólnot, których członkowie aktywnie uczestniczą w grupowym poznawaniu zagadnień i rozwiązywaniu problemów. Zaangażowanie budowane wokół tych platform poprzez działania zmierzające do osiągnięcia zbieżnych celów prowadzi do nowych konstrukcji wiedzy, co sprzyja efektywnej realizacji procesów grupowej edukacji (Meger 2012: 57–59).

Istotny wkład do dyskusji nad wykorzystaniem mediów społecznościowych przez instytucje edukacyjne mają eksploracje Emanuela Kulczyckiego, który swoimi badaniami objął akademickie uczelnie wyższe w Polsce. Badacz rozpatruje zagadnienie na dwóch poziomach celów: wykorzystania przez jednostki akademickie nowych kanałów komunikacji w zakresie komunikacji naukowej oraz zmiany edukacyjne wynikające z używania nowych narzędzi komunikacji w procesie dydaktycznym. Autor w podsumowaniu wskazuje nie tylko na możliwość, ale i konieczność wykorzystania serwisów społecznościowych, a także ich dywersyfikację w komunikacji naukowej (Kulczycki 2012: 103).

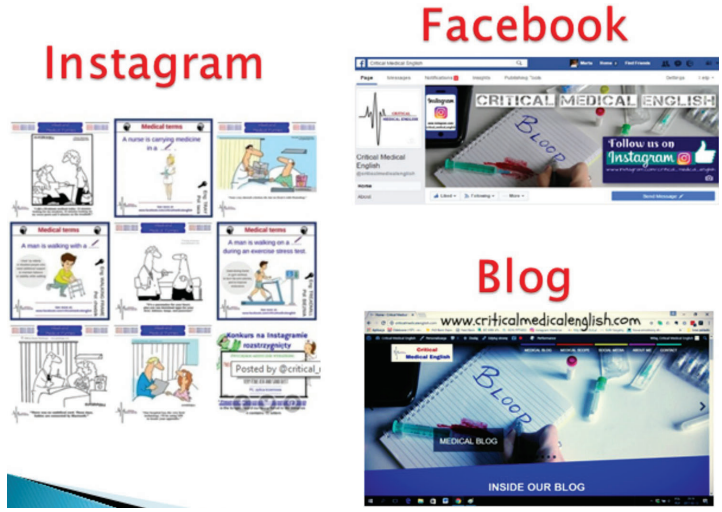
Nie bez znaczenia dla dyskusji o roli kanałów społecznościowych w kształceniu akademickim pozostaje publikacja Beaty Stachowiak, w której autorka przedstawia liczne argumenty przemawiające za stosowaniem platform społecznościowych przez środowiska uniwersyteckie. Autorka wskazuje różnorodność obszarów wykorzystania mediów społecznościowych przez nauczycieli akademickich, jednocześnie zauważając, że możliwości te nie są w pełni doceniane przez środowiska naukowe (Stachowiak 2013: 58).

4. Badanie „Critical Medical English"

Jeżeli przyjąć, że świadomy użytkownik serwisów społecznościowych jest poszukiwaczem informacji, którą następnie dzieli się z innymi użytkownikami, to nasuwa się hipoteza stanowiąca, że zasadnym jest zastosowanie platform społecznościowych jako narzędzia edukacyjnego w procesie nauczania języka specjalistycznego na uczelniach wyższych. W tym celu przeprowadzono badanie, w którym wykorzystano popularne wśród polskich studentów kanały społecznościowe do nauczania języka angielskiego do celów medycznych. Projekt badawczy nazwano „Critical Medical English".

W badaniu zostały uwzględnione następujące serwisy społecznościowe: Facebook, Instagram, blog. Założeniami istotnymi dla doboru wymienionych kanałów społecznościowych były odpowiednio: popularność platformy wśród studentów mierzona odsetkiem aktywnie korzystających użytkowników (Facebook), zaangażowanie użytkowników (Instagram) oraz możliwość korzystania z platformy przez szerokie grono odbiorców z poziomu przeglądarki internetowej bez konieczności posiadania profilu w serwisie społecznościowym (blog).

Rys. 1. Logo projektu badawczego użyte w serwisach społecznościowych
Źródło: Opracowanie na podstawie http://criticalmedicalenglish.com.



Rys. 2. Profile „Critical Medical English" w serwisach społecznościowych
Źródło: Opracowanie własne.

