

**Elżbieta GAJEWSKA**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## **Analiza dyskursu w nauczaniu języków obcych do celów zawodowych na przykładzie *Français de la communication professionnelle***

### **Abstract:**

**Discourse analysis in teaching foreign languages for professional purposes (based on *Français de la communication professionnelle*)**

In LSP, Discourse Analysis seems to be an indispensable element in determining the aims and content of education. It is part of the needs analysis of a given audience. However, most people who learn foreign languages for professional purposes, use ready-made materials rather than specially designed courses. LSP textbooks, including those used business language education, are developed for a wide audience. This, however, has negative consequences for the discursive aspects of this education, as illustrated in the corpus of textbooks for the *Français des affaires*, often seen as French in the company or French for professional communication. This broadly defined scope de facto covers different types of discourse. This is not so much a problem if discursive conditions are shown through didactic dialogues embedded in one company: discursive behaviors could then be patterned onto their models in a real company with similar parameters. However, the analyzed body of text shows that the authors of the textbooks examined focus more on introducing the necessary language forms and explaining the mechanisms of language functioning than on the mechanisms of matching the message to the context. An example of this is the neglect of the form that could mediate between *tutoiement* and *vouvoiement*, i.e. the use of *name + vous*. Recourse to discourse analysis would help avoid this and other reservations mentioned in the text.

### **Wstęp**

W glottodydaktyce specjalistycznej analiza dyskursu wydaje się być niezbędnym elementem pozwalającym na określenie celów i treści kształcenia w ramach tzw. analizy potrzeb. W schemacie tworzenia kursu językowego dla potrzeb zawodowych, opracowanym przez A. Velázquez-Bellot (2004), analiza dyskursu oraz analiza potrzeb zostały umieszczone w obszarze metodologii teoretycznej, odzwierciedlającej koncepcję języka, który ma być przedmiotem nauczania oraz uczenia się. Analiza potrzeb odbiorców rozpoczyna się od zebrania informacji poprzez kwestionariusze, ankiety i wywiady. Wyciągnięte wnioski kierują następnie tworzeniem korpusu dokumentów autentycznych. Ostatnim etapem jest analiza odnośnego dyskursu,

oparta zarówno na właściwych danemu środowisku tekstach, jak i na informacjach otrzymanych za pośrednictwem wywiadów lub ankiet. Dane z analizy dyskursu kierują doborom materiałów kształcenia oraz wpływają na pierwszy ogólny zarys programu, który będzie następnie dopracowywany na etapie metodologii tworzenia kursu.

Opisana tutaj procedura przedstawia proces tworzenia kursu „szytego na miarę” dla konkretnej grupy docelowej, wpisując się w perspektywę określaną przez J.-M. Mangiante i C. Parpette (2004) jako logika popytu, zaś spolszczoną przez E. Gajewską i M. Sowę (2014: 47) jako „glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych”. Tymczasem praktyka wykazuje, że podobne oferty stanowią jedynie niewielką część kursów przygotowujących do posługiwania się JO w kontekście zawodowym. Uczący się języka w celu ewentualnego wykorzystania go w przyszłej karierze lub też niemogący sobie pozwolić na profilowane, a przez to kosztowne szkolenie, korzystają zazwyczaj z kształcenia z zakresu różnych języków specjalistycznych, czyli z propozycji wpisujących się w logikę podaży (zob. J.-M. Mangiante/ C. Parpette 2004).

Nauczanie języków adresowane do szerzej profilowanych grup zawodowych lub branżowych, według propozycji E. Gajewskiej i M. Sowy (2014: 47) „glottodydaktyka do celów zawodowych”, ma długą tradycję. Na rynku edukacyjnym dostępne są materiały wspomagające opanowanie rozmaitych odmian języków specjalistycznych, szczególnie języków biznesu. Czy jednak szerokie ujęcie właściwe szkoleniom konstruowanym w logice podaży nie będzie mieć potencjalnych negatywnych konsekwencji dla dyskursywnych aspektów tego kształcenia? Mając do czynienia z komunikacją specjalistyczną jako językoznawca i jako dydaktyk, autorka niniejszego tekstu pragnie przedstawić obserwacje, nasuwające się przy próbach zastosowania założeń teoretycznych analizy dyskursu do wykorzystywanych podręczników z zakresu języka francuskiego w biznesie lub w przedsiębiorstwie.

Dyskurs jest pojęciem wieloznacznym, rozmaicie ujmowanym w różnych tradycjach i nurtach badawczych. Celem dalszych rozważań przyjmujemy tutaj ogólną syntetyczną definicję zaproponowaną w ujęciu typologicznym przez H. Grzmil-Tylutki. Widzi ona typ dyskursu jako „zsemiotyzowaną przestrzeń, wyznaczoną przez zinstytucjonalizowane relacje podmiotowe i sytuacyjne, która wytycza możliwy zakres tematyczny (dziedzinę) oraz możliwe funkcje pragmatyczne” (2007: 40). Dany typ dyskursu ma sobie właściwe uwarunkowania społeczno-komunikacyjne, treści oraz cele. Te kategorie – aczkolwiek w nieco zmienionej kolejności – zostaną zatem wykorzystane dla przedstawienia i uporządkowania wniosków refleksyjnego praktyka-dydaktyka w odniesieniu do analizy dyskursu w podręcznikach realizujących założenia „glottodydaktyki do celów zawodowych”.

### **1. Zakres tematyczny i cele kształcenia, czyli „język biznesu” lub „komunikacja w przedsiębiorstwie” jako potencjalny typ dyskursu**

Podczas analizy potrzeb badany dyskurs powiązany jest ściśle z daną grupą docelową, czyli z adresatami określonego szkolenia. W przypadku tworzenia kursu w logice podaży parametry mogące wyodrębnić interesujący dla (możliwie licznych) po-

tencjalnych odbiorców obszar komunikacji w kontekście zawodowym muszą uprzednio zostać zdefiniowane przez autorów tego kursu. Niezbędne są w tym celu kryteria typologiczne, pozwalające uchwycić związki między cechami komunikacji i warunkującymi je elementami kontekstu społecznego, w którym jest osadzona.

Sfery aktywności ludzkiej sprzyjają powstaniu zinstytucjonalizowanych relacji podmiotowo-sytuacyjnych. Stąd też, według D. Maingueneau (2005), przestrzeń dyskursywności może zostać podzielona na sektory aktywności społecznej, z którymi powiązane są typy dyskursów. Maingueneau zwraca uwagę na heterogeniczność takiej typologii, opierającej się na co najmniej dwóch kryteriach. Francuski dyskursywiści wskazuje na możliwość dokonania kategoryzacji w oparciu o zinstytucjonalizowane relacje społeczne (wyodrębniamy w ten sposób np. dyskurs administracyjny bądź reklamowy) bądź też pozycję lub doktrynę (czego przykładem może być np. dyskurs komunistyczny). To pierwsze rozróżnienie odpowiada stosowanemu w glotodydaktyce specjalistycznej horyzontalnemu podziałowi na dziedzinowe „języki zawodowe” (zob. R. Kocourek 1982: 26). Tym niemniej, chociaż ze względów praktycznych takie określenia jak *Medical English*, *Español para el turismo* czy *Français du secrétariat* są powszechnie stosowane w nazewnictwie kursów, od strony metodologicznej wspomniany podział jest jednak przez dydaktyków od dawna kwestionowany między innymi ze względu na arbitralność systematyki branżowej (zob. S. Eurin Balmet/ M. Henao Legge 1992: 57) oraz nieszczelność granic między poszczególnymi dziedzinami aktywności ludzkiej (zob. P. Lerat 1995: 19).

Podnoszone zastrzeżenia zdają się szczególnie dotyczyć jednej z najpopularniejszych odmian języków specjalistycznych, a mianowicie szeroko rozumianych języków biznesu. E. Frendo (2005: 7) uznaje to określenie za klasyczny „*umbrella term*”. Y.V. Daniushina (2010: 243) wyróżnia w obrębie *business discourse* dyskurs kształcenia oraz dyskurs akademicki (odpowiednio *training business discourse* i *academic business discourse*), zrytualizowany dyskurs wystąpień publicznych (*ritual-public business discourse*), dyskurs komunikacji pisemnej (*document business discourse*), dyskurs mediów (*discourse of business media*) i wreszcie dyskurs komunikacji zawodowej w biznesie z klientami i współpracownikami (*discourse of professional business communication*). To wyliczenie pokazuje, że dyskurs uznany za właściwy określonej dziedzinie, w tym przypadku biznesowi, może przechodzić płynnie z jednej strony w dyskurs akademicki (zaliczony *nota bene* przez cytowanego wcześniej Maingueneau do rejestrów, czyli topicznych jednostek przekrojowych, które objawiają się w tekstach należących do różnych dyskursów i gatunków), z drugiej – w tzw. „język komunikacji w przedsiębiorstwie”. Podobnie J. Ćwiklińska i S. Szadyko wśród ekwiwalentów *business communication* umieszczają „komunikowanie się w organizacjach” (2005: 81). W ten sposób komunikacja (czy też dyskurs) biznesowy zostaje powiązana nie tyle z sektorem, dziedziną lub branżą, ile z instytucją – do czego jeszcze wrócimy.

Zarówno ze względu na swoją popularność, jak i rozległy zasięg odniesienia, „języki biznesu” wydają się więc obiecującym polem badań mających na celu znalezienie odpowiedzi na postawione we wstępie pytanie. Dalsza analiza została oparta na korpusie podręczników do nauki specjalistycznej komunikacji w języku francu-

skim trzech najpopularniejszych francuskich wydawnictw, specjalizujących się w materiałach do nauki języków obcych:

- *Quartier d'affaires. Français professionnel et d'affaires* (dalej: QA; CLE International<sup>1</sup>),
- *Français.com. Français professionnel* (dalej: F; CLE International),
- *Affaires.com. Français professionnel* (dalej: A; CLE International),
- *Travailler en français en entreprise* (dalej: TFE; Didier),
- *Carte de visite. Français des relations professionnelles* (dalej: CdV; Didier),
- *Objectif Express. Le monde professionnel en français* (dalej: OE; Hachette).
- *Comment vont les affaires? Cours de français professionnel pour débutants* (dalej: CVA; Hachette),
- *Affaires à suivre. Cours de français professionnel* (dalej: AS; Hachette).

Jako kryterium aktualności danej publikacji przyjęto jej dostępność w bieżącej ofercie wydawniczej. Jak widać już po samych tytułach, są one przypisane do komunikacji biznesowej, w przedsiębiorstwie czy wręcz – najogólniej – zawodowej (w świecie zawodowym, w kontaktach lub sytuacjach zawodowych). Próba uściślenia typu reprezentowanego przez nie dyskursu pokazuje, że wymienione wyżej określenia zdają się być traktowane jako synonimiczne. Wskazuje na to analiza treści dydaktycznych, zbliżonych we wszystkich publikacjach, jednak najdobitniejszym tego dowodem jest zmiana okładki drugiego, poprawionego wydania podręcznika *Affaires.com*. Pierwotna edycja miała podtytuł logicznie wynikający z nazwy podstawowej, mianowicie „*méthode de français des affaires*”. Nowe wydanie ma w tym miejscu – podkreślone odmiennym tłem i powiększoną czcionką – uzupełnienie „*français professionnel*”, przy czym za zmianą tytułu nie idzie zmiana treści, jako że poprawki w tekście książki są śladowe, niezauważalne bez dogłębnej lektury.

Materiały dydaktyczne podlegają prawom rynku oraz strategiom marketingowym. Abstrahując od jej zawartości, publikacja zaadresowana do odbiorców „w sytuacji zawodowej lub przygotowujących się do podjęcia pracy” („*en situation professionnelle ou en préparation à la vie active*”<sup>2</sup>, *Objectif Express* [okładka]) powinna znaleźć więcej nabywców niż podręcznik „języka biznesu”. Nawet jeżeli zmiana klasyfikacji spowodowana została wyłącznie względami komercyjnymi, ma ona określone konsekwencje dla spostrzegania zawartych w niej treści; takie ujęcie pozwala bowiem zakładać, oczekiwać lub domniemywać, że zawarte w niej uwagi są prawdziwe w odniesieniu do wszystkich francuskich środowisk zawodowych niezależnie od branży bądź przedsiębiorstwa.

Co prawda, we francuskiej glottodydaktyce specjalistycznej około roku 2000 zaczęło pojawiać się określenie „*français de la communication professionnelle*”

<sup>1</sup> Każdy podręcznik został przeanalizowany wraz z towarzyszącym mu przewodnikiem metodycznym (*guide pédagogique*). Poszczególne przewodniki będą oznaczone skrótami GP + skrót nazwy podręcznika, np. GP QA.

<sup>2</sup> Wszelkie tłumaczenia cytatów z podręczników – autorka tekstu,

(„francuski dla komunikacji zawodowej”)<sup>3</sup>. Odnosi się ono do programów kształcenia opartych na kompetencjach transwersalnych, wspólnych wielu zawodom lub stanowiskom, jak np. redagowanie pism urzędowych, prowadzenie rozmów telefonicznych czy uczestniczenie w zebraniach. Cele kształcenia są tu jednak wyznaczone w oparciu o działanie zawodowe, a zatem będą powiązane raczej z gatunkiem aniżeli z typem dyskursu. Można je sobie wyobrazić, nawiązując do schematu V.K. Bhatii (2004: 31), ukazującego gatunki transwersalne do dyskursów dziedzinowych i realizujące się w tych dyskursach. Tak jak artykuł naukowy lub podręcznik akademicki jako gatunek mogą aktualizować się w obrębie różnych dziedzin nauki (przykłady zaczerpnięte ze wspomnianego schematu), tak też zapytania lub reklamacje występują w różnych sektorach działalności przemysłowej i ekonomicznej. „Język komunikacji zawodowej” odsyła zatem do nieco innego ujęcia typu dyskursu niż w przypadku wspomnianego wcześniej języka medycznego, prawniczego czy biznesu, a mianowicie do typu dyskursu jako zbioru gatunków właściwych dla danej sfery działalności ludzkiej. Z dydaktycznego punktu widzenia trudno jednak nie zauważyć, że po pierwsze opis produktu lub powody reklamacji będą jednak zasadniczo odmienne w poszczególnych branżach. Stąd też, przygotowując do pisanja reklamacji, twórcy kursu skupią się raczej na strukturze retorycznej pisma (a więc na elementach właściwych dla gatunku i transwersalnych w stosunku do typu dyskursu), w mniejszym zaś stopniu na specyfice treści właściwych dla danej zawodowej sfery komunikacji, czyli na zarzutach wobec danego towaru czy usługi. Po drugie – tak jak w przypadku treści – kwestia wyboru gatunków składających się na dany typ dyskursu pozostaje dalej w dużym stopniu arbitralna.

Wracając do istniejącego *in potentia* ogólnego „języka komunikacji zawodowej”, dla analityka dyskursu wydaje się on konstrukcją nieco kontrowersyjną. Jak wynika z definicji zacytowanej we wstępie podrozdziału, typ dyskursu z jednej strony powiązany jest z preferowanymi treściami (zakresem tematycznym) i funkcjami pragmatycznymi komunikacji, z drugiej odsyła do ról społecznych, warunkujących zachowanie podmiotów w danym zsemiotyzowanym obszarze komunikacyjnym. Przy tak szerokim ujęciu relacja klient-sprzedawca obejmowałaby zarazem gospodynię domową i ekspedienta, nabywcę kilkunastu autobusów i ich producenta, właściciela przedsiębiorstwa oraz radcę prawnego opracowującego dla niego ekspertyzę itd. Także „komunikacja w przedsiębiorstwie” zdaje się odsyłać raczej do wielu niż do jednego typu dyskursu. Wprawdzie D. Maingueneau (2005) łączy typ dyskursu z instytucją, podając jako przykład „dyskurs szpitala” („*discours de l'hôpital*”), jednak komunikacja medyczna jest znacznie bardziej jednorodna niż obszary działania firm. Relacje społeczne między pracownikami mogą przybierać odmienne formy w przypadku spółki notowanej na giełdzie i przedsiębiorstwa jednoosobowego, oddziału międzynarodowego koncernu i firmy lokalnej, a nawet w firmach o różnej kulturze organizacyjnej. Nie można też wykluczyć powiązania obowiązującego w danej organizacji dyskursu z przekonaniem i poglądami (np. właściciela), czyli z drugą

---

<sup>3</sup> Paralelna nazwa „*français à visées professionnelles*”, lansowana bardziej z przyczyn marketingowych i politycznych niż metodycznych i dydaktycznych (zob. F. Mourlhon-Dallies 2008: 44), nie przyjęła się.

kategorią dziedzinową wyszczególnioną przez Maingueneau (*ibidem*). Niektóre z analizowanych przez E. Gajewską (2013: 275–283) poradników pomagających w redagowaniu korespondencji w przedsiębiorstwie niosą wyraźne znamiona przekonań autorów, na przykład co do miejsca kobiety w świecie biznesu.

Podsumowując tę fazę rozważań, podkreślimy, że podczas analizy potrzeb realnej, wyraźnie określonej grupy odbiorców niezbędnym etapem jest zbieranie dokumentów autentycznych, na podstawie których można próbować wyodrębnić cechy dyskursu. Przy próbie wyjścia poza teren konkretnej firmy, dla dyskursu opartego o kategorię przedsiębiorstwa *in abstracto* czy wręcz komunikacji zawodowej jako takiej, określenie wytycznych do zebrania reprezentatywnego korpusu pozwalającego na wychwycenie istotnych cech komunikacji w danym obszarze wydaje się z samej natury rzeczy dość trudne.

## 2. Dydaktyzacja dyskursu na przykładzie sposobu zwracania się do rozmówcy

Analiza potrzeb oraz uzupełniająca ją analiza (określonego) dyskursu są zorientowane na konkretne środowisko, czyli odbiorców kształcenia. Mając tak zawężone pole odniesienia, łatwiej jest ustalić znaczące cechy komunikacji, tj. elementy językowe wyrażające relacje podmiotowo-sytuacyjne w danej wspólnotce dyskursywnej, jak również przełożyć je na działania dydaktyczne w toku dalszego szkolenia. Jak zdają się pokazywać obserwacje zebrane w części pierwszej, wyodrębnienie pertinentnego typu dyskursu przy szerokiej perspektywie kształcenia może nastęrczać trudności. W niniejszej części przyjrzymy się konsekwencjom wynikającym z takiego ujęcia dla samej dydaktyzacji dyskursu, czyli sposobów przybliżania podmiotowo-sytuacyjnych uwarunkowań komunikacji zawodowej uczącym się.

Aspektem, na bazie którego przedstawione zostaną dalsze spostrzeżenia, będzie stosowanie w odniesieniu do współpracowników drugiej osoby liczby mnogiej *vous* (*vouvoiment*) w opozycji do drugiej osoby liczby pojedynczej *tu* (*tutoiement*). Rozróżnienie to odbija relacje bliskości lub dystansu, jak również relacje hierarchiczne, co ma istotne znaczenie w przypadku dyskursu powiązanego z określoną instytucją. Z ewidentnych powodów kategoria statusu jest często wykorzystywana w badaniach kultur zawodowych i organizacyjnych (patrz np. *Power Distance Index* u G. Hofstede'a 1980). Stosowanie *vous* lub *tu* nie może być jednak rozpatrywane w oderwaniu od towarzyszących im adresatywów, jako że imię w połączeniu z *vous* stanowi w języku francuskim formę pośrednią, będącą przybliżonym odpowiednikiem zwrotów typu „panie Marku” w polszczyźnie. Niesymetryczne użycie wspomnianych elementów powiązane jest zwykle z nierównością statusu partnerów interakcji (C. Kerbrat-Orecchioni 1992).

Wybór tego konkretnie zagadnienia powodowany jest między innymi szerokim zakresem odniesienia, z czego wynika jego uwzględnienie w każdym z podręczników zestawionego korpusu; nie jest to jednak argument najważniejszy. Zasady regulujące stosowanie poszczególnych form (opozycji *tu/ vous* oraz podstawowych zwrotów adresatywnych) wprowadzane są już w czasie pierwszych lekcji francuskiego na poziomie A1. Tym niemniej fakt, że uczący się poznał środki językowe służące do wyrażania relacji w trakcie uprzedniej nauki języka ogólnego nie ozna-

cza, że będzie umiał je właściwie zastosować w kontekście zawodowym. Miejsce pracy jest środowiskiem, w którym na interakcje wpływają przede wszystkim role zawodowe, wpisane w skomplikowaną sieć podległości służbowych. Zarazem nie wyklucza ono *a priori* wpływu czynników afektywnych, które mogą mieć duże znaczenie zwłaszcza w kulturach partnerskich (*relationship-focused*, zob. R.R. Gesteland 2000). Możemy zatem domniemywać, że autorzy podręczników specjalistycznych, wracając do tych podstawowych aspektów interakcji, mają świadomość odmiennych uwarunkowań kontekstualnych niż te dotychczas poznane przez uczących się.

### 1.1. Ekspozycja na wzorce dyskursywne poprzez obserwację zachowań językowych w fikcyjnym przedsiębiorstwie

Właściwe zachowania dyskursywne mogą zostać przekazane użytkownikom podręcznika drogą ekspozycji na adekwatne wzorce, które zostaną przez nich przyswojone w sposób nieuświadomiony. Takie podejście zakłada jednak przedstawienie odpowiednio dużej ilości „próbek dyskursywnych” w sposób umożliwiający powiązanie aspektów językowych z czynnikami sytuacyjnymi. W przypadku niewielkiej ilości tekstów, pozbawionych w dodatku pogłębionego kontekstu komunikacyjnego, uczący się mogą stanąć przed wyzwaniem, które zilustrujemy przykładem z podręcznika *Travailler en français en entreprise*:

*A: Bonjour, madame! Steiner de la Société ASP. Et voici Werner Bach. C'est notre ingénieur pour les systèmes d'information.* [Dzień dobry pani! Steiner z firmy ASP. A to Werner Bach. To nasz inżynier od systemów informatycznych.]

*B: Bonjour, messieurs! Je suis Corinne Destrade, directrice administrative. Vous venez pour la nouvelle installation? Entrez, je vous prie. Prenez place. Vous avez fait bon voyage?* [Dzień dobry panom! Jestem Corinne Destrade, dyrektorka administracyjna. Przychodzą {panowie} w sprawie nowej instalacji? Proszę wejść. Proszę się rozgościć. Mieliście dobrą podróż?]

*A: Bonjour! Paul Smith, du cabinet Ather.* [Dzień dobry! Paul Smith, z gabinetu Ather.]

*B: Vous êtes consultant? Ah oui... vous travaillez à la direction des achats!* [Jest {pan} konsultantem? Ah tak... Pracuje {pan} w dziale zakupów.]

*A: Tout à fait.* [Tak właśnie.]

*B: Bonjour, Paul. On s'est parlé au téléphone. Je suis Carole Vanderbek, la responsable de la communication. Je peux vous offrir un café? Un thé?* [Dzień dobry, panie Pawle. Rozmawialiśmy ze sobą przez telefon. Jestem Carole Vanderbek, specjalista ds. komunikacji. Mogę {panu} zaproponować kawę? Herbatę?]

*A: Tu es stagiaire à l'informatique, non?* [Jesteś stażystą w dziale informatycznym, tak?]

*B: Oui. Et toi, tu fais un stage à la direction générale. Salut, je m'appelle Eric.* [Tak. A ty odbywasz staż w dyrekcji? Cześć, nazywam się Eryk.]

*A: Moi, c'est Virginie. Ça va, le travail? (...)* [A ja Virginia. Jak leci w pracy?] (TFE: 14).

Przedstawione nagrania są zasadniczo podstawą do ćwiczenia zrozumienia ze słuchu (techniką „prawda-falsz”) oraz doskonalenia umiejętności językowych (techniką uzupełniania luk). Zarazem przewodnik metodyczny zachęca do zastanowienia się nad kontekstem komunikacyjnym („*cadre de communication*”, GP TFE: 17). Uczeń powinien ustalić, kto się komunikuje, gdzie i dlaczego. Sugerowane pytania pomocnicze każą zwrócić uwagę na to, ile osób mówi, czy się znają, w jakim kontekście

się znajdują (dodajmy, że nagraniu nie towarzyszy żaden materiał ilustracyjny) i jaki jest ton wypowiedzi (neutralny, nacechowany emocjami: radością, złością?).

Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że autorzy przytoczonych wskazówek kierujących interpretacją interakcji skupili się raczej na stronie językowej, podobnie zresztą jak w tabeli, zestawiającej „zwroty, które należy znać” („*expressions à connaître*”, TFE: 14), aby móc realizować akty witania, przedstawiania się i podejmowania gości. Społeczne uwarunkowania tych aktów nie zostają w żaden sposób omówione, mimo że nie są one oczywiste. Pierwszy dialog, przedstawiający wizytę inżynierów instalacyjnych u dyrektorki administracyjnej, zawiera formę *vous*, jak również formalne zwroty adresatywne (*messieurs, madame*), może być zatem uznany za „wzorcowy” dla kontaktów formalnych. W drugim z dialogów specjalistka ds. komunikacji oraz pracownik z biura zakupów firmy Asher kontaktowali się ze sobą wcześniej jedynie przez telefon, mimo to Carole Vanderbek po rozpoznaniu (bądź przypomnieniu sobie) rozmówcy zwraca się doń wspomnianą formą mieszaną z użyciem imienia. Z rozmowy wynika, że ich znajomość jest jeszcze dość powierzchowna („Dzień dobry, panie Pawle. Rozmawialiśmy ze sobą przez telefon. Jestem Carole Vanderbek, specjalista ds. komunikacji.”), co utrudnia odgadnięcie przyczyn zastosowania takiej, a nie innej formy adresatywnej. Z kolei w ostatnim dialogu uczestnicy od razu zwracają się do siebie na „ty”. Rozpoznając się wzajemnie jako stażyści z różnych działów tej samej firmy, dokonują prezentacji poprzez podanie wyłącznie imienia. Także i tutaj nie można jednoznacznie przypisać wyboru formy znoszącej dystans określonej przyczynie. Może to być spowodowane faktem, że oboje prawdopodobnie (jak wzmiankowano, dialogom brak ilustracji) są młodzi, jednak może to też wynikać z ich pozycji w firmie. Tę ostatnią można opisać dwoma parametrami: zbliżona i niska, co tym bardziej utrudnia interpretację.

Przedstawione wyżej zastrzeżenia metodyczne mogą zostać w znacznym stopniu usunięte poprzez osadzenie większej ilości dialogów dydaktycznych podręcznika w jednej (fikcyjnej) firmie. Umożliwia to ukazanie licznych relacji służbowych w bardziej złożonym kontekście, a także ich ewolucji w czasie. Takie podejście zastosowano w dwóch spośród omawianych ośmiu podręczników. Trzon materiałów dydaktycznych *Carte de visite...* odnosi się do funkcjonowania przedsiębiorstwa Deschelot-Fils. Jest to założona w 1895 roku firma rodzinna, szykująca się obecnie do wejścia na rynek multimediiów, i w związku z tym planująca połączenie z partnerem zagranicznym z Finlandii. Poszczególne sytuacje pokazują sposoby zwracania się do siebie szeregowych pracowników oraz kadry zarządzającej. W kontaktach z właścicielem większość zatrudnionych wybiera formę *vous* + M. Deschelot. Wyjątkiem jest kierownik handlowy Dominique Granger, „kompetentny i nie liczący nadgodzin” (CdV: 6), który używa formy pośredniej *vous* + Édouard. Czyni to jednak głównie w sytuacjach półprywatnych, na przykład w trakcie kolacji. Z kolei szef zwraca się do swoich podwładnych używając formy *vous* + imię, pytając nowoprzyjętego pracownika o zgodę na taki stopień poufności (CdV: 64). W stosunku do swojej sekretarki (czy też, jak określają to autorzy podręcznika, „oh pardon, asystentki idealnej, młodej, aktywnej, ambitnej, spontanicznej”, CdV: 6) używa jednak adresatywu *Mlle Augé*, nawet jeśli pod jej nieobecność mówi o niej Vanessa.



Wskutek planowanej fuzji oraz przewidywanej ekspansji w przedsiębiorstwie pojawiają się nowi pracownicy, co daje pretekst do przedstawiania francuskich norm grzecznościowych w kontaktach służbowych dzięki udzielanym im objaśnieniom. Chociaż firma Deschelot-Fils wraz ze swą kadrą została wprowadzona do podręcznika w celu zilustrowania określonych treści dydaktycznych, rozwijająca się w czasie historia podlega również prawom narracyjnym. Jednak także ta część wypowiedzi, która z założenia ma na przykład posuwać naprzód wątek uczuciowy, podlega uwarunkowaniom dyskursywnym. Są one może nawet ciekawsze niż te celowo pokazane przez autorów w dialogach zorientowanych na określone funkcje języka. Skandynawska partnerka, Anne Vatanen, wymogła na przełożonym i Dominiku Grangerze przejście na ty. Oni sami jednak między sobą wracają do najwyraźniej bardziej naturalnej dla nich formy *vous* + imię (CdV: 83). W odpowiedzi na złośliwość ze strony kolegi fińskiego zwolenniczka bezpośredniego zwracania się do współpracowników mówi doń z przekazem *Monsieur Kevin* (CdV: 65). Użycie zwrotu grzecznościowego przed imieniem jest we Francji nacechowane środowiskowo, a kwestia poprawności tej formy budzi żywe emocje. Ten wyraz zdystansowania wobec rozmówcy, z którym normalnie jest się na ty, może być spontanicznym, nie do końca poprawnym użyciem języka przez – bądź co bądź – cudzoziemkę, lub też nieświadomym zastosowaniem się autora tekstu do określonych uwarunkowań dyskursywnych, do czego jeszcze wrócimy.

Podobne ukazanie sieci relacji i współzależności wymaga jednak, jak w serialu, szczególnie opracowanego i rozwiniętego scenariusza. Może on zostać w zawężony poprzez przyjęcie określonej perspektywy komunikacyjnej, dopasowanej do przyszłej roli domniemanego odbiorcy kształcenia. Przedsiębiorstwo Paragem z podręcznika *Comment vont les affaires?...* poznajemy głównie za pośrednictwem stażysty. Takie podejście pozwala na ograniczenie sytuacji komunikacyjnych do tych, w których użytkownik danego podręcznika ma szansę uczestniczyć w przyszłości. Jest ono w pewnym sensie analogiczne do procedur właściwych dla analizy potrzeb. Ryzyko kryje się natomiast, jak się wydaje, w działaniach podjętych przez autorów podręcznika w celu wyłonienia treści kształcenia. Glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych wychodzi w tym celu od autentycznych tekstów, zebranych według określonych kryteriów w danej instytucji. Firma Deschelot-Fils została opisana na tyle dokładnie, że można by na tej podstawie znaleźć jej rzeczywiste odpowiedniki, w których dyskurs cechowałby się podobnymi zinstytucjonalizowanymi relacjami oraz dotyczyłby podobnych treści i celów, a następnie wykorzystać go jako punkt odniesienia dla fikcyjnej spółki. Co więcej, użytkownik może porównać cechy dystynktywne podręcznikowego przedsiębiorstwa z rzeczywistą firmą, w której sam pracuje, i ocenić, czy i w jakim stopniu może bezpiecznie naśladować poznane w toku kształcenia językowego zasady dyskursywne. Natomiast przyjmowany w glottodydaktyce do celów zawodowych szeroki i nieprecyzyjny zakres odniesienia utrudnia zebranie jednolitego (tj. odnoszącego się do przestrzeni komunikacyjnej rządzącej się tymi samymi zasadami) korpusu tekstów. Wykorzystanie dokumentów autentycznych nie gwarantuje tu zatem adekwatności zaproponowanych na ich podstawie treści.

## 1.2. Eksplicytnie przedstawianie uwarunkowań dyskursywnych oraz wynikające stąd wnioski

Inną opcją pozwalającą na redukcję ilościową materiałów kształcenia jest przedstawienie zasad rządzących komunikacją w przedsiębiorstwie w postaci ogólnych zaleceń. Omawiane podręczniki zredagowane zostały zgodnie z zasadami podejścia komunikacyjnego lub zadaniowego. Stosowanie zaimków *tu* i *vous* wymienione zostało jako osobny, sprecyzowany eksplicytnie cel w trzech podręcznikach (CVA, OE, QA), jednak tylko w jednym przypadku wyborowi stosownej formy poświęcono osobne ćwiczenie (OE: 23). W trzech kolejnych pewne elementy z tym związane ujęto w ramach takich zagadnień jak witanie się lub przedstawianie.

Zestawienia zwrotów przydatnych do zrealizowania danego aktu mowy zorientowane są przede wszystkim na wprowadzenie treści językowych, co wyraża się w małej liczbie komentarzy metadyskursywnych. Zdarza się, że wskazówki dotyczące użycia podawane są jedynie w przewodniku metodycznym, z założenia kierowanym do nauczyciela, który może je przekazać, ale także zlekceważyć i pominąć (CVA, A). Tam, gdzie zostały one wyodrębnione jako kryteria mające wpływ na wybór konkretnych elementów językowych, wymieniono relacje hierarchiczne (OE, A, QA), wiek osób biorących udział w interakcji (CVA, OE), relacje bliskości (OE). Niektóre parametry odnoszą się bezpośrednio do środowiska zawodowego; są wśród nich: branża lub sektor (CVA, QA), rozmiar przedsiębiorstwa (QA), swoista kultura organizacyjna danej firmy (CVA, QA, F, przy czym w tym ostatnim przypadku zdaniem autorów może ona w dużej mierze zależeć od osoby szefa) czy wreszcie zastępowanie rodzimych wzorców komunikacyjnych przez wpływy anglosaskie (CVA). Komentarze są zazwyczaj bardzo ogólne. Mogą one też być sprzeczne ze sobą co do częstotliwości lub zakresu stosowania danej formy językowej, co wynika prawdopodobnie z faktu odnoszenia się do różnych przestrzeni semiotycznych (patrz wnioski z części 2.1.).

Konsekwencją zestawiania treści dydaktycznych od strony języka, nie dyskursu, jest – jak się wydaje – także pominięcie wspomnianej formy pośredniej. Choć występuje ona w dialogach, praktycznie żaden podręcznik nie omawia (nie dostrzeżga?) jej istnienia. *Objectif Express* (OE: 23) w ćwiczeniu na wybór *tu* lub *vous* w przypadku kolegi z tego samego działu zezwala na dowolność, natomiast nie wspomina o istnieniu wariantu umożliwiającego wyrażenie pewnej bliskości w ramach stosunków służbowych. W kwestii adresatywów *Quartier d'affaires* (QA: 24–25) informuje, że we Francji zazwyczaj mówi się do współpracowników (w tym też przełożonych) po imieniu, chociaż istnieją i takie sektory, gdzie używa się w tym celu raczej stanowisk. Jeśli chodzi o sposoby zwracania się, podręcznik informuje, że we Francji łatwo przechodzi się na *ty*, zwłaszcza w gronie bezpośrednich współpracowników, natomiast w stosunku do przełożonych często stosuje się formę *vous*. Z zestawienia tych informacji wynika nie wprost możliwość zwracania się do przełożonych zarazem *vous* i imieniem, jednak nie jest to wyraźnie określone. Omawianie osobno form adresatywnych oraz zakresu stosowania *tu/ vous* powoduje, że uczący się posiada niezbędne środki językowe, natomiast umyka mu istotny aspekt

ich użycia<sup>4</sup>. Z kolei *Français.com* (F: 80) w stałej rubryce „na skrzyżowaniu kultur” opisuje dwie różne firmy, zachęcając do ich porównania za pomocą kryteriów zaczerpniętych od cytowanego G. Hofstede’a (1980), m.in. dystansu hierarchicznego. W jednej z tych firm dyrektor handlowy zachęca świeżo przyjętego pracownika: „*Appelez-moi Tom*” (*vous* + imię). We wzorcowych odpowiedziach zawartych w przewodniku metodycznym ujęto to następująco: już w czasie pierwszego spotkania, Tom nie stawia żadnych barier między sobą i Vincentem („*Tom ne met aucune distance entre lui et Vincent*”, GP F: 86). Jest to jednak ocena bardzo względna, bo wspomniana forma pośrednia w innym typie relacji mogłaby zostać odebrana jako zdystansowana.

Jeszcze gorzej przedstawia się sytuacja w odniesieniu do form grzecznościowych, problematycznych w użyciu, ponieważ budzących emocje: nacechowanych środowiskowo, rzutuujących na obraz osoby tym sposobem określanej lub wzbudzających dyskusje na temat ich poprawności wśród samych Francuzów. Zasady stosowania *Madame* w opozycji do *Mademoiselle* omówiono tylko w jednym źródle (CdV), stosowanie funkcji i tytułów – w dwóch (OE, QA); przedstawianie się samemu z użyciem formy grzecznościowej *Monsieur* lub *Madame* – w jednym podręczniku (CdV). Brak komentarza nie oznacza jednak, że dane użycie nie pojawia się w tekstach dydaktycznych, patrz dla ostatniego przykładu:

*Vous êtes bien Mme Wilen? (...) Mme Gayard à l'appareil. (...)* [Pani Wilen? (...) Przy telefonie pani Gayard.]

*Vous pouvez me rappeler votre nom s'il vous plaît?* [Proszę, może mi pan przypomnieć swoje nazwisko?]

*Oui, c'est Monsieur Golden.* [Tak, tu pan Golden.] (CdV: 15)

Używając danego wyrażenia, autor tekstu podlega uwarunkowaniom dyskursywnym, prawdopodobnie nie występując jednak w roli świadomego analityka własnych wyborów językowych, ponieważ w takim przypadku umieściłby je w omawianych zestawieniach lub opatrzył komentarzem na użytek nienatywnych adresatów podręcznika.

Wydaje się to kolejną przesłanką umacniającą hipotezę, że autorzy badanych podręczników patrzą na komunikację w miejscu pracy przez pryzmat form językowych, które uczniowie muszą znać, niekoniecznie zaś zasad dostosowania tych form do kontekstu. Brak wyczulenia w tym względzie może być przyczyną niekomentowania asymetrii komunikacyjnej, która jest jednym z istotniejszych przejawów zróżnicowania statusu. Niektóre z przypadków, jak zacytowany poniżej dialog z *Comment vont les affaires?*, są bardzo znaczące. Sekretarka przedstawia dyrektorce nowego stażystę:

*Françoise Vittel: Madame Leblanc, je vous présente Daniel, notre stagiaire!* [Pani Leblanc, przedstawiam pani Daniela, naszego stażystę.]

*Catherine Leblanc: Enchantée, Daniel, et bienvenue!* [Bardzo mi miło Danielu, witamy!]

*Daniel: Merci.* [Dziękuję.]

*Françoise Vittel: Madame, merci, madame.* [Pani, dziękuję pani.]

<sup>4</sup> Nie jest to supozycja nieumotywowana: autorka artykułu wielokrotnie przekonała się o nieznanomości tej formy przez niemałą liczbę studentów pierwszego roku studiów romanistycznych.

*Daniel: Merci, madame.* [Dziękuję pani.]

*Catherine Leblanc: Excusez-moi, je suis très occupée.* [Proszę mi wybaczyć, jestem bardzo zajęta.]

*Françoise Vittel: C'est madame Leblanc, la directrice.* [To pani Leblanc, dyrektorka.] (CVA: 15)

Abstrahując od zwrócenia uwagi na uzupełnienie podziękowań o formę grzecznościową w sposób, jaki we Francji stosuje się zazwyczaj przy socjalizacji językowej dzieci, nazwisko stażysty – Moreno – poznajemy tylko z jego życiorysu (CVA: 15). W przeciwieństwie do innych pracowników w trakcie prezentacji stażysta ten jest konsekwentnie przedstawiany wyłącznie z imienia („*Stéphane Petibon, Daniel*”, CVA: 15) i on sam też tak się przedstawia („*Bonjour, mademoiselle. Je suis Daniel, votre nouveau stagiaire*”, CVA: 22). Nawet w transkrypcjach dialogów (patrz wcześniej omawiany przykład) konsekwentnie odmawia mu się prawa do nazwiska. Przytoczone zachowania językowe wzbudziły zastrzeżenia kilku natywnych użytkowników języka, którym je przedstawiono. Być może zostały one więc przejęte z jakiegoś specyficznego, silnie zhierarchizowanego środowiska zawodowego (jakiego?). Być może dialog skonstruowano w celu pokazania poprawnego sposobu zwracania się do rozmówcy, nie bacząc na ogólny wydzźwięk całości; ten i podobni „stażyści” są wówczas jedynie pretekstem, figurą pozwalającą na wprowadzanie komentarzy różnego typu w ramach objaśniania mu świata. Taki sztuczny konstrukt występuje w innej roli niż rzeczywisty pracownik, stąd też nie mają do niego zastosowania normalne, społeczne uwarunkowania komunikacji. Wreszcie jako ostatnią (lecz wcale nie najmniej prawdopodobną) hipotezę wysuńmy, że relacje władzy odbijają tu dyskurs klasowy właściwy dla tradycyjnej szkoły, uwzględniony podświadomie przez autora podręcznika i jako taki uważany przezeń za naturalny. Brakuje wystarczających danych dla jednoznacznego rozstrzygnięcia tej kwestii, jednak podniesione wątpliwości zwracają ponownie uwagę na jakość dydaktycznych „próbek dyskursywnych”.

Podsumowując tę część rozważań, sposoby wprowadzania aspektów dyskursywnych – w mniejszym stopniu techniki, w większym wybory dotyczące treści kształcenia – zdają się ukazywać, że autorom zależy na wprowadzaniu niezbędnych form językowych oraz objaśnieniu mechanizmów funkcjonowania języka, zaś już niekoniecznie i nie zawsze mechanizmów dopasowania komunikatu do kontekstu wypowiedzenia. Zdają się w tym być zafiksowani na kompetencji językowej, czyli umiejętności tworzenia poprawnych zdań, natomiast związek komunikatu z kontekstem – co podkreślane jest nie tylko w ramach badań nad dyskursem, ale do czego odsyła przecież także kompetencja komunikacyjna – wydaje się nie leżeć w centrum ich zainteresowań. Otwarte pozostają kwestie źródeł inspiracji dla dialogów dydaktycznych: czy i w jakim stopniu wzorują się na rzeczywistej komunikacji (a nie tylko odbijają przekonania lub wyobrażenia autorów), a jeśli tak, to w jakim miejscu pracy (to ostatnie w celu oceny możliwości generalizacji danych zachowań).

### 3. Podsumowanie

Komunikacja w środowiskach zawodowych podlega swoistym regułom. Specyficzne kody nie tylko ułatwiają fachowcom porozumiewanie się na im właściwe tematy,

ale też przyczyniają się do spajania tych fachowców w grupę. Znajomość odpowiednich zasad komunikacyjnych jest kryterium warunkującym zaliczenie jednostki do danej społeczności lub jej wykluczenie z tejże, dlatego też D. Möhn i R. Pelka (1984: 4) przypisują *Fachsprache* funkcję zarazem spajającą i wykluczającą. Y. Gambier (1988: 46) podkreśla, że komunikacja między specjalistami wymaga legitymizacji ze strony uznanych autorytetów (ekspertów) oraz akceptacji ze strony pełnoprawnych uczestników tej komunikacji, stąd też odwołanie się do „żargonu zawodowego” jest dla niego hermetyzmem o znaczeniu symbolicznym. Z tej perspektywy „języki specjalistyczne” są nie tylko narzędziami komunikacji językowej, lecz również integracji społecznej. J.M. Swales (1990: 24) przywołuje tu pojęcie wspólnoty dyskursywnej (*discourse community*), przynależność do której wiąże się z odczuciem wyjątkowości oraz odrębności jej członków. Jej cechy szczególne to zdefiniowane cele komunikacji i wiążące się z nimi mechanizmy komunikacji międzygrupowej. Znajomość dyskursów specjalistycznych nabywana jest drogą szkolenia. Podczas kształcenia zawodowego nauczyciel-ekspert wprowadza uczących się w tajniki obowiązujące w danym środowisku, pomagając im dołączyć do danej wspólnoty dyskursywnej („to join a particular ‘discourse community’, a group of people who use language in a particular way and for a particular set of purposes”, zob. R. Holme 1996: 17).

Przedstawione wyżej uwagi pokazują, dlaczego odpowiednie przygotowanie dyskursywne ma istotne znaczenie dla aspirujących do dołączenia do danej wspólnoty fachowców. Zebrane spostrzeżenia dokonane zostały w oparciu o materiały wykorzystywane w nauczaniu specjalistycznych odmian języka francuskiego. Jednak, jak się wydaje, przynajmniej część dokonanych obserwacji może dotyczyć także glottodydaktyki specjalistycznej innych języków obcych. Postawione na początku pytanie o potencjalny, negatywny wpływ szerokiego ujęcia właściwego szkoleniom opracowywanym w logice podaży na dyskursywne aspekty tego kształcenia na koniec tekstu wymaga, jak się zdaje, uzupełnienia o pytanie, czy i w jakim stopniu analiza dyskursu jest rzeczywiście wykorzystywana przez twórców podręczników języków zawodowych lub branżowych. Dostępne informacje na temat autorów analizowanych źródeł prezentują ich przede wszystkim jako metodyków i dydaktyków-praktyków. Spora ich liczba zajmuje się nauczaniem języków zawodowych, jednak tylko o jednym z nich wiadomo na pewno, że prowadzi szkolenia w przedsiębiorstwie, czyli może mieć do czynienia z analizą potrzeb. W przedstawianych założeniach metodycznych oraz komentarzach brak jest jednoznacznych odniesień do analizy dyskursu; wpływ kontekstu wypowiedzenia na jego formę omawiany jest przy użyciu pojęć odsyłających raczej do dydaktycznego ujęcia tego zagadnienia, i to w sposób dość powierzchowny.

O ile na gruncie zebranych w niniejszym tekście danych trudno z całą stanowczością rozstrzygnąć, czy autorzy omawianych podręczników nie wykorzystują założeń analizy dyskursu, czy też czynią to nieumiejętnie, o tyle można pokusić się o jednoznaczną ocenę, czy warto byłoby do tych założeń się odwołać. Kształcenie w logice podaży z przyczyn ekonomicznych jest i długo jeszcze chyba pozostanie dominującym podejściem na rynku. Tym niemniej wykorzystywane w tym celu mate-

riały mogłyby być opracowywane w oparciu o bardziej rygorystyczne podejście metodyczne w kwestii zbierania informacji i dokumentów będących podstawą późniejszych treści kształcenia. Dydaktyczne modele komunikacji zawodowej powinny być jak najpełniej osadzone kontekstowo i w miarę możliwości wzbogacane o komentarz wyjaśniający przyczyny takiej, a nie innej tekstualizacji. Także wprowadzanie nowych elementów języka powinno być w szerszym stopniu uzupełniane informacjami o społecznych uwarunkowaniach ich użycia. P. Costa (2007: 60) zauważa, że niestety opracowanie podręczników opiera się zazwyczaj raczej na analizie mocnych i słabych stron materiałów już dostępnych na rynku i że związek między teorią a praktyką w glottodydaktyce został zerwany. Oparcie działań aplikacyjnych na rozbudowanej podstawie teoretycznej, a konkretnie formacja dyskursywna i uwzględnienie jej perspektywy, pozwoliłoby uniknąć wymienionych tu i wielu innych zastrzeżeń.

### Bibliografia

- Bhatia, V.K. (2004), *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London.
- Costa, P. (2005), *Compétence de communication et didactique des langues étrangères: la liaison ratée*, (w:) Synergies Pologne 1, 56–61.
- Ćwiklińska J./ S. Szadyko (2005), *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka „business communication”*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Języki specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*. Warszawa, 81–88.
- Daniushina, Y.V. (2010), *Business linguistics and business discourse*, (w:) *Calidóscopio* 8/3, 241–247.
- Eurin Balmet, S./ M. Henao de Legge (1992), *Pratiques du français scientifique*. Paris.
- Frendo, E. (2005), *How to teach Business English*. Harlow, UK.
- Gajewska, E. (2013), *Courriel versus courrier: la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies*. Lublin.
- Gajewska, E./ M. Sowa (2014), *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin.
- Gambier, Y. (1998), *Le français dans les communications spécialisées: bilan mitigé*, (w:) Y. Gambier (red.), *Discours professionnels en français*. Bern, 35–62.
- Gesteland, R.R. (2000), *Różnice kulturowe a zachowania w biznesie*. Warszawa.
- Grzmil-Tylutki, H. (2007), *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków.
- Hofstede, G. (1980), *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Beverly-Hills, CA.
- Holme, R. (1996), *ESP ideas. Recipes for teaching academic and professional English*. Harlow, UK.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales*, t. 2. Paris.
- Kocourek, R. (1982), *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden.

- Lerat, P. (1995), *Les langues spécialisées*. Paris.
- Mangueneau, D. (2005), *L'analyse du discours et ses frontières*, (w:) *Marges Linguistiques* 9, 64–75.
- Mangiante, J.-M./ Ch. Parpette (2004), *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris.
- Möhn, D./ R. Pelka (1984), *Fachsprachen: Eine Einführung*. Tübingen.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris.
- Swales, J. M. (1990), *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge.
- Velásquez-Bellot, A. (2004), *Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos*, (w:) *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. (<http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/200402/2004red-LE216Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67>) [Pobrano 31.01.2017].

### Analizowane podręczniki

- Bloomfield, A./ B. Tauzin (2001), *Affaires à suivre. Cours de français professionnel de niveau intermédiaire*. Paris.
- Bloomfield, A./ B. Tauzin (2001), *Affaires à suivre. Cours de français professionnel de niveau intermédiaire*. Guide pédagogique. Paris.
- Delcos, J./ B. Leclercq/ M. Suvanto (2000), *Carte de visite. Français des relations professionnelles*. Paris.
- Gillmann, B. (2007), *Travailler en français en entreprise*. Paris.
- Gillmann, B. (2007), *Travailler en français en entreprise*. Guide pédagogique. Paris.
- Gruneberg, A./ B. Tauzin (2001), *Comment vont les affaires? Cours de français professionnel pour débutants*. Paris.
- Gruneberg, A./ B. Tauzin (2001), *Comment vont les affaires? Cours de français professionnel pour débutants*. Guide pédagogique. Paris.
- Penfornis, J.-L. (2016), *Affaires.com. Français professionnel*. Paris.
- Penfornis, J.-L. (2016), *Affaires.com. Français professionnel*. Guide pédagogique. Paris.
- Penfornis, J.-L. (2016), *Français.com. Français professionnel*. Paris.
- Penfornis, J.-L. (2016), *Français.com. Français professionnel*. Guide pédagogique. Paris.
- Rosillo, M.P./ P. Maccotta/ M. Demaret (2014), *Quartier d'affaires 1. Français professionnel et d'affaires*. Paris.
- Rosillo, M.P./ P. Maccotta/ M. Demaret (2014), *Quartier d'affaires 1. Français professionnel et d'affaires*. Guide pédagogique. Paris.
- Tauzin, B./ A.-L. Dubois (2013), *Objectif Express*. Paris.
- Tauzin, B./ A.-L. Dubois (2013), *Objectif Express*. Guide pédagogique. Paris.