

Nomenklatura na usługach glottodydaktyki

Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

MAGDALENA SOWA

Choć od dawna wiadomo, że znajomość języków obcych jest potrzebna do sprawnego funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-gospodarczej, to w ostatnich latach pracodawcy coraz mocniej podkreślają niezbędność języków obcych w pracy zawodowej i dostarczają solidnych dowodów na poparcie tego stanu rzeczy. Jednak w praktyce dydaktycznej okazuje się często, że realizacja potrzeb środowiska zawodowego nie zawsze jest w pełni udana czy nawet zadowolająca.

Planując proces nauki języka obcego pod kątem zawodowych potrzeb środowiska pracy, warto wziąć pod uwagę refleksje podejmowane na gruncie językoznawstwa i glottodydaktyki, aby mieć lepszy ogład kryteriów, które są decydujące dla skutecznej praktyki nauczania.

Zalecenia dotyczące rozwijania i intensyfikowania edukacji językowej są formułowane od ponad czterdziestu lat na sympozjach krajów członkowskich Unii Europejskiej (por. Gajewska i Sowa 2008), która właśnie w takiej edukacji widzi szansę na *zwiększenie mobilności ludności, poprawę efektywności komunikacji między narodami, ułatwienie dostępu do informacji, zintensyfikowanie kontaktów międzyludzkich oraz polepszenie stosunków w pracy* (Rada Europy 2003:17). Te same idee leżą u podstaw publikacji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oraz zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Wśród tych umiejętności znajomość języków obcych pojawia się jako druga z ośmiu kompetencji¹ uznanych za kluczowe dla łatwego dostosowania się *do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania* (DzU UE 2006/962/WE:L394/13). Ważną rolę języków obcych w komunikacji społecznej i zawodowej poświadczają także raporty i badania prowadzone w środowisku pracodawców, którzy umiejętność posługiwania się językami obcymi traktują jako kompetencję bezwzględnie

wymaganą u potencjalnych pracowników i od niej wielokrotnie uzależniają propozycję zatrudnienia (por. Sienkiewicz i Gruza 2009; *Flash Eurobarometer* 2010; *Study on Foreign Language Proficiency and Employability Final Report* 2015).

Na istotną rolę języków obcych w środowisku zawodowym zwróciły także uwagę polskie instytucje edukacyjno-oświatowe, które w ostatnich latach nie szczędzą wysiłków w celu poprawy jakości kształcenia zawodowego². To ostatnie coraz ściślej wiąże się z nauką języków obcych, których znajomość jest nieodzowną składową kompetencji zawodowych. Edukacja językowa w kształceniu zawodowym nie zawsze była dostatecznie rozwijana i doceniana³, a z pewnością nie odpowiadała ściśle na zawodowe potrzeby uczestników kształcenia. Ten stan rzeczy ma szansę zmienić *Podstawa programowa kształcenia w zawodach* z 2012 r. (DzU z 2012 r. poz. 184), która traktuje język obcy jako integralną i obowiązkową część kształcenia zawodowego (tzw. język obcy ukierunkowany zawodowo – JOZ). W ten sposób jednym z podstawowych celów edukacji zawodowej jest przygotowanie uczniów do skutecznego porozumiewania się w języku obcym w sytuacjach związanych z działalnością zawodową. Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów w zakresie JOZ zdefiniowane zostały w sposób następujący:

Uczeń:

- *posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz*

fonetycznych), umożliwiającą realizację zadań zawodowych;

- interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka;
- analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych;
- formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy;
- korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji (DzU 2012, poz. 84:22-23).

Sugerowane efekty kształcenia dają się więc sprowadzić zasadniczo do takiej nauki języka obcego ukierunkowanego zawodowo, która pozwoli wzbogacić posiadany przez uczniów zasób środków językowych oraz rozwinąć cztery podstawowe sprawności: słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, mówienie i pisanie. Choć cel kształcenia wydaje się jasny i zwięźle sformułowany, droga do jego osiągnięcia nie jest szybka, prosta i wolna od przeszkód.

Definicje języków specjalistycznych i ich implikacje dla praktyki dydaktycznej

Aby podjąć skuteczne działania zmierzające do organizacji procesu dydaktycznego mającego na celu naukę JOZ, należy zmierzyć się przede wszystkim z samą definicją takiego języka. W literaturze przedmiotu, jak również w praktyce dydaktycznej można się spotkać z wieloma określeniami wskazującymi na zawodowy wymiar języka obcego. Wśród najbardziej rozpowszechnionych wymienić można terminy takie, jak: *język specjalistyczny* (JS), *język fachowy*, *język zawodowy*, *język dla potrzeb/celów zawodowych*, *język branżowy*⁴. Choć za wskazanymi pojęciami kryją się różne kryteria i dziedziny badawcze (Gajewska i Sowa 2014), ich znaczenie jest intuicyjnie zrozumiałe dla niemal każdego oraz silnie zakorzenione w wyobrażeniach potocznych i w powszechnej praktyce dydaktycznej. Dla lepszego zrozumienia istoty języka specjalistycznego (JS) warto przyjrzeć się bliżej kryteriom leżącym u podstaw jego licznych definicji.

Jednym z czynników wskazujących na zakres JS jest dziedzina, w której język znajduje zastosowanie (Kocourek 1982:26-28). Obszar odniesienia wykorzystany do podziału języków specjalistycznych nie jest jednak kryterium ostrym: nie pozwala do końca na precyzyjne rozgraniczenie poszczególnych dziedzin między sobą, a co za tym idzie – na wyznaczenie wyraźnych granic pomiędzy pojedynczymi językami branżowymi. Parametry

idące w parze z dziedziną odniesienia dotyczą bowiem innych wzajemnie warunkujących się czynników, m.in. natury społecznej (charakterystycznych dla danej wspólnoty zawodowej), intencjonalnej (motywowanych celem działania zawodowego) czy historycznej (wynikających ze stosowanej w danym okresie metodologii). Ścisłe powiązanie języka z dziedziną bądź sytuacją zawodową zmusza do rozpatrywania go wyłącznie w odniesieniu do czynników kontekstualnych (wiedza, umiejętności, okoliczności działania), jakby owe parametry były czymś zewnętrznym dla dyskursu, a nie jego częścią bądź rezultatem (Gambier 1998:45).

Niemniej jednak, tzw. kryterium dziedziny jawi się jako bardzo użyteczne dla praktyki dydaktycznej, co widać chociażby w nazewnictwie stosowanym w odniesieniu do kursów czy podręczników do nauki JOZ, np. *Business English*, *français du secrétariat*, *español del turismo*, *italiano commerciale*. Przydatność tych nazw wynika z ich zakorzenienia w myśleniu potocznym, które intuicyjnie przyporządkowuje dany język do konkretnego obszaru komunikacji zawodowej (dziedziny, dyscypliny), dając tym samym wyobrażenie ewentualnych możliwości wykorzystania języka w danym środowisku pracy. O ile kryterium tematyczne samo w sobie jest niewystarczające dla precyzyjnego wyróżnienia języków specjalistycznych, o tyle okazuje się bardzo przydatne w kontekście edukacyjnym i z powodzeniem jest stosowane od lat w dydaktyce.

Innym kryterium używanym w definiowaniu JS jest związek języka z jego użytkownikami. Znajomość języka zawodowego stanowi podstawę do zaliczenia danego użytkownika do takiej czy innej społeczności zawodowej, ale to sami użytkownicy, paradoksalnie, określają ten język. Zdaniem wielu (m.in. Porcelli i in. 1990:11), taki sposób podziału jest również nieostry, ponieważ jego rygorystyczne stosowanie wyklucza z komunikacji specjalistycznej wszystkie interakcje, w których biorą udział tzw. nie-profesjonaliści (pacjenci, klienci, użytkownicy urzędów, interesanci itp.⁵). W wielu sytuacjach codziennych w różnych obszarach zawodowych dochodzi do niezliczonych interakcji pomiędzy specjalistami i niespecjalistami, m.in. w trakcie wizyt w gabinecie lekarskim czy warsztacie samochodowym, zakupu sprzętu w sklepie AGD, rozmów z pracownikami banku czy serwisu napraw itp. Aby być zrozumianym przez rozmówcę-laika, każdy specjalista jest zmuszony dostosować swój język do odbiorcy. Oznacza to, że sposób posługiwania się językiem zawodowym przez użytkowników nie jest determinowany wyłącznie przynależnością zawodową, ale zależy w dużej mierze od czynników sytuacyjnych. Językoznawcy są więc zdania, że zakres języka specjalistycznego nie powinien być wyznaczany profilem zawodowym

użytkowników języka, ale poziomem ich kompetencji językowej, która dopuszcza lub wyklucza ich z czynnego udziału w komunikacji. W przeciwnym wypadku za język specjalistyczny należałoby uznać wyłącznie ten, którym posługuje się specjalista w komunikacji z innymi specjalistami, poruszając tematy związane ze wspólną im aktywnością zawodową.

Uznając zasadność wskazanych powyżej ograniczeń kryterium osobowego w definiowaniu języka specjalistycznego, należy jednocześnie stwierdzić jego powszechną obecność na gruncie dydaktycznym. Odniesienie języka do danej grupy zawodowej czy wspólnoty dyskursywnej (np. *English for Lawyers, italiano per economisti, español para médicos*) pozwala szybko i precyzyjnie wskazać potencjalnych odbiorców kształcenia językowego zainteresowanych udziałem w kursie czy zakupem podręcznika w celu nauki danego języka. W praktyce dydaktycznej jest to więc parametr bardzo operacyjny i nośny, ponieważ przyciąga zainteresowanie szerokich i różnorodnych grup odbiorców o profilu zawodowym.