4.1. Facebook

Facebook jest serwisem społecznościowym, który generuje niemal cały ruch społecznościowy w Polsce (całkowita liczba polskich użytkowników Facebooka przekroczyła 20 mln, a każdego dnia loguje się do tego serwisu ponad 10 mln osób). Facebook jest kanałem popularnie używanym do interakcji społecznych, to jest nawiązywania i utrzymywania sieci kontaktów. Literatura przedmiotu

wskazuje, że serwis ten ma również walory edukacyjne (Evans, Kairam, Pirolloi 2010; Kirschner, Karpinsky 2010; Hew 2011; Blak 2012; Kulczycki 2012; Stachowiak 2013; Paliszkiewicz 2016). Wyniki badania Katarzyny Blak, przeprowadzonego wśród polskich studentów, dowodzą, że w postrzeganiu studentów serwisy takie jak Facebook, które są ich naturalnym środowiskiem, nie stanowią wyłącznie platformy komunikacyjnej, lecz również służą jako miejsce poszukiwania i nabywania dodatkowej wiedzy, a zatem, jak konkluduje autorka, są doskonałą przestrzenią do prowadzenia działań edukacyjnych (Blak 2012).

W badaniu „Critical Medical English" Facebook jest wykorzystany jako platforma do prowadzenia działań z zakresu nauczania angielskiej terminologii medycznej. Cel ten jest realizowany poprzez publikowanie treści zawierających opis teoretyczny, to jest krótkie wprowadzenie zagadnienia oraz przykłady specjalistycznej terminologii z objaśnieniem w językach: angielskim i polskim, a także dołączonymi ilustracjami w postaci obrazów lub filmów wideo. Zagadnienia językowe pojawiające się systematycznie na platformie Facebooka to: medyczne terminy specjalistyczne *vs.* określenia potoczne, akronimy i skróty stosowane w medycynie, żargon medyczny, interpretacja przedrostków i przyrostków w terminologii medycznej, brytyjska *vs.* amerykańska pisownia terminów medycznych. Przykładowa publikacja na Facebooku została przedstawiona na rysunku 3. Facebook dostarcza administratorowi profilu dostępu do danych statystycznych, które pozwalają na analizę odbioru komunikatu przez użytkowników platformy (rys. 4). Dane zawierają informację zarówno o zasięgu każdego z publikowanych postów, jak i o zaangażowaniu odbiorców, które obejmuje polubienie postu, skomentowanie postu, udostępnienie postu na swoim profilu lub odwołanie do postu na swoim profilu.

Rys. 3. Przykładowy wpis na profilu Critical Medical English na Facebooku
Źródło: Opracowanie na podstawie https://www.facebook.com/criticalmedicalenglish.

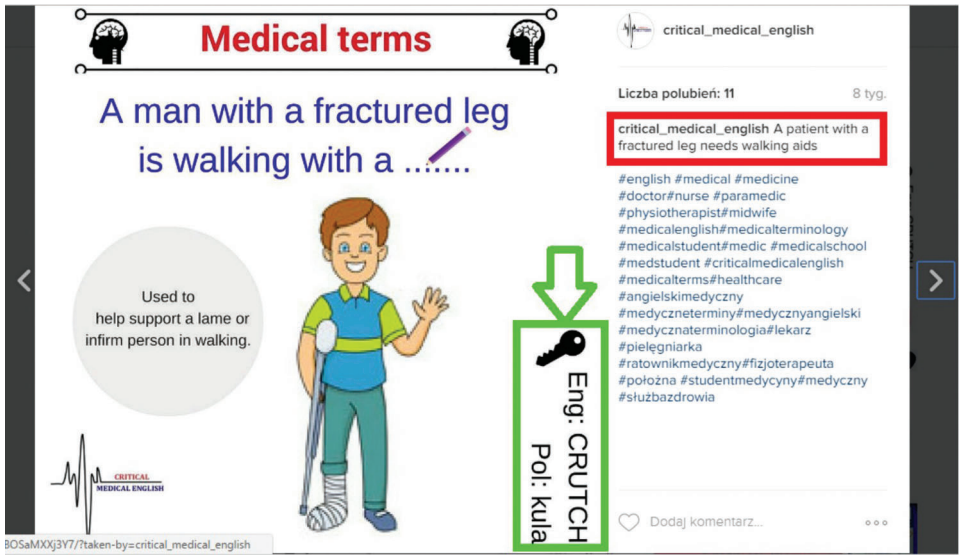
Rys. 4. Zasięg postów i zaangażowanie odbiorców profilu Critical Medical English na Facebooku
Źródło: Opracowanie własne.

