

Pierwsze słówka... Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej

MAGDALENA SOWA

Dla wielu uczących się opanowanie słownictwa (tzw. dobra znajomość słówek) jest najbardziej pożądanym celem nauki języka obcego (JO). Jest to także pogląd podzielany przez niektórych nauczycieli języków obcych, którzy cel leksykalny postrzegają jako jeden z (naj)ważniejszych do osiągnięcia w procesie dydaktycznym.

Ważnej roli leksyki w nauce JO dowodzi również literatura dydaktyczna prezentująca stanowiska uznanych badaczy, także w kontekście nauczania języka obcego dla potrzeb zawodowych (m.in. Challe 2002, Binon i Verlinde 2004, Mourlhon-Dallies 2008).

Uznając wskazane powyżej opinie za wystarczające do traktowania kompetencji leksykalnej jako kluczowej w nauce JO, niniejszy tekst podejmuje refleksję nad kształtowaniem kompetencji leksykalnej w języku obcym dla potrzeb komunikacji zawodowej przez pryzmat najistotniejszych, w naszej subiektywnej opinii, elementów pozwalających, z jednej strony, określić rodzaj i poziom treści nauczania, a z drugiej – właściwie zorganizować proces dydaktyczny za sprawą technik ukierunkowanych na naukę słownictwa specjalistycznego na podstawowych poziomach biegłości językowej: A1 i A2.

Specjalistyczna kompetencja leksykalna w świetle ESOKJ

Według ESOKJ (2003:101), *kompetencja leksykalna to znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka*, która obejmuje elementy zarówno leksykalne, jak i gramatyczne. Same tylko elementy leksykalne nie są jednak zbiorem jednorodnym, a zawierają w sobie zarówno pojedyncze słowa (i właściwe im kwestie semantyczne, gramatyczne, słowotwórcze itp.), jak i wyrażenia

zbudowane z kilku słów (takie jak m.in. utarte formuły, wyrażenia idiomatyczne, szablonowe zwroty, stałe związki wyrazowe czy skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne). Do tego obszernego zbioru dodać należy jeszcze elementy gramatyczne obejmujące różnorakie zaimki, przyimki, spójniki, partykuły itp., które pozwalają stosownie łączyć ze sobą elementy leksykalne reprezentujące różne części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłowki itp.) w większe jednostki dyskursu. Wyżej zdefiniowana przez ESOKJ kompetencja leksykalna każe zwrócić uwagę, po pierwsze, na nierozłączność leksyki i gramatyki, co zakłada ich równoprawne współlistnienie w procesie nauki¹, a po drugie, na operacyjną znajomość słownictwa², tj. jego właściwe użycie na rzecz realizowanych działań komunikacyjnych. Wynika więc z powyższego, że sama znajomość słów i terminów nie jest wystarczająca, aby kompetencja leksykalna mogła być uznana za dostatecznie rozwiniętą. O jakości tej ostatniej świadczy właściwe zastosowanie słownictwa danego języka w konkretnym miejscu i czasie, w odniesieniu do osób, treści i zdarzeń.

Definicja kompetencji leksykalnej sformułowana w ESOKJ odnosi się zasadniczo do słownictwa z zakresu języka ogólnego, szczególnie na pierwszych etapach nauki (tj. poziom A). Wniosek taki można wysnuć m.in. za sprawą braku jakiegokolwiek jej odniesienia do specjalistycznego wymiaru komunikacji językowej i obecności słownictwa specjalistycznego, jak również sposobu formu-

łowania deskryptorów biegłości językowej w zakresie opanowania słownictwa na kolejnych poziomach znajomości języka. I tak, użytkownik języka na poziomie A1 *dysponuje podstawowym zasobem słownictwa, złożonym z pojedynczych słów lub wyrażen związanych z konkretnymi sytuacjami* (2003:101). Na poziomie A2 zakres słownictwa powinien pozwolić użytkownikowi na wyrażenie *podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym [...] najważniejszych codziennych potrzeb komunikacyjnych [...] by uczestniczyć w rutynowych rozmowach na znane sobie tematy z dnia codziennego* (ibidem). Nawiązanie do kontekstu zawodowego, którego może dotyczyć poznawane słownictwo, pojawia się dopiero na poziomie B1, na którym uczący się potrafi *wypowiadać się na większość tematów związanych z życiem codziennym, np. rodziną, hobby i zainteresowaniami, pracą, podróżami czy zdarzeniami bieżącymi* (ibidem). Deskryptor poziomu B2 doprecyzowuje zakres opanowania słownictwa do spraw związanych ze specjalnością uczącego się. Taki opis biegłości językowej może sugerować zarówno uczącym się, jak i nauczycielom oraz autorom programów, że dopiero poziom B (1 i 2) jest właściwy do kształtowania kompetencji leksykalnej w zakresie komunikacji zawodowej.

W naszym przekonaniu przedstawiony powyżej sposób odbioru przekazu ESOKJ nie jest właściwy, a to przynajmniej z trzech powodów. Po pierwsze, ważny czytelnik z pewnością zauważy, że w przytoczonych wcześniej opisach deskryptorów dla poziomów A i B pojawia się kategoria „życia codziennego” i związanych z nim mniej lub bardziej podstawowych potrzeb komunikacyjnych. Owa kategoria jest precyzyjnie określona na poziomie B poprzez wskazanie przykładowych aspektów codzienności, wśród których pojawia się „praca”. Można zatem z powodzeniem przyjąć, że posługiwanie się językiem na użytek codzienności na poziomie A również dokonuje się w obrębie sytuacji i/lub zadań będących częścią aktywności zawodowej. Jeśli praca wchodzi w zakres tematów związanych z życiem codziennym na poziomie B, trudno ją wykluczyć z tego samego zbioru tematycznego na poziomie A.

Po drugie, wniosek ten znajduje swoje potwierdzenie choćby we wskazanych w innym miejscu ESOKJ (2003:54-55) kategoriach opisu zewnętrznego kontekstu komunikacji językowej. Sfera zawodowa, pojawiająca się obok trzech innych sfer wymagających użycia języka, obejmuje miejsca, instytucje, osoby, przedmioty, zdarzenia, czynności i teksty mogące stanowić przedmiot nauki języka obcego już na poziomie podstawowym (tj. A). Namacalnym dowodem tego faktu, a jednocześnie trzecim powodem słuszności prezentowanego tu stanowiska, są liczne pod-

ręczniki do nauki języka specjalistycznego adresowane do odbiorców początkujących (poziom A1 i A2), jak również certyfikaty językowe w zakresie komunikacji zawodowej także dla poziomu podstawowego³. Oznacza to, że naukę języka specjalistycznego można z powodzeniem rozpocząć już na tzw. poziomie zero, bez konieczności uprzedniego opanowania przez uczącego się elementów języka ogólnego.

Język specjalistyczny a słownictwo (nie)specjalistyczne

Pojęcie języka specjalistycznego (JS) każe wziąć pod uwagę specyficzne elementy, które stanowią o jego szczególnych cechach. Spośród tych, które najwyraźniej ukazują różnice pomiędzy komunikacją zawodową (i językiem specjalistycznym) a komunikacją ogólną (i językiem ogólnym), w pierwszej kolejności wymienić należy dziedzinę odniesienia (obszar zawodowy, dyscyplina) oraz użytkowników języka (zawód, stanowisko) (por. Sowa 2016). Trudno natomiast wytyczyć precyzyjną granicę pomiędzy językiem specjalistycznym a ogólnym przez pryzmat specyfiki samych zasobów językowych, w tym także słownictwa. Choć niektórzy badacze postrzegają język specjalistyczny jako nic innego niż tylko zbiór specyficznego słownictwa, który czerpie we wszystkim innym z zasobów języka ogólnego (Quemada 1978, za: Gajewska i Sowa 2014:22), nie da się sprowadzić JS do roli zwykłego tezaury, szczególnie w rozpatrywanej tu perspektywie glottodydaktycznej. O ile język specjalistyczny i język ogólny pokrywają się całkowicie na płaszczyźnie ortograficznej, morfologicznej i składniowej, niezależnie od dziedziny czy stopnia specjalizacji, to tylko częściowo pokrywają się na płaszczyźnie leksykalno-semantycznej oraz pragmatycznej, w zależności od tematyki, autora lub odbiorcy komunikatu (Vicente Garcia 2009, za: Gajewska i Sowa 2014:22).

Znajomość dziedziny opiera się na znajomości słów, którymi owa dziedzina się posługuje (Kahn 1995), co według niektórych badaczy oznacza, że najważniejszą kompetencją specjalistów jest właśnie kompetencja leksykalna (Challe 2002:79). Odnosząc niniejsze stwierdzenie do wcześniej przytoczonej kompetencji leksykalnej ESOKJ, zaznaczyć jednak należy, że nie chodzi tutaj o zredukowanie słownictwa do listy pozbawionych kontekstu słów czy nawet do kwestii terminologicznych. Najistotniejsze w przyswajaniu słownictwa (także specjalistycznego) jest skupienie uwagi na jego „funkcjonowaniu w dyskursie” (Moirand 1993:20). Stąd kompetencja leksykalna profesjonalistów winna oznaczać ich umiejętność odszyfrowywania potencjalnych znaczeń i operacyjnego posługiwania się nimi w zależności od kontekstu komunikacji

(ibidem). Nie da się bowiem sprowadzić języka specjalistycznego wyłącznie do kwestii specjalistycznej leksyki, ponieważ tzw. terminy specjalistyczne wykorzystują często słowa właściwe językowi ogólnemu (codziennemu), których sens jest aktualizowany przez kontekst komunikacyjny, bowiem właśnie w nim nabierają one specyficznego znaczenia. Oznacza to, że w kontekście zawodowym dla uczącego się większą trudność mogą stanowić słowa zaczerpnięte z języka ogólnego na użytek komunikacji specjalistycznej w obrębie różnych dziedzin (np. kolanko)⁴ niż naukowe terminy o etymologii łacińskiej lub greckiej, które w wielu językach mają identyczne brzmienie i znaczenie, przez co raczej nie będą zaskoczeniem dla specjalisty (np. tachykardia)⁵. Problemem natomiast może się tu okazać wyjaśnienie niespecialiście (pacjentowi, klientowi, petentowi itp.) w powszechnie zrozumiałych słowach w JO, co oznacza użyty termin specjalistyczny (np. szybkie bicie serca w przypadku tachykardii).

Nauka obcojęzycznego słownictwa dla potrzeb komunikacji zawodowej każe również wziąć pod uwagę rejestr języka, bowiem warunki społeczno-kulturowo-językowe mogą istotnie wpłynąć na rodzaj użytych słów i ich odbiór przez adresata. Delporte i Lascar (1968) oraz Botet (2001) wskazują, że kontekst pracy wymaga posługiwania się przynajmniej trzema rejestrami języka: I) językiem fachowym (tj. naukowym, oficjalnym, protokolarnym) rekomendowanym oraz uznanym przez instytucje normalizacyjne i społeczność zawodową, II) językiem specjalistycznym spopularyzowanym na użytek szerszego grona odbiorców (konsumentów, pacjentów, interesantów), III) żargonem specjalistycznym używanym w miejscu pracy i zrozumiałym przez kolegów-specjalistów, a obfitującym w liczne neologizmy, skróty, skrótowce czy kalki językowe. Parametry sytuacyjne (tj. miejsce, czas, odbiorca, kanał) są więc decydujące w selekcji elementów leksykalnych dla potrzeb komunikacji zawodowej, które to mogą nabierać odmiennego wydźwięku w zależności od sytuacji komunikacyjnej, ale nadal oznaczać te same elementy rzeczywistości (np. przełożony – dyrektor – szef – (pot.) stary). Uwrażliwienie na socjolingwistyczne i społeczno-kulturowe uwarunkowania słownictwa jest niezwykle istotne dla przyszłej skuteczności komunikacyjnej uczącego się oraz operacyjności jego kompetencji leksykalnej, szczególnie w obszarze komunikacji zawodowej.

Nauczanie słownictwa specjalistycznego: kryteria selekcji i podejścia

Nie będzie przekłamaniem stwierdzenie, że większość uczących się podczas nauki JO pragnie opanować bogate słownictwo. Oczekiwania tego typu w zakresie

kompetencji leksykalnej nie sprowadzają się jednak wyłącznie do wydłużania listy poznawanych słów, ale raczej do chęci adekwatnego ich użycia aby, cytując poetę, „odpowiednie dać rzeczy słowo”. Dlatego też zakres przyswojonego słownictwa będzie zależał od zastosowanych kryteriów jego doboru, a jakość kompetencji leksykalnej uczących się będzie wynikiem sposobów nauki słownictwa zastosowanych w procesie (auto)dydaktycznym.

Początkowe kryteria selekcji słownictwa specjalistycznego opierały się na analizach frekwencyjnych, czego dowodem był m.in. francuski inwentarz 1160 jednostek leksykalnych znany pod nazwą *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS) (Phal 1971). Poprzez opracowanie repertuaru specjalistycznego słownictwa wspólnego różnym gałęziom nauki, za sprawą VGOS starano się uzupełnić lukę pomiędzy nauczaniem języka ogólnego (*Français Fondamental* 1. i 2. stopień) a nauczaniem języków różnych specjalności. Relacja pomiędzy językiem ogólnym a językiem specjalistycznym była więc wstępnym kryterium selekcji nauczanego słownictwa.

Wychodząc z założenia, że jedynie terminologia pozwala dotrzeć do sedna danej dziedziny, skupiono się więc w początkowych etapach na kwestiach pochodzenia i tworzenia słów. Stąd podejścia etymologiczne i terminologiczne pojawiły się jako jedne z pierwszych na gruncie dydaktyki języków specjalistycznych (Mourlhon-Dallies 2008). Nie zagłębiając się zbyt w kwestie samej dyscypliny ani kontekstu komunikacyjnego, faworyzowano perspektywę etymologiczną i morfologiczną, które pozwalały poddawać rozmaite słowa różnorodnym procesom słowotwórczym (m.in. derywacja, złożenia, zestawienia itp.), dzięki czemu wyjaśniano uczącym się zasady tworzenia terminów specjalistycznych. Rosnąca liczba słowników specjalistycznych dla wielu dziedzin przyczyniła się z kolei do szerszego uwzględnienia w nauczaniu paradygmatu terminologicznego. Nauka słownictwa opierała się tu zasadniczo na przyswojeniu terminów w stopniu wyczerpującym dla właściwej im dziedziny. Wśród innych językoznawczych kryteriów stosowanych na rzecz selekcji słownictwa i technik nauczania należy wskazać eksplorację aspektów semantycznych, frekwencyjnych, historycznych czy wzajemnych relacji istniejących pomiędzy słowami (por. Challe 2002).

Coraz częściej jednak selekcja słownictwa potrzebnego do skutecznej komunikacji zawodowej dokonuje się za sprawą analizy sytuacji zawodowych, kładąc tym samym nacisk na rolę czynników sytuacyjnych decydujących o użyciu takich czy innych słów/wyrażeń oraz re-

