

**Małgorzata Spychała**

*Institut Filologii Romańskiej*  
UAM, Poznań

---

**DYSKURS EDUKACYJNY A  
ROZWÓJ INTERKULTUROWEJ  
KOMPETENCJI NEGOCJACYJNEJ  
PODCZAS LEKCJI JĘZYKA  
OBCEGO NA PRZYKŁADZIE  
JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO**

**Educational discourse and development of intercultural negotiation  
competence in the foreign language classroom:  
The case of Spanish**

Nowadays young people need not only specific knowledge, but also a wide array of skills, including language skills, enabling them to better adjust to intercultural realities. One such skill is negotiation, coupled with the selection of an appropriate type of discourse. The aim of the present paper is to analyze the features, forms and styles of educational discourse that support the growth of intercultural negotiation competence in foreign language classes. Particular attention will be given to the structure of the content of discourse: intercultural communication and negotiation. The author seeks to answer the question whether students should aim at using multi-discursive competence in order to effectively talk to or negotiate with representatives of other cultures. The analysis of specialized discourse allows her to find out whether or not teaching business language in foreign language classes is a *sine qua non* condition for mastering intercultural negotiation competence. The paper also aims to determine in a precise manner the competences of a student as an intercultural negotiator and mediator. Therefore, it presents general principles and examples of communication (discourse) practices that may contribute to the development of intercultural negotiation and mediation competence under classroom conditions. The last section contains an overview of selected handbooks for learning Spanish from the perspective of developing intercultural negotiation competence, with a focus on the presence of elements that can be used for this purpose.

## 1. Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach młody człowiek powinien dysponować nie tylko określoną wiedzą, ale i szeroką gamą umiejętności, w tym językowych, które pozwolą mu odnaleźć się w rzeczywistości międzykulturowej. Jedną z takich umiejętności jest negocjowanie połączone z doбором określonego dyskursu. Pojęcie *dyskursu* jest obecne praktycznie we wszystkich obszarach nauk humanistycznych. Rozpatrując problematykę tego pojęcia w nauczaniu języków obcych rozpoczniemy nasze rozważania od definicji Kurcz (2005: 147). Jej zdaniem dyskurs jest całością złożoną z co najmniej dwóch wypowiedzi, która ma swój początek i koniec. Cechuje się spójnością, to znaczy, że kolejne wypowiedzi są ze sobą powiązane. Minimalną jednostką dyskursu jest para przyległa, np. pytanie – odpowiedź, może mieć formę konwersacyjną lub tekstową. Autorka, przyjmując, że *tekst* jest przekazem pisemnym (np. list, umowa, książka), natomiast *dyskurs* ma formę mówioną (np. konwersacja). Cabré (2004: 2) nie zgadza się z opinią, że *tekst* jest fenomenem gramatycznym w przeciwieństwie do dyskursu, który z założenia jest interdyscyplinarny. Autorka dodaje, że woli traktować wspomniane pojęcia w kategoriach synonimów. Z kolei Wodak (2011: 18) wychodzi z założenia, że *dyskurs* zakłada istnienie wzorów i wspólnych cech w ramach wiedzy i struktur, natomiast *tekst* jest konkretną i unikatową realizacją dyskursu.

Van Dijk (2001: 10) zwraca uwagę na charakterystyczne cechy dyskursu określając go przede wszystkim jako *zdarzenie komunikacyjne*. Autor uważa, że ludzie używają języka, by przekazać, różne idee i przekonania lub by wyrażać emocje. Robią to w warunkach wyznaczonych przez przebieg bardziej złożonych interakcji społecznych, takich jak spotkanie z przyjaciółmi, rozmowa telefoniczna, lekcja w klasie szkolnej, rozmowa kwalifikacyjna, czytanie czy pisanie wiadomości. Podsumowując tę część możemy przyjąć za van Dijkem (2001), że *dyskurs* jest formą pisemną bądź mówioną użycia języka.

## 2. Style dyskursu a interakcja społeczno-kulturowa

Komunikując się z innymi osobami i w zależności od sytuacji, w której się znajdujemy używamy określonej formy językowej. Można założyć, że dana wypowiedź tak pisemna, jak i ustna jest też uzależniona od kultury z jakiej pochodzi nadawca i odbiorca. Kramsch (1998: 10) podkreśla, że będąc członkiem danej kultury, należymy jednocześnie do *społeczności dyskursywnej* ze swoją historią i wspólną przestrzenią społeczną. Van Dijk (2001: 40) dodaje, że zarówno mówiony jak i pisany dyskurs stanowi formę działania społecznego w społeczno-kulturowych kontekstach. Użytkownicy języka uczestniczą w komunikacji nie tylko jako jednostki, ale też jako członkowie różnych grup, instytucji albo kultur. Poprzez swoje wypowiedzi mogą wytwarzać, potwierdzać albo kwestionować społeczne i polityczne struktury i instytucje. Podobnie rzecz ujmują Duszak i

Fairclough (2000: 16) twierdząc, że uzasadnieniem semiotycznego punktu wyjścia do badania procesów i problemów społecznych jest nie tylko to, że dyskurs stanowi ich nieodłączny element, ale i to, że dyskurs ma siłę sprawczą w konstrukcjach społecznych.

Pisząc o dyskursie nie sposób nie wspomnieć o stylach dyskursu. Sandig i Selting (2001) pisząc o stylu odwołują się do wszelkiego rodzaju znaczących różnic występujących w przekazach pisemnych jak i ustnych. Przykładowo korzystając z określonych środków stylistycznych możemy być przypisani do konkretnej grupy społecznej. Autorki opisują wiele stylów związanych na przykład z gatunkiem i kontekstem sytuacyjnym. Rozróżniają też style społeczne, regionalne, męskie, kobiece czy kulturowe.

