

37

Andrzej Dąbrowski

Reel justice
a dydaktyka języka prawa
jako języka obcego

Studi@ Naukowe
pod redakcją naukową Sambora Gruczy



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Studi@ Naukowe 37

Komitet Redakcyjny

prof. Sambor Grucza (przewodniczący), dr Ilona Banasiak,
dr hab. Monika Płużyczka, dr Michał Wilczewski

Rada Naukowa

prof. Elżbieta Jamrozik (przewodnicząca), prof. Silvia Bonacchi, prof. Adam Elbanowski, dr hab. Krzysztof Fordoński, dr hab. Magdalena Latkowska, prof. Ludmiła Łucewicz, dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko, prof. Olena Petrashchuk, dr hab. Monika Płużyczka, prof. Małgorzata Semczuk-Jurska, dr hab. Paweł Szerszeń, prof. Anna Tylusińska-Kowalska, prof. Ewa Wolnicz-Pawłowska, dr hab. Bernadetta Wójtowicz-Huber



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2017

Andrzej Dąbrowski

***Reel justice* a dydaktyka języka
prawa jako języka obcego**



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski

Warszawa 2017

Komitet redakcyjny

prof. Sambor Grucza (przewodniczący), dr Ilona Banasiak,
dr hab. Monika Płużyczka, dr Michał Wilczewski

Redakcja techniczna

mgr Agnieszka Kaleta

Skład

dr Andrzej Dąbrowski

Projekt okładki

BMA Studio

e-mail: biuro@bmastudio.pl

www.bmastudio.pl

Założyciel serii

prof. dr hab. Sambor Grucza

ISSN 2299-9310

ISBN 978-83-64020-44-5

Wydanie pierwsze

Redakcja nie ponosi odpowiedzialności za zawartość merytoryczną oraz stronę językową publikacji.



Publikacja *Reel justice a dydaktyka ...* jest dostępna na licencji Creative Commons. Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz autora. Zezwala się na wykorzystanie publikacji zgodnie z licencją–pod warunkiem zachowania niniejszej informacji licencyjnej oraz wskazania autora jako właściciela praw do tekstu. Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/>

Adres redakcji

Studi@ Naukowe

Institut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej

ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa

tel. (+48 22) 55 34 253 / 248

e-mail: sn.iksi@uw.edu.pl

www.sn.iksi.uw.edu.pl

Publikacja powstała w oparciu o rozprawę doktorską: ***Reel justice – materiały audiowizualne o tematyce prawniczej w nauczaniu angielskiego i niemieckiego języka prawa jako języka obcego***. Dysertacja ta została przygotowana na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, pod opieką naukową dr hab. Magdaleny Olpińskiej-Szkiełko.

Serdecznie dziękuję Pani Promotor za życzliwość i wszechstronną pomoc, okazaną podczas pisania pracy. Przygotowując tekst do publikacji wykorzystałem także wskazówki recenzentów rozprawy: prof. dr. hab. Barbary Skowronek oraz prof. dr. hab. Pawła Bąka.

Podziękowania składam także na ręce prof. dr. hab. Sambora Gruczy, który wyraził zgodę na opublikowanie tej pracy w serii wydawniczej *Studia Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego*.

Spis treści

| | |
|---|-----------|
| Wprowadzenie | 8 |
| 1. Teksty w komunikacji specjalistycznej | 15 |
| 1.1. Pojęcie dyskursu telewizyjno–kinowego | 16 |
| 1.2. Autentyczność dyskursu telewizyjno-kinowego | 17 |
| 1.3. Genre w komunikacji specjalistycznej | 22 |
| 1.4. Wspólnoty dyskursu i ich charakterystyka..... | 24 |
| 1.5. Komunikacja specjalistyczna | 25 |
| 1.6. Wiedza w komunikacji specjalistycznej | 28 |
| 1.7. Pojęcie kompetencji językowej | 29 |
| 1.7.1. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna | 29 |
| 1.7.2. Kompetencja kulturowa oraz interkulturowa..... | 32 |
| 1.7.3. Kompetencja specjalistyczna | 36 |
| 1.8. Koncepcja integracyjnego modelu lingwistyki języków specjalistycznych | 38 |
| 1.9. Integracyjny model lingwistyki języków specjalistycznych | 38 |
| 2. <i>Fachsprache vs. Language for Specific Purposes</i> – niemiecko- i anglojęzyczne badania nad językami specjalistycznymi | 43 |
| 2.1. Niemieckojęzyczne badania nad językami specjalistycznymi | 45 |
| 2.1.1. Nurt leksykologiczno-terminologiczny | 46 |
| 2.1.2. Nurt funkcjonalno-stylistyczny | 47 |
| 2.1.3. Nurt tekstologiczno-komunikacyjny | 49 |
| 2.2. Anglojęzyczne badania nad językami specjalistycznymi | 52 |
| 2.2.1. Definicja pojęcia English for Specific Purposes (ESP) | 52 |
| 2.3. Fazy rozwoju ESP | 55 |
| 2.3.1. Analiza stylu funkcjonalnego..... | 55 |
| 2.3.2. Analiza dyskursu oraz analiza retoryczna..... | 56 |
| 2.3.3. Analiza sytuacji docelowej | 57 |
| 2.3.4. Umiejętności i strategie..... | 58 |
| 2.3.5. Podejście skoncentrowane na uczeniu się..... | 58 |
| 2.3.6. Nauczanie przez treść oraz nauczanie oparte na zadaniach | 59 |
| 2.3.7. Podejście oparte na genrach | 60 |
| 2.4. Specjalistyczny język prawa | 63 |
| 2.4.1. Anglojęzyczny dyskurs prawny | 65 |
| 2.4.2. Cechy dystynktywne anglojęzycznego dyskursu prawnego | 66 |
| 2.4.3. Cechy dystynktywne niemieckojęzycznego dyskursu prawnego | 72 |
| 3. Obraz wymiaru sprawiedliwości na taśmie filmowej..... | 78 |
| 3.1. Serial dokumentalno-fabularny typu court show | 80 |
| 3.2. Seriale prawnicze | 83 |
| 3.3. Dramaty prawnicze/ sądowe | 84 |
| 3.4. Recepcja utworów audiowizualnych o tematyce prawniczej | 85 |

| | |
|--|------------|
| 3.4.1. Definicja pojęcia <i>kultura popularna</i> | 85 |
| 3.4.2. Definicja pojęcia <i>świadomość prawna</i> | 86 |
| 3.5. Badania empiryczne, dotyczące recepcji kultury popularnej o tematyce prawniczej..... | 87 |
| 3.6. Recepcja realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej wśród polskich studentów i prawników uczących się angielskiego i niemieckiego języka prawa..... | 91 |
| 4. Glottodydaktyka języków specjalistycznych | 99 |
| 4.1. Teksty w glottodydaktyce języków specjalistycznych..... | 99 |
| 4.2. Analiza potrzeb | 100 |
| 4.3. Definicja pojęcia tekst glottodydaktyczny | 102 |
| 4.4. Klasyfikacje tekstów glottodydaktycznych..... | 102 |
| 4.4.1. Klasyfikacja tekstów według kryteriów glottodydaktycznych i metalingwistycznych..... | 103 |
| 4.4.2. Klasyfikacja tekstów według kryteriów lingwistycznych..... | 105 |
| 4.5. Oryginalne versus autentyczne teksty glottodydaktyczne..... | 107 |
| 4.6. Definicja oraz klasyfikacja materiałów audiowizualnych..... | 109 |
| 4.7. Rozumienie tekstów audiowizualnych w świetle współczesnych koncepcji psycholingwistycznych..... | 110 |
| 4.8. Zastosowanie materiałów audiowizualnych w edukacji | 113 |
| 4.9. Wykorzystywanie filmu w glottodydaktyce..... | 114 |
| 5. Glottodydaktyka angielskiego i niemieckiego języka prawa..... | 118 |
| 5.1. Potrzeby językowe polskich słuchaczy kursów w zakresie specjalistycznego języka prawa | 118 |
| 5.2. Angielski język prawa (<i>Legal English</i>) jako <i>lingua franca</i> współczesnej komunikacji prawniczej | 121 |
| 5.3. Typy kursów Legal English | 121 |
| 5.3.1. Angielski język prawa dla celów akademickich | 121 |
| 5.3.2. Angielski język prawa dla prawników | 123 |
| 5.3.3. Angielski język prawa dla tłumaczy pisemnych i ustnych | 124 |
| 5.4. Kursy w zakresie niemieckiego specjalistycznego języka prawa | 124 |
| 5.5. Analiza materiałów glottodydaktycznych do nauczania angielskiego oraz niemieckiego specjalistycznego języka prawa | 125 |
| 5.6. Wnioski z analizy materiałów glottodydaktycznych do nauczania angielskiego oraz niemieckiego specjalistycznego języka prawa | 133 |
| 5.7. Wykorzystywanie utworów filmowych w edukacji prawniczej | 134 |
| 6. Integracyjny model rozwijania umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych o tematyce prawniczej..... | 137 |
| 6.1. Zadanie a ćwiczenie | 137 |
| 6.2. Typologia zadań językowych, towarzyszących materiałom audiowizualnym | 139 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.1. Etap przed obejrzeniem..... | 140 |
| 6.2.2. Etap oglądania..... | 141 |
| 6.2.3. Etap po obejrzeniu | 143 |
| 6.3. Założenia teoretyczne integracyjnego modelu doskonalenia umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych o tematyce prawniczej.... | 144 |
| 6.4. Prezentacja zadań | 146 |
| 6.4.1. Zadania dotyczące etapu przed obejrzeniem..... | 147 |
| 6.4.2. Zadania dotyczące etapu oglądania..... | 152 |
| 6.4.3. Zadania dotyczące etapu po obejrzeniu | 160 |
| 6.5. Wnioski | 170 |
| 6.5.1. Wnioski glottodydaktyczne..... | 170 |
| 6.5.2. Wnioski lingwistyczne | 171 |
| 6.6. Fabuła i walory edukacyjne analizowanych realizacji o tematyce prawniczej. | 173 |
| 7. Podsumowanie | 179 |
| 8. Bibliografia | 184 |
| Aneks 1 | 211 |
| Aneks 2 | 214 |

Wprowadzenie

1.

W tradycyjnym ujęciu metodyka nauczania języków obcych wyróżnia dwa podstawowe typy umiejętności językowych – produktywne oraz receptywne. Pierwsza kategoria uwzględnia umiejętność mówienia oraz pisania, druga z kolei dotyczy umiejętności słuchania oraz czytania. Należy jednak podkreślić, że przedstawiona powyżej klasyfikacja jest zabiegiem sztucznym, ponieważ, jak słusznie zauważa Z. Chłopek (2016: 4), w rzeczywistej komunikacji językowej umiejętności te prawie nigdy nie są wykorzystywane oddzielnie. Naturalna komunikacja językowa, szczególnie w czasach współczesnych, opiera się bowiem zwykle na przekazie wielokierunkowym, jednocześnie angażującym procesy recepcji i produkcji, oraz multimodalnym, uwzględniającym różne formy tekstu i obrazu (zob. L.Unsworth/ V. Heberle 2013).

Pomimo tego, że współczesne koncepcje lingwistyczne i poznawcze nie wyodrębniają poszczególnych umiejętności językowych i wskazują na potrzebę ich integracji w procesie nauczania/ uczenia się języka obcego (M. Dakowska 2007), w obiegowych opiniach panuje przekonanie o wyższości umiejętności produktywnych, a w szczególności mówienia, nad umiejętnościami receptywnymi (por. S. Adamczak-Krysztofowicz 2009). Według H. Komorowskiej (2009: 196), przyczyna takiego postrzegania umiejętności mówienia wynika z faktu, że dzięki rozwojowi transportu i komunikacji coraz częściej dochodzi do bezpośrednich kontaktów między użytkownikami języka i dlatego dla wielu uczących się umiejętność swobodnego ustnego wypowiedzania się jest miarą sukcesu w nauce języka.

Jak pokazują jednak badania empiryczne, które koncentrują się na analizie autentycznej komunikacji językowej (L.R. Breiter 1971; L. Barker et al. 1980; M.T.Perras/ A.R. Weitzel 1981, *fide* L.A.Janusik/ A.D.Wolvin 2009; B.Bohlken 1999; D.F. Davis 2001; L.A.Janusik/ A.D.Wolvin 2009, zob. także E. Zawadzka 1987; S. Adamczak-Krysztofowicz 2009) oraz analizie motywacji i potrzeb uczących się języków obcych (np. Z. Gabillon 2007), umiejętność rozumienia ze słuchu odgrywa kluczową rolę w komunikacji językowej.

Należy podkreślić, że według współczesnych koncepcji psycholingwistycznych umiejętność rozumienia ze słuchu jest postrzegana jako złożony proces dekodowania i rekonstruowania dyskursu, opierającego się na różnorodnych tekstach audialnych oraz audiowizualnych. Efektywność tego procesu zależy między innymi od zakresu wiedzy językowej i niejęzykowej, posiadanej przez oglądającego/ słuchającego. Stąd też, w kontekście glottodydaktycznym, zadania towarzyszące tekstom audialnym i audiowizualnym nie powinny ograniczać się wyłącznie do sprawdzania stopnia ich zrozumienia. Za ich kluczową rolę należałoby uznać dostarczanie uczącym się danych językowych (M. Dakowska 2007; M.Ołpińska 2009b), umożliwiających nabycie i/ lub rekonstrukcję ich własnej wiedzy (idiowiedzy, zob. S. Grucza 2008a; zob. także rozdział 1.9. niniejszej publikacji) językowej i niejęzykowej, pozwalającej na właściwe zrozumienie dyskursu i tworzenie innych tekstów (mówionych i pisanych) w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Analiza używanych obecnie podręczników do nauczania/ uczenia się języków obcych, a szczególnie języka angielskiego, pokazuje, że oferta wydawnicza już od dawna dostrzega potrzebę doskonalenia umiejętności rozumienia ze słuchu. Wielu publikacjom, skierowanym do różnych grup uczących się, towarzyszą bowiem materiały audialne lub też audiowizualne, dostępne na nośnikach zewnętrznych lub też online, które są koncepcyjnie i treściowo zintegrowane z podręcznikiem podstawowym.

W literaturze przedmiotu, badającej m.in. kursy językowe z osobami dorosłymi (np. S. Adamczak-Krysztowicz 2009), pojawiają się jednak słowa krytyki, dotyczące sposobu korzystania z tych materiałów przez nauczycieli języków obcych. Dotyczą one w głównej mierze mało refleksyjnego podejścia do zadań, które towarzyszą tekstom audiowizualnym, zintegrowanym z konkretnym podręcznikiem. Wielu nauczycieli koncentruje się bowiem na gotowych ćwiczeniach, często testujących wyłącznie umiejętność słuchania, i nie podejmuje próby kreatywnej integracji tej umiejętności z innymi umiejętnościami językowymi (S. Adamczak-Krysztowicz 2009: 255 i n.). Tym samym nie stwarzają oni możliwości wykorzystywania nowo nabytej wiedzy w innych sytuacjach komunikacyjnych.

Przedstawiony powyżej zarzut dotyczy między innymi wykorzystywania utworów filmowych w glottodydaktyce. I. Modrzycka/ M. Iżykowska-Staruch (2007: 89) wypowiadają się w tej kwestii w następujący sposób:

zainteresowanie stosowaniem filmów wideo na zajęciach z języków obcych zarówno w szkole, jak i na wyższych uczelniach jest minimalne. Jeżeli nauczyciele stosują film wideo na lekcji, to traktują go jako element zastępczy dla tradycyjnych zadań dydaktycznych, np. aby zapełnić lukę czasową pod koniec zajęć lub jako rozrywkę i możliwość relaksu po zakończeniu pracy nad danym zagadnieniem. Czasami zdarza się, że treść filmu nie pasuje nawet tematycznie do opracowywanego materiału. Bardzo często jednak praca nad filmem ogranicza się do jego oglądania, a nauczyciel sprawdza jedynie zrozumienie jego treści prostymi pytaniami (I. Modrzycka/ M. Iżykowska-Staruch 2007: 89).

Ta negatywna tendencja do jednostronnego i schematycznego wykorzystywania filmów wideo w nauczaniu języków obcych została w ostatnich latach częściowo przełamana. Coraz większej liczbie podręczników, głównie do nauczania języka angielskiego, towarzyszą bowiem zdydaktyzowane utwory filmowe, które są traktowane jako źródło wiedzy językowej i interkulturowej (np. seria *Speakout* wydawnictwa Pearson). Prezentowane w nich zadania integrują różne umiejętności językowe i mogą stanowić wzór dla nauczycieli, podejmujących próby autorskiej dydaktyzacji obcojęzycznych utworów filmowych. Także w internecie¹ pojawia się coraz więcej inspirujących pomysłów na adaptację glottodydaktyczną filmów fabularnych i seriali.

Zarówno już zdydaktyzowane utwory filmowe, które są zintegrowane z podręcznikami do nauczania/ uczenia się języków obcych, jak i wskazówki, dotyczące ich glottodydaktycznej adaptacji, odnoszą się do uczących się języka ogólnego, zwanego też językiem podstawowym (P. Szerszeń 2014).

¹ Lista przydatnych stron internetowych znajduje się w rozdziale 7. niniejszej pracy.

Jeśli natomiast chodzi o glottodydaktykę języków specjalistycznych, w literaturze przedmiotu możemy znaleźć niewiele opracowań, dotyczących tego zagadnienia (H. Schwartz 1993), co ma swoje teoretyczne uzasadnienie. Jak słusznie zauważa M. Olpińska (2009a: 143), podstawowym celem nauczania i uczenia się języków specjalistycznych jest „konfrontowanie uczących się ze specjalistycznymi tekstami autentycznymi, typowymi dla danej dziedziny zawodowej.” Realizacje filmowe to z kolei teksty fikcyjne. Bezsprzecznie jednak mogą być one traktowane jako źródło materiału językowego – nowego języka i struktur gramatycznych lub też przekazywać różnego rodzaju: informacje, wiadomości, fakty, które mogą inspirować do dyskusji (G. Storch 1999: 271; zob. także A. Wolak 2013: 294 i n.).

Nasuwa się jednak pytanie, czy na ich podstawie możemy tworzyć własne zasoby wiedzy specjalistycznej, która dotyczy terminologii i gatunków tekstowych, zarówno mówionych, jak i pisanych, charakterystycznych dla danej dziedziny zawodowej oraz specyficznych dla niej sposobów myślenia (Z. Weigt 2004: 205, zob. także M. Olpińska 2009a: 143). Badania empiryczne (zob. m.in. M. Asimow et al. 2005; V. Salzmann/ P. Dunwoody 2005; zob. także A. Dąbrowski 2014) potwierdzają przedstawioną powyżej hipotezę i pokazują, że utwory filmowe w postaci filmów fabularnych i seriali są rzeczywiście traktowane przez oglądających jako źródło wiedzy specjalistycznej. Cytowane badania dotyczą realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej i reakcji oglądających je studentów prawa, a także prawników.

Prawo to jeden z najbardziej popularnych wątków filmowych, o czym mogą świadczyć dane z największej internetowej bazy filmowej (*International Movie Database, IMDb*). Zawiera ona aż 366 tytułów amerykańskich filmów, które w opisach wątków zawierają słowo prawnik (*lawyer*), 251 ze słowem sędziego (*judge*) oraz 55 z wyrażeniem ława przysięgłych (*jury*) (R.D. Levi 2005: XI–XII). Utwory filmowe o tematyce prawniczej są również jednym z najstarszych gatunków w historii kina – pierwszy dramat sądowy pojawił się już w roku 1907 (A. Chase 2002: 167).

Chociaż wątki prawnicze zaczęły przewijać się w filmach już na początku ubiegłego wieku (P. Grabarczyk/ T. Stempowski 2009), dopiero w jego ostatnich dwóch dekadach podjęto próby klasyfikacji gatunków filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej, używając różnorodnych kryteriów typologizacji (J. Denvir 1996; A. Chase 2002; R.D. Levi 2005; P. Bergman/ M. Asimow 2006; M. Asimow 2009; B. Villez 2009, 2010; zob. także M. Hendrykowski 1994).

Oprócz terminów filmoznawczych, stosowanych w tych klasyfikacjach, wśród których w opracowaniach anglojęzycznych dominuje wyrażenie *legal genre*, pojawiły się także inne bardzo trafne wyrażenia metaforyczne², dotyczące obrazu prawa na taśmie filmowej. Jednym z nich jest sformułowanie *reel justice* (z ang. *reel* – szpula taśmy filmowej), będące również aluzją do wyrażenia *real justice*, opisującego autentyczny, rzeczywisty wymiar sprawiedliwości. Zostało ono spopularyzowane przez P. Bergmana i M. Asimowa (2006) w publikacji *Reel justice: The Courtroom goes to the Movies* (zob. także J. Denvir 1996). Wykorzystałem je, w nakreślonym powyżej znaczeniu, w tytule tej publikacji.

² Interesujący przyczynek do badań nad wyrażeniami metaforycznymi stanowią prace P. Bąka (2014a, 2015), w których autor zwraca uwagę na rolę metafory w dyskursie medialnym oraz w języku ekonomii.

Oprócz prac klasyfikujących różnego typu realizacje filmowe i telewizyjne o tematyce prawniczej, na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku zainteresowano się również walorami edukacyjnymi *reel justice*. W związku z tym, na wielu amerykańskich a także brytyjskich uczelniach zaczęły pojawiać się zajęcia o nazwie *Law and Film* (prawo i film), *Film and Lawyers* (film i prawnicy) lub też *Film and Jurisprudence* (film i prawoznawstwo), wykorzystujące w celach edukacyjnych utwory filmowe o tematyce prawniczej (P.L.Joseph/ G. Mertz 2000; R.D. Papke 2000; S. Greenfield *et al.* 2001; R.D. Levi 2005; P. Grabarczyk/ T. Stempowski 2009).