4.2. Instagram

Instagram jest portalem o znacznie mniejszym zasięgu niż Facebook (obecnie posiada ponad 3 mln użytkowników w Polsce), jednak serwis ten charakteryzuje się dużym zaangażowaniem odbiorców i bardzo aktywnym uczestnictwem. Użytkownikom Instagramu oferowana jest możliwość publikacji zdjęć, dzielenia się nimi oraz obserwowania zdjęć zamieszczanych przez innych użytkowników. Wśród walorów edukacyjnych tego serwisu literatura wskazuje na możliwość dzielenia się pomysłami, dokumentowania aktywności z zajęć czy prezentacji projektów (Paliszkiewicz 2016: 917).

W ramach projektu „Critical Medical English" Instagram został wykorzystany do przedstawiania medycznej terminologii w postaci nieskomplikowanych, rysunkowych ilustracji wraz z treścią. Przyciągającym uwagę elementem, który zachęca odbiorcę do samodzielnego przywołania terminu medycznego, są zdania z terminem medycznym do uzupełnienia, który jest zilustrowany na rys. 5. W celu samodzielnego sprawdzenia poprawności wskazanego przez

odbiorcę terminu oraz w przypadku nieznajomości angielskiego odpowiednika danego wyrazu istnieje możliwość sprawdzenia odpowiedzi, która znajduje się na obrazie (oznaczona symbolem klucza). Innym przykładem zastosowania Instagramu do wprowadzania medycznej terminologii jest prezentowanie medycznych dowcipów rysunkowych (rys. 6). Specjalistyczny termin medyczny jest objaśniony w komentarzu pod obrazem. Objaśnienie zawiera definicję w języku angielskim, przykładowe użycie w zdaniu oraz polski odpowiednik terminu. Taki sposób prezentacji specjalistycznej terminologii medycznej zachęca studentów do przyswajania wiedzy w sytuacji swobodnej, na przykład podczas korzystania ze środków komunikacji miejskiej w drodze na uczelnię. Ze względu na duże zaangażowanie użytkowników Instagramu serwis ten jest platformą sprzyjającą tworzeniu konkursów, które można wykorzystać w celach edukacyjnych. Przeprowadzony w badaniu konkurs dotyczący najtrudniejszego medycznego terminu anglojęzycznego dla schorzenia, jakiego użytkownicy nauczyli się w ostatnim czasie, spotkał się z dużym zainteresowaniem (zainteresowanie było mierzone liczbą kliknięć w ikonę polubień postu oraz odpowiedziami użytkowników prezentowanych w komentarzach). Serwis umożliwia odbiorcom wyrażenie opinii pod wypowiedziami innych użytkowników w postaci komentarza lub polubienia wypowiedzi. Funkcja ta ma istotne walory edukacyjne, ponieważ użytkownicy nabywają wiedzę od innych użytkowników i wymieniają się nią.



Rys. 5. Przykładowy post na profilu critical_medical_english na Instagramie
Źródło: Opracowanie na podstawie https://www.instagram.com/critical_medical_english.

Rys. 6. Przykładowy medyczny dowcip rysunkowy na profilu critical_medical_english na Instagramie