Możliwe jest także definiowanie i opisywanie języka specjalistycznego na tle języka ogólnego, poprzez wskazanie na pozycję, jaką zajmują one względem siebie. Rozbieżności pomiędzy badaczami stosującymi to kryterium dotyczą rozdzielności i zależności systemów języka specjalistycznego i ogólnego. Według niektórych (m.in. Hoffman 1979:16), języki specjalistyczne są odmianami języka o własnych regułach i swoistych elementach. Stanowią więc pełny system zjawisk językowych, zachodzących w określonej dziedzinie komunikacji i odnoszących się do specyficznych tematów, intencji i warunków komunikacji. Na przeciwnym biegunie znajdują się badacze, którzy kwestionują samodzielne i autonomiczne istnienie języków specjalistycznych. Te ostatnie zawsze są, ich zdaniem, związane z jakimś językiem naturalnym (F. Grucza 2002) i czerpią z zasobów języka ogólnego (Quemada 1978). Pomędzy wskazanymi powyżej skrajnościami sytuują się zwolennicy opcji pośrednich (Vicente García 2009), według których, niezależnie od dziedziny czy stopnia specjalizacji, wszystkie języki specjalistyczne dzielą z językiem ogólnym jego podstawowe zasoby (m.in. alfabet, system fonologiczny i morfologiczny), ale, w zależności od tematyki, nadawcy czy odbiorcy komunikatu, różnią się od niego na poziomie leksyki i składni.

W perspektywie dydaktycznej różnice pomiędzy językiem specjalistycznym a ogólnym dają się ująć przez pryzmat parametrów wpływających na organizację i przebieg procesu nauczania języka obcego. Mangiante i Parpette (2004:154) odnoszą te rozbieżności zasadniczo do:

- celu nauki, który jest szeroki dla języka ogólnego i wąski dla języka specjalistycznego;
- czasowego wymiaru kształcenia, które może być rozciągnięte w czasie w przypadku języka ogólnego, a bardzo ograniczone i krótkotrwałe dla nauki języka specjalistycznego;
- zakresu tematów i treści nauczania realizowanych w trakcie kształcenia, co wymaga rygorystycznej selekcji zagadnień w programach języka specjalistycznego, a większej ich różnorodności i kompletności w kształceniu ogólnym;
- kompetencji i sposobu pracy nauczyciela, który nie zawsze dostatecznie dobrze zna obszar zawodowy, którego języka naucza, i zmuszony jest posiłkować się pomocą innych osób czy źródeł informacji, czego z reguły nie doświadcza nauczyciel języka ogólnego;
- dostępności gotowych materiałów nauczania, które mogą być wykorzystane w procesie dydaktycznym, a których z reguły brak dla specyficznych grup zawodowych zainteresowanych nauką JS.

Wskazane kryteria są niezwykle istotne dla procesu planowania kształcenia językowego. Pozwalają nauczycielowi zwrócić uwagę na selektywny i wybiórczy charakter językowego kształcenia dla potrzeb zawodowych pod kątem odpowiednich tematów i sprawności, co nie ma miejsca w nauce języka ogólnego.

Definicje języka specjalistycznego mogą być także formułowane w oparciu o specyfikę ich stosowania, poza płaszczyznę systemu języka i specyfiką zasad lingwistycznych. W takim ujęciu język specjalistyczny stanowi szczególną formę użycia języka i traktowany jest jako nośnik wiedzy specjalistycznej (Lerat 1995:20-21; Möhn i Pelka 1984:23). Użycie języka każe ten ostatni rozpatrywać w kontekście, w jakim działają użytkownicy języka, i to ten właśnie kontekst decyduje o znaczeniu terminów w zależności od dziedziny czy dyscypliny. Z tego też względu język specjalistyczny nie może być analizowany jako abstrakcyjny system językowy, lecz poprzez swoje konkretne użycie, a więc dyskurs i właściwe mu teksty. Według Koureka (1982:21), każdy język jest zasadniczo zbiorem tekstów pisemnych i ustnych, na podstawie których jest możliwe objaśnianie zasad funkcjonowania całego systemu. Jeśli istnieją języki specjalistyczne różnych dziedzin, tak samo istnieją specjalistyczne teksty będące przejawem danego dyskursu.

Z punktu widzenia dydaktycznego, rozpatrywanie języka specjalistycznego przez pryzmat jego funkcjonowania w dyskursie jest bardzo użyteczne pod kątem tworzenia korpusu tekstów odnoszących się do dziedziny właściwej uczestnikom kształcenia językowego. Owe

teksty specjalistyczne znajdują zastosowanie w realizowanym procesie dydaktycznym, z jednej strony, jako nośnik specjalistycznej wiedzy, a z drugiej strony – będą podstawą do wskazania uczącemu się środków językowych służących do realizacji pragmatycznego celu tekstu.