Zdecydowana większość opracowań, dotyczących możliwości wykorzystywania filmowego obrazu prawa w edukacji, odnosi się do kinematografii amerykańskiej i amerykańskiego modelu edukacji prawniczej (P. Grabarczyk/ T. Stempowski 2009). Jeśli chodzi o prace traktujące *reel justice* z perspektywy nauczania/ uczenia się języków specjalistycznych jako języków obcych, dotyczą one problematyki niezamierzonego uczenia się (*incidental learning*) terminologii prawniczej podczas oglądania utworów filmowych o tematyce prawniczej (E. Csomay/ M. Petrovič 2012; zob. także Z. Chodkiewicz 2016: 13) oraz w niewielkim stopniu możliwości wykorzystywania konkretnych amerykańskich filmów prawniczych w nauczaniu angielskiego języka prawa (B. Chovancova 2012).

W ostatnich latach w polskiej literaturze przedmiotu sukcesywnie wzrasta zainteresowanie problematyką glottodydaktyki języka prawa, głównie w zakresie angielskiego języka prawa (*Legal English*) (A. Łuczak 2013; H. Sierocka 2012, 2014; B. Górka-Poręcka 2007; S. Kossakowska-Pisarek 2012). Mimo to nie pojawiło się jak dotąd żadne opracowanie, koncentrujące się na wykorzystywaniu materiałów audiowizualnych jako materiałów pomocniczych w nauczaniu/ uczeniu się angielskiego lub niemieckiego języka prawa (*Deutsche Rechtssprache*). Lukę tę próbuje wypełnić niniejsza praca, która podejmuje próbę pokazania możliwości zastosowania materiałów audiowizualnych o tematyce prawniczej w postaci filmów i seriali fabularnych, a także seriali dokumentalno-fabularnych typu *court show* w dydaktyce języka prawa na przykładzie angielskiego i niemieckiego języka prawa jako języków obcych.

2.

Nadrzędnym celem rozprawy jest stworzenie zestawu zadań do pracy z materiałami audiowizualnymi o tematyce prawniczej, które integrowałyby umiejętności językowe z niejęzykowymi, przygotowując słuchaczy kursów języka prawa do aktywnego uczestnictwa w specjalistycznej komunikacji językowej.

Wychodzę z założenia, że pomimo różnic pomiędzy poszczególnymi systemami prawnymi, szczególnie polskim i anglosaskim, obcojęzyczne utwory filmowe o tematyce prawniczej mogą pełnić rolę „znaczącego *inputu*, który aktywizuje procesy akwizycji językowej” (M. Dakowska 2007: 128).

Wybór problematyki badawczej został podyktowany następującymi przesłankami:

- koniecznością doskonalenia umiejętności rozumienia ze słuchu w procesie glottodydaktycznym;
- brakiem dydaktyzowanych materiałów audiowizualnych wspomagających

- dydaktykę angielskiego i niemieckiego języka prawa jako języka obcego;
- dużym zainteresowaniem słuchaczy kursów specjalistycznego języka prawa utworami filmowymi o tematyce prawniczej.

Nadrzędnym celem niniejszej publikacji jest analiza glottodydaktyczna materiałów audiowizualnych o tematyce prawniczej, mająca na celu zbadanie ich przydatności w procesie nauczania/ uczenia się specjalistycznego języka prawa. Praca opiera się również na innych badaniach empirycznych, uwzględniających:

- analizę potrzeb językowych uczących się angielskiego specjalistycznego języka prawa jako języka obcego;
- badanie ankietowe analizujące recepcję realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej wśród polskich słuchaczy kursów językowych w zakresie specjalistycznego języka prawa i wpływu tych realizacji na ich świadomość prawną;
- ewaluację podręczników do nauczania/ uczenia się angielskiego i niemieckiego języka prawa jako języka obcego z punktu widzenia doskonalenia umiejętności rozumienia ze słuchu i integracji umiejętności językowych.

3.

Publikacja składa się z siedmiu rozdziałów, których strukturę i zakres tematyczny przedstawiam poniżej.

W rozdziale pierwszym omówiłem współczesne definicje, leżących u podstaw komunikacji specjalistycznej pojęć *tekst* oraz *dyskurs*. Obok nich, w perspektywie diachronicznej, przedstawiłem koncepcję *genru tekstualnego*, interpretowanego, głównie w pracach angloamerykańskich, również jako „jednostka” komunikacji specjalistycznej. Następnie, za pomocą kryteriów niemetalingwistycznych, dokonałem analizy dyskursu telewizyjno-kinowego o tematyce prawniczej celem odpowiedzi na pytanie, czy dyskurs ten może być interpretowany jako autentyczny dyskurs prawny. W dalszej części rozdziału, w świetle koncepcji wspólnot dyskursu J. Swalesa (1990), zaakcentowałem szczególną rolę wiedzy specjalistycznej w komunikacji specjalistycznej. Zwróciłem także uwagę na inne typy i kategoryzacje wiedzy. Następnie przedstawiłem definicję pojęcia *kompetencja*, rozumianego jako połączenie określonej wiedzy oraz sprawności w zakresie określonych umiejętności oraz scharakteryzowałem różnego typu kompetencje i modele ich typologizacji. W końcowej części rozdziału zilustrowałem integracyjny model lingwistyki języków specjalistycznych, opierający się na antropocentrycznej teorii języków ludzkich autorstwa Franciszka Gruczy i Sambora Gruczy, do którego odwołuje się ta publikacja.

Rozdział drugi jest poświęcony anglo- i niemieckojęzycznym badaniom nad językami specjalistycznymi, które dotyczą analizowanych w pracy specjalistycznych języków prawa. Pomimo tego, że w wielu opracowaniach terminy *Fachsprache* oraz *Language for Specific Purposes* są traktowane synonimicznie, w pracy przedstawiłem je jako pojęcia wywodzące się z dwóch różnych perspektyw badawczych. W związku z tym w dalszej części rozdziału opisałem główne fazy rozwoju i zakres anglo- i niemieckojęzycznych badań nad językami specjalistycznymi, a następnie,

zgodnie z przyjętym w pracy paradygmatem dyskursywnym, przedstawiłem analizowane w pracy specjalistyczne języki prawa jako anglo- i niemieckojęzyczny dyskurs prawny. W obu opisach skoncentrowałem się na semantyce dyskursu prawnego, odwołując się jednak do innych kryteriów klasyfikacyjnych, wynikających ze specyfiki angielskiego i niemieckiego języka prawa.

Rozdział trzeci dotyczy problematyki obrazu prawa w utworach filmowych i jego recepcji. Podjąłem w nim próby definicji pojęcia *legal genre* – gatunku filmowego, uwzględniającego różnorodne realizacje o tematyce prawniczej, w skład których wchodzi filmy i seriale fabularne oraz seriale dokumentalno-fabularne typu *court show*. W dalszej części rozdziału omówiłem historię i cechy dystynktywne tych realizacji, a następnie zdefiniowałem pojęcia *świadomość prawna* oraz *kultura popularna*, które odgrywają kluczową rolę w badaniach nad recepcją *reel justice*. Dopełnieniem zaprezentowanych w tym rozdziale rozważań teoretycznych jest badanie ankietowe, przeprowadzone przeze mnie wśród uczących się specjalistycznych języków prawa, dotyczące wykorzystywania materiałów audiowizualnych *per se* w kształceniu językowym i recepcji utworów audiowizualnych o tematyce prawniczej. W końcowej części rozdziału przedstawiłem wnioski, płynące z tego badania.

W kolejnym rozdziale pracy podkreśliłem szczególną rolę tekstów specjalistycznych i analizy potrzeb w glottodydaktyce języków specjalistycznych, a następnie zdefiniowałem pojęcie tekstu glottodydaktycznego i dokonałem jego klasyfikacji według różnorodnych kryteriów. Zwróciłem również uwagę na toczoną w literaturze przedmiotu dyskusję wokół autentyczności vs. oryginalności tekstów glottodydaktycznych. Dalsza część rozdziału jest poświęcona materiałom (tekstom) audiowizualnym, w szczególności utworom filmowym, w edukacji. Poruszam w niej problematykę postrzegania umiejętności rozumienia ze słuchu w świetle współczesnych koncepcji lingwistycznych i poznawczych oraz dokonuję, z perspektywy diachronicznej, przeglądu stanowisk w kwestii możliwości wykorzystywania filmów w nauczaniu/ uczeniu się języków obcych.

Rozdział piąty rozprawy koncentruje się na glottodydaktyce angielskiego i niemieckiego języka prawa. Traktując analizę potrzeb jako punkt wyjścia do wszelkich działań dydaktycznych, związanych z nauczaniem języka specjalistycznego, ukazałem potrzeby językowe polskich słuchaczy w zakresie angielskiego języka prawa. Na ich podstawie narysiłem profil kompetencji językowych polskich studentów prawa oraz prawników. Opisałem także podstawowe rodzaje kursów w zakresie angielskiego i niemieckiego języka prawa jako języka obcego. Następnie dokonałem ewaluacji podręczników obecnie używanych na tych kursach pod kątem zintegrowanych z nimi materiałów audialnych i/ lub audiowizualnych. Rozdział kończą wnioski, płynące z przeprowadzonej analizy.

W następnym rozdziale przedstawiłem koncepcję integracyjnego modelu rozwijania umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych. W jej świetle podjąłem próby adaptacji glottodydaktycznej amerykańskich, brytyjskich oraz niemieckich realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej. Prezentację zdydaktyzowanych tekstów audiowizualnych podsumowują wnioski o charakterze glottodydak-

tycznym i lingwistycznym. Ostatni, siódmy rozdział stanowi podsumowanie niniejszej pracy. Zawiera wnioski końcowe z podjętych rozważań oraz stawia dalsze pytania badawcze, dotyczące wykorzystywania kultury popularnej, a w szczególności kultury popularnej o tematyce prawniczej w nauczaniu języków specjalistycznych.

Pracę zamyka bibliografia, licząca około 500 pozycji.

1. Teksty w komunikacji specjalistycznej

N. Alvesson oraz D. Kärremann (2000: 136) piszą:

One of the most profound contemporary trends within the social sciences is the increased interest in and focus on language. In disciplines closely related to organizational theory, such as sociology, social psychology, communication theory, and cultural anthropology, researchers rethink and reclaim their various subjects from textual and linguistic points of view. Despite diverse backgrounds, these scholars express a shared message. They suggest that the proper understanding of societies, social institutions, identities, and even cultures may be viewed as (...) ensembles of texts (N. Alvesson/ D.K Kärremann 2000: 136)

Powyższy cytat wyraźnie wskazuje, że właściwe postrzeganie i rozumienie współczesnego świata odbywa się poprzez teksty osadzone w konkretnych kontekstach społeczno-kulturowych. Te zewnętrzne konteksty stanowią „konkretne sytuacje, w których dokonuje się z jednej strony tworzenie danego tekstu, a z drugiej jego rozumienie i oczywiście dyskursywna interakcja” (S.Grucza 2007: 96). W związku z tym mniej istotna staje się interpretacja tekstu jako jednostki formalnej, charakteryzującej się określoną wielkością, kompletnością składniową czy też formą przekazu (zob. A. Duszak 1998). We współczesnej lingwistyce przedmiotem zainteresowania staje się coraz częściej tekst traktowany jako zdarzenie komunikacyjne, który jest zwany dyskursem.

Według A. Duszak (1998: 19) dyskurs „obejmuje całość danego aktu komunikacji, a więc zarówno określoną werbalizację (tekst), jak i czynniki pozajęzykowe, które jej towarzyszą, tj. przede wszystkim określoną sytuację użycia oraz jej uczestników”. M. Dakowska (2007: 81) interpretuje go jako „jednostkę komunikacji, [która] stanowi całość jako wyraz pewnej treści w interakcji komunikacyjnej”. Na interakcyjność dyskursu wskazują także S. Grucza (2007: 94) oraz M. Olpińska (2009a: 23), która podkreśla, że z wyrażeniem dyskurs wiąże się postrzeganie procesu komunikacji językowej jako aktywnej interakcji między partnerami komunikacyjnymi, ich wspólnego działania.

Koncentracja na dyskursie, stanowiącym podstawową jednostkę komunikacji, jest związana z odejściem od zdania jako podstawowej struktury formalnej w opisie zjawisk językowych na rzecz sekwencji zdań, tekstów (nurt tekstologiczny), a potem także, w wyniku przełomu/ zwrotu pragmatycznego, na rzecz „orientacji na czynnik ludzki” (A. Duszak 1998: 29), co w konsekwencji oznacza ujmowanie tekstu z punktu widzenia postaw względem aktów komunikacji.

Ilustrują to poniższe definicje:

Discourse is more than just language use: it is language use seen as a type of social practice (N. Fairclough 1992: 28).

Discourse is the process of language in some recognizable social context(s) (R. Hasan 2004: 16).

Wynika z nich, że dyskurs jest rozumiany jako społeczny akt komunikacji, który niesie konotację „język w użyciu” (A. Jopek-Bosiacka 2009: 10), co w rezultacie

oznacza, że tekst nie jest postrzegany jako produkt, ale jako proces, który ma charakter dynamiczny.

Współczesne badania nad dyskursem, m.in. jego krytyczna analiza (A. Duszak/ N. Fairclough 2008; S. Jäger 2012), dotyczą różnego typu dyskursów, uwzględniających interakcje mówione, „multimodalne” teksty telewizji i internetu (mieszanie „trybów” języka i obrazu), a także teksty pisane i publikowane. Jeśli chodzi o charakter analiz tekstualnych, przeprowadzanych w ramach krytycznej analizy dyskursu, możemy wśród nich wymienić analizy intertekstualne oraz interdyskursywne, a także analizy treści oraz semiotyczne analizy obrazu (A. Duszak/ N. Fairclough 2008: 18). Interdyscyplinarny charakter współczesnej analizy dyskursu ilustruje poniższy schemat:



Schemat 1. Współczesny model analizy dyskursu według V.K. Bhatii (2008: 171).

1.1. Pojęcie dyskursu telewizyjno–kinowego

Przedmiotem niniejszej pracy jest analiza treści *dyskursu* prawnego, który został przeniesiony na taśmę filmową (*reel justice*) i stał się tym samym *dyskursem*, który zwany jest w literaturze anglojęzycznej *telecinematic discourse* (R. Piazza *et al.* 2011; J. Androutsopoulos 2012). Oprócz wymienionego wyżej zbiorczego ujęcia dwóch typów *dyskursu*, realizowanego przez dwa różne media – kino i telewizję, zarówno w literaturze anglo-amerykańskiej, jak i niemieckiej oba typy *dyskursu* są częściej traktowane jako odrębne kategorie pojęciowe. Zwane są odpowiednio w literaturze anglojęzycznej: *cinematic discourse* (zob. P. Persson 2003; R.C. Allen 2010; R. Piazza *et al.* 2011) oraz *television discourse* (U.K.Meinhof/ K. Richardson 2005; N. Lorenzo-Dus 2009; J. Awino 2014), a w literaturze niemieckojęzycznej *Kinodiskurs* (J. Fohrmann/ E. Schüttpelz 2004; E.W.B. Hess-Lüttich 2013) bądź też *Kino-Diskurs* (U. Saekel 2011) oraz *Fernsehdiskurs* (C.J. Englert 2013; J. Türschmann/ B. Wagner 2015). Także w polskich badaniach medioznawczych funkcjonuje wyraźny podział na *dyskurs kinowy* (A. Helman (red.) 1994; A. Ogonowska 2009) oraz *telewizyjny* (J. Mikułowski-Pomorski 2006, zob. także termin *teledyskursy*).

Jak słusznie zauważa cytowany już J. Androutsopoulos (2012: 140), w obecnych czasach coraz większe znaczenie zyskuje komunikacja transmedialna, w której wielowątkowe elementy fabuły są przekazywane poprzez różnorodne platformy medialne (TV, internet, telefon, tablet, gry, ARG). W związku z tym, wyodrębnianie dyskursu kinowego i telewizyjnego wydaje się być mało owocne (zob. także H. Jenkins 2006 oraz M. Pietrzak 2013). Dlatego, w odniesieniu do analizowanych w pracy gatunków filmowych i telewizyjnych będę używał wymienionego już powyżej wyrażenia *tele-cinematic discourse*, który tłumaczę na język polski jako *dyskurs telewizyjno-kinowy*.

Ten rodzaj dyskursu obejmuje w głównej mierze *dyskurs diegetyczny* (zob. m.in. W. Godzic 1984, 1994; B. Villez 2010), czyli wszelkie zdarzenia komunikacyjne, pomyslane przez twórców filmu i rekonstruowane przez widza w trakcie jego oglądania (J. Ostaszewski 2010; zob. także *film-as-text*, J. Androutsopoulos, 2012: 140). Może się on również odnosić do *przestrzeni niediegetycznej*, która towarzyszy prezentowanym zdarzeniom i postaciom, chociażby w formie muzyki niediegetycznej, będącej tłem dla rozgrywających się na ekranie wydarzeń.

Niniejsza praca dotyczy analizy treści *dyskursu prawnego*, stworzonego przez scenarzystów dla potrzeb filmów i programów telewizyjnych o tematyce prawniczej. Stąd też odnosi się do świata diegetycznego i dotyczy trzech gatunków filmowych oraz telewizyjnych: serialu fabularno-dokumentalnego typu *court show*, serialu dokumentalnego oraz filmu fabularnego.

1.2. Autentyczność dyskursu telewizyjno-kinowego

W literaturze przedmiotu, dotyczącej analizy dyskursu telewizyjno-kinowego, toczy się dyskusja na temat jego wartości heurystycznej z perspektywy lingwistycznej (M. Alvarez-Pereyre 2011: 47 i n.). Dotyczy ona kwestii relacji pomiędzy dyskursem rzeczywistym (*real life discourse*) a dyskursem telewizyjno-filmowym.

Należy bowiem zastanowić się, czy wypowiedzi postaci wykreowanych przez scenariusz filmu lub też programu telewizyjnego są odzwierciedleniem autentycznej komunikacji?

Według Wielkiego Słownika Języka Polskiego³ scenariuszem możemy nazwać: „tekst będący podstawą filmu, przedstawienia bądź fabularnej audycji radiowej lub telewizyjnej, zawierający zarys fabuły, charakterystykę bohaterów i scenerii wydarzeń oraz dialogi”.

Traktując dyskurs telewizyjno-filmowy jako pewien wycinek (*specimen*, M.A.K. Halliday/ Ch. Matthiesen 2004) autentycznej komunikacji językowej, koncentrujemy się w głównej mierze na występujących w nim dialogach, czyli, jak definiuje to Słownik Języka Polskiego, „rozmowach dwóch, bądź więcej osób”.

Jeśli chodzi o stosunek do autentyczności tychże dialogów, w literaturze przedmiotu możemy znaleźć dwie skrajne opinie. Zwolennicy autentyczności dialogu wy-

³ W niniejszej pracy odwołuję się do internetowych wydań Wielkiego Słownika Języka Polskiego www.wsjp.pl oraz Słownika Języka Polskiego www.sjp.pl.

chodzą z założenia, że dialog w utworze filmowym powinien być autentyczny, prawdziwy. Powinien on brzmieć autentycznie w obrębie świata przedstawionego. Jak podkreśla M. Karpiński (2004), chodzi o stworzenie iluzji dialogu naturalnego. Jednakże, według filmoznawców amerykańskich (zob. m.in. W. Goldman 1999), dialog stanowi najmniej istotny element scenariusza filmowego i ważniejsza jest jego kontekstowość niż autentyczność.

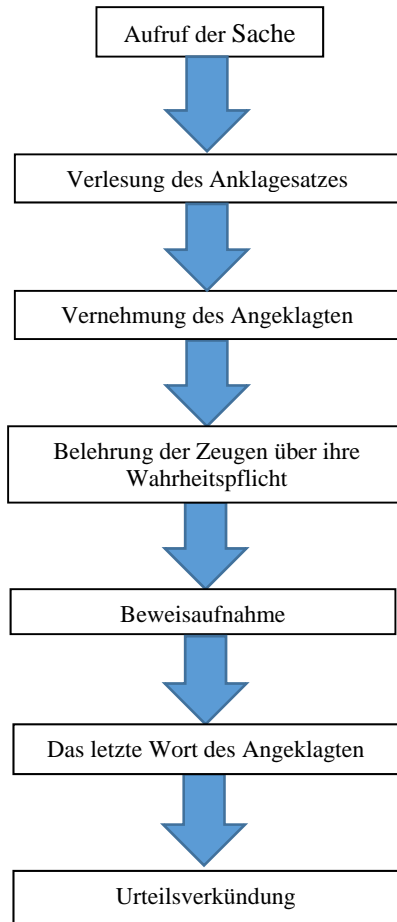
Niezależnie jednak od przyjętego stanowiska co do autentyczności dialogu filmowego, należy zgodzić się z cytowanym już powyżej M. Alvarezem-Pereyrą (2011: 47 i n.), że w tworzenie scenariusza filmów i programów telewizyjnych jest zaangażowanych tak wielu rodzimych użytkowników języka, że każda płynąca z ekranu wypowiedź jest dokładnie weryfikowana co do swojej autentyczności językowej (M. Alvarez-Pereyra 2011: 65).

J. Goldsmith (2009) oraz B. Villez (2009, 2010), zajmujący się badaniami obrazu wymiaru sprawiedliwości na taśmie filmowej, potwierdzają powyższą tezę, wskazując na wiele źródeł autentyczności merytorycznej tego obrazu. Według nich, scenariusze filmów i programów telewizyjnych o tematyce prawniczej są pisane przez doświadczonych prawników bądź też z nimi konsultowane. Osoby te, opracowując treści związane z prawem, czerpią z własnego, często długoletniego doświadczenia zawodowego, a także odwołują się do doświadczeń swoich kolegów. Sięgają również po artykuły naukowe i podręczniki prawa lub też koncentrują się na głośnych sprawach sądowych, które znajdowały się na nagłówkach gazet (zob. *“ripped-from-the-headlines stories”*, B. Villez 2010: 1306).