jestrów językowych. W takim podejściu nauczanie słownictwa specjalistycznego bierze pod uwagę wyjściowy/docelowy kontekst komunikacyjny, w jakim poruszają się uczący się zobowiązani do komunikacji z różnymi rozmówcami (pacjentami, interesantami, kolegami, instytucjami nadzoru, przełożonymi itp.). Analiza sytuacji zawodowych pozwala więc dokonać wyboru elementów leksykalnych przez pryzmat np. logiki działań zawodowych, struktury organizacyjnej firmy, kolejności obiegu dokumentów, etapów życia firmy/produktu, przyjętych w przedsiębiorstwie procedur itp. (Binon i Verlinde 2004:273). Nauczanie słownictwa w taki sposób dokonuje się zawsze w kontekście i na podstawie tekstów, które są równocześnie nośnikiem treści leksykalnych i zawodowych, które współistnieją w miejscu pracy. Zaletą takiego podejścia jest osadzenie słownictwa we właściwym mu środowisku komunikacyjno-zawodowym, powiązanie formy z funkcją i znaczeniem warunkowanym przez kontekst oraz zrozumienie przez uczącego się także pozajęzykowych elementów rzeczywistości zawodowej (i kulturowej), które kryją się za leksykalnym znaczeniem poszczególnych słów/wyrażeń.

Słownictwo specjalistyczne w podręcznikach języka francuskiego na poziomie A1/A2

Rozmiary niniejszego tekstu nie pozwalają na wyczerpujące przedstawienie podręczników do nauki języka francuskiego i omówienie zawartych w nich ćwiczeń leksykalnych. Pozostając w obrębie tzw. języka francuskiego ekonomii i finansów (*français des affaires*), omówimy kilka przykładowych ćwiczeń ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji leksykalnej na poziomie A1/A2, traktując ten ostatni jako wystarczający do rozpoczęcia nauki języka obcego dla potrzeb zawodowych⁶. Jednocześnie analiza wybranych ćwiczeń leksykalnych będzie miała na celu ukazanie pozajęzykowych wymiarów rzeczywistości zawodowej, które można wyjaśnić uczniom w trakcie nauki słownictwa.

Technik, jakie stosuje się w nauczaniu słownictwa, jest wiele (por. Komorowska 2001, Gajewska 2011). Zasadniczo są one zbieżne z tymi, które pojawiają się w nauczaniu leksyki języka obcego ogólnego (por. Gajewska i Sowa 2014). Wśród tych, które często wykorzystuje się w podręcznikach do nauki języka obcego, należy wskazać m.in. ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących elementów oraz wiązaniu elementów ze sobą i ich wzajemnym przyporządkowywaniu. W nauczaniu języka specjalistycznego pozwalają one nie tylko rozwinąć kompetencję leksykalną, ale także poznać inne kwestie zawodowe, które słownictwo ze sobą niesie.

Uzupełnianie brakujących elementów

Ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących elementów mogą przybierać różną formę: od uzupełniania luk pojedynczymi słowami aż po wstawianie wielu elementów w obrębie szerszej kategorii (jak np. w przypadku uzupełniania tabel czy schematów). W podręcznikach do nauki języka francuskiego zawodowego na poziomie A1/A2 proponowane są różne warianty ćwiczeń z zastosowaniem technik uzupełniających. W najbardziej klasycznym wariantcie proponowane jest uzupełnienie tekstów odpowiednimi słowami. Podręcznik *Quartier d'affaires* (QA 2013:27) proponuje uczniom uzupełnienie właściwymi elementami leksykalnymi ogłoszenia o pracę (*offre d'emploi*), jakie zamieszcza w prasie/Internecie firma poszukująca pracownika. Brakujące słowa pojawiają się w paragrafach traktujących odpowiednio o profilu ogłoszeniodawcy, proponowanym stanowisku i powierzonych obowiązkach oraz stawianych kandydatowi wymaganiach. Tym samym cel ćwiczenia nie polega wyłącznie na samym uzupełnieniu luk słowami, ale pozwala uczącym się zrozumieć rolę stanowiska i zasadność pożądaną kwalifikacji w kontekście prowadzonej przez firmę działalności gospodarczej.

Wstawienie brakujących słów (np. *rendez-vous, appels, messages, réunions, agenda...*) w wypowiedzi opisującej przebieg normalnego dnia pracy w biurze (QA 2013:70) jest natomiast okazją do omówienia całodniowego rozkładu pracy pracownika biurowego oraz jego standardowych działań na stanowisku służbowym. Podobnie uzupełnienie właściwymi elementami leksykalnymi (np. *bilan, entretien annuel, améliorer, promotion, réussite...*) wypowiedzi dotyczącej rocznego spotkania ewaluacyjnego (QA 2013:93) pozwala uczniom uświadomić sobie istnienie „zjawiska” oceny rocznej w środowisku zawodowym, jej roli i przebiegu (tj. omówienie z przełożonym zrealizowanych zadań w okresie podlegającym ocenie oraz planów na kolejny okres).

Objectif Express (OE 2013:12) wykorzystuje technikę uzupełniania brakujących elementów, aby zaznajomić uczniów ze sposobem przedstawiania się w środowisku zawodowym. Ćwiczenie polegające na uzupełnieniu identyfikatorów osobowych imieniem i nazwiskiem, stanowiskiem oraz nazwą firmy (*prénom+nom, fonction, société*) z jednej strony pozwala uczniom przyswoić słownictwo niezbędne do wyrażenia różnych funkcji w obrębie przedsiębiorstwa, a z drugiej strony – uwrażliwia ich na nieodzowne komponenty prezentacji własnej osoby przed partnerami zawodowymi. Podobne zadanie pełni inne ćwiczenie (OE 2013:112), w którym właściwą nazwą stanowiska/funkcji należy wypełnić luki na

kartonikach z imieniem i nazwiskiem osób zasiadających za stołem prezydialnym podczas konferencji/zebrania. Leksykalny wymiar ćwiczenia uzupełniony jest o aspekty zawodowe komunikacji językowej. Obecność kartoników z nazwiskami i funkcjami prelegentów (np. *Directeur général, Directrice commerciale, Directeur de la production, Directeur administratif et financier...*) pomaga w zbiorowym komunikowaniu się za sprawą widoczności personaliów kluczowych osób. Uważliwia też uczniów na fakt, że w kontekście zawodowym rozmówcy, zwracając się do siebie, posługują się częściej nazwami zajmowanych stanowisk czy pełnionych funkcji niż danymi personalnymi (imię i nazwisko). Poza tym polecenie ćwiczenia, które stawia ucznia w konkretnej sytuacji zawodowej (*Vous êtes chargé(e) de préparer la réunion*), ma również na celu wskazanie na zadania osoby organizującej zebranie, do których należy m.in. przygotowanie imiennych kartoników dla prelegentów.

Inne ćwiczenie polegające na uzupełnieniu dość rozbudowanego schematu organizacyjnego firmy (personalia oraz stanowiska i funkcje) (OE 2013:112) realizuje cel leksykalny (nauka nazw stanowisk i funkcji), ale daje także uczącemu się możliwość poznania wewnętrznej struktury przedsiębiorstwa z właściwymi jej działami, zasobami kadrowymi oraz zależnościami służbowymi. Tym samym uczeń poznaje relacje istniejące pomiędzy poszczególnymi pionami firmy oraz ich pracownikami, jak również mniej lub bardziej sformalizowane stosunki służbowe (struktura płaska vs. hierarchiczna).

Przyporządkowywanie elementów

Dość liczną grupę ćwiczeń obecnych w analizowanych podręcznikach do nauki języka francuskiego zawodowego stanowią te, które wykorzystują techniki przyporządkowujące. Omawiany już wcześniej podręcznik QA (2013:27) stosuje tę technikę m.in. w celu przyporządkowania cech charakteru najbardziej pożądanym na zajmowanych stanowiskach. Polecenie wymaga, aby wskazanym w tabeli czterem różnym stanowiskom służbowym (takim jak *Technicien informatique, Responsable RH, Assistante du directeur, Ingénieur*) uczniowie przyporządkowali adekwatne im cechy charakteru (np. *dynamique, organisé, sens du contact, à l'écoute, flexible* itp.) wiążące się bezpośrednio z rodzajem i charakterystyką wykonywanej pracy. Do jednej kategorii należy zatem przyporządkować kilka możliwych elementów. Poznając nowe słowa, uczniowie potrafią jednocześnie dokonywać oceny cech i postaw właściwych aktywności zawodowej na różnych stanowiskach.

Prostszy wariant omawianej techniki polega na łączeniu w pary poszczególnych elementów, z przyporząd-

kowaniem ich według rozmaitych kryteriów. Podręcznik *Travailler en français en entreprise* (TeFeE) proponuje m.in. łączenie w pary elementów wskazujących na zawód (np. *médecin, coiffeur, femme de chambre, chauffeur de taxi* itp.) z tymi, które odnoszą się do miejsca pracy (np. *cabinet de consultation, salon de coiffure, étages d'un hôtel, voiture* itp.) (TeFeE 2007:48). Prezentując odpowiednie elementy leksykalne, ćwiczenie uważliwia jednocześnie na różnorodność możliwych miejsc pracy i ich specyfikę, choćby pod kątem (nie)stabilności samego miejsca, ale i potencjalnych rozmówców.

Poza łączeniem w pary i przyporządkowaniem elementów słownych, możliwe jest również wykorzystanie tej techniki dla elementów wizualnych (połączyć obrazek z innym obrazkiem) lub elementów słownych i wizualnych zarazem. Ten ostatni wariant pojawia się w formie ćwiczenia polegającego na właściwej aranżacji powierzchni handlowej w sposób optymalny zarówno dla klienta, jak i pracownika sklepu RTV (TeFeE 2007:79). Zadaniem uczniów jest przyporządkowanie właściwych nazw produktów (*appareils photo, baladeurs audio et vidéo, caméscopes...*) i działów (*caisses, livraison, service après-vente...*) do załączonej na rysunku obok makietki sklepu. Wybierając odpowiednie słowa, uczeń poznaje bogactwo asortymentu RTV, który jest do dyspozycji klienta, oswajając się jednocześnie z przestrzenią zawodową, która może być potencjalnym miejscem jego przyszłej pracy. Dodatkowo rozplanowanie poszczególnych produktów i działów w przestrzeni pozwala mu dostrzec, jak istotną rolę w marketingu pełni właściwa aranżacja przestrzeni handlowej.

Wskazane powyżej techniki nauczania słownictwa to jedno z wielu, jakich zastosowania można byłoby doszukać się w podręcznikach do nauki języków obcych. Kilka wskazanych powyżej przykładów jest w naszej opinii wystarczające, by pokazać, że nauka leksyki dla potrzeb komunikacji zawodowej jest możliwa na podstawowych etapach biegłości językowej (poziom A1/A2). Poza tym, jak dowodzą wyżej wskazane przykłady, nauce tzw. słówek trudno wyłącznie przypisać cel leksykalny. Poznawanie i przyswajanie słownictwa niesie z sobą coś więcej: pozwala zwrócić uwagę na logikę działania zawodowego oraz potrzebę aktywowania dyskursu i postaw zawodowych (por. Mourlhon-Dallies 2017). Osadzone w odpowiednim kontekście zawodowym ćwiczenia leksykalne mają w sobie ogromny potencjał, aby w sposób trafny i sprawny rozwijać zarówno kompetencję leksykalną uczących się, jak i właściwie kształtować wyobrażenia na temat funkcjonowania obszaru zawodowego, w którym to dopiero słowa nabierają konkretnego znaczenia.

BIBLIOGRAFIA:

- Binon, J., Verlinde, S. (2004) L'enseignement/ apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires. W: *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(135), 271-283.
- Boutet, J. (2001) Les mots du travail. W: A. Borzeix i B. Fraenkel (red.) *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS Éditions, 189-202.
- Challe, O. (2002) *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- Delporte, T., Lascar, M. (1968) Enseignement de la langue médicale à des étudiants en médecine et à des médecins étrangers (Méthode pour débutants et dossier de perfectionnement). W: *Le Français dans le Monde*, 61, 40-43.
- Gajewska, E. (2011) *Techniki nauczania języka obcego*. Tarnów: PWSZ w Tarnowie.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gross, M. (1975) *Méthodes en syntaxe*. Paris: Herman.
- Kahn, G. (1995) Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. W: *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Méthodes et méthodologies*, nr specjalny, 144-152.
- Komorowska, H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : Fraszka Edukacyjna.
- Moirand, S. (1993) *Décrire les discours de spécialité*. Referat przedstawiony na konferencji III Jornadas de lenguas para fines específicos, Uniwersytet Alcalá de Henares.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2017) Les exercices de langue au cœur de la professionnalisation des publics de spécialité: éléments

méthodologiques pour l'enseignant-concepteur. W: M. Sowa, J. Krajka (red.) *Innovations in Languages for Specific Purposes. Innovations en Langues sur Objectifs Spécifiques*. Frankfurt a/M: Peter Lang, 85-100.

- Phal, A. (red.) (1971) *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. CREDIF. Didier.
- Quemada, B. (1978) *Technique et langage*. W: *Histoire des techniques*. Paris: Gallimard, 1146-1240.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Sowa, M. (2016) Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 4-11.
- Vicente García, C. (2009) La didactique du concept de langue spécialisée: vers une approche traductologique de la question. W: *Mutatis Mutandis*, 1(2), 38-49.

PODRĘCZNIKI:

- Dubois, A.L., Tausin, B. (2013) *Objectif Express 1. Le monde professionnel en français*. Paryż: Hachette.
- Gillmann, B. (2007) *Travailler en français en entreprise*. Paryż: Didier.
- Rosillo, M.P., Maccotta, P., Demaret, M. (2013) *Quartier d'affaires. Français professionnel et des affaires 1*. Paryż: CLE International.

DR HAB. MAGDALENA SOWA Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej UMCS. Specjalizuje się w problematyce akwizycji oraz glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych.

1 Przyjęty na gruncie językoznawstwa termin *lexique-grammaire* wprowadzony przez Maurice'a Grossa i jego ekipę (1975) oznacza, że leksyka i gramatyka są od siebie w pełni zależne i że nie można wyznaczyć między nimi żadnej wyraźnej granicy. W naszym przekonaniu, tak zdefiniowaną zależność pomiędzy nimi należałoby wyraźnie podkreślać w praktyce dydaktycznej w trakcie nauczania słownictwa i gramatyki.

2 Na potrzeby niniejszego tekstu terminy *leksyka* i *słownictwo* traktować będziemy jako synonimy, mając świadomość, że na gruncie językoznawstwa ich istota i zakres nie są uważane za tożsame.

3 M.in. certyfikaty z języka francuskiego proponowane przez Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową w zakresie biznesu (poziomy A1 i A2), hotelarstwa i gastronomii (poziom A2), nauki i techniki (poziom A2), mody (poziom A2).

4 Np. polski wyraz *kolanko* może być powszechnie znanym zdrobnieniem *kolana*, a w kontekście bardziej specjalistycznym, w zależności od dziedziny, może oznaczać „wygięty kawałek rury do łączenia instalacji wodno-kanalizacyjnej” (hydraulika), „zgrubienie na zdźbłach roślin trawiastych” (botanika) lub rodzaj makaronu (gastronomia) (patrz SJP: www.sjp.pl).

5 *Tachykardia* (pol.) – *Tachycardia* (fr.) – *Tachykardie* (niem.) – *Tachycardia* (ang.) – *Tachicardia* (wł.) – *Taquicardia* (hiszp.).

6 Omawiane ćwiczenia zostały zaczerpnięte z trzech podręczników do nauki języka francuskiego zawodowego, tj. *Travailler en français en entreprise* (poziom A1/A2), *Objectif Express Le monde professionnel en français* (poziom A1>A2), *Quartier d'affaires Français professionnel et des affaires* (poziom A2). Na potrzeby niniejszego artykułu, w tekście posługiwac się będziemy skrótowymi tytułami analizowanych podręczników, tj. odpowiednio TeFe, OE i QA.