

Magdalena SOWA

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

Abstract:

Job-oriented language teaching. A French example

Foreign language learning for job-related purposes is not a necessity that pertains solely to the modern age. Long before official theories of teaching appeared, people needed to know foreign languages for efficient execution of their work. In time, in the face of changing socioeconomic conditions, a formal scheme of language learning became necessary. Although it varies with regard to learning natural languages, the presented article aims to trace the evolution of job-related language teaching related to teaching French. The variety of teaching goals, emphasis on selected competences, the regard for the recipient of teaching, as well as the sheer number of teaching conceptions all prove that French teaching methodologists are very active in terms of didactics. The presented review of methods of specialized French teaching covers the period spanning from the 1950s to the modern day (2008). Each conception is discussed in a separate section, and the highlights of all the presented conceptions are summarized in a table at the end.

Wstęp

Od najdawniejszych czasów nauka języków obcych była silnie podporządkowana indywidualnym potrzebom uczących się, które wynikały najczęściej z wykonywanej przez nich pracy lub prowadzonej działalności. Mowa tu w szczególności o kupcach, dyplomatach, żołnierzach i misjonarzach, dla których język obcy był nieodzownym narzędziem działania zawodowego. Na długo zanim oficjalnie zaistniała ożywiona i pogłębiona refleksja glottodydaktyczna, ludzie uczyli się i posługiwali językami obcymi, aby skutecznie wykonywać swoją pracę (M. Cieśla 1974, C. Germain 1993, S. Eurin 2003). Jeśli ci ostatni od dawna świadomi byli roli języków obcych w prowadzonych przez siebie działaniach zawodowych, instytucje kształcenia zwróciły uwagę na ten problem dużo później (por. E. Gajewska, M. Sowa 2008).

Celem niniejszego artykułu jest prześledzenie rozwoju koncepcji kształcenia w zakresie języka francuskiego dla celów zawodowych. Przegląd etapów refleksji nad nauczaniem języka francuskiego obejmuje okres od lat 50-tych XX wieku do roku 2008¹.

1. Potencjalne przyczyny zmian koncepcji kształcenia językowego

Nikommu nie trzeba przypominać, jak wiele transformacji dotknęło metodykę nauczania języków obcych w ostatnim stuleciu. Wiele koncepcji odrzucono, wiele z nich zmodyfikowano, część z nich jest w mniejszym bądź większym stopniu nadal stosowana w praktyce. Zmiany, jakie dokonały się w zakresie myśli dydaktycznej, nie tyle wynikają z kreatywności (czy intelektualnej płodności) ich twórców, co są podyktowane zmieniającymi się warunkami życia we wszystkich możliwych jego obszarach. Decydującym kryterium w wyborze metody nauczania, czy rezygnacji z takiej metody na korzyść innej, okazuje się być jej (bez)użyteczność, (nie)skuteczność czy ograniczona skuteczność/ użyteczność w odniesieniu do tego, co dzieje się wokół użytkownika języka. Oznacza to, że współczesne koncepcje dydaktyczne podkreślają ścisłą nierozzerwalność sposobu nauczania języka obcego ze sposobem posługiwania się tymże językiem w sytuacjach poza szkołą. Innymi słowy, sytuacje uczenia się języka muszą być zbieżne z sytuacjami jego autentycznego użycia.

Wynika z powyższego, że glottodydaktyka – tak ogólna, jak i specjalistyczna – zawsze winna mieć na względzie kompatybilność proponowanych modeli i metod kształcenia językowego z rzeczywistymi (tj. pozaszkolnymi) obszarami aplikacji umiejętności językowych nabytych przez uczących się. Można więc stwierdzić, że zmiany, które do tej pory dotknęły refleksję nad nauczaniem języków, były mniej lub bardziej adekwatną odpowiedzią na to, co dokonało się i nadal dokonuje się we współczesnych społeczeństwach.

Uwarunkowania zmian dokonujących się w obszarze dydaktyki mogą być różne i mogą mieć rozmaite podłoże. Rację z pewnością należy przyznać C. Purenowi (2007), który wskazuje na trzy główne przyczyny zmian i określa je mianem historycznych, ideologicznych i ekonomicznych. Po pierwsze, przejście od jednej koncepcji dydaktycznej do innej dokonuje się zawsze w momencie, kiedy potrzeby i oczekiwania społeczne ewoluowały na tyle, że nie dają się pogodzić z założeniami, które wcześniej przyświecały powstaniu danej metody. Doskonałą ilustracją tej

¹ Wcześniejsze etapy i metody poświęcone nauczaniu języka francuskiego dla potrzeb zawodowych opisane zostały w artykule E. Gajewska, M. Sowa (2010).

tezy może tu być chociażby konieczność porzucenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej na rzecz metody bezpośredniej.

Po drugie, w każdym okresie historycznym, ewolucja koncepcji nauczania opiera się na odpowiednim dla danej epoki modelu ideologicznym, dotyczącym zmian i postępu społecznego. Przejście od metody gramatyczno-tłumaczeniowej dokonało się na przełomie XIX i XX wieku na tle wydarzeń rewolucyjnej pośród haseł radykalnego (żeby nie powiedzieć brutalnego) odcięcia się od przeszłości, określanych przez niektórych nauczycieli mianem „pedagogicznego zamachu stanu”. Na przełomie lat 50 i 60-tych XX wieku, pojawieniu się metody audiolingwalnej towarzyszyły idee postępu technicznego, w myśl których technologia sama w sobie jest nośnikiem postępu. Takie założenie skłoniło do zmiany sposobu nauczania poprzez wykorzystanie nowych zdobyczy techniki, a w szczególności odtwarzanie dźwięków i obrazów. Podobne podłoże ideologiczne miały kolejne zmiany, które więcej korzyści upatrywały w wymianie informacji poprzez komunikację niż samej technologii. Stąd era metody komunikacyjnej.

Wreszcie, trzeci ważny czynnik perturbacji w obszarze metodyki języków obcych każe zwrócić uwagę na silne powiązanie koncepcji dydaktycznych z tendencjami, które obowiązują w sferze zarządzania przedsiębiorstwami. Na przestrzeni lat można zaobserwować wzajemny wpływ jednych i drugich, co jest wynikiem konfrontacji z nowymi wyzwaniami, jakie w pewnej mierze są wspólne tak dla firm, jak i dla instytucji kształcenia. W jednym i w drugim przypadku należy opracować produkt przeznaczony dla pewnej grupy klientów już zainteresowanych bądź potencjalnie zainteresowanych ofertą, zaspokoić ich potrzeby i wymagania (a czasem i żądania), wreszcie trzeba być w stanie wytworzyć właściwie oszacowaną wartość dodaną. Wzajemne wymagania rynku i klienta, czy to w obszarze firmy czy instytucji kształcenia, każą bezsprzecznie wykorzystywać model podaży i popytu oraz produktywności.

Przykładów na istnienie powiązań pomiędzy glottodydaktyką a funkcjonowaniem przedsiębiorstw jest wiele. Metody nauczania oparte na drylu językowym i automatyzmach doskonale ilustrują epokę taylorizmu w przemyśle amerykańskim. Przepływ informacji w firmie oraz rosnąca rola komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej odpowiadają tendencjom w dydaktyce, kiedy tworzone podstawy dla metody komunikacyjnej. Coraz większe uwzględnianie potrzeb klientów przez firmy zaowocowało w dydaktyce podejściem skupiającym się na potrzebach ucznia. Wreszcie, w ostatnich latach, działalność międzynarodowa firm w formie projektów prowadzi do stosowania podobnych praktyk w obszarze nauczania poprzez zachęcanie uczniów do wspólnego wykonywania zadań (zob. M. Sowa 2011).

2. Nauczanie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych – różnorodność terminów i koncepcji

Transformacje, jakie dokonały się w obszarze ekonomii, technologii, życia i myślenia społeczeństw, nie pozostały bez wpływu na sposób postrzegania nauczania języków obcych. Przykładem może tu być chociażby język francuski. Od chwili wielkich przemian geopolitycznych po zakończeniu drugiej wojny światowej, refleksja nad nauczaniem języka francuskiego dla celów zawodowych nie przestaje się rozwijać. Wynikiem tego intensywnego rozwoju są pojawiające się na przestrzeni lat coraz to nowe definicje celów i metod kształcenia, co znajduje swoje potwierdzenie w bogactwie i różnorodności pojawiających się terminów i określeń przedmiotu oraz celu nauki.

2.1. Le français scientifique et technique

Po zakończeniu drugiej wojny światowej Francja częściowo utraciła swoją intelektualną pozycję w świecie. Od początku 1952 roku podejmowane były wysiłki mające na celu swoiste promowanie języka francuskiego w środowiskach naukowych. Pod koniec lat 50-tych XX wieku pojawiło się określenie *le français scientifique et technique*, które odnosiło się do nauki języka francuskiego dla potrzeb nauki i techniki. Pojawienie się tej nazwy wynikało poniekąd z decyzji politycznej, która miała na celu obronę ekonomicznych interesów Francji oraz jej pozycji w świecie geopolitycznym, a w konsekwencji pozycji języka francuskiego wobec rosnącego w siłę języka angielskiego na arenie międzynarodowej. Aby Francja nadal mogła odgrywać rolę potęgi naukowej i technicznej poprzez udział w przedsięwzięciach prowadzonych w obszarze przemysłu paliwowego, węglowego czy samochodowego, koniecznym było, aby element „naukowy i techniczny” stał się priorytetowym celem kształcenia. W początkowym okresie obydwie określenia rozpatrywane były wyłącznie w płaszczyźnie leksykalnej, zgodnie z ideami przyświecającymi wówczas glottodydaktyce ogólnej. Wychodząc z założenia, że jedynie terminologia pozwala dotrzeć do sedna danej dziedziny, przystąpiono do opracowywania inwentarzy specjalistycznego słownictwa wspólnego różnym gałęziom nauki. W ten sposób usiłowano również wypełnić lukę istniejącą pomiędzy nauczaniem języka francuskiego ogólnego (*Français Fondamental*: 1-szy i 2-gi stopień) a nauczaniem języków poszczególnych specjalności. W wyniku takich zabiegów powstał – pod nazwą *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS) – inwentarz 1160 jednostek leksykalnych, który traktowany był jako „język pośredni, język przejściowy pomiędzy językiem ogólnym a językami specjalności”² (G. Vigner 1980: 14).

² Tłum. M. Sowa.

Dopiero w późniejszych etapach, które przypadły na lata 70-te XX wieku, perspektywa terminologiczna ustąpiła miejsca analizie tekstów/ dyskursów oraz badaniom poświęconym funkcjonowaniu komunikacji specjalistycznej (G. Holtzer 2004). Dyskurs naukowy stał się wówczas przedmiotem analizy pod kątem teoretycznym (budowa tekstów i ich mechanizmy) lub pod kątem dydaktycznym (rozwój kompetencji tekstowej uczących się). Poza tym, w tym okresie prowadzone były również prace nad typologią dyskursów specjalistycznych, te ostatnie umożliwiające komunikację między specjalistami (interlokucja wewnętrzna) lub mające na celu popularyzację i rozprzestrzenianie wiedzy (interlokucja zewnętrzna). W efekcie tych badań, prowadzona refleksja nad treściami kształcenia wzbogaciła się o dodatkowy czynnik, jakim są zjawiska interakcyjne charakterystyczne dla komunikacji ustnej, a pomijane jak dotąd w analizie tekstów.

Początkowo, oferta kształcenia w zakresie *le français scientifique et technique* adresowana była do dorosłych, którzy odbyli uprzednio formację zawodową w języku ojczystym. Z biegiem lat objęła ona także studentów kierunków technicznych, co przyczyniło się do nadmiernego rozszerzenia zasięgu przedmiotowego: przymiotniki „naukowy” i „techniczny” nie mogły pomieścić w sobie wszystkich dziedzin będących przedmiotem studiów technicznych. W konsekwencji, konieczna stała się zmiana nazwy *le français scientifique et technique* na bardziej adekwatną do okoliczności *le français langue de spécialité*.

2.2. Le français langue de spécialité

Pojawienie się i zastosowanie niniejszej nazwy było efektem prac leksykologów. *Le français langue de spécialité* jest wyrażeniem dość ogólnym, odnoszącym się do języków, które pozwalają na przekaz informacji pochodzących ze specyficznego obszaru działania (R. Galisson, D. Coste 1976: 511). Główny akcent położono na charakterystyczne cechy leksykalne języka oraz na ścisłą selekcję elementów syntaktycznych. F. Mourlhon-Dallies (2008) jest zdania, że ta koncepcja, którą stosowano zasadniczo w latach 1963-1973, pozwalała odróżnić język specjalności od języka ogólnego, codziennego, niespecjalistycznego.

Z czasem okazało się jednak, że i nazwa *le français langue de spécialité* jest problematyczna, ponieważ obejmowała zbyt rozległy obszar kategorii językowych i uniemożliwiała ścisłe rozgraniczenie treści specjalistycznych.

2.3. Le français instrumental

Na początku lat 70-tych XX wieku pojawiło się określenie *le français instrumental*, a wraz z nim nowe podejście w nauczaniu języków specjalistycznych, które sprawdziło się wcześniej w latach 60-tych w krajach Ameryki Łacińskiej. Celem

tego nowego podejścia było rozwinięcie u uczniów sprawności czytania tekstów specjalistycznych. W związku z tym, przyjęta metodologia zakładała wykorzystanie w nauce języka autentycznych tekstów specjalistycznych, które nie zostały poddane uprzednio żadnej obróbce dydaktycznej. W ten sposób, regularne czytanie tekstów pozwalało uczącym się przyswoić sobie język danej dziedziny.

Przymiotnik „instrumentalny” niesie za sobą obraz języka jako narzędzia umożliwiającego wykonanie różnych czynności czy działań językowych podejmowanych w praktycznym celu (G. Holtzer 2004). Zasadniczo stosuje się ten przymiotnik dla określenia „języka francuskiego” lub „języka” jako takiego, aby w ten sposób wskazać na środek komunikacji pozwalający lokutorowi, dla którego tenże język nie jest ojczystym, działać za jego pośrednictwem w celu wypełniania zobowiązań zawodowych czy też zdobywania wiedzy formułowanej w tymże języku. Według tego podejścia, nauka języka miała polegać na posługiwaniu się nim jako narzędziem działania, tzn. adekwatnie do wytyczonych celów (R. Galisson, D. Coste 1976: 287).

Zdecydowaną wadą omawianego tu podejścia było ograniczenie rozwoju sprawności uczącego się do sprawności czytania i pisania. Pomijano kształtowanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, które są konieczne dla pełnego i skutecznego udziału w interakcjach ustnych typowych przecież dla komunikacji zawodowej.

2.4. Le français fonctionnel

Świadomi braków i ograniczeń poprzednich koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych, glottodydaktycy francuscy stanęli wreszcie przed koniecznością uwzględniania w procesie nauki osoby uczącego się. Nowe spojrzenie na proces nauki języka obcego zaowocowało swoistym odrodzeniem metodologicznym, któremu towarzyszyło pojawienie się licznych nowych terminów, takich choćby jak „funkcjonalny” czy „potrzeby językowe”. Nawet jeśli w początkowych etapach *le français fonctionnel* rozwijał się w oparciu o zasady *le français instrumental*, to od 1976 roku polityka Ministerstwa Spraw Zagranicznych doprowadziła do opracowania bogatej oferty kursów i szkoleń, które kładły akcent na kształcenie językowe w perspektywie dużo szerszej niż dotychczas i na rozwój różnorodnych kompetencji komunikacyjnych (a nie tylko językowych).

Działaniami ministerialnymi podejmowanymi względem języka francuskiego kierowała chęć uwzględnienia liczebności i różnorodności odbiorców oferty kształcenia, ich potrzeb i indywidualnych celów. Ten nowy punkt widzenia, będący w opozycji do poprzednich podejść, znalazł również odbicie w oficjalnych programach nauczania. Uznano za słuszne (a jednocześnie nieuniknione) zwrócenie się do językoznawstwa, które na nowo zajęłoby się szczegółową analizą zagadnienia sensu w wypowiedzi (a nie tylko w języku) i w dyskursie (a nie tylko w zdaniu), zwracając uwagę na kontekst i uwarunkowania wypowiedzi (por. S. Lehmann, S. Moirand 1979).

W roku 1976 ukazał się słynny artykuł L. Porcher „Monsieur Thibault et le Bec Bunsen”, który stał się manifestem nowych tendencji w nauczaniu języków oraz punktem odniesienia dla wielu badaczy i praktyków. L. Porcher mocno akcentuje w nim funkcjonalny charakter nauczania języka, a nie funkcjonalność języka samego w sobie. To, co kluczowe dla metodyki nauczania, to powody, dla których uczący się podejmuje naukę języka obcego. Temu priorytetowemu celowi powinna być podporządkowana organizacja całego procesu nauki. Za funkcjonalne uważa się takie nauczanie, które wykorzystuje praktyki adekwatne do postawionych celów nauki. Przyjmuje się, że nie ma mowy o istnieniu funkcjonalnych języków. Istnieje tylko mniej lub bardziej funkcjonalne kształcenie w zakresie takiego czy innego aspektu języka w odniesieniu do takiej czy innej sytuacji komunikacyjnej (por. D. Lehmann 1993: 99). W efekcie zaczynają się kształtować nowe praktyki metodyczne, które wnikliwie analizują z jednej strony potrzeby uczącego się, a z drugiej specyfikę sytuacji nauczania/uczenia się. Dzięki temu możliwe jest zgromadzenie wystarczającej dozy danych, w odniesieniu do których zostaną określone treści kształcenia oraz ich progresja. Inną zaletą funkcjonalnego nauczania języka jest możliwość opracowywania kursów „szytych na miarę”, które zawierają treści odpowiadające specyficznym potrzebom uczących się (R. Galisson 1980).

Omawiane tu podejście *le français fonctionnel* zakładało przyswojenie sobie wyłącznie pewnych wybranych elementów języka poprzez pokazanie ich specyficznego użycia w danej sytuacji komunikacyjnej, a nie ich całości (DU français # LE français). Ta z kolei cecha spotkała się z krytyką, która zarzucała językowe i kulturowe zubożenie nauczania na potrzeby merkantylizmu. Jak przypominają J.-P. Cuq i I. Gruca (2003: 324), zarzucano również, że nowa koncepcja pozbawiała nauczanie języka francuskiego wartości humanistycznych, które do tej pory były jego immanentną cechą. Choć zarzuty te przyczyniły się do rezygnacji z posługiwania się terminem *le français fonctionnel* w glottodydaktyce specjalistycznej, z biegiem czasu idee przyświecające temu podejściu (w szczególności skupienie się na osobie uczącego się, jego potrzebach i celach) przeniknęły do glottodydaktyki ogólnej, znajdując w niej podatny do rozwoju grunt.

2.5. Le français de spécialité

Wobec powyższego, z początkiem lat 90-tych XX wieku zaczęto na nowo interesować się dziedzinami specjalizacji zawodowej i językiem, jakim te ostatnie się posługują. Przyjęty termin *le français de spécialité* oznacza więc „język specjalności, a w szczególności ogół dyskursów właściwych danej specjalności lub dziedzinie”³ (J.-M. Mangiante 2007: 130). Każdy specjalistyczny dys-

³ Tłum. M. Sowa.

kurs wymaga odmiennego użycia języka pod względem specyficznych struktur syntaktycznych, fachowego słownictwa czy typowych dla niego sposobów komunikacji.

Ponowny wzrost zainteresowania dziedzinami specjalizacji wynika częściowo z podróży czy szkoleń prowadzonych i odbywanych za granicą przez nauczycieli, którzy zdobyli podczas nich cenne doświadczenie zawodowe w zakresie nauczania języka konkretnych specjalności. Lata 90. to również czas pojawiania się licznych publikacji dydaktycznych, których tytuły nawiązują bezpośrednio do obszarów działalności zawodowej lub dziedzin specjalizacji, tj. ekonomia, hotelarstwo i turystyka, gastronomia, prawo, itp. Nowe tendencje są również widoczne w sferze ewaluacji i certyfikowania umiejętności w zakresie języka francuskiego. Dzieje się to za sprawą Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej (*Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris* – CCIP), która opracowuje i „wypuszcza na rynek” serię certyfikatów językowych, których celem jest potwierdzanie znajomości języka francuskiego w konkretnych obszarach działalności zawodowej.

W przeciwieństwie do poprzednich koncepcji, *le français de spécialité* nie jest zakorzeniony w żadnej szczególnej koncepcji dydaktycznej, ale jest raczej wynikiem „empirycznego podziału na specjalistyczne dziedziny, które są od siebie mniej lub bardziej precyzyjnie oddzielone. Jest on wygodnym środkiem do określenia obszarów interwencji, tematycznych treści, typów odbiorców” (F. Mourlhon-Dallies 2008: 26; tłum. M. Sowa). Ten tematyczny podział ma kilka źródeł, wśród których wymienia się dyscypliny akademickie, przedmioty uniwersyteckie, oficjalne obszary badań naukowych wskazywane przez francuski Komitet Badań Naukowych (CNRS), sfery działań prowadzonych przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, które przedstawiają ofertę kształcenia w następujących kategoriach: Język francuski ekonomii i finansów oraz Język francuski handlowy, Język francuski hotelarstwa i turystyki, Język francuski nauki i techniki, Język francuski prawa, Język francuski współpracy międzynarodowej, Język francuski medycyny, Język francuski relacji publicznych i administracji, Język francuski dla tłumaczy, Język francuski dla sekretarek, Język francuski nauk społecznych i humanistycznych (historia, literatura, sztuka, psychologia, filozofia, socjologia).

Niniejszy podział na dziedziny nasuwa jednak pewną trudność polegającą na precyzyjnym określeniu treści tychże dziedzin. Każda z przedstawionych powyżej kategorii zajmuje bardzo (żeby nie powiedzieć zbyt) szeroki obszar, co wymusza dodatkowy podział na mniejsze podkategorie. Z kolei tworzenie podkategorii w żaden sposób nie gwarantuje potraktowania każdej z dziedzin w sposób należyte wyczerpujący i kompletny. W każdym z obszarów działania zawodowego pojawiają się bardzo specjalistyczne zagadnienia i/ lub takie, które pojawiły się w ostatnim czasie, a które nie znajdują odbicia w istniejących materiałach dydaktycznych.

2.6. Le français sur objectif(s) spécifique(s)

Termin *le français de spécialité* nadal jest szeroko stosowany we francuskiej dydaktyce. W ostatnich latach jest on często przeciwstawiany innemu określeniu, a mianowicie *le français sur objectif(s) spécifique(s)* (*FOS*). Zasadnicza różnica pomiędzy dwiema koncepcjami może być zilustrowana poprzez mechanizmy podaży i popytu, co czynią J.-M. Mangiante i Ch. Parpette (2004) oraz J.-M. Mangiante (2007). *Le français de spécialité* odnosi się do szerokiej oferty kształcenia obejmującej ogół sytuacji komunikacyjnych danej dziedziny, która obejmuje różne zawody. To, co istotne w tym podejściu, to globalne ujęcie danej dyscypliny czy branży zawodowej w takim stopniu, aby była ona dostępna możliwie najszerszej publiczności oraz pokazywała złożoność i różnorodność omawianego obszaru. W tym przypadku chodzi o jak najszersze uwzględnienie dyscypliny czy dziedziny, identyfikację wszelkich tekstów (pisemnych, ustnych, elektronicznych), które są jej częścią i wydobyć z nich reprezentatywną próbkę (z punktu widzenia treści i formy) dla celów nauczania (G. Kahn 2000).

Język francuski dla specyficznych celów – *FOS* – jest odpowiedzią na konkretne zapotrzebowanie, co do oferty kształcenia, które dany odbiorca, mający przed sobą specyficzny cel, potrafi precyzyjnie wyrazić. Dlatego *FOS*, zamiast traktować o całości zagadnień właściwych danej dziedzinie, woli zajmować się konkretnym przypadkiem czy zawodem w zależności od potrzeb uczestników kursu. Tym samym można określić *FOS* mianem oferty kształcenia „szytej na miarę”, która jest tworzona po otrzymaniu informacji zapotrzebowania na konkretny kurs dla konkretnego odbiorcy, której celem jest przygotowanie tego ostatniego do skutecznego reagowania w określonych sytuacjach zawodowych, z jakimi może mieć on styczność. Oferta kursów opracowanych według założeń *FOS* adresowana jest do osób pracujących, najczęściej niespecjalistów, dla których znajomość języka francuskiego jest celem i koniecznością samą w sobie.

Cele kształcenia językowego proponowanego w ramach *FOS* mogą być wyrażone w sposób ograniczony (w liczbie pojedynczej), jak i w szerszym ujęciu (w liczbie mnogiej), o czym świadczy już sam zapis ortograficzny terminu (sing. *objectif spécifique* vs pl. *objectifs spécifiques*). Określenie podejścia w liczbie mnogiej *le français sur objectifs spécifiques* pojawiło się w latach 80-tych XX wieku jako kalka angielskiego terminu *English for Specific Purposes (ESP)* i szybko zostało rozpowszechnione dzięki krytycznym wypowiedziom względem *le français fonctionnel*. Samo pojęcie „specyficznych celów” kładło nacisk na rezultat kształcenia, który koncentrował się na elementach naprawdę istotnych i niezbędnych dla odbiorcy kształcenia. Rację należy przyznać F. Mourlhon-Dallies (2008), która zauważa, że mnogość celów (wyrażona za pomocą liczby mnogiej) pokazuje również kompleksowość działań nauczyciela. Ten ostatni nie może skutecznie uczynić specjalistów z uczących się bez jednoczesnego uwzględnienia elementów leksyki,

gramatyki, dyskursu, kultury itp. Liczba mnoga uświadamia, że istnieje cała mozaika celów różnej natury, które nie mogą zostać pominięte przez nauczyciela ani ucznia w drodze do osiągnięcia postawionego celu.

Na początku nowego tysiąclecia (tj. ok. 2004 r.) pojawia się termin *FOS*, gdzie cel wyrażony jest w liczbie pojedynczej (*objectif spécifique*). Zasadnicza różnica względem *FOS* w liczbie mnogiej wynika z charakterystyki odbiorców – ich cech i kompetencji –, do których kształcenie jest adresowane. *FOS* w liczbie pojedynczej oznacza nastawienie na bardzo ukierunkowane działania opierające się o inżynierię kształcenia. Wynika z tego, że oferta takich kursów jest adresowana do osób wykonujących konkretny zawód za granicą, gdzie język francuski nie jest zbyt powszechny. Celem kursów jest niejako przyjście z pomocą tymże pracownikom znajdującym się często w sytuacjach komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka francuskiego.

2.7. Le français de la communication professionnelle/ Le français à visées professionnelles

W okolicach 2000 roku określenie „Język francuski komunikacji zawodowej” pojawia się obok istniejących już i stosowanych *le français de spécialité* i *FOS*. Podczas gdy dwa ostatnie nadal wpisują się w nurt skupiony na specjalnościach zawodowych, rozbitych na mniej lub bardziej ograniczone i/ lub wyspecjalizowane treści, język francuski komunikacji zawodowej określanej jest raczej jako koncepcja transwersalna dla różnych dziedzin specjalności. Jest pojęciem o wiele szerszym niż dwa poprzednie, ponieważ nie obiera za cel żadnej konkretnej specjalności, a uwzględnia użycie języka w szerokiej gamie działań zawodowych wykonywanych w języku francuskim. Dzięki takiej charakterystyce pozwala być koncepcją bardziej operacyjną wobec poprzednich na rynku usług kształcenia w zakresie języka francuskiego.

Ta nowa koncepcja pojawia się po raz pierwszy w ofercie kształcenia za sprawą podręcznika do nauki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych zatytułowanego „Français.com” autorstwa J.-L. Penfornisa (2002). Celem, który jej przyświeca, jest ukazanie wszelkich językowych i kulturowych aspektów życia zawodowego poprzez sytuacje komunikacyjne właściwe dla świata pracy. Niniejsze aspekty są przedstawione w formie informacji osadzonych w kontekście społeczno-gospodarczym, ale również – i to jest nowość – w formie zawodowych zadań do wykonania, dzięki czemu zadania klasowe stają się podobne do zadań wykonywanych w kontekście pracy zawodowej.

Bardzo szybko jednak okazuje się, że język francuski komunikacji zawodowej musi zostać zastąpiony nowym określeniem. Zmiana nazwy podyktowana jest bardziej decyzją polityczną i strategiczną niż znajduje merytoryczne czy dydak-

tyczne uzasadnienie. U podstaw zamiany określenia „język francuski komunikacji zawodowej” na rzecz „język francuski dla celów zawodowych” (*le français à visées professionnelles*) należy upatrywać pojawienie się nowej grupy potencjalnych odbiorców kształcenia. Ci ostatni to studenci zagraniczni, którzy przybywają do Francji w celu podjęcia pracy zarobkowej czy odbycia stażu w firmie oraz osoby zmieniające pracę, których liczba stale rośnie. Ponieważ wspólny mianownik wyrażony w poprzedniej koncepcji – komunikacja zawodowa w różnych dziedzinach zawodowych – okazał się niewystarczający w kształceniu pewnych odbiorców, konieczne było wpisanie niektórych kursów w mniej lub bardziej szeroki kontekst specjalności. Dzięki temu możliwe stało się jednoczesne uwzględnienie, z jednej strony, elementów językowych będących na usługach danej specjalności oraz, z drugiej, specyficznych potrzeb odbiorców, do których oferta kształcenia jest adresowana. W konsekwencji, *le français à visées professionnelles* stał się określeniem ogólnym zawierającym w sobie język francuski różnych specjalności, choć jego cel nie zakłada osiągnięcia wysokiego poziomu specjalizacji.

2.8. Le Français Langue Professionnelle

Nie można rozpatrywać określenia *le français langue professionnelle*, zaproponowanego w 2006 roku przez F. Mourlhon-Dallies (2006), w oderwaniu od kontekstu zmian politycznych i ekonomicznych, które poprzedziły jego pojawienie się. Po pierwsze, uznano, że nie da się już funkcjonować w środowisku zawodowym bez znajomości języków obcych. Poza tym, to środowisko dotknęły poważne przeobrażenia w sferze organizacji pracy i wymaganych od pracowników kompetencji. Skończyły się czasy taylorizmu, kiedy w przedsiębiorstwach rygorystycznie separowano od siebie pracowników różnych szczebli, a obowiązki zawodowe wykonywane były według ścisłych wytycznych przełożonych. Obecnie pracownicy zyskali większą autonomię w wykonywaniu swojej pracy. Odgórne polecenia coraz rzadziej sterują organizacją pracy, a ich miejsce częściej zajmują wskazówki graficzne czy alfanumeryczne wyświetlane na ekranach urządzeń i komputerów. Wynika z tego, że osoby pracujące nawet na najniższych stanowiskach, niewymagających wysokiego stopnia kwalifikacji, muszą potrafić czytać, pisać, przekazywać informacje, itp. Coraz mniej jest zawodów i stanowisk, które pozbawione byłyby werbalnego przekazu. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest uznanie kompetencji językowych jako nierozdzielnych z kompetencjami zawodowymi. Umiejętność posługiwania się językiem staje się więc warunkiem *sine qua non*, aby otrzymać i, co istotne, utrzymać pracę.

Równocześnie z tymi przemianami obserwuje się we Francji (ale także i w całej Europie) poważny spadek „rąk do pracy” w zakresie pewnych zawodów. Wyjściem z tej sytuacji jest oczywiście zatrudnianie obcokrajowców, co z kolei wymusza uzu-

pełnienie ich kompetencji zawodowych o kompetencje językowe. To właśnie w profilu uczących się tkwi zasadnicza różnica pomiędzy *FOS, le français de spécialité* a *le français langue professionnelle (FLP)*. Ten ostatni skierowany jest do osób, które muszą wykonywać własny zawód w języku francuskim. Poziom profesjonalizacji tychże osób nie jest zbyt wysoki. W zdecydowanej większości przypadków są to osoby, które doskonalą swoją znajomość francuskiego lub zaczynają jego naukę od podstaw, aby otrzymać pracę i wejść we francuskie środowisko zawodowe.

Należy także wspomnieć, że idea *FLP* pozwala przeniknąć granice pomiędzy językiem francuskim pojmowanym jako język ojczysty, język drugi i język obcy. Wynika to z faktu, że *FLP* odnosi się do kursów przeznaczonych tak dla młodych bezrobotnych Francuzów, jak i dla imigrantów z zagranicy.

Jeśli chodzi o treści programowe kursów wykorzystujących koncepcję *le français langue professionnelle*, to są one dostosowane do wymagań danej branży zawodowej lub konkretnego zawodu i koncentrują się na interakcjach pomiędzy różnymi partnerami zawodowymi w danym obszarze zawodowym i na ich zachowaniu adekwatnym do kontekstu. Innymi słowy, *FLP* zawiera w sobie elementy należące do różnych obszarów, tj. elementy języka, elementy działania zawodowego oraz elementy zawodu. To, co niezwykle typowe dla przedstawianej tu koncepcji, to ścisła współzależność języka i kontekstu działania zawodowego. Wynika z tego, że kompetencje językowe i zawodowe nie mogą być kształtowane w oderwaniu od samego działania, co wymaga nieustannego łączenia treści językowych z tymi, które odnoszą się do danego zawodu.

2.9. Le français langue d'action professionnelle

Publikacja *Europejskiego systemu kształcenia językowego (ESOKJ)* (Rada Europy 2003⁴), a w szczególności propagowanie przez tenże dokument podejścia zadaniowego w nauczaniu języków, zwróciły uwagę glottodydaktyków na naukę języka poprzez działanie i na potrzeby działania. Opracowanie zadań, których wykonanie staje się główną aktywnością uczących się języka, ma na celu zbliżenie sytuacji uczenia się do sytuacji życia społecznego i/ lub zawodowego. Zaletą takiego podejścia jest lepsze przygotowanie uczących się do przyszłej konfrontacji z działaniami społeczno-zawodowymi. Staje się to możliwe poprzez ścisłe połączenie aktywności klasowych (zadań) z aktywnością w kontekście społecznym i/ lub zawodowym (konkretne działania). Ponieważ za sprawą *ESOKJ* ucący się języka zyskuje identyczny status co użytkownik języka, podejmowane przez niego działania w klasie na potrzeby nauki języka winny upodabniać się do działań prowadzonych w społeczeństwie i/ lub kontekście zawodowym. W tej sytuacji pojawia się nowy termin

⁴ W 2003 r. ukazała się polska wersja *ESOKJ*, którą poprzedziły wydania w innych językach europejskich, m.in. wydanie francuskie *Cadre européen commun de référence* w 2001 r.

– *le français langue d'action professionnelle (FLAP)* –, który ilustruje nową rolę języka francuskiego. Jest to od teraz „język działania zawodowego” (E. Perrichon 2008). *FLAP* odróżnia się od *FOS* i *FLP* poprzez postawienie uczącego się w sytuacjach współpracy z innymi, tak w trakcie uczenia się, jak i w przyszłym życiu zawodowym, w których ten posługuje się językiem francuskim w celu realizacji wspólnego przedsięwzięcia.

FLAP adresowany jest wyłącznie do uczących się, dla których język francuski jest językiem obcym lub językiem drugim. Rozwijanie strategii pozwalających uczącym się zdobyć kompetencje adekwatne do sytuacji działania staje się możliwe poprzez samo działanie (w formie zadań i projektów). Jednocześnie sytuacje uczenia się poprzez działanie uświadamiają uczącym się wielokanałowość języka w kontekście zawodowym, co jest priorytetowym celem *FLAP*. W ten sposób, uczący się postrzegają język jako narzędzie działania zawodowego i społecznego, jako środek celu, a nie cel sam w sobie.

3. Podsumowanie

Zarysowana powyżej panorama ukazuje ewolucję koncepcji, jakie miały miejsce w obszarze francuskiej dydaktyki specjalistycznej. Dla lepszego prześledzenia poszczególnych etapów przedstawiamy poniżej wszystkie koncepcje w formie zbiorczej tabeli.

Jak ukazano powyżej, intensywny rozwój myśli dydaktycznej w zakresie nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych doprowadził na przestrzeni lat do stworzenia licznych typologii. Na przykładzie obficie tworzonych terminów widać, że często oznaczają one cel/ przedmiot nauki (tj. język specjalistyczny) i mogą być stosowane jako synonimy odnośnej gałęzi glottodydaktyki. Innymi słowy, dany termin oznacza dydaktykę szczegółową oraz jej przedmiot.

Pośród omówionych terminów znaleźć można nazwy, które są nacechowane historycznie i określają podejście lub metodę, jak miało to miejsce w przypadku *le français fondamental* czy *le français instrumental*. Inne z nich są powiązane z dziedzinami (medycyna, prawo) lub obszarami działalności (turystyka, hotelarstwo), co widać na przykładzie segmentacji tematycznych w ramach *le français de spécialité*. W omówionym powyżej repertuarze typologii znajdują się również nazwy odnoszące się do kursów „szytych na miarę” dla konkretnych odbiorców (np. *FOS*) i istniejące niezależnie w ofercie dydaktycznej (np. *le français de spécialité*). Wreszcie, znaleźć można nazwy nawiązujące do mniej lub bardziej specjalistycznych działań zawodowych, co widać na przykładzie *le français à visées professionnelles* (kompetencje wspólne różnym obszarom działania zawodowego) i *le français langue professionnelle* (dwutorowe kształcenie w zakresie języka i zawodu).

Tabela 1. Postęp myśli dydaktycznej w zakresie nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

Nazwa		Kompetencje	Odbiorcy	Materiały	Metodologia	Priorytet
Français scientifique et technique	koniec 1950–1970	przyswojenie specjalistycznego słownictwa	- na początku eksperci w danej dziedzinie - później studenci kierunków technicznych	- inwentarze specjalistycznej terminologii - specjalistyczne teksty i dyskursy	SGAV	język
Français langue de spécialité	1963–1973	przyswojenie specjalistycznego słownictwa	eksperti i studenci kierunków specjalistycznych	inwentarze specjalistycznej terminologii	SGAV	język
Français instrumental	1970–1975	czytanie ze zrozumieniem specjalistycznej dokumentacji	studenci	autentyczne teksty specjalistyczne	„metoda poprzez czytanie”	język
Français fonctionnel	1975–1980	kompetencja komunikacyjna związana z potrzebami i celami uczących się	odbiorcy w trakcie specjalizacji lub osoby pracujące	dokumenty autentyczne i/ lub poddane obróbce dydaktycznej	podejście komunikacyjne oparte o analizę potrzeb	język i komunikacja
Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS)	1980	kompetencja komunikacyjna (głównie cząstkowa) uwzględniająca natychmiastowe potrzeby uczącego się związane z wykonywanym zawodem i/ lub zajmowanym stanowiskiem	osoby pracujące	dokumenty autentyczne i/ lub poddane obróbce dydaktycznej	podejście komunikacyjne oparte o analizę zawodowych sytuacji komunikacyjnych i metoda projektów	komunikacja
Français de spécialité	1990	kompetencja komunikacyjna właściwa danej dziedzinie i/ lub specjalności	odbiorcy w trakcie specjalizacji lub osoby pracujące	dokumenty autentyczne i/ lub poddane obróbce dydaktycznej	podejście komunikacyjne oparte o analizę dyskursu	komunikacja
Français de la communication professionnelle/ Français à visées professionnelles	2000	kompetencja komunikacyjna oraz wykonywanie zadań niezależnie od typu wykonywanej pracy	- studenci w trakcie specjalizacji - osoby zmieniające zawód/ pracę	dokumenty autentyczne i/ lub poddane obróbce dydaktycznej	podejście komunikacyjne i postkomunikacyjne	komunikacja

Français Langue Profes- sionnelle (FLP)	2006	kompetencje językowe podporządko- wane logice branży zawodowej i/ lub zawodowi	osoby wykonujące pracę wyłącznie w języku francuskim	dokumenty autentyczne	podjęcie post- komunikacyjne (z uwzględnieniem innych dyscyplin: socjologii, etno- grafii, pragmatyki, itp.)	komunikacja
Français Lan- gue d'Action Professionnelle (FLAP)	2008	kompetencje pozwalające współpracować z innymi w środowisku zawodowym	wyłącznie uczący się języka francuskiego jako obcego lub drugiego	zadania	podjęcie zad- aniowe	działanie