Tymi ostatnimi zajęła się też w swoich badaniach Tannen (2002), która podkreśla, że największe niebezpieczeństwo nieporozumienia kryje się w rozmowach osób władającymi różnymi językami lub wywodzącymi się z odmiennych środowisk kulturowych. Prowadząc badania nad językiem komunikowania się kobiet i mężczyzn, Tannen (1999: 36) stwierdziła również, że kobiety posługują się językiem powiązań i zażyłości, a mężczyźni językiem statusu i niezależności. Jej zdaniem komunikacja między mężczyznami a kobietami może przypominać komunikację międzykulturową, gdzie mogą się ze sobą ścierać style konwersacyjne. Ciekawe badania reguł komunikacyjnych zostały przeprowadzone w hiszpańskich firmach przez Martín Riojo i Gómez Esteban (2008: 454). Wyniki tych badań wykazały, że kobiety znajdują się w sytuacji izolacji i braku uznania, co utrudnia im nie tylko wykonywanie swojej pracy, ale także budowanie sieci relacji, zarówno pionowych jak i poziomych. Autorki dodają też, kobiety spotykają się często z uprzedzeniami, co ma wpływ na ocenę ich zdolności, rozwój zawodowy czy integrację z innymi. Jak piszą Oppermann i Weber (2000: 13), „Dla mężczyzn najważniejsze są przede wszystkim fakty, liczby i rezultaty. Dla kobiet bardziej istotna jest przyjemna atmosfera rozmowy”. Nęcki (2000: 219) wyjaśnia, że dziewczynki w okresie socjalizacji uczone są wrażliwości, okazywania uczuć, uległości i subtelności. Natomiast od chłopców wymaga się sprawności, zaradności, hamowania okazywania uczuć i rozwoju samodzielności. To wszystko sprawia, że kobiety w swoich zachowaniach komunikacyjnych wykazują mniejszą pewność siebie, a mężczyźni z kolei przejawiają zachowania nominacyjne i instrumentalne.

Każdy z nas – pisze Chruszczewski (2002: 95) – z racji odebranego wykształcenia, swoich zainteresowań i doświadczeń dysponuje szerokim repertuarem środków wyrażania, czyli jest wielodyskursywny. Dodaje on, że „Nauczanie języka obcego równać się powinno zdobyciu kompetencji wielodyskursywnej w tym języku, a co z tego wynika, także nowej kompetencji kulturowej. Jeśli opanujemy różne dyskursy ucząc się języków obcych wprost proporcjonalnie do tego zwiększamy swoją kompetencję kulturową, która staje się kompetencją wielokulturową” (2002: 97). Niewątpliwie tak ujęta kompetencja wielodyskursywna staje się doskonałym punktem wyjścia do rozważań na temat dyskursu w kontekście różnic kulturowych, czyli pragmatyki międzykulturowej. Blum Kulka (2001: 236) wyja-

śnia, że chodzi o dyscyplinę, która zainteresowana jest zróżnicowaniem form dokonywania określonych aktów mowy w obrębie różnych kultur.

W komunikacji, w której ten sam język jest dla jednej osoby językiem ojczystym, a dla drugiej – obcym, przenoszenie norm socjopragmatycznych z innej kultury może wspomagać różne czynniki prowadzące do niepowodzeń komunikacyjnych, a także sprzyjać powstawaniu negatywnego stereotypu osoby z zewnątrz. O ile bowiem zakłócenia gramatyczne są łatwo rozpoznawalne i łatwo dają się usprawiedliwić tożsamością nadawcy jako „cudzoziemca”, o tyle potknięcia na poziomie pragmatycznym i socjopragmatycznym są bardziej niebezpieczne, gdyż łatwiej dają się przypisać cechom charakteru albo etniczno-kulturowemu pochodzeniu i z tego względu mogą mieć poważne reperkusje w życiu społecznym. Kiedy jednak osoba mówiąca w obcym dla siebie języku stosuje inne style komunikacyjne niż rodzimi użytkownicy tego języka, może to być zarówno kwestia umiejętności jak i wyboru. Z drugiej strony, z punktu widzenia autochtonów, odmienny pod względem pragmatycznym sposób mówienia rzadko postrzegany jest pozytywnie jako sygnał tożsamości kulturowej, a zwykle wywołuje raczej niechętnie nastawienie słuchaczy

W przypadku nieporozumień językowo-kulturowych ważne jest umiejętne *negocjowanie formy językowej*. Przykładem takiego zabiegu może być negocjowanie formuł grzecznościowych w Hiszpanii, a konkretnie użycia *usted* czyli, formy *Pan/Pani*. Señor Montero (2002: 110) podaje dwa *sposoby negocjowania formuł grzecznościowych*. Pierwszy z nich to *taktyczny*, lub inaczej *uproszczony*, gdzie negocjacje nie obejmują elementów językowych. Odbiorca na podstawie odpowiedzi sam poprawia popełniony błąd. Na przykład:

- ¿Querías algo? (*Chcesz czegoś?*)
- Quería que me informara donde puedo recibir este formulario. (*Chciałem/am, by mnie Pan/Pani poinformował/a gdzie mogę dostać te formularze.*)
- Vaya al segundo piso. (*Niech Pan/Pani idzie na drugie piętro*)

Drugi sposób negocjowania formy grzecznościowej jest *eksplicytny*. Tutaj negocjacje mają charakter bardziej rozbudowany, odbiorca werbalizuje swoje niezadowolone z powodu zwracania się do niego po imieniu i w dalszej części rozmowy może próbować rozwiązać powstały konflikt. Na przykład:

- Buenos días, empresa XXX. ¿En que puedo servirte? (*Dzień dobry, firma XXX, w czym mogę ci pomóc*)
- Disculpe, ¿nos conocemos? (*Przepraszam, czy My się znamy?*)
- No sé. ¿Por qué pregunta? (*Nie wiem. Dlaczego Pani pyta.*)
- Porque no me acuerdo de usted y sin embargo usted me habla de tú. *Dlatego, że sobie Pani nie przypominam, a jednak mówi Pani do mnie na Ty.*

Na podstawie podanych przykładów można wysnuć wniosek, że rozmowę z nową osobą szczególnie na niwie zawodowej warto zacząć od formuły *Pan/Pani*. W przeciwnym razie można zakłócić relację już na samym początku. Podobnie może się zdarzyć, jeśli będziemy pomijać używanie nazwisk czy tytułów. Przykładowo w Ameryce Południowej nazwiska i tytuły są symbolami statusu. Mówią one o historii rodziny, wykształceniu, zawodzie, pozycji w firmie, a nawet w kraju (Murray Bosrock, 2001: 37).

Stopień formalizacji w komunikowaniu się jest uświęcony tradycją. Osoby spoza kręgu danej grupy są postrzegane jako obce, a więc formy odnoszenia się do nich uległy również dużemu sformalizowaniu. Stąd też formu Vd czyli Usted (vuestra Merced ‘wasza miłość’) – Pani, Pani, Państwo – choć w zasadzie wypierana z nieformalnego, potocznego języka, prawie na pewno zostanie użyta w kontakcie z cudzoziemcem/cudzoziemką przy przedstawieniu i w pierwszych rozmowach. W następującej potem rozmowie strona hiszpańska może przejść do formy familiarnej tú, choć niekoniecznie. Trzeba wspomnieć, że w Ameryce Południowej nie jest to prawdopodobne (Murdoch, 1999: 142).