O dużym stopniu autentyczności realizacji telewizyjnych o tematyce prawniczej mówi również B. Schäfer (2004: 71), analizująca niemieckie *Gerichtsshow*s. Wśród wyznaczników autentyczności tychże programów wymienia następujące cechy:

- używanie przez bohaterów badanych programów specjalistycznego języka prawa;
- częste odwoływanie się do autentycznej topografii oraz nazewnictwa miast i ulic;
- udział w programach autentycznych prawników, którzy pod swoimi prawdziwymi nazwiskami wykonują w fikcyjnych procesach sądowych obowiązki zawodowe jako: adwokaci, prokuratorzy i sędziowie.

Należy również zauważyć, że sprawach karnych, które są prezentowane w realizacjach *Gerichtsshow*s, jest zachowana procedura postępowania głównego (*Hauptverfahren*) w procesie karnym, zapisana w Kodeksie Postępowania Karnego (*Strafprozessordnung*), którą ilustruje poniższy diagram:



Schemat 2. Etapy postępowania głównego w procesie karnym w niemieckim systemie prawnym, na podstawie C. Creifeldsa (2014).

Także w realizacjach anglojęzycznych możemy odnaleźć wiele odniesień do autentycznego wymiaru sprawiedliwości W prawie wszystkich amerykańskich serialach fabularno-dokumentalnych typu *court show*, które zostały dokładnie omówione w rozdziale trzecim niniejszej pracy, fikcyjne postępowania sądowe przypominają rozprawy, które toczą się w *small-claims courts* (sądy ds. drobnych roszczeń). Są w nich rozpatrywane spory cywilne (np. skargi konsumenckie), w których wartość przedmiotu sporu nie jest zbyt wysoka. Ponadto procesom sądowym, toczącym się w programach *courtroom show* przewodniczy sędzia, nawiązujący do osoby *magistrate* w sądach systemu *Common Law*. Towarzyszy mu jedynie osoba woźnego sądowego (*bailiff*). Kolejnym nawiązaniem do autentycznych postępowań sądowych jest nazewnictwo spraw (np. *Roy vs. Tzimeas*)⁴ oraz używanie przez sędziów specjalistycznego języka prawa.

⁴ Nazwa procesu sądowego z serialu fabularno-dokumentalnego typu *court show* *Judge Judy: Justice*

Jeśli chodzi o kwestię autentyczności anglojęzycznych seriali prawniczych, jak podkreśla B. Villez (2010: 1306), scenariusze tychże realizacji telewizyjnych często opierają się na historiach „wyrwanych z nagłówków gazet”, o czym była mowa na początku tego rozdziału. Szczególne miejsce na tym polu zajmuje amerykański serial *Law and Order* („Prawo i porządek”), w którym można odnaleźć wiele odniesień do wydarzeń społeczno-politycznych, które były szeroko komentowane w mediach. Jak zauważa B. Villez (2010: 1307), podobny schemat przyjęli także autorzy scenariuszy innych seriali, jak np. *Ally McBeal*, *Boston Legal*. Nawet jeśli opowiedziana w serialu historia nie opiera się bezpośrednio na autentycznej sprawie sądowej, dotyka ona prawnych aspektów ważkich problemów społecznych⁵ jak np. przemoc domowa, opieka nad osobami starszymi, pedofilia, kontrola mediów, korupcja w sądownictwie, choroba Alzheimera, zespół Aspergera lub też kwestii, mogących budzić ciekawość widzów, jak np.: hodowla łososia, walki kogutów, walki byków. Niektóre realizacje, w szczególności *Suits* („W garniturach”) dotyczą złożonych kwestii prawnych, związanych z działalnością spółek.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że prawnicy będący autorami scenariuszy realizacji kinowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej, starają się, aby stworzony przez nich obraz wymiaru sprawiedliwości był autentyczny. Dotyczy to zarówno języka, którym posługują się bohaterowie analizowanych filmów i programów telewizyjnych, jak i komunikowanych przez te postaci treści związanych z prawem.

Pomimo wielu przykładów autentyczności dyskursu telewizyjno-filmowego o tematyce prawniczej, wielu realizacjom reprezentującym tzw. *legal genre* (zob. rozdział 3 niniejszej pracy) zarzuca się brak związku z rzeczywistością i stosowanie zbyt wielu przekłamań i zniekształceń (zob. także R. Sherwin 2000; M. Huff 2002; G. Mackenroth 2002; C. Brinkerhoff 2009; J. Sewerynik 2013).

Sztandarowym przykładem takiej manipulacji obrazem wymiaru sprawiedliwości są scenariusze serialu *Boston Legal* (C. Brinkerhoff 2009: 253), w których procesy sądowe rozpoczynają się i kończą w tym samym dniu, powód będący niemową ma możliwość składania zeznań za pomocą wionlnczeli, a prawnik może wielokrotnie naruszyć kodeks etyki zawodowej, co nie skutkuje jednak pozbawieniem go praw wykonywania zawodu.

Na duże rozbieżności pomiędzy rzeczywistymi procesami sądowymi a tymi przebiegającymi na taśmie filmowej wskazuje także B. Thym (2003: 18), analizując kategorie przestępstw, które trafiają na wokandę w rzeczywistych sądach i w programach *Gerichtsshow*s. Wyniki analizy przedstawia poniższa tabela⁶.

served, Allumination Filmworks (2007).

⁵ Podane przykłady pochodzą z dwóch seriali prawniczych: amerykańskiego, *Boston Legal* oraz brytyjskiego, *Judge John Deed*.

⁶ (tłum. AD).

| odzaje przestępstw | Odsetek spraw na wokandzie | | | | |
|---|----------------------------|------------------------------|---------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| | Dorośli | | | Nieletni | |
| | Autentyczne procesy sądowe | RAH (Richter Alexander Hold) | RBS (Richterin Barbara Salesch) | Autentyczne procesy sądowe | DJG (Das Jugendgericht) |
| Uszkodzenie ciała | 5.3% | 44.8% | 45.2% | 13.1% | 47.0% |
| Wykorzystywanie seksualne | 0.3% | 2.7% | 1.1% | 0.2% | 5.1% |
| Napaść na tle seksualnym/ gwałt | 0.2% | 12.4% | 9.0% | 0.3% | 9.2% |
| Morderstwo/ zabójstwo umyślne | 0.1% | 7.7% | 8.2% | 0.1% | 15.5% |
| Kradzież | 18.8% | 1.7% | 3.9% | 29.3% | 4.2% |
| Falszowanie dokumentów | 2.8% | 0.0% | 0.0% | 1.9% | 0.0% |
| Oszustwo | 10.1% | 2.3% | 5.7% | 2.8% | 0.6% |
| Rozbój/ wymuszenie | 0.7% | 3.0% | 2.2% | 4.4% | 4.8% |
| Przestępstwa ruchu drogowego | 30.6% | 1.0% | 0.7% | 18.8% | 0.6% |
| Przestępstwa związane z naruszeniem ustawy o środkach odurzających. | 5.3% | 0.7% | 0,0% | 10,3% | 1,8% |

Tabela 1. Porównanie kategorii przestępstw, które trafiają na wokandę w autentycznych sądach niemieckich i w fikcyjnych procesach sądowych, prezentowanych w Gerichtsshow.

Jak widać z powyższego zestawienia, większość spraw rozpatrywanych w badanych programach dotyczy przestępstw dokonanych przy użyciu przemocy, uwzględniających przede wszystkim uszkodzenia ciała (45,7%) oraz przestępstwa na tle seksualnym (10,2%). Niewiele miejsca poświęca się natomiast mało „medialnym”, choć w rzeczywistości bardzo powszechnym sprawom, tj. kradzieżom (3,27%) czy przestępstwom ruchu drogowego (0,77%).

Krytyczne spojrzenie na *reel justice*, a szczególnie na seriale fabularno-dokumentalne typu *court show*, jest także widoczne w opiniach innych medioznawców. Jak podkreśla B. Thym (2003: 16), wielu z nich wychodzi z założenia, że te programy „są jedynie środkiem stylistycznym, za pomocą którego „sprośnościom” jest nadawana godność, oglądający mają możliwość bezmyślnego przełączania reklam telewizyjnych, a wojeryści mogą uspokoić swoje nieczyste sumienie.”⁷ W podobnym tonie rozbrzmiewają też przytaczane m.in. przez M. Asimowa (2009) oraz B. Villez (2010) opinie niektórych amerykańskich prawników o prezentowanym w telewizji obrazie wymiaru sprawiedliwości, który jest opisywany jako prymitywny, oferujący tanią rozrywkę, balansujący na krawędzi dobrego smaku i niewart głębszej analizy naukowej.

⁷ „sind nur ein stilistisches Mittel um „Obszönitäten“ Würde zu verleihen und somit Werbekunden das bedencklose Schalten von Werbespots zu ermöglichen, und Voyeuren das schlechte Gewissen zu erleichtern (tłum. AD)”.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że u podstaw wielu realizacji telewizyjnych o tematyce prawniczej leży nie tylko rozrywka, lecz także potrzeba popularyzacji wiedzy prawniczej (por. H. Calsamiglia/ T.A. van Dijk 2004) i podnoszenia poziomu świadomości prawnej wśród laików. Szerzej na ten temat wypowiem się w rozdziałach 3.4.2. oraz 3.6. Zabieg ten wymaga od reżyserów i scenarzystów umiejętnego upraszczania dyskursu specjalistycznego, aby na jego podstawie nie-prawnicy byli w stanie wytworzyć lub odtworzyć (zrekonstruować) własną wiedzę specjalistyczną.

1.3. Genre w komunikacji specjalistycznej

Termin *genre*⁸, przedstawiony w rozdziale 1.1. jako filmoznawcza kategoria klasyfikacyjna (*legal genre*), jest pojęciem, którego wieloznaczność, jak podkreśla H.J. Diller (2001), *fide* W. Żarski (2006: 182), sprzyjała jego wysokiej frekwencji.

Jak zauważa W. Żarski (2006: 182), leksem *genre* jest zapożyczeniem z języka francuskiego, które mniej więcej w tym samym czasie (koniec XVIII wieku) weszło do języka angielskiego i niemieckiego jako termin historycznoliteracki i stylistyczny, zastępując używane w tych językach terminy *genus* oraz *Gattung*.

Aż do lat 80. ubiegłego wieku, głównie w obszarze anglojęzycznym, pojęcie *genre* oznaczało, szczególnie dla literaturoznawców, grupę dzieł literackich, mających wspólne cechy, mimo nie zawsze przejrzystych podstaw klasyfikacyjnych (W. Żarski 2006: 183). W obszarze niemieckojęzycznym, pomimo przejścia terminu *Genre*, rozumianego jako „*Gattung, Art (besonders in der Kunst)*”⁹, jego niemiecki ekwiwalent *Gattung* był używany znacznie częściej niż zapożyczenie z języka francuskiego. Potwierdzają to także analizy danych korpusowych¹⁰.

W latach 80. XX wieku, w związku z rozwojem lingwistyki tekstu (zob. także rozdział 2.1.3. niniejszej pracy), językoznawstwo angielskie upowszechniło termin *genre* w odniesieniu do tekstów fachowych i użytkowych, tzw. *genre tekstualny* (M. Szeflińska/ M. Baran 2002: 103). W badaniach niemieckojęzycznych terminowi temu odpowiada pojęcie *Textsorte*, oddawane na język polski jako *rodzaj/ gatunek tekstu*.¹¹

Jeśli chodzi natomiast o polskie prace językoznawcze, termin *genre* nie ma w nich jeszcze długiej tradycji (A. Duszak 1998: 213), o czym może świadczyć brak

⁸ Przyjmuję w niniejszej pracy za A. Duszak (1998) spolszczony zapis odmiany terminu *genre*.

⁹ Definicja terminu *genre* pochodzi ze słownika języka niemieckiego: *Deutsches Universal Wörterbuch* (1989).

¹⁰ Wyszukiwanie terminów *Gattung* oraz *Genre* w Niemieckim Archiwum Tekstowym (*Deutsches Textarchiv*) przyniosło następujące wyniki: *Gattung* (9083 trafienia), *Genre* (154 trafienia).

¹¹ Obok terminu *Textsorte*, w literaturze niemieckojęzycznej pojawia się również pojęcie *Texttyp*. Pierwszy z nich, jak podkreśla H. Isenberg (1984), *fide* W. Żarski (2006: 182), zob. także A. Duszak (1998: 228 i n.), jest świadomie nieostrym określeniem każdej formy tekstu, którą można bliżej scharakteryzować poprzez przypisanie jej swoistych właściwości, niezależnie od tego, czy i w jaki sposób reprezentują daną orientację metodologiczną. *Texttyp*, to z kolei, teoretycznie zorientowane określenie formy wystąpienia tekstu, opisywane w ramach określonej koncepcji typologicznej. Drugie z pojęć ma zatem charakter konstruktu teoretycznego.

jego skonwencjonalizowanego zapisu (zob. M. Dakowska 2007: 82). Używa się tego terminu na ogół w literaturoznawstwie jako odpowiednika gatunku tekstu.

W językoznawstwie anglosaskim *genre* pozostaje w związku ze strukturalistycznym, funkcjonalno-systemowym modelem Hallidaya, a zwłaszcza z jego koncepcją rejestru (*register*), czyli stylu funkcjonalnego, M.A.K. Halliday (1978); M.A.K. Halliday/ R. Hasan (1985), zob. także A. Duszak (1998: 214).

Według tego modelu, jak zauważa J. Flowerdew (1993: 308), potencjalna struktura generyczna tekstu (*generic structure potential*) wynika z określonej konfiguracji cech sytuacyjnych i językowych, czyli kontekstu, który tworzą treść (*field*), role społeczne – relacje pomiędzy producentem a odbiorcą tekstu (*tenor*), oraz cechy „samego” tekstu (*mode*), które uwzględniają rodzaj tekstu (mówiony bądź pisany) oraz cel komunikacyjny, który przez dany tekst powinien zostać osiągnięty.

Kolejną próbę definicji pojęcia *genre* podjął J. Martin (1985: 250), który zinterpretował je jako „sposób działania za pomocą języka”, *fide* A. Duszak (1998: 215). J. Martin (1985) wprowadził dwie płaszczyzny komunikacyjne – kontekstu kulturowego (*genru*) oraz kontekstu sytuacyjnego (*stylu funkcjonalnego*).

Inne ujęcie *genru* w anglosaskich pracach nad tekstem zaproponował J. Swales (1990: 58), według którego *genre* jest „klasą zdarzeń komunikacyjnych, które łączą wspólny zbiór celów komunikacji”¹². Oznacza to, że konkretny cel leży u podstaw danego *genru*, określając jego makrostrukturę i ustanawiając ograniczenia co do wyboru treści i stylu (A. Duszak 1998: 217).

E. Gajewska/ M. Sowa (2014: 61) podkreślają, że Swales w swoim modelu interpretuje makrostrukturę tekstu nie jako indywidualny konstrukt danego użytkownika języka, lecz jako kognitywny wzorzec, którego członkowie danej wspólnoty zawodowej używają do tworzenia i interpretacji dyskursu.

Na kognitywny charakter modelu Swalesa zwraca również uwagę V.K. Bhatia (1993: 1), według którego opisywany model analizuje kognitywne podstawy określonej tekstualizacji i szuka wyjaśnienia przyczyn, dla których członkowie danej grupy zawodowej w określony sposób posługują się językiem.

Do przedstawionej powyżej definicji *genru* bezpośrednio nawiązuje w swoich pracach cytowany już V.J. Bhatia (1993, 2004, 2008, 2010), który ustala między innymi *podgenry* na różnych obszarach porozumiewania się w języku angielskim, w szczególności w obszarze dyskursu prawnego. W swoich pracach, które wpisują się w nurt krytycznej analizy *genru* (*critical genre analysis, CGA*) podkreśla, że *genry* muszą być przede wszystkim analizowane w szerokim kontekście działań zawodowych, podejmowanych w danej dziedzinie.

Różnice w postrzeganiu *genru* pomiędzy modelem J. Swalesa i krytyczną analizą *genru* przedstawia H. Bowles (2012: 49), opierając się na analizie gatunku tekstowego, jakim jest *annual report*, czyli raport roczny z wyników i działań przedsiębiorstwa:

¹² “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes”.

For the classical genre analyst (e.g. J. Swales, 1990), the company annual report genre can be analysed at a textual level in terms of its common lexical, syntactic, and discourse features. For the critical genre analyst, however, the report is a complex configuration involving a merging of the discourses of accounting, economics, public relations and law into a single genre (H. Bowles 2012: 49).

Z powyższego stwierdzenia wynika, że dla badań prowadzonych w ramach krytycznej analizy genu punktem wyjścia wciąż pozostaje tekst, natomiast o wiele ważniejsze od jego mikro- i makrostruktury są relacje pomiędzy poszczególnymi genrami (interdyskursywność genrów, A. Duszak 1998: 219 i n.), występującymi w konkretnym gatunku tekstowym oraz specyfika kontekstu zawodowego (*disciplinary, professional practices; professional culture*), w którym jest on używany. Ilustruje to poniższy schemat:



Schemat 3. Usytuowanie genu w kontekście komunikacji specjalistycznej na podstawie V. J. Bhatii (2008: 164).

Należy również zauważyć, że definicja genu, co podkreśla W. Żarski (2006: 181), jako pewnego wzorca, który „zostaje aktualizowany w indywidualnej wypowiedzi”, wyraźnie wskazuje na dychotomię terminu *tekst*. Z jednej strony mamy bowiem do czynienia z „okazem tekstu istniejącego fizycznie”, czyli jego konkretnej realizacji na podstawie obowiązującego wzorca. Z drugiej – jest to także „tekst w umyśle”, pod którym kryje się specyficzny typ wiedzy. Szerzej na ten temat wypowiada się S. Grucza (2007: 79 i n.).

1.4. Wspólnoty dyskursu i ich charakterystyka

Wracając do definicji *genu*, zaproponowanej przez J. Swalesa (1990: 58), która odwołuje się do „wspólnego zbioru celów komunikacji,” będącego elementem łączącym poszczególne zdarzenia komunikacyjne, możemy przyjąć, że genry są gatunkami tekstowymi, osadzonymi w szerokim kontekście kulturowym i/ lub zawodowym, które są „środkami” do realizacji ludzkich intencji komunikacyjnych. Jak podkreśla V.J. Bhatia (1993: 1), model J. Swalesa (1990) łączy pojęcie intencji komunikacyjnej z pojęciem wspólnot dyskursu (*discourse communities*), zwanych też społecznościami dyskursu (P. Mamel 2002: 143), które posiadają następujące cechy (P. Mamel 2002: 144; A. Duszak 1998: 253):

- powszechnie akceptowane cele społeczne;
- mechanizmy wewnętrznej komunikacji pomiędzy członkami;
- mechanizmy uczestnictwa umożliwiające podawanie informacji i sprzężenie zwrotne;
- posiadanie i wykorzystywanie określonych *genrów* w celu realizacji swoich zamierzeń drogą komunikacji;
- oprócz znajomości określonych *genrów*, posiadanie specjalistycznej leksyki;
- próg członkowski określany wymaganą wiedzą merytoryczną i znajomością typu dyskursu.

Spośród sześciu wyżej wymienionych cech, ostatnie trzy wydają się szczególnie istotne z punktu widzenia komunikacji specjalistycznej.

Po pierwsze, o powstaniu wspólnoty decyduje m.in. umiejętność produkcji i recepcji właściwych dla niej tekstów o określonej strukturze retoryczno-stylistycznej, przy czym, jak słusznie podkreśla A. Duszak (1998: 254), może tu chodzić o jeden lub więcej gatunków tekstowych. Po drugie, obok umiejętności produkcji i recepcji tekstów, o przynależności do danej wspólnoty decyduje znajomość leksyki specjalistycznej, która umożliwia jej członkom wzajemną komunikację. Należy podkreślić, że słownictwo fachowe, charakterystyczne dla danej wspólnoty dyskursu, jest często postrzegane przez osoby spoza jej grona jako hermetyczne i niezrozumiałe (J. Swales 1990: 26). Po trzecie, w obrębie wspólnoty dyskursu możemy wyróżnić hierarchię członków, wśród której występują zapewne eksperci, posiadający duży zasób wiedzy specjalistycznej, jak i nowicjusze, którzy tę wiedzę dopiero „nabywają”¹³.

W świetle wyżej wymienionych wniosków pojęcie wiedzy specjalistycznej wydaje się odgrywać kluczową rolę w komunikacji (specjalistycznej). Stopień jej znajomości jest nie tylko cechą odróżniającą ekspertów od nowicjuszy, lecz także umożliwia tworzenie i odbiór konkretnych tekstów, zwanych eksponentami wiedzy specjalistycznej (S. Grucza 2008b: 166), które leżą u podstaw komunikacji specjalistycznej. Możemy również przyjąć, że znajomość leksyki specjalistycznej jest formą wiedzy merytorycznej (P. Mamet 2002: 144).

1.5. Komunikacja specjalistyczna

Jak odnotowałem powyżej, u podstaw komunikacji w obrębie wspólnoty dyskursu, która może stanowić grupę zawodową (A. Duszak 1998: 254), leży wiedza specjalistyczna. Umożliwia ona jej członkom produkcję, a także recepcję konkretnych tekstów. Z uwagi na fakt, że teksty te zostały sformułowane dla wyrażenia jakiejś porcji wiedzy specjalistycznej, możemy określić je mianem *tekstów specjalistycznych*. Nadawcę i odbiorcę tych tekstów nazywamy z kolei specjalistami (ekspertami) z okre-

¹³ Wyrażenia „nabywają” używam w przenośni, gdyż, jak zauważa F. Grucza (1997), „Jej natura [wiedzy – AD] jest tego rodzaju, że nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu bezpośrednio przekazać, ale też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy musi ją sam wytworzyć lub odtworzyć (zrekonstruować)”.

ślonej dziedziny, ponieważ posiadają oni specjalistyczną wiedzę, umożliwiającą przypisanie konkretnemu tekstowi specjalistycznemu właściwego znaczenia lub też właściwą jego interpretację poprzez rekonstrukcję znaczenia, które zostało mu przypisane przez jego twórcę (S. Grucza 2008b: 182 i n.).

W oparciu o powyższe założenia, S. Grucza (2008b: 182) interpretuje komunikację specjalistyczną jako rodzaj komunikacji, „która odbywa się pomiędzy konkretnymi specjalistami określonej dziedziny z reguły przy pomocy (konkretnych) tekstów specjalistycznych”.

Na interakcję wyłącznie pomiędzy ekspertami w danej dziedzinie wskazuje w swojej definicji komunikacji specjalistycznej również L. Hoffmann (1993), *vide* I. Simmonaes (2012: 157): „*Fachkommunikation* ist die [...] Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme beim **einzelnen Fachmann** und in ganzen Gemeinschaften von **Fachleuten** führen“ (zapis kursywą słowa *Fachkommunikation* przeniesiony z tekstu cytowanego, pozostałe pogrubienia tekstu dokonane przez AD).

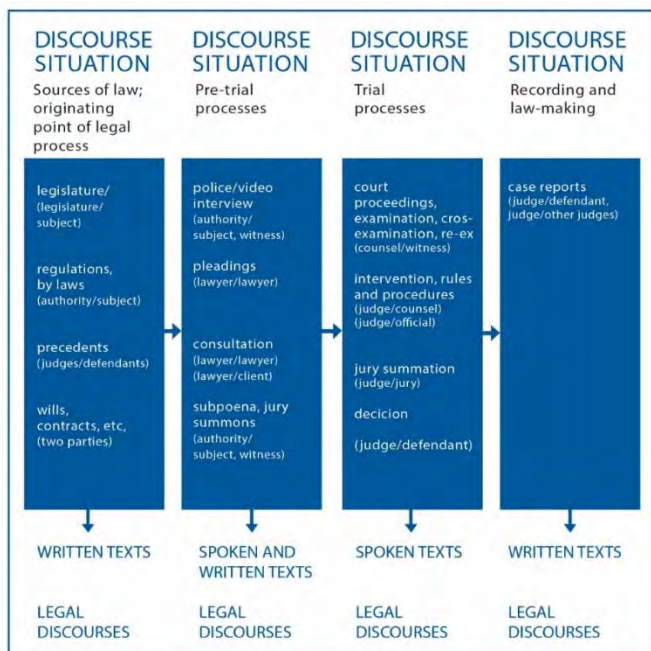
Jeśli jednak spojrzymy na rzeczywistą komunikację specjalistyczną, w szczególności na dyskurs prawny, okazuje się, że cytowane powyżej definicje komunikacji specjalistycznej nie uwzględniają aktywnych uczestników dyskursu prawnego, którzy nie są ekspertami w dziedzinie prawa, jak np. ławnicy w systemie prawa polskiego, ich odpowiednicy *Schöffren* w systemie prawa niemieckiego lub też sędziowie przysięgli (*jurors*) w systemie *Common Law*, a także świadkowie lub biegli sądowi.

Należy też zwrócić uwagę na coraz popularniejszy nurt badań pragmatyngwistycznych, dotyczących popularyzacji dyskursu prawnego wśród laików, a w szczególności fundującej go wiedzy specjalistycznej (J. Engberg 2009; K. Luttermann 2010; J. Engberg/ K. Luttermann 2014; J. Turnbull 2014). W związku z tym uzasadnione wydaje się być wielowymiarowe traktowanie komunikacji specjalistycznej, która uwzględnia nie tylko specjalistów w danej dziedzinie, lecz także innych jej uczestników. Taki model komunikacji specjalistycznej przedstawia G. Brünner (1993: 740). Wyróżnia ona cztery typy interakcji pomiędzy różnymi uczestnikami komunikacji, które zostały przedstawione w kontekście omawianego w niniejszej pracy dyskursu prawnego:

- interakcja ekspert – ekspert w obrębie tej samej dziedziny (np. komunikacja pomiędzy prawnikami w kancelarii prawnej bądź też w dziale prawnym przedsiębiorstwa; komunikacja pomiędzy sędzią, prokuratorem, obrońcą na sali sądowej, komunikacja między uczestnikami konferencji prawniczej);
- interakcja ekspert – praktykant/ stażysta (np. komunikacja między aplikantem a jego opiekunem w kancelarii prawnej);
- interakcja ekspert (np. w dziedzinie prawa) – ekspert w innej dziedzinie (np. komunikacja między prokuratorem a patomorfologiem przeprowadzającym sekcję zwłok, lub też radcą prawnym a dyrektorem zarządzającym przedsiębiorstwa, będącym z wykształcenia ekonomistą);
- interakcja ekspert w dziedzinie prawa – laik (np. rozmowa prawnika z klientem; instruktaż sędziego dla ławy przysięgłych w systemie *Common Law*, recepcja *reel justice* przez nie-prawników).

Powyższe zestawienie wskazuje na wielowymiarowość dyskursu prawnego, w którym uczestniczą nie tylko prawnicy, posiadający wiedzę ekspercką, lecz także nie-prawnicy, którzy tej wiedzy nie posiadają lub posiadają ją w niewielkim zakresie.

Na zróżnicowany charakter dyskursu prawnego wskazuje także Y. Maley (1994: 16), posługując się poniższym schematem:



Schemat 4. Struktura dyskursu prawnego według Y. Maley (1994: 16).

Wynika z niego, że dyskurs prawny, a mówiąc dokładniej zbiór typów dyskursu prawnego, zob. rozdział 2.4.) odbywa się w formie tekstów mówionych i pisanych (*spoken and written texts*). Wskazuje on ponadto na różne rodzaje genrów, uczestniczących w poszczególnych typach interakcji, jak np. pisma procesowe (*pleadings*) w interakcji pomiędzy prawnikami reprezentującymi strony postępowania lub też wezwanie do sądu (*subpoena*) w interakcji sąd – świadek.

Reasumując, możemy stwierdzić, że definicja komunikacji specjalistycznej nie powinna się ograniczać wyłącznie do uczestniczących w niej ekspertów, lecz uwzględniać także innych jej uczestników, będących nowicjuszami lub też zupełnymi laikami w danej dziedzinie. W związku z tym przyjmuję za słuszną definicję komunikacji specjalistycznej, ukutą przez B. Thörle (2005: 19), która nie wskazuje na uczestników procesu, a jedynie podkreśla jego kontekstowość: „*fachlich, beruflich und institutionell geprägte Kommunikation in einem Teilbereich der Gesellschaft*”.

1.6. Wiedza w komunikacji specjalistycznej

Wiedza specjalistyczna, zwana także wiedzą ekspercką, fachową, profesjonalną lub też zawodową (A. Woźnicka 2009), odgrywa szczególną rolę w komunikacji specjalistycznej. W literaturze przedmiotu wiedza ta jest często przeciwstawiana tzw. wiedzy ogólnej.

Autorzy publikacji *Języki Specjalistyczne. Słownik Terminologii Przedmiotowej* (2002), zwanej dalej *STP*, stwierdzają, że „wiedza specjalistyczna jest derywowana z wiedzy ogólnej, tak naturalnej, jak i nabytej w drodze ukierunkowanych działań poznawczych”. Dodają ponadto, że „relacja pomiędzy wiedzą specjalistyczną a ogólną jest dwukierunkowa: zakres wiedzy ogólnej poszerza się nieustannie dzięki wiedzy specjalistycznej” i nie ma między nimi wyraźnej granicy, zob. także F. Grucza (2005: 47).

Z perspektywy glottodydaktycznej wiedza specjalistyczna jest traktowana jako wycinek wiedzy niejęzykowej, zwanej również pozajęzykową (F. Grucza 2007), której z kolei jest przeciwstawiana wiedza językowa. Aby dokonać eksplikacji opozycji wiedza językowa vs. wiedza pozajęzykowa, należy odnieść się do dwu innych typów wiedzy, będących fundamentem wyposażenia poznawczego człowieka (W. Kintsch 1998; J. Strelau 2000) – wiedzy deklaratywnej oraz proceduralnej.

Wiedza deklaratywna, którą A. Duszak (1998: 251) nazywa *wiedzą o przedmiocie*, to „wiedza, że” (A. Woźnicka 2009: 406), która odnosi się do: faktów, zdarzeń, prawidłowości (M. Olpińska 2009a: 187). Ma charakter eksplicytny, jest zazwyczaj świadoma i statyczna. Możemy przyjąć, że na komponent deklaratywny wiedzy językowej składa się wiedza formalno-językowa, obejmująca formy i znaczenie słów, ich fonetyczno-grafemiczną reprezentację oraz wiedzę gramatyczną (C. Faerch/ G. Kasper 1986: 198, zob. także M. Olpińska 2009b: 187 i n.). Elementem wiedzy deklaratywnej jest również wiedza o dyskursie, która dotyczy warunków występowania różnych jego typów.

Jeśli chodzi natomiast o wiedzę proceduralną, zwaną również wiedzą operacyjną (A. Duszak 1998: 251), jest to „wiedza, jak”, która dotyczy wykonywania czynności złożonych (P.G. Zimbardo 1999: 350 i n.; zob. także A. Woźnicka 2009: 407). Komponent proceduralny wiedzy językowej dotyczy zakodowanych w pamięci procedur i strategii wykonywania czynności językowych, czyli, innymi słowy, umiejętności dysponowania elementami wiedzy deklaratywnej w działaniu językowym (M. Olpińska 2009a: 21).

Wiedza pozajęzykowa, w skład której wchodzi wiedza specjalistyczna, to „wiedza człowieka o świecie, w tym także wiedza o nim samym (M. Olpińska 2009b: 188; F. Grucza 1997: 12 i n.). M. Dakowska (2007: 76) określa ją jako „bogatą, rozbudowaną wiedzę, dotyczącą środowiska społecznego i naturalnego, kultury, w tym także kultury komunikacyjnej i strategii działania”.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że począwszy od lat 70. ubiegłego wieku w pracach glottodydaktycznych, które analizują rolę różnych typów wiedzy w procesach uczenia się a także posługiwania się językiem, obok pojęcia *wiedza* pojawia się także wyrażenie *kompetencja*, które szerzej omówię w następnym podrozdziale.

1.7. Pojęcie kompetencji językowej

Jak słusznie podkreśla I. Janowska (2014: 148 i n.), pojęcie kompetencji jest obecnie często używane na wszystkich poziomach refleksji dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych. Pomimo swojej powszechności, wciąż jest ono postrzegane jako niestabilne, niewyraźne, polisemiczne; widoczny jest brak konsensusu odnośnie jego znaczenia (por. P. Szerszeń 2010: 26). Szczegółowe omówienie różnorodnych stanowisk odnośnie kompetencji z perspektywy glottodydaktycznej wykraczałoby poza przyjęte ramy niniejszej pracy, dlatego w kolejnych podrozdziałach zostaną przedstawione tylko najważniejsze stanowiska, które wydają się istotne z punktu widzenia glottodydaktyki języków specjalistycznych.

1.7.1. Kompetencja językowa a kompetencja komunikacyjna

Kompetencja jako termin językoznawczy pojawiła się w roku 1965 za sprawą gramatyki generatywno-transformacyjnej autorstwa Noama Chomsky'ego. *Kompetencja językowa* (*competence*) w odróżnieniu od działania językowego (*performance*) została zdefiniowana jako „arefleksyjna (inherentna) zdolność rodzimego użytkownika języka do produkowania i rozumienia dowolnych, poprawnie skonstruowanych wypowiedzi (A. Szulc 1997: 110)”.

E. Wąsik (2007: 168) podkreśla, że termin ten „odnoszono początkowo, zgodnie z pierwotną intencją autora, do zdolności gramatycznych, a później też do zdolności semantycznych”, z upływem czasu jednak „pojęcie kompetencji lingwistycznej zaczęło oznaczać całokształt wiedzy lingwistycznej, a więc umiejętności i nawyki idealnego użytkownika języka, który funkcjonuje w homogenicznej wspólnocie językowej niezanieczyszczonej przez jakiegokolwiek wpływy z zewnątrz”.

Jak słusznie zauważa F. Grucza (1988) (zob. także B. Skowronek 2013) koncepcja kompetencji językowej autorstwa Chomsky'ego wskazywała na wyidealizowany obraz ludzkiego języka, w którym idealny mówca-słuchacz, dzięki swojej „odporności” na wszelkie zakłócenia zewnętrzne, nie popełnia błędów językowych i opanowuje język całkowicie homogenicznej wspólnoty językowej. Wskazane przez F. Gruczę „mankamenty” kompetencji językowej w ujęciu Chomsky'ego stały się przedmiotem krytyki ze strony innych językoznawców, co pod koniec lat 70. XX wieku doprowadziło do powstania nowej koncepcji kompetencji językowej, zwanej *kompetencją komunikacyjną*, autorstwa D. Hymesa (1972). Według niego, w celach komunikacyjnych nie wystarczy jedynie znajomość samego języka. Trzeba również umieć się nim posługiwać stosownie do kontekstu społecznego (I. Janowska 2011: 28). Jak podkreśla D. Nowacka (2010: 262), D. Hymes interpretował pojęcie kompetencji komunikacyjnej w następujący sposób:

Kompetencja komunikacyjna powinna być rozumiana jako znajomość konwencji i reguł użycia języka w zależności od sytuacji komunikacyjnej, od układów między mówcą i odbiorcą, rodzaju i trwałości kontaktu między nimi, oraz od celu wypowiedzi. Jest to

zatem zdolność posługiwania się językiem zarówno w sposób poprawny, jak też dostosowany do sytuacji komunikacyjnej (D. Nowacka 2010: 262).

D. Hymes w swojej późniejszej pracy (D. Hymes 1974) wskazał jeszcze raz na konieczność uwzględniania w opisie języka kontekstu oraz relacji między uczestnikami aktu komunikacji. W tym celu wyróżnił 16 komponentów interakcji językowej, które następnie zostały ujęte w 8 kategorii. Został dla nich stworzony, od pierwszych liter poszczególnych kategorii, nośny akronim SPEAKING (A. Seretny 2011: 22). Owe 8 kategorii tworzą: **S**etting and **S**cene (otoczenie), **P**articipants (uczestnicy), **E**nds (cele), **A**ct **S**equences (sekwencja aktów mowy), **K**eywords (tonacje), **I**nstrumentalities (narzędzia), **N**orms (normy), **G**enre (gatunek).

Koncepcja kompetencji komunikacyjnej, która została zaprezentowana przez D. Hymesa (1972, 1974), stała się przedmiotem licznych analiz i interpretacji. Zaowocowały one stworzeniem wielu modeli kompetencji komunikacyjnej. Należy wśród nich wymienić modele: M. Canale'a i M. Swain (1980), L.F. Bachmana (1990), L.F. Bachmana i A.S. Palmera (1996) oraz nawiązujący do nich, ukierunkowany dydaktycznie (A. Seretny 2011: 34), model kompetencji komunikacyjnej, przedstawiony w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)¹⁴.

W pierwszym z wyżej wymienionych modeli autorstwa M. Canale'a oraz M. Swain zostały wyróżnione trzy komponenty, tworzące kompetencję komunikacyjną. Są nimi: *kompetencja gramatyczna*, *kompetencja socjolingwistyczna* oraz *kompetencja strategiczna*. W roku 1983 lista wyżej wymienionych trzech składowych została uzupełniona przez M. Canale'a o czwarty komponent kompetencji komunikacyjnej – *kompetencję w dziedzinie dyskursu*¹⁵.

Pierwsza z tych składowych obejmuje znajomość poszczególnych podsystemów języka docelowego, czyli: morfologii, składni, słownictwa oraz fonologii¹⁶. Kompetencja socjolingwistyczna jest z kolei traktowana jako umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji oraz znajomość norm socjokulturowych, które obowiązują w danej społeczności (I. Janowska 2011: 28). Jeśli chodzi o kompetencję strategiczną, jest ona rozumiana jako specyficzne (werbalne i niewerbalne) zabiegi i działania użytkownika języka, które pozwalają uniknąć załamania komunikacji (I. Janowska 2011: 29). Ostatnia składowa kompetencji komunikacyjnej, czyli kompetencja w dziedzinie dyskursu, jest postrzegana jako umiejętność tworzenia spójnych i jednorodnych pod

¹⁴ Europejski System Opisu Kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Skrót używany w pracy to ESOKJ.

¹⁵ W oryginale kompetencja ta nosi nazwę *discourse competence*. W polskiej literaturze przedmiotu jej ekwiwalentami są *kompetencja dyskursu* (A. Seretny 2011) lub też *kompetencja dyskursywna* (Janowska 2011; T. Siek-Piskozub 2012; M. Pawlak 2014). Jak słusznie zauważa A. Duszak (2008: 252), polskim odpowiednikiem pojęcia *discourse competence* powinno być wyrażenie *kompetencja w dziedzinie dyskursu*, a nie *kompetencja dyskursywna*. Drugiego określenia należałoby bowiem użyć jako ekwiwalentu wyrażenia *discursive competence*, będącego szczególnym typem kompetencji, realizowanym w tekstach argumentacyjnych (zob. F. van Eemeren/ R. Grootendorst 1992).

¹⁶ A. Seretny (2011: 27) słusznie zauważa, że nazwa *kompetencja gramatyczna*, będąca wiernym tłumaczeniem wyrażenia *grammatical competence*, nie jest fortunna, ponieważ w rzeczywistości ta składowa obejmuje znajomość wszystkich podsystemów języka. Bardziej adekwatnym określeniem byłby termin *kompetencja lingwistyczna*, który pojawia się w pracy I. Janowskiej (2011: 28) jako równoznaczny z *kompetencją gramatyczną*.

względem rodzaju wypowiedzi pisemnych i ustnych.

Kolejny model kompetencji komunikacyjnej, zwanej *Communicative Language Ability* (CLA), został opracowany przez L.F. Bachmana (1990), który był zainteresowany możliwością testowania kompetencji językowej (por. T. Siek-Piskozub 2012). W tym modelu zostały wyróżnione trzy zasadnicze składowe kompetencji komunikacyjnej, którymi są kompetencja językowa (*language competence*), kompetencja strategiczna (*strategic competence*) oraz mechanizmy psychofizjologiczne (*psychophysiological mechanisms*). Najbardziej rozbudowanym komponentem tej koncepcji kompetencji komunikacyjnej jest kompetencja językowa, w której L.F. Bachman (1990) wyróżnił dwie kategorie nadrzędne – *kompetencję organizacyjną* oraz *kompetencję pragmatyczną*. One z kolei zostały podzielone na wiele subkategorii, nawiązujących do modelu M. Canale'a oraz M. Swain.

Jeśli natomiast chodzi o rolę kompetencji strategicznej w koncepcji L.F. Bachmana, jest ona widziana znacznie szerzej niż w ujęciu Canale'a oraz Swain. Kompetencja ta jest bowiem interpretowana jako zdolność ogólnego rozumowania, umożliwiająca negocjowanie znaczenia w danym kontekście. Jak zauważa T. Siek-Piskozub (2012: 97), kompetencja strategiczna w ujęciu Bachmana ma wpływ na komunikację, nie jest jednakże kompetencją dotyczącą wyłącznie języka, lecz również wiedzy (*sociocultural knowledge*, "real-world" knowledge, L.F. Bachman 1990: 84), jaką dysponuje osoba komunikująca się.

W roku 1996 L.F. Bachman i A.S. Palmer (zob. L.F. Bachman/ A.S. Palmer 1996) przedstawili zmodyfikowaną wersję modelu L.F. Bachmana z roku 1990. W swojej koncepcji językowych umiejętności komunikacyjnych (*language use*), analizowanych, tak jak w poprzednim modelu, z perspektywy możliwości testowania tych umiejętności, dokonali następujących modyfikacji (A. Seretny 2011: 32). Miejsce wiedzy socjokulturowej i tzw. wiedzy o świecie zajęła wiedza tematyczna (*topical knowledge*). Ponadto autorzy zwrócili uwagę na wzory emocjonalne (*affective schemata*), tłumaczenie za A. Seretny (2011: 32), które są rozumiane jako afektywne bądź emocjonalne korelaty wiedzy tematycznej. Oznacza to, że na podstawie swoich dotychczasowych doświadczeń użytkownik języka świadomie bądź nieświadomie ocenia trudność danego zadania językowego¹⁷. Kolejną ważną modyfikacją, która została zaproponowana przez L.F. Bachmana i A.S. Palmera, było nowe spojrzenie na kompetencję strategiczną, która zaczęła być odąd postrzegana jako zestaw strategii metakognitywnych (L.F. Bachman/ A.S. Palmer 1996: 29).

Omówione powyżej koncepcje kompetencji komunikacyjnej, a w szczególności propozycja M. Canale'a oraz M. Swain, stały się pierwowzorem dla ukierunkowanego dydaktycznie modelu językowej kompetencji komunikacyjnej, przedstawionego w ESOKJ. Model ten traktuje kompetencję komunikacyjną jako zbiór komunikacyjnych kompetencji językowych, uwzględniający kompetencje: *lingwistyczne*, *socjolingwistyczne* oraz *pragmatyczne*.

¹⁷ Zadanie językowe rozumiane jest tutaj jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, aby rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie (ESOKJ 2003: 21).

Pierwsza subkategoria, uwzględniająca *kompetencje lingwistyczne* jest definiowana jako „znajomość oraz umiejętność stosowania formalnych środków językowych, za pomocą których układa się i formułuje poprawne, sensowne wypowiedzi (ESOKJ 2003: 100)”. W jej opisie stosuje się następujące elementy, dotyczące poszczególnych podsystemów języka:

- kompetencję leksykalną;
- kompetencję gramatyczną;
- kompetencję semantyczną;
- kompetencję fonologiczną;
- kompetencję ortograficzną;
- kompetencję ortoepiczną.

Druuga subkategoria, czyli *kompetencje socjolingwistyczne*, dotyczy „wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej (ESOKJ 2003: 106)”. Jej opis koncentruje się m.in. na następujących zagadnieniach: wyznaczniki relacji społecznych, konwencje grzecznościowe, nośniki „mądrości ludowej” w postaci wyrażen idiomatycznych oraz przysłów, dialekty i odmiany regionalne.

Ostatnia składowa komunikacyjnych kompetencji językowych – *kompetencja pragmatyczna* – uwzględnia *kompetencję dyskursywną*, dotyczącą zasad organizowania, budowania i układania przekazu językowego (dyskursu) oraz *kompetencję funkcjonalną*, koncentrującą się na jego celach komunikacyjnych oraz znajomości schematów interakcyjnych i transakcyjnych, które go porządkują.

Wszystkie przedstawione powyżej modele kompetencji komunikacyjnej podkreślają jej złożony charakter i osobnicze uwarunkowania (por. T. Siek-Piskozub 2012: 97). Jak słusznie zauważa M. Olpińska (2009a: 44):

Kompetencja komunikacyjna obejmuje cały zbiór umiejętności, pozwalających człowiekowi na podejmowanie różnorodnych interakcji językowych z partnerami komunikacyjnymi, takich jak: kompetencję metajęzykową – wiedzę o systemie językowym, zdolność do refleksji nad zjawiskami językowymi, świadomość uczenia się języka, umiejętność precyzowania i dyferencjacji wypowiedzi językowych, kompetencję gramatyczną, kompetencję dyskursywną, zdolność myślenia i przetwarzania wiedzy, zdolność działania językowego, itd. (M. Olpińska 2009a: 44).

Obok kompetencji komunikacyjnej, istotną rolę we współczesnej glottodydaktyce odgrywa kompetencja interkulturowa, której początki sięgają lat 70. XX wieku, kiedy w pracach glottodydaktycznych, obok terminu kompetencja komunikacyjna, pojawiło się pojęcie *kompetencji kulturowej*.

1.7.2. ompetencja kulturowa oraz interkulturowa

Kultura jest pojęciem bardzo złożonym i przedmiotem badań wielu dziedzin naukowych, m.in. socjologii czy też antropologii. Słownikowe definicje *kultury* utożsamiają ją najczęściej z wytworami artystycznej i umysłowej działalności człowieka a także z

pewnymi wzorcami postępowania, np.: kultura polityczna, kultura prawna, kultura osobista. W. Wilczyńska (2005: 15 i n.), podejmując próbę definicji pojęcia *kultura*, podkreśla fakt, że jest to wyrażenie tak obszerne, iż należałoby się raczej zastanowić, co kulturą nie jest. Kontynuując, autorka podkreśla, że „przejawami (kultury) może być bowiem wszystko, co nie jest dowolne, a co zawiera przewidywalny potencjał znaczeniowy”. W celu zilustrowania zakresów, w których przejawia się kultura, posługuje się następującym schematem:



Schemat 5. Zakresy, w których przejawia się kultura za W. Wilczyńską (2005: 19).

Powyższa interpretacja wyrażenia *kultura* znacznie wykracza poza jego pierwotny zakres pojęciowy, który znalazł swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w sposobie rozumienia *kompetencji kulturowej* przez glottodydaktykę. Jak zauważa K. Myczko (2005: 30) tzw. kompetencja kulturowa była początkowo rozumiana jako opanowanie wiedzy faktograficznej z dziedziny polityki, gospodarki, literatury itp. kraju lub krajów języka docelowego. Postrzegano ją jako dodatkowy element posiadanych umiejętności językowych. Dopiero w latach 80. XX wieku zaczęto dostrzegać także aspekt pragmatyczny kompetencji kulturowej (F. Grucza 1989: 36 i n.), utożsamiając ją z kompetencją komunikacyjną lub też przedstawiając ją jako integralną część kompetencji komunikacyjnej. Według F. Gruczy (1992: 50): „(...) kompetencja komunikacyjna to multimedialna kompetencja komunikatywna uzupełniona o kulturową kompetencję komunikatywną”.

W połowie lat 90. XX wieku termin kompetencja kulturowa zaczął ewoluować w kierunku kompetencji interkulturowej, która stała się przedmiotem badań nie tylko glottodydaktyków i językoznawców, lecz także socjologów, antropologów czy też psychologów biznesu. W odróżnieniu od kompetencji kulturowej, kompetencja interkulturowa, jak zauważa K. Myczko (2005: 29), podkreśla „umiejętność porozumiewania się w obrębie różnych kultur oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z przedstawicielami innych kultur.” Aby uszczegółwić zakres pojęciowy kompetencji interkulturowej, przedstawiam poniżej kilka definicji tego terminu, zaproponowanych przez: polskich, niemieckich i amerykańskich badaczy:

Kompetencja interkulturowa to (...) *savoir-être*, czyli umiejętność pozbycia się postaw etnocentrycznych, *savoir-apprendre*, czyli umiejętność poznawcza analizowania nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji, zachowań i przekonań innych grup etnicznych,

savoir, czyli wiedza o tych zjawiskach i zachowaniach oraz elementarna wiedza kulturoznawcza, obejmująca informacje z zakresu geografii, historii, gospodarki, sztuki kraju, którego język jest przedmiotem nauki, *savoir-faire*, czyli umiejętność odpowiedniego zachowania się w sytuacjach kontaktu z przedstawicielami innych kultur i innych grup etnicznych (H. Komorowska 1996: 112 i n).

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergeträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung (A. Thomas 2003: 143, *fide* A. Błażek 2008: 49).

Unter interkultureller Kompetenz (als Konzept, das für Zielvorstellungen und Lernvoraussetzungen offen ist und nicht ein Idealbild vorschlägt) wird ein „set“ von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln“ (H. Grosch/ W. Leenen 1998: 39, *fide* A. Błażek 2008: 48).

One definition of *Intercultural Communicative Competence* (ICC) is that it is the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (A.E. Fantini 2005: 1).

Cytowane powyżej definicje wyraźnie wskazują, że zakres znaczeniowy pojęcia *kompetencja interkulturowa* jest niezwykle złożony (por. P. Szerszeń 2014: 70). Elementem łączącym wszystkie przedstawione stanowiska jest posiadanie zbioru umiejętności (*complex of abilities*, „set“ von *Fähigkeiten*), umożliwiających efektywną komunikację w „(...) sytuacjach kontaktu z przedstawicielami innych kultur i innych grup etnicznych” (H. Komorowska 1996).

Definicja *kompetencji interkulturowej*, zaproponowana przez H. Komorowską (1996), w której autorka odwołuje się do czterech kategorii kompetencji ogólnych: *savoir*, *savoir-apprendre*, *savoir-faire* oraz *savoir-être*¹⁸, leżących u podstaw kompetencji interkulturowej, wydaje się najlepiej odzwierciedlać złożoność problematyki. Oprócz wymienionych już umiejętności, umożliwiających efektywne funkcjonowanie w obcej kulturze, na które składa się konkretna wiedza faktograficzna (deklaratywna) i umiejętność analizowania nowych zjawisk kulturowych (wiedza proceduralna), H. Komorowska (*ibid.*) wskazuje na potrzebę wyzbywania się postaw etnocentrycznych (zob. także B. Kielar 1989; J. Bolten 2005; M. Żylińska 2007; E. Neuland 2010; K. Miłułka 2010, 2012, 2014) i kształtowania postaw poszukujących wobec kultury obcej (R. Richter 1998; J. Nikitorowicz 2000).

Jak słusznie podkreśla S. Grucza (2005: 281 i n.), zob. także L. Śmidowicz (2005: 155 i n.), komunikacja specjalistyczna ma charakter nie tylko interkulturowy, lecz także intrakulturowy. Ową intrakulturowość S. Grucza (2005: 286) interpretuje w następujący sposób:

¹⁸ Francuskojęzyczna klasyfikacja kompetencji ogólnych jest obecnie używana także w polskojęzycznej literaturze przedmiotu.

Unter Intrakulturalität fachsprachlicher Kommunikation können Eigenschaften verstanden werden, die sich in den verschiedenen Fachsprachen-Gemeinschaften innerhalb der jeweiligen Ethno-Sprachgemeinschaft als ähnliche/ unterschiedliche Kommunikationsstile und Interaktionsstile darstellen. Anders ausgedrückt: Jede Fach-Gemeinschaft bildet eine in sich homogene sprachlich-kulturelle Kommunikationsgemeinschaft, da ihre Mitglieder nach bestimmten (jeweils für diese Gemeinschaft) allgemeingültigen Regeln kommunizieren (S. Grucza 2005: 286).

Jak zauważyłem w podrozdziale 1.4., o przynależności do wspólnoty dyskursu, którą S. Grucza nazywa *Fachsprachen-Gemeinschaft*, czyli wspólnotą (społecznością) specjalistów, posługujących się konkretnym (poli)lektem, decyduje między innymi znajomość leksyki specjalistycznej. W przypadku specjalistycznego języka prawa, będącego przedmiotem zainteresowania niniejszej pracy, słownictwo specjalistyczne jest nierozzerwalnie związane z systemem państwowo–prawnym bądź też z praktyką obrotu prawnego w danym kraju, co oznacza, że jest zakorzenione w jego realiach intrakulturowych (zob. L. Śmidowicz 2006: 161). Przykładem terminologii, która jest głęboko zakorzeniona w systemie administracyjno–prawnym danego kraju, są nazwy poszczególnych instancji sądowych w rodzimych systemach sądownictwa.

| Polska | Niemcy | Anglia i Walia |
|----------------|--|---|
| Sąd Rejonowy | Amtsgericht | Magistrate's court County Court Crown Court |
| Sąd Okręgowy | Landgericht | High Court |
| Sąd Apelacyjny | Berufungsgericht | Court of Appeal |
| Sąd Najwyższy | Oberlandesgericht Bundesgerichtshof | Appellate Committee of the House of Lords |

Tabela 2. Zestawienie nazw poszczególnych instancji sądowych w Polsce, Niemczech oraz Anglii i Walii na podstawie: *Ustawa o ustroju sądów powszechnych*¹⁹ (Polska); *Gerichtsverfassungsgesetz*²⁰ (Niemcy); S.Fafinski/ E. Finch (2009) (Anglia i Walia).

Powyższe zestawienie, mogące z uwagi na swój uproszczony charakter budzić wiele wątpliwości wśród tłumaczy, pokazuje przede wszystkim, że podział administracyjny (np. *Landgericht*, *County Court*), wynikający z typu państwowości w danym kraju, ma wpływ na jego system sądownictwa i związane z nim nazewnictwo poszczególnych instancji sądowych. Pomimo tego, że wymienione powyżej rodzaje sądów powszechnych w Niemczech oraz Anglii i Walii reprezentują te same poziomy instancji sądowych co sądy polskie, większość z nich stanowiłaby jedynie ekwiwalenty pozorne (por. koncepcja ekwiwalencji formalnej i dynamicznej Eugene'a A. Nidy, *vide* B. Kielar 2003: 90 i n.) dla nazw polskich sądów.

Oprócz wymienionych już różnic w podziale administracyjnym, kolejną przyczyną braku ekwiwalentności między analizowanymi terminami są zakresy kompetencji poszczególnych sądów, czyli kwestia rozpoznawania spraw w zależności od wymiaru kary czy wartości przedmiotu sporu (L. Śmidowicz 2005: 161).

¹⁹ <http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20010981070&type=3>

²⁰ <https://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gvg/gesamt.pdf>

Reasumując, możemy stwierdzić, że obok *savoir faire*, dobrze ugruntowana wiedza deklaratywna, dotycząca kultury własnej (wiedza intrakulturowa) i obcej (wiedza interkulturowa) leży u podstaw kompetencji interkulturowej.

1.7.3. Kompetencja specjalistyczna

W przedstawionych w poprzednich rozdziałach koncepcjach kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej, obok wiedzy językowej, pojawia się również pojęcie wiedzy pozajęzykowej, czyli wiedzy człowieka o świecie.

Integralną część owej wiedzy stanowi wymieniona już w podrozdziale 1.4. wiedza specjalistyczna, określana w anglojęzycznej literaturze przedmiotu jako: *topical knowledge*, *subject knowledge*, *specialist knowledge*, *subject expertise*, *content-area knowledge*, *subject-area knowledge* bądź *contextual knowledge*.

Chociaż stanowi ona ważny element kompetencji komunikacyjnej (zob. M. Olpińska 2009a: 44) i kompetencji interkulturowej (zob. podrozdział 1.7.2.), w niektórych klasyfikacjach kompetencji z perspektywy glottodydaktycznej została wyodrębniona oddzielna kategoria *kompetencji specjalistycznej*.

T. Hutchinson/ A. Waters (1987) oraz L. England (1995), nawiązując do wymienianego już w niniejszej pracy modelu kompetencji komunikacyjnej autorstwa M. Canale'a oraz M. Swain (1980), w którym pojawiają się cztery subkategorie kompetencji komunikacyjnej w postaci: kompetencji gramatycznej, kompetencji w dziedzinie dyskursu, kompetencji socjolingwistycznej oraz strategicznej, wprowadzili pojęcie kompetencji specjalistycznej (*conceptual competence*), ściśle związanej z ESP. Zostało ono zdefiniowane w następujący sposób (P. Sobkowiak 2008: 66):

The conceptual competence accounts for the specific content/ subject matter of the particular type of ESP. The conceptual competence stems from the broader notion of background knowledge understood as the knowledge of the world used by the reader or listener in the interpretation of the utterance (P. Sobkowiak 2008: 66).

Jak zauważamy, powyższa definicja kompetencji specjalistycznej (zob. także B. Skowronek 2001) wyraźnie wskazuje na znajomość konkretnej wiedzy specjalistycznej (*knowledge of content/ subject matter*), pozwalającej czytelnikowi lub słuchaczowi właściwie zinterpretować konkretną wypowiedź. Bardziej szczegółowo w kwestii kompetencji specjalistycznej, a właściwie specjalistycznej kompetencji komunikacyjnej, wypowiada się K.D. Baumann (2003: 123), stwierdzając, że:

Unter fachkommunikativer Kompetenz wollen wir die Fähigkeit der jeweiligen Lerner verstehen, (mutter- und/ fremdsprachliche) Fachtexte als interkulturell, sozial, situativ und funktional bestimmte, sachlogisch gegliederte, semantisch strukturierte, linear-sequentiell sowie hierarchisch organisierte sprachliche Einheiten zu produzieren bzw. zu rezipieren (K.D. Baumann (2003: 123)

Powyższe ujęcie jednoznacznie podkreśla fakt, że podstawą komunikacji specjalistycznej są teksty specjalistyczne, zarówno rodzime, jak i obcojęzyczne, o ściśle

określonej strukturze i otoczeniu kontekstowym, a kompetencja specjalistyczna polega na umiejętności ich produkcji oraz recepcji.

Również S. Grucza (2008a: 156) łączy kompetencję specjalistyczną, którą nazywa *tekstotwórczą kompetencją specjalistyczną*, z umiejętnością tworzenia i odbierania konkretnych tekstów dzięki posiadanej wiedzy specjalistycznej. W obrębie tej kompetencji zostały wyodrębnione trzy subkategorie: *specjalistyczna kompetencja językowa*, *specjalistyczna kompetencja dyskursywna* oraz *specjalistyczna kompetencja (inter)kulturowa*. Pierwsza z nich koncentruje się na umiejętności tworzenia i użycia wyrazów, zdań lub tekstów specjalistycznych. Druga natomiast daje specjalistom możliwość uczestniczenia w interakcji specjalistycznej w postaci dialogu, dyskusji, itp., których przedmiotem jest wiedza specjalistyczna. Trzecią kategorię z kolei stanowią „specyficzne umiejętności wytworzone przez specjalistę na potrzeby komunikacji profesjonalnej w obrębie odpowiednich wspólnot specjalistów, którzy reprezentują różne etnokultury bądź różne kultury specjalistyczne (S. Grucza 2008a: 161)”.

Jak pokazują liczne badania empiryczne (zob. m.in. M. Chroma 2008; B. Beile-Meister/ A. Schilling 2011; J. Cholewa 2013), wiedza specjalistyczna odgrywa istotną rolę w komunikacji specjalistycznej, a jej braki mogą być często źródłem wielu zakłóceń w tejże komunikacji. Z przeprowadzonych analiz, dotyczących m.in. anglojęzycznego dyskursu prawnego, (zob. m.in. B. Beile-Meister/ A. Schilling 2011) wynika, że deficyty wielopoziomowej wiedzy fachowej (*knowledge of the law*, *knowledge of legal procedure*, *knowledge of legal terminology*) powodują więcej trudności komunikacyjnych niż braki językowe.

Podobnych wniosków dostarczają również badania, dotyczące komunikacji specjalistycznej w zakresie niemieckiego specjalistycznego języka gospodarki (*Wirtschaftsdeutsch*) (J.Cholewa 2013). Pokazują one, że braki wiedzy eksperckiej z obszaru marketingu, manifestujące się nieznaną terminologią specjalistyczną, mają negatywny wpływ na przebieg obserwowanego dyskursu. Prowadzą one do większych zakłóceń w komunikacji niż deficyty *stricte* językowe.

Podsumowując, można stwierdzić, że niezależnie od prezentowanego stanowiska co do zakresu pojęciowego poszczególnych rodzajów kompetencji, stopień opanowania każdej z nich będzie decydował o skuteczności komunikacji językowej. Jeśli chodzi o komunikację specjalistyczną, będącą rodzajem interakcji przebiegającej głównie pomiędzy konkretnymi specjalistami określonej dziedziny, nadrzędną rolę odgrywają w niej kompetencje specjalistyczne. Dzięki nim członkowie wspólnot dyskursu są w stanie tworzyć i odbierać konkretne teksty specjalistyczne. „Narzędziem”²¹ umożliwiającym produkcję i recepcję tych tekstów są języki specjalistyczne, których rola polega w głównej mierze na transferze wiedzy specjalistycznej za pomocą różnego typu tekstów mówionych i pisanych.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że kluczowymi pojęciami, które umożliwiają właściwą interpretację komunikacji specjalistycznej, są *tekst specjalistyczny*,

²¹ Użyte w tym miejscu pojęcie „narzędzie” jest pewnym uproszczeniem, które odwołuje się do tzw. potocznego rozumienia roli języka w komunikacji ludzkiej. O definicji języka, która obowiązuje w niniejszej pracy, będzie mowa w rozdziale 2.0.

wiedza specjalistyczna, rozumiana również jako kompetencja specjalistyczna oraz język specjalistyczny.

1.8. Koncepcja integracyjnego modelu lingwistyki języków specjalistycznych

W literaturze przedmiotu, w szczególności na gruncie badań niemieckojęzycznych, pojawił się postulat stworzenia modelu lingwistyki języków specjalistycznych (K.D. Baumann 1992; H. Kalverkämper/ K.D. Baumann 1996), który w sposób kompleksowy analizowałby relacje między trzema wymienionymi powyżej komponentami komunikacji specjalistycznej: *wiedzą specjalistyczną (Fachwissen)*, *językiem specjalistycznym (Fachsprache)* oraz *językową kompetencją specjalistyczną (fachbezogene sprachliche Kompetenz)*.

Również w polskiej literaturze przedmiotu została stworzona koncepcja takiego modelu, zwanego *integracyjnym modelem lingwistyki języków specjalistycznych*, autorstwa Franciszka Gruczy i Sambora Gruczy. Jej twórcy wychodzą z założenia, że z racji swojego integracyjnego charakteru:

lingwistyka języków specjalistycznych powinna włączyć w obręb swoich rozważań ogólne zagadnienia, dotyczące wiedzy specjalistycznej, a w szczególności powinna podjąć próbę sformułowania odpowiedzi na pytanie o wzajemne relacje, jakie zachodzą pomiędzy wiedzą specjalistyczną, tekstami specjalistycznymi i językami specjalistycznymi (S. Grucza 2008a: 45).

W kolejnym podrozdziale, w świetle wspomnianego już integracyjnego modelu lingwistyki specjalistycznej, zostanie podjęta próba uściślenia pojęć: *wiedza specjalistyczna*, *język specjalistyczny* i *tekst specjalistyczny* oraz zilustrowania zachodzących między nimi relacji.

1.9. Integracyjny model lingwistyki języków specjalistycznych

Genezy powstania koncepcji integracyjnego modelu lingwistyki języków specjalistycznych możemy doszukiwać się w europejskich badaniach lingwistycznych z lat 90. ubiegłego wieku, których głównym przedmiotem stały się: ogólnie pojęta komunikacja specjalistyczna oraz procesy językowego przetwarzania tekstów specjalistycznych. Oba kierunki przyczyniły się do powstania dwóch centralnych kierunków badawczych w pracach nad językami specjalistycznymi – nurtu *komunikacyjnego* oraz *proceduralnego*, zwanego też nurtem *kognitywnym*.

W niemieckiej literaturze przedmiotu prace odnoszące się do pierwszego nurtu badań dotyczą językowej komunikacji specjalistycznej (*Fachsprachenkommunikation*), bądź po prostu komunikacji specjalistycznej (*Fachkommunikation*). Natomiast drugi obszar badań określa się coraz częściej kognitywną lingwistyką języków specjalistycznych (*kognitive Fachsprachenlinguistik*). Prace dotyczące komunikacji specjalistycznej koncentrują się na poszukiwaniu różnych czynników, warunkujących przebieg komunikacji specjalistycznej, natomiast nurt kognitywny analizuje modele

mentalne przetwarzania tekstów specjalistycznych. S. Grucza (2007: 74) wymienia następujące założenia kognitywnego ujmowania tekstu:

- teksty są właściwymi znakami językowymi;
- teksty powinny być analizowane w odniesieniu do: wiedzy, myślenia, pamięci i postrzegania;
- badania kognitywnej lingwistyki tekstu koncentrują się na procesach produkowania i rozumienia tekstów, które są interpretowane w kategorii procesów przetwarzania informacji;
- kognitywna lingwistyka tekstu charakteryzuje się interdyscyplinarną perspektywą badawczą.

Koncepcja integracyjnego modelu lingwistyki języków specjalistycznych nawiązuje w pewnym sensie do nurtu kognitywnego (proceduralnego), nadając jednak inne znaczenie pojęciu *kognitywny*. Jak zauważa S. Grucza (2008a: 78):

(...) To, co liczni przedstawiciele tzw. nurtu proceduralnego lingwistyki języków specjalistycznych nazywają „kognitywnym” podejściem do języków specjalistycznych sprowadza się w gruncie rzeczy jedynie do analizowania struktur mentalnych, które umożliwiają tworzenie i rozumienie tekstów specjalistycznych. (...) W obrębie tego nurtu języki specjalistyczne nadal analizowane są wyłącznie w terminach teorii komunikacji, tzn. jako „narzędzie”, służące do odbierania tekstów specjalistycznych, a relacja „język specjalistyczny – tekst specjalistyczny” w terminach narzędzie – produkt (...) (S. Grucza 2008a: 78).

Według twórców integracyjnego modelu lingwistyki języków specjalistycznych, *kognitywny* odnosi się do *kognitywnej* funkcji języków specjalistycznych. Polega ona na: wytwarzaniu, porządkowaniu i utrwalaniu wiedzy specjalistycznej w obrębie ludzkich mózgow. Funkcja ta jest prymarna w stosunku do funkcji komunikacyjnej – „przekazywania wiedzy” (zob. także M. Olpińska 2009a: 19), która zwykle jest traktowana jako podstawowa funkcja języków specjalistycznych.

W kwestii pojęcia *język specjalistyczny*, integracyjny model lingwistyki języków specjalistycznych zwraca uwagę na dwie kategorie. Pierwszą z nich stanowią „rzeczywiste języki specjalistyczne, czyli języki konkretnych specjalistów”, drugą natomiast – „ogólne języki specjalistyczne (intelektualne konstrukty, idealne modele), określane też jako „branżowe” czy „dziedzinowe” języki specjalistyczne (S. Grucza 2008a: 138). W związku z powyższym, jak podkreśla S. Grucza (2008a: 138), wyrażenia „język prawniczy” bądź też „język chemiczny” mają charakter dwuznaczny. Z jednej strony mogą odwoływać się do „języków konkretnych specjalistów”, z drugiej – do „idealnych modeli”, zwanych „branżowymi” lub też „dziedzinowymi” językami specjalistycznymi.

Rozstrzygnięciem tego dylematu jest odwołanie się integracyjnego modelu lingwistyki języków specjalistycznych do antropocentrycznej teorii języków ludzkich autorstwa Franciszka Gruczy. Koncepcja ta, nawiązująca do prac Baudouina de Courtenay ze Szkoły kazańskiej polskiej lingwistyki (F. Grucza 1993), zakłada, że „rzeczywiste języki ludzkie to immanentne właściwości (współczynniki) konkretnych (rzeczywistych) ludzi, dokładniej – immanentne właściwości ich mózgow i jako takie stanowią pewne zakresy wiedzy konkretnych ludzi” (S. Grucza 2008a: 125). Według

tej teorii, dzięki posiadanemu potencjałowi biologiczno-genetycznemu, zwanemu właściwościami lingwogeneratywnymi, każdy człowiek ma możliwość (wy)tworzenia własnego *idiolektu*. W związku z tym, opierając się na tezie, że komunikacja specjalistyczna odbywa się głównie między konkretnymi specjalistami określonej dziedziny, możemy założyć, że każdy z tych specjalistów posiada możliwość (wy)tworzenia własnego *idiolektu specjalistycznego*, czyli „rzeczywistego języka specjalistycznego”.

Antropocentryczna teoria języków ludzkich posługuje się także terminem *polilekt*, który jest rozumiany jako przekrój logiczny bądź suma logiczna zbioru idiolektów wziętych pod uwagę osób (S. Grucza 2008a: 125). Na tej podstawie można nazwać każdy „rzeczywisty język specjalistyczny”, którym posługują się specjaliści danej dziedziny w trakcie interakcji komunikacyjnej *polilektem specjalistycznym*. Twórcy antropocentrycznej teorii języków ludzkich wychodzą również z założenia, że *idiolekty specjalistyczne* nie są kompletnymi rzeczywistymi językami, ponieważ bazują na tej samej: fonemice, grafemice i gramatyce, co idiolekty podstawowe.

Różnicę je mogą jedynie terminologia i tekstemika, co ilustruje poniższy schemat:



Schemat 6. Wspólny zakres współczynników idiolektu specjalistycznego i podstawowego na podstawie S. Gruczy (2008a: 147)

Zrywają tym samym z tzw. wariantowym podziałem języków specjalistycznych, autorstwa L. Hoffmanna (1976), szczegółowo opisanym w rozdziale 2.1.2. niniejszej pracy. Według niego, poszczególne warianty językowe są językami autonomicznymi.

Często w odniesieniu do rzeczywistości zwanej języki specjalistyczne jest używane pojęcie terminologii, utożsamiane ze zbiorem słownictwa specjalistycznego, charakterystycznego dla danej dziedziny. W niniejszej pracy jako *terminologię* rozumiemy „zbiór *terminów* charakterystycznych dla jakiejś dziedziny ludzkiej twórczości.” (F. Grucza 2002: 14). Natomiast pojęciu *termin* przyjmujemy za STP (2002: 137) następującą definicję, określającą go jako „znak językowy (wyraz lub połączenie wyrazowe) wchodzący w skład słownictwa specjalistycznego i przeciwstawiany wyrazom i połączeniom wyrazowym języka ogólnego”.

Aby uszczegółowić kwestię różnic pomiędzy terminami a znakami językowymi, należącymi do zasobów języka ogólnego²², możemy wskazać za *STP* na kilka dystyngtywnych cech terminów, odróżniających je od wyrazów i połączeń wyrazowych języka podstawowego. Są to:

- specjalizacja, oznaczająca, że *terminy* są używane przez specyficznych użytkowników w specyficznych sytuacjach i w odniesieniu do specyficznych obiektów (pojęć teorii określonej dziedziny wiedzy lub działalności profesjonalnej);
- konwencjonalność, z której wynika, że *terminy* nie powstają w sposób naturalny, lecz w wyniku celowej działalności określonej grupy zawodowej;
- systemowość, według której każdy *termin* zawsze stanowi część określonego systemu terminologicznego;
- ścisłość i jednoznaczność, z której wynika, że w ramach określonej teorii określonej dziedziny wiedzy lub działalności profesjonalnej każdy termin ma określoną definicję oraz określoną wartość systemową (miejsce w systemie terminologicznym);
- neutralne nacechowanie emocjonalne i stylistyczne, wynikające z faktu, że *terminy* są narzędziami pracy poznawczej i praktycznej

Reasumując, można stwierdzić, że w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich języki specjalistyczne to pewne właściwości mózgów konkretnych specjalistów, które stanowią również pewne zakresy ich wiedzy specjalistycznej. W odniesieniu do wytworów językowych konkretnych specjalistów lub ich grup jest używane wyrażenie *idiolekt* bądź odpowiednio *polilekt specjalistyczny*. Pojęcie *język specjalistyczny* jest natomiast traktowane jako pewien idealny model konkretnego języka branżowego i w takim znaczeniu będzie używane w dalszej części pracy.

Z rozważań poczynionych w pierwszym rozdziale pracy wynika, że komunikacja specjalistyczna odbywa się za pomocą *tekstów*, traktowanych nie tylko jako produkt aktywności językowej człowieka (zob. także M. Olpińska 2009: 23), lecz również jako rodzaj zdarzenia komunikacyjnego. W związku z tym, w dalszej części pracy jako swoistą „jednostkę” komunikacji specjalistycznej postrzegam *dyskurs* (zob. M. Dakowska 2007: 81), który, jak podkreśla A. Jopek-Bosiacka (2009: 10), niesie za sobą konotację „język w użyciu”. *Genre* natomiast traktuję jako wyspecjalizowaną formę dyskursu – *gatunku tekstu*, który jest ukształtowany kulturowo oraz historycznie i który jest ściśle związany z kontekstem zawodowym.

Przedmiotem zainteresowania niniejszej pracy są różne realizacje telewizyjne o tematyce prawniczej, które z racji ich dwukanałowego sposobu przekazu – słuchowego oraz wzrokowego w dalszej części pracy będę nazywał *tekstami audiowizualnymi*.

Jak podkreśla E. Plewa (2011: 211), „określenie „tekst audiowizualny” jest nazwą, która jest coraz częściej używana w odniesieniu do wszelkiego rodzaju tekstów,

²² W literaturze przedmiotu (zob. m.in. P. Szerszeń 2014), zamiast powszechnie stosowanej nazwy język ogólny, pojawia się wyrażenie język podstawowy dla określenia tzw. języka niespecjalistycznego. W związku z powyższym, w niniejszej pracy pojęcia *język podstawowy* oraz *język ogólny* będą stosowane zamiennie.

które przekazują treści za pomocą środków audytywnych i wizualnych. W związku z tym pojęcia *tekst audiowizualny* używam jako lingwistycznej nazwy utworów filmowych (por. E. Gajek 2008; T. Tomaszewicz 2011).

W dalszej części pracy, traktującej teksty audiowizualne z perspektywy glottodydaktycznej, pojawią się również określenia *materiały audiowizualne* bądź też *teksty* bądź *materiały glottodydaktyczne*, których definicje zostaną dokładnie omówione.

Jeśli chodzi o pojęcie *języka*, rozumianego w dalszej części pracy najczęściej jako *język specjalistyczny*, odwołuję się za S. Guczą (2008a) do „idealnych modeli” tegoż języka, zwanych „branżowymi” lub też „dziedzinowymi” językami specjalistycznymi. Mówiąc jednak o konkretnych użytkownikach języka specjalistycznego, będę posługiwał się odpowiednio terminami *idiolekt* lub też *polilekt*.

W kolejnym rozdziale pracy zostanie podjęta próba przedstawienia głównych nurtów w niemiecko- oraz anglojęzycznych badaniach nad językami specjalistycznymi. Z uwagi na różny charakter tych badań obie tradycje badawcze zostaną przedstawione oddzielnie.

2. *Fachsprache* vs. *Language for Specific Purposes* – niemiecko- i anglojęzyczne badania nad językami specjalistycznymi

W większości prac, które dotyczą języków specjalistycznych, pojawia się termin *Fachsprachen*, jeśli dotyczą języka niemieckiego, oraz *Languages for Specific Purposes* bądź też *Languages for Special Purposes*, zastępowane akronimem LSP, jeśli odnoszą się do języka angielskiego. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że niemiecko- oraz anglojęzyczne badania nad językami specjalistycznymi, które dotyczą między innymi analizowanych w niniejszej pracy angielskiego i niemieckiego języka prawa, *Deutsche Rechtssprache* oraz *Legal English*, wywodzą się z różnych tradycji badawczych. S. Grucza (2008a: 60); (por. też W. Hüllen 1999: 967; R. Beier 1999: 1403 i n.) charakteryzuje je w następujący sposób:

- badania niemieckojęzyczne, wywodzące się z europejskiej tradycji badawczej, obejmują różne „narodowe” języki specjalistyczne, zaś badania angloamerykańskie dotyczą prawie wyłącznie angielskich języków specjalistycznych (*English(es) for specific purposes*);
- europejskie badania nad językami specjalistycznymi to zarówno empiryczne badania deskryptywne, jak i rozważania natury teoretycznej, natomiast badania angloamerykańskie skupiają się przede wszystkim na szeroko ujmowanej dydaktyce angielskich języków specjalistycznych, czyli na aspektach aplikatywnych.

Powyższe różnice wyraźnie wskazują, że zakresy pojęciowe terminów *Fachsprache* oraz *LSP* nie pokrywają się. Jak słusznie zauważa S. Grucza (2008a: 60), *LSP* odnosi się z reguły do badań dotyczących wyłącznie nauczania angielskich języków specjalistycznych. W związku z tym, precyzyjniejszym określeniem rzeczywistości językowej, do której odnosi się *LSP*, byłoby określenie *ESP* (*English for Special/ Specific Purposes*), powszechnie stosowane w literaturze przedmiotu, do której będę się odwoływał w rozdziale 2.3. niniejszej pracy. Poza różnicami, dotyczącymi zakresu badań prowadzonych w obrębie obu tradycji badawczych, wątpliwości budzi też status ontologiczny obu pojęć.

Jeśli chodzi o termin *Fachsprache*, był on zawsze rozpatrywany w kategoriach lingwistycznych, bądź to jako „zbiór terminów” (A. Schirmer 1913: 1), bądź jako „suma wszystkich środków językowych” (L. Hoffmann 1976: 170), które szerzej omówię w następnym rozdziale pracy.

Z kolei *ESP* to przede wszystkim podejście do nauczania języka, w którym wszystkie decyzje, dotyczące materiału i metod zależą od potrzeb, dla których uczący się chcą rozpocząć naukę języka. T. Hutchinson/ A. Waters (1987: 19) interpretują to w następujący sposób:

ESP must be seen as an approach [...]. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner needs. The foundation of

all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language (T. Hutchinson/ A. Waters (1987: 19)?

Jeśli chodzi o traktowanie poszczególnych angielskich języków specjalistycznych w kategoriach lingwistycznych, są one interpretowane jako pewne odmiany (*varieties*) języka ogólnego (M. Bloor/ T. Bloor 1986, *fide* H. Basturkmen 2014: 17). Poświęca się im jednak znacznie mniej miejsca niż aspektowi aplikatywnemu ESP, który dotyczy:

- analizy potrzeb różnych grup zawodowych;
- tworzenia kursów specjalistycznych i ich programów;
- preparacji materiałów glottodydaktycznych;
- testowania umiejętności językowych.

Należy podkreślić, że pomimo istotnych różnic między obiema tradycjami badawczymi można je potraktować jako uzupełniające się. Jak podkreśla H.R. Fluck (1992, 1996), badania angloamerykańskie, które, jak zauważyliśmy, koncentrują się w głównej mierze na szeroko pojętej dydaktyce angielskich języków specjalistycznych, odegrały i wciąż odgrywają istotną rolę w kształtowaniu koncepcji, na których opierają się kursy i podręczniki do nauczania niemieckich języków specjalistycznych. Koncepcje te czerpią z kolei z wyników badań teoretycznych: językoznawczych, terminologicznych, translatorycznych nad językami specjalistycznymi, które są prowadzone przez językoznawców niemieckich. Ilustracją dorobku językoznawców niemieckich w zakresie badań nad językami specjalistycznymi jest obszerna dwutomowa publikacja *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (1998, 1999), do której będę się wielokrotnie odwoływał w dalszej części pracy.

Warto również zauważyć, że z obu tradycji badawczych wypływają postulaty dotyczące zmian w charakterze badań prowadzonych nad językami specjalistycznymi w obszarze anglo- i niemieckojęzycznym. B. Lafford (2012: 19), amerykańska badaczka ESP, wskazuje na potrzebę odejścia od empirii na rzecz badań teoretycznych w amerykańskich pracach dotyczących języków specjalistycznych. Wypowiada się w tej kwestii następującymi słowami:

[...] the field of [...] LSP in the United States is poised right now for its next big step in the maturation process (i.e., evolving from a field that relies on experiential descriptive adequacy to one that seeks theory-based explanatory adequacy (B. Lafford 2002: 19).

Z kolei niemiecki językoznawca T. Bungarten już w 1993 roku zwrócił uwagę na „terminologiczne zamieszanie” w obrębie niemieckojęzycznych badań nad językami specjalistycznymi, które, jak twierdzi, uzdrowić mogłyby prace o charakterze empirycznym. Poniżej przytaczam stanowisko autora w tej kwestii (T. Bungarten 1993: 26):

Theoretische Verwirrung und Unsicherheit scheinen so groß, daß fachsprachentheoretische Fragen in Einzelstudien meist bewußt ausgeblendet werden, daß entsprechende Arbeiten, obwohl verfügbar, nicht rezipiert werden und daß die Fachsprachenforschung ihr Heil in der erdrückenden Konkretheit empirischer Gegenstandsbereiche und deren Untersuchung (T. Bungarten 1993: 26).

W kolejnych podrozdziałach niniejszej pracy przedstawię poszczególne etapy badań nad językami specjalistycznymi w obszarze anglo- i niemieckojęzycznym oraz wynikające z nich implikacje glottodydaktyczne.

2.1. Niemieckojęzyczne badania nad językami specjalistycznymi

Historia niemieckojęzycznych badań nad językami specjalistycznymi jest analizowana z różnych perspektyw. Z jednej strony są to prace, które koncentrują się na historii powstawania języków specjalistycznych (L. Drozd/ W. Seibicke 1973; H.R. Fluck 1980, 1996; W. von Hahn 1980; T. Roelcke 2005); z drugiej – możemy wyróżnić prace, będące opisami historii badań nad językami specjalistycznymi (K.R. Bausch 1978; L. Hoffmann 1986; T. Roelcke 2005).

Jeśli chodzi o prace, dotyczące powstawania poszczególnych języków specjalistycznych, ich autorzy stoją na stanowisku, że historia niemieckich języków specjalistycznych rozpoczyna się we wczesnym średniowieczu (VIII–IX wiek n. e.), kiedy w tekstach tworzonych w języku niemieckim²³ lub też w większości tłumaczonych z języka łacińskiego, zaczęło stopniowo pojawiać się słownictwo, dotyczące różnych obszarów działalności zawodowej człowieka.

Z kolei w pracach koncentrujących się na historii badań nad językami specjalistycznymi możemy wyróżnić publikacje, które w swoich opisach chronologicznych uwzględniają zarówno nie-lingwistyczne badania nad językami specjalistycznymi (U. Pörksen 1984), jak i prace, odnoszące się wyłącznie do badań o charakterze lingwistycznym (K.R. Bausch 1978; L. Hoffmann 1986; A. Dickel 2007).

W obu przypadkach przedmiotem opisywanych badań jest ewolucja pojęcia *język specjalistyczny* oraz analiza relacji język specjalistyczny a język ogólny. Opierając się na niemieckojęzycznych pracach, dotyczących zarówno historii powstawania, jak i zajmowania się językami specjalistycznymi, S. Grucza (2008a: 21) wyodrębnił następujące etapy i historie cząstkowe:

- okres od *nie-lingwistycznego* do *lingwistycznego* zajmowania się terminami – językami specjalistycznymi w najwęższym rozumieniu;
- okres od *terminologicznej* do *syntaktycznej* lingwistyki języków specjalistycznych;
- okres od *syntaktycznej* do *tekstowej* lingwistyki języków specjalistycznych;
- okres od *tekstowej* do *komunikacyjno-kognitywnej* lingwistyki języków specjalistycznych.

W nawiązaniu do powyższej typologii i innych opisów historycznych, przedstawionych w literaturze przedmiotu, historia niemieckojęzycznych badań nad językami specjalistycznymi została w niniejszej pracy ukazana w świetle trzech nurtów:

- leksykologiczno-terminologicznego;

²³ Mówiąc o języku niemieckim, użytym na przełomie VIII oraz IX wieku naszej ery, odnoszę się do języka *staro-wysoko-niemieckiego* (*Althochdeutsch*), którego okres występowania datuje się na lata 600–1100 (J. Grimm 1822) lub też 750–1050 (W. Scherer 1890, *vide* P. Sture Ureland (1980).

- funkcjonalno-stylistycznego;
- tekstologiczno-komunikacyjnego.

2.1.1. Nurt leksykologiczno-terminologiczny

Pierwsze niemieckojęzyczne prace o charakterze naukowym dotyczyły wyłącznie porządkowania terminologii specjalistycznej, która pojawiała się w związku z intensywnym rozwojem nauk przyrodniczych. Były to próby podejmowane przez nie-lingwistów, zarówno w języku łacińskim, jak i języku niemieckim, mające na celu porządkowanie zbiorów terminów specjalistycznych z różnych dziedzin. Należy zgodzić się z S. Gruczą (2008a: 24), że terminy specjalistyczne traktowano wówczas nie jako „samoistne obiekty językowe”, lecz wyłącznie jako „narzędzia, czy też instrumenty” konkretnych dziedzin nauki.

W związku z tym prowadzonym wówczas badaniom nie można przypisywać charakteru ściśle lingwistycznego. Należy tu wymienić próby systematyzacji terminologii specjalistycznej w zakresie chemii i medycyny, podjęte przez Paracelsusa („Grosze Wundartzney”) z 1536 roku (U. Pörksen 1984: 91) oraz matematyki, autorstwa A. Dürera (1525).

Intensyfikacja prac nad terminami specjalistycznymi nastąpiła w 2. połowie XVIII wieku, kiedy m.in. Karol Linneusz zajął się systematyzowaniem terminologii biologicznej. W swoim dziele *Species Plantarum* z 1753 roku wprowadził binominalny sposób budowy terminu, w którym pierwszym członem jest nazwa rodzajowa, a drugi człon stanowi tzw. epitet gatunkowy, czyli nazwa gatunkowa, najczęściej w formie przymiotnikowej (np. *Passer domesticus* – wróbel zwyczajny, domowy). System ten umożliwił opis, klasyfikację i nazewnictwo gatunków (L. Frey 2007: 205 i n.). Intensywne prace terminologiczne w dziedzinie chemii na gruncie francuskim i rosyjskim prowadzili także A. Lavoisier oraz M. Łomonosow (S. Grucza 2008a: 24)

Z punktu widzenia badań językoznawczych, pierwsza wzmianka o potrzebie zajęcia się niemieckimi terminami specjalistycznymi pojawiła się już pod koniec XVII wieku. W roku 1697, G.W. Leibniz w swojej pracy „Unvorgreifliche Gedanken betreffend die Ausübung und Verbesserung der teutschen Sprache“ podkreśla, że obszerny słownik języka niemieckiego powinien zawierać „[...] nie tylko te słowa, których używa przeciętny człowiek, lecz również te, które są właściwe dla pewnych sposobów życia oraz sztuk [...]”, *fide* A. Schirmer (1913: 1). Podobny pogląd reprezentowali bracia Jacob i Wilhelm Grimm. W roku 1854, w przedmowie do I tomu swojego słownika języka niemieckiego *Deutsches Wörterbuch*²⁴, wskazali na konieczność badań leksykograficznych w obrębie języków poszczególnych grup (zawodowych) tj.: pasterzy, myśliwych, rybaków.

Pionierską pracą w zakresie badań nad niemieckimi językami specjalistycznymi był artykuł A. Schirmera (1913: 1) „*Die Erforschung der deutschen Sondersprachen*”, w którym po raz pierwszy pojawiła się definicja języków specjalistycznych:

²⁴Por. http://woerterbuchnetz.de/cgibin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB&mainmode=Vorworte&file=vor01_html#abs9

Fachsprachen nenne ich die die Terminologien für die verschiedenen Gebiete der geistigen, sittlichen und künstlerischen Betätigung des Menschen, also etwa Recht und Politik, Kunst und Wissenschaft und anderes mehr, soweit dabei eine von der Gemeinsprache abweichende Ausdrucksweise in Frage kommt (A.Schirmer 1913: 1).

Ponadto, w tym samym artykule, zostały opisane cechy charakterystyczne terminologii poszczególnych grup społecznych (np. studentów, więźniów) oraz zawodowych (np. drukarzy, kupców). Jak zauważamy, język specjalistyczny jest tutaj traktowany jako system językowy, którego podstawę stanowi (naukowy) system pojęć. On sam z kolei jest zdeterminowany przez system terminologiczny (system nazewniczy), zob. A. Dickel (2007: 103).

Koncentracja na terminologii charakteryzowała badania lingwistyczne, które rozwinęły się w Europie w latach 20. oraz 30. XX wieku. Współcześnie określa się je jako *kierunek leksykologiczno-terminologiczny* w badaniach nad językami specjalistycznymi. Zaakcentowanie aspektu leksykalnego w tych badaniach spowodowało, że istoty języków specjalistycznych doszukiwano się w ich terminologii. Stąd też pojęcia język specjalistyczny (*Fachsprache*) czy też słownictwo specjalistyczne (*Fachwortschatz*) były traktowane jako synonimy (A. Dickel 2007: 103).

Teoretyczne podstawy badań terminologicznych (*Allgemeine Terminologielehre*) zostały stworzone przez Eugena Wüsterę. W swojej pracy z 1979 roku „Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie” („Wstęp do terminologii ogólnej i leksykografii terminologicznej”), zwrócił on uwagę między innymi na istotę pojęć, ich tworzenie oraz opis istniejących między nimi relacji. Według E. Wüsterę język ogólny jest kluczową częścią języka, wspólną dla wszystkich członków danej wspólnoty językowej. Zauważa on także, że oprócz tej podstawowej części, w każdym języku istnieje wiele języków częściowych (*Teilsprachen*), będących językami specjalistycznymi (*Fachsprachen*), bądź specjalnymi (*Spezialsprachen*), które są tożsame z terminologią (A. Dickel 2007: 104).

2.1.2. Nurt funkcjonalno-stylistyczny

W latach 30. XX wieku w badaniach nad językami specjalistycznymi rozwinął się także *kierunek funkcjonalno-stylistyczny*, zwany też kierunkiem teleonomicznym, tzn. wyjaśniającym zjawiska w terminach celowościowych (M. Bartha 1993: 554). Miał on swoje źródło w Praskiej Szkole Lingwistyki, która postrzegała język jako „system środków wyrazu, służący do jakiegoś określonego celu” (J. Vachek 1964: 33, *fide* J. Fisiak 1985: 41, zob. także B. Havranek 1932). Ponadto przedstawiciele Szkoły Praskiej wychodzili z założenia, że język ogólny danego narodu obejmuje kilka języków funkcjonalnych, tj.: język konwersacji, język fachowy, język naukowy oraz język poezji²⁵. Według nich, badania nad językiem specjalistycznym powinny przede wszystkim dotyczyć języka fachowego oraz języka naukowego. Zasadnicze różnice między tymi dwoma subjęzykami dotyczą bowiem nie tylko leksyki, lecz także gramatyki (L. Hoffmann 1986: 461).

²⁵ Alltags-(Gesprächs-, Konversations)sprache); Sach-(Arbeits-)sprache; Wissenschaftssprache; Dichtersprache, *fide* U. Bartha (1993: 562).

Odzwierciedleniem poglądów prażan była m.in. lingwistyka gospodarki (*Wirtschaftslinguistik*), która, już w latach 20. oraz 30. XX wieku zwróciła uwagę na dydaktykę języka obcego dla potrzeb zawodowych. Jak zauważa A. Dickel (2007: 113), lingwistyka gospodarki traktowała język gospodarki jako język ze szczególną funkcją, który występuje w postaci konkretnych typów tekstów, jak np. list handlowy, raport giełdowy.

Zarówno w przypadku kierunku *leksykologiczno-terminologicznego*, jak i *funkcjonalno-stylistycznego* język specjalistyczny rozpatrywano zawsze w opozycji do języka ogólnego. Konfrontacja ta została w pewnym sensie zniesiona w późniejszych badaniach językoznawczych. Języki specjalistyczne zaczęto bowiem traktować jako pewne warianty (odmiany) języka ogólnego danej wspólnoty, podobnie do socjolektów, czy też dialektów. Podejście to, zwane przez S. Gruczę (2008a: 50 i n.) wariantowym rozczłonkowaniem języków specjalistycznych, ilustruje poniższy wykres:



Schemat 7. Wariantowe rozczłonkowanie języka według S. Gruczy (2008a: 51).

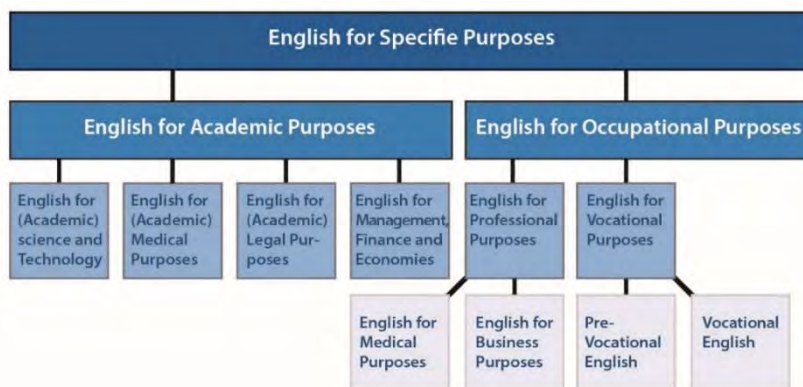
Wynika z niego, że języki specjalistyczne są traktowane jako „składowe” języka ogólnego, rozumianego jako *Nationalsprache*, czy też *Gesamtsprache* i utożsamianego z Saussure'owskim *la langue* (L. Hoffmann 1976: 51) na równi z dialektami czy językiem standardowym. Ponadto wszystkie „składowe” są ujmowane w kategoriach bytów autonomicznych (S. Grucza 2008a: 135) bądź pół-autonomicznych (por. J.C. Sager et al. 1980) względem języka ogólnego. Oznacza to, że posiadają one własne środki językowe, głównie w obszarze: pragmatyki, semantyki i gramatyki (A. Dickel 2007: 122), które służą potrzebom komunikacyjnym. W świetle powyższych założeń L. Hoffman (1976) określił charakter języków specjalistycznych w następujący sposób:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten (L. Hoffman 1976: 170).

Nawiązując do powyższej definicji, L. Hoffmann dokonał poziomego (horyzontalnego) podziału języków specjalistycznych. Klasyfikacja ta wywarła istotny wpływ na współczesną taksonomię języków specjalistycznych, także poza obszarem niemieckojęzycznym. Według niej, podział języków specjalistycznych pokrywa się z podziałem na poszczególne dziedziny specjalistyczne. Ilustrują to poniższe schematy. Pierwszy z nich jest autorstwa L. Hoffmana (1976: 58). Drugi, nawiązujący do założeń podejścia wariantowego, dotyczy klasyfikacji ESP.

| | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|-----------|-------------|--------|--|------------|
| Künstlerische Prosa | Literaturwissenschaft | Pädagogik | Philosophie | ... | Ökonomie der Land- und Nahrungsgüterwirtschaft | ... |
| Landwirtschaftswissenschaft | Tierproduktion und Veterinärmedizin | ... | Bauwesen | ... | Maschinenbau | ... |
| Elektrotechnik | ... | Medizin | ... | Chemie | Physik | Mathematik |

Schemat 8. Podział horyzontalny (dziedzinowy) zaproponowany przez L. Hoffmana (1976: 5).



Schemat 9. Rozczłonkowanie angielskich języków specjalistycznych za T. Dudley-Evans/ M.J.St. John (1998: 6).

Na podstawie zilustrowanego powyżej podejścia do języków specjalistycznych zostało wygenerowanych wiele określeń, opisujących warianty języka ogólnego, jak np.: *Subsprache*, *Register*, *Sprachvariante*, *Varietät*, *Untersystem der Gemeinsprache* w literaturze niemieckojęzycznej (T. Bungarten 1993: 25), czy też *register* bądź *variety* w literaturze anglojęzycznej (por. *register analysis* w podrozdziale 2.3.2.).

2.1.3. Nurt tekstologiczno-komunikacyjny

Jak odnotowałem w rozdziale 1.8., antropocentryczna (relatywistyczna) teoria języków ludzkich i wynikające z niej spojrzenie na języki specjalistyczne mają swoje podłoże w nurcie (proceduralnym) kognitywnym badań nad językami specjalistycznymi, którego początki sięgają lat 90. ubiegłego wieku.

Jeśli chodzi o badania niemieckojęzyczne, wywodzące się z tego nurtu, należy wskazać na prace: K.D. Baumanna (1996); C. Knoblocha/ B.Schädlera (1996) oraz

J. Engberga (2007). Dotyczą one systemów wiedzy i związków pomiędzy lingwistyką języków specjalistycznych a psychologią kognitywną. W latach 80., poprzedzających nurt kognitywny, niemieckojęzyczne badania nad poszczególnymi cechami strukturalnymi poszczególnych języków specjalistycznych ustąpiły pola pracom, które koncentrowały się na funkcji języków specjalistycznych w szeroko pojętej komunikacji specjalistycznej, zob. także: R. Beier (1980) oraz D. Möhn/ R. Pelka (1984).

W prezentowanych koncepcjach zaczęto szczególną wagę przywiązywać do *tekstów specjalistycznych*, które uznano za obiekty konstytuujące główny przedmiot lingwistyki języków specjalistycznych. Jak podkreśla K.D. Baumann (1992: 3): „Im Mittelpunkt fachsprachlicher Untersuchungen stehen (schriftliche/ mündliche) Texte, deren Funktion es ist, als Ensembles verschiedener phonologischer, morphologischer, semantischer und syntaktischer Konstituenten bzw. textorganisierender Prinzipien die Fachkommunikation umfassend zu gewährleisten.“

W latach 80. ubiegłego wieku, zgodnie z duchem „przełomu/ zwrotu pragmatycznego” („*pragmatische Wende*”), zaczęto analizować teksty (specjalistyczne) nie tylko z punktu widzenia ich wewnętrznej struktury (strukturalistyczne koncepcje transfrastyczne i semantyczne, zob. K.D. Baumann 1998: 409 i n.), lecz przede wszystkim z perspektywy zewnętrznych, sytuacyjnych, kontekstowych aspektów tychże tekstów. Jak podkreśla S. Grucza (2007: 64 i n.), w wyniku „przełomu/ zwrotu pragmatycznego” rozważania nad tekstem zostały wzbogacone o kategorie: mówca, mówienie i działanie językowe i zaczęły uwzględniać, oprócz tekstu jako takiego, także jego twórcę i odbiorcę oraz ich cele, intencje oraz sytuacje komunikacyjne, w których obaj występują.

Wśród wczesnych niemieckojęzycznych badań, zajmujących się pragmatycznym podejściem do tekstów, należy zwrócić uwagę na prace, poświęcone modularnej, D. Viehweger (1977); W. Motsch/ D. Viehweger (1981); E. Agricola et al. (1982) oraz komunikatywno-kontekstowej koncepcji tekstu W. Heinemann/ D. Viehweger (1991).

Pierwszy nurt badań opierał się na założeniu, że teksty są produktami współdziałania, bądź też interakcji szeregu różnych modułów, jak np.: modułu wiedzy językowej, modułu illokucyjnego czy też modułu struktur globalnych tekstu. Intencją badaczy nie było jednakże stworzenie modelu, który odwzorowywałby procesy interpretacji i produkcji tekstów, lecz jedynie uporządkowanie zagadnień, związanych z pojęciem tekstu (S. Grucza 2007: 69).

Z kolei przedstawiciele drugiego nurtu dokonali podziału wszystkich komunikatywno-pragmatycznych podejść do tekstu na modele kontekstowe (*Kontextmodelle*) oraz modele komunikatywne w ścisłym rozumieniu tego słowa (*kommunikative Textmodelle i.e.S.*). Wśród tych drugich można wyróżnić modele, bazujące na teorii działania językowego (*handlungstheoretisch orientierte Modelle*), nawiązujące do teorii aktów mowy J.L. Austina i J.Searla, (J.R. Searl 1969) oraz modele bazujące na teorii działalności (*Tätigkeits-Modelle*), opierające się na teorii A.L. Leontieva (1978).

W późniejszych pracach tekstologicznych do obszaru badań włączono kwestię tzw. fachowości tekstów specjalistycznych, która odnosiła się do zaproponowanych

przez R. de Beaugrand'a oraz W. Dresslera (1990) siedmiu *składników ogólnej tekstowości*, zwanych też w polskich pracach *kwalifikatorami tekstualności* (A. Duszak 2008: 31), czyli *kohezji*, *koherencji*, *intencjonalności*, *akceptabilności*, *sytuacjonalności*, *informacyjności* oraz *intertekstualności*. Przedmiotem realizowanych badań była m.in. odpowiedź na pytanie, czy wyżej wymienione kryteria są relewantne w odniesieniu do tekstów specjalistycznych i które z nich możemy traktować jako pry-marne bądź sekundarne w stosunku do tekstów specjalistycznych (przegląd realizowanych badań podaje S. Grucza (2007: 119).

Analizowane kryteria determinujące *specjalistyczność* tekstów pojawiały się w pracach szukających różnic pomiędzy językami specjalistycznymi (*Fachsprachen*) a językiem ogólnym (*Gemeinsprache*) i ich obecność w tychże tekstach była określana jako ich *fachowość wyrażeniowa* (*Fachsprachlichkeit*) bądź *fachowość informacyjna* (*Fachlichkeit*), *fide* S.Grucza (2007: 120), zob. także V.A.Schmidt (2003: 47).

Jak zauważyłem na początku tego podrozdziału, w latach 90. ubiegłego wieku etap tekstologiczno-komunikacyjny w niemieckojęzycznych badaniach nad językami specjalistycznymi ustąpił pola koncepcjom kognitywnym, z których wyłoniła się antropocentryczna (relatywistyczna) teoria języków ludzkich. Została ona dokładnie opisana w rozdziałach 1.8. oraz 1.9.

Analizując przedstawioną powyżej historię badań nad niemieckimi językami specjalistycznymi, możemy stwierdzić, że była ona procesem ciągłego rozszerzania przedmiotu badań. Początkowo były to wyłącznie próby porządkowania terminologii specjalistycznej, dokonywane pierwotnie przez nie-lingwistów. Później przedmiotem zainteresowania badaczy stały się syntaktyczne (składniowe) aspekty języków specjalistycznych, co dało początek analizom tekstów specjalistycznych. Pod koniec ubiegłego wieku uwaga badaczy skoncentrowała się natomiast na komunikacji specjalistycznej oraz kognitywnej funkcji języków specjalistycznych.

W przedstawionej historii badań bezpośrednie odniesienie do glottodydaktyki języków specjalistycznych stanowi jedynie lingwistyka gospodarki (*Wirtschaftslinguistik*), która już w latach 20. oraz 30. ubiegłego wieku wskazywała na potrzebę nauczania języka obcego dla potrzeb zawodowych. Należy jednak podkreślić, że zarówno nurt funkcjonalno-stylistyczny jak i tekstologiczno-komunikacyjny przyczyniły się do powstania także innych koncepcji glottodydaktycznych, związanych z nauczaniem języków specjalistycznych.

Jeśli chodzi o pierwszy nurt, leży on u podstaw koncepcji strukturalistycznych, które H.R. Fluck (1999: 950) nazywa *sprachorientierte Konzepte*, i które są w swoich założeniach teoretycznych zbliżone do modeli ESP, definiowanych jako analiza stylu funkcjonalnego (*register analysis*) (zob. rozdział 2.3.1). Zwracają one uwagę na różnice pomiędzy językiem ogólnym i będącym jego wariantem językiem specjalistycznym, który wyróżnia się słownictwem fachowym i charakterystycznymi strukturami gramatycznymi. W przypadku języka niemieckiego dotyczy to na przykład częstego występowania nominalizacji lub też konstrukcji biernych.

Z kolei nurt tekstologiczno-komunikacyjny przyczynił się do rozwoju koncepcji zorientowanych na tekst, nazywanych przez H.R. Flucka (1999: 950) *textorientierte Konzepte*, które są w swoich założeniach teoretycznych zbliżone do modeli ESP, zwanych *discourse analysis* lub *rhetorical analysis* (zob. rozdział 2.3.2). Według nich, u podstaw glottodydaktyki języków specjalistycznych znajdują się autentyczne teksty, osadzone w konkretnych kontekstach zawodowych.

2.2. Anglojęzyczne badania nad językami specjalistycznymi

2.2.1. Definicja pojęcia English for Specific Purposes (ESP)

Jak odnotowałem na początku rozdziału drugiego, anglojęzyczne badania nad językami specjalistycznymi miały od samego początku charakter aplikacyjny i koncentrowały się w głównej mierze na szeroko pojętej dydaktyce języków specjalistycznych. Najczęściej przytaczanym ujęciem terminu ESP jest cytowana na początku rozdziału drugiego definicja autorstwa T. Hutchinsona i A. Watersa (1987), która określa ESP jako podejście do nauczania/ uczenia się języka, uwarunkowane konkretnymi potrzebami uczących się.

Termin *ESP* pojawił się jednak w literaturze przedmiotu już w latach 70. ubiegłego wieku, m.in. w pracach: G. Perrena (1974) oraz R.Mackaya/ A.Mountforda (1978). W zaproponowanym przez nich ujęciu akronim ESP był interpretowany jako *English for Special Purposes* i oznaczał istnienie „szczególnego” celu w uczeniu się wybranych języków specjalistycznych, jak np. *EST (English for Science and Technology)*. R.Mackay/ A. Mountford (1978: 4) sformułowali główne założenia swojej koncepcji ESP w następujący sposób:

At this point an important distinction needs to be made: English for Special Purposes implies a special *aim*. This aim may determine the precise area of language required, skills needed and the range of functions to which the language is to be put. But it need not imply a special *language* (R.Mackay/ A. Mountford 1978: 4).

W ujęciu T. Hutchinsona/ A. Watersa (1987) określenie ESP oznaczało już *English for Specific Purposes* i było stosowane w odniesieniu do każdego rodzaju języka specjalistycznego, a nie tylko do wybranych języków fachowych (por. E. Gajewska/ M. Sowa 2014: 33). Należy zauważyć, że większość współczesnych opracowań definiuje akronim ESP jako *English for Specific Purposes*. W niektórych kontekstach wciąż pojawia się nazwa *English for Special Purposes*, mylnie sugerująca, że zakres prowadzonych badań dotyczy wyłącznie ściśle określonych języków specjalistycznych²⁶. Istotne stanowisko w kwestii definicji terminu ESP zajął również P. Strevens (1988), a po nim T. Dudley-Evans/ A.M. Johns (1991), wskazując na stałe i zmienne komponenty ESP (*absolute and variable characteristics of ESP*):

²⁶ Określenie *English for Special Purposes* pojawia się m.in. w nazwie organizowanej cyklicznie największej europejskiej konferencji, dotyczącej szeroko pojętej problematyki LSP, zob. <https://lsp2015.univie.ac.at/symposium1/>

| Absolute characteristics of ESP | Absolute characteristics of ESP |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● ESP is designed to meet the specific needs of the learner, ● ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves, ● ESP is centred on the language, skills, discourse and genres appropriate to these activities | <ul style="list-style-type: none"> ● ESP may be related to, or designed for, specific disciplines, ● ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English, ● ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or a professional work situation, ● ESP is generally designed for intermediate or advanced students. |

Tabela 3. Stale oraz zmienne komponenty ESP według T.Dudley-Evans/ M.J. St. John (1991: 298).

Wynika z niej, że podstawowym komponentem ESP są specyficzne potrzeby uczących się, a metodyka nauczania ESP, którą za E. Gajewską/ M.Sową (2014: 32) nazywam „metodyką szczegółową”, koncentruje się na tych umiejętnościach, rodzajach dyskursu, genrach, które są charakterystyczne dla konkretnej dziedziny, jak np.: prawo, ekonomia, nauki ścisłe, itp.

Powyższa charakterystyka zwraca również uwagę na istotny fakt, że słuchaczami kursów ESP są z reguły osoby dorosłe, których stopień znajomości języka jest na poziomie średniozaawansowanym bądź zaawansowanym. Z powyższego zestawienia wynika także, że w określonych kontekstach edukacyjnych „metodyka szczegółowa” ESP może różnić się od metodyki nauczania języka angielskiego, stosowanej w przypadku tzw. języka ogólnego, zwanej dalej metodyką ELT (*English Language Teaching*).

W próbach rozróżnienia metodyki nauczania ESP od metodyki ELT, T. Dudley-Evans/ M.J. St. John (1998) nie pozostają odosobnieni. Również K. Hyland (2002) podziela stanowisko, że obie metodyki różnią się od siebie, głównie z powodu innych celów i kontekstów nauczania.

Z kolei P. Robinson (1991) wychodzi z założenia, że jedynie dwie charakterystyczne cechy nauczania ESP różnią go od metodyki ELT. Po pierwsze, zadania stosowane w „metodyce szczegółowej” ESP mogą być ściśle związane ze specjalizacją zawodową słuchaczy; po drugie, celem zajęć ESP może być autentyczny cel komunikacyjny, nawiązujący do potrzeb językowych uczących się. Także R.W. Todd (2003) nie dostrzega wielu różnic pomiędzy metodyką ELT oraz ESP, twierdząc, że jedynym elementem, różnicującym oba podejścia, jest wykorzystywanie w metodyce ESP nauczania prowadzonego przez zespół nauczycieli (*team teaching*).

Podsumowując powyższe rozważania, dotyczące samego pojęcia ESP oraz metodyki jego nauczania, można stwierdzić, że wyrażenie ESP należy interpretować wyłącznie w kategoriach podejścia do nauczania języków specjalistycznych, które uwzględnia rzeczywiste potrzeby uczących się. Wykorzystywane w tym podejściu metody nauczania nie są metodami innymi niż te, które stosuje metodyka ELT. Zwracają one jedynie większą uwagę na wymienione już konkretne potrzeby uczących się

oraz wiedzę specjalistyczną, związaną z nauczanym językiem specjalistycznym (prawniczym, ekonomicznym, medycznym), (zob. także E. Gajewska/ M.Sowa 2014).

Pisząc o problematyce wiedzy specjalistycznej w ESP, należy zwrócić uwagę na toczącą się w literaturze przedmiotu dyskusję wokół dwóch podejść, towarzyszących nauczaniu języków specjalistycznych, a mianowicie *wide-angled approach* oraz *narrow-angled approach*. Pierwsze z tych podejść, reprezentowane między innymi przez T.Hutchinsona/ A. Watersa (1987: 165), zakłada, że nauczyciel języka fachowego nie musi być specjalistą w danej dziedzinie. W związku z tym nie ciąży na nim obowiązek tworzenia materiałów dydaktycznych ściśle związanych z problematyką konkretnej branży zawodowej, jak np.: ekonomia, medycyna, prawo. Prowadzone przez niego zajęcia językowe powinny koncentrować się przede wszystkim na doskonaleniu podstawowych umiejętności językowych i wskazywać na wspólne cechy specjalistycznych tekstów pisanych, pochodzących z różnych dziedzin, (zob. także Ch.Willimas 1978; H.G. Widdowson 1981; R. Spack 1988).

Zwolennicy drugiego podejścia, m.in. T. Dudley-Evans/ M.J. St. John (1991: 304 i n.), wskazują z kolei na konieczność uwzględniania w materiałach dydaktycznych konkretnych potrzeb językowych uczących się, które są ściśle związane z wykonywaną przez nich pracą zawodową. Reasumując, można stwierdzić, że z perspektywy uczących się różnice w obu zaprezentowanych podejściach dotyczą w głównej mierze zakresu kompetencji specjalistycznej, będącej przedmiotem zajęć ESP.

Prowadzenie kursu doskonalącego kompetencje specjalistyczne wymaga również od nauczyciela ESP posiadania wiedzy specjalistycznej (*ESP teacher cognition*). W tym miejscu chciałbym podkreślić, że glottodydaktycy, zajmujący się problematyką dydaktyki angielskiego języka prawa (*Legal English*), są zgodni, iż nauczanie tego języka specjalistycznego wymaga od nauczyciela posiadania wiedzy prawniczej. Potwierdzają to poniższe słowa J. Northcott (2009: 178):

Of all ESP fields, English for law is a field widely acknowledged as presenting particular difficulties for the ESP teacher and there is a clear need for the teacher to have some subject-specific knowledge, whether this is obtained by the traditional route of the undergraduate law degree or by other means (J.Northcott 2009: 178).

W kolejnych rozdziałach pracy zaprezentuję w ujęciu chronologicznym poszczególne fazy rozwoju English for Specific Purposes, które należy interpretować nie tylko jako ewolucję podejścia do nauczania angielskich języków specjalistycznych, lecz również w kategoriach rozwoju konkretnej dziedziny naukowej (S. Grucza 2008a: 64). Z uwagi na aplikacyjny charakter prezentowanych badań, poszczególne etapy rozwoju ESP będą w głównej mierze dotyczyły ewolucji sposobów preparacji materiałów dydaktycznych do nauczania/ uczenia się języków specjalistycznych.

2.3. Fazy rozwoju ESP

W literaturze przedmiotu historia ESP jest przedstawiana z perspektywy siedmiu faz rozwoju ESP, zob. m.in. T. Hutchinson/ A. Waters (1987); P. Sobkowiak (2008), uwzględniających:

- analizę stylu funkcjonalnego;
- analizę dyskursu oraz analizę retoryczną;
- analizę sytuacji docelowej;
- umiejętności i strategie;
- podejście skoncentrowane na uczeniu się;
- nauczanie przez treść oraz nauczanie oparte na zadaniach;
- podejście oparte na genrach.

W kolejnych siedmiu podrozdziałach pracy podejmę próbę ich charakterystyki. Pomimo tego, że *nauczanie przez treść* oraz *nauczanie oparte na zadaniach* nie są zwykle traktowane jako etapy rozwoju ESP, cieszą się one obecnie coraz większą popularnością w glottodydaktyce języków specjalistycznych (E. Gajewska/ M. Sowa 2014). W związku z tym uwzględniłem je w poniższym zestawieniu.

2.3.1. Analiza stylu funkcjonalnego

Pierwszym podejściem, zwanym w polskiej literaturze przedmiotu koncepcją zorientowaną na język (B. Kubiak 2005: 19 i n.) była analiza tzw. stylu funkcjonalnego (*register analysis*) (A. Duszak 1998: 215). W oparciu o nią powstały pionierskie podręczniki do nauczania ESP, jak np. *A Course in Basic Scientific English* (1969) lub też *Writing Scientific English* (1971) oraz niemieckiego języka specjalistycznego, jak np. *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer* (1969).

Wychodząc z założenia, że każda grupa zawodowa posługuje się stylem funkcjonalnym, który M.A.K. Halliday (1978: 11), *fide* P. Sobkowiak (2008: 25), definiuje w następujący sposób: „specjalna odmiana języka, wyróżniona ze względu na jego użycie w określonej sytuacji”²⁷, tworzono materiały, koncentrujące się na specyficznych właściwościach leksykalno-syntaktycznych poszczególnych stylów funkcjonalnych (medycznego, technicznego). Zakładano, że jedynie dzięki znajomości charakterystycznych cech poszczególnych rejestrów (np. znajomości czasu teraźniejszego prostego, strony biernej oraz umiejętności tworzenia rzeczowników złożonych w przypadku stylu funkcjonalnego *English for Science and Technology*) jest możliwa komunikacja specjalistyczna.

Analiza rejestru opierała się na modelu strukturalistycznym. W związku z tym, poziomem organizacji języka, w obrębie którego doszukiwano się charakterystycznych cech leksykalno-gramatycznych, był poziom zdania. Stosowane w materiałach

²⁷ „A special variety of language distinguished according to the use, the appropriate language selection to a different type of a situation (tłum. AD)”.

dydaktycznych techniki nauczania miały na celu wypracowanie trwałego nawyku w zakresie formalnego manipulowania daną strukturą, tak, aby w trakcie tworzenia wypowiedzi w sytuacji komunikacyjnej uwaga osoba mówiącej mogła być skoncentrowana na elementach znaczeniowych (por. W. Pfeiffer 2001: 74 i n.). Były to najczęściej dryle językowe, których szeroki wachlarz przedstawia N. Brooks (1964: 156 i n.), *fide* J.C. Richards / T.S. Rodgers (1986: 57 i n.).

2.3.2. Analiza dyskursu oraz analiza retoryczna

Kolejny etap w nauczaniu ESP jest związany z odejściem od zdania jako podstawowej struktury formalnej w opisie zjawisk językowych w kierunku sekwencji zdań, tekstów (dyskursów), rozumianych jako podstawowa jednostka komunikacji (zob. A. Duszak 1998: 28 i n.). Teoretyczne podstawy koncepcji glottodydaktycznej w zakresie nauczania ESP, opartej na analizie dyskursu, najlepiej oddają słowa J.P.B. Allena i H.G. Widdowsona (1974), *fide* T. Hutchinson / A. Waters (1987: 10-11):

We take the view that the difficulties which the students encounter arise not so much from a defective knowledge of the system of English, but from an unfamiliarity with English use, and that consequently their needs cannot be met by a course which simply provides further practice in the composition of sentences, but only by one which develops a knowledge of how sentences are used in the performance of different communicative acts (T. Hutchinson / A. Waters 1987: 10-11).

Jak podkreśla P. Sobkowiak (2008: 29), twórcy wyżej wymienionej koncepcji zauważyli, że częstym problemem, z którym borykają się osoby uczące się języka obcego, jest niepełne rozumienie dyskursu, pomimo rozumienia wszystkich wyrazów i zdań w nim zawartych. W związku z tym, przedmiotem zainteresowania badaczy stało się stworzenie uniwersalnego narzędzia, ułatwiającego rozumienie różnego typu dyskursów specjalistycznych. Owoc badań stanowił m.in. *Rhetorical Process Chart* (L. Trimble 1985), który umożliwił analizę kontrastywną tekstów w naukach ścisłych, por. A. Duszak (1998: 286). *Rhetorical Process Chart* wpisuje się w drugi nurt badań, których przedmiotem nie jest zdanie, lecz tekst, czyli w analizę retoryczną (*rhetorical analysis*).

Pojęcie to nawiązuje do retoryki antycznej (klasycznej), która, jak zauważa A. Duszak (1998: 22), „zbudowała kanon dyskursu perswazyjnego, akcentując związki pomiędzy efektywnym i efektownym sposobem przemawiania, szczególnie na forum politycznym i sądowym”. Jak podkreśla A. Duszak (1998: 22), powołując się na inne badanie językoznawcze, m.in.: H. Plett 1985; M. Korolko 1990; S. Dubisz 1996, spuścizną retoryki klasycznej pozostaje rozumienie pojęcia *retoryka* jako umiejętności posługiwania się językiem dla osiągnięcia zamierzonych celów²⁸.

²⁸ Nawiązując do kwestii spuścizny retoryki antycznej we współczesnym językoznawstwie, S. Gruzca (2007: 48) zauważa, że w związku z poszukiwaniem historycznych korzeni lingwistyki tekstu, przedmiotem dyskusji pozostaje kwestia traktowania retoryki a także stylistyki jako „protoplastów” lingwistyki tekstu.

Model analizy tekstów, zaprezentowany przez Trimble'a, wpisuje się we współczesnej literaturze przedmiotu w nurt, zwany retoryką kontrastywną (A. Duszak 1998: 286). Przedmiotem jej badań, z perspektywy angloamerykańskiej, jest preparacja materiałów dydaktycznych, doskonalących umiejętność pisania i czytania tekstów specjalistycznych (przegląd badań przedstawia A. Duszak, 1998: 26.).

We współczesnej literaturze przedmiotu analiza dyskursu jest interpretowana coraz częściej w kategoriach analizy genu (*genre analysis*), która, jak podkreśla H. Bowles (2012: 47), wywarła w ciągu minionych 20 lat tak duży wpływ na LSP, że właściwie oba nurty są obecnie nie do odróżnienia.

Jeśli chodzi o podręczniki do nauczania ESP oraz niemieckiego języka specjalistycznego, które powstały w oparciu o analizę dyskursu, możemy wskazać na następujące pozycje: *English for Banking* (1992), *Kaleidoskop Wirtschaft* (1994), serie: *Deutsche Sachtexte für die Mittelstufe – Fachtexte für die Oberstufe*, np. *Technik* (1985) oraz *Ökologie* (1986); *Bausteine. Fachdeutsch für Wissenschaftler*, np. *Baustein Informatik* (1991) oraz *Baustein Biologie* (1992).

2.3.3. Analiza sytuacji docelowej

Za kolejny etap rozwoju ESP uważa się *Analizę Sytuacji Docelowej (Target Situation Analysis)*, w którym na pierwszy plan wysuwa się nie język, lecz konkretny cel (*special purpose*), dla którego go przyswajamy. Istotną rolę w opisywanym nurcie odegrał model analizy potrzeb komunikacyjnych (*Communicative Syllabus Design*) J. Munby'ego (1978), na podstawie którego, jak zauważa E. Gajewska (2013: 23), próbowano ustalać: docelowy poziom językowy, zestaw działań komunikacyjnych (*communicative events*) oraz tonację komunikacyjną wobec rozmówcy (*communicative key*), czyli zestaw elementów, charakteryzujący postawę wobec rozmówcy (*attitudinal tones*).²⁹ Podejście opierające się na tak szczegółowej analizie docelowego poziomu językowego słuchaczy, zwane *purpose-oriented approach*, stało się przedmiotem słusznej krytyki, wyrażonej m.in. przez H. Widdowsona (1981), *vide* P. Sobkowiak (2008: 33):

The purpose – oriented approach focuses on terminal behaviour – what the learner needs to have acquired after learning, which presupposes that what the learner has to acquire necessarily has to be taught directly. The completion of a course is equated with the completion of learning, i.e. all the student has to do is to apply this ready – made knowledge (P. Sobkowiak 2008: 33) .

Powyższe podejście, pomimo silnego osadzenia na analizie potrzeb (*target needs*), uniemożliwia uczącemu się podejmowanie jakichkolwiek decyzji, dotyczących jego własnych potrzeb językowych (zob. H. Widdowson 1981), ignorując tym samym kognitywny, a także emocjonalno - afektywny aspekt procesu uczenia się (zob. W. Apelt 1996).

²⁹ Tłumaczenia poszczególnych terminów zostały przyjęte za S. Wojnickim (1991: 22-23), *vide* E. Gajewska (2013: 23).

2.3.4. Umiejętności i strategie

Nurt umiejętności i strategie (*Skills and Strategies*), który pojawił się w dydaktyce ESP pod koniec lat 80., opierał się na założeniu, że wszystkie dziedziny nauki posiadają wspólny zakres tzw. *study skills* (zob. R.R. Jordan 1997; także M. Olpińska 2009a). Ich nabycie znacznie ułatwia przyswojenie konkretnego języka specjalistycznego, a właściwie pewnych sposobów myślenia, które są z nim związane.

W oparciu o założenia teoretyczne tego nurtu powstały liczne serie wydawnicze, koncentrujące się na doskonaleniu poszczególnych umiejętności (*skills*) w środowisku pracy, jak np. *Business Skills* (1987) wydawnictwa Longman, *Business English* (1996) wydawnictwa Oxford, uwzględniająca m.in. *Effective Presentations, Effective Meetings, Effective Telephoning*. Należy zwrócić uwagę na fakt, że u podstaw koncepcji koncentrującej się na doskonaleniu konkretnych umiejętności językowych leżało rosnące zapotrzebowanie na kursy języka specjalistycznego. Przy projektowaniu kursów przedmiotem analizy były takie czynniki, jak optymalne wykorzystanie: czasu, kosztów i materiałów nauczania.

2.3.5. Podejście skoncentrowane na uczeniu się

Kolejną, piątą fazą rozwoju ESP jest *learning-centred approach*, czyli podejście skoncentrowane na uczeniu się, którego celem jest umożliwienie uczącemu się odkrycia i aktywizacji odpowiednich dla niego strategii i technik uczenia się oraz przejścia przez niego odpowiedzialności za proces uczenia się. Oznacza to, że została zakwestionowana centralna pozycja nauczyciela, natomiast uwypuklono rolę uczącego się, który z uwagi na aktywny i konstruktywny charakter sposobu zdobywania wiedzy musi stać się odpowiedzialnym za proces uczenia się języka obcego (M. Dakowska 2014: 38). Ważną rolę w omawianej koncepcji odgrywają już posiadane wiedza oraz umiejętności, które umożliwiają osobom uczącym się przetwarzanie nowych informacji. T. Hutchinson/ A.Waters (1987: 72), twórcy omawianej koncepcji, definiują to w następujący sposób:

Learning is seen as a process in which the learners use what knowledge and skills they have in order to make sense of the flow of new information. Learning, therefore, is an internal process, which is crucially dependent upon the knowledge the learners already have and their ability and motivation to use it (T. Hutchinson/ A.Waters 1987: 72).

E. Klein (1988: 189 i n.), *vide* B. Kubiak (2005: 19 i n.), biorąc pod uwagę powyższą definicję, wskazuje na trzy podstawowe zalety podejścia zorientowanego na uczenie się: zwiększenie gotowości uczącego się do intensywnej pracy nad językiem (aspekt lingwistyczny); kształtowanie umiejętności współdziałania z kolegami poprzez wykorzystywanie aktywizujących form pracy tj. praca w grupach, prace projektowe (aspekt społeczny) oraz doskonalenie umiejętności działania fachowego (aspekt zawodowy).

Jeśli chodzi o znane podręczniki, pomagające w uczeniu się języków specjalistycznych, które zostały napisane w oparciu o *learning-centred approach*, należy wymienić m.in. następujące pozycje: *Business Objectives* (2001), *Giving Presentations* (2003), *Geschäftskommunikation-Verhandlungssprache* (2000), czy też, mówiąc o angielskim specjalistycznym języku prawa: *International Legal English* (2006, 2011), *Introduction to International Legal English* (2008).

2.3.6. Nauczanie przez treść oraz nauczanie oparte na zadaniach

Oprócz wyżej wymienionych pięciu koncepcji, dotyczących nauczania ESP, obecnie coraz większym zainteresowaniem w nauczaniu języków specjalistycznych cieszą się: *nauczanie przez treść* (*Content-Based Language Teaching*) oraz *nauczanie oparte na zadaniach* (*Task-Based Language Teaching*). Oba podejścia, co podkreśla M. Dakowska (2014: 40 i n.), zostały stworzone w odpowiedzi na programy nauczania, oparte na kryteriach lingwistycznych, które koncentrują się na ćwiczeniu form językowych jako głównym celu przyswajania języka. Obie koncepcje możemy również nazwać „integracyjnymi koncepcjami nauczania języków obcych”, których głównym celem w procesie nauczania i uczenia się języków obcych jest integracja różnego rodzaju operacji poznawczych, działań praktycznych oraz czynności emocjonalnych i społecznych (M. Olpińska 2009a: 97).

Jeśli chodzi o pierwszą koncepcję, z którą często jest również utożsamiane inne podejście do nauczania języków obcych, zwane *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*)³⁰, zakłada ona, że „wspieranie rozwoju umiejętności językowych uczących się odbywa się poprzez stymulowanie wykonywania przez nich operacji poznawczych, mających na celu zdobywanie, przetwarzanie i gromadzenie wiedzy niejęzykowej, dotyczącej zagadnień pewnej dziedziny specjalistycznej” (M. Olpińska 2009a: 104). Prymarnym celem procesu uczenia się języka obcego staje się zatem rozwój wiedzy specjalistycznej, a na dalszym planie pozostaje doskonalenie umiejętności językowych (D. Coyle et al. 2010: 4). Czasami jednak, w zależności od potrzeb uczących się, kursy oparte na koncepcji CLIL stają się bardziej zorientowane na formy językowe niż na treści specjalistyczne (por. B. Górską-Poręcką 2011).

Z koncepcją nauczania poprzez treść jest również związane podejście zadaniowe (*Task-Based Language Teaching*), które odwołuje się do wiedzy i doświadczenia uczących się. U jego podstaw leży założenie, że zarówno uczenie się języka, jak i komunikowanie „sprowadzają się do wykonywania zadań, w których przejawiają się konkretne kompetencje i strategie stosowane przez użytkownika języka w celu zakończenia zadania z powodzeniem (E. Gajewska/ M. Sowa 2014: 191)”.

Należy podkreślić, że w podejściu zadaniowym proces uczenia się języka nie koncentruje się na formach językowych, lecz na znaczeniu, które jest negocjowane w

³⁰ Obok CLIL, we współczesnej glottodydaktyce, głównie w USA i Kanadzie, funkcjonuje wiele odmian nauczania przez treść: *Content-Based Language Teaching Through Technology* (CoBaLTT), *Sheltered Subject Method Teaching*, *Theme-Based Method*, *Language Across the Curriculum* (LAC), *Adjunct Model*, *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA), fide B. Kubiak (2005: 19 i n).

trakcie realizacji poszczególnych zadań (M. Dakowska 2014: 42 i n.). Zgodnie z definicją podejścia zadaniowego, przedstawioną w publikacji ESOKJ (2003: 20), do której odwołuję się również w rozdziale 6.1. niniejszej pracy, „zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa”, którzy podejmują konkretne działania w określonym środowisku i określonej dziedzinie.

Jak słusznie zauważają E. Gajewska/ M. Sowa (2014: 192), w tak zarysowanej perspektywie zadanie pozostaje w ścisłym związku z celami i potrzebami uczących się i tym samym może tworzyć integralną część kursu języka specjalistycznego.

Reