

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 doszkalaniam 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 zawoocowało 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 zawodo-wo 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 mieć 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 (mikrodziałania) 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 (rozwinętych 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 (1981⁴, 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.

Podjęcie 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 przededefiniowanie 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 próbie 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. przededefiniowanie gatunku,
5. umieszczenie go na tle systemu gatunków, w obrębie którego funkcjonuje.

Początkowy, orientacyjny opis gatunku (w tym jego celu pragmatycznego) zostaje tu przededefiniowany 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. przededefiniowanie 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 przededefiniowanie gatunku będącą konsekwencją podjętych działań, przez co zbliżają się w swych poglądach do założeń tzw. krytycznej analizy dyskursu (*Critical Discourse Analysis*). Zapropono-

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 także 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 szerszej 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 opisanie sekwencji działań zawodowych werbalnych oraz niewerbalnych, w pierwszej kolejności na myśl przychodzi koncepcja ram (*frames*) i skryptów (*scripts*) Schanka i Abelsona (1977⁵). 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 spletają się w działaniu (konfigurując to działanie oraz będąc przez nie konfigurowanymi) jest *Mediated Discourse Analysis* (MDA) Scollona (2001). Jednostką 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 zwięźłość 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 określaną 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 ostrzegął 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 Zajac (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 niezwykle 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 wywieszonym 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 (*systeme 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 (1963⁶). Drugi natomiast odsyła do koncepcji Benvenista (1966⁷) 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 (1999⁸).

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 negocjacom. 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 Hall⁹, Hofstede¹⁰, Trompenaars¹¹ 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.

land¹² (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 mediated discourse analysis*. London/New York : Routledge.
- Richer, J.-J. 2002. « Une aide à l'élaboration d'objectifs didactiques : L'évaluation didactique préalable de supports pour 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.
- Zajęc, J. 2004. *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères*. Warszawa: Instytut Romanistyki UW/Wydział Neofilologii.