neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 41/1

Nauczanie/uczenie się języków specjalistycznych

pod redakcją

Magdaleny Sowy

Poznań – Lublin 2013

Redakcja

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

ANNA CIEŚLICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań; Texas A&M International University)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MIROSŁAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St Denis)
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Magdalena Sowa 5

ARTYKUŁY

1. Anna Maria Harbig – *Der fachbezogene Fremdsprachenunterricht an polnischen Hochschulen (1953-1989)* 7
2. Elżbieta Gajewska – *Analiza dyskursu w glottodydaktyce specjalistycznej: kryteria doboru modeli teoretycznych dla potrzeb dydaktyki szkolnej* 21
3. Izabela Bawej – *O języku specjalistycznym w kontekście kulturowym na przykładzie błędnego użycia języka niemieckiego w liście motywacyjnym* 37
4. Justyna Cholewa – *Rola wiedzy specjalistycznej w ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka ekonomicznego* 51
5. Anna Dolata-Zaród – *Językowe środki wartościujące w wyrokach francuskiego Sądu Kasacyjnego* 63

RECENZJE 77

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 91

WPROWADZENIE

W ostatnich dekadach nauczanie języków do celów zawodowych i specjalistycznych cieszy się ogromną popularnością wśród uczących się języków obcych na różnych etapach edukacji. Aktywność zawodowa podejmowana w pojedynkę czy też we współpracy okazuje się obecnie coraz częściej niemożliwa bez znajomości języków obcych, które w wielu obszarach stają się podstawowym narzędziem pracy. We współczesnych czasach nie da się już oddzielić kształcenia językowego od potrzeb i wymagań rynku pracy. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy jest chociażby *Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*[1], które zaklasyfikowało języki specjalistyczne do obowiązkowych elementów kształcenia zawodowego. Rosnące zapotrzebowanie na ofertę edukacyjną w zakresie języków specjalistycznych sprzyja jednocześnie rozwojowi refleksji dydaktycznej nad sposobami i treściami nauczania, jak również przyczynia się do dynamicznego rozwoju glottodydaktyki specjalistycznej w sferze badań naukowych.

Problemy związane z nauką oraz skutecznym posługiwaniem się językiem obcym w działaniach zawodowych są różnorodne i odnoszą się do rozmaitych elementów komunikacji specjalistycznej, o czym świadczą teksty zebrane w niniejszym numerze. Kompetencja językowa, socjokulturowa, dyskursywna, jak również specjalistyczna wiedza związana z zawodowym obszarem działania, stanowią o złożoności komunikacji zawodowej i wskazują na umiejętności niezbędne do opanowania przez uczącego się, aby mógł w niej pełnie uczestniczyć. Jednocześnie każdy z powyżej wymienionych elementów okazuje się wystarczający do fragmentarycznego, ale pogłębionego badania uzmysławiającego rolę poszczególnych składników tak w procesie komunikacji, jak i na etapie kształtowania sprawności językowych.

Tekst Anny Marii Harbig, który otwiera niniejszy tom, to historyczny zarys nauczania języków specjalistycznych w polskich szkołach wyższych (w ramach lektoratu języka obcego). Rzetelny opis historyczny, udokumen-

[1] Rozporządzenie MEN z dn. 7.02.2012, Dz.U. poz. 184.

towany bogatą literaturą przedmiotu, ukazuje ewolucję polskiej myśli dydaktycznej w zakresie nauczania języka niemieckiego w ciągu czterech dekad od 1958 do 1989 roku, analizując kluczowe kwestie nauczania instytucjonalnego tj. program, treści, metody i materiały nauczania.

Opracowywanie kursu języka specjalistycznego nie jest możliwe bez wykorzystania autentycznych materiałów, które zawierają w sobie bogactwo specjalistycznych treści. Analiza autentycznych realizacji słownych – ustnych czy pisemnych – prowadzi do wyłuskania z nich elementów koniecznych do uwzględnienia w specjalistycznym kształceniu językowym. W tym względzie bardzo interesujący i wartościowy jest tekst Elżbiety Gajewskiej, która dokonuje krytycznego oglądu istniejących od lat 70. modeli teoretycznych stosowanych w badaniu dyskursów, pokazując ich dydaktyczną (nie)użyteczność w konstruowaniu treści kursu języka specjalistycznego.

Dwa kolejne teksty autorstwa Izabeli Bawej i Justyny Cholewy dokonują omówienia trudności uczących się ze skutecznym opanowaniem konkretnych aspektów kompetencji komunikacyjnej w języku specjalistycznym. Pierwszy z tekstów poświęcony jest analizie konkretnego błędu językowego wynikającego z niedostatecznego ukształtowania kompetencji kulturowej w zakresie tworzenie wypowiedzi pisemnej (a konkretnie listu motywacyjnego) w języku niemieckim. Drugi pokazuje rolę wiedzy specjalistycznej w ustnej komunikacji zawodowej w języku niemieckim oraz przedstawia problemy, jakie napotykają uczący się w trakcie przyswajania treści specjalistycznych w języku obcym.

Wreszcie, artykuł Anny Dolaty-Zaród podejmuje się badania treści aksjologicznych przekazywanych przez język. Celem tekstu jest analiza wyroków francuskiego Sądu Kasacyjnego pod kątem obecności w nich środków językowych pozwalających na wyrażanie sądów wartościujących.

Poza tekstami o charakterze naukowo-badawczym, w niniejszym tomie znalazły się również recenzje trzech publikacji obcojęzycznych – w języku niemieckim i angielskim – poświęconych nauczaniu języków obcych.

Magdalena Sowa

Anna Maria Harbig
Uniwersytet w Białymstoku

DER FACHBEZOGENE FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN POLNISCHEN HOCHSCHULEN (1953-1989)

Teaching foreign languages for special purposes in Polish schools of higher education (1953-1989)

This article describes the origin and development of the teaching of foreign languages for special purposes in Polish schools of higher education. The time frame in question runs from the setting up of Foreign Language Centers to the turning point year, 1989. The conditions, aims and methods of conducting classes with students of non-philological courses are presented in the context of the development of methodology for teaching foreign languages for special purposes in Poland. The picture is supplemented with an analysis of handbooks for teaching German for special purposes, used in the 80s in classes at the Foreign Language Center, the University of Białystok.

Keywords: LSP, language for specific purposes, special language training, foreign language teaching, Foreign Language Center

Schlüsselwörter: Fachsprache, fachbezogener Fremdsprachenunterricht, Fachsprachendidaktik, Fremdsprachenzentren

1. Einleitung

Die Antwort auf die Frage nach fachbezogenem Fremdsprachenunterricht im polnischen Bildungswesen konzentriert sich bis 1989 auf den Lehrbetrieb an den Fremdsprachenzentren der Hochschulen und Universitäten. Mit der Verordnung des Bildungsministeriums aus dem Jahr 1953 wurden an allen polnischen Hochschulen Abteilungen für den praktischen Fremdsprachenunterricht mit dem Auftrag gegründet, studienbegleitenden Fremdsprachen-

unterricht zu erteilen. Das Ziel war, die Studierenden auf das Lesen von fremdsprachlicher Fachliteratur vorzubereiten.

Bedingungen, Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts unter fachsprachlicher Ausrichtung einschließlich einer Skizzierung der Inhalte und Methoden dieses Unterrichts an polnischen Hochschulen werden im Folgenden dargelegt. Diesem Zweck dienten Recherche und Analyse von Quellentexten und Sekundärliteratur.

Der zeitliche Rahmen des Beitrags reicht vom Gründungsjahr der Fremdsprachenzentren bis zum politisch-wirtschaftlichen Umbruch des Jahres 1989, der im polnischen Bildungswesen grundlegende Veränderungen auslöste und das bildungspolitische Interesse am Fremdsprachenunterricht von den Hochschulen in die Grund- und Mittelschulen verlagerte.

2. Entwicklung der Fachfremdsprachendidaktik

Grundlegend für die Entwicklung der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (FU) in Polen war die Konstituierung des Faches Glottodidaktik in den 60er Jahren durch L. Zabrocki. Den Status einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin errang die FS-Didaktik auf institutioneller Ebene in Gründung der Fachabteilung Angewandte Linguistik (Zakład Językoznawstwa Stosowanego) an der Universität Posen. Diesem Vorbild folgten in den 70er Jahren weitere Universitäten. Forschungen im Bereich der Fremdfachsprachendidaktik waren am Institut für Angewandte Linguistik angesiedelt, dessen Aufbau F. Grucza an der Universität Warschau bewirkte. Zudem wurde dort 1975 eine hochschulübergreifende Einrichtung für Fremdsprachendidaktik geschaffen (Międzyuczelniany Ośrodek Metodyki Nauczania Języków Obcych). Die Einrichtung bot Lehrkräften Weiterbildung und betrieb Forschung zur Sprachdidaktik. Der Veröffentlichung wissenschaftlicher Untersuchungen sowie erfahrungspraktischer Berichte dienten die Fachzeitschriften Glottodidactica (vorwiegend zu theoretischen Fragen) und Przegląd Glottodydaktyczny mit Beiträgen zur Praxis des studienbegleitenden FU (Grucza et al., 1981: 31).

Anregungen für ihre Tätigkeit erhielten die Fremdsprachenzentren weiterhin durch den Polnischen Neuphilologenverband. Probleme der Fremdfachsprachendidaktik fanden Beachtung auf den Tagungen des Verbandes, u.a. 1972 in Poznań und 1975 in Białowieża. In den 80er Jahren wurden in den Konferenzen des Verbandes Lehrkonzepte für studienbegleitenden FU referiert (1985) und Fragen des berufsbezogenen FU erörtert (1988). Das Engagement des polnischen Neuphilologenverbandes für die Entwicklung der Didaktik des fachbezogenen FU würdigte die UNESCO-Kommission LSP (language for special

professions) mit dem Auftrag, ein internationales Fachsprachensymposium in Polen zu veranstalten. Der Generalsekretär des Polnischen Neuphilologenverbandes, W. Pfeiffer, wurde betraut, die Konferenz in Zusammenarbeit mit dem Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) auszurichten (Sorger, 2010: 395). 1981 tagten in Poznań 80 Vertreter des Faches Deutsch als Fremdsprache zum Thema „Probleme der allgemeinwissenschaftlichen und speziellen Fachsprachen". Auch die nächste Fachtagung des IDV fand 1988 in Polen statt. Das Treffen stand unter dem Thema „Fachsprachliche Deutschlehreraus- und fortbildung" (Magnuszewska, Maleńczyk-Boguszewska, 2009: 18).

Untersuchungen zum Lehren und Lernen von Fachsprachen betrafen im polnischen Bildungswesen ausschließlich die fremdsprachliche Fachsprachendidaktik, während Fragen des Erwerbs polnischer Fachsprachen in der wissenschaftlichen Diskussion kaum erörtert wurden (Szerszeń, 2012: 588). In dieser Hinsicht bestanden Kontraste zur Entwicklung der westlichen Fachsprachendidaktik. Sprachliche und berufliche Integration von Migranten – aus deren Problematik Linguisten und Lehrer westlicher Länder beständig Impulse empfingen – war eine Aufgabe, die in Polen nicht anstand. Da Polnisch als Fremdsprache auch in Nachbarländern kein etabliertes Schulfach war, erfuhr das Fach geringe Nachfrage, mit entsprechender Wirkung auf dessen Didaktik. Somit konnte die Fremdfachsprachendidaktik in Polen nicht auf Erfahrungen und Forschungen im fremdsprachlichen Unterrichten polnischer Fachsprachen zurückgreifen. Wie S. Grucza (2010: 31) feststellte, entwickelte sich die Fachsprachendidaktik in Polen aus den Anforderungen des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts der Hochschulen. Nach Berdychowska (1990: 65) ist dem hinzuzufügen, dass man auch in der translatorischen Ausbildung von Philologiestudenten fachsprachendidaktischen Problemen nachging und die Fremdfachsprachendidaktik für polnische Philologiestudenten weiter entwickelte.

Die Anfänge der Forschung zur Didaktik der Fremdfachsprachen begannen in Polen etwa um 1970. Sie ging einher mit der Verschiebung des didaktischen Interesses an Fachsprachen von Terminologie auf Probleme des Verstehens und Anwendens fachspezifischer Syntax und fachlicher Stile. Das Interesse an der Fremdfachsprachendidaktik der 70er und 80er Jahre war breit gestreut (Szerszeń, 2012: 588). Zu erkennen sind folgende Themengruppen:

- Bestandsaufnahmen zur Situation des FS-Unterrichts: Überblicksdarstellung von Szafrański (1978), Zusammenfassung der Diskussionen bis Ende der 70er Jahre zum Stellenwert des FS-Unterrichts an den Hochschulen, insbesondere zum fachbezogenen Anteil am FS-Unterricht (Makal, 1978);
- zur Lehrerschaft: fachliche Vorbereitung der Fremdsprachenlehrer (Makal, 1978), Kritik tradierter Ansichten gegen fachbezogenen FS-Unterricht an Hochschulen (Woytowicz-Neymann, 1978);

- Erhebungen zur Situation des FS-Unterrichts: für den Englischunterricht an den technischen Hochschulen (Kaczmarski, 1979), zu Lehrzielen (Wojnicki, 1978), zu Lehrbüchern (Bogucki, 1979), zur Effektivität des Unterrichts an den Sprachenzentren (Adamiak, 1975 und 1981; Arabski, 1978), organisatorische und methodische Implikationen aus einer Bedarfsanalyse für Studierende der Mathematik (Ronowicz, 1978);
- Betrachtungen zu Zielen und Inhalten des fachbezogenen FS-Unterrichts: von Wojnicki (1979 und 1984), Ziele des Lehrplans aus dem Jahr 1978 für den FS-Unterricht an Hochschulen (Żor 1979), Methoden zur Bestimmung von lexikalischen Inhalten des Unterrichts (Koć 1979a);
- Methodische Erwägungen: zur Entwicklung des Leseverstehens von Fachtexten am Beispiel des Russischen (Rydzewska, 1975), zum Unterrichten englischer Wirtschaftssprache (Woytowicz-Neymann, 1981);
- Lehrmittel: Kriterien zur lexikalischen Auswahl für fortgeschrittene Russisch-Lerner an medizinischen Hochschulen (Zaniewski, 1975), Empfehlungen zu Inhalten, Gliederungen und Übungsformen (Koć, 1979b), Textklassifikation und bedarfsanalytische Textauswahl zur Gewinnung von deutschsprachigen Minimalwortschätzen für Medizinstudierende (Szafrański, 1990), Kriterien der Textauswahl, Funktion von sprachstatistischen Analysen und Adaption von Fachtexten (Grabarczyk, 1989);
- Programmatische Erwägungen: Pfeiffers (1986) Forderung, Gemein- und Fachsprachenerwerb zu integrieren (Szerszeń, 2012), zur didaktischen Funktion des Fachtextes als fachliche und sprachliche Leitlinie des Unterrichts (Skowronek, 1986);
- Textlinguistik: zum Einsatz der Fachtextanalyse für die Wahl eines repräsentativen Textes als Gegenstand des Unterrichts und zur Gewinnung von Übungsmaterial im Fremdsprachenstudium (Berdychowska, 1990).

1991 erschien von Wojnicki die Monografie *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych* (Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht), die Tendenzen der Fachsprachendidaktik der 70er und 80er Jahre außerhalb Polens resümiert und Bezüge zum fachbezogenen FS-Unterricht an polnischen Hochschulen aufzeigt.

3. Lehrziele in gesetzlichen Richtlinien

Fachsprachliche Unterweisung in Fremdsprachen gehörte seit Gründung der Sprachenzentren in den 1950er Jahren zum Ausbildungsspektrum des studienbegleitenden FU an den polnischen Hochschulen. Die Verordnung des polnischen Ministeriums für Hochschulwesen zur Gründung der Sprachen-

zentren vom 2. Februar 1953 bestimmte zum Lehrziel des Fremdsprachenunterrichts, die Studenten zu befähigen, Fachliteratur in der Fremdsprache zu nutzen. Damit waren die Richtlinien des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts gesetzlich fixiert (Szafrański, 1978: 93). Auch in allen späteren Richtlinien blieb dem FU an den polnischen Hochschulen das Lehrziel, fremdsprachige Fachtexte zu verstehen, erhalten. Der Gesetzgeber bot den Sprachenzentren die Möglichkeit, die Lehrpläne des Fremdsprachenunterrichts selbständig zu gestalten. Inwieweit die Sprachenzentren der Verpflichtung unterlagen, Lehrpläne zu fixieren und den Fakultäten vorzulegen, wurde von Hochschule zu Hochschule verschieden geregelt.

Festgelegt zum Fremdsprachenerwerb an den polnischen Sprachenzentren war das Lernen von zwei Fremdsprachen mit Unterricht in den ersten beiden Studienjahren. Die Wahl der Fremdsprachen durch die Studierenden stand unter der Bedingung, Vorkenntnisse in der ersten Fremdsprache zu erbringen, die formal für das schulpflichtige Fach Russisch gegeben sein sollten. In der zweiten Fremdsprache wurden auch Kurse für Anfänger angeboten. Das Minimalprogramm für eine Fremdsprache umfasste 120 Stunden meist in Streukursen mit wöchentlich zwei Stunden, das aber nach oben erweiterbar war. Je nach Studienrichtung boten viele Hochschulen unterschiedliche Kursprogramme mit 180 und sogar bis zu 300 Unterrichtsstunden pro Fremdsprache (Donath, 1982: 111).

Die Richtlinien zum Gründungspapier der Sprachenzentren blieben bis Ende der 60er Jahre die einzigen gesetzlichen Vorgaben, die für alle Sprachenzentren gemeinsam galten. Ein Entwurf eines generellen Lehrplanes mit Lehrzielen für den FU, der die Anfängerstufe berücksichtigte, entstand erst 1966:

- Selbständige Lektüre wissenschaftlicher und fachlicher Schriften in der jeweiligen Fremdsprache zur Vorbereitung der Studenten auf Anforderungen des Studiums in höheren Semestern und im Beruf;
- Vorbereitung der Studenten zum aktiven Gebrauch der fremden Sprache, d.h. zum Verstehen und Sprechen in einfachen Situationen des Alltags;
- Anregung der Studenten zur weiteren Arbeit am Fremdsprachenerwerb durch a) Förderung fremdsprachlicher Lesegewohnheiten b) Vermittlung von Fähigkeiten, sich zum Fremdsprachenlernen wissenschaftlicher Hilfsmittel zu bedienen, insbesondere technischer Mittel (Hochuł-Respektowa, 1966: 109).

Die Aufnahme der Forderungen, auch gemeinsprachliche Kenntnisse zu vermitteln, dürfte sowohl den Interessen der Studierenden, wie auch den Präferenzen der philologisch ausgebildeten Lehrerschaft entgegengekommen sein. Der Verweis auf technische Hilfsmittel (Tonbandgeräte) entsprach der damaligen Euphorie im Einsatz von Sprachlabors. Die Inhalte der auditiven

Medien kamen allerdings vorwiegend aus gemeinsprachlichen Verständigungsbereichen. Insgesamt war der Lehrplanentwurf des Jahres 1966 ein Schritt, der den FU an den polnischen Hochschulen in Richtung Mündlichkeit und Gemeinsprache verschob – auch in Betracht, dass lediglich auf Anfängerkurse Bezug genommen wurde. Dagegen fehlte jeglicher Hinweis zur Gestaltung der Fremdsprachenkurse für Fortgeschrittene (Hochuł-Respektowa, 1966: 113) – also auf jene Kurse, die nach damaliger Auffassung der geeignete Ort für einen fachbezogenen FU sein sollten.

Die Entwicklung der polnischen Fremdsprachendidaktik der 70er Jahre und eine geplante Schulreform führten 1976 zur Wiederaufnahme der Arbeiten zur Erstellung spezifizierter und verbindlicher Lehrpläne für die Fremdsprachenzentren. Die Festlegung der Lehrinhalte wurde in Absprache mit Lektoren der Fremdsprachenzentren aus ganz Polen getroffen. Koordinierung leistete die hochschulübergreifende Einrichtung für Fremdsprachendidaktik an der Universität Warschau. 1977/78 wurde der Lehrplan „vorläufig" eingeführt, blieb aber bis 1989 wirksam. Wie in vorausgehenden Bestimmungen, verpflichtete auch dieser Lehrplan die Studierenden, zwei Fremdsprachen zu lernen. Veränderungen gab es hinsichtlich der Lehrziele. Der Vorrang der Fachsprache gegenüber der Gemeinsprache wurde aufgehoben. Zur Begründung wurden unzureichende fremdsprachliche Vorkenntnisse der Studierenden genannt (Żor, 1979: 51), die Kurse auf fortgeschrittenem Lernniveau besuchten. Die Anfängerkurse sollten – nach der in der Lehrerschaft verbreiteten Ansicht – gänzlich mündlicher Alltagskommunikation vorbehalten sein. Die Formulierung der Ziele im Lehrplan von 1977/78 wird hier exemplarisch für das Fach Deutsch als Fremdsprache angegeben:

a) Entwicklung fremdfachsprachlicher Lesefähigkeit und Befähigung zur Nutzung von Fachwörterbüchern;
b) Vermittlung sprachlicher Fähigkeiten, die deutsche Sprache in Alltagssituationen zu gebrauchen und sich zu Themen der jeweiligen Studienrichtung zu äußern (Żor, 1979: 53).

In der Schlussaussage des Lehrplans wurden allerdings die Lehrziele in Richtung passiver Fertigkeiten gewichtet (Żor, 1979: 54). Die Entscheidung, fachsprachliche Mündlichkeit nicht als primäres Lehrziel anzusetzen, entsprach dem Mangel an Lehrmitteln zur mündlichen Fachkommunikation, der in Betracht erheblicher Lücken der Fachsprachenforschung nicht zu bewältigen war (Fluck, 1992: 11).

4. Kooperation zwischen Fremdsprachenzentren und Fakultäten

Die Forderung des Begründers der polnischen Glottodidaktik L. Zabrocki (1961: 15), dass der Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen in enger Beziehung zum jeweiligen Lehrstuhl, bzw. unter dessen fachlicher Leitung, stehen sollte, ist institutionell nicht umgesetzt worden. Statt dessen gerieten die Fremdsprachenzentren an den Rand des Hochschulbetriebs. Abgesehen der ausstehenden gesetzlichen Vorgaben war diese Entwicklung dem ausschließlich didaktischen Profil der Fremdsprachenzentren geschuldet, die zudem innerhalb der Hochschulen als selbständige Einrichtung organisiert waren. Auch die Fakultäten der Hochschulen haben die bildungspolitisch zugedachte Rolle als Auftraggeber oder zumindest als Nutznießer der Vermittlung fachsprachlicher Kompetenzen im Fremdsprachenerwerb nicht angenommen. Die Sprachenzentren wurden ihrerseits selten genug initiativ, fremdfachsprachlichen Bedarf der Studierenden für den künftigen Beruf zu ermitteln. Äußerungen von Vertretern der Sprachenzentren enthielten Vorwürfe gegen die Fakultäten, ohne eigenes Bemühen um Kooperationen zu nennen (Adamiak, 1975: 13; Stasiak, 1981: 48).

Kooperation zwischen Fakultäten und Sprachenzentren war möglich, insofern fremdsprachlicher Bedarf in den Studienrichtungen vorhanden war und auf das Engagement der Lehrkräfte in den Sprachenzentren traf. Gemeinsames Wirken von Wissenschaftlern und Fremdsprachenlehrern ist an Universitäten, Hochschulen und Akademien in Warschau und Krakau dokumentiert. Günstige Bedingungen zur Verschränkung fachlicher- und fremdsprachlicher Ausbildung boten sich an der Warschauer Hochschule für Planung und Statistik. Die Zusammenarbeit bestand, außer in Bestimmungen von Texten und Unterrichtsinhalten, in gemeinsamer Autorenschaft von Lehrbüchern. Darüber hinaus wurden an dieser Hochschule Befragungen zu Verstehensproblemen von Fachtexten unter Studierenden und Absolventen ausgeführt (Woytowicz-Neymann, 1978: 77). An der Krakauer Akademie für Bergbau und Hüttenwesen wurden fachseitig Empfehlungen ausgewählter Fachtexte zu unterrichtlichen Zwecken erteilt, aus denen sich Mitautorenschaften an Lehrbüchern für Fremdfachsprachen entwickelten (Adamczyk, 1981: 91). Unterricht in der Fachsprache Deutsch wurde an der Universität Warschau für rund 20 Studienrichtungen in sehr differenzierten Lehrprogrammen geboten. Der am Sprachenzentrum langjährig tätige Deutschlehrer A. Donath (1982: 110) beschrieb die Situation wie folgt: „Während grundsätzlich die Beherrschung eines fachsprachlichen Minimums angestrebt wird, ist die Charakteristik dieses Minimums unterschiedlich und wird von dem zuständigen Dekan oder Studiendirektor des entsprechenden Instituts festgelegt“. Zum Deutschunterricht wurden an der Universität Warschau durch

die Fakultäten Termine bestimmt (etwa zum 3. oder 4. Semester), ab denen der Studierende in der Lage sein sollte, fachsprachliche Texte zu verstehen. Um fachbezogenen FU auch in Anfängerkursen zu ermöglichen, wurden eigens erstellte Lehrbehelfe geschaffen. Sehr hohe Anforderungen stellte beispielsweise der Studiengang der Orientalistik, da der Hauptteil der Grammatiken orientalischer Sprachen nur auf Deutsch zur Verfügung stand (Donath, 1982: 110). Eine ebenfalls ideale Verschränkung zwischen fachlicher und fremdsprachlicher Ausbildung war für die Studienrichtung Musikologie an der Jagiellonen-Universität in Krakau gegeben. Englische und deutsche Texte waren schon im ersten Studienjahr als Ergänzungsliteratur zu lesen und Nachweise deren Verständnisses in Prüfungen zu erbringen. Zusätzliche Forderungen, den Fremdsprachenunterricht zu intensivieren, kamen von den Studierenden. Gewährt wurden ein Vorkurs, der (noch vor Studienbeginn) die Inhalte des üblichen Anfängerkurses auf einen vierwöchigen Unterricht komprimierte, sowie Erhöhung der Stundenzahl des FU. Zur Vermittlung der Fertigkeit „orientierendes Lesen" wurden den Studierenden der Musikologie in Krakau u.a. Konzertprogramme, Partituren und enzyklopädische Artikel in der Fremdsprache schon im Vorkurs gereicht (Kozłowska, 1986: 134). Der Einsatz von fremdsprachlichen Fachtexten in Anfängerkursen stand, wie oben schon erwähnt, der damals unter der Lehrerschaft gängigen Ansicht entgegen, dass solche Lektüre fortgeschrittenen Fremdsprachenlernern vorbehalten sein sollte.

5. Methoden

Während im gemeinsprachlichen FU des polnischen Schulwesens spätestens seit Anfang des 20. Jahrhunderts Varianten der direkten Methode im Einsatz waren, orientierte sich die Vermittlung von fachbezogenen Fremdsprachenkenntnissen an den polnischen Hochschulen bis in die 1970er Jahre an traditionellen Verfahren des altsprachlichen Unterrichts. Die Schwerpunkte der Unterrichtspraxis lagen auf Vermittlung von Fachwortschatz und Wortbildungsmitteln. Das methodische Repertoire bestand aus Übersetzungen und grammatischen Übungen.

Dass ein solcher fachbezogener FU, der sich auf Beschäftigung mit Terminologie beschränkte, nicht attraktiv war, zeigte gegen Ende der 60er Jahre das Ergebnis einer Befragung der Studierenden an der Technischen Hochschule Warschau. Nur 11% waren einverstanden, im FU ausschließlich Fachsprache zu lernen, 46% wünschten gemeinsames Unterrichten von Fach- und Gemeinsprache und für fast die Hälfte der Befragten (43%) hatte das Lernen der Gemeinsprache Vorrang (Zawidzka-Michalska, 1967: 102).

Die 70er Jahre standen im Zeichen methodisch-didaktischer Diskussionen zu Problemen des fachbezogenen FU. Die bis dahin selbstverständliche Überzeugung, dass das Übersetzen als ausschließliches Unterrichtsverfahren anzuwenden sei, galt nicht mehr uneingeschränkt. Dabei wurden die Hindernisse, „alte und unwirksame Methoden" zu überwinden, als Folge der mangelnden Einbindung des Unterrichts der Sprachenzentren in die Studienpläne der Fakultäten betrachtet. Deren Anforderungen an Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten jenseits des Übersetzens hätten die Methodik des fachbezogenen FU schnell verändern können (Piotrowski, 1980: 7). Nachdrücklich wurde in didaktischen Diskussionen betont, dass im wissenschaftlichen und beruflichen Alltag fremdsprachliche Fachtexte nicht übersetzt, sondern lediglich zusammenfassend referiert werden, und zwar vorwiegend in der Muttersprache. Demzufolge habe der Einsatz fremdsprachlicher Texte im fachbezogenen FU dem Üben von Textzusammenfassungen und dem Sprechen über die Inhalte des Gelesenen zu dienen. Die Empfehlung lautete: „die Fertigkeit des Lesens als Sinnerfassung" des jeweiligen Gesamttextes zu vermitteln (Piotrowski, 1980: 9).

In der Kontroverse um die Funktion der Muttersprache wurde das Übersetzen als Übungsform im fachbezogenen FU nicht prinzipiell ausgeschlossen. Zur Aneignung der Fachlexik wurden auch weiterhin Übersetzungsübungen ausgeführt. Ausgewählte und kurze Textpassagen, die besonders hohen Anteil an Termini aufwiesen, sollten in die Muttersprache und anschließend rückübersetzt werden. Auch das traditionelle Verfahren, Lexik als Liste von Wörterbucheinträgen einzuführen, sollte weiterhin als Einstieg in die jeweilige Lerneinheit fungieren. Als Empfehlung galt, fremdsprachliche Termini, die in starken lexikalischen Abweichungen zum Polnischen standen, auswendig lernen zu lassen. Allerdings wurde empfohlen, die Vorentlastung der Textarbeit nicht bei zweisprachigen Vokabellisten zu belassen. Sprachtransfer sollte nicht mehr allein durch Memorierung erreichbar sein, sondern vor allem durch Bezug auf fachliches Wissen und Weltwissen der Studierenden. Der Erarbeitung und Festigung fachspezifischen Wortschatzes dienten Übungsformen wie Zuordnungen zwischen Definitionen und Begriffen, Übungen zur Wortbildung, Paraphrasieren sowie Übungen zur Begriffsvernetzung (Woytowicz-Neymann, 1981: 24ff.).

Im Unterrichtsgeschehen stand der Fachtext auch weiterhin an zentraler Stelle als Träger des Lernpensums der einzelnen Lektionen. Der Text diente der zusammenfassenden Repräsentanz der zu lernenden sprachlichen Mittel in authentisch fachlicher Kontextualisierung. Zur Vermittlung von Fähigkeiten im Leseverstehen wurden folgende Übungsformen empfohlen: Fragen zum Text in der Mutter- und Fremdsprache, Richtig-Falsch-

Übungen, Zuordnungsaufgaben sowie Wortschatzübungen zu Synonymen und Antonymen (Woytowicz-Neymann, 1981: 43).

Mitte der 70er Jahre wurden neue Übungstypen in Anlehnung an die Fremdfachsprachendidaktik (v.a. Allen, Widdowson, 1974; Widdowson, 1978) aus dem englischsprachigen Raum vorgestellt. Die diskursorientierten Übungen bestanden im Definieren, Klassifizieren und Deduzieren fachlicher Sachverhalte, dem Beschreiben von Experimenten, Prozessen und Geräten sowie dem Erteilen von Anweisungen. Zur Lösung der Aufgaben in der Textarbeit sollten Fachkenntnisse und kognitive Fähigkeiten der Studierenden einbezogen werden (Bogucki, 1979: 100ff.; Woytowicz-Neymann, 1981: 44ff.). Empfohlen wurde auch die Berücksichtigung pragmatischer Aspekte fachsprachlicher Äußerungen. Allerdings brachten erst die Lehrbücher der 80er Jahre entsprechende Übungsformen wie Rollenspiele, Diskussionen und Interviews in den Unterricht (vgl. das 1988 erschienene Lehrbuch Business English von Woytowicz-Neymann, Kopestyńska, Pawłowska).

6. Lehrbücher

Die folgende Vorstellung fachbezogener Lehrmittel für den FU basiert auf einer exemplarischen Auswahl von Lehrbüchern für den Unterricht DaF, die in den 80er Jahren am Fremdsprachenzentrum der Universität Białystok in Gebrauch waren.

Die Lehrbücher nannten in den Vorworten als Lehrziel die Vermittlung von Wortschatz und die Entwicklung von Fähigkeiten im Leseverstehen. Romanowska und Stypińska (1984: 11) boten „Vorbereitung auf das Lesen von Fachlektüre“. Fijałkowska (1984: 4) versprach „Einführung in die fachspezifische Lexik und Thematik“. Maciąg (1984: 3) zitierte aus dem Lehrplan: „Festigung der Sprachkenntnisse und Einführung in selbständige Benutzung der Fachliteratur“. In den Lehrbüchern für Philologiestudenten fehlte der Hinweis auf fachsprachliche Lehrziele: „Lesen und Sprechen in einer fremden Sprache sowie Festigung und Automatisierung der Lexik und sprachlicher Strukturen“ (Kasperska, 1980: 3). Statt dessen wurde Vermittlung landeskundlicher Inhalte angeboten, wie in der „Auswahl literarischer Prosatexte in Deutsch“ von Kordyś (1986: 4).

In den Gliederungen der Lehrbücher folgten die Lektionen gleichermaßen fachlich linearen und sprachlich progressiven Anordnungen. Als typisch können fachthematisch benannte Lektionen mit grammatischen Untertiteln gelten. Im Schema der Lektionen wurde die Abfolge Text, Wortschatzliste, Fragen zum Leseverstehen und Übungen zu grammatischen

Strukturen (seltener zu fachsprachlichen Mitteln) zum Usus. Abweichungen bestanden im Umfang der Texte und der Anhänge mit Glossaren und Quellenverweisen oder auch grammatisch motivierten Verzeichnissen.

Entsprechend der fachübergreifenden Bestimmungen der Zielgruppe der Lehrbücher war die Auswahl der Texte hinsichtlich deren Herkunft aus horizontaler Schichtung der Fachsprachen (Hoffmann, 1987: 66) sehr breit. In den Textfolgen der Lehrbücher für humanistische Fachrichtungen lassen sich thematische Bezüge erkennen. Dagegen war es den Verfassern der Lehrbücher, mit denen Studierende verschiedener naturwissenschaftlicher und technischer Fachrichtungen gemeinsam unterrichtet wurden, kaum möglich, in der Textauswahl inhaltliche Bezogenheit herzustellen. Eine Besonderheit enthielt die Textauswahl der Lehrbücher für Studierende philologischer Studienrichtungen. Im studienbegleitenden Deutschunterricht reichte man den künftigen Slawisten, Anglisten und Romanisten keine fachbezogenen Texte, sondern Belletristik. Verwendet wurden in den Lehrbüchern des Faches DaF authentische Texte, meist gekürzt.

Der fachliche Spezialisierungsgrad der Texte in den Lehrbüchern entsprach allerdings weder der in den Vorworten betonten universitären Ausbildungssituation, noch der Zielgruppe der fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner. Die Texte dieser Lehrbücher realisierten die niedrigste vertikale Schichtung – nach Hoffmanns Modell (1987: 66) die Schicht der Konsumption, als Schnittstelle zwischen Gemein- und Fachsprache in der Kommunikation zwischen Laien und Fachmann. Die Verfasser der Lehrbücher bedienten sich populärwissenschaftlicher Schriften, einschlägiger Ratgeberliteratur und thematisch bezogener Presseartikel. Entsprechend flach und polyvalent fielen die fachsprachlichen Anforderung an die Studierenden aus. Typische Ausprägungen fachlicher Texte, wie syntaktische Gebundenheit, häufige Verwendungen von Nominalisierungen, Mehrfachkomposita, Pronominal- und Textadverbien sowie bestimmte Funktionsverbgefüge, blieben beim Lernen mit diesen Lehrbüchern unbemerkt. Beobachtbar ist zudem geringe Korrelation zwischen Fachlichkeitsgrad und sprachlichem Niveau. Fachkorrektur oder die Beteiligung von Fachleuten bei der Lehrbucherstellung war selten.

Fragen zum Inhalt der Texte bieten alle Lehrbücher. Semantisierung wurde durch zweisprachige textbezogene Wortlisten unterstützt, die allerdings kaum Syntagmen und Phraseologismen enthalten. Fertigkeitsbezüge sind in den Übungen selten zu erkennen. Sie folgen grammatisch und typologisch dem Kanon gemeinsprachlicher Lehrbücher: mit Lücken in Einzelsätzen für Flexionsmorpheme oder Wörter sowie Satzumformungen (allerdings mit Schwerpunkt auf Passiv, unpersönlichen Pronomina und Infinitv). Die in den Übungen verwendete Lexik entsprach nur selten dem Wortschatz der

Texte. Erfüllt war diese Anforderung in Fijałkowskas „Pädagogische(n) Texte(n) mit Übungen“ (1984). Übungen zu Fertigkeiten sprachlicher Produktion bot Kamińskas (1985) Lehrbuch für Studierende der Politikwissenschaften und des Journalismus. Die Studierenden hatten mündlich Meinung, Zustimmung oder Widerspruch zu äußern und Erklärung zu bieten.

7. Zusammenfassung

Nach der bildungspolitischen Initialisierung des fachbezogenen FU an den polnischen Hochschulen in den 1950er Jahren folgte man didaktisch über mehr als zwei Dekaden dem tradierten sprachorientierten Konzept. Verlagerungen der Lehrziele in Richtung Gemeinsprache sind seit den 60er Jahren zu erkennen.

Fachsprachendidaktische Forschungen seit den 70er Jahren, einschließlich der Befragungen unter Studierenden und Lehrerschaft, führten zu methodischen Veränderungen im fachbezogenen FU. Zur Vermittlung von Fähigkeiten im Leseverstehen wurden Übungen in der Zielsprache eingesetzt, die Fachkenntnisse der Studierenden einbezogen sowie zu kognitiven Lernleistungen anregten. Der didaktische Trend nach Mündlichkeit und situativ bestimmter Kommunikation des gemeinsprachlichen FU wurde in der Fremdfachsprachendidaktik propagiert, ist aber in den Lehrbüchern des fachbezogenen FU der 80er Jahre nur in wenigen Fällen angekommen. Lern- und fertigkeitsorientierte Ansätze waren in den Lehrbüchern des fachbezogenen FU die Ausnahme.

BIBLIOGRAFIE

Adamiak, T. 1975. „Wykorzystanie znajomości języków obcych w systemie kształcenia akademickiego” (w) Nowoczesne metody i techniki nauczania języków obcych. II Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne (red. J. Zaniewski, M. Szafrański). Białystok-Białowieża: PTN: 12-17.

Adamiak, T. 1981. Funkcje i efekty nauczania języków obcych. Warszawa-Poznań: PWN.

Allen, J., Widdowson, H. 1974. English in Focus. English in Physical Science. London: OUP.

Arabski, J. 1978. „Przyczyny niepowodzeń na lektoratach”. Przegląd Glottodydaktyczny 1: 121-138.

Baumann, K.-D. 2000. „Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik“ (w) Sprachen im Beruf (red. K.-D. Baumann, H. Kalverkämper, K. Steinberg-Rahal). Tübingen: Narr: 149-173.

Bogucki, J. 1979. „Ocena sytuacji w zakresie skryptów/ podręczników do nauki języka angielskiego na lektoracie wyższej uczelni, ze szczególnym uwzględnieniem kierunków technicznych i ścisłych”. Przegląd Glottodydaktyczny 4: 93-114.

Berdychowska, Z. 1990. „Zum Stellenwert der Fachtextanalyse im Fremdsprachenstudium“ (w) Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung (red. W. Pfeifer). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 65-72.

Donath, A. 1982. „Fachbezogener Deutschunterricht und fachbezogenes Können an der Hochschule“ (w) Deutsch als Fachsprache (red. W. Pfeifer). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 107-116.

Fluck, H.-R. 1992. Fachsprachendidaktik Tübingen: Narr.

Grabarczyk, Z. 1989. „Preparacja materiałów glottodydaktycznych w zakresie tekstów specjalistycznych”. Przegląd Glottodydaktyczny 10: 83-100.

Grucza, F., Lewandowski, J., Mariański, J., Stęperski, J. 1981. „Propozycje dotyczące nauczania języków obcych w szkołach wyższych”. Życie Szkoły Wyższej 10: 31-42.

Grucza, S. 2010. „Sprache(n) – Fachsprache(n) – Fachsprachendidaktik” (w) Studien zur sprachlichen Kommunikation (red. G. Łopuszańska). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego: 31-46.

Hochuł-Respektowa, Z. 1966. „Na marginesie projektu Programu Nauczania Języków Zachodnioeuropejskich na lektoratach”. Życie Szkoły Wyższej 1: 108-116.

Kaczmarski, S. 1979. „Stan i ocena nauczania języka angielskiego na lektoracie w wyższej uczelni technicznej”. Przegląd Glottodydaktyczny 3: 103-118.

Koć, G. 1979a. Metodologiczne podstawy badań nad doborem treści nauczania języków obcych w systemie lektoratowym”. Przegląd Glottodydaktyczny 4: 57-78.

Koć, G. 1979b. „Dydaktyczne problemy podręcznika języków obcych dla lektoratów”. Przegląd Glottodydaktyczny 3: 85-102.

Kozłowska, M. 1986. „Z doświadczeń lektora języków obcych”. Życie Szkoły Wyższej 4: 125-138

Magnuszewska, Z., Maleńczyk-Boguszewska, H. 2009. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne 1929-2009. Katowice.

Makal, M. 1978. „Z dyskusji o lektoratach języków obcych na łamach czasopism pedagogicznych”. Przegląd Glottodydaktyczny 2: 99-112.

Piotrowski, W. 1980. „Koncepcja lektoratu języka obcego w szkole wyższej”. Życie Szkoły Wyższej 7-8: 3-13.

Ronowicz, E. 1978. „Zróżnicowanie form organizacyjno-metodycznych lektoratu języka obcego w uniwersytetach w zależności od końcowych celów nauczania”. Przegląd Glottodydaktyczny 2: 89-97.

Rydzewska, D. 1975. „Kształcenie sprawności czytania i rozumienia tekstów specjalistycznych” (w) Nowoczesne metody i techniki nauczania języków obcych. II Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne (red. J. Zaniewski, M. Szafrański). Białystok-Białowieża: PTN: 115-123.

Skowronek, B. 1986. „Zur Beschreibung der Fachsprachen für den gesteuerten Fremdsprachenunterricht”. Glottodidatica XVIII: 49-58.

Sorger, B. 2010. Der Internationale Deutschlehrerverband im Spannungsfeld von sprachenpolitischen Konzepten und fachlicher Interessensvertretung. Wien: Dissertation.

Stasiak, H. 1981. „Rozważania o nauczaniu języków obcych w szkołach wyższych”. Życie Szkoły Wyższej 10: 47-55.

Szafrański, M. 1978. „Nauczanie języków obcych w systemie organizacyjnym szkoły wyższej w Polsce Ludowej". Przegląd Glottodydaktyczny 1: 95-112.
Szafrański, M. 1990. „Der Text in der Fachsprache der Medizin" (w) Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung (red. W. Pfeifer). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 73-88.
Szerszeń, P. 2012. „Zum Stand der Fachsprachendidaktikforschung in Polen. Ein Abriss" (w) Der Mensch und seine Sprachen (red. M. Olpińska-Szkiełko, S. Grucza, Z. Berdychowska, J. Żmudzki). Frankfurt/M.: Peter Lang: 586-596.
Widdowson, H. 1978. Teaching English as communication. Oxford University Press.
Wojnicki, S. 1978. „Cele nauczania na lektoratach". Przegląd Glottodydaktyczny 1: 113-120.
Wojnicki, S. 1979. „Cele specjalne w glottodydaktyce i ich wpływ na kryteria doboru materiału językowego". Przegląd Glottodydaktyczny 4: 43-56.
Wojnicki, S. 1984. „Nauczanie do celów ograniczonych jako układ glottodydaktyczny." Przegląd Glottodydaktyczny 6: 7-14.
Wojnicki, S. 1991. Nauczanie języków obcych do celów zawodowych. Warszawa: Wiedza Powszechna.
Woytowicz-Neymann, M. 1978. „Nauczanie języka specjalistycznego w wyższej uczelni ekonomicznej". Przegląd Glottodydaktyczny 1: 69-80.
Woytowicz-Neymann, M. 1981. Metodyka nauczania angielskiego języka ekonomii. Warszawa: SGPiS.
Zabrocki, L. 1961. „Języki obce w szkole wyższej". Życie Szkoły Wyższej 12: 11-27.
Zaniewski, J. 1975. „Baza leksykalna podręcznika" (w) Nowoczesne metody i techniki nauczania języków obcych. II Ogólnopolskie Sympozjum Neofilologiczne (red. J. Zaniewski, M. Szafrański). Białystok-Białowieża: PTN : 144-150.
Zawidzka-Michalska, A. 1967. „Lektorat w opinii studentów". Życie Szkoły Wyższej 1: 100-104.
Żor, W. 1979. „Program jako podstawa nauczania języków obcych". Przegląd Glottodydaktyczny 3: 43-64.

Lehrbücher

Fijałkowska, E. 1984. Pädagogische Texte mit Übungen. Warszawa: Wydawnictwa UW.
Kamińska, K. 1985. Interessieren Sie sich für Politik? Auswahl und linguistische Bearbeitung politischer Texte aus dem deutschen Sprachgebiet (DDR, BRD, Österreich, Schweiz). Warszawa: Wydawnictwa UW.
Kasperska, W. 1980. Literarische Prosatexte in Deutsch. Warszawa: Wydawnictwa UW.
Kordyś, Z. 1986. Auswahl literarischer Prosatexte in Deutsch. Warszawa: Wydawnictwa UW.
Maciąg, M. 1984. Język niemiecki dla studentów kierunków przyrodniczych. Kielce: WSP.
Romanowska, H., Stypińska, M. 1984. Język niemiecki i technika. Podręcznik języka niemieckiego dla początkujących. Warszawa: WP.
Woytowicz-Neymann, M., Kopestyńska, Z., Pawłowska, B. 1988. Business English. Warszawa: PWE.

Elżbieta Gajewska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

ANALIZA DYSKURSU W GLOTTODYDAKTYCE SPECJALISTYCZNEJ: KRYTERIA DOBORU MODELI TEORETYCZNYCH DLA POTRZEB DYDAKTYKI SZKOLNEJ

Genre analysis in the study of Language for Specific Purposes (LSP): criteria for the selection of theoretical models in LSP teaching

The recent decision of the Polish Ministry of National Education to make specialized language a compulsory part of vocational training sets the context of this argument. Teachers of professional secondary schools will now face new methodological challenges, so it is important to give them appropriate tools to address these. This paper examines the best known models of genre analysis used in the study of LSP : Bhatia (1993); Askehave and Swales (2000), and the Analyse Différentielle des Discours: Mourlhon-Dallies (2008), reflecting on the possibilities of their practical use in the teaching of LSP.

Key words: LSP, genre analysis, teaching materials

Słowa kluczowe: języki specjalistyczne, analiza dyskursu, materiały nauczania

Wprowadzanie w tajniki języków specjalistycznych wydaje się dziedziną zarezerwowaną dla chętnych i nie dotyczącą ogółu „zwykłych" nauczycieli. Przekonanie zostało zakwestionowane wskutek wejścia w życie *Rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*[1], za sprawą którego języki specjalistyczne stały się obowiązkowym elementem kształcenia zawodowego. W szkołach ponadgimnazjalnych typu zasadnicze szkoły zawodowe oraz technika, język obcy przestaje być traktowany jako część kształce-

[1] Rozporządzenie MEN z dn. 7.02.2012, Dz.U. poz. 184.

nia ogólnego, lecz staje się częścią teoretycznego przygotowania do przyszłej pracy, mając wpływ na egzamin potwierdzający kwalifikacje absolwenta.

Zatrudnieni w tych placówkach pedagodzy, mogący dotąd nauczać JO do celów ogólnych, muszą w najbliższym czasie przestawić się na kształcenie językowe pod kątem potrzeb zawodowych. Tymczasem glottodydaktyka specjalistyczna niezwykle rzadko stanowi część formacji przyszłych nauczycieli (Gajewska i Sowa, w druku a)[2]. Ewentualnym doszkalaniem w tym zakresie zajmują się niekiedy centra certyfikujące znajomość zawodowych umiejętności komunikacyjnych (np. w odniesieniu do języka francuskiego – centrum językowe Izby Przemysłowo-Handlowej Paris-Ile de France), jednak nie są to akcje regularne ani masowe. Stąd też przyjęte rozporządzenie zaowocowało różnego typu działaniami edukacyjnymi.

Jednym z nich było szkolenie zorganizowane w ramach projektu Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego („Modernizacja systemu doskonalenia kadr szkół zawodowych w Małopolsce", styczeń-marzec 2013). Prowadząc blok zajęć wprowadzających do glottodydaktyki specjalistycznej, autorka niniejszego artykułu miała kontakt z licznymi nauczycielami, obserwując ich bezpośrednie reakcje na podawane im treści. Odbiorcy szkolenia oczekiwali przede wszystkim otrzymania praktycznych i operacyjnych narzędzi kształcenia. Trudno zresztą się dziwić: charakterystyczną cechą nauczania opartego o analizę potrzeb specjalistycznych jest pracochłonność tej procedury, a pytanie o opłacalność podjętych działań nie należy wcale do wstydliwych. Tymczasem wielu spośród zgromadzonych nauczycieli miało do czynienia z kilkoma naraz, nietypowymi profilami odbiorców, zmieniającymi się w dodatku wraz z dostosowywaniem oferty ich placówek edukacyjnych do potrzeb rynku pracy.

W kręgu zainteresowań autorki już od dłuższego czasu znajduje się wykorzystanie analizy dyskursu w nauczaniu JO dla celów specjalistycznych (cf. Gajewska, 2012, 2013). Przyjęcie perspektywy bezpośrednich i pośrednich odbiorców szkolenia, czyli nauczycieli szkół ukierunkowanych zawodowo oraz ich uczniów, skłoniło ją do krytycznego – to jest refleksyjnego – przyjrzenia się proponowanym przez glottodydaktykę specjalistyczną procedurom i modelom. Efekty tych przemyśleń, dotyczące tak samej analizy potrzeb (1), jak i dydaktyzacji zebranych materiałów (2), zostaną przybliżone w toku dalszych rozważań. Pierwsza część artykułu przedstawia najbardziej znane modele teoretyczne stosowane w badaniu dyskursów lub gatunków

[2] Np. w przypadku przyszłych romanistów, glottodydaktyka specjalistyczna proponowana bywa opcjonalnie na KUL oraz UP w Krakowie staraniami cytowanych autorek.

specjalistycznych, druga natomiast poświęcona jest ocenie ich użyteczności w nauczaniu (potencjału aplikacyjnego).

1. Analiza specjalistycznych potrzeb komunikacyjnych: od kompleksowych systemów ogólnych do operacyjnych procedur analizy gatunku

Kluczowym elementem w opracowaniu programu i treści kursu języków specjalistycznych (dalej JS) jest analiza potrzeb. W pewnym uproszczeniu polega ona na wyborze funkcji komunikacyjnych (pojęć lub działań językowych), które uznaje się za ważne z punktu widzenia przyszłych potrzeb uczących się (czyli właściwych dla sytuacji, w których uczący się będą działać), a następnie na przyporządkowaniu poszczególnym funkcjom zestawu wariantów wypowiedzi językowych, które uczący się winien umieć zrozumieć i/lub wyprodukować. Autorami fundamentalnych prac w tym zakresie są m.in. Richterich (1973; Richterich i Chancerel, 1977) oraz Munby (1978). Zaproponowane przez nich złożone i kompleksowe procedury pozostały zasadniczo w sferze teoretycznej. Chociaż szczegółowe omówienie poszczególnych koncepcji przekracza ramy niniejszego artykułu, aby nie być gołosłownym, przytoczmy elementy uwzględniane przez model analizy potrzeb komunikacyjnych (*Communicative Syllabus Design*) Munby'ego (1978):

- „Procesor Potrzeb Komunikacyjnych"[3] (*Communication Needs Processor*), stanowiący podstawę wyboru umiejętności językowych (mikrodziałań) oraz mikrofunkcji językowych,
- „Procesor Umiejętności Językowych" (*Language Skills Processor*), obejmujący 54 szczegółowe kategorie;
- „Procesor Znaczeń" (*Meaning Processor*), określający potrzebne mikrofunkcje komunikacyjne;
- „Przetwornik Językowy" (*Linguistic Encoder*), w którym odbywa się zestawianie środków językowych odpowiadających mikrofunkcjom i umiejętnościom.

Sam „Procesor Potrzeb Komunikacyjnych" obejmował takie parametry, jak: dane osobiste na temat uczącego się, dziedzinę zawodową, środowisko obcojęzyczne, w którym będzie używał JO, przewidywane interakcje komunikacyjne, środki komunikacji oraz odmianę językową (odmiany językowe) właściwe odnośnej komunikacji. Na ich podstawie miano ustalać docelowy poziom językowy, zestaw działań komunikacyjnych (*communicative events*) oraz tonację komunikacyjną wobec rozmówcy (*communicative key*), czyli zestaw elementów charakteryzujący postawę wobec rozmówcy (*attitudinal tones*).

[3] Tłumaczenia poszczególnych terminów zostały przyjęte za Wojnickim (1991: 22-23).

Również koncepcje Richtericha (1973, 1985), rozwijane w kolejnych publikacjach, odznaczały się podobnymi wadami: koniecznością zastosowania trudnej i rygorystycznej metodologii badawczej w celu uzyskania zamkniętego zbioru danych i treści, które nie były jednak ani wszechstronne (interakcje z samej swej natury nie są w pełni przewidywalne), ani wyczerpujące (nie sposób wyliczyć wszelkie możliwe realizacje nawet jednego aktu językowego). Próbując kompleksowo opisać całość potrzeb językowych określonego odbiorcy w celu ich późniejszego zaspokojenia poprzez adekwatne kształcenie, dydaktyka specjalistyczna zatrzymywała się niestety na jałowym biegu już na starcie.