Operacyjne założenia dydaktyki języków specjalistycznych

Biorąc pod uwagę wielość kryteriów wykorzystywanych w licznych definicjach JS, bardzo trudno jest wypracować podstawy dydaktyki języków specjalistycznych w ogólnym tego słowa znaczeniu. Choć niektórzy badacze są zdania, że taka dydaktyka nie mogła się rozwinąć z braku stosownych opisów języków specjalistycznych (Pfeiffer 1986:197), to praktyka dydaktyczna dowodzi, że JS są nauczane, i to z powodzeniem. Zasadniczo celem dydaktyki języków specjalistycznych jest deskrypcja, eksplikacja i programowanie procesu akwizycji specjalistycznych umiejętności językowych (S. Grucza 2007:11). Owo programowanie powstaje, według Strevensa (1977), poprzez dokonanie licznych wyborów odnoszących się do: sprawności językowych bezpośrednio związanych ze specyficznymi potrzebami ucznia; do jednostek leksykalnych, elementów gramatyki, funkcji języka, które wiążą się ze specyficznymi potrzebami ucznia; do tematów i zagadnień bezpośrednio związanych z potrzebami zawodowymi uczących się; do specyficznymi potrzebami komunikacyjnymi uczniów.

Wskazane powyżej elementy, dotyczące kryteriów planowania kształcenia w zakresie JOZ, w sposób bardzo wyraźny zwracają uwagę na kwestię specyficznych potrzeb uczących się, które są zawsze nadrzędne wobec treści programowych i decydują o kształcie tych ostatnich. Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych jak żadne inne charakteryzuje się niezwykłą różnorodnością i niepowtarzalnością odbiorców, którzy każdorazowo wyrażają odmienne oczekiwania i potrzeby względem potrzebnego im kształcenia językowego. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest świadome i przemyślane zawężenie zakresu działań dydaktycznych nauczyciela do tych elementów kształcenia kompetencji komunikacyjnej w JOZ, które są niezbędne do skutecznego działania w obszarze zawodowym. Oznacza to, że wielokrotnie kursy JS mają na celu opanowanie przez uczących się tylko pewnej części języka obcego i ukształtowanie tych wybranych sprawności (Lehmann 1993; Komorowska 2005), które są priorytetowe dla odbiorców kształcenia.

Faktyczna realizacja powyższych założeń wymaga wieloetapowych działań poprzedzających sam proces dydaktyczny, wśród których kluczowe miejsce zajmuje analiza potrzeb. To na jej podstawie zostają określone

możliwości, oczekiwania, motywacje i wymagania, które z kolei determinują wybory nauczyciela w zakresie selekcji treści, sprawności oraz materiałów nauczania, czyli postać całego kształcenia.

Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

Praktyka dydaktyczna w ciągu minionych lat pokazała, że w różnych tradycjach językowych w różny sposób rozwiązuje się problemy metodyczne, czego odzwierciedleniem jest wielość określeń funkcjonujących w odniesieniu do języków specjalistycznych w różnych krajach (Gajewska i Sowa 2014). Bogactwo i różnorodność terminów dotyczących przedmiotu i celu nauki jest szczególnie widoczna na przykładzie języka francuskiego, który m.in. za sprawą stosowanej nomenklatury kształtuje nowe koncepcje celów i podejść dydaktycznych, mając na względzie coraz lepsze dostosowanie procesu nauczania JS do specyficznych potrzeb odbiorców. Posiłkując się osiągnięciami językoznawstwa i socjologii, na przestrzeni kilkudziesięciu lat dydaktyka francuska wypracowała wiele interesujących rozwiązań uwzględniających towarzyszące im uwarunkowania społeczno-gospodarczo-polityczne (Sowa 2012). Do najbardziej aktualnych i rozpowszechnionych zaliczyć można podejścia określane jako: *Français de spécialité*, *Français sur objectifs spécifiques*, *Français de communication professionnelle*, *Français Langue Professionnelle*.

Pierwszy w kolejności *Français de spécialité* (FS) odnosi się do języka specjalności, a w szczególności do ogółu dyskursów właściwych danej specjalności lub dziedzinie. Każdy specjalistyczny dyskurs wymaga odmiennego użycia języka pod względem specyficznych struktur składniowych, słownictwa, stylistyki czy właściwych sobie sposobów komunikacji. Podejście charakteryzujące FS nie jest zakorzenione w żadnej szczególnej koncepcji dydaktycznej, ale jest wynikiem *empirycznego podziału na specjalistyczne dziedziny⁸, które są od siebie mniej lub bardziej precyzyjnie oddzielone. Jest to wygodny środek do określenia obszarów interwencji, tematycznych treści, typów odbiorców* (Mourhlon-Dallies 2008:26). Odnosząc się do konkretnych dziedzin i/lub obszarów aktywności zawodowej, FS pozwala na uwzględnienie, w sposób bardzo szeroki i raczej kompletny, ogółu sytuacji komunikacyjnych danego obszaru zawodowego. Tym samym daje możliwość ukazania różnorodności tejże dziedziny pod kątem należących do niej zawodów i stanowisk, wykonywanych czynności zawodowych, formułowanych dyskursów, redagowanych tekstów itp. To, co istotne w tym podejściu, to globalne ujęcie danej dziedziny, dyscypliny czy branży zawodowej w takim stopniu, aby była ona dostępna jak

największej publiczności, a jednocześnie pokazywała złożoność i różnorodność omawianego obszaru. Celem działań nauczyciela jest więc jak najszersze uwzględnienie wybranej dziedziny, identyfikacja typów tekstów (pisemnych, ustnych, elektronicznych), które wchodzi w jej zakres, i wydobyć z nich reprezentatywnej próbki (z punktu widzenia treści i formy) do celów nauczania.

Zdaniem Mangiante i Parpette (2004), podejście FS wpisuje się w tzw. logikę podaży, która właściwa jest kursom oferowanym przez instytucje kształcenia bez ścisłego powiązania z konkretnym i aktualnym zapotrzebowaniem uczących się. Taka oferta niejako wyprzedza ich potencjalne potrzeby: uczący się mogą wybrać kurs z istniejącego repertuaru, ale nie mają gwarancji, że kiedykolwiek będą mogli posłużyć się w praktyce zdobytymi na tym kursie umiejętnościami. Wykorzystane bowiem materiały do zajęć, treści, rodzaje ewaluacji itp., nie są wymuszone przez konkretne i realne zapotrzebowanie uczących się kierowane do instytucji kształcącej, ale narzucone przez nauczyciela czy tę instytucję. Na przykład w przypadku języka technicznego, nauczyciel będzie miał stosunkowo dużą swobodę w doborze treści i materiałów nauczania, określeniu docelowych kompetencji, sytuacji komunikacyjnych i ewentualnych zawodów z obszaru docelowego. Można nawet sądzić, że oferta kursu będzie adresowana do jak najszerszej grupy potencjalnych odbiorców zainteresowanych językiem techniki i obejmować będzie szeroką gamę zagadnień technicznych o dość wysokim stopniu ogólności.

Français sur objectifs spécifiques (FOS) to drugie z podejść w nauczaniu języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. Jest ono często przeciwstawiane *Français de spécialité* jako to, które wpisuje się w tzw. logikę popytu: w pełni uwzględnia ono selektywne potrzeby wyrażone przez uczącego się, odpowiadając tym samym jak najbardziej adekwatnie na realne zapotrzebowanie. FOS, zamiast traktować o całości zagadnień właściwych danej dziedzinie, woli zajmować się konkretnym przypadkiem, stanowiskiem czy zawodem w zależności od potrzeb docelowych odbiorców. Tym samym można określić FOS mianem oferty kształcenia „szytej na miarę”, która jest tworzona po otrzymaniu informacji zapotrzebowania na konkretny kurs dla konkretnego odbiorcy. Celem kształcenia staje się operacyjne przełożenie wyrażonych potrzeb na stosowne treści i techniki w taki sposób, aby przygotować uczącego się do skutecznego reagowania w określonych sytuacjach zawodowych, z jakimi może on mieć lub ma styczność w kontekście pracy. Jeśli do nauczyciela lub instytucji kształcenia skierowana zostanie prośba o przygotowanie oferty kursu języka obcego z zakresu

języka technicznego dla inżynierów pracujących w zespole międzynarodowym przy budowie instalacji termicznego przetwarzania odpadów, podejście FOS zaleca, aby bardzo precyzyjnie dobrać treści kursu do rzeczywistych zadań, jakie owi inżynierowie będą musieli wykonać w ramach powierzonych im obowiązków, bez konieczności eksploataowania całego obszaru języka techniki.

W odróżnieniu od FS i FOS, ukierunkowanych na mniej lub bardziej wyspecjalizowane treści, kolejne podejście, określane mianem *Français de communication professionnelle* (FCP), jawi się jako koncepcja przekrojowa dla różnych dziedzin zawodowych. Jest to podejście o dużo szerszym zakresie niż dwa poprzednie, ponieważ nie obiera ono za cel żadnej konkretnej specjalności, a uwzględnia użycie języka w szerokiej gamie działań zawodowych wykonywanych w języku francuskim. W środowisku zawodowym pewne czynności mogą być wspólne wielu pracownikom bez względu na ich specjalność zawodową, obszar pracy czy zajmowane stanowisko. Interakcje z klientem czy współpracownikami, rozmowy telefoniczne, redakcja korespondencji (tradycyjnej i elektronicznej), udział w zebraniach itp. dotyczą w równym stopniu asystentki zarządu i recepcjonisty, co sekretarki czy menadżera. To właśnie te działania językowe wspólne różnym obszarom i/lub zawodom stanowią kanwę projektowania kształcenia w zakresie FCP, którego celem jest ukazanie wszelkich językowych i kulturowych aspektów życia zawodowego poprzez sytuacje komunikacyjne właściwe dla świata pracy. Te aspekty są przedstawione w formie informacji osadzonych w kontekście społeczno-gospodarczym, ale również w formie zadań zawodowych do wykonania, dzięki czemu ćwiczenia klasowe stają się podobne do zadań wykonywanych w kontekście pracy zawodowej.