Patrząc z innej perspektywy na zaproponowane terminy, można stwierdzić, że odzwierciedlają one konkretne koncepcje, które legły u ich podstaw. W początkowych etapach refleksji nad nauczaniem języka francuskiego dla potrzeb zawodowych dominują koncepcje, które jako cel nauki wskazują przyswojenie sobie fachowej terminologii i struktur gramatycznych właściwych dla zawodowej specjalności (*le français scientifique et technique, le français langue de spécialité*). Stopniowo dokonuje się ewolucja w kierunku koncepcji, gdzie główny akcent kładzie się na pracę z tekstem specjalistycznym, jego typologią, budową, stylistyką, itp. (np. *le français instrumental*). W późniejszym okresie zaczynają dominować koncepcje stawiające w centrum uwagi ucznia i rozwój jego sprawności, i w których cel nauki jest zależny od potrzeb uczących się określonych na podstawie analizy potrzeb (np. *le français fonctionnel, FOS, FLP*). Wreszcie, pojawiają się koncepcje, które koncentrują się na procesie uczenia się, których celem jest uczący się i w których chodzi o ukazanie mu technik i strategii skutecznego i autonomicznego uczenia się (*FLAP*).

Dokonany przegląd etapów kształtowania się nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych pokazuje, że owa refleksja, która często inspirowana była czynnikami ekonomicznymi i/ lub politycznymi, przyczyniła się do postępu myśli dydaktycznej zmierzającej zasadniczo w dwóch kierunkach. Po pierwsze miała ona na celu wskazanie konieczności przejścia od poziomu języka do poziomu dyskursu. Po drugie dążyła do tego, aby kształcenie nie zatrzymywało się na poziomie specjalistycznym, ale jego punktem docelowym był poziom zawodowy. Realizacja tych dwóch założeń nie byłaby możliwa, gdyby prowadzona refleksja „utknęła” na poziomie czysto językowym, pozostawiając z boku zewnętrzne uwarunkowania języka. Na szczęście, we wszystkich przedstawionych powyżej koncepcjach widać powiązania języka z kontekstem, w którym ten funkcjonuje i w którym przybiera konkretny kształt.

Patrząc na intensywność prowadzonej refleksji w zakresie specjalistycznego nauczania języka francuskiego, można tylko ubolewać nad stanem podobnej refleksji

w Polsce, gdzie nadal nie wypracowano spójnej terminologii w zakresie nauczania języków specjalistycznych (por. M. Sowa, E. Gajewska w druku). Należy mieć jednak nadzieję, że popularność, a w zasadzie konieczność nauki języków obcych dla potrzeb zawodowych, przyczyni się do zmiany tego stanu rzeczy. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że znajomość języków obcych określana jest w obecnych czasach jako kompetencja operacyjna i dyktowana jest zasadniczo kryterium użyteczności. W takim znaczeniu pozwala ona za każdym razem niezależnie od kontekstu osiągać za pomocą języka cele indywidualne, zbiorowe, osobiste, zawodowe, itp.

Kończąc niniejszą refleksję nad nauczaniem języków obcych dla potrzeb zawodowych, należy stwierdzić, że kształcenie językowe musi za wszelką cenę dotrzymać kroku transformacjom, jakie mają miejsce w sferze zawodowej, co widać doskonale na przykładzie języka francuskiego. Tylko w taki sposób można będzie adekwatnie odpowiedzieć na aktualne dla danej chwili potrzeby uczących się oraz lepiej przygotować ich do wejścia na dynamiczny i wymagający rynek pracy.

BIBLIOGRAFIA

- CIEŚLA, M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa.
- CUQ, J.-P./ I. GRUCA (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble.
- EURIN, S. (2003), *Cinquante ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques: quelques éléments d'une évolution*, (w:) Les Cahiers de l'Asdifle 14. 107–112.
- GAJEWSKA, E./ M. SOWA (2008), *Le Cadre européen commun de référence et l'enseignement sur objectifs professionnels*, (w:) Synergies Sud-Est Européen 1/2008. 101–112.
- GALISSON, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paryż.
- GALISSON, R./ D. COSTE (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paryż.
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paryż.
- HOLTZER, G. (2004), *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques*, (w:) Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. De la langue aux métiers, janvier. 8–24.
- KAHN, G. (2000), *Choix de documents et approches didactiques en français de spécialité*, (w:) Les langues de spécialité: état de la question et enjeux. Actes de colloque, Institut supérieur des Langues de Tunis. 165–175.
- LEHMANN, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question*. Paryż.
- LEHMANN, S./ S. MOIRAND (1979), *Lire en français les sciences économiques et sociales*. Paryż.
- MANGIANTE, J.-M. (2007), *Une démarche de référentialisation en français des professions: le partenariat universités – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)*, (w:) Le Français dans le Monde. Recherches et Applications 42. 129–144.
- MANGIANTE, J.-M./ Ch. PARPETTE (2004), *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paryż.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2006), *Penser le français langue professionnelle*, (w:) Le Français dans le Monde 346. 25–28.

-
- MOURLHON-DALLIES, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paryż.
- PENFORNIS, J.-L. (2002), *Français.com*. Paryż.
- PERRICHON, E. (2008), *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Université Jean Monnet de Saint Etienne. (rozprawa doktorska : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var_recherche=Perrichon (DW 27.07.2012).
- PORCHER, L. (1976), *M. Thibault et le Bec Bunsen*, (w:) *Etudes de Linguistique Appliquée*, 23. 6–13
- PUREN, C. (2007), *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, (w:) *Cuadernos de filología francesa* 18. Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica. 127–143.
- Rada Europy (2003), *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.
- SOWA, M. (2011), *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin.
- SOWA, M./ E. GAJEWSKA (w druku), *Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych: terminologia a kształtowanie się dziedziny*, (w:) W. Chłopicki, G. Szpila (red.), *Termin w językoznawstwie*. Kraków.
- VIGNER, G. (1980), *Didactique fonctionnelle du français*. Paryż.