Trudno się dziwić, że w codziennej praktyce dla ustalania treści kursu przyjęto uproszczony system, który Lehmann (1993, 1997) określał krytycznie jako „SABOC": (specjalistyczna) sytuacja komunikacyjna = akty mowy = potrzeby komunikacyjne = cele nauczania = treści nauczania (*situation = actes de parole = besoins = objectifs = contenus*). To *de facto* zrównanie poszczególnych elementów przytoczonego wyżej ciągu okazało się ograniczające. Pomijając już kwestię tzw. potrzeb uczeniowych (rozwiniętych szerzej w Gajewska i Sowa, w druku b), wizja języka zatrzymująca się na poziomie aktów mowy jest zupełnie nieprzystająca do współczesnych koncepcji językoznawczych i dydaktycznych. Komunikacja od dawna traktowana jest już nie tylko w kategoriach pragmatycznych, ale też transfrastycznych, zaś wypowiedź badana jako zorganizowany tekst. Co więcej, porozumiewanie się badane jest jako zjawisko silnie powiązane z kontekstem, wielokanałowe i nie ograniczające się wyłącznie do aspektu werbalnego. Każdy tekst wpisuje się w łańcuch innych tekstów, lecz także działań. Również glottodydaktyka dostrzegła rolę języka w działaniu, co jest widoczne w założeniach podejścia zadaniowego (NB. przyjętego od dawna w nauczaniu JO dla celów specjalistycznych: cf. Sowa, 2012).

Oczywistym było, że żaden z zacytowanych modeli nie nadawał się dla szkolonych nauczycieli sprofilowanych zawodowo szkół ponadgimnazjalnych. W tej sytuacji, pragmatycznym rozwiązaniem mogło być wykorzystanie narzędzi lingwistycznych opracowanych na potrzeby badań języków – a właściwie dyskursów – specjalistycznych.

1.1. *Genre Analysis*, czyli badanie kontekstowo osadzonych rozwiązań komunikacyjnych

W anglosaksońskich badaniach nad komunikacją specjalistyczną przełomem okazał się retoryczno-pragmatyczny model CARS (*Create A Research Space*) Swalesa, konceptualizujący zasady budowy wstępów do artykułów nauko-

wych. Opierając się na pracach dotyczących „struktury retorycznej" tekstów naukowo-technicznych autorów związanych ze szkołą waszyngtońską (Selinker i inni, 1974; Trimble, 1985), Swales (1981[4], za: Swales, 2004) skoncentrował się na analizie gatunku, prowadzącej do wykrycia wzorów jego organizacji (*patterns*), jak również środków językowych służących do ich wyrażania. Swales zaproponował procedurę polegającą na identyfikacji intencji pragmatycznej właściwej gatunkowi tekstu, wyodrębnieniu i zdefiniowaniu kolejnych „kroków" (*moves*), czyli funkcji wspólnych dla zbioru tekstów, wykładników językowych tychże funkcji, a następnie sprawdzanie uniwersalności wyłonionego tą drogą modelu dla innych, podobnych tekstów. Definicja Swalesa (1990: 58) wiąże gatunek z określoną funkcją komunikacyjną oraz z grupą użytkowników, przez co znakomicie sprawdza się w odniesieniu do tekstów zawodowych bądź akademickich: makrostruktura tekstu stanowi kognitywny wzorzec, którego członkowie danej wspólnoty socjolingwistycznej używają do tworzenia oraz do interpretowania dyskursu.

Podejście retoryczno-funkcjonalne szybko zaczęło być praktycznie wykorzystywane w badaniach nad komunikacją naukową i zawodową *(English for Academic Purposes* oraz *English for Occupational Purposes*). Bhatia (1993: 22-35) rozwinął koncepcje Swalesa w siedmiostopniową procedurę analizy gatunków tekstu, przystosowaną do badania i nauczania tekstów specjalistycznych. Jego model analizy nowych potencjalnych gatunków (*unfamiliar genres*) obejmuje kolejno:

1. umieszczenie danego gatunku tekstu w kontekście sytuacyjnym
2. przegląd literatury związanej z tym gatunkiem
3. przedefiniowanie kontekstu sytuacyjnego
4. zestawienie korpusu tekstów
5. analizę kontekstu instytucjonalnego
6. poziomy analizy językowej
   Poziom 1: analiza cech leksykalno-syntaktycznych
   Poziom 2: analiza wzorców tekstowych albo metod tekstualizacji
   Poziom 3: strukturalna interpretacja tekstu jako gatunku
7. konsultację otrzymanych wyników ze specjalistą.

Czynności wstępne obejmują trzy fazy, zaczynające się refleksją nad kontekstem sytuacyjnym właściwym danemu gatunkowi, czyli wykorzystanie posiadanej wiedzy o świecie lub wiedzy zawodowej w tym zakresie (1). Kolejnym etapem jest przegląd dostępnej literatury naukowej i zawodowej, w tym np. podręczników, przedstawiających cechy konstytutywne odnośnego

[4] Swales, J.M. 1981. "Definitions in science and law – evidence for subject-specific course component". *Fachsprache* 3 : 106-112.

gatunku z punktu widzenia przedstawicieli danej profesji (2). Ostatni punkt tej fazy stanowi przedefiniowanie kontekstu (historycznego, zawodowego, ideologicznego…), w jaki dany gatunek się wpisuje, oraz obserwacja innych tekstów, z jakimi może wchodzić w interakcję (3). Zdobyte informacje mogą w konsekwencji zmodyfikować początkowe wyobrażenia i założenia, na podstawie których jest następnie wybierany korpus badawczy, czyli zbiór reprezentatywnych tekstów (4). Istotnym elementem jest tu decyzja, czy planowana analiza polegać będzie na szczegółowej obserwacji prototypowego tekstu, roboczym przeglądzie zbioru dokumentów w celu określenia dalszych kierunków badań czy też na prześledzeniu wybranego aspektu na dużej próbce tekstów, która warunkuje sposób zestawienia wspomnianego korpusu. Kolejny etap obejmuje refleksję nad warunkami instytucjonalnymi, w których funkcjonuje dany gatunek (5). Dopiero wówczas można przystąpić do analizy właściwości językowych samego tekstu. Jest ona prowadzona na poziomach leksykalno-syntaktycznym i tekstowym (gdzie bada się sposób użycia środków językowych do realizacji określonych funkcji, w obrębie danego gatunku tekstu, przez członków danej wspólnoty dyskursywnej, do osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych), aby w końcu określić kognitywne aspekty organizacji danego gatunku (ta część działań odpowiada poszukiwaniu struktury retorycznej u Swalesa). Ostatnią fazą (7) jest konsultacja wyłonionych tą drogą danych i obserwacji ze specjalistami.

Anglojęzyczna analiza dyskursu (czyli osadzonej kontekstowo komunikacji) dokonuje się przez pryzmat gatunku. W porównaniu do kompleksowych modeli analizy potrzeb, *Genre Analysis* obejmuje jedynie wycinkowy fragment komunikacji zawodowej, ograniczony do społecznie znormalizowanych rozwiązań dla określonej sytuacji. To pozorne ograniczenie stanowi jednak paradoksalnie zaletę, jako że zawężając obszar badań redukuje wymagany wkład pracy i upraszcza niezbędne działania. *Genre Analysis* w ujęciu Swalesa i Bhatii, mimo swej prostoty pozwala na pogłębioną analizę, i, co ciekawsze, na analizę krytyczną. Rozwijając jej pierwotną wersję, Swales (Askehave i Swales, 2000; Swales, 2004) proponuje podwójną procedurę: *text-driven procedure for genre analysis* oraz *situation-driven procedure for genre analysis*, pozwalającą na badanie gatunku wychodzące od tekstu (jak we wcześniejszej koncepcji), lub też od okoliczności jego powstania. To drugie podejście wiąże się z tzw. nową retoryką (*New Rhetoric*). Odwraca ona lingwistyczne podejście do relacji tekst-kontekst, w której sytuacja komunikacji służy do objaśnienia własności leksykalnych i syntaktycznych gatunku, posługując się tekstem dla interpretacji kontekstu, w którym powstał. Głębsze zrozumienie mechanizmów i przyczyn, dla których gatunek przybiera taką, a nie inną formę, jest trudniejsze badawczo (miejsce analiz językowych

zajmują metody badań zaczerpnięte z etnografii komunikacji, takie jak obserwacja oraz ankiety), niemniej pomaga uniknąć pułapek nadmiernej generalizacji i rygoryzmu, pozwalając zarazem bardziej świadomie posługiwać się gatunkiem jako pewną społecznie uwarunkowaną konwencją komunikacyjną.

Procedura *text-first* obejmuje pięć kolejnych etapów (Swales, 2004: 72):

1. wstępne określenie konstytutywnych cech gatunku (jego struktury, stylu, treści oraz celu),
2. wstępne określenie domniemanego gatunku,
3. analizę kontekstu jego funkcjonowania,
4. przedefiniowanie gatunku,
5. umieszczenie go na tle systemu gatunków, w obrębie którego funkcjonuje.

Początkowy, orientacyjny opis gatunku (w tym jego celu pragmatycznego) zostaje tu przedefiniowany w toku dalszej analizy. Co ciekawe, całą swoją odrębność ukazuje w pełni dopiero na tle większej całości – „sieci" lub „konstelacji" gatunków, wobec których się umiejscawia i określa.

Dla procedury *situation-first*, Swales (2004: 73) proponuje następujące etapy:

1. zidentyfikowanie określonej sytuacji komunikacyjnej;
2. zbadanie celów komunikacyjnych, wartości itp., charakteryzujących daną wspólnotę komunikacyjną;
3. analizę rytmu pracy oraz potrzeb komunikacyjnych tej wspólnoty;
4. analizę funkcjonujących w danym kontekście gatunków tekstów, przypisanych im nazw oraz tworzonego przez nie systemu;
5. przedefiniowanie wybranych gatunków;
6. określenie cech tych gatunków.

To drugie ujęcie wychodzi od analizy danej wspólnoty komunikacyjnej badając, w jaki sposób określone uwarunkowania społeczne (kontekst) wpływają na praktyki językowe. Poprzez stosowane metodologię i narzędzia (ankiety, wywiad) nawiązuje ono do etnografii komunikacji, co prawdopodobnie zadecydowało o jego znacznie mniejszej popularności i rzadszym wykorzystaniu. Z drugiej strony, podejście to wydaje nam się bardzo istotne, jako że pozwala połączyć analizę dyskursu/gatunku, która nie jest analiza potrzeb *sensu stricto*, właśnie z analizą potrzeb wychodzącą od analizy osadzonej sytuacyjnie komunikacji.

Oba podejścia do gatunku – wychodzące od tekstu oraz wychodzące od sytuacji – można traktować jako komplementarne (Flowerdew i Wan, 2006). W jednym i w drugim przypadku Swales i Askehave (Askehave i Swales, 2000) kładą szczególny nacisk na przeorientowanie czy przedefiniowanie gatunku będącą konsekwencją podjętych działań, przez co zbliżają się w swych poglądach do założeń tzw. krytycznej analizy dyskursu (*Critical Discourse Analysis*). Zapropo-

nowane przez nich podejście zmierza nie tylko do wyłonienia pragmatyczno-retorycznego modelu danego gatunku, ale także zezwala na jego ulepszanie i dostosowywanie do zmian kontekstu jego funkcjonowania. Ta ostatnia cecha wydaje się szczególnie przydatna dla organizatorów kursów pod kątem analizy potrzeb, zamawianych przez konkretną firmę bądź instytucję, gdzie zlecający szkolenie oczekuje wymiernego zwrotu poniesionych nakładów.

Do kluczowych zalet opisanych wyżej procedur zalicza się prostotę, zarówno pod względem konceptualnym (plany retoryczno-funkcjonalne tekstu są zazwyczaj zrozumiałe dla uczących się), jak i w kwestii ich praktycznego zastosowania (procedura *text-first* znajduje się w zasięgu możliwości większości nauczycieli JS). Funkcjonalne ujęcie tekstu wpisuje się też łatwo w logikę konstrukcji materiałów dydaktycznych, jako że z nastaniem podejścia komunikacyjnego przeważająca większość podręczników stosuje takież określanie celów kształcenia. Stąd też plan (lub makrostruktura) tekstu w kategoriach funkcji językowych przemawia zarówno do nauczycieli, jak i do przyzwyczajonych do tego ujęcia uczniów.

Istotną wadą jest natomiast skupienie się na gatunku, usuwające w cień koncepcję szerzej traktowanego typu dyskursu. Tymczasem nie wszystkie normy społeczno-językowe przejawiają się w postaci gatunków ustanowionych (tj. o wyraźnych zasadach), co widać na przykładzie m.in. konwersacji ustnych. Kolejną wadą jest także traktowanie tekstów jako istniejących samoistnie zdarzeń komunikacyjnych, co oddala je od perspektywy zadaniowej charakterystycznej dla nauczania JS. Tymczasem gatunki rzadko występują w izolacji, wplatając się zazwyczaj w chronologiczny i/lub logiczny łańcuch działań komunikacyjnych (*genre chains*: Swales, 2004), w którym jeden tekst prowadzi do drugiego.

1.2. *Analyse Différentielle des Discours*, czyli badanie łańcucha działań werbalnych oraz niewerbalnych

Dla opisania sekwencji działań zawodowych werbalnych oraz niewerbalnych, w pierwszej kolejności na myśl przychodzi koncepcja ram (*frames*) i skryptów (*scripts*) Schanka i Abelsona (1977[5]). Rama jest tu zespołem danych pozwalających interpretować stereotypową sytuację, natomiast skrypt modeluje sekwencję zachowań lub wydarzeń. Jednak, jak podkreśla Bhatia (1993: 21), skrypt odnosi się do zgromadzonej wiedzy indywidualnej, natomiast gatunek jest strukturą kognitywną odzwierciedlającą wiedzę wspólną

[5] Schank, R. C., Abelson, R.P. 1977. Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures. Hillsdale: Erlbaum.

danej grupie społecznej – wspólnocie dyskursywnej lub zawodowej. Interesującą teorią pozwalającą objaśnić, jak aspekty społeczne i indywidualne dyskursu splatają się w działaniu (konfigurując to działanie oraz będąc przez nie konfigurowanymi) jest *Mediated Discourse Analysis* (MDA) Scollona (2001). Jednostkę analizy stanowi tu nie dyskurs, tekst ani gatunek, lecz „zapośredniczone działanie" (*nexus of practice*). W porównaniu z gatunkiem, „splot praktyk" został wzbogacony o elementy niewerbalne oraz przemilczenia, które na równi z elementami werbalnymi strukturyzują działanie. Pojęcie to odnosi się zarazem do doświadczenia (i działania) indywidualnego oraz zbiorowego (*half someone else's/half our own*, Norris i Jones, 2005: 7), jako że poprzez powtarzanie indywidualnych zachowań budowane są doświadczenia zbiorowe, zaś działania indywidualne zmieniają praktyki społeczne.

Mediated Discourse Analysis przyczyniło się do opracowania przez Mourlhon-Dallies (2008: 138-146) tzw. analizy różnicującej dyskursu (*Analyse Différentielle des Discours*). Jest to metoda z założenia zaprojektowana w celu badania i nauczania JS, o zdecydowanie aplikacyjnym nastawieniu. Najtrudniejszą fazą organizacji kursu dla potrzeb zawodowych jest zbieranie próbek dyskursu, będących podstawą wszelkich dalszych działań. *Analyse Différentielle des Discours* uwzględnia wielowymiarowość oraz wielokanałowość komunikacji zawodowej, jako podstawowe działanie przewidując jednak analizę cech językowych danego dyskursu na bazie zebranego korpusu, co poważnie upraszcza cały proces. Skoncentrowana na tekście procedura badawcza przebiega tu w siedmiu etapach, obejmujących:

Etap przygotowawczy :

1. hipotezy wyjściowe dotyczące badanego dyskursu;
2. analiza korpusu wyjściowego;
3. wnioski z analizy;

Porównanie z dyskursami pokrewnymi:

4. analiza kontrastywna;
5. bilans;

Podejście transdyscyplinarne:

6. modelowanie praktyki zawodowej;
7. identyfikacja logiki działań zawodowych.

W trakcie wstępnej analizy korpusu tekstów potencjalnie reprezentujących dany dyskurs (1), teksty grupowane są według kryteriów pozwalających na wyłonienie dających się opisać regularności formalnych. Spośród branych tu pod uwagę elementów (takich jak funkcja pragmatyczna, dziedzina odnie-

sienia i nośnik) szczególnie istotny jest „łańcuch działań" (*chaînage de pratiques – nexus of practice*), w które dany gatunek tekstu jest wpleciony.

To wielostronne podejście wytycza kierunki późniejszej analizy dyskursywnej (2). W przykładzie podanym przez Mourlhon-Dallies (2008: 139), recepta lekarska może być analizowana jako przykład polecenia (czyli pod kątem funkcji nadrzędnej gatunku), jako dyskurs medyczny i wreszcie jako dyskurs pisemny, zestawiony z towarzyszącym mu dyskursem ustnym wywiadu lekarskiego. W porównaniu do modelu Scollona, *nexus of practice* został tu zastąpiony przez *nexus of discourse*. Przy takim podejściu korpus tekstów mógłby się rozszerzać w nieskończoność, przed czym chroni czwarty, najważniejszy czynnik, a mianowicie łańcuch działań. Czynnik ten ma charakter przewidywalny i obiektywny: wypisanie recepty będzie najprawdopodobniej pociągało za sobą przeczytanie dołączonej do lekarstwa ulotki informacyjnej, ustny komentarz lekarza lub farmaceuty, poszukiwanie informacji w internecie itd. W wyniku analizy zebranego korpusu otrzymujemy wstępną charakterystykę dyskursu (3).

Faza polegająca na analizie kontrastywnej stanowi jądro zaproponowanej przez Mourlhon-Dallies procedury. Wstępne rezultaty są tu porównywane z cechami charakterystycznymi dyskursów pokrewnych (4), mających tę samą funkcję, należących do tej samej dziedziny lub rozpowszechnianych w tej samej formie. Pomaga to wychwycić w posiadanym korpusie cechy konstytutywne danego dyskursu (5), który odcina się widocznie od dyskursów z korpusów pochodnych. Uzyskane wyniki porównywane są następnie z wynikami fazy trzeciej w celu sformułowania nowych hipotez tłumaczących zarówno dostrzeżone formy językowe, jak „przemilczenia" (działania niewerbalne) widoczne w skryptach przyjętych procedur zawodowych.

Kolejna faza polega właśnie na rekonstrukcji „łańcucha działań" (6), dającego wgląd w logikę zawodową danej profesji. Pozwala on wyjaśnić niektóre obserwacje (tłumacząc zwięzłość recepty istnieniem objaśnienia ustnego) oraz zbudować nowe hipotezy. Odtworzenie modelu „łańcucha działań" (7) wiąże się z określeniem sposobu działania przyjętego w obrębie danej wspólnoty zawodowej. Zdaniem Mourlhon-Dallies (2008: 146), to właśnie logika zawodowa powoduje, że gatunek przyjmuje określoną formę empiryczną (zmaterializowaną w zbiorze tekstów określanych tą samą nazwą) danego idealnego wzorca gatunkowego. Co istotne, dzięki porównywaniu dyskursów i gatunków, analiza różnicująca dyskursu chroni przed mylnymi wnioskami wynikającymi z przyjętych a priori założeń (przed czym ostrzegał m.in. Gambier, 1998: 46), gdyż można takie błędy w założeniach wychwycić i odpowiednio je skorygować.

Reasumując, analiza gatunku w miejsce analizy potrzeb pozwala uchwycić może nie pełny, ale za to operacyjny fragment komunikacji właściwej dla danego zawodu lub środowiska. Spośród trzech zaproponowanych metod zbierania i obróbki danych językowych, zdecydowanie najprostsze jest podejście koncentrujące się na tekście. Podejście „sytuacyjne" zbliżone jest z kolei w swoich założeniach do najpopularniejszych wersji klasycznej analizy potrzeb, przez co może zaspokoić ambicje autorów programów chcących uzyskać szerszy obraz i zakres danych. Trzeci, ostatni model przedstawia dwie zalety: przy względnej prostocie działań, pozwala ująć komunikację jako element w łańcuchu działań zawodowych. Tym niemniej, zebranie materiałów stanowi dopiero pierwszy etap badań gatunku czy dyskursu: konieczny jest jeszcze aparat metodologiczny pozwalający na uzyskanie podlegających dydaktyzacji danych.

2. Analiza językowa zebranych próbek dyskursu

Zanim zebrane próbki dyskursu będą mogły zostać przekształcone w cele i materiały nauczania, należy określić ich cechy szczególne, co wymaga wyboru określonego aparatu badawczego. *Genre Analysis* bada zebrane teksty wykorzystując przede wszystkim podejście retoryczno-pragmatyczne. *Analyse Différentielle des Discours* jest teorią stosunkowo nową i jako taka nie doczekała się (jeszcze?) zbyt wielu aplikacji, jednak zdaje się czerpać raczej z francuskiej tradycji analizy dyskursu, która ze względu na swą złożoność wymaga pogłębionej znajomości co najmniej kilku teorii. O szersze wykorzystanie teorii dyskursu w glottodydaktyce ogólnej i specjalistycznej apelują odpowiednio Zając (2004) oraz autorka niniejszego tekstu (Gajewska, 2013), tym niemniej trudno wymagać od przeciętnego nauczyciela – i jego uczniów! – wiedzy leżącej u podstaw rozpraw przedstawianych jako habilitacyjne.

Biorąc pod uwagę z jednej strony niezwykłą rozległość koncepcji dyskursu, z drugiej zaś konieczność rozsądnego ich przykrojenia *ad usum Delphini*, naszą uwagę przykuła propozycja Richera (2002). Jej najbardziej interesującym aspektem jest naszym zdaniem wielowymiarowe spojrzenie na tekst z różnych perspektyw badawczych. W celu analizy pojedynczego tekstu (w danym przypadku regulaminu zachowania w parku narodowym wywieszanym na tablicach ogłoszeniowych na użytek turystów), Richer stosuje cztery podejścia: dyskursywne, pragmatyczne, tekstowe i kulturowe.

I tak, badanie tekstu jako dyskursu oznacza:

- zdefiniowanie gatunku, do którego przynależy;
- zbadanie relacji łączących partnerów dyskursu;

- prześledzenie, w jaki sposób zastosowany nośnik komunikatu wpływa na przekaz;
- zbadanie właściwości przestrzennych (np. długości lub rozmieszczenia tekstu) i czasowych (np. czasu trwania, regularności pojawiania się) komunikatu;
- określenie zastosowanej w nim odmiany języka (*variété(s) de langue*).

Część z tych elementów powraca w ujęciu pragmatycznym, zakładającym identyfikację:

- sytuacji komunikacji (czyli scharakteryzowanie partnerów, komunikatu, kanału, kodu oraz referentu);
- ogólnego systemu wypowiedzenia (*système d'énonciation*: *discours* vs *récit*);
- głównego aktu mowy realizowanego przez to wypowiedzenie.

Pierwszy z wymienionych tutaj punktów odnosi się do dość powszechnie znanego systemu Jakobsona (1963[6]). Drugi natomiast odsyła do koncepcji Benvenista (1966[7]) rozróżniającej dyskurs jako sposób komunikowania się, dla którego zarówno obecność podmiotu, jak i sytuacja komunikacji są wewnętrzne.

Tekst analizowany jest pod względem środków spójności (koherencji i kohezji) oraz schematu organizacyjnego. W tym ostatnim przypadku Richer również odsyła do konkretnej teorii, a mianowicie do typów organizacji tekstu wyróżnionych przez Adama (1999[8]).

Wreszcie, tekst analizowany jako obiekt powstały w określonej kulturze, a zatem jako obiekt kulturowy, mogący posłużyć do porównania między kulturą rodzimą uczących się a kultura kraju(ów) języka obcego (czyli do realizacji celów interkulturowych).

Jak widać, aspekty i koncepcje dobrane przez Richera są w dużej mierze arbitralne i mogłyby podlegać negocjacjom. Szczególnie ostatnie wejście w tekst, od strony kulturowej, zyskałoby na pogłębieniu i rozwinięciu go np. o parametry używane dla opisu kultury. W przypadku kultury „specjalistycznej", organizacyjnej lub zawodowej, mogłyby to być rozmaite wymiary kultury zaczerpnięte od autorów takich jak Hall[9], Hofstede[10], Trompenaars[11] czy Geste-

[6] Jakobson, R. 1963. « Linguistique et poétique » (w) Essais de linguistique générale. Paris: Éditions de Minuit: 213-222.

[7] Benveniste, E. 1966. Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard.

[8] Adam, J. M. 1999. Linguistique textuelle. Paris: Nathan.

[9] Hall E.T., Reed Hall, M. 1990. Understanding Cultural Differences – Germans, French and Americans. Yarmouth: Intercultural Press.

land[12] (cf. Gajewska, 2010). Być może należałoby rozszerzyć także samą listę podejść, zwłaszcza o podejścia przydatne do opisu komunikacji ustnej.

Niepodważalną zaletą przedstawionej tutaj analizy jest natomiast wielorakie ujęcie gatunku, które ma wszelkie szanse uchwycić jego najistotniejsze cechy. Dodatkowym plusem jest jej rozbudowane i przystępne przedstawienie, obejmujące opis kategorii wykorzystanych w kolejnych podejściach, skróconą ich wersję – model lub szablon wspomagający analizę oraz jego wykorzystanie na przykładzie. Propozycja Richera wydaje się sensowną bazą do stworzenia przydatnego narzędzia wspomagającego w pracy nauczycieli języków specjalistycznych, zmuszonych do samodzielnego opracowania celów i materiałów kształcenia, którzy, jak dowodzi praktyka, nie zawsze radzą sobie z wystarczająco wnikliwą obserwacją zebranych próbek dyskursów. Jej sednem byłyby bardziej szczegółowo (lecz nie nazbyt…) rozwinięte schematy, pozwalające na wejście w dany gatunek od różnych stron. Dla uzupełnienia ewentualnych braków teoretycznych z zakresu lingwistyki tekstu i dyskursu, celowe wydaje się także krótkie wyjaśnienie lub opis zastosowanych kategorii (nawiązujące do modelu Richera).

Podsumowanie

Rzeczywiste zastosowanie teorii dydaktycznych w praktyce nie jest możliwe bez przełożenia na język zrozumiały dla ich ostatecznych adresatów i użytkowników, to jest nauczycieli, a przede wszystkim ich uczniów. Postulaty lingwistów i dydaktyków-teoretyków w małym stopniu znajdują odbicie w tworzonych przez praktyków materiałach do nauki konkretnych „języków specjalistycznych" (zawodowych, branżowych…). Diagnoza McDonougha (2010), sprawdzająca rzeczywiste wykorzystanie wyników badań w materiałach służących do kształcenia w zakresie *English for Specific Purposes* okazała się miażdżąca. Skoro tak się rzeczy mają w przypadku najpopularniejszego języka komunikacji zawodowej, można oczekiwać, że w stosunku do innych JO sytuacja nie przedstawia się lepiej. Niestety, dopóki pracujący badawczo lingwiści i dydaktycy nie będą mieli na uwadze docelowych odbiorców, czyli

[10] Hofstede, G. 1982. Culture's consequences. International Differences in Work-Related Values. Newbury Park: SAGE Publications; Hofstede, G. 1991. Cultures and organisations: Software of the Mind. London: MacGraw Hill.

[11] Trompenaars, F., Hampden-Turner, C. 1998. Riding the waves of culture. Understanding diversity in global business. (drugie wydanie). New York: McGraw-Hill.

[12] Gesteland, R.R. 2000. Różnice kulturowe a zachowania w biznesie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

wspomnianych podmiotów kształcenia, sytuacja ta raczej nie ulegnie poprawie. Istotną cechą modeli teoretycznych jest ich potencjał aplikacyjny: niniejszy tekst stanowi próbę popularyzacji kilku modeli, które zdają się go posiadać, lub mogą go nabyć po pewnych adaptacjach.

BIBLIOGRAFIA

Askehave, I., Swales, J.M. 2000. « Genre identification and communicative purpose: A problem and possible solution ». Applied Linguistics 22 : 195-212.

Bhatia, V.K. 1993. Analysing Genre. Language Use in Professional Settings. London/New York : Longman.

Flowerdew, J., Wan, W. 2006. « The linguistic and the contextual in applied genre analysis: The case of the company audit report ». English for Specific purposes 25(2) : 78-93.

Gajewska, E. 2010. « Préparer à communiquer avec les représentants d'autres cultures professionnelles dans le cadre d'un cours de langue sur objectifs spécifiques » (w) L'Interculturel en pratique (red. M. Sowa). Lublin: Werset: 50-63.

Gajewska, E. 2012. « L'analyse du discours et l'enseignement des LE sur objectifs spécifiques ». Romanica Cracoviensia 11: 136-145.

Gajewska, E. 2013. Courriel versus courrier: la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies. Lublin: Werset.

Gajewska, E., Sowa, M. w druku a. « Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques: un enjeu pour l'ingénierie de formation ? ». Point Commun 1.

Gajewska, E., Sowa, M. w druku b. LSP – FOS – Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych. Lublin : Werset.

Gambier, Y. 1998. « Le français dans les communications spécialisées: bilan mitigé » (w) Discours professionnels en français (red. Y. Gambier). Bern: Peter Lang: 15-34.

Lehmann, D. 1993. Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question. Paris : Hachette.

Lehmann, D. 1997. « Besoins des apprenants et contenus d'enseignement: une liaison dangereuse », niepublikowane wystąpienie wygłoszone na Première Conférence Régionale pour le FOS, Kair 23-24 kwietnia 1997.

McDonough, J. 2010. « English for specific purposes: A survey review of current materials ». English Language Teaching Journal 64 : 462–477.

Mourlhon-Dallies, F. 2008. Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris: Didier.

Munby, J. 1978. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, S., Jones, R.H. (red.). 2005. Discourse in Action: Introducing mediates discourse analysis. London/New York : Routledge.

Richer, J.-J. 2002. « Une aide à l'élaboration d'objectifs didactiques : L'évaluation didactique préalable de supportspour l'enseignement/apprentissage du FLE ». Synergies Russie 2: 81-91.

Richterich, R. 1973. « Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes » (w) Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (red. J. Trim). Strasbourg: Conseil de l'Europe: 35-66.

Richterich, R., Chancerel, J.L. 1977. L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Scollon, R. 2001. Mediated discourse: The nexus of practice. London/New York: Routledge.

Selinker, L., Todd Trimble, R.M., Vroman, R. 1974. « Presupposition and Technical Rhetoric ». ELT Journal 29 (1) : 59-65.

Sowa, M. 2011. D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Swales, J.M. 1990. Genre Analysis. English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J.M. 2004. Research Genres. Exploration and Application. Cambridge: Cambridge University Press.

Trimble, L. 1985. English for Science and Technology: A discourse approach. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Zając, J. 2004. Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères. Warszawa: Instytut Romanistyki UW/Wydział Neofilologii.

Izabela Bawej
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

O JĘZYKU SPECJALISTYCZNYM W KONTEKŚCIE KULTUROWYM NA PRZYKŁADZIE BŁĘDNEGO UŻYCIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO W LIŚCIE MOTYWACYJNYM

Language for special purposes from a cultural background, on the basis of errors in a letter of application to teach German

This paper investigates a particular aspect of teaching languages for special purposes. The article focuses on the cultural component in the analysis of error in the collocation *in Wort und Schrift* that occurs in job applications written by students of Applied Linguistics. Learners of German as a foreign language for special purposes use the mother tongue and they coin words that do not exist in German. Errors of this type are a result of the cultural differences between languages and inadequate inter-cultural competence.

Keywords: letter of application, German, culture, error, collocation, language for special purposes

Słowa kluczowe: list motywacyjny, język niemiecki, kultura, błąd, kolokacja, języki specjalistyczne

1. Wstęp

W obliczu wzrostu mobilności, promowania wielojęzyczności i wielokulturowości istnieje konieczność nauczania i uczenia się nie tylko ogólnych języków obcych, lecz także języków specjalistycznych (odpowiednio do profilu szkoły) do celów zawodowych.

Jak można zauważyć, w ostatnich latach zmieniły się potrzeby językowe i komunikacyjne osób studiujących języki obce. W dzisiejszej rzeczywistości spo-

łecznej i gospodarczej język obcy ma służyć jako narzędzie pracy, a nie jako cel sam w sobie (Dolata-Zaród, 2005: 64). Dlatego wyjście naprzeciw potrzebom studentów i przygotowanie ich do efektywnej komunikacji w sytuacjach określonych przez rynek pracy staje się kluczowe w procesie glottodydaktycznym.

Zakres tematyczny związany z nauczaniem języka specjalistycznego dla potrzeb glottodydaktyki jest bardzo obszerny. Problematykę tę można rozpatrywać z różnych punktów widzenia, np.: językoznawczego, kulturalnego, zawodowego, doboru środków czy metod realizacji programów nauczania (Pieńkos, 1993: 363).

W niniejszym artykule chciałabym zwrócić uwagę na kulturowy aspekt zagadnienia. Jak zauważa Kubica (2010: 126): „wymiar kulturowy i interkulturowy nie może być pominięty w dyskursie specjalistycznym, gdyż jest z nim nierozerwalnie powiązany. (…) dyskurs specjalistyczny łączy się z językiem, do którego się odnosi, a język wiąże się z aspektem kulturowym, którego jest nośnikiem. Tym samym, dyskurs nie istnieje bez powiązania z kulturą i kontekstem społecznym".

Jednym ze sposobów zapoznawania uczących się z szeroko rozumianą kulturą kraju (-ów) języka docelowego oraz kształcenia kompetencji interkulturowej, jest praca z tekstem, czego przykładem może być tworzenie form użytkowych, potrzebnych w różnych sytuacjach dnia codziennego. W ramach niniejszego artykułu chciałabym kilka słów poświęcić kwestii błędu, który pojawił się w listach motywacyjnych studentów Lingwistyki Stosowanej UKW w Bydgoszczy w niemieckiej wersji związku wyrazowego *w mowie i w piśmie.* Zdaję sobie sprawę, że opis jednego, nawet reprezentatywnego błędu, jest niewystarczający i spłyca problematykę kulturową w nauczaniu języka specjalistycznego. Uważam jednak, iż warto ten błąd przedstawić i dokonać jego krótkiej analizy, ponieważ wynika on z kulturowych uwikłań języka — tu języka specjalistycznego. Odmienna w każdym języku kategoryzacja otaczającego nas świata spowodowana specyfiką kulturową sprawia, że sytuacje użycia znaków językowych w poszczególnych językach nie zawsze są takie same, lecz są uwarunkowane innym sposobem werbalizacji wybranych wycinków rzeczywistości pozajęzykowej.

2. Cechy języka specjalistycznego i specyfika jego nauczania

W literaturze przedmiotu istnieją różnorodne definicje języka specjalistycznego, nazywanego także językiem fachowym, zawodowym, profesjolektem lub żargonem zawodowym.

Szulc w *Słowniku Dydaktyki Języków Obcych* podaje, że język specjalistyczny (fachowy) jest wariantem języka ogólnego używanym przez określone grupy zawodowe, umożliwiającym precyzyjny opis danej dziedziny wiedzy, nauki lub techniki. Języki fachowe różnią się od języka potocznego przede wszystkim słownictwem, pozwalającym na dokładniejsze i bardziej skrótowe definicje przedmiotów, relacji oraz procesów odnoszących się do danej specjalności (Szulc, 1994: 102).

Przyjmuje się, że języki specjalistyczne są specyficznymi językami tworzonymi przez specjalistów „na potrzeby" komunikacji profesjonalnej pomiędzy tymi specjalistami (Grucza, 2007: 14).

Podstawową funkcją języka specjalistycznego jest jego funkcja poznawcza oraz funkcja komunikacyjna. Każdy język specjalistyczny związany jest z jakimś językiem ogólnym. Fonetyki języków specjalistycznych są zbieżne z fonetykami odpowiednich języków ogólnych. Języki specjalistyczne zawierają także zasady gramatyki języka ogólnego. Leksyka i wzorce tekstowe języków specjalistycznych pokrywają się częściowo z językami ogólnymi. Dlatego mówi się, że języki specjalistyczne charakteryzują się specyficzną warstwą leksykalną, nieporównywalną do warstwy słownictwa ogólnego. Języki specjalistyczne są całkiem autonomiczne tylko pod względem funkcjonalnym (Pieńkos, 1993: 268; Stolze, 1999: 21; Grucza, 2007: 14).

Języki fachowe charakteryzuje: dominacja strony biernej, czasowniki modalne, określone modele zdań i zwrotów, stosowanie wybranych metod słowotwórczych podczas tworzenia nowych słów oraz specyficzna składnia. Teksty specjalistyczne posiadają styl nominalny i bezosobowy, liczne konstrukcje imiesłowowe, cechują je także brak wulgaryzmów i określeń nacechowanych emocjonalnie oraz często zawiłe zdania wielokrotnie złożone (Dolata-Zaród, 2005: 64-65).

Języki specjalistyczne stosowane są w wielu dziedzinach życia, dlatego wyróżnia się na przykład: język polityki, ekonomii, biznesu, nauk społecznych, matematyki, informatyki, chemii i fizyki, medycyny i farmacji, techniki, administracji unijnej, hotelarstwa, drukarzy, kierowców i mechaników, język prawniczy, turystyczny, sportowy, język używany w gastronomii, język dla logistyki i sprzedaży itd.

Języki specjalistyczne są językami o rozbudowanej formie pisanej (Pieńkos, 1993: 268). Przeciętny użytkownik języka ma do czynienia ze specjalistycznymi odmianami języków fachowych najczęściej w formie pisemnej, czego przykładem są następujące pisma użytkowe: podania o pracę, reklamacje, instrukcje obsługi sprzętu technicznego, wskazówki użycia leków, zasady wypełniania zeznań podatkowych PIT, pisma do i ze spółdzielni mieszkaniowych, banków, ubezpieczalni czy dostawców mediów i operatorów telefonii.

Specyfika procesu uczenia się i nauczania języków specjalistycznych związana jest z faktem, że akwizycja umiejętności językowych specjalistycznych jest tylko wtedy możliwa, gdy zostały zinternalizowane ogólne umiejętności językowe. Uczący się języków specjalistycznych muszą posiadać ogólne umiejętności językowe, tzn. znać język ogólny na określonym poziomie (Grucza, 2007: 15).

Jak zauważa Pieńkos, nie ma idealnej i niezawodnej formuły nauczania języków specjalistycznych. Każdy język fachowy posiada swoje własne cechy charakterystyczne. Należy również wziąć pod uwagę fakt, iż nauczanie języka zawsze implikuje dokonywanie wyborów pomiędzy tym, co jest niezbędne, a tym, co można pominąć, ważny staje się zwłaszcza na wyższym poziomie nauczania aspekt kwantytatywny zasobów danego języka (Pieńkos, 1993: 366, 367).

Z punktu widzenia dydaktyki nauczanie języka specjalistycznego związane jest z nabywaniem umiejętności tworzenia, odbierania i rozumienia tekstów m.in. na potrzeby zawodowe, zawierających fachowe słownictwo, specyficzne reguły morfologiczne, np. słowotwórcze, charakterystyczne wzorce zdań i konwencje stylistyczne. Dydaktyka języka obcego specjalistycznego obejmuje przekazywanie treści fachowych, pracę z tekstem specjalistycznym oraz rozwijanie kompetencji interkulturowej, która umożliwia właściwe rozumienie kultury i mentalności innych narodów podczas komunikacji fachowej (Kubiak, 2006: 26).

3. Znajomość obcej kultury a nauka języka obcego

Jak wynika z powyższego, osobę, która dobrze zna język obcy zarówno ogólny, jak i specjalistyczny, powinna charakteryzować kompetencja językowa, komunikacyjna oraz szeroko rozumiana kompetencja interkulturowa. Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęłam, iż kompetencja interkulturowa składa się z wiedzy na temat różnic i podobieństw występujących pomiędzy kulturą własną a obcą oraz z umiejętności rozpoznawania tych różnic w konkretnych sytuacjach. Kompetencja interkulturowa to także umiejętność zastosowania odpowiednich strategii pozwalających na interpretowanie obcych komunikatów i formułowanie własnych przy użyciu wzorców oraz środków komunikacyjnych odpowiednio do danej sytuacji komunikacyjnej. Kompetencja interkulturowa umożliwia funkcjonowanie w wielokulturowym świecie, w którym kontakty z przedstawicielami obcych kultur są na porządku dziennym i w którym od udanej interakcji z nimi zależy osiąganie postawionych sobie celów komunikacyjnych (Mihułka, 2012: 176-177).

Społeczeństwo i kultura są pojęciami przenikającymi się nawzajem. Uczący się języka obcego jest w trudniejszej sytuacji od rodzimego użytkow-

nika języka, ponieważ ma często mniejsze obeznanie z wiedzą kulturową — dla niego obcą, która stanowi komunikacyjną ramę odniesienia. Istnieje więc obawa, że popadnie w pułapkę werbalizacji przesadnej[1], niewystarczającej lub niestosownej do danej sytuacji i danego kontekstu. Komponent kulturowy może więc być sensownie zintegrowany z procesem dydaktycznym, jeżeli powiążemy różne aspekty kultury nie tylko z zachowaniami komunikacyjnymi ucznia w konkretnych rolach nadawcy i odbiorcy, ale również z rozwojem wiedzy, świadomości i wrażliwości kulturowej, tolerancji na różnice kulturowe oraz z treningiem umiejętnego stosowania strategii komunikacji interkulturowej (Dakowska, 2008: 70-71).

Tabakowska podkreśla, że nauka języka obcego jest nie tylko procesem nabywania nowej mowy, lecz także procesem poznawania nowej kultury, dlatego zjawiska językowe należy dostrzegać w szerokim kontekście kulturowym. Odwołując się do różnic między językami i do wynikających z nich trudności w komunikacji pomiędzy użytkownikami tych języków, mówi się najczęściej o „barierach językowych". W procesie komunikacji obcojęzycznej kluczowe powinno być wyrażenie „bariery kulturowe". „Bariery kulturowe" w aspekcie językowym dotyczą leksykonu, np. uwarunkowana kulturowo kategoryzacja rzeczywistości pozajęzykowej znajduje swoje odbicie w braku ekwiwalencji na poziomie leksykalnym. Bariery te obejmują również konwencje pragmatyczne, np.: formuły grzecznościowe, formy adresatywne i idiomy oraz gramatykę, np.: morfologię zdrobnień, semantykę strony biernej, konwersję czy zaimki dzierżawcze (Tabakowska, 2002: 26).

Język należy traktować nie tylko jako narzędzie służące wymianie informacji, lecz także jako składnik kultury i jej produkt. Język umożliwia dostęp do otaczającej nas rzeczywistości i jest środkiem jej poznania. Zawiera najważniejsze cechy kultury danej społeczności i stanowi zapis przyjętych w danej kulturze sposobów kategoryzacji rzeczywistości. Dostarcza kategorii gramatycznych, semantycznych i pragmatycznych, za pomocą których odbieramy i interpretujemy otaczający nas świat. Każda społeczność ma swój język, za pomocą którego „postrzega" rzeczywistość. Dlatego uczenie się języka jest czymś więcej niż tylko poznawaniem charakterystycznych dla niego systemu znaków, związków, jakie te znaki tworzą czy struktur formalnych. Ważne jest nauczanie kultury poprzez język i języka jako przejawu kultury, ponieważ za różnymi językami kryją się odmienne sposoby myślenia, odmienne systemy wartości, odmienne rodzaje doświadczeń, które tworzą wizję otaczającego świata posługujących się tymi językami społeczności (Zawadzka, 2004: 186).

[1] Przesadna werbalizacja wyraża się, np.: w nienaturalnej artykulacji głosek i sylab, w nienaturalnym tonie i tempie mówienia czy w przesadnie poprawnym wypowiadaniu słów.

W tym kontekście warto przytoczyć także Anusiewicza (1995: 3), według którego: „(…) język jest jednym z najważniejszych składników kultury, zaś kultura jest zawarta w języku – jego systemie, tekstach, sposobach posługiwania się nimi (…). (…) traktujemy język jako środek czy narzędzie służące wymianie informacji, ale również, a może przede wszystkim jako magazyn doświadczenia zbiorowego danej społeczności, odzwierciedlającego hierarchie wartości i systemy znaczeń oraz jako czynnik umożliwiający dostęp do świata tudzież poznanie go w sposób z góry już określony".

4. List motywacyjny na zajęciach z *Praktycznej Nauki Języka Niemieckiego – pisanie z ortografią*

Zgodnie z ustawą Prawo o Szkolnictwie Wyższym z 27 lipca 2007 r. (Dz.U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) uczelnie powinny realizować podstawowe zadania, do których należą np.: współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym, prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych czy kształcenie studentów w celu przygotowania do pracy zawodowej (www.nauka.gov.pl/szkolnictwo wyższe DW 12.06.2013).

Ponieważ nowa rzeczywistość dyktuje potrzebę dostosowania się do rynku pracy, kształcenie studentów na studiach neofilologicznych nie może być ograniczane wyłącznie do nauczania języka obcego ogólnego. Aby pomóc studentom sprawnie funkcjonować we współczesnym świecie i przygotować ich do przyszłego życia zawodowego, tzn., aby nabyli kompetencję poprawnego posługiwania się niemieckim językiem specjalistycznym, dostosowałam program prowadzonych przeze mnie zajęć z przedmiotu *Praktyczna Nauka Języka Niemieckiego – pisanie z ortografią*[2] oraz przekazywane na tych zajęciach treści do współczesnych realiów. Ukierunkowałam je na potrzeby studentów, którzy zaczynają szukać pracy na przykład za granicą lub w międzynarodowych firmach. Chociaż język angielski jest językiem najczęściej używanym w kontaktach gospodarczych, nadal istnieje zapotrzebowanie na osoby znające niemiecki język biznesu. Jest on podstawą stosunków handlowo-gospodarczych w kontaktach z krajami niemieckiego obszaru językowego oraz z innymi krajami Europy.

Dlatego na ćwiczeniach z pisania studenci uczą się m.in., jak należy poprawnie formułować pisma użytkowe, np.: list oficjalny do różnego rodzaju

[2] III rok lingwistyki stosowanej kombinacji język angielski z językiem niemieckim studiów pierwszego stopnia UKW w Bydgoszczy

urzędów i instytucji, podanie o pracę, życiorys, ogłoszenie, monit, reklamację, notatkę biznesową, e-mail służbowy, różnego rodzaju umowy, np. umowę kupna-sprzedaży, opis produktu, ofertę pracy, instrukcję obsługi, prospekt czy tekst reklamowy. W trakcie zajęć studenci ćwiczą wzorce tekstowe i powtarzają praktyczne zasady komponowania tekstu, usprawniają operacje zdaniotwórcze, rozwijają umiejętność wyboru struktur językowych dla powstającego tekstu odpowiednio do jego formy, adresata czy funkcji, poznają i utrwalają słownictwo ogólne i specjalistyczne występujące w pismach oficjalnych, przypominają sobie i powtarzają struktury gramatyczne typowe dla danej formy, np.: użycie konstrukcji bezokolicznikowych, trybu przypuszczającego, strony biernej, zaawansowanej składni, nominalizacji czy orzeczeń złożonych.

Poprawny pod względem językowym i stylistycznym tekst może być pierwszym krokiem do sukcesu w zdobyciu pracy. Dlatego jedną z umiejętności, jaką powinni opanować studenci na ćwiczeniach z *Praktycznej Nauki Języka Niemieckiego – pisanie z ortografią* jest umiejętność napisania listu motywacyjnego, nazywanego także listem intencyjnym, listem aplikacyjnym, podaniem o pracę lub podaniem o przyjęcie do pracy (niem. *Bewerbung, Anschreiben*).

Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego artykułu nie przedstawiam całego scenariusza ćwiczeń, które odbyły się w semestrze letnim roku akademickiego 2012/2013. Chciałabym jednak w tym kontekście podkreślić, że szczególny nacisk w czasie zajęć położyłam na uwydatnienie związków językowo-kulturowych, a ćwiczenia przeprowadzone ze studentami lingwistyki stosowanej UKW w Bydgoszczy miały następujące cele:

- cel główny: student zna formę i zasady pisania listu oficjalnego w języku niemieckim: podania o pracę;
- cele szczegółowe: student potrafi przekazać w liście określone informacje, używa słów, zwrotów, wyrażeń i konstrukcji syntaktycznych charakterystycznych dla omawianej formy wypowiedzi, pozyskuje nowe słownictwo, poszerza swoją wiedzę ogólną i poprawnie posługuje się wiedzą dotyczącą realiów danego obszaru językowego, tu wiedzą o konwencjach społecznych obowiązujących w pisemnej korespondencji urzędowej w krajach niemieckiego obszaru językowego.

Pomocne w pracy były mi podręczniki: *Duden*. *Briefe schreiben leicht gemacht* (A. Kleinschmidt), *Deutsch im Büro* (S. Bęza) oraz *Pisanie po niemiecku to proste* (A. Król). Zawierają one bardzo dokładnie opracowane wzory najczęściej spotykanych pism w korespondencji urzędowej, w tym także listów motywacyjnych wraz z niezbędnym materiałem leksykalno-gramatycznym. W podręcznikach tych znajdują się typowe zwroty i sformułowania oraz schematy zdań, które pomagają uczącym się języka niemieckiego specjalistycznego podczas redagowania własnych tekstów, i które mo-

gą oni wypełnić znanymi już sobie elementami leksykalnymi, np.: *Bewerbung um eine Stelle als …., Ihre Anzeige vom …., mehrjährige Berufspraxis, gute IT-Kenntnisse, gute (ausgezeichnete) Sprachkenntnisse (Deutschkenntnisse) in Wort und Schrift, verfügen über perfekte Deutschkenntnisse, eine Arbeit gewissenhaft verrichten, frühester Eintrittstermin, Bitte um Vorstellungsgespräch, erste berufliche Erfahrungen sammeln, mit dem PC routiniert umgehen können, ein Praktikum absolvieren, den Anforderungen entsprechen, die ausgeschriebene Stelle, beherrschen MS Word und Excel, seine Pflichten gut erfüllen, Gehaltsvorstellungen, gute Ausbildung, selbständiges Arbeiten gewohnt sein* itd.

W tym miejscu chciałabym dodać, że dwa ostatnie podręczniki zawierają polskie ekwiwalenty niemieckich słów, zwrotów, wyrażeń czy wybranych zdań.

Napisanie listu oficjalnego w języku niemieckim, jakim jest podanie o pracę, nie jest łatwe, wymaga bowiem uwzględnienia obowiązujących konwencji społecznych i zwyczajów językowych. Od nich zależy na przykład wybór form grzecznościowych czy typowych sformułowań. Dlatego ważnym elementem zajęć była analiza zamieszczonych w podręcznikach wzorów podań o pracę. Dzięki niej studenci poznali układ i formę graficzną listu motywacyjnego w języku niemieckim, kolejność rozmieszczenia poszczególnych elementów pisma na arkuszu papieru, tj. imienia i nazwiska nadawcy, adresu nadawcy, imienia i nazwiska, względnie: nazwy odbiorcy lub odbiorców, adresu odbiorcy, oznaczeń pocztowych, nazwy miejscowości i sposobu zapisania daty (pisanej w całości cyframi arabskimi), sposobu przedstawienia sprawy, której dotyczy list, formuł grzecznościowych rozpoczynających i kończących list, podpisu czy informacji o załącznikach.

Towarzyszyły temu różnorodne działania dydaktyczne uwrażliwiające studentów na różnice leksykalne, strukturalne i kulturowe pomiędzy językiem polskim a językiem niemieckim, np.:

- wspólna eksplikacja znaczenia napotkanych w tekstach terminów i zwrotów (za Weigt 2012: 136), np.: *in ungekündigter Stellung sein, Anforderungen, abschneiden, nachreichen, Kenntnisse einbringen, Eintrittstermin, Werdegang, beilegen, Handschriftenprobe, tüchtig, Initiativbewerbung, auswerten* itd.;
- ćwiczenia obejmujące tłumaczenie na język niemiecki podanej po polsku frazy, np.: *lubić pracę w grupie – teamorientiert sein, mieć nienaganną opinię – einen guten Ruf haben, być dyspozycyjnym – einsatzbereit sein, władać językiem niemieckim w mowie i w piśmie – beherrschen die deutsche Sprache in Wort und Schrift, mieć prawo jazdy kategorii B – einen Führerschein der Klasee B besitzen* itd.;
- ćwiczenia rozwijające ogólny poziom kompetencji językowych poprzez utrwalanie wzorcowych struktur gramatycznych, np.:

Ich	*habe* *besitze* *verfüge über*	*sehr gute* *exzellente* *perfekte*	*Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift.*
	beherrsche		*die deutsche Sprache in Wort und Schrift.*

- ćwiczenia będące wprawkami w pisaniu podań o pracę: pisanie krótkiego tekstu na podstawie ogłoszeń, wykonywane w parach i indywidualnie;
- ćwiczenia utrwalające zasady pisowni obowiązującej w niemieckiej korespondencji urzędowej, np.: stosowanie przecinka po formie grzecznościowej rozpoczynającej list, brak znaków interpunkcyjnych po formie grzecznościowej na końcu listu czy stosowanie wielkich liter.

Na etapie studiów wyższych studenci powinni sami organizować własną pracę nad językiem. Dzięki temu doskonalą swoje kompetencje językowe i komunikacyjne oraz poszerzają i utrwalają znajomość kultury kraju(-ów) języka docelowego. Dlatego poleciłam im, by w ramach pracy domowej napisali podanie o pracę, na przykład jako: tłumacz, sekretarka, asystent, manager lub nauczyciel języka niemieckiego. W ten sposób zyskali możliwość zastosowania w praktyce treści poznanych na ćwiczeniach odnośnie konwencji społecznych obowiązujących w krajach niemieckiego obszaru językowego i wykorzystania swoich dotychczasowych umiejętności w zakresie języka ogólnego, tj. już zdobytych umiejętności w zakresie słownictwa, gramatyki i ortografii. Studenci wyjaśniali m.in., dlaczego są zainteresowani danym stanowiskiem, przedstawiali swoje kompetencje i umiejętności, w tym także informacje dotyczące znajomości języków obcych (np. czynnej i biernej, w mowie i w piśmie), tak, by wzbudzić zainteresowanie potencjalnego pracodawcy.

Pisanie w języku obcym powinno być nie tylko ćwiczeniem języka z punktu widzenia jego poprawności, tzn. odpowiedniego zastosowania leksyki, struktur gramatycznych, zasad ortografii i interpunkcji. Chodziło mi o to, by studenci przestrzegali zarówno zasad poprawności formalno-gramatycznej, jak i spełnili wymogi dotyczące zewnętrznej formy listu motywacyjnego (układu i wyglądu), tzn. by list motywacyjny był napisany na białym papierze formatu A-4, najlepiej na komputerze i zmieścił się na jednej stronie.

Wypowiedzi studentów poddałam analizie jakościowej, tj. wszystkie teksty (24 prace) sprawdziłam pod względem merytorycznym oraz językowym. Dodam, że ćwiczenie nie było oceniane. Ponieważ samo zaznaczanie błędów nie wystarcza, niezbędny jest też komentarz. Dlatego każdy student musiał omówić ze mną swoje błędy i sposób ich poprawy podczas indywidualnych konsultacji. Jest to niezbędne, bo zdarza się, że niektóre adnotacje

lub poprawki nauczyciela nie są w pełni zrozumiałe dla uczącego się. W ten sposób uzyskałam materiał, który pozwolił mi poznać i ocenić wybrane aspekty kompetencji studentów w zakresie posługiwania się niemieckim językiem specjalistycznym, tu ich wiedzą teoretyczną i praktyczną poznaną w toku zajęć akademickich. Jednocześnie prace studentów stały się dla mnie narzędziem badawczym, które dostarczyło mi przedmiotu badań: błędu w niemieckiej wersji kolokacji *w mowie i w piśmie.*

5. Kulturowe uwikłania błędu językowego w związku wyrazowym *in Wort und Schrift*

Kod językowy jest przedmiotem przyswajania w warunkach naturalnych oraz nauki w warunkach zinstytucjonalizowanych. Pełni on ważną funkcję adaptacyjną w procesach komunikacji obcojęzycznej, jest ściśle uporządkowany i podlega określonym rygorom, wiążącym arbitralne znaki z ich znaczeniem, i określający zasady łączenia tych znaków (Dakowska, 2008: 72).

Tworzenie tekstu jest rodzajem zachowania językowego, w czasie którego wykonuje się szereg operacji, by móc właściwie wyrazić daną myśl. Jedną z takich czynności jest łączenie ze sobą wyrazów zgodnie z przyjętymi w danym języku normami łączliwości syntaktycznej, semantycznej i stylistycznej (Apresjan, 1980: 24-25).

Jak wcześniej wspomniałam, języki specjalistyczne charakteryzują się pewną specyfiką w podsystemie leksykalnym, co widać w zasadach doboru i łączenia środków językowych w tworzonych tekstach. Dlatego należy podkreślić za Szulcem, iż nauczanie języka specjalistycznego związane jest z trudnościami natury leksykalnej oraz z trudnościami w warstwie formalnej ze względu na różnice w stosunku do języka standardowego (Szulc, 1994: 102). Potwierdzeniem takich trudności są poniżej przytoczone wybrane przykłady zdań z powtarzającym się błędem (14 razy) w niemieckiej wersji związku wyrazowego *w mowie i w piśmie – in Wort und Schrift.* Chciałabym dodać, że nie poruszam tutaj problemu poprawności gramatycznej zdań czy innych błędów leksykalnych z uwagi na ograniczone ramy artykułu. Przyjrzyjmy się zatem kilku przykładom:

> **Ich habe ausgezeichnete Sprachkenntnisse. Englisch und Deutsch kenne ich sehr gut **nicht nur im Schreiben, sondern auch im Sprechen.***
> **Ich kenne Englisch und Deutsch sehr gut **im Sprechen und im Schreiben**.*
> **Ich kenne Englisch und Deutsch perfekt **im Schreiben und Sprechen**.*
> **Ich verfüge über fließende Englisch- und Deutschkenntnisse sowohl **im Sprechen als auch im Schrift.***

Ich habe ausgezeichnete Deutschkenntnisse **im Schrift und Sage.*
Meine 14-jährige Berufserfahrung ließ mir, ausgezeichnete Deutschkenntnisse **im Schrift und Mund zu sammeln.*
Dadurch, dass ich 3 Jahre in Deutschland wohnte, besitze ich ausgezeichnete Deutschsprachkenntnisse **im Sprechen und Schreiben.*
Ich kenne Englisch und Deutsch perfekt **in Rede und Schrift.*
Ich beherrsche die deutsche und englische Sprache **in Schrift und Rede.*
Ich besitze exzellente Deutschkenntnisse **in Wort und Sprache.*

Mamy tu do czynienia z kalkami językowymi, czyli dosłownym tłumaczeniem związku wyrazowego *w mowie i w piśmie* na język niemiecki. Powyższe badania pozwalają przypuszczać, iż błąd jest spowodowany niewystarczającą wiedzą kulturową i nieświadomością różnic kulturowych. Błąd ten jest także przykładem zaburzenia łączliwości leksykalnej, wynikającej z nieznajomości odpowiedniej kolokacji w języku docelowym. Studenci przenoszą materiał językowy znany im z języka ojczystego na poznawany język obcy. Ponieważ pomiędzy językiem niemieckim a językiem polskim zachodzi odmienność w kategoryzacji otaczającego nas świata, wystąpiło zjawisko negatywnego wpływu języka ojczystego, nazywanego w glottodydaktyce interferencją.

Błąd ten był dla mnie zaskoczeniem, ponieważ związek *w mowie i w piśmie – in Wort und Schrift* wielokrotnie wystąpił w materiałach omawianych na zajęciach. Poza tym studenci pisali prace w domu i mieli dostęp do różnego rodzaju pomocy (słowników), z których korzystanie na studiach neofilologicznych jest wręcz wymagane. Chciałabym również dodać, że tłumaczenie przedmiotowego związku wyrazowego na język niemiecki znajduje się we wszystkich dostępnych słownikach polsko-niemieckich. Błąd może świadczyć o tym, że część osób nie sięga po słowniki lub nie potrafi korzystać z wiedzy źródłowej. Studenci, którzy popełnili błędy, nie sprawdzili w słownikach jednojęzycznych, jakie znaczenie ma dany wyraz, jakie związki i z jakimi elementami tworzy. Zapomnieli, że nie tłumaczymy pojedynczych słów, lecz na przykład frazy, zwroty czy nawet zdania, aby osiągnąć ekwiwalencję semantyczną. A może błędy mają swoje źródło w zbytnim „zaufaniu" we własne umiejętności lub w lekceważącym podejściu do zadania?

Uważam, iż warto w tym kontekście przypomnieć, że słowa w jednym języku nie zawsze są pełnymi ekwiwalentami słów w innym języku, a zakres ich znaczenia może być szerszy lub węższy. Różnice pomiędzy grupami wyrazowymi spowodowane są także tym faktem, że poszczególne słowa wchodzą w różne związki semantyczno-syntaktyczne, ponieważ ludzie mówiący różnymi językami mogą myśleć w inny sposób i inaczej odzwierciedlać określo-

ne wycinki otaczającego nas świata (Dzierżanowska, 1988: 90; por. także Bergmann, Pauly i Stricker, 2010: 203).

Dowody różnic kulturowych są bardzo liczne i możemy je spotkać w wielu publikacjach. Dlatego na potrzeby artykułu przytoczę tylko dwa proste przykłady. Jak wcześniej wspomniałam, w postrzeganiu rzeczywistości przez człowieka istotną rolę odgrywa język, dzięki któremu możemy dokonywać podziału (segmentacji) otaczającej nas rzeczywistości. Świat, w którym żyjemy, tworzy kontinuum składające się z nieskończonej ilości przedmiotów, rzeczy, zjawisk, osób, procesów itd. Ludzie jako użytkownicy języka tworzą kategorie porządkujące otaczający ich świat i jego elementy. Istnieje wiele możliwości segmentowania rzeczywistości pozajęzykowej i różne języki na różne sposoby dzielą i nazywają wybrane jej wycinki. Na przykład wydaje się, iż wszyscy ludzie tak samo opisują swoje ciało. Jednak tak nie jest. W języku polskim palce u rąk i u nóg należą do tej samej ogólnej kategorii palców. W języku niemieckim natomiast są to dwa różne rodzaje kończyn – *Finger* i *Zehe.* W tym przypadku, język niemiecki bardziej szczegółowo opisuje dany wycinek rzeczywistości. Czasami jednak może być odwrotnie i język polski może być dokładniejszy. Na przykład polskim określeniom *kieliszek, szklanka*, *słoik* odpowiada w języku niemieckim jedno słowo *Glas.* Dla jednego społeczeństwa, używającego danego języka, pewne obszary rzeczywistości są ważniejsze i wymagają bardziej precyzyjnego opisu. Jeżeli spojrzymy na dowolną parę języków, to zawsze dostrzeżemy mniejsze lub większe różnice w opisie językowym (Lipiński, 2000: 33). Dlatego, jeżeli otworzymy dowolny słownik polsko-niemiecki, okaże się, że *mowa* i *pismo* mają wiele niemieckich odpowiedników o szerszym lub węższym znaczeniu, np.: *mowa – Sprache, Rede, Ansprache; pismo – Schrift, Handschrift, Schreiben, Brief, Blatt, Zeitung* (por. Langenscheidts Taschenwörterbuch der polnischen und der deutschen Sprache 1994) lub *mowa – Rede, Ansprache, Sprache, Zunge, Sprechen, Wort; pismo – Schrift, Schriftzeichen, Handschrift, Werk, Abhandlung, Schreiben, Brief, Zuschrift, Schriftstück, Zeitschrift* (por. Podręczny słownik polsko-niemiecki 1986). Uczący się muszą wybierać spośród licznych możliwych ekwiwalentów, zwłaszcza w sytuacji, gdy język docelowy opisuje rzeczywistość dokładniej niż język ojczysty uczącego się. Każdy język artykułuje i organizuje świat odmiennie. Sapir trafnie stwierdził (1978: 62): „Języki różnią się bardzo pod względem swego słownictwa. Rozróżnienia, które wydają się nam konieczne, mogą być zupełnie nieznane w języku będącym odbiciem całkiem odmiennego typu kultury, podczas gdy w tym języku istotne są rozróżnienia dla nas zgoła niezrozumiałe".

Kolokacja *w mowie i w piśmie* oraz jej niemiecki odpowiednik *in Wort und Schrift* zdeterminowane są przez systemy leksykalne języka polskiego

oraz języka niemieckiego i przyjęte w tych językach konwencje, mające swoje uzasadnienie w kulturze.

6. Podsumowanie

Odbieranie i przedstawianie otaczającego nas świata za pomocą języka odbywa się zawsze przez pryzmat wiedzy i świadomości podmiotu poznającego, uczącego się, mówiącego lub piszącego o postrzeganej lub pomyślanej rzeczywistości. Znać język oznacza m.in. umieć tworzyć poprawne językowo i zrozumiałe dla innych wypowiedzi w danym języku. Dlatego ucząc się języka obcego, zarówno tego ogólnego (powszechnie używanego), jak i specjalistycznego, należy uczyć się patrzeć na świat z perspektywy obcej kultury.

W procesie nauczania studentów języka specjalistycznego (tu niemieckiego) chodzi nie tylko o ich stały rozwój językowy i osiągnięcie jak najwyższego poziomu kompetencji językowej w aspekcie poprawności językowej i skuteczności przekazu, lecz także o rozwój kompetencji interkulturowej, obejmującej znajomość różnic kulturowych pomiędzy językami w odwzorowywaniu rzeczywistości oraz umiejętność wychwytywania ich podczas komunikacji ustnej i pisemnej.

Język należy traktować jako efekt i narzędzie przyswajania świata przez człowieka. W każdym języku zawarty jest określony sposób widzenia otaczającej nas rzeczywistości i jej poszczególnych elementów. Nauczanie i uczenie się języka obcego, także języka specjalistycznego, nie może odbywać się w oderwaniu od kultury, która go ukształtowała. Należy pamiętać, że nawet dobra znajomość języka obcego przy niedostatecznej znajomości kultury kraju języka docelowego może spowodować różnego rodzaju błędy zakłócające przekaz.

BIBLIOGRAFIA

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

Apresjan, J.D. 1980. Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki wyrazowe. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.

Bergmann R., Pauly P., Stricker S. 2010. Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Dakowska, M. 2008. Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dolata-Zaród, A. 2005. „Z problematyki nauczania przekładu tekstów specjalistycznych (na przykładzie języka prawa)". Neofilolog 26: 64-69.

Dzierżanowska, H. 1988. Przekład tekstów nieliterackich. Na przykładzie języka angielskiego. Warszawa: PWN.

Grucza, S. 2007. „Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych". Przegląd Glottodydaktyczny 23: 7-20.

Kubiak, B. 2006. „Typologia nauczania języka specjalistycznego". Języki Obce w Szkole 2: 25-30.

Kubica, M. 2010. „Nauczanie i rozwijanie sprawności komunikacyjnych w obcojęzycznym dyskursie". Neofilolog 35: 117-128.

Langenscheidts Taschenwörterbuch der polnischen und der deutschen Sprache. 1994. Berlin: Langenscheidt.

Lipiński, K. 2000. Vademecum tłumacza. Kraków: Wydawnictwo Idea.

Mihułka, K. 2012. „Komponent kulturowy a proces przyswajania języka obcego". Neofilolog 39/2: 171-184.

Pieńkos, J. 1993. Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Podręczny słownik polsko-niemiecki. 1986. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo – Wiedza Powszechna.

Sapir, E. 1978. Kultura, język, osobowość. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Stolze R. 1999. Die Fachübersetzung. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Szulc, A. 1994. Słownik dydaktyki języków obcych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tabakowska, E. 2002. „Bariery kulturowe są zbudowane z gramatyki" (w) Przekład – język – kultura (red. R. Lewicki). Lublin: Wydawnictwo UMCS: 25-34.

Weigt, Z. 2012. „Tekst specjalistyczny w dydaktyce uniwersyteckiej". Lingwistyka Stosowana 5: 135-144.

Zawadzka, E. 2004. Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Justyna Cholewa
Szkoła Główna Handlowa

ROLA WIEDZY SPECJALISTYCZNEJ W USTNEJ KOMUNIKACJI SPECJALISTYCZNEJ NA ZAJĘCIACH JĘZYKA EKONOMICZNEGO

The role of specialist knowledge in oral communication for specific purposes in business language classes

Verbal communication for specific purposes during language classes invariably involves the decision making process. Decisions primarily concern specialized content and linguistic expressions. The participants in the communication, i.e. teachers and learners, must therefore have an appropriate level of language competence and expertise. This specialist knowledge, defined as specific knowledge of a professional area and activities related to it, includes both substantial knowledge of the field, knowledge of terminology and discourse structures. Expertise plays an essential role in every aspect of teaching a foreign language for business purposes, as oral communication skills are developed on the basis of specialist knowledge. Broadening specialist knowledge is hence both means and purpose. Deficiencies in specialist knowledge can be seen in the performance of communication tasks when it hinders the ability to reach an agreement. The aim of this article is to analyse the role of expertise in oral communication for specific purposes in business language classes with reference to the author's own research.

Keywords: specialist knowledge, communication for specific purposes, oral communication for specific purposes, specialist activity, sources of communication difficulties

Słowa kluczowe: wiedza specjalistyczna, komunikacja specjalistyczna, ustna komunikacja specjalistyczna, działanie specjalistyczne, źródła trudności komunikacyjnych

1. Wstęp

Ustna komunikacja specjalistyczna odbywająca się na zajęciach języka obcego jest działaniem, któremu każdorazowo towarzyszy proces podejmowania decyzji. Wybory są dokonywane przede wszystkim w zakresie specjalistycznych treści i wyrażeń językowych. Uczestnicy komunikacji, czyli nauczający i uczący się muszą zatem dysponować odpowiednim poziomem wiedzy językowej i wiedzy specjalistycznej. Wiedza specjalistyczna odgrywa zasadniczą rolę w każdym aspekcie nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych, w tym ustnej komunikacji specjalistycznej, ponieważ rozwijanie sprawności komunikacyjnych na lekcji języka obcego odbywa się na bazie wiedzy specjalistycznej. Rozszerzanie wiedzy specjalistycznej jest tu środkiem i celem. Braki w tym zakresie przekładają się na realizację powierzonych studentom zadań komunikacyjnych utrudniając im osiągnięcie porozumienia, co można zaobserwować podczas interakcji ustnych.

Celem niniejszego artykułu jest analiza roli wiedzy specjalistycznej w ustnej komunikacji specjalistycznej odbywającej się na zajęciach języka ekonomicznego w oparciu o literaturę przedmiotu i własne badania empiryczne.

2. Ustna komunikacja specjalistyczna na tle ustnej komunikacji ogólnej

Według Schuberta (2007: 210) komunikacja specjalistyczna obejmuje „celowe, informacyjne, ustne i pisemne działania komunikacyjne w zakresie treści specjalistycznych w ramach jednego języka lub wielu języków, realizowane przez ludzi przy pomocy optymalnych środków językowych w celu wykonania powierzonych im zadań zawodowych”[1]. Komunikacja specjalistyczna dzieli się zatem na dwa rodzaje ustną i pisemną.

Cechy ustnej komunikacji specjalistycznej należy rozpatrywać w odniesieniu do cech ustnej komunikacji ogólnej. Ustna komunikacja ogólna jest bazą dla ustnej komunikacji specjalistycznej. Zależność między nimi można porównać do relacji języka ogólnego i języków specjalistycznych, według której języki specjalistyczne są częścią języka ogólnego. Daje się to zauważyć w specyfice ustnej komunikacji ogólnej i specjalistycznej. Przykładowo Becker-Mrotzek (2009: 72-73) zalicza do cech komunikacji ustnej:

- sekwencyjność,
- tematyczność,

[1] Wszystkie cytaty i odniesienia w niniejszym tekście pochodzące z publikacji w językach obcych zostały przetłumaczone na język polski przez autorkę.

- kształtowanie tożsamości,
- techniki wspierania zapewnienia porozumienia.

Ustną komunikację specjalistyczną charakteryzują natomiast następujące cechy:

- sekwencyjność,
- wybór i zmiana tematu,
- organizacja turn-taking,
- korekty,
- milczenie i pauzy2,
- czynności praktyczne (Munsberg, 1994: 53-59).

Porównując oba rodzaje komunikacji należy stwierdzić, że w zasadzie różnice między nimi są niewielkie i dotyczą jedynie czynności praktycznych. Czynność praktyczna to według Neu (2011: 108) działanie praktyczne. Działanie praktyczne obejmuje pozajęzykowe czynności, które służą zinstytucjonalizowanym procesom pracy. Działaniu praktycznemu może towarzyszyć działanie językowe (Munsberg, 1994: 58). Działanie praktyczne i działanie językowe tworzą działanie specjalistyczne.

2.1. Ustna komunikacja gospodarcza jako rodzaj ustnej komunikacji specjalistycznej

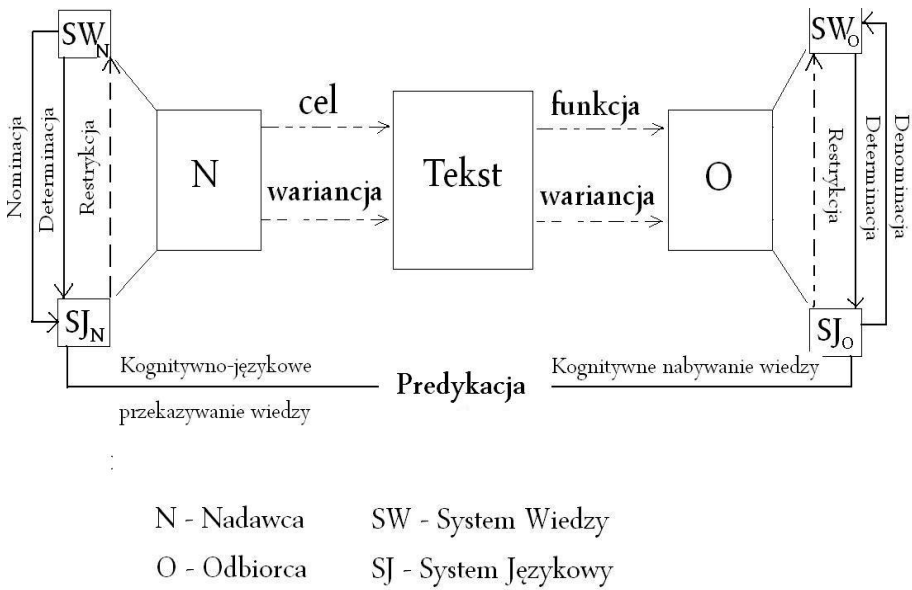
Jednym z rodzajów ustnej komunikacji specjalistycznej jest ustna komunikacja gospodarcza. Działanie specjalistyczne w ustnej komunikacji gospodarczej określa się mianem działania gospodarczego, które jest celowe, ekonomicznie skuteczne, zależne od współpracujących ze sobą partnerów, instytucji i potrzeb komunikacyjnych. Jest wplecione w kulturę przedsiębiorstwa i zrutynowane wzorce działania szczególnie względem adresatów, treści, formy, medium, czasu i zakresu komunikacyjnego (Brünner, 1998: 635). Kształtują je ukierunkowanie na wiedzę, globalizacja i specjalizacja stosunków gospodarczych (vom Brocke, 2010: 43). Działanie gospodarcze jako działanie komunikacyjne w jednostce gospodarczej opiera się na wiedzy specjalistycznej.

[2] W płynności wypowiedzi mogą wystąpić pozornie znaczące to samo pauzy i milczenie. Pauzy występują w ramach sekwencji (Lenz, 1989: 42), milczenie natomiast samo w sobie ma status sekwencji (Munsberg, 1994: 58). Pauzy pełnią różne funkcje, np. oddzielają zdania, służą uwypukleniu treści, zastanowieniu nad sformułowaniem wypowiedzi, podtrzymaniu kontaktu po takich sygnalizujących słowach jak: „nieprawda", „tak" (Lenz, 1989: 42).

2.2. Wiedza specjalistyczna jako podstawa działania specjalistycznego

Wiedza specjalistyczna to „szczególna wspólna wiedza dotycząca nie tylko wykonywanej pracy, ale również wymagającego szczególnej wiedzy i umiejętności hobby, a po drugie wyspecjalizowana wiedza z zakresu jakiegoś obszaru i związanego z nim działania" (Kalverkämper, 1990: 94). Jest to zarówno wiedza jednego konkretnego specjalisty jak również ogół wiedzy specjalistycznej wielu specjalistów (Grucza, 2009: 16-17).

Kognitywno-językowe procesy przekazywania i nabywania wiedzy przez specjalistów stanowią sedno definiowania komunikacji specjalistycznej w aspekcie kognitywnym. Mechanizmy te dosyć przejrzyście przedstawia zamieszczony poniżej model komunikacji specjalistycznej Hoffmanna (1999).



Schemat 1: Model komunikacji specjalistycznej Hoffmanna (1999: 30).

Najważniejszymi komponentami tego modelu są systemy wiedzy nadawcy i odbiorcy tekstu. Jako systemy wiedzy określa się odpowiednie mentalne reprezentacje. Częścią systemów wiedzy są obiekty, czyli mentalne wyobrażenia przedmiotów i pojęć. Przekazywanie (generowanie) systemów wiedzy jest umotywowaną, zamierzoną czynnością językową nadawcy tekstu, świadomego i celowego wyboru środków językowych i ich koherentnego zastosowania w wypowiedzi językowej (Hoffmann, 1999: 29). Obiekty determinują wybór środków językowych z systemu języka, który zawiera

przygotowane do nominacji i predykacji środki językowe, by móc je potem zastosować zgodnie z określoną funkcją. Funkcja modyfikuje użycie środków językowych w ramach predykacji, która zachodzi w zdaniach, częściach tekstu, tekstach. Używając pojęcia funkcji różnicuje je Hoffmann (1999: 34-35) na funkcje języka, tekstów specjalistycznych, komunikacji względnie mowy.

Funkcje języka nawiązują do pojmowania ich przez Jakobsona[3], natomiast funkcje tekstów specjalistycznych dotyczą funkcji dominujących w danym tekście[4]. Funkcje komunikacji, ewentualnie mowy, mają wpływ na detale, na konkretne sformułowania w ramach pojedynczych działań językowych, aktów mowy lub zdań.

Model komunikacji specjalistycznej Hoffmanna jest modelem kognitywnym przedstawiającym relacje między trzema pojęciami: obiektem, systemem i funkcją, czyli wiedzą specjalistyczną, językową i pragmatyczną obu uczestników komunikacji, z których wynika między innymi to, że fakt posiadania wiedzy specjalistycznej determinuje wszelkie działanie językowe uczestników komunikacji.

Wiedzę specjalistyczną z zakresu komunikacji gospodarczej nabywa się w trakcie zinstytucjonalizowanego kształcenia specjalistycznego oraz pracy zawodowej. Przetwarzanie wiedzy specjalistycznej dotyczy trzech rodzajów aspektów działania gospodarczego, a mianowicie:

a) aspektów rzeczowo-technicznych,
b) hierarchicznych,
c) ekonomicznych (Brünner, 1998: 635-637).

Aspekty rzeczowo-techniczne nawiązują do charakteru działalności prowadzonej przez dane przedsiębiorstwo, rodzaju produkcji, świadczonych usług, itp. i mają zasadniczy wpływ np. na terminologię i systemy symboli.

Aspekty hierarchiczne wskazują na to, że działanie gospodarcze dokonuje się w specyficznych instytucjonalnych strukturach przedsiębiorstwa. Wynikający z rozdziału zadań porządek kształtuje rodzaj specyficznych procesów komunikacyjnych, co z kolei wpływa na rodzaj i zakres przetwarzania wiedzy w miejscu pracy oraz tworzenie wymaganych rodzajów tekstów i dyskursów.

[3] Jakobson (1989: 81) wyróżnia sześć komponentów aktu komunikacji, a mianowicie nadawcę, odbiorcę, kontekst, komunikat, kontakt i kod. W związku z tym istnieje sześć funkcji języka: poznawcza (orientacja na kontekst), emotywna (orientacja na nadawcę), konotatywna (orientacja na odbiorcę), fatyczna, (orientacja na kontakt) metajęzykowa (orientacja na kod) i poetycka (orientacja na komunikat).

[4] Teksty specjalistyczne posiadają trzy funkcje: opisową (np. informowanie, relacjonowanie), instruktywną (np. pouczanie, objaśnianie) lub dyrektywną (np. wskazywanie, sterowanie).

Aspekty ekonomiczności podkreślają natomiast fakt, że komunikacja w przedsiębiorstwie ostatecznie podlega nie tylko zasadom czysto ekonomicznym, ale również pryncypiom racjonalizacji użycia języka w celu przetwarzania wiedzy. Wyraża się to np. w specyficznych regułach komunikacji, do których należą np. stosowanie wszelkiego rodzaju skrótów i korzystanie z nowych systemów komunikowania się, np. skype, w ramach działań kooperacji zawodowej.

To właśnie dzięki uporządkowanej wiedzy dokonuje się komunikacja specjalistyczna. Wiedza może być tworzona i przywoływana tylko dzięki komunikacji specjalistycznej (Kalverkämper, 1998: 17) przez specjalistów w ramach aktów komunikacji specjalistycznej. Efektywność przekazywania i przyswajania wiedzy specjalistycznej zależy od:

- możliwości poznawczych partnerów komunikacyjnych, czyli od umiejętności specjalistycznego myślenia[5],
- posiadanej już wiedzy językowej i specjalistycznej,
- umiejętności uogólniania i uszczegóławiania treści specjalistycznych,
- syntetyzowania podobieństw i analizowania różnic,
- umiejętności przyswajania i integrowania nowej wiedzy.

Uczestnicy komunikacji specjalistycznej posiadający wiedzę specjalistyczną i odpowiednie możliwości poznawcze tworzą główny komponent sytuacji komunikacyjnej, której pojęcie w kognitywnej koncepcji języka specjalistycznego zyskało szczególnie na znaczeniu ze względu na uzupełnienie go właśnie o fakt posiadania wiedzy specjalistycznej.

Skuteczność wymiany wiedzy specjalistycznej determinują również własności języka specjalistycznego, do których zalicza się:

- wyrazistość (dokładność w odniesieniu do słownictwa i językowych wypowiedzi),
- zrozumiałość,
- ekonomiczność języka (przedstawienie specjalistycznych treści przy zastosowaniu określonego nakładu środków językowych),
- anonimowość (brak emocjonalności, rzeczowość),
- tożsamość określoną przez tożsamość grupy osób posługujących się tym językiem specjalistycznym (Roelcke, 2010: 25-27).

[5] Pod pojęciem specjalistycznego myślenia rozumie się „szczególną formę myślenia, skierowaną na rozwiązywanie teoretycznych, tylko pośrednio związanych z praktyką zjawisk" (Baumann, 1992: 146). Specjalistyczne myślenie odbywa się w ograniczonym specjalistycznie zakresie rzeczywistości.

3. Wiedza specjalistyczna w ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka ekonomicznego

Głównym powodem i celem uczenia się i nauczania języka ekonomicznego jest przyszły udział uczących się w komunikacji specjalistycznej, w tym ustnej komunikacji specjalistycznej po to, by między innymi przekazywać wiedzę specjalistyczną. Wiedza specjalistyczna w tym przypadku obejmuje wiedzę merytoryczną z zakresu gospodarki, czyli wiedzę gospodarczą z takich obszarów jak: finanse, bankowość, giełda, prawne otoczenie biznesu, komunikacja marketingowa, integracja europejska, public relations, międzynarodowe komunikowanie w biznesie, negocjacje handlowe i pisemna komunikacja w biznesie (Ćwiklińska i Szadyko, 2005: 82-88), w tym znajomość terminologii specjalistycznej i struktur typów dyskursu specjalistycznego (rodzajów tekstów specjalistycznych). Wiedza specjalistyczna jest elementem komunikacji specjalistycznej. Schubert (2007: 243-252) rozumie komunikację specjalistyczną jako działanie, któremu każdorazowo towarzyszy proces podejmowania decyzji. Wybory podejmowane są między innymi w zakresie specjalistycznych treści i wyrażeń językowych. Uczestnicy komunikacji muszą zatem dysponować wiedzą specjalistyczną i kompetencją językową. Działanie komunikacyjne zależy więc od kompetencji językowej i stanu wiedzy specjalistycznej jako głównego składnika kompetencji zawodowej. W myśl tych relacji uczący się języka ekonomicznego może powiedzieć w języku docelowym tylko to, na co mu pozwala jego kompetencja językowa i zawodowa.

Na zajęciach języka ekonomicznego uczestnikami komunikacji ustnej są uczący się i nauczyciel, którzy tworzą sytuację socjalną, czyli to, kto komunikuje. Socjalny status uczestników komunikacji ma charakter asymetryczny. Partnerzy komunikacyjni dysponują różnym poziomem wiedzy językowej i specjalistycznej. Wiedza specjalistyczna jest jednym z komponentów kompetencji merytorycznej (zawodowej), która przenika się z kompetencją językową w zakresie komunikacji ustnej na poziomie umiejętności prowadzenia rozmaitych typów dyskursów, np. negocjacji lub prezentacji oraz specjalistycznej leksyki (Mamet, 2002: 151). Dobra znajomość języka ogólnego nie gwarantuje efektywnej komunikacji bez znajomości terminologii. Niewystarczający zasób leksyki specjalistycznej jest źródłem trudności komunikacyjnych, które czasami wręcz uniemożliwiają porozumienie. Ma to miejsce wtedy, gdy znajomość specjalistycznej leksyki związana jest z kluczowymi dla danej dziedziny terminami, przykładowo typami podatków (Mamet, 2002: 151). W tym przypadku kompetencja zawodowa i językowa pokrywają się całkowicie, ponieważ znajomość specjalistycznej leksyki jest formą wiedzy

specjalistycznej. Znajomość takich terminów jak byk, niedźwiedź, bessa, hossa pozwala określić sytuację na giełdzie papierów wartościowych bez wdawania się w długie opisy, używając zaś pojęcia polityka komunikacyjna od razu wiadomo, że chodzi o dwukierunkowy przepływ informacji między przedsiębiorstwem a konsumentem, natomiast stosując skróty bazy dostawy, np. FOB, CIF określa się jednocześnie obowiązki i zakres odpowiedzialności kupującego i sprzedającego, podział kosztów i ryzyka.

Braki w wiedzy specjalistycznej są poważnym **źródłem zakłóceń w ustnej komunikacji specjalistycznej** odbywającej się na zajęciach języka ekonomicznego, co postaram się przedstawić na podstawie fragmentów dwóch symulowanych rozmów odbytych podczas prowadzonych przeze mnie badań od maja do czerwca 2011 wśród studentów Szkoły Głównej Handlowej uczących się niemieckiego języka gospodarki jako drugiego języka obcego. Badania dotyczyły stosowania strategii komunikacji w ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka ekonomicznego. Rozmowy były realizowane w ramach zadania polegającego na zleceniu przeprowadzenia analizy rynku mebli biurowych w Niemczech. Zleceniodawcą była firma polska, a zleceniobiorcą firma niemiecka. Polecenie zostało skonstruowane tak, aby osoba badana, tzn. student odgrywający rolę zleceniodawcy, mógł dokładnie określić na podstawie otrzymanych wytycznych, jakie informacje powinna zawierać analiza rynku, wykazując się przy tym posiadaną wiedzą specjalistyczną z zakresu marketingu w sytuacji bliskiej praktyce. Wytyczne zostały sformułowane w formie punktów, które brzmiały następująco:

- producenci: produkcja, import, eksport, zaopatrzenie rynku wewnętrznego;
- rynek oferentów – struktury, mainplayer;
- chłonność rynku na poziomie odbiorcy ostatecznego;
- rozwój rynku;
- grupy towarów;
- kanały dystrybucji;
- czynniki mające wpływ na rynek mebli biurowych;
- prognoza dotycząca rozwoju rynku.

Analiza wywiadów retrospekcyjnych odbytych bezpośrednio po przeprowadzeniu rozmów wykazała, że trudności komunikacyjne w ustnej komunikacji specjalistycznej odbywającej się na zajęciach języka ekonomicznego mają swoje źródła nie tylko, tak jak to podają Dörnyei i Scott (1997: 183) w niedoborze środków językowych, problemach wynikających z własnej realizacji produkcji językowej, w trudnościach odnoszących się do realizacji interlokutora i w presji czasu, ale również w brakach wiedzy specjalistycznej z obszaru marketingu, manifestujących się nieznajomością terminów specjalistycznych.

Największe problemy przysparzał termin kanały dystrybucji (*Vertriebswege*).

Przykład 1
L: Jetzt ist der nächste Punkt: Vertriebswege. Diesen Punkt kann man mit dem achten Punkt verbinden. Worauf kann ich mich hier konzentrieren?
B22: ((12 s)) Ich verstehe das nicht.
L: Vertriebswege sind Wege, auf denen etwas abgesetzt wird. Ja? Welche Vertriebswege kennen Sie?
B22: ((9 s))
L: Es gibt traditionelle Vertriebswege, zum Beispiel Geschäfte und moderne [B22: Ah, ja.] innovative, zum Beispiel Internetgeschäfte. Sagen Sie bitte, auf welche Geschäfte wir uns konzentrieren sollen. Bevorzugen Sie eher den Absatz mit Hilfe von traditionellen oder modernen Vertriebswegen? Jetzt müssen Sie entscheiden.
B22: Okay.
L: Nicht okay. Sie müssen jetzt entscheiden. Verstehen Sie mich?
B22: Ja, ich ver / ich verstehe, aber ..

[Wywiad retrospekcyjny:] PW: „A tu, już Pan wie, że to są kanały dystrybucji?" B22: „Wiem". PW: „To, co się stało?" B22: „Nie wiedziałem, co powiedzieć". PW: „Jakie są kanały dystrybucyjne?" B22: „Tak".

B22 (student) na zadane przez L (lektora) pytanie, na czym powinna zostać skupiona uwaga przy badaniu kanałów dystrybucji, odpowiada po 12 sekundach po prostu, że nie rozumie. Wobec tego L przychodzi mu z pomocą i objaśnia mu znaczenie tego terminu w języku obcym, po czym pyta, jakie są kanały dystrybucji. Dalej ma miejsce dłuższa pauza (9 s), po której L kolejny raz pomaga B22, mówiąc mu, że rozróżnia się tradycyjne i nowoczesne kanały dystrybucji i podając przykłady tychże kanałów.

W wywiadzie retrospekcyjnym B22 podaje, że nie tylko nie wiedział, jakie znaczenie w języku polskim miał termin *Vertriebswege*, ale przede wszystkim nie miał pojęcia, co należy rozumieć poprzez rodzaje kanałów dystrybucji. Braki w wiedzy specjalistycznej w tym przypadku doprowadzały do załamania komunikacji między L i B22.

Przykład 2
L: Auf welche Vertriebswege sollen wir uns bei dieser Analyse konzentrieren?
B14: Hmm . also /
L: Da gibt es verschiedene Vertriebswege. Es gibt traditionelle und auch ganz neue Vertriebswege. Welche sind für Sie von größter Bedeutung?
B14: Wir möchten auf diese äh modernen, diese y Innovationen yy uns konzentrieren.

L: Das bedeutet was? Welche sollen wir berücksichtigen? Es geht mir um diese Begriffe.
B14: (śmiech)) Hmm
L: Traditionell ist ein Geschäft, ja?
B14: Hmm aha, ja, so.

[Wywiad retrospekcyjny:] B14: „Nie zrozumiałam, że tu chodzi o możliwości tego ..." PW: „Kanały dystrybucji". B14: „Kanały dystrybucji, tak, i dopiero jak pani powiedziała tradycyjne, no to jeszcze, ale potem tam coś pani powiedziała, że i dopiero wpadłam na to". PW: „Ale na razie udaje Pani, że wszystko Pani wie". B14: „Tak, ale zrozumiałam to, że te są innowacyjne i to, ale nie wiedziałam, o co chodzi pod innowacyjne. Jeśli chodzi o te pojęcia, to ja nie rozumiem tego". PW: „Ale nie stosuje Pani żadnej strategii, żeby jakoś z tego wybrnąć". B14: „Ciężko jest jakąś tam strategię używać, jak pani mnie pyta o pojęcia, a ja nie wiem tych pojęć. Ciężko jest tak wybrnąć".

L zauważa, że B14 nie wie, co to są kanały dystrybucji, dlatego próbuje przyjść mu z pomocą mówiąc, że są tradycyjne i nowoczesne kanały dystrybucji. B14 wciąż jednak nie rozumie, co kryje się pod tymi pojęciami, dlatego udaje, że rozumie, kamuflując swoją niewiedzę poprzez powtórzenie części pytania postawionego przez L. B14 mówi po prostu, że powinni skoncentrować się na nowoczesnych kanałach dystrybucji. W ten sposób B14 ma nadzieję, że przezwycięży problem komunikacyjny wynikający z braków wiedzy specjalistycznej. L jednakże dalej drąży temat i próbuje dowiedzieć się szczegółów dotyczących rodzajów nowoczesnych kanałów dystrybucji, na których powinien skupić swoją uwagę przy analizie rynku. L nie otrzymuje jednak odpowiedzi, dlatego próbuje pomóc B14 mówiąc, że tradycyjnym kanałem dystrybucji jest np. sklep.

Kolejnym terminem specjalistycznym, który przysporzył badanym trudności komunikacyjnych, był „rozwój rynku" (*Gesamtmarktentwicklung*).

Przykład 3
L: Was soll ich darunter verstehen?
B14: Wie / wie hat sich der / der Markt yy äh entwickelt in diesem / diesem letzten Jahren und yy
L: Welche Informationen soll diese Entwicklung beinhalten?
B14: Vielleicht die Umsätze in dieser Branche äh hm und was noch yy hmm .. die Umsätze und die Größe der y / der Produktion hmm und ich finde das / das / das

[Wywiad retrospekcyjny:] B14: „Tu nie za bardzo szczerze mówiąc zrozumiałam to Gesamtmarktentwicklung. Nie byłam do końca pewna, co to znaczy. I tak wolałam tylko o tych obrotach powiedzieć, a dalej nie wiedziałam, co po prostu".

Z powyższego przykładu wynika, że B14 dokładnie nie wie, co kryje się pod pojęciem *Gesamtmarktentwickling*, dlatego wymienia jedynie obroty (*Umsätze*) i nieśmiało wielkość produkcji, po czym przerywa swoją wypowiedź mówiąc: „ich finde das / das / das / das" (i uważam to / to / to /), co wskazuje na braki w wiedzy specjalistycznej odzwierciedlające się w nieznajomości terminu specjalistycznego „rozwój rynku" w języku ojczystym.

4. Wnioski

Przedstawione powyżej przykłady wykazują to, że aby móc skutecznie komunikować się ustnie na zajęciach języka ekonomicznego nie wystarczy jedynie dysponować odpowiednim poziomem wiedzy językowej, lecz również trzeba posiadać dostateczną wiedzę specjalistyczną. Jeśli te dwa komponenty nie współgrają ze sobą, realizacja różnych form komunikacji ustnej jest znacznie utrudniona, ponieważ dochodzi do poważnych zakłóceń komunikacyjnych, które są szczególnie trudne do przezwyciężenia. W ustnej komunikacji specjalistycznej zarówno tej odbywającej się w warunkach naturalnych, jak i tej mającej miejsce w klasie językowej wiedza specjalistyczna odgrywa zasadniczą rolę, ponieważ przekazywanie (generowanie) treści specjalistycznych jest głównym celem porozumiewania się. Fakt dysponowania wiedzą specjalistyczną umożliwia aktywne uczestnictwo w komunikacji ustnej, właściwy odbiór informacji i przyczynia się do tego, że uczestnik komunikacji rzadziej doświadcza trudności komunikacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

Baumann, Kl.-D. 1992. Integrative Fachtextlinguistik. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Becker-Mrotzek, M. 2009. „Mündliche Kommunikationskompetenz" (w) Mündliche Kommunikation und Ge-sprächsdidaktik (red. M. Becker-Mrotzek). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 66-83.

Brünner, G. 1998. „Fachkommunikation im Betrieb am Beispiel der Stadtwerke einer Groβstadt" (w) Fachspra-chen. Languages for Special Purposes (red. L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H.E. Wiegand, Ch. Galinski, W. Hüllen). Halbband 1, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1). Berlin/New York: Walter de Gruyter: 634-648.

Ćwiklińska, J., Szadyko, S. 2005. „Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka Business Communications". Języki specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłuma-czeniach. Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego: 81-88.

Dörnyei, Z., Scott, M. L. 1997. „Review Article. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies". Language Learning 47:1: 173-210.

Grucza, S. 2009. „Fachwissen – Fachsprache – Fachdiskurs: Fachdiskursanalyse aus der Sicht der anthropozent-rischen Sprachentheorie" (w) Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik (red. F. Grucza). Ma-terialien der Jahrestagung und internationalen wissenschaftlichen Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten abgehalten an der Warmia und Mazury Universität 8.-10. Mai 2009, Olsztyn. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja: 15-28.

Hoffmann, L. 1999. „Objekt, System und Funktion in der wissenschaftlich-technischen Fachkommunikation". Fachsprache 21: 28-37.

Jakobson, R. 1989. „Poetyka w świetle językoznawstwa" (w) W poszukiwaniu istoty języka: wybór pism. Tom 2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy: 77-124.

Kalverkämper, H. 1990. „Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise" (w) Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven (red. G. Stickel). Jahrbuch 1989 Institut für deutsche Sprache, Mannheim, zum 25jährigen Jubiläum des IdS. Berlin/New York: Walter de Gruyter: 88-133.

Kalverkämper, H. 1998. „Fach und Fachwissen. Fachsprachen" (w) Languages for Special Purposes (red. L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H.E. Wiegand, Ch. Galinski, W. Hüllen). Halbband 1, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1), Berlin/New York: Walter de Gruyter: 1-24.

Lenz, F. 1989. Organisationsprinzipien in mündlicher Fachkommunikation, Zur Gesprächsorganisation von ‚Technical Meetings'. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mamet, P. 2002. „Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu". Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki. Katedra Języków Specjalistycznych Uni-wersytetu Warszawskiego: 141-151.

Munsberg, K. 1994. Mündliche Fachkommunikation: das Beispiel Chemie. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Neu, J. 2011. Mündliche Fachtexte der französischen Rechtssprache. Berlin: Frank & Timme.

Roelcke, T. 2010. Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Schubert, K. 2007. Wissen, Sprache, Medium, Arbeit. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

vom Brocke, Ch. A. 2010. eGroups – eine Konzeption zur Vermittlung fachsprachlicher Handlungskompetenz in evolvierenden Kooperationen. http://miami.uni-muenster.de DW 29.10.2012.

Anna Dolata-Zaród
Uniwersytet Śląski

JĘZYKOWE ŚRODKI WARTOŚCIUJĄCE W WYROKACH FRANCUSKIEGO SĄDU KASACYJNEGO

Evaluative operators in verdicts of the French court

This article attempts to describe the means of evaluation applied in French legal language. Analysing verdicts from the French court (Cour de cassation), this paper attempts to show ways to uncover the values system held by the judge. In order to achieve this aim, four groups of evaluative operators (modal truth-functional connectives, amplifying operators, emotive-evaluative modal operators and mental operators) are shown. The corpus under analysis is characterised by three aspects: intentional, conventional and institutional, as it makes references to the group of set convictions concerning the nature of a particular community. Thus one could see here a relation between the values behind the arguments in the verdict and the language used to express them.

Keywords: values, legal language, value judgements, argument

Słowa kluczowe: wartości, język prawniczy, wartościowanie, argument

Przedmiotem artykułu jest próba przedstawienia wartościowania w języku specjalistycznym na przykładzie francuskiego języka prawniczego. Specyfika języka prawniczego – podobnie jak i języka prawnego, na co wskazuje Grucza (2010: 15), polega na tym, że „stanowi on pewien twór powstały w wyniku połączenia w pewną całość dwóch języków specjalistycznych należących pierwotnie do różnych rodzajów (kategorii) języków specjalistycznych o różnych proweniencjach". Chodzi tu z jednej strony o język czysto prawny, z drugiej o język wytworzony dla odwzorowania zakresu rzeczywistości, którego organizację lub działalność dany dokument reguluje.

Twórcą terminu *język prawny* jest w polskiej literaturze teoretyczno-prawnej Bronisław Wróblewski, który odróżnił język prawny jako ten, w którym

sformułowane są teksty obowiązującego prawa, od języka prawniczego, w którym są sformułowane wypowiedzi o obowiązującym prawie (Wróblewski, 1948).

Poddając analizie wyroki wydane przez francuski *Cour de cassation* można zauważyć, że materiał ten charakteryzuje się trzema aspektami: intencjonalnym, konwencjonalnym i instytucjonalnym, ponieważ odwołuje się do zbioru ustalonych przekonań o naturze świata danej zbiorowości. W związku z tym można dopatrzeć się tu relacji między językiem a wartościami służącymi do argumentowania w wyroku.

1. Język wartości

Według Bartmińskiego (2007: 133) system wartości związany jest z punktem widzenia i perspektywą oglądu świata. Wartość jest „cechą w skali dobry – zły przypisywaną obiektowi przez subiekta ze względu na pewne kryterium" (Laskowska, 1999: 13). Wartości są czynnikiem sterującym konstruowaniem wizji rzeczywistości przez subiekt doświadczający i konceptualizujący, tj. przez wspólnotę nosicieli języka lub jednostkę. W efekcie „wartości konstytuują kulturową i społeczną tożsamość nosicieli języka" (Bartmiński, 2007: 134).

Związek między językiem a wartościami nie jest łatwy do wychwycenia i opisania. Krzeszowski mówi o istnieniu relacji między aksjologią, jako teorią wartości a lingwistyką, jako teorią języka (1997: 15). Język wartości stał się przedmiotem badań językoznawstwa. Problematyka ta znajduje się w nurcie badań kognitywnych (Krzeszowski, 1997), a ostatnio także gramatyki komunikacyjnej (Awdiejew, 2004). W Polsce badania nad funkcjonowaniem języka wartości zostały zapoczątkowane przez Puzyninę (1992), Grzegorczykową (1998), Laskowską (1992), Bartmińskiego (2003, 2006) i zakładały istnienie w języku systemu środków wartościowania.

Według Bartmińskiego (2007: 135) wyrażenie *język wartości* odnosi się do przynajmniej trzech typów relacji między językiem a wartościami: język jest narzędziem wartościowania; język jest źródłem informacji o wartościach przyjętych i zinterioryzowanych przez użytkowników języka; język jest nosicielem (substratem) wartości. Język jest narzędziem wartościowania, ponieważ zawiera cały arsenał środków przydatnych do dokonywania ocen. Są to wyrazy, środki gramatyczne, tekstowe oraz fonetyczne. Istotną rolę odgrywa tu rozróżnienie wartościowań eksplicytnych i implicytnych, jawnych i ukrytych (Bartmiński, 2007: 135). Język jest źródłem informacji o wartościach w znaczenia słów, ich połączeniach (kolokacjach, frazeologizmach), w przysłowiach i w całych tekstach (wypowiedziach) (Bartmiński, 2007: 135). W ten sposób można zrekonstruować system wartości przekazywany przez

język na określonym terytorium, w określonym czasie i w określonych gatunkach tekstów. Język jest wreszcie nosicielem wartości, gdy rozpatrujemy jakie wartości są mu przypisywane (Bartmiński, 2007: 135).

2. Korpus

Analizowany korpus stanowi 35 wyroków wydanych w październiku 2012 roku przez *Cour de cassation (chambre criminelle)* zaczerpniętych ze strony www.courdecassation.fr. W przywoływanych niżej przykładach w nawiasach podano numery i daty poszczególnych orzeczeń. Wspomniany korpus obejmuje wyroki dotyczące spraw z zakresu prawa karnego. Materiał egzemplifikacyjny został dobrany po uwzględnieniu kilku kryteriów doboru tekstów: zakresu (korpus obejmuje wybrany rodzaj tekstów specjalistycznych), formy (pisanej), stopnia kompletności (jest to korpus z pełnymi tekstami) oraz rodzaju lingwalności (korpus monolingwalny). Biorąc pod uwagę układ tekstu i jego segmentację wyroki wydawane przez *Cour de cassation* odpowiadają wymogom typowego formularza sądowego. Analizowane wyroki izby karnej składają się z dwóch części. W pierwszej z nich następuje przedstawienie sprawy i podanie podstawy prawnej zastosowanej przez sąd drugiej instancji, tak by przytoczyć jego wyrok i przywołać argumentację. W części drugiej wyroku francuski Sąd Kasacyjny podaje właściwą według niego podstawę prawną, przedstawia fakty, przypomina wyrok sądu drugiej instancji i kasuje jego orzeczenie bądź odrzuca skargę.

Sąd Kasacyjny we Francji jest najwyższym organem w porządku sądowym. Sąd ten nie rozstrzyga ponownie samej istoty sprawy, lecz sprawdza czy sądy niższych instancji i sądy apelacyjne przy wydawaniu orzeczeń nie naruszyły przepisów prawa. Bada więc jedynie zgodność z przepisami prawa decyzji wydanych przez inne sądy (nigdy nie analizuje ponownie faktów). Sąd Kasacyjny wydaje dwa typy rozstrzygnięć: albo kasuje orzeczenie (wtedy sprawa zostaje przekazana do ponownego rozpoznania innemu sądowi równorzędnemu lub do sądu, który wydał zaskarżone orzeczenie, ale rozpatrującemu już w innym składzie) albo odrzuca skargę. Sąd ten składa się z izb (trzy izby cywilne, izba handlowa, pracy i karna).

Wyroki wydawane przez *Cour de cassation* pisane są w formie nieosobowej. Mamy tu do czynienia zarówno z subiektywnością niezamierzoną, jak i pozorną niesubiektywnością, pozorną obiektywnością, z referowaniem własnych sądów wartościujących i z referowaniem cudzych ocen (por. Puzynina, 1992). Teksty te wydają się obiektywne w przekazywanych opiniach i ocenach przez stosowanie licznych konstrukcji bezosobowych, nominalizacje, podpiera-

nie się autorytetem instytucji i ekspertów, anafory koncepcyjne o charakterze presupozycji. Wymienione zabiegi mają służyć ukryciu wartościowania i nadania wyrażanym opiniom statusu niepodważalnych (por. Miczka, 2002: 55).

3. Wartościowanie

Wartościowaniem nazywamy wyrażanie przekonania o tym, że jakiś obiekt jest dobry lub zły pod jakimś względem. Biorąc pod uwagę, że wartościowanie jest obecne na każdym poziomie działalności językowej, można podzielić za Puzyniną (1992: 111) językowe środki wartościujące na:

- systemowe (skonwencjonalizowane),
- niesystemowe (tekstowe).

Z podziałem tym wiąże się według autorki inny podział środków na:

- parajęzykowe (gesty, intonacja, grafika),
- językowe: fleksyjne, składniowe i słowotwórcze, zaliczane do systemowych, oraz środki leksykalne i figury, zaliczane razem do systemowych, bądź do tekstowych.

Jednak, według autorki (Puzynina, 1992: 111) granica między środkami tekstowymi a systemowymi jest rozmyta i nieostra.

Wartościowanie odbywa się nie tylko za pomocą pojedynczych słów, ale może być implikowane za pomocą metaforycznie przywołanych obrazów, za pomocą środków składniowych, fleksyjnych czy też słowotwórczych (Pajewska, 2008: 302). Proces ten jest określonym działaniem komunikacyjnym cechującym się swoistą strukturą. Poprzez świadome i specyficzne przypisanie określonej wartości, które znajduje swój wyraz w językowym akcie wartościowania, komunikator dokonuje ewaluacji, czyli działania wartościującego (Szczepaniak, 2007: 30). Ma ono na celu wytworzenie u odbiorcy komunikatu dyspozycji preferencyjnej zbieżnej z dyspozycją prezentowaną przez nadawcę w odniesieniu do obiektu wartościowania. W wyniku procesu ewaluacji – dokonanego z pomocą określonego wyrażenia wartościującego – przedmiot wartościowania staje się obiektem nacechowanym aksjologicznie (Szczepaniak, 2007: 31). Według teorii Krzeszowskiego opartej na założeniach kognitywnych, treści emotywne i wartości stanowią czynnik determinujący procesy informacyjne i strukturę pojęć (Krzeszowski, 1997: 9). Wartościowanie odbywa się na osi dobry-zły, które jest prymarnym parametrem aksjologicznym (Oskiera, 2007: 115). Kerbrat-Orecchioni (1980: 36) nazywa językowymi środkami wartościującymi te procedury, za pomocą których nadawca odciska swój ślad w wypowiedzi. Autorka (Kerbrat-Orecchioni 1980) opisuje funkcjonowanie rzeczowników, przymiotników i czasowników wyrażających osobiste nastawienie nadawcy do stanów, zdarzeń i procesów.

4. Modalność

Omawiany dyskurs prawniczy analizowany jest w ujęciu pragmatycznej teorii argumentacji opisanej przez Anscombre'a i Ducrot'a (1983), którzy językowe środki argumentacji dzielą na wyrażenia wartościujące, operatory argumentacyjne i konektory argumentacyjne. Wyrażenia wartościujące to rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki i przysłówki, które wyrażają pozytywne lub negatywne nastawienie nadawcy do obiektu, o którym mówi (Miczka, 2002: 50). Operatory argumentacyjne to wyrażenia, które wpływają na wagę stosowanych argumentów, nie zmieniając jednak kierunku argumentacji przejętego wyjściowo przez nadawcę (Miczka, 2002: 51), dla przykładu w języku polskim: *więcej, bardziej, dużo, mniej, mało, niewiele, coraz mniej*. Konektory argumentacyjne natomiast służą do wprowadzania i łączenia ze sobą argumentów (na przykład: *ponieważ, także, tym bardziej że*) oraz do wprowadzania konkluzji (na przykład: *więc, w związku z tym, wreszcie*).

Relacje między treścią wypowiedzi a światem realnym wiążą się z pojęciem modalności. Relacje te są zawsze – w sposób ukryty lub jawny – kształtowane z perspektywy podmiotu mówiącego (Bartmiński, 2009: 170). Modalność może być wyrażona za pomocą trzech typów operatorów tekstowych: interpersonalnych (operatorów kontaktu), operatorów treści i operatorów wewnątrztekstowych (Chlebda, 1993: 329-330; Awdiejew, 1999: 8, 2004:16). Z uwagi na fakt, iż modalność jest problemem bardzo złożonym, zajmiemy się tu wyłącznie analizą operatorów treści.

Według Bartmińskiego (2009: 192) operatory treści to wyrażenia dotyczące poziomu przedmiotowego, o czym się w tekście mówi, na ile to jest prawdziwe i wartościowe. Zaliczamy tu specjalne wyrażenia tzw. modalizatory (Bartmiński, 2009: 192). Labocha (1996: 19) nazywa je operatorami modyfikacji treściowej. Należą do nich: wyrażenia modalne prawdziwościowe, operatory uwydatniające, wyrażenia emotywno-oceniające i wartościujące oraz operatory mentalnościowe (Bartmiński, 2009: 192).

4.1. Wyrażenia modalne prawdziwościowe

Operatory te wyrażają stosunek treści zdania do rzeczywistości (Bartmiński, 2009: 192). W analizowanym korpusie zauważamy występowanie takich operatorów modyfikacji treściowej (Labocha, 1996: 19) jak *absolutnie (absolument), całkowicie, w pełni (entièrement) czy całkowicie (totalement)*.

> (1) (...) que, par ailleurs, les expertises déjà réalisées sur tableaux ont coûté plus de 10 000 euros et que, s'il devait être procédé à l'expertise de tous les

> tableaux exposés à Tours, il parviendrait à plus de 200 000 euros ; que le versement d'une caution apparaît dès lors *non seulement* souhaitable mais *absolument* nécessaire (nº 210, le 3 octobre 2012).
>
> (2) (...) que, dans ces conditions, la détention provisoire de M. X... est *entièrement* justifiée tant par les nécessités de l'instruction qu'à titre de mesure de sûreté et qu'elle constitue l'unique moyen de parvenir à l'un des objectifs fixés par l'article 144 du code de procédure pénale ci-dessus rappelés (nº 224, le 17 octobre 2012).
>
> (3) (...) qu'il s'ensuit que, depuis cette date il ne peut plus se prévaloir d'aucun droit de disposer des biens meubles ou immeubles ayant pu antérieurement lui appartenir sous une forme ou sous une autre ; que, dès lors, son argumentation sur ce point est *totalement* inopérante (nº 234, le 30 octobre 2012).

Użycie powyższych operatorów wprowadza charakter perswazyjny i ma na celu przekonanie odbiorcy o skuteczności doboru argumentów. Nadawca, pod pozorem wypowiedzi obiektywnych, przekazuje wartościowanie związane z poszczególnymi argumentami: w (1) *przelew kaucji jest (…) absolutnie konieczny* czy w (2) *tymczasowe aresztowanie jest całkowicie uzasadnione.* Subiektywność cytowanych wypowiedzi podkreśla również ich kategoryczność. Biorąc pod uwagę nadawanie wypowiedzi sędziego charakteru pozornie obiektywnego, nie odnajdujemy w korpusie innych wyrażeń modalnych prawdziwościowych.

4.2. Operatory uwydatniające

Operatory uwydatniające to grupa wyrażeń służących uwydatnianiu wybranych elementów treści na szerszym tle przedstawianej rzeczywistości (Bartmiński, 2009: 193). W omawianym korpusie są to na przykład: *zwłaszcza (en particulier)* czy *nie tylko (non seulement)* występujące w przykładzie (1).

> (4) (...) le maire est chargé d'exécuter les décisions du conseil municipal et *en particulier* de passer les actes de vente régulièrement autorisés (nº 214, le 10 octobre 2012).

W kolejnym przykładzie (5) wyrażenie poprzedzające *zresztą (d'ailleurs)* ma wartość argumentu. Niemożliwe jest użycie struktury *d'ailleurs* w kontekście innym niż argumentacyjny. Operator *d'ailleurs* przez nawiązanie do in-

formacji wcześniejszej, wprowadza nowe fakty i uwypuklając je zmusza nas do wiary w przedstawianą argumentację.

> (5) (...) il bénéficiait d'un avantage dont les accédants à la propriété sont habituellement privés et qui ne reposait, en ce qui le concerne, que sur la complaisance du maire, s'agissant d'un terrain communal ; que *d'ailleurs* sa compagne Mme Z... a bien précisé aux enquêteurs qu'elle pensait que M. X... avait donné son accord pour retarder le paiement du prix de vente du terrain (nº 214, le 10 octobre 2012).

4.3. Wyrażenia emotywno-oceniające i wartościujące

Operatory emotywno-wyrażające określają subiektywny stosunek mówiącego względem przedstawionego stanu rzeczy (Oskiera, 2007: 116). Rozszerzona zasada kooperacji zakłada dążenie do solidarności uczuć między nadawcą i odbiorcą (Awdiejew, 2004: 115). Kerbrat-Orecchioni (1980: 94-95) wyróżnia przymiotniki afektywne i oceniające. Przymiotniki afektywne opisują obiekt i wyrażają emocjonalną postawę mówiącego wobec obiektu. Powszechnym zabiegiem jest eliminowanie ich z wypowiedzi, które pretendują do obiektywności, np. w tekstach prawniczych czy naukowych. W badanym korpusie nie odnajduje się przymiotników, które odsłaniałyby w jawny sposób reakcję emocjonalną nadawcy. Do przymiotników oceniających autorka (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 94-95) zalicza przymiotniki aksjologiczne i nieaksjologiczne. Przymiotniki aksjologiczne wskazują miejsce obiektu determinacji w systemie wartości i wymagają uznania normy dla danego obiektu (por. Miczka, 2002: 56). Z uwagi na to, że przymiotniki te zawierają sąd wartościujący, są one podwójnie subiektywne: ich użycie zależy w dużym stopniu od podmiotu mówiącego i jego kompetencji ideologicznej oraz wyrażają dokonanie pewnego sądu wartościującego przez podmiot mówiący. Dla przykładu:

> (6) qu'ils relèvent encore que le préjudice subi par la commune équivaut à l'avantage dont a profité M. Y... en occupant gratuitement, de façon *illégale*, une partie du domaine communal pendant deux ans (nº 214, le 10 octobre 2012).

> (7) que le mis en examen a soutenu dans le mémoire déposé devant la chambre de l'instruction que la dégradation de son état de santé rendait *incompatible* la poursuite de la mesure de détention provisoire (nº 209, le 3 octobre 2012).

W cytowanych przykładach występują przymiotniki aksjologiczne *nielegalny* (*illégale)* i *niezgodny, nie do pogodzenia (incompatible*). W powyższych sądach wartościujących nadawca odwołuje się do normy legalności w (6), a w (7) do

normy zgodności. Jak można wywnioskować, przymiotniki te są podwójnie wartościujące: z jednej strony przedstawiają one ocenę podmiotu wypowiadającego, z drugiej zaś dotyczą przedmiotu określonego przez rzeczownik przypisując im wartość dodatnią lub ujemną (w (6): *sposób nielegalny (de façon illégale)* czy w (7): *dochodzenie niemożliwe (la poursuite incompatible).*

Przymiotniki nieaksjologiczne mogą wartościować jakościowo lub ilościowo pod warunkiem uznania przez nadawcę normy dotyczącej wymiarów i/lub cech obiektu determinacji (Miczka, 2002: 56). Dla przykładu:

> (8) qu'en outre, s'il est ***indéniable*** que les souffrances endurées par M. Julien Y... ont été *intenses,* elles ont été limitées dans le temps du fait de l'anesthésie pratiquée lors de son arrivée au bloc opératoire (...) (nº 225, le 23 octobre 2012).

> (9) et que sa rémunération était effectuée en *grande* partie par les fournisseurs au vu de facturations émises par lui sur prescriptions d'Auchan à l'issue de négociations directes du magasin avec les fournisseurs ou autrement au titre des frais généraux du magasin (nº 226, le 30 octobre 2012).

W przywołanych przykładach użycia przymiotników nieaksjologicznych *intensywny (intense)* i *duży (grand)* zależy od obranej przez nadawcę normy związanej ze standardowymi rozmiarami obiektu (Miczka, 2002: 56). Przymiotniki te są nosicielami znaku dodatniego lub ujemnego w zależności od sytuacji. Wyrażają często reakcję emocjonalną podmiotu wypowiadającego i wskazują każdorazowo na przekroczenie pewnej normy *wielkie, intensywne cierpienia (les souffrances intenses)* w (8) czy *wynagrodzenie wypłacone w dużej części przez … (sa rémunération était effectuée en grande partie par...)* w (9). Zatem, w tym przypadku, można mówić o wartościowaniu relatywnym, ponieważ znak wartości może zmieniać się wraz z kontekstem.

W odniesieniu do naszego korpusu kolejne operatory z grupy emotywno-oceniających i wartościujących łączą się najczęściej z wartościowaniem negatywnym. Można je zatem podzielić na cztery grupy oznaczające *strach, nienawiść, obojętność i ból*. W przykładach (10) i (11) obserwujemy użycie rzeczowników takich jak *cierpienia (les souffrances), rany (les blessures), strach* (*l'angoisse), śmierć (la mort), nienawiść* (*la haine)* czy *przemoc (la violence).* W przykładzie (10) występuje nagromadzenie argumentów mających na celu ocenę szkód fizycznych i psychicznych. Wymienione rzeczowniki wzmacniają opis przez wartościowanie negatywne związane z poszczególnymi słowami *(cierpienia, rany, strach, śmierć).* Wyliczenie to prowadzi na końcu do określenia *nieuchronna śmierć (une mort imminente),*

które kumuluje bardzo mocno wartościowanie negatywne, ponieważ obydwa słowa są jego nośnikami.

> (10) (...) elle a évalué séparément les préjudices distincts constitués par les *souffrances* endurées du fait des *blessures* et par *l'angoisse* d'une *mort imminente* (nº 225, le 23 octobre 2012).

> (11) Attendu qu'en cet état, si c'est à tort que la cour a relevé que le délai de prescription était de trois mois alors qu'en matière de délit de provocation à la discrimination, à *la haine* ou à la *violence* raciales (…) (nº204, le 2 octobre 2012).

W następnym przykładzie (12) pod pozorem konstrukcji podobnych do sądów obiektywnie weryfikowalnych nadawca przekazuje wartościowanie związane z *odczuwaniem bólu fizycznego.*

> (12) (...) puisqu'il est reconnu que M. Julien Y... a présenté, entre l'accident et son décès, un état de conscience suffisant pour ressentir *les douleurs physiques* ou morales et envisager sa propre fin (nº 225, le 23 octobre 2012).

> (13) (...) que les investigations avaient révélé un climat de *violence* et de *menaces* à l'encontre des victimes (nº 202, le 2 octobre 2012).

W poniższym przykładzie (14), rzeczownik *niebezpieczeństwo (le danger)* – pierwotnie wartościujący negatywnie – wzmocniony jest przymiotnikami *poważny (grave)* i *nieuchronny (imminent),* co świadczy o implikacjach zdecydowanie negatywnych. Występuje tu również kwantyfikator restrykcyjny *jedyny (seul)* ograniczający ewentualne intencje Mme X tylko i wyłącznie do ochrony dwójki dzieci. Nadawca – sędzia ocenia zatem na zasadzie opozycji *dobry/zły* sposób działania matki chcącej chronić swoje dzieci przed poważnym i nieuchronnym niebezpieczeństwem grożącym im ze strony ojca.

> (14) (...) Mme X... a eu pour *seule intention* de protéger ses deux très jeunes enfants du *danger grave et imminent* que représentait des rencontres non médiatisées avec leur père que ce dernier pouvait exiger au titre de l'autorité parentale conjointe à défaut de décisions de justice, restreignant son droit de rencontre (nº 212, le 3 octobre 2012).

> (15) (...) le comportement provocateur et agressif d'autres détenus informés de la nature des faits qui lui étaient reprochés et l'angoisse du risque *d'agression nocturne*, d'autre part (…) (nº 5, le 15 octobre 2012).

W powyższym przykładzie (15) oprócz rzeczowników subiektywizujących *obawa przed atakiem podczas nocy* (*l'angoisse du risque d'agression nocturne)* użyto spójnika *z drugiej strony (d'autre part)*, który wzmacnia tu argumentację przez kumulowanie negatywnych cech.

Do grupy wyrażeń emotywno-oceniających i wartościujących zalicza się zgodnie z terminologią Kerbrat-Orecchioni, czasowniki okazjonalnie subiektywne, które zawierają ocenę dotyczącą obiektu procesu wyrażoną przez sprawcę, to jest przez podmiot wypowiadający (Kerbrat-Orecchioni, 1980: 102). Podajmy przykłady:

> (16) (...) ce qui fait sérieusement *craindre* une récidive (nº 209, le 3 octobre 2012).

> (17) (...) qu'ils font *redouter des pressions sur les jeunes victimes* de manière directe ou indirecte (nº 209, le 3 octobre 2012).

W podanych przykładach nadawca wyraża przekonanie wartościujące negatywnie (w (16) *obawiać się recydywy (craindre une récidive)* czy w (17) *obawiać się nacisku na młode ofiary* (*redouter des pressions sur les jeunes victimes).* W (16) czasownik *obawiać się* jest dodatkowo wzmocniony przez użycie przysłówka *mocno, poważnie (sérieusement).* Typ wartościowania – o znaku ujemnym – można tu wywnioskować z użytych nazw uczuć (*bać się, obawiać się*) – one to wskazują na wartości odczuć.

4.4. Operatory mentalnościowe

Operatory te sygnalizują rodzaj działań mentalnych podejmowanych przy tworzeniu tekstu (Bartmiński, 2009: 194). Chodzi tu o czasowniki nazywające akty werbalne i mentalne.

Kerbrat-Orecchioni (1980: 1113-114) wyróżnia czasowniki wewnętrznie subiektywne i subiektywne okazjonalnie. Czasowniki wewnętrznie subiektywne zawierają ocenę, której źródłem jest zawsze podmiot wypowiadający.

> (18) Attendu que, par ailleurs, contrairement à ce que *soutient* le demandeur (...) (nº 204, le 4 octobre 2012).

> (19) (...) quand les faits ne peuvent légalement comporter une poursuite ou *admettre* aucune qualification pénale (nº 232, le 30 octobre 2012).

(20) (...) qu'elle *admet* également le principe de la réparation de la souffrance morale liée à la conscience qu'aurait eue la victime de la perte de son espérance de vie (...) (nº 225, le 23 octobre 2012).

(21) (...) la chambre de l'instruction a ajouté à la loi et méconnu le sens des dispositions qu'elle *prétendait* appliquer (...) (nº 229, le 30 octobre 2012).

Na podstawie powyższych przykładów można zaobserwować, że ocena wypowiadana przez nadawcę może być aksjologiczna lub modalna (w (18) *powód utrzymuje (le demandeur soutient),* w (20) *dopuszczać zasadę odszkodowania…*, *(elle admet également le principe de la réparation),* czy w (21) *utrzymywać stosowanie*… *(elle prétendait appliquer).*

(22) que les expertises, les écoutes téléphoniques et les auditions de plusieurs témoins permettent de *penser* que des toiles *faussement* attribuées à Mme Y... ont été exposées par M. X... qui avait attesté lui-même de leur authenticité (nº 210, le 3 octobre 2012).

W przytoczonym przykładzie (22) nadawca chce zachować pozory obiektywności. Dystansuje się on od treści wypowiedzi, powołuje się na ekspertyzy, rozmowy telefoniczne i przesłuchania wielu świadków, które mają uwiarygodnić przedstawianą tezę. Jednocześnie użycie czasownika *myśleć* świadczy o subiektywnym charakterze opinii sędziego, którą wydaje. Wartościowanie dotyczy tu wydawanej informacji. Nadawca używając operatora *niesłusznie (faussement)* wzmacnia argumentację własnych ocen. Wypowiedź ta jest pozornie w pełni obiektywna, ale zawiera cechy wartościowania negatywnego.

Druga grupa czasowników subiektywizujących wypowiedź należy do wyrażeń emotywno-oceniających i wartościujących; została ona omówiona w punkcie 4.3.

Wnioski

Przedstawione spostrzeżenia skłaniają do następujących wniosków.

Po pierwsze, należy stwierdzić, że w wyrokach francuskiego *Cour de cassation* wartościowanie jest obecne. Rola argumentacyjna wyrazów aksjologicznych wiąże się z relacją między ich wartością semantyczną a ich funkcją pragmatyczną, a relacja ta zależy od szeroko pojętej intencjonalności. Jest oczywiste, że wyrazy aksjologicznie nacechowane są częstsze w wypowiedziach o charakterze oceniającym niż opisowym.

Jak pokazuje powyższa analiza język dysponuje szerokim zasobem operatorów, które służą podkreślaniu, w sposób jawny lub ukryty, systemu wartości. Nadawca – w naszym przypadku sędzia – za pomocą operatorów nazywa i wyraża uczucia jednocześnie. Przyjęte przez nadawcę wartości determinują ich swoiste profilowanie związane ze stylowo-gatunkowo specyfikacją wypowiedzi.

Po drugie, wyrok jest tekstem argumentacyjnym, w którym nadawca – sędzia stosuje między innymi takie strategie jak wartościowanie, subiektywizacja i modalność. Analizowany korpus pokazuje, że ocena dokonuje się poprzez zastosowanie słów prymarnie lub konotacyjnie wartościujących, a są to najczęściej operatory uwydatniające, wyrażenia emotywno-oceniające i wartościujące oraz operatory mentalnościowe.

Po trzecie, wartościowanie w wyrokach wydanych przez francuski *Cour de cassation* ma na celu utrwalenie systemu wartości moralnych (na przykład ochrona dzieci) oraz nakłanianie do przyjmowania akceptowanych postaw i zachowań i odrzucenia niepożądanych (na przykład agresja). W tekstach tych – dotyczących zresztą prawa karnego – dominuje wartościowanie o ładunku ujemnym.

BIBLIOGRAFIA

Ascombre, J.-C., Ducrot, O. 1983. L'argumentation dans la langue. Liège: Mardaga.

Awdiejew, A. 1999. „Leksykon w gramatyce komunikacyjnej" (w) Gramatyka komunikacyjna (red. A. Awdiejew). Warszawa-Kraków: 133-160.

Awdiejew, A. 2004. Gramatyka interakcji werbalnej. Kraków.

Bartmiński, J. 2003. Język w kręgu wartości. Studia semiotyczne. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Bartmiński, J. 2006. (red.) Język. Wartości. Polityka. Zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Bartmiński, J. 2007. Językowe podstawy obrazu świata. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Bartmiński, J., Niebrzegowska-Bartmińska, S. 2009. Tekstologia. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chlebda, W. 1993. „Frazematyka" (w) Współczesny język polski (red. J. Bartmiński). Lublin: 327-334.

Grzegorczykowa, R. 1998. „Profilowanie a inne pojęcia opisujące hierarchiczną strukturę znaczenia" (w) *Profilowanie w języku i tekście* (red. J. Bartmiński, R. Tokarski). Lublin: UMCS: 9-18.

Grucza, F. 2010. „O tekstach nazywanych „ustawami", językowych brakach ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym" oraz lingwistyce legislatywnej". Lingwistyka stosowana, Tom 2: 7-39.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1980. L'énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris: Armand Colin.

Krzeszowski, T. 1997. *Angels and Devils in Hell*. Elements of Axiology in Sementics. Warszawa: Energeia.

Krzeszowski, T. 2003. „Jeszcze kilka słów o wartościach w filozofii i psychologii" (w) *Język w kręgu wartości* (red. J. Bartmiński). Lublin: UMCS: 35-42.

Labocha, J. 1996. Gramatyka polska. Składnia. Podstawy analizy wypowiedzi. Kraków.

Laskowska, E. 1992. Wartościowanie w języku potocznym. Bydgoszcz.

Miczka, E. 2002. Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Oskiera, A. 2007. „Interakcyjne wykładniki emotywno-oceniające w dialogu radiowym" (w) Antynomie wartości – problematyka aksjologiczna w językoznawstwie (red. A. Oskiera). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: 113-123.

Pajewska, E. 2008. „Wartości w wywiadach w polskiej prasie gospodarczej i ich językowe środki wyrazu" (w) Język-społeczeństwo-wartości (red. E. Laskowska, I. Benowska, M. Jaracz). Prace Komisji Językoznawczej Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego Nr XVIII, Bydgoszcz: Bydgoskie Towarzystwo Naukowe: 301-309.

Puzynina, J. 1992. Język wartości. Warszawa.

Puzynina, J. 1997. „Problemy aksjologii w językoznawstwie" (w) Słowo-wartość-kultura (red. J. Puzynina). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL: 82-107.

Puzynina, J. 2004. „Problemy wartościowania w języku i tekście". Etnolingwistyka Tom 16: 179-189.

Szczepaniak, J. 2007. „Wartościowanie w tekście prasowym na przykładzie niemieckiej gazety Bild-Zeitung" (w) Antynomie wartości – problematyka aksjologiczna w językoznawstwie (red. A. Oskiera). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi: 29-38.

Wróblewski, B. 1948. Język prawny i prawniczy. Kraków.

Korpus:

http://www.courdecassation.fr/IMG/pdf/bull_crim_1210.pdf [DW 18.11.2013]

Camilla Badstübner-Kizik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

STÉFANIE WITZIGMANN
BILDENDE KUNST IN DER ZIELSPRACHE FRANZÖSISCH ALS EINSTIEG INS BILINGUALE LEHREN UND LERNEN. EXPLORATIVE STUDIE IN EINER FÜNFTEN REALSCHULKLASSE

PETER LANG GMBH INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN,
FRANKFURT a.M. 2011, 383 S.
Omówienie publikacji

Der 2011 publizierte Band von Stéfanie Witzigmann stellt die überarbeitete Version ihrer 2011 an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe verteidigten Dissertation dar, er ist in der verdienstvollen Reihe „Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert" erschienen, die von den beiden Anglistinnen Gabriele Blell und Rita Kupetz herausgegeben wird und sich bereits vielfach um das Thema des bilingualen Sachfachunterrichts sowie die Integration von künstlerischen Inhalten in den Fremdsprachenunterricht verdient gemacht hat. Witzigmann ist ausgebildete Lehrerin für Französisch und Bildende Kunst sowie zudem französische Muttersprachlerin, eine Kombination, die „auf keinen Fall als Grundvoraussetzung für bilinguales Lehren und Lernen betrachtet werden darf" (S. 80), die aber dennoch einiges dazu beiträgt, dass die vorliegende Studie sowohl in ihrer sachfachlichen wie sprachdidaktischen Dimension authentisch und überzeugend ist.

Der vorliegende Band gliedert sich in 13 Kapitel und enthält neben einer ausführlichen Bibliographie (S. 343-372) Verzeichnisse der verwendeten Abkürzungen, Tabellen, Graphiken und Abbildungen sowie einen Sachindex. Im ersten Teil der Arbeit (S. 19-108) führt die Autorin in die organisatorischen, methodologischen und forschungstheoretischen Grundlagen ihrer Untersuchung ein. Ausführlich geht sie auf die Situation des bilingualen Unterrichts im bundes-

deutschen Schulsystem ein, ein Schwerpunkt liegt auf dem im Kontext Fremdsprachenunterricht generell etwas privilegierten Bundesland Baden-Württemberg, in dem auch die Untersuchung stattfand (S. 21-38).

Nach der Thematisierung von Begriffen wie „Einstellung", „subjektive Theorie" und „Motivation", Schlüsselbegriffen aus dem Forschungsdesign der Untersuchung (S. 39-48), geht Witzigmann ausführlicher auf die Wahl von „Bildender Kunst" als besonders geeignetes Fach für den Einstieg ins bilinguale Lernen ein (S. 67-90). Dabei stehen „die gemeinsamen Strukturen innerhalb der didaktischen Prinzipien des Sachfachs Bildende Kunst sowie [des] Bilingualen Lehren[s] und Lernen[s]" (S. 67) im Zentrum. Als Spezifika des Kunstunterrichts nennt sie „Anschaulichkeit", „Handlungsorientierung bzw. Ganzheitlichkeit" und „Authentizität" (S. 68), Merkmale, die in besonderer Weise den Gebrauch von visuellen Medien, die Aktivierung von Lernenden und den engen Bezug der Unterrichtssprache auf das reale Unterrichtsgeschehen begünstigen – gleichzeitig Prinzipien, die für bilinguales Sachfachlernen insgesamt als förderlich gelten. Über den Einsatz unterschiedlicher Materialien und Medien können darüber hinaus vielfältige authentische Verbindungen zwischen Unterrichtsgegenstand und fremder Sprache hergestellt werden. Verständnisleistungen könnten gerade im Kunstunterricht schnell erkannt und optimiert werden, zudem besitzt er unter medialen wie sozialen Aspekten eine hohe motivationale Kraft, ein Umstand, der dem bilingualen Lernen sehr zugute kommen kann. Witzigmann sieht in den Bereichen „Kreativität", „Schüleraktivierung und -orientierung" sowie nicht zuletzt „Interkulturalität" weitere entscheidende Schnittmengen zwischen den didaktischen Prinzipien der Bildenden Kunst und des Bilingualen Lehrens und Lernens (vgl. Schema S. 82).

Der zweite, längere Teil der Arbeit ist einer empirischen Fallstudie gewidmet (S. 109-327). Die Autorin stellt fünf Fragen in den Mittelpunkt (vgl. z.B. 329-336). Untersucht werden zunächst die Einstellungen der Schüler zu Französisch, zum Kunstunterricht und zum bilingual unterrichteten Kunstunterricht (Forschungsfrage 1). Daneben ist für die Autorin von Interesse, inwieweit die fachdidaktischen Spezifika des Kunstunterrichts den Einstig ins bilinguale Lernen tatsächlich erleichtern können (Forschungsfrage 2). Forschungsfrage 3 beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, wie die Zielsprache Französisch sinnvoll in den Kunstunterricht integriert werden kann. Abschließend fragt Witzigmann nach dem Einfluss, den die fremde Unterrichtssprache auf die sachfachlichen Kompetenzen der Schüler hat (Forschungsfrage 4) sowie schließlich danach, welche Rolle die Schulsprache (hier Deutsch) spielt bzw. inwieweit auf sie verzichtet werden kann (Forschungsfrage 5). Die Ergebnisse der Fallstudie werden als Beitrag „zu einer empiriegestützten Reflexion über den Einsatz handlungsorientierter Sachfächer als Einstieg ins bilinguale Lehren und Lernen" (S. 94) verstan-

den, wobei es letztendlich darum geht, über den bisherigen Fächerkanon hinaus und für bisher weniger beachtete Schularten bilinguales Sachfachlernen in seinem großen didaktischen Potential zu erschließen.

Witzigmann arbeitet nach der Methode der Triangulation: sie kombiniert transkribierte Video-Aufzeichnungen mit drei zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführten Fragebogenerhebungen, ganzjährig geführten Lernertagebüchern, einer Gruppendiskussion sowie Einzelinterviews und der Auswertung von gestalterischen Arbeiten (vgl. S. 113-119). Vier Unterrichtseinheiten werden im Hinblick auf die sachfachlichen Kompetenzen der Schüler genau analysiert (einschließlich Unterrichtstranskriptionen und Abbildungen von Schülerarbeiten, S. 289-327).

Im Zentrum der empirischen Untersuchung stand eine Gruppe von 25-27 Schülern im Alter von 10-11 Jahren einer 5. Klasse der bundesdeutschen Realschule, die Französisch als erste Fremdsprache gewählt hatten und sich im ersten Unterrichtsjahr befanden. 15 Schüler besaßen Migrationshintergrund und sprachen außerhalb der Schule mindestens eine weitere Sprache außer der Schulsprache Deutsch, einige hatten in der Grundschule eine Grundeinführung in das Französische im Rahmen des Programms „Lerne die Sprache der Nachbarn“ genossen. Die Schüler besaßen keine Erfahrungen im Bereich des bilingualen Sachfachlernens, neben 5 Stunden Fremdsprachenunterricht erhielten sie 2 Stunden wöchentlich sachfachlichen Kunstunterricht auf Französisch. Der Focus lag dabei auf bildlichen Medien und experimentellem Arbeiten, schriftliche Textformen standen im Hintergrund. Die Autorin selbst trat in einer Doppelrolle als Unterrichtende und Forscherin auf, zusätzlich kamen zeitweilig zwei Lehramtsstudierende hinzu. Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich über ein gesamtes Schuljahr (September 2006-Juli 2007). Die Ergebnisse der Studie seien im Folgenden in aller Kürze zusammengefasst.

1. Die positive Einstellung der Lernenden gegenüber der Sprache als auch dem Sachfach hat sich über den Untersuchungszeitraum verstärkt. Positiv bemerkt wurde von den Schülern sowohl der sprachliche als auch der sachfachliche Mehrwert.
2. Das dem Fach Bildende Kunst immanente große Angebot an authentischen Materialien und Handlungsorientierung erleichterte den fremdsprachlichen Zugriff auf den Lernstoff auf besondere Weise. Mehrdimensionales und an körperliche Tätigkeiten gekoppeltes Lernen beeinflusste den Spracherwerb nachweislich positiv. „Diese gerade zu Beginn des bilingualen Lehrens und Lernens wesentlichen Unterrichtsprinzipien werden nicht ‘künstlich’ an das Fach herangetragen, sondern sind bereits enthaltene didaktische Charakteristika des Kunstunterrichts.“ (S. 332).

3. Die Lernenden selbst verwiesen insbesondere auf einen Kompetenzzuwachs im Bereich des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation. Gerade die Wahrnehmung der Fremdsprache als Arbeitssprache machte ihren Gebrauch natürlich und trug erheblich zur Motivation bei.
4. Die sachfachlichen Kompetenzen der Schüler wurden durch die Einführung einer Fremdsprache als Arbeitssprache nicht reduziert, im Gegenteil, Witzigmann hebt hervor, dass sowohl kognitive als auch affektive, methodische, personelle, soziale und nicht zuletzt interkulturelle Kompetenzen gefördert wurden (S. 334). Im Bereich der reflektierenden Wahrnehmung (z.B. Bildbetrachtung) zeigte sich allerdings, dass besondere Sorgfalt und methodische Planung notwendig sind.
5. Die fachdidaktischen Besonderheiten des Kunstunterrichts und die relativ geringe Rolle schriftlicher Texte machte weitgehend den Verzicht auf die Schulsprache Deutsch möglich, Verständnisleistungen konnten sehr gut über die ausgeführten Handlungen und Arbeitsergebnisse erkannt und ggf. optimiert werden.

Witzigmann plädiert zusammenfassend dafür, im bilingualen Sachfachunterricht die Vermittlung der Sachfachkompetenzen in den Vordergrund zu stellen sowie die Fremdsprache in ihrem Status als Arbeitssprache zu stärken und nur sehr vorsichtig zusätzliche Spracharbeit einzuführen bzw. diesen in einen begleitenden Sprachunterricht auszulagern (vgl. S. 337 f.). Die Ergebnisse der Fallstudie wären darüber hinaus in ihrer Gültigkeit für ältere Schüler, mit kognitiv komplexeren Inhalten und evtl. auch an ähnlich handlungsorientierten Schulfächern empirisch zu überprüfen (z.B. Musik, Sport, Handarbeit u.ä.).

Witzigmanns Arbeit stellt eine sehr willkommene Ergänzung zu der bereits 2003 erschienenen Dissertation von Jutta Rymarczyk dar, in der diese die Eignung von Englisch als Arbeitssprache im bilingualen Kunstunterricht für den Gymnasialbereich nachgewiesen hatte [„Kunst auf Englisch. Ein Plädoyer für die Erweiterung des bilingualen Sachfachkanons. München 2003: Langenscheidt-Longman (= MAFF 6)]. Rymarczyk hatte sich dabei vor allem auf die im Kunstunterricht zur Anwendung kommenden Sprechakte konzentriert (z.B. Beschreibungs- und Aushandlungsstrategien), die auch im allgemeinen Sprachgebrauch stark frequent sind und in diesen Bereichen einen deutlichen Zuwachs an linguistischen Kompetenzen nachweisen können. Stéfanie Witzigmann hat ihrerseits an der „schwierigeren“ Sprache Französisch und an den jüngeren und „schwierigeren“ Schülern einer Realschule überzeugend gezeigt, dass gerade der Kunstunterricht hervorragend dazu geeignet ist, die Motivation für einen integrierten Sprachen- und Fachunterricht sowie eine passive fremdsprachliche Sprachkompetenz zu fördern

– Ergebnisse, die die Eignung bilingualen Kunstunterrichts als Einstieg in das bilinguale Lehren und Lernen sehr deutlich machen.

Es bleibt an dieser Stelle nur zu bedauern, dass diese Chance im polnischen Schulsystem (derzeit) nicht besteht, da hier künstlerische Fächer generell ein Schattendasein fristen und gerade in den mittleren und oberen Klassenstufen (Gimnazjum, Liceum) kaum eine Chance haben. Nicht nur aus sprachlerntheoretischer Sicht scheint dies sehr kurzsichtig. Hinzu kommt, dass die gerade im Bereich der Fremdsprachen in Polen übliche Lehramts-Ausbildung in nur einem Fach die kompetente Kombination von Fremdsprache und Sachfach bis auf Weiteres leider dem Zufall überlässt.

Katarzyna Hryniuk
Społeczna Akademia Nauk, Warszawa
Indiana University-Purdue University Indianapolis

ULLA CONNOR
INTERCULTURAL RHETORIC IN THE WRITING CLASSROOM

UNIVERSITY OF MICHIGAN PRESS, ANN ARBOR 2011, pp. 124.
Omówienie publikacji

The author of the book entitled *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*, Ulla Connor, is a Chancellor's Professor of English in the School of Liberal Arts at Indiana University-Purdue University Indianapolis in the U.S. She is a world renowned expert in the subject area covered. The book was published in 2011 by the University of Michigan Press in The Michigan Series on Teaching Multilingual Writers, which is edited by Diane Belcher and Jun Liu. It is a succinct account of research on second-language writing which includes explanations of key concepts in Intercultural Rhetoric (IR). The author emphasizes in it the evolution of the research paradigm from Contrastive Rhetoric (CR) to IR, which marks the present state of affairs in this area.

The book consists of six chapters preceded by a *Foreword*, written by the series editors, which briefly introduces problems related to the research area discussed and endorses Connor's work stressing her expertise in the field. The first chapter is *An Introduction* which contains a detailed explanatory definition of the term "intercultural rhetoric". First, it describes the emergence and development of research in CR and the major influences which shaped the current research framework, i.e. Intercultural Rhetoric. Next, it mentions its impact on studies in other disciplines, beyond second language writing. Finally, it sets the book's aims and outlines its content.

In the second chapter, the author refers to her earlier book from 1996, *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*, stressing the interdisciplinary nature of the research reviewed in it, and

then she lists numerous publications on this subject by other authors, which gives evidence to an increased interest in cross-cultural studies of writing carried out in CR framework in the last decades. Next, the author responds to a few points of criticism concerning this area, expressed by other scholars, emphasizing the use of linguistic textual/discoursal methods in IR explorations. Then, in the next four parts of this chapter she elaborates on such related with IR areas of study as: New Literacy, Translation Studies, Study of Culture as well as English for Specific Purposes, which have certainly influenced research carried out in IR framework. It seems that the developments which made the greatest impact on the shift of the research paradigm were in the study of culture, so the author points to the redefinition of the concept in this context. This chapter ends with the description of work on dissemination of research results in the area discussed, which was done in Indiana Center for Intercultural Communication (ICIC) - the main research center relying on IR principles - directed by the author of the book. It lists publications and professional events such as symposia and conferences organized by or in cooperation with this institution. In this way it also emphasizes an increase of interest in IR, its evolution and shift away from the old, CR approach to research.

In the third chapter, entitled *Culture in Intercultural Rhetoric*, the author briefly describes the evolution of this complex key concept in IR research. After discussing the theories of culture by such theorists like U. Hannerz, A. Appadurai and G. Mathews, she focuses on two concepts most closely related to IR research context, i.e. *large cultures* and *small cultures*, referring to works by Atkinson (2004) and Holliday (1999). Next, the importance of implementation of *accommodation* and *negotiation* notions into workshops and seminars rising cross-cultural awareness is discussed. Finally, the author presents the intercultural communicative competence model by M. Byram as a construct strongly associated with IR and often used in intercultural communication instruction. She also emphasizes the dynamic nature of the notion of culture and, following other scholars, she suggests its treatment as a "metaphorical verb" (p. 35).

The topic receiving the largest coverage in the book is text analysis. It has always been the major research approach in this context, that is why the fourth chapter is entitled *Text Analysis in Intercultural Rhetoric.* The author first refers to three important theorists in it (N. Fairclough, J. P. Gee and K. Hyland) and sketches their approaches to academic discourse analysis, which she regards as especially helpful in IR research. Then, she discusses three main methodological approaches to the study of writing in IR framework, i.e. corpus analysis, genre analysis and multi-modal visual analysis of texts, emphasizing the importance of context, social-situatedness and pro-

cesses involved in writing in such investigations. After that, the author gives guidance on the methodology of research in IR, focusing on using comparable corpora, the method which she advises to supplement with ethnographies, observations and interviews for more context-sensitive, qualitative explorations. Then she presents general principles and steps to be followed in IR research, and finally describes in more detail a few types of studies, summarizing examples of those which were conducted with the use of the three methodologies discussed earlier in this chapter (i.e. contextualized text analysis, corpus analysis and ethnographic approaches).

The fifth chapter, entitled *Intercultural Rhetoric and Teaching*, points to the impact of IR theory on such areas as teaching writing in English as a second or foreign language and its assessment, teaching English for Specific Purposes (ESP), English as a lingua franca, as well as composition in the U.S., and the influence of the theory on practices of writing centers there. In this chapter the author refers to many valuable resources which can be recommended as follow-up reading, and poses questions worth further empirical exploration, emphasizing complexity of many issues in IR. She gives examples of how the theories and concepts connected with IR can be applied in the writing classroom and problems which may arise. The author also presents two ESP instructional programs for Chinese Ministry of Finance officials and for international postdoctoral laboratory researchers working at an American university, developed and administered in the ICIC, to show how central concepts in IR theory are implemented in teaching.

The last chapter, *Intercultural Rhetoric and Health Care Communication*, describes how concepts, theories and IR research results can be applied in training international medical staff in the U.S. It provides summaries of studies which were conducted by the author of this book and other scholars, but states that the explorations of health care discourse with implications for instruction in English as a second language are at a very early stage of development. Then the specific problems linked with communication in English faced by international medical graduates are discussed, and it is suggested how they can overcome them through participation in language and culture training offered by the ICIC, as well as in workshops on intercultural communication. In this institution also a battery of language assessment tests was developed, which is shortly described in this chapter. All these activities and tools are based on relevant theories and research findings, however, at the end of this chapter the author emphasizes that much more research is needed. Additionally, in an Appendix following this chapter there are two tasks presented for practicing rhetorical analysis of visuals (magazine advertisements), to which the author refers in one of the subsections of chapter four.

This is in many respects a significant and recommendable book. However, while reading it an error and a weakness can also be noted. It must be pointed out that on page 48, when discussing the key concept in corpus studies, i.e. *tertium comparationis*, T.P. Krzeszowski should be credited as the inventor, as it was done in U. Connor's book from 1996 mentioned above. Another feature of the book which can be regarded as a weakness is that the main body of the text has only 106 pages. Due to the fact that it covers a large number of issues (theories, summaries of studies, applications of research findings, research methodology, etc.), reading it can leave a more insightful reader with a feeling that many of them should be considered more exhaustively. Such readers will have to reach for the many sources that the author refers to while awaiting next publication – a result of further developments in the area. On the other hand, the book's brevity may be regarded as an advantage because it can be used on short university courses in linguistics, applied linguistics and other. Considering this purpose of the book, the inspiring discussion questions placed after each chapter are also very helpful – they can start interesting debates. Additionally, for users' convenience there is a subject and author index at the end of the book. Overall, the title of the book is an accurate indication of the content and I would recommend it as an invaluable resource both for the beginners and more experienced researchers in the field.

REFERENCES

Atkinson, D. 2004. "Contrasting rhetorics/contrasting cultures: Why contrastive rhetoric needs a better conceptualization of culture". Journal of English for Academic Purposes: Special Issue on Contrastive Rhetoric in EAP 3: 277-289.

Holliday, A. 1999. "Small Cultures". Applied Linguistics 20: 237-264.

Aleksandra Łyp-Bielecka
Uniwersytet Śląski

JÜRGEN WAGNER, VERENA HECKMANN (HRSG.) *WEB 2.0 IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT. EIN PRAXISBUCH FÜR LEHRENDE IN SCHULE UND HOCHSCHULE*

WERNER HÜLSEBUSCH VERLAG, GLÜCKSTADT 2012, 288 S.
Omówienie publikacji

„Nichts überzeugt besser als das praktische, auf Unterrichtstauglichkeit überprüfte Beispiel" (Wagner, Heckmann, 2012: 10). Von diesem Grundgedanken ausgehend, haben sich die Redakteure des Bandes „Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht" vorgenommen, mit ihrer Veröffentlichung „"nachkochbare Rezepte" zur Nutzung der bewahrten Web-2.0-Tools" (Wegner, Hackmann, 2012: 10) zu liefern, die ihren Lesern Hilfestellung bei Planung und Durchführung eigener Unterrichtsstunden geben sollten.

Das Buch enthält 35 alphabetisch geordnete, von einem Herausgebervorwort eingeleitete, ausschließlich von gestandenen Praktikerinnen und Praktikern geschriebene Beiträge, die hauptsachlich auf Deutsch (25 Beiträge), daneben auch auf Französisch (5 Beiträge), Englisch (3 Beiträge) und Spanisch (2 Beiträge) verfasst wurden.

Den Band eröffnet der Beitrag von Melanie Auriel „Comment entraîner et évaluer la production orale des élèves en LVE avec outils numériques et web 2.0? " (Seiten 12-20), in dem sich die Autorin mit der Evaluation und Bewertung von mündlichen Aussagen der Schüler auseinandersetzt, die mit Web 2.0-Werkzeugen arbeiten.

In den meisten von den im Band enthaltenen Beiträgen werden interessante, praktisch erprobte, detailliert beschriebene Vorschläge zum Einsatz von einzelnen Web 2.0-Werkzeugen bzw. Diensten im Fremdsprachenunterricht dargestellt. So geartete Beiträge lieferten u.a. Paz Bartolomé Alonso „*Glogster* – mucho más que un mural online" (Seiten 21-28), Jean-

Charles Blondeau „Utilisation de *Pinterest* pour la classe de FLE“ (Seiten 29-34), Cornelia Brückner „Mit *Shared Documents* selbst bestimmte und kreative Lernumgebungen schaffen“ (Seite 42-49), Sonja Gabriel „Präsentationen erstellen mit *VoiceThread*“ (Seiten 78-86), Verena Heckmann „Mit *Popplet* lebendig und effektvoll präsentieren“ (Seiten 93-97), Ralf Klötzke „*Wiki* im DaF-Unterricht“ (Seiten 137-145), Thomas Strasser „Reflexion und Kollaboration mit Web 2.0: *TodaysMeet* im Fremdsprachenunterricht“ (Seiten 255-261) und Margit Wenger-Schott „Der Einsatz von Blogs als unterrichtsbegleitendes Medium im Französischunterricht“ (Seiten 269-275). Einige Autoren präsentierten in ihren Artikeln zugleich mehrere Internet-Werkzeuge. So beschrieb Andreas Hofer in seinem Beitrag „Mashups – mit einfachen Techniken zum eigenen Web 2.0“ (Seiten 103-111) die Möglichkeiten der Verbindung von mehreren Diensten, die im Web normalerweise separat zugänglich sind, im Rahmen einer selbstständig gestalteten Webseite.

Ähnlich gingen Ines Maria Hauf de Quintero „Einsatzmöglichkeiten von *Google Maps, Google Street View* und *Google Earth* im Spanischunterricht“ (Seiten 87-92), Nicole Klambauer „Sprechende Bilder“ (Seiten 119-127), Uwe Klemm „Fremdsprachenlernen in sozialen Netzwerken“ (Seiten 128-136), Etienne Kneipp „Utiliser les outils du Web 2.0 pour entraîner les élèves pour l’épreuve orale obligatoire du baccalauréat professionel en langue“ (Seiten 146-151), Elke Lackner „Durch die Cloud zum kreativen Endprodukt“ (Seiten 152-160), Julia Neumann „Systematische Ausspracheschulung im Anfangsunterricht Französisch anhand eines Wiki-geleiteten Stationenlernens und *Audacity*“ (Seiten 198-205), Christian Ollivier: Real-life-Tasks im sozialen Web (Seiten 206-213), Andrew Pickles „Using Web 2.0 as a Source for Material“ (Seiten 214-222), Renke Samusch/Dominik Baumecker/Moritz Zöckler „Digital Storytelling“ und Anna Maria Schäfer „Videos im Fremdsprachenunterricht“ (Seiten 239-246) vor.

Dem Einsatz von Podcasts im Unterricht wurden die Beiträge von Elisabeth Buffard „Podcasting, microblogging, environnements numeriques personnels“ (Seiten 50-56), Franziska Emde „Podcasts und Audiodateien zur Schulung des Hörverstehens“ (Seiten 65-72), Simon Ensor „Podcasting on the go...“ (Seiten 73-77) und Cornelia Steinmann „Podcast-Projektbaukasten“ (Seiten 247-254) gewidmet, mit den mannigfaltigen Einsatzmöglichkeiten von der Lernplattform „Moodle“ im FSU setzten sich Alet Conradie/Justyna Sobota „Authentische Web-2.0-Beispiele aus der Praxis“ (Seite 57-64), Stephanie Merkenich „Invitation to discovery“ (Seiten 171-177), Stefan Merz „Moodle, Web 2.0 und Co. – strategisch online Hörverstehen fördern“ (Seiten 178-186), Ulrike Montgomery: „Moodle2go – Web 2.0 – mobiles Lernen“ (Seiten 187-197), Ewa Zschäbitz/Karin Schöne „Integration von *Moodle* und Web-2.0-

Werkzeugen in den Anfangsunterricht Tschechisch und Polnisch“ (Seiten 276-283) und María Dolores Villarrasa Justicia „El paro juvenil en España con Moodle” (Seiten 262-268) auseinander, während Laura Pikhala-Posti in ihrem Beitrag „Web-Kurs für fremdsprachliche mündliche Kommunikation“ (Seiten 223-230) die Anwendung der Lernplattform „Ivocalize“ im FSU thematisierte.

Aufschlussreiche Beschreibungen von Projekten, die mit Hilfe von Web 2.0-Werkzeugen durchgeführt wurden, steuerten u.a. Ingrid Braband „Vorbereitung einer Klassenfahrt nach London“ (Seiten 35-41), Marc-Andree Hennekes „Trickfilme erstellen und teilen“ (Seiten 98-102), Christophe Jaeglin „Faire vivre l’échange franco-allemand à l’ère du Web 2.0“ (Seiten 112-118) und Jana Meißner „Kollaborative Erstellung eines Kursproduktes in einem digitalen Fotobuch“ (Seiten 161-170) bei.

Der Inhalt des Bandes wurde von einem Autoren- und Herausgeberverzeichnis abgerundet, in dem man (vor allem berufliche) Angaben zu jeder/m Beitragenden, oft samt ihrer/ seiner E-Mail- bzw. Homepage-Adresse finden kann, was dem interessierten Leser die eventuelle Kontaktaufnahme mit der/dem jeweiligen Beitragenden erheblich erleichtert.

Der größte Vorteil des Buches liegt unseres Erachtens darin, dass jeder Leser, sowohl dieser, der mit der Anwendung von Web-2.0-Werkzeugen und Diensten im Unterricht seit langem vertraut ist, als auch dieser, der auf diesem Gebiet noch keine Erfahrung hat und lediglich die erste Annäherung an das Thema wagt, in den präsentierten Beiträgen viele Vorschläge und Anregungen für seine Schulpraxis findet. Die Beitragenden geben sehr genaue Anleitungen und Hinweise, wie man mit konkreten Web 2.0-Werkzeugen bzw. Diensten arbeiten kann. Vielen Beiträgen wurden auch Screenshots zugefügt, die, dem Grundsatz gemäß, dass ein Bild manchmal mehr als tausend Worte sagt, die Erklärungen und Beschreibungen noch verständlicher machen. Obwohl die beschriebenen Anwendungen gewöhnlicherweise am Beispiel einer konkreten Fremdsprache dargestellt wurden, lassen sie sich unmittelbar im Unterricht jeder anderen Fremdsprache verwenden.

Eindeutig positiv zu bewerten ist auch der Umstand, dass fast alle von den präsentierten Internetwerkzeugen und -diensten online funktionieren und nicht heruntergeladen bzw. auf eigenem Computer installiert werden müssen, ihr Gebrauch ist auch meist kostenlos, intuitiv und erfordert von den Lehr- bzw. Lernenden keine besonderen IT-Kenntnisse. Dies verursacht, wie die Herausgeber des Bandes im Vorwort bemerken, dass es „[n]ie […] so einfach [war], [in den Unterricht – AŁB] multimediale Inhalte einzubinden, seien es Bilder, Töne, Videos oder Präsentationen, sodass ein mehrkanaliges Lernen ermöglicht wird, dass die Behaltenswahrscheinlichkeit durch Adressierung verschiedener Sinneskanäle deutlich erhöht“ (Wagner, Heckmann, 2012: 10).

Der Veröffentlichung des Bandes folgte eine Veranstaltungsreihe von kostenlosen online-Vorträgen, in denen einige von den Beitragenden die Möglichkeit hatten, die von ihnen beschriebenen Werkzeuge, Dienste bzw. Projekte allen Interessierten vorzustellen und mit diesen durchzudiskutieren. Die Aufzeichnungen dieser online-Treffen, welche eine willkommene Ergänzung der gedruckten Beiträge darstellen, sind auf dem Server des Landesinstituts für Pädagogik und Medien (http://www.lpm.uni-sb.de) offen zugänglich.

Jeder Fremdsprachenlehrende sollte diesen Band unbedingt in die Hand nehmen: er wird hier zweifelsohne eine Fülle von inspirierenden Vorschlägen finden, die ihm helfen, seine Unterrichtsstunden effektiver und attraktiver zu gestalten.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Magdalena Sowa 5

ARTICLES

1. Anna Maria Harbig – *Teaching foreign languages for special purposes in Polish schools of higher education (1953-1989)* 7
2. Elżbieta Gajewska – *Genre analysis in the study of LSP: selection criteria of theoretical models in LSP teaching* 21
3. Izabela Bawej – *Language for special purposes from a cultural background, on the basis of errors in a letter of application to teach German* 37
4. Justyna Cholewa – *The role of specialist knowledge in oral communication for specific purposes in business language classes* 51
5. Anna Dolata-Zaród – *Evaluative operators in verdicts of the French court* 63

BOOK REVIEWS 77

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko .....

imię .....

tytuł, stopień naukowy .....

adres do korespondencji .....

miejsce zatrudnienia .....

język nauczany .....

rok wstąpienia do PTN .....

telefon .....

e-mail .....

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. http://www.poltowneo.org),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

---
data/podpis

Składka członkowska za rok 2013 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: http://www.poltowneo.org