Wreszcie chronologicznie najmłodsze, autorskie podejście Mourlhon-Dallies (2006, 2008), określane mianem *Français Langue Professionnelle* (FLP), koncentruje się na równoczesnym kształtowaniu kompetencji językowych i zawodowych, wedle założenia, że posługiwanie się językiem jest bezwzględny warunkiem otrzymania i utrzymania zatrudnienia. Stworzone z myślą o odbiorcach wykonujących obowiązki zawodowe wyłącznie w języku francuskim, FLP zakłada nieustanne współistnienie treści językowych i zawodowych w proponowanym kształceniu, które są dostosowane do wymagań danej branży zawodowej lub konkretnego zawodu. Kluczowe są tutaj rodzaje i sposoby interakcji pomiędzy różnymi partnerami w danym obszarze zawodowym oraz profesjonalne zachowania adekwatne do wykonywanych zadań i kontekstu pracy. Wspomniane interakcje, zadania i zachowania dają się

TABELA 1. Zestawienie koncepcji dydaktycznych w zakresie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

	KONCEPCJA <i>FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ</i>	KONCEPCJA <i>FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES</i>	KONCEPCJA <i>FRANÇAIS DE COMMUNICATION PROFESSIONNELLE</i>	KONCEPCJA <i>FRANÇAIS LANGUE PROFESSIONNELLE</i>
ŹRÓDŁO	oferta instytucji kształcącej: szkoły językowe, <i>Alliance Française</i> , SPNJO itp.	zamówienie konkretnej grupy zawodowej, studentów itp.	oferta instytucji kształcącej: szkoły językowe, <i>Alliance Française</i> , SPNJO itp.	zamówienie konkretnej grupy zawodowej, pracodawców, osób bezrobotnych lub wymagających przebranżowienia
ODBIORCY	szeroka i różnorodna grupa odbiorców skupionych w obrębie danej dyscypliny, np. inżynierowie mechaniccy, budowlani, elektronicy, informatycy itp.	wąska grupa docelowa w zakresie jednej specjalności, zawodu, stanowiska, np. inżynierowie pracujący przy budowie ITPO	szeroka i różnorodna grupa odbiorców reprezentujących różne zawody, stanowiska, specjalności zawodowe itp.	wąska grupa docelowa w zakresie jednego zawodu lub stanowiska, np. przewodnicy muzealni itp.
POTRZEBY JĘZYKOWE	nieprecyzyjne lub nieokreślone	precyzyjnie określone działaniami i zadaniami zawodowymi	szerokie i przekrojowe dla różnych obszarów komunikacji zawodowej	precyzyjnie określone rodzajem interakcji zawodowych wyłuskanych na podstawie analizy dyskursu zawodowego
TREŚCI	mogą dotyczyć (lub nie) docelowych odbiorców kształcenia	dotyczą wyłącznie docelowych odbiorców kształcenia	mogą dotyczyć (lub nie) docelowych odbiorców kształcenia	dotyczą wyłącznie docelowych odbiorców kształcenia
ZAGADNIENIA	tematyka właściwa dyscyplinie zawodowej, np. przesył energii, budowa maszyn, konstrukcje żelbetowe, obróbka skrawaniem itp.,	sytuacje komunikacyjne właściwe zakresowi precyzyjnie określonych działań zawodowych, np. technologia spalania odpadów, budowa pieca, zagospodarowanie pozostałości poprocesowych, metody oczyszczania spalin itp.	tematyka przekrojowa i wspólna różnym obszarom zawodowym, zawodom i stanowiskom oraz działaniom wykonywanym w miejscu pracy, np. redakcja pism, korespondencja z klientem, rozmowa telefoniczna itp.	interakcje, zachowania i działania zarejestrowane na podstawie zadań wykonywanych w obrębie trzech stref pracy i właściwych dla danego zawodu/stanowiska
ROLA	niepewna dla dalszej kariery zawodowej lub akademickiej uczących się	niezbędna dla dalszej kariery zawodowej lub akademickiej uczących się	niepewna dla dalszej kariery zawodowej lub akademickiej uczących się	konieczna dla podjęcia i utrzymania zatrudnienia
UŻYTECZNOŚĆ	odroczone w czasie	pilna, natychmiastowa	odroczone w czasie	może być pilna i natychmiastowa lub odroczone w czasie

zaobserwować poprzez wyodrębnienie w aktywności zawodowej tzw. stref pracy (fr. *zones de travail*; Mourhlon-Dallies 2008:83) właściwych wszystkim zawodom. Zdaniem autorki omawianej koncepcji, w środowisku pracy aktywność zawodowa ma miejsce zasadniczo w obrębie trzech podstawowych stref, do których Mourhlon-Dallies (2008:82-83) zalicza:

- strefę pracy odosobnionej (fr. *zone privative*), kiedy pracownik wykonuje obowiązki sam w swoim biurze, bez bezpośrednich czy telefonicznych interakcji z innymi osobami, co nie wyklucza jednak lektury maili czy redakcji listów;
- strefę współdziałania z innymi pracownikami (fr. *zone collaborative*), która wskazuje na zadania wykonywane wspólnie z kolegami z pracy i innymi partnerami zawodowymi (dostawcami, podwykonawcami, ubezpieczycielami itp.);
- strefę relacji z klientem (fr. *zone client*), w zakres której wchodzi działania na rzecz klienta wykonywane bezpośrednio w jego obecności lub za pośrednictwem mediów (komputer, telefon, fax, komunikator itp.).

Analiza działań podejmowanych i wykonywanych za pomocą języka w obrębie każdej ze stref pozwala określić interakcje i zachowania właściwe dla ograniczonego obszaru zawodowego (stanowiska, zawodu), które mogą wypełnić treścią kurs języka zawodowego bez względu na to, czy język ten jest obcy, czy ojczysty dla uczącego się. W ten sposób idea FLP pozwala przeniknąć granice pomiędzy językiem francuskim pojmowanym rozmaicie: jako język ojczysty, język drugi czy język obcy. Wynika to z faktu, że FLP odnosi się do kursów przeznaczonych tak dla młodych bezrobotnych Francuzów, jak i dla imigrantów z zagranicy.

To, co typowe dla koncepcji FLP, a nieobecne we wcześniej wskazanych podejściach, to współistnienie w kształceniu elementów należących do różnych obszarów, wśród których są m.in. elementy języka, elementy działania zawodowego oraz elementy zawodu. Typowa dla przedstawianej tu koncepcji jest ścisła współzależność języka i kontekstu działania zawodowego, co wynika z faktu, że kompetencje językowe i zawodowe nie mogą być kształtowane w oderwaniu od samego działania.

Opisane powyżej koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych różnią się między sobą w wielu aspektach, oferując nauczycielom odmienne spojrzenie na planowanie i programowanie kursów JOZ. Najważniejsze różnice pomiędzy omówionymi podejściami przedstawia Tabela 1.

Podsumowując powyższe refleksje nad nauczaniem JOZ, należy zauważyć, że każdy kurs czy program

kształcenia w zakresie języka specjalistycznego jest inny, warunkowany innymi czynnikami i ukierunkowany na inne cele oraz innych odbiorców. Różnorodność czynników wpływających na realizację procesu dydaktycznego przez nauczyciela wymaga każdorazowo innych działań i rozwiązań metodycznych, co nie pozwala na rutynowy i schematyczny sposób postępowania na wszystkich zajęciach językowych i ze wszystkimi uczącymi się. W kontekście postulowanego obecnie w polskich szkołach silniejszego powiązania nauki języka obcego z kształceniem zawodowym, podejścia omówione w ramach niniejszego tekstu mogą być użyteczne dla nauczycieli w planowaniu kształcenia JOZ, skłaniając ich do poszukiwania własnych rozwiązań adekwatnych do odbiorcy, miejsca, czasu i zakresu kształcenia językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Eurin Balmet, S., Henao de Legge, M. (1992) *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette.
- Flash Eurobarometer (2010) *Employers' Perception of Graduate Employability. Analytical Report* [online] [dostęp 14.07.2016] <http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf>.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2008) Cadre Européen Commun de Référence et enseignement sur objectifs professionnels. W: *Synergies Espagne*, nr 1, 229-239.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gambier, Y. (1998) Le français dans les communications spécialisées: bilan mitigé. W: Y. Gambier (red.) *Discours professionnels en français*. Bern: Peter Lang, 35-62.
- Grucza, F. (2002) Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego. W: J. Lewandowski (red.) *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki*. Warszawa: KJS WLSiFW UW, 9-26.
- Grucza, S. (2007) Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych. W: *Przegląd Glottodydaktyczny*, nr 23, 7-20.
- Hoffmann, L. (1979) Towards a Theory of LSP. Elements of a Methodology of LSP Analysis. W: *Fachsprache*, nr 1, 1-2, 12-17.
- Kocourek, R. (1982) *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: O. Brandstetter Verlag.
- Komorowska, H. (2005) Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 41-65.
- Lehmann, D. (1993) *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en cours*. Paris: Hachette.
- Lerat, P. (1995) *Les langues spécialisées*. Paris: PUF.

- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004) *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- MEN (2012) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*. (DzU poz. 184).
- Möhn, D., Pelka, R. (1984) *Fachsprachen: Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006) Penser le français langue professionnelle. W: *Le Français dans le monde*, nr 346, 25-28.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.
- Pfeiffer, W. (1986) Fremdsprachendidaktische Prinzipien und Fachsprachenmethodik. W: A. Wierlacher (red.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 12. Thematischer Teil: Fachsprache und Fachsprachenvermittlung*. München: Hueber Verlag, 193-203.
- Porcelli, G., Cambiaghi, B., Jullion, M.-C., Caimi, A. (1990) *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento*. Milano: Vita e pensiero.
- Quemada, R. (1978) Technique et langage. W: *Histoire des techniques*, t. 41. Paris: Gallimard, 1146-1240.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Sienkiewicz, Ł., Gruza, M. (2009) *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*. Warszawa: KOWEzIU.
- Sowa, M. (2012) Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. W: *Lingwistyka stosowana*, nr 6, 155-171.
- Strevens, P. (1977) Special-purpose Language Learning. *Language Teaching and Linguistics, Abstracts*, nr 10, 154-163.
- *Study on Foreign Language Proficiency and Employability Final Report* (2015) [online] [dostęp 14.07.2016] <http://jows.pl/sites/default/files/study_on_foreign_language_proficiency_and_employability_final_report_final.pdf>.
- Vicente García, C. (2009) La didactique du concept de langue spécialisée: vers une approche traductologique de la question. W: *Mutatis Mutandis*, nr 1 (2), 38-49.
- *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (DzU UE 2006/962/WE). L394/10-18 [online] [dostęp 14.07.2016] <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>>.

DR HAB. MAGDALENA SOWA Adiunkt w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków w Instytucie Filologii Romańskiej KUL. Specjalizuje się w problematyce akwizycji oraz glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych.

- 1 Kompetencje uznane za kluczowe wymienione są w następującej kolejności: 1. Porozumiewanie się w języku ojczystym; 2. Porozumiewanie się w językach obcych; 3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowe-techniczne; 4. Kompetencje informatyczne; 5. Umiejętność uczenia się; 6. Kompetencje społeczne i obywatelskie; 7. Inicjatywność i przedsiębiorczość; 8. Świadomość i ekspresja kulturalna.
- 2 Wspomnieć tu należy o wydarzeniach inicjowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, m.in.: ogłoszenie roku szkolnego 2014/15 Rokiem Szkoły Zawodowców, opracowanie nowej *Podstawy programowej kształcenia w zawodach* (DzU z 2012 r. poz. 184), przygotowanie nowych programów nauczania dla szkół zawodowych, ogłoszenie konkursów na projekty pt. *Zwiększenie wykorzystania zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia zawodowego* (konkurs nr POWER.02.15.00-IP.15-02-005/16 w ramach osi priorytetowej II *Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji*, działania 2.15 *Kształcenie i szkolenie zawodowe dostosowane do potrzeb zmieniającej się gospodarki*).
- 3 KOWEzIU wskazuje na słabą znajomość języków obcych wśród absolwentów szkół zawodowych (por. m.in. *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce. Raport z 2013 r.*, opracowany przez E. Goźlińską i A. Kruszewskiego).
- 4 W niniejszym tekście wszystkie te pojęcia traktujemy jako synonimiczne, choć terminem uprzywilejowanym w trakcie dokonywanych rozważań jest *język specjalistyczny*.
- 5 Wskazane kategorie osób można byłoby rozszerzyć na niemal wszystkich użytkowników języka, którzy w różnych sytuacjach codziennych uczestniczą w tzw. komunikacji specjalistycznej. Eurin Balmet i Hena de Legge (1992:52) podają za przykład komunikacji specjalistycznej rozmowę podczas kolacji u znajomych, która toczy się wokół dań serwowanych przez panią domu. Tematyka kulinarna (składniki, sposób przygotowania i postępowania, przybory kuchenne, wykonywane gesty, różnice w recepturach w zależności od regionu itp.), która dominuje w rozmowie, niekoniecznie pozwala wszystkim gościom w równym stopniu uczestniczyć w rozmowie czy nawet tylko śledzić ją ze zrozumieniem.
- 6 Ten tematyczny podział ma kilka źródeł, wśród których wymienia się dyscypliny akademickie, przedmioty uniwersyteckie, oficjalne obszary badań naukowych wskazywane przez francuski Komitet Badań Naukowych (CNRS), sfery działań prowadzonych przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, które przedstawiają ofertę kształcenia w następujących kategoriach: *Język francuski ekonomii i finansów oraz Język francuski handlowy, Język francuski hotelarstwa i turystyki, Język francuski nauki i techniki, Język francuski prawa, Język francuski współpracy międzynarodowej, Język francuski medycyny, Język francuski relacji publicznych i administracji, Język francuski dla tłumaczy, Język francuski dla sekretarek, Język francuski nauk społecznych i humanistycznych (historia, literatura, sztuka, psychologia, filozofia, socjologia)*.