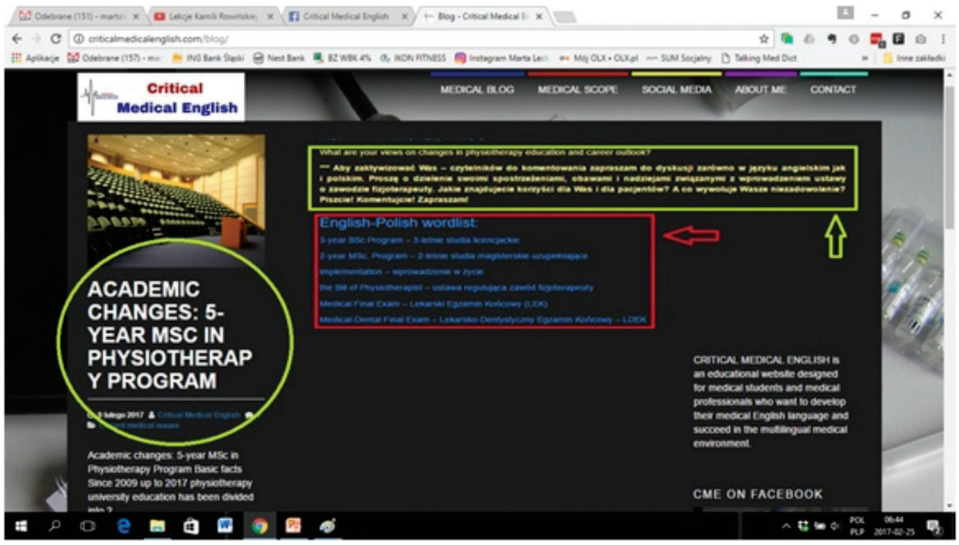
Źródło: Opracowanie na podstawie https://www.instagram.com/critical_medical_english.

4.3. Blog

Blogi akademickie są opisywane w literaturze jako narzędzia wspierające nowoczesne metody nauczania (Churchill 2009: 181; Chu, Chan, Tiwari 2012: 994). Jak zauważa B. Stachowiak, na gruncie polskim blogi akademickie nie są liczne. Autorka podkreśla jednocześnie walory edukacyjne blogosfery akademickiej takie, jak: rozpowszechnianie wiedzy z zakresu określonej dziedziny naukowej czy możliwość pogłębionej i merytorycznej dyskusji z czytelnikami (Stachowiak 2013: 57). Blog może być również wykorzystany przez wykładowcę jako strona internetowa, na której zamieszcza materiały do zajęć, odwołania do dodatkowej literatury lub odnośniki do dodatkowych źródeł (Paliszkiewicz 2016: 917). Z. Meger wymienia blogi jako narzędzia mające znaczący wpływ na indywidualne procesy edukacyjne ze względu na szeroki zakres przedstawianych w blogach treści (Meger 2012: 55)

W projekcie „Critical Medical English" przyjęto następujące założenia dla bloga: publikowane treści są autorskimi wpisami zawierającymi informacje z dwóch obszarów: a) świat medycyny, b) narzędzia przydatne w nauce medycznego języka angielskiego. W pierwszym obszarze celem jest zachęcenie

odbiorcy do czytania artykułów dotyczących bieżących dokonań w dziedzinie medycyny oraz do rozwijania umiejętności wypowiadania się na określone tematy poprzez prezentowanie swojej opinii w komentarzu pod artykułem. Słownictwo zastosowane we wpisie, a istotne do prowadzenia dyskusji na dany temat, jest umieszczone i objaśnione pod artykułem (rys. 7). Drugi z celów blogu polega na praktycznym wsparciu użytkowników i wyposażeniu w narzędzia pomocne w samodzielnym eksplorowaniu angielskiego języka medycznego, takie jak medyczne słowniki internetowe czy aplikacje mobilne. Możliwość komentowania przez odbiorców pod wpisem na blogu pozwala na wymianę doświadczeń między użytkownikami. Dzielenie się informacjami, natychmiastowa aktualizacja informacji, możliwość prezentowania linków do innych stron to tylko niektóre z atutów prowadzenia bloga, które wspierają studentów w nauce medycznego języka angielskiego.



Rys. 7. Przykładowy wpis na blogu internetowym „Critical Medical English"
Źródło: Opracowanie na podstawie http://criticalmedicalenglish.com.

5. Podsumowanie

Dotychczas prowadzone badania dotyczące walorów edukacyjnych serwisów społecznościowych wskazują na duży potencjał tych platform. Na podstawie przeprowadzonego badania, w którym wykorzystano popularne kanały społecznościowe (Facebook, Instagram, blog) do nauczania medycznego języka

angielskiego, można stwierdzić, iż serwisy te oferują wiele możliwości w procesie kształcenia. W szczególności zaakcentować należy następujące zastosowania portali społecznościowych w edukacji:
– promują wiedzę,
– zachęcają do rozwoju i samodzielnego pogłębiania wiedzy,
– umożliwiają rozpowszechnianie wiedzy i pozwalają na natychmiastową jej aktualizację,
– zwiększają zaangażowanie studentów poprzez wyrażanie opinii oraz możliwość współtworzenia treści,
– sprzyjają budowaniu społeczności, która ma wspólny cel edukacyjny i wspiera się w procesie zdobywania wiedzy.

Przyjmując założenie, że nowoczesna edukacja uwzględnia rozwijanie kompetencji w zakresie nowych technologii oraz wspiera nabywanie nowych umiejętności poprzez poszukiwanie i przetwarzanie wiedzy, uzasadnione jest stwierdzenie, że media społecznościowe są wartościowym narzędziem wspierającym nowoczesne metody nauczania specjalistycznego języka obcego na uczelniach wyższych. Innowacyjną wartością edukacyjną serwisów społecznościowych jest ich potencjał współtworzenia wiedzy, rozprzestrzeniania jej i budowania jej znaczenia. Dalsze badania są potrzebne, aby móc ocenić w sposób jakościowy wpływ kanałów społecznościowych na poprawę wyników w nauce w obszarze nauki specjalistycznego języka obcego na uczelni wyższej.

Bibliografia

Andrzejewska M., Stolińska A., 2011: *Rozwój portali edukacyjnych w dobie ekspansji serwisów społecznościowych*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego", T. 28, s. 115–128.

Blak K., 2012: *Portale społecznościowe jako narzędzie edukacyjne*. http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/blak_2.pdf [dostęp: 22.03.2017].

CBOS, 2015: *Komunikat z badań CBOS nr 90/2015*. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF [dostęp: 01.03.2017].

Chu S.K.W., Chan C.K.K., Tiwari A.F.Y., 2012: *Using blogs to support learning during internship*. „Computers & Education", No 58, s. 989–1000.

Churchill D., 2009: *Educational applications of Web 2.0: using blogs to support teaching and learning*. „British Journal of Educational Technology", Vol. 40, No 1, s. 179–183.

Dabner N., 2012: *„Breaking Ground" in the use of social media: A case study of a university earthquake response to inform educational design with Facebook*. „The Internet and Higher Education", Vol. 15, No 1, s. 69–78.

Evans B.M., Kairam S., Pirolloi P., 2010: *Do your friends make you smarter?: An analysis of social strategies in online information seeking*. „Information Processing and Management", Vol. 46, No 6, s. 679–692.

Goban-Klas T., 1999: *Media i komunikowania masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gregorczyk G., 2014: *Edukacja 2050 według konektywistów*. „Meritum", T. 1, nr 32, s. 22–27.

Hew K.F., 2011: *Students' and teachers' use of Facebook*. „Computers in Human Behavior", Vol. 27, No 2, s. 662–676.

Jenkins H., 2007: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Kalinowska S., 2012: *Media społecznościowe coraz popularniejsze w szkole*. http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/2068-media-spolecznosciowe-coraz-popularniejsze-w-szkole [dostęp: 11.02.2017].

Kirschner P.A., Karpinski A.C., 2010: *Facebook® and academic performance*. „Computers in Human Behavior", Vol. 26, No 6, s. 1237–1245.

Kołodziejczyk W., 2014: *Wyzwania dla szkoły w ponowoczesnej rzeczywistości*. „Meritum", T. 1, nr 32, s. 11–21.

Kulczycki E., 2012: *Wykorzystanie mediów społecznościowych przez akademickie uczelnie wyższe w Polsce. Badania w formule otwartego notatnika*. W: Kulczycki E., Wendland M. (red.): *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, s. 89–109.

Levinson P., 2010: *Nowe nowe media*. Przeł. M. Zawadzka. Kraków: Wydawnictwo WAM.

McLuhan M., 2004: *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Przeł. N. Szczucka. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.

Meger Z., 2012: *Nowe narzędzia w sieciach społecznościowych*. W: Dąbrowski M., Zając M. (red.): *E-learning – narzędzia i praktyka*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, s. 51–59.

Paliszkiewicz J., 2016: *Rola mediów społecznościowych w innowacyjnym kształceniu*. W: Knosala R. (red.): *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji*. Opole: Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją, s. 914–920.

Stachowiak B., 2013: *Nauczyciel akademicki a media społecznościowe*. „E-mentor", T. 3, nr 50, s. 56–60.

Can Language for Specific Purposes be alive in social media? From textbook to Facebook

A b s t r a c t: Undoubtedly, social media and social networks are powerful in today's culture. They have become mainstream communication tools for users worldwide. In Poland, the proportion of active social media users on such platforms as Facebook, Instagram, Twitter, YouTube and other Web 2.0 technologies continues to accelerate on its upward trajectory. The demographic characteristics of Polish social networks users show that that usage is highest among the 19-24 year old age group. Assuming that users approach social media with a meaningful and conscious mindset and engage socially to interact as well as for the purpose of seeking and sharing information, or in other words learning and researching, we may hypothesize that social media can be utilised as platforms for teaching Languages for Specific Purposes (LSP). Are social media an appropriate tool for teaching a highly specialised language? Is Facebook, the most popular social platform, the right channel to provide valuable educational content? The aim of the paper is to research educational possibilities of social media by using selected social media platforms (Facebook, Instagram, blog) to teach English for Medical Purposes (EMP).

K e y w o r d s: social media, education, Facebook, Instagram, English for Medical Purposes (EMP)

Noty

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker jest profesorem i pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w Instytucie Języka Angielskiego. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia z zakresu psycholingwistyki stosowanej (głównie dotyczące afektu), przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Zajmuje się również kształceniem przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Opublikowała dwie książki oraz ponad sto pięćdziesiąt artykułów naukowych w kraju i za granicą. Jest redaktorem naczelnym kwartalnika „International Journal of Multilingualism" (Taylor & Francis/Routledge) oraz półrocznika „Theory and Practice of Second Language Acquisition" (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego). Współpracuje ze Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jako Pełnomocnik Rektora ds. nauki języków obcych. Przewodniczy Radzie Koordynacyjnej ds. egzaminów certyfikujących w UŚ.

Ryszard Kalamarz jest absolwentem filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, starszym wykładowcą języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych UŚ. Jako kierownik SPNJO aktywnie działa na rzecz zapewniania wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów, stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor kursów e-learningowych z zakresu języka angielskiego ogólnego i specjalistycznego na uczelnianej platformie oraz publikacji poświęconych akademickiemu e-learningowi.

O Autorach

Agata Borek – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Była wieloletnim pracownikiem Kolegium Języka Biznesu UŚ, gdzie prowadziła zajęcia specjalistyczne z zakresu nauczania języka biznesu. Przygotowywała kandydatów do egzaminu z języka specjalistycznego na poziomie C1 *Prüfung Wirtschaftsdeutsch*.

Agnieszka Gadomska jest absolwentką Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1993–2002 wykładowca Ośrodka Studiów Amerykańskich UW. Od 2002 roku do chwili obecnej jest wykładowcą Instytutu Anglistyki Uniwersytetu SWPS, a od 2008 roku koordynatorem praktycznej nauki języka angielskiego w IA Uniwersytetu SWPS; współautor projektu WSiP: *E-Akademia Przyszłości*, obejmującego 200 polskich gimnazjów, 1500 nauczycieli oraz 15 000 uczniów. W 2017 roku obroniła pracę doktorską pt. *Zastosowanie technologii informatycznych w tworzeniu i wykorzystaniu materiałów autorskich – rozwój kompetencji nauczyciela języka angielskiego w epoce powszechnego dostępu do Internetu, cyfryzacji i zastosowania TIK w nauczaniu*.

Małgorzata Kodura, doktor nauk humanistycznych, asystent w Katedrze Dydaktyki Przekładu Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, tłumacz języka angielskiego.

Aleksandra Krawczyk, magister filologii germańskiej, doktorantka w zakresie językoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Lektor języka niemieckiego.

Jolanta Łącka-Badura, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki w Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach, autorka publikacji z zakresu analizy dyskursu i gatunku oraz dydaktyki języka angielskiego dla celów biznesowych.

Marta Łęcka, wykładowca języka angielskiego w Studium Języków Obcych Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach, doktorantka ŚUM.

Magdalena Łęska, filolog anglista, nauczyciel akademicki w Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach, specjalista z zakresu Business English.

Julia Makowska-Songin, doktor nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki angielskiego języka medycznego w Studium Języków Obcych Śląskiego

Uniwersytetu Medycznego w Katowicach, autorka publikacji związanych z lingwistyką feministyczną.

Desy Masieri – magister, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierunek neofilologia, specjalność język włoski, obecnie studentka II roku studiów doktoranckich na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Również absolwentka filologii francuskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. W roku akademickim 2015/2016 prowadziła lektorat z języka włoskiego na filologii romańskiej, hiszpańskiej, rumuńskiej, portugalskiej i JKKR, z dużym sukcesem. Prowadziła również zajęcia z tłumaczeń tekstów specjalistycznych na studiach II stopnia w Katedrze UNESCO. Obecnie prowadzi zajęcia na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie i na Uniwersytecie Jagiellońskim z języka włoskiego i zakresu tłumaczeń.

Ewelina Mitera, doktor nauk humanistycznych, lektor języka francuskiego w Katedrze Glottodydaktyki i Nauczania Zdalnego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

Joseph Ohimor jest starszym wykładowcą w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Rzeszowskiego. Posiada tytuł magistra ekonomii i licencjat z nauczania języka angielskiego. Pracował na Akademii Rolniczej w Krakowie, Filia w Rzeszowie, a następnie od 2000 roku na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Rzeszowskiego, gdzie prowadzi lektoraty biznesowego języka angielskiego. Jako konsultant doskonali praktyczne umiejętności biznesowe pracowników korporacyjnych na kursach językowych. Przedmiotem jego zainteresowań naukowych są sprawności językowe oraz efektywność pracy w gospodarce globalnej.

Jacek Pradela, wykładowca w Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych Politechniki Śląskiej w Gliwicach. Jego główne obszary zainteresowań to nauczanie języka angielskiego dzieci, przyswajanie języka, a także nauczanie języka angielskiego do celów specjalistycznych.

Aleksandra Szymańska-Tworek, doktor nauk humanistycznych, pracownik Instytutu Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autorka publikacji na temat funkcjonowania języka angielskiego jako języka międzynarodowego. Jej obecne zainteresowania naukowe obejmują między innymi problematykę dydaktyki języków specjalistycznych, kształcenie nauczycieli języków obcych oraz kształcenie na odległość.

STUDIUM PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych jest jednostką międzywydziałową Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zajmującą się prowadzeniem uniwersyteckich lektoratów oraz kursów dokształcających w zakresie nauki języków obcych, przeprowadzaniem egzaminów certyfikujących zakończonych przyznaniem Akademickiego Certyfikatu Znajomości Języka Obcego Uniwersytetu Śląskiego, organizowaniem zajęć i warsztatów dla szkół oraz wydarzeń propagujących naukę języków obcych, organizowaniem warsztatów, szkoleń i konferencji naukowo-dydaktycznych poświęconych nauczaniu języków obcych.

www.spnjo.us.edu.pl

www.kursyspnjo.us.edu.pl
www.certyfikatyspnjo.us.edu.pl
www.konferencjaspnjo.us.edu.pl
el.us.edu.pl/spnjo

Redaktorzy
Barbara Malska (tekst włoski)
Katarzyna Więckowska (teksty polskie)
Krystian Wojcieszuk (teksty angielskie)

Projektant okładki
Adam Malski

Przygotowanie okładki do druku
Magdalena Starzyk

Korektorzy
Agnieszka Morawiecka (teksty angielskie)
Joanna Zwierzyńska (teksty polskie)

Łamanie
Edward Wilk

Copyright © 2017 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3238-3
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3239-0
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 10,5. Ark. wyd. 11,5.
Papier offset. III kl., 90 g Cena 26 zł (+ VAT)

Druk i oprawa
„TOTEM.COM.PL Sp. z o.o." Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Monografia *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna* jest kolejnym tomem w serii: Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych UŚ z zakresu współczesnej problematyki nauczania języków obcych. Oprócz prób zdefiniowania pojęcia „języki specjalistyczne" tom zawiera również analizę wielu obszarów kształcenia językowego wymagających znajomości języka specjalistycznego i wiedzy z zakresu danej dziedziny nauki czy specjalności.

Dużą wartością monografii jest zwrócenie uwagi na rolę nauczyciela języka specjalistycznego oraz wskazanie znaczenia wiedzy specjalistycznej w procesie nauczania. [...] W sumie otrzymujemy pozycję posiadającą duże walory poznawcze, a także inspirację zarówno do bardziej zaawansowanych badań naukowych, jak i projektów dyplomowych.

Z recenzji wydawniczej dr. hab. prof. PŚl Piotra Mameta

ISSN 0208-6336
Cena 26 zł (+ VAT)
ISBN 978-83-226-3238-3
9 788322 632383

Więcej o książce