Wspomniana Señor Montero (2002: 113) proponuje zadanie dotyczące ćwiczenia negocjowania form grzecznościowych, które można wykorzystać podczas lekcji języka obcego. Należy wysłuchać kilku przykładów negocjowania *taktycznego* pomiędzy rodzimymi użytkownikami języka, a następnie podając jednym uczniom fragment dialogu, oczekuje się, że na podstawie wcześniej usłyszanych konwersacji pozostali uczniowie zaproponują prawidłowe odpowiedzi. Innym zadaniem, może być tak zwane *otwieranie kolejnych drzwi w poszukiwaniu skarbu*. Tym razem uczeń ma zapowiedziane spotkanie z szefem firmy, ale zanim to nastąpi po drodze musi porozmawiać z kilkoma osobami: ochroniarzem, portierem, sekretarką szefa itp. Po drodze może też omyłkowo wejść do pokoju pełnego pracowników. Tego typu zadania mają uwrażliwić ucznia na zróżnicowanie użycia określonego typu rejestru czy dyskursu (kompetencja wielodyskursywna) w zależności od tego, z kim i gdzie rozmawiamy.

### 3. Dyskurs negocjacji a język specjalistyczny

W naszych rozważaniach skupiamy się przede wszystkim na cechach dyskursu negocjacyjnego i jego wykorzystaniu podczas lekcji języka obcego. Zanim odpowiemy na pytanie, czy dyskurs edukacyjny może rozwijać interkulturową kompetencję negocjacyjną podczas lekcji języka obcego musimy zastanowić się nad tym czym są negocjacje. Fisher, Ury i Patton (2004: 27) zaznaczają, że negocjacje są częścią życia, gdyż każdy negocjuje niemal codziennie. Autorzy dodają, że ludzie negocjują nawet wtedy, gdy nie zdają sobie z tego sprawy. Małżonkowie negocjują ze sobą, gdzie zjeść obiad, i z dzieckiem o której zgasić światło. Błaut (2000: 4) dodaje, że negocjacje to złożony i skomplikowany proces komu-

nikacji interpersonalnej, nie będącej ani towarzyską rozmową z jednej strony, ani dyktowaniem warunków innym – z drugiej.

Większość autorów piszących na temat negocjacji zwraca uwagę na ich użyteczność i powszechność w codziennych relacjach międzyludzkich. Jak pisze Nęcki (2000: 95), „Negocjacje to nie tylko zawieranie kontraktów, choć być może jest to ich cel ostateczny. Negocjacje to – samo prowadzenie rozmowy, uczestniczenie w aktywności konwersacyjnej”. Przy tych definicjach warto wspomnieć o perswazyjnej i argumentacyjnej roli negocjacji. W procesie negocjacji powinniśmy korzystać z narzędzi perswazji, czyli określonych słów czy gestów, a nawet ciszy (Costa García, Galope Muñoz, Segura Gálvez, 2004), a skuteczna argumentacja powinna polegać przede wszystkim na przekonaniu, a nie pokonaniu partnera (Błaut, 2000: 83).

W tym miejscu warto się zastanowić czy zwykle „prowadzenie rozmowy” wykorzystuje elementy dyskursu negocyjnego? Mulholland (1991: 14-16) uważa, że negocjacje są dyskursem społecznym, co oznacza, że rozmówcy w zależności od kontekstu, w jakim się znajdują samodzielnie podejmują decyzje dotyczące doboru i rodzaju użytego języka. Autorka wcześniej podkreśla, że „język negocjacji spełnia funkcję referencyjną (mówimy o konkretnym przedmiocie negocjacji) i nie-referencyjną związaną szczególnie z wypracowaniem dobrych relacji międzyludzkich (*chat* na temat pogody, wiadomości czy spraw osobistych)” (Mulholland, 1991: 9-10). W naszych rozważaniach skupimy się przede wszystkim na funkcji *niereferencyjnej*, która ma charakter bardziej ogólny i może być wykorzystywana przez wszystkich uczestników negocjacji, niezależnie od tego co jest przedmiotem negocjacji.

Jak już zaznaczyliśmy, język negocjacji to inaczej język konwersacji, argumentacji i perswazji. Argumentację określa się jako zespół czynności podejmowanych w celu uzasadnienia jakiegoś poglądu (Tokarz, 2006: 124). W traktacie negocjacji umiejętne argumentowanie służy przede wszystkim przekonaniu słuchaczy do swoich racji. Najczęściej wykorzystuje się słowa typu: „ponieważ”, „dlatego”, „że”, „bo”, „albowiem”, „więc” (patrz Bobrowicz, 2004). Jednak podstawą każdej skutecznej argumentacji powinny być rzeczowe, logicznie uporządkowane rzeczowe informacje. Bez nich żadne zabiegi, zwroty czy figury retoryczne nie są na dalszą metę przekonywające (Błaut, 2000: 84). By lepiej oddziaływać na odbiorcę, można też odwołać się do strategii perswazji. Hogan (1996: 18) definiuje perswazję jako umiejętność skłaniania ludzi do przyjęcia naszych przekonań i wartości poprzez oddziaływanie na ich myśli i zachowania. Zwraca on szczególną uwagę na sposób zadawania pytań, które służą przede wszystkim do sprecyzowania stwierdzenia, które padło wcześniej, wysunięciu zastrzeżeń i nadaniu rozmowie właściwego kierunku (Hogan, 1996: 58).

Mówiąc o perswazji trzeba wspomnieć o ogromnej roli parafrazy w procesie konwersacji negocyjacyjnej. Stąd, podczas lekcji języka obcego uczeń powinien jak najczęściej stosować *parafrazę*, czyli jedno z podstawowych narzędzi aktywnego słuchania. Parafraza, czyli tzw. *informacja zwrotna* służy potwierdzeniu

i *precyzowaniu*, tego, czy dobrze odebraliśmy intencje naszego rozmówcy oraz powtórzeniu informacji, które uzyskaliśmy. Tym samym wysyłamy sygnał, że szczerze jesteśmy zainteresowani nawiązaniem kontaktu i podjęciem kolejnych rozmów (patrz Spychała, 2008). Do argumentacji i perswazji zaliczamy również tzw. *powtarzalność treści*, czyli „wszelkie treści, które uważamy za kluczowe dla danego zagadnienia, powtarzamy tak długo, jak długo nie jesteśmy pewni, że zostały usłyszane i odebrane” (Nęcki, 2000: 81).

Język konwersacji kieruje się określonymi zasadami. Tannen (1986, 2002: 45) podkreśla, że elementy stylu konwersacyjnego, to podstawa rozmowy. Dzięki nim – dodaje autorka – prezentujemy to, o co nam chodzi, gdy coś mówimy (bądź przemilczamy). Tannen (1986: 45) wśród podstawowych sygnałów konwersacji wymienia: nadawanie odpowiedniego tempa wypowiedzi, robienie przerw, zmianę głośności i wysokości tonu głosu. Autorka dodaje:

Te sygnały są wykorzystywane w skomplikowanych narzędziach językowych stosowanych podczas rozmowy. Zawsze i symultanicznie obejmują one: tworzenie rozmowy poprzez wypowiadanie się na przemian; wskazywanie, jak łączą się ze sobą określone kwestie; przedstawienie, co naszym zdaniem robimy podczas rozmowy (przykładowo: słuchamy, okazujemy zainteresowanie, zachowujemy się przychylnie lub przyjacielsko, oczekujemy pomocy lub proponujemy); a także prezentowanie, co wówczas czujemy.

Sztuka konwersacji, a co za tym idzie negocjacji, polega na połączeniu poszczególnych umiejętności – zadawania pytań, aktywnego słuchania, prezentacji siebie, czy konstruktywnego wyrażania niezgody (Spychała, 2010: 359-360). W przypadku rozmów międzykulturowych zgadzamy się z Murdoch (1999: 53), że sami nadawcy i odbiorcy w procesie komunikowania międzykulturowego różnią się między sobą nie tylko zespołem cech, które wyróżniono by także wśród jednokulturowych i jednojęzycznych uczestników procesu komunikowania, ale również uwarunkowaniami kulturowymi na przykład innym pojmowaniem ról. Jak pisze Murdoch (1999: 53-54), „Wyjątkowo konfliktogenne są negocjacje, przede wszystkim dlatego, że włączają do procesu *dogadywania się* wiele umiejętności społecznych, które każdy przedstawiciel międzykulturowego stołu negocjacyjnego nabył we własnej kulturze i inaczej je rozumie”.

Czy język specjalistyczny kieruje się podobnymi kryteriami co dyskurs negocjacyjny? By odpowiedzieć na to pytanie przede wszystkim trzeba ustalić, czym są języki specjalizacji czy języki specjalistyczne. Pieńkos (2003: 264) uważa, że język specjalistyczny jest czymś więcej aniżeli tylko rejestrem, stylem i słownictwem specjalistycznym, czy też specjalistyczną terminologią. Stanowi on pewien zbiór środków i zasobów odznaczających się wieloma stylami, rejestrami i właściwościami leksykalnymi. Cabré (2004: 2) zaznacza, że języki specjalizacji czy języki specjalistyczne są rejestrami funkcjonalnymi charakteryzującymi się specyficzną tematyką *traktowaną w określony sposób*. Niewątpliwie językiem specjalistycznym, czy fachowym posługują się specjaliści, którzy reprezentują różne dziedziny zawodo-

we. W tym wypadku możemy mówić o wspomnianej już *funkcji referencyjnej* negocjacji (patrz Mulholland, 1991). Dolata-Zaród (1995) pisząc o nauczaniu francuskiego języka specjalistycznego, podobnie jak Mulholland, zwraca uwagę na sytuacje zawodowe, które dzielą się na dwie grupy interakcji. Do pierwszej grupy zalicza spotkania specjalistów z przeciętnymi użytkownikami języka. Przykładem tego typu interakcji może być rozmowa w banku. Klient rozmawia ze specjalistą na temat formalności niezbędnych do założenia konta. Zdaniem Dolaty-Zaród (1995: 165), „Jeśli interakcje te przybierają formę przekazania informacji lub porady, to stają się przede wszystkim wyzwaniem pragmatycznym, które polega na utworzeniu i podtrzymaniu dobrego kontaktu z niespecjalistą”. Druga grupa interakcji to spotkania typowo biznesowe, branżowe pomiędzy specjalistami z danej dziedziny, bądź różnych obszarów działalności zawodowej.

Mement (2004: 113) stoi na stanowisku, że sporządzanie wykazu wszelkich specjalistycznych dziedzin, w których negocjacje mogą mieć miejsce i związanych z nimi specjalistycznych języków nie jest celowe, choć przekładowo jest możliwe określenie leksyki niezbędnej do negocjacji w handlu. Badania rejestru doprowadziły do konkluzji, że język specjalistyczny, nie różni się od ogólnego języka angielskiego (ang. *General English*). W kategoriach gramatycznych język specjalistyczny faworyzuje jedynie pewne formy gramatyczne, takie jak: czas teraźniejszy, strona bierna oraz rzeczowniki złożone. Natomiast analiza leksyki pokazuje, że terminy ściśle techniczne stanowią jedynie 9% całego zakresu leksyki (Mement, 2004: 113, za Inman, 1978).

W opinii Dolaty-Zaród (2005: 165-166) język używany przez specjalistów obejmuje trzy rejestry:

- język standardowy korzystający ze słownictwa używanego na co dzień, w tym obejmujący wyrażania kolokwialne czy gwarowe;
- poziom pośredni posiadający terminologię specjalistyczną, ale ogólnie znaną szerokiemu gronu odbiorców (np. wykroczenie, umowa, pełnomocnictwo);
- terminy (w tym skróty i inne akronimy) specyficzne dla danego zawodu, gałęzi czy przedsiębiorstwa.

Ten trzeci rejestr nie musi być przedmiotem nauczania podczas zajęć z języka obcego, gdyż z naszych doświadczeń zawodowych wynika, że bez żadnych problemów można go opanować w pierwszych tygodniach pracy w danej branży. Poza tym, terminologia specjalistyczna, tak jak inne dziedziny życia, podlega ciąglem modyfikacjom i zmianom znaczeniowym. Pawlak (2011: 8-9) słusznie zauważa, że prawdziwym wyzwaniem dla uczących się (np. studentów filologii), którzy na co dzień nie mają kontaktu z językiem docelowym jest opanowanie wielu codziennych wyrażen i zwrotów, konwencji socjokulturowych, zasad przejmowania inicjatywy podczas rozmowy, różnych sposobów negocjowania znaczeń czy specyficznych cech mówionego języka obcego.

Zatem czy można wprowadzać narzędzia dyskursu negocjacyjnego podczas zajęć języka obcego? Czy można nauczyć umiejętności prowadzenia sku-



tecznej rozmowy w określonym kontekście kulturowym? Tym zagadnieniem zajmujemy się w kolejnym punkcie naszych rozważań.

#### 4. Dyskurs edukacyjny (szkolny) a rozwój interkulturowej kompetencji negocjacyjnej i mediacyjnej

Do tej pory wykazaliśmy, że dyskurs edukacyjny może wprowadzać elementy dyskursu negocjacji. W tym miejscu warto ustalić czym jest dyskurs edukacyjny. Zdaniem Kawki (1999: 27-29) dyskurs szkolny to przede wszystkim dialog rozumiany jako kształtowanie wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, a odbywający się głównie między nauczycielem (N) a uczniem (U). Rzadziej występuje on między uczniami podczas lekcji, z góry bowiem zakłada nierówność pełnionych ról językowych podczas wymiany wypowiedzi, z rolą dominującą przypadającą zawsze nauczycielowi. Autor podkreśla też, że nauczyciel pomimo tego, że jest jednym uczestników konwersacji podczas lekcji, jest najczęściej jej inicjatorem, kontynuatorem, a także tym, który podejmuje decyzję o zakończeniu wypowiedzi. W tym kontekście trudno dostrzec podobieństwa między rozmową negocjacyjną a dialogiem szkolnym, choć w przypadku tak zwanych negocjacji pozycyjnych<sup>1</sup>, często mamy do czynienia z dominującą rolą jednego z rozmówców.

Interkulturowa kompetencja negocjacyjna (IKN) (patrz Spychała, 2010) zakłada między innymi, że uczeń ma świadomość uwarunkowań kulturowych, a także dysponuje umiejętnościami komunikacyjnymi w zakresie dyskursu negocjacyjnego. Co zatem wypada zrobić, by uczeń mógł dysponować ową *sprawnością negocjacyjną*, którą my nazywamy *interkulturową kompetencją negocjacyjną*? Wielu badaczy między innymi Barro, Jordan i Roberts (1998) proponują zbliżenie ucznia do tzw. „technik etnograficznych”. Metody etnografii umiejscawiają ucznia w konkretnym kontekście kulturowym, z zastrzeżeniem, że nie chodzi o to, by uczniowie stali się specjalistami w antropologii społecznej. Powód takiego założenia jest bardzo prosty: należy pomóc uczniom – poprzez wykorzystywanie podejścia typu etnograficznego – w unikaniu generalizowania i wyciągania błędnych wniosków oraz w neutralizowaniu stereotypów. Podejście to, jakkolwiek zasługujące w naszej opinii na uwagę, nie do końca nas jednak satysfakcjonuje, chociażby z tego powodu, że nie wszyscy polscy uczniowie mają możliwość wyjazdu zagranicznego do kraju, którego języka się uczą czy choćby zdobycia odpowiednich materiałów. Poza tym sam wyjazd i bezpośredni kontakt z obcokrajowcami nie gwarantuje przyswojenia interkulturowej kompetencji negocjacyjnej (patrz Spychała, 2007, 2008).

W tym celu warto, by nauczyciel przystępując do pracy nad IKN z uczniami określił konkretny kontekst sytuacyjny (np. rozmowa ze sprzedawcą na

---

<sup>1</sup> Są to negocjacje, które mają charakter rywalizacyjny. Polegają na wysuwaniu żądań i doprowadzaniu do ustępstw, co kończy się rozwiązaniem: wygrany – przegrany.

bazarze w Hiszpanii). Następnie wspólnie można wypracować konkretne zagadnienia, tematy, które będą przedmiotem rozmowy negocjacyjnej, np. kupno torebki. Jak pisze Piotrowska (1995: 171):

Aby sprostać zadaniu wykorzystania rozmowy handlowej jako materiału dydaktycznego, konieczna jest prezentacja autentycznych, a nie – stylizowanych językowo, symulowanych i zdydaktyzowanych symulacji. Na zajęciach takie przykłady są niezwykle rzadkie. Lekcje języka obcego koncentrują się z reguły bardziej na wykorzystywaniu materiałów do konwersacji, niż na kształceniu umiejętności adekwatnego, interaktywnego działania w różnych sytuacjach społecznych. Strategie prowadzenia rozmowy, podstawy budowy dyskursu, umiejętny wybór środków językowych do prowadzenia ciągów argumentacyjnych – to właśnie aspekty, które sprawiają uczącym się największe problemy. Wbrew powszechnemu mniemaniu, to nie niedoskonała leksyka czy gramatyka języka docelowego mogą doprowadzić do fiaska rozmów negocjacyjnych, a raczej błędna interpretacja tonu głosu rozmówcy, jego mimiki oraz sposobu prowadzenia dyskursu.

Kompetencja interkulturowa (KIK) to przede wszystkim zaznajomienie ucznia z przejawami odmienności kulturowej i ich interpretowanie w powiązaniu z rozumieniem zjawisk kulturowych, które leżą u podłoża odmienności (jak choćby poczucie tożsamości i więzi łączących daną wspólnotę kulturową). Według nas KIK funkcjonuje jako spójne połączenie wiedzy, umiejętności i postawy. *Wiedza* obrazuje wszystko to, co jest charakterystyczne dla danej kultury. *Umiejętności* są pomocne w poznawaniu kultury, czyli są wiedzą dotyczącą tego, w jaki sposób się zachowywać w odniesieniu do innej kultury i jak się jej uczyć. *Postawa* jest zdolnością skutecznego komunikowania się, która opiera się przede wszystkim na wrażliwości na odmienną kulturę. Tak więc, KIK może być zdefiniowana jako dysponowanie umiejętnością poznania wszystkiego, co jest charakterystyczne dla innej kultury, a także zdolnością użycia odpowiednich i skutecznych strategii podczas spotkania interkulturowego (patrz Spychała, 2004, 2007). W opinii Pfeifera (2000: 148), interkulturowa kompetencja komunikacyjna i interkulturowa kompetencja negocjacyjna zajmują jedno z najwyższych poziomów rozwoju kompetencji językowej, gdyż możliwość negocjowania znaczeń kulturowych jest możliwa na wyższych poziomach nauczania języka. O ile z twierdzeniem, że rozmowy biznesowe wymagają dobrej znajomości języka można się zgodzić, o tyle w przypadku dostrzegania różnic kulturowych naszym zdaniem z powodzeniem można dysponować słabą znajomością języka. Zdolność do negocjowania różnic interkulturowych w formie działań i zabiegów komunikacyjnych, to podstawowe składowe interkulturowej kompetencji negocjacyjnej. Według nas zakres IKN obejmuje:

- wiedzę czyli znajomość kultury danego obszaru językowego;
- umiejętności komunikacyjne (w tym znajomość dyskursu negocjacyjnego);
- postawę czyli odpowiednie zachowanie;
- umiejętności osiągania porozumienia *wygrany – wygrany* (negocjacje integracyjne).

W nawiązaniu do negocjacji integracyjnych (tzw. metoda integracyjna) należy wspomnieć, że w ostatnich latach znawcy przedmiotu stwierdzają, że jest to najlepszy styl prowadzonych negocjacji opierający się głównie o wspólne poszukiwanie rozwiązań. Jak piszą Fisher, Ury i Patton (2004: 29):

Jest to metoda negocjacji opartych na zasadach, opracowana w Harvardzkim Projekcie Negocjacyjnym, która polega na podejmowaniu decyzji w poszczególnych kwestiach opierając się na meritum, a nie na przetargu wokół tego, co każda ze stron mówi, że zrobi lub nie zrobi. Metoda ta sugeruje, że zawsze gdy jest to możliwe, powinieneś poszukiwać wspólnych korzyści, a gdy napotkasz konfliktowe interesy, powinieneś domagać się, aby rozstrzygnięcie oparte było na kryteriach niezależnych od woli stron. Metoda ta jest twarda w stosunku do problemu i miękka w stosunku do ludzi. Nie polega na żadnych chwytach i grach. Negocjowanie oparte na zasadach wskazuje, jak uzyskać to, co ci się należy i jednocześnie pozostać porządnym człowiekiem

Uczeń przystępując do rozmowy negocjacyjnej może skorzystać z wszystkich narzędzi tak rozumianej IKN. Jednak będzie to zależało od kontekstu w jakim przyjdzie mu prowadzić rozmowy.

W przypadku rozmowy typowo biznesowej w firmie uczący się powinien dysponować przede wszystkim dobrą znajomością języka na poziomie minimum B1, wiedzą z zakresu treści kulturowych takich jak np. języki oficjalne, urzędowe, gospodarka, polityka, administracja, biurokracja, historia, geografia, religia, ludność (struktura społeczna, podziały klasowe), jedzenie, obyczaje, różnice czasowe itd. oraz potrafić nawiązać współpracę z drugą stroną w oparciu o reguły prawidłowego komunikowania się (w tym zasady dyskursu negocjacyjnego). Niezmiernie istotna jest też umiejętność odczytywania sygnałów pozawerbalnych, czyli gestów, spojrzeń, pozycji ciała czy dystansu fizycznego. Przykładowo cechą wyróżniającą rozmówców z kręgu hiszpańskojęzycznych jest ożywiona mowa ciała, co nie zawsze przekłada się na głębokie zaangażowanie emocjonalne. Często rozmowy przebiegają w sposób głośny i niezmiernie wyrazisty (patrz Spychała, 2008, 2010). Rozmówcy hiszpańskojęzyczni często zbliżają się, zmniejszając tym samym dystans przestrzeni intymnej.

Uczeń może wykorzystać znajomość strategii dyskursu negocjacyjnego podczas zwyczajnego spotkania na ulicy, pytając o drogę, czy zakupując gazetę w kiosku. Podczas lekcji uczeń nabywając kompetencje z zakresu negocjowania znaczeń kulturowych i nie tylko, w przyszłości będzie potrafił radzić sobie z deficytami komunikacyjnymi. Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języków obcych również określa kompetencje, jakie powinien nabyć uczeń z zakresu negocjacji podczas nauki języka obcego, które przytoczone zostały w tabeli 1.

Zakres podstawowy	Zakres rozszerzony
<p>Uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach: Uczeń <i>prowadzi proste negocjacje</i> w typowych sytuacjach życia codziennego, np. wymiana zakupionego towaru)/proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie.</p>	<p>Uczeń reaguje ustnie w sposób płynny w różnorodnych, bardziej złożonych sytuacjach. Uczeń spełnia wymagania określone dla zakresu podstawowego, a ponadto: (1) <i>prowadzi negocjacje w trudnych sytuacjach życia codziennego</i> (np. niezasłużone oskarżenie, spowodowanie szkody); (2) aktywnie uczestniczy w rozmowie i dyskusji (przedstawia opinie i argumenty, odpira argumenty przeciwne); (3) komentuje, zgadza się lub kwestionuje zdanie innych uczestników dyskusji; (4) spekuluje na temat przyczyn i konsekwencji zdarzeń przeszłych i przyszłych; (5) wysuwa i rozważa hipotezy.</p>

Tabela 1: Podstawa Programowa – Język obcy nowożytny, IV etap edukacyjny. Treści nauczania: wymagania szczegółowe (2009: 52).

Warto w tym miejscu zastanowić się też nad pojęciem *mediacji*. Słowo *mediacja* pochodzi z greckiego *medos* (neutralny, nie należący do żadnej ze stron, pośredniczący). Termin ten szczególnie często używany jest w środowisku biznesowym, prawnym. Jak pisze Bobrowicz (2004: 14), „Mediacja to proces, w którym niezależna osoba trzecia pomaga stronom konfliktu rozwiązać spór”. Zgodnie z nową podstawą programową kształcenia ogólnego (2009: 46) w zakresie mediacji uczeń powinien dysponować umiejętnościami przetwarzania tekstów pisemnych i ustnych: przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) i tekstach obcojęzycznych, przekazuje w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z prostego tekstu w języku obcym.

Bardziej szczegółowo pojęcie mediacji wyjaśnia *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* (2003: 83), gdzie czytamy, że w działaniach polegających na mediacji użytkownik języka nie wyraża swoich własnych opinii, lecz działa jako pośrednik między rozmówcami – zazwyczaj (choć nie zawsze) mówiącymi różnymi językami – którzy nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Przykładami działań mediacyjnych mogą być tłumaczenia ustne i pisemne, a także podsumowanie i wspomniana wcześniej parafraza, w sytuacji gdy język oryginału jest niezrozumiały dla odbiorcy. *Strategie mediacyjne* z kolei wykorzystują określony zasób środków językowych przydatnych w przetworzeniu informacji i ustalenia odpowiedniego znaczenia. Proces ten składa się z czterech etapów: *planowanie, wykonanie, ocena i korekta*. *Planowanie* obejmuje między innymi: budowanie wiedzy na dany temat, przygotowanie glosariusza, rozważenie potrzeb rozmówcy, dobór długości fragmentu wypowiedzi do tłumaczenia. *Wykonanie* to: analiza informacji wpływających w jednym języku i jednocześnie formułowanie ostatecznej wersji tłumaczenia w drugim, a także zauważanie różnych możliwości wyrażanie, ekwiwalentów, wypełnianie luk. *Ocena* to głównie kontrola spójności wypowiedzi oraz jej poprawności. Z kolei *korekta* odbywa się na podstawie słowników, encyklopedii, materiałów źródłowych oraz w oparciu o konsultacje z ekspertami.

## 5. Interkulturowa kompetencja negocjacyjna w podręcznikach do nauczania języka hiszpańskiego jako obcego (ogólny zarys)

Podręcznik jest bez wątpienia najbardziej podstawowym narzędziem dydaktycznym. Przeprowadzona analiza podręczników do nauczania języka hiszpańskiego jako obcego miała na celu ogólne naświetlenie dwóch ważnych kwestii, które jednocześnie stały się naszymi pytaniami badawczymi: Czy podręczniki wprowadzają elementy wspierające rozwój IKN, a więc przyczyniają się do rozwoju umiejętności negocjacyjnych i mediacyjnych, a przede wszystkim czy zawierają treści dyskursu negocjacyjnego? Kolejne pytanie to: Jakiego rodzaju elementy z pragmatyki interkulturowej są prezentowane w tychże podręcznikach, czyli w jaki sposób przedstawiona jest wiedza kulturowa? Uwzględniliśmy również inne kwestie opisane we wzorcu teoretycznym, które pozwalały ocenić aspekty związane z relacją: kultura/język. Czy dialogi, ćwiczenia komunikacyjne są odzwierciedleniem naturalnego języka konwersacji (aktywne słuchanie, pytania, parafraza, wyrażanie niezgody)? Czy wprowadzane są elementy języka argumentacji, perswazji?

Naszej analizie poddaliśmy trzy aktualne podręczniki dla średniozaawansowanych, czyli na poziomie B1 (*ESOKJ*). Dodajmy, że pierwsze części z serii tych podręczników (poziomy A1) są dopuszczone do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Skupiliśmy się na poziomie B1, bo zakładamy, że w przypadku 3-4 godzin języka w liceum uczeń może osiągnąć ten poziom jego znajomości, a więc przed ukończeniem edukacji w szkole ponadgimnazjalnej skorzysta jeszcze z tego podręcznika.

Podręcznik *Pasaporte B1* (2010), jak i inne serie pozostałych omawianych tu podręczników zostały opracowane w oparciu o *Europejski system opisu kształcenia językowego*, a w szczególności w zakresie ogólnych celów kształcenia językowego i określonych sfer życia danego użytkownika języka. W *Pasaporte B1* autorzy podzielili każdy z modułów na 4 sfery tematyczne: prywatną, publiczną, zawodową i edukacyjną. Tego typu podział może z jednej strony sprawiać wrażenie chaosu tematycznego, z drugiej strony wprowadzając określone słownictwo w ramach danej sfery życia uczeń ma możliwość praktykowania kompetencji pragmatycznej w różnych kontekstach. Pomiędzy rozdziałami określonymi jako sfera „zawodowa” i „edukacyjna” autorzy poświęcają dwie strony na tematykę związaną z wiedzą o krajach, gdzie nauczany jest język hiszpański. W podręczniku *Sueña B1* (2009) tematyka kulturowa dostosowana jest do zainteresowań licealistów. Można też powiedzieć, że jest powiązana z porami roku czy etapami pracy w szkole. Podręcznik wprowadza praktyczne, nowe struktury za pośrednictwem dialogów czy wyrażen z życia codziennego. Uczniowie mają możliwość przeprowadzania debaty, polemiki, a także argumentacji. *Aula B1* (2006) wprowadza taką tematykę jak: życie rodzinne i towarzyskie, praca, społeczeństwo, media. Głównym celem podręcznika jest rozwój sprawności komunikacyjnych ucznia w oparciu o wykorzystanie narzędzia, jakim jest podejście zadaniowe. W ten sposób uczeń ma możliwość uczenia się poprzez interakcję, a różnego typu ćwiczenia aktywizujące są odzwier-

ciędlaniem sytuacji codziennych. Logiczna struktura podręcznika według modelu *prezentacja – rozumienie – praktyka* ułatwia nabywanie umiejętności konwersacyjnych. Zawarty materiał kulturowy rozwija w uczniach kompetencję interkulturową, postawę otwartości i tolerancji. Na szczególną uwagę zasługuje sekcja *Más cultura – „więcej kultury”*, gdzie uczniowie mają do dyspozycji szereg tekstów na temat zwyczajów, geografii itp., a także artykuły, fragmenty poezji, powieści, biografii itp.

Podsumowując należy stwierdzić, że niestety, żaden z omawianych podręczników nie rozwija w zadawalający sposób IKN, choć w większości podręczniki zawierają dobrze opracowany materiał kulturowy. Autorzy podręczników nie posługują się wprost terminami „negocjacje”, „wynegocjuj” itp., lecz niektóre z zadań są zbieżne z praktyką negocjacyjną, tak jak na przykład „walka” o godne warunki pracy. Najwięcej elementów dyskursu negocjacji znajdujemy w *Pasaporte* gdzie, rozwijanie sprawności językowych jest realizowane szczególnie w odniesieniu do 3 sfer życia (prywatnej, publicznej, zawodowej). Większość ćwiczeń komunikacyjnych sprowadza się do przedstawiania swoich opinii, uzasadnienia jakiegoś zagadnienia, ale jest też wiele ćwiczeń rozwijających argumentację na przykład podczas dyskusji na zadany temat.

## 6. Zakończenie

Interkulturowa kompetencja negocjacyjna jest względnie nowym zagadnieniem, choć dużo się mówi o negocjacjach międzykulturowych. W ostatnich latach modne są szkolenia biznesowe z zakresu negocjacji międzynarodowych. Uważamy, że podczas zajęć języka obcego warto wprowadzać metody i ćwiczenia pozwalające na rozwój umiejętności negocjacyjnych. Uczniowie mogą stopniowo uczyć się parafrazowania, argumentowania czy nawet obrony przed narzucającym zdaniem drugiej strony. W przyszłości będą też potrafili samodzielnie określać znaczenie poszczególnych wyrażen językowych i nie tylko, w danym kontekście kulturowym. Mamy nadzieję, że nasze rozważania na temat możliwości wykorzystania elementów dyskursu negocjacyjnego i mediacyjnego z przedstawicielami różnych kultur, nie tylko hiszpańskojęzycznych choćby w skromnym zakresie przyczynią się do rozwoju IKN w nauczaniu języków.

## BIBLIOGRAFIA

- Aránzazu Cabrerizo Ruiz, M., Gómez Sacristán, M. L. i Ruiz Martínez, A. M. 2009. *Sueña. Libro del Alumno 2. B1*. Madrid: Anaya.
- Błaut, R. 2000. *Skuteczne negocjacje*. Warszawa: CIM.
- Barro, A., Jordan, S. i Roberts, C. 1998. „Cultural practice in everyday life: The language learner as ethnographer”. [w:] Byram, M. i Fleming, M. (red.). *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press. 225-241.
- Blum Kulka, S. 2001. „Pragmatyka dyskursu”. [w:] Van Dijk, T. A. (red.). *Dyskurs jak struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 214-239.

- Bobrowicz, M. 2004. *Mediacje gospodarcze – jak medionąć i przekonywać*. Warszawa: C. H. Beck.
- Cerrolaza Aragón, M., Cerrolaza Gili, O. i Llovet Barquero, B. 2010. *Pasaporte. Nivel 3. B1*. Edelsa. Grupo Didascalia, S.A.
- Chruszczewski, P. 2001. „Wielodyskursywność warunkiem kompetencji wielokulturowej?”. [w:] Siek-Piskozub, T. (red.). *European year of languages 2001*. Poznań: UAM. 93-103.
- Cabré M. T. 2004. „¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos?”. [w:] Van Hooft, A. (red.). *Textos y discursos de especialidad: El español de los negocios. Revista Foro Hispanico* 26. 19-34.
- Corpas, J., Garmendia, A. i Soriano, C. 2006. *Aula Internacional 3. Curso de español. B1*. Barcelona: Difusión.
- Costa García, M., Galeote Muñoz, M., Seruga Gómez, M. 2004. *Negociar para con-vencer. Método, creatividad y persuasión en los negocios*. Madrid: McGraw-Hill.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Dolata-Zaród, A. 2005. „O nauczaniu francuskiego języka specjalistycznego”. [w:] Mackiewicz, M. (red.). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB. 163-167.
- Duszak, A. i Fairclough, N. 2008. „Krytyczna analiza dyskursu – nowy obszar badawczy dla lingwistyki”. [w:] Duszak, A. i Fairclough, N. (red.). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas. 7-29.
- Fisher, R., Ury, W. i Patton, B. 2004. *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*. Warszawa: PWE.
- Hogan, K. 1996. *Psychologia perswazji*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Inman, M. 1978. „Lexical analysis of scientific and technical prose”. [w:] Tribble, M., Trimble, L. i Drobnic, K. (red.). *English for Specific Purposes: Science and technology*. Corvallis: Oregon State University Press. 242-256.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Kramersch, C. 1998. *Language and culture*. New York: Oxford University Press.
- Kawka, M. 1999. *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków: WSP.
- Mamet, P. 2004. *Język negocjacji handlowych*. Katowice – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Martín Riojo, L., Gómez Esteban, C. 2008. „Płeć władzy kobiecy styl komunikacji i zarządzania w hiszpańskich miejscach pracy”. [w:] Duszak, A. i Fairclough, N. (red.). *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas. 429-457.
- Mulholland, J. 1991. *The language of negotiations*. London: Routledge.
- Murdoch, A. 1999. *Współpraca z cudzoziemcami w firmie*. Warszawa: Poltext.
- Murray Bosrock, M. 2001. *Ameryka Południowa. Przewodnik dla podróżujących w interesach i nie tylko*. Warszawa: Wig-Press.
- Nęcki, Z. 2000. *Negocjacje w biznesie*. Kraków: Antykwa.

- Oppermann, K. i Weber, E. 2000. *Język kobiet, język mężczyzn*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pawlak, M. 2010. „Uczenie się, nauczanie i testowanie sprawności mówienia – zarys problematyki”. [w:] Pawlak, M. i Waniek-Klimczak, E. (red.). *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Poznań – Kalisz – Konin: UAM i PWSZ w Koninie. 5-20.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Pieńkos, J. 2003. *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*. Kraków: Zakamycze.
- Piotrowska, D. 2005. „Tekst autentyczny jako źródło informacji kulturowej w dydaktyce języka fachowego”. [w:] Mackiewicz, M. (red.). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo WSB. 169-174.
- Podstawa Programowa z komentarzami. Języki obce*. 2009. Warszawa: MEN.
- Spychała, M. 2004. „La problemática de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera”. Niepublikowana rozprawa doktorska. Poznań: UAM.
- Spychała, M. 2007. „Model oceny materiałów nauczania na przykładzie podręczników do nauczania języka hiszpańskiego”. [w:] Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 267-275.
- Spychała, M. 2008. „Negocjowanie znaczeń językowych i kulturowych w języku hiszpańskim”. [w:] Florczak, J. i Gajos, M. (red.). *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka*. Warszawa: Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. 137-144.
- Spychała, M. 2010. „Interkulturowa kompetencja negocjacyjna a rozwój sprawności komunikacyjnych na lekcji języka obcego”. [w:] Pawlak, M. i Waniek-Klimczak, E. (red.). *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Poznań – Kalisz – Konin: UAM i PWSZ w Koninie. 357-366.
- Sandig, B. i Selting, M. 2001. „Style dyskursu”. [w:] Van Dijk, T. A. (red.). *Dyskurs jak struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 131-152.
- Señor Montero, A. 2002. „Negociaciones interculturales en español: de la teoría a la práctica”. [w:] Pérez Gutiérrez, M. i Coloma Maestre, J. (red.). *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*, Madrid. 939-945.
- Tokarz, M. 2006. *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja*. Gdańsk: GWP.
- Tannen, D. 1986 [2002]. *To nie tak. Jak styl konwersacyjny kształtuje relacje z innymi*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Tannen, D. 1990 [1999]. *Ty nic nie rozumiesz*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Van Dijk, T. A. 2001. „Badania nad dyskursem”. [w:] Van Dijk, T. A. (red.). *Dyskurs jak struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 9-44.
- Wodak, R. 2011. „Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy”. [w:] Wodak, R. i Krzyżanowski, M. (red.). *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf. 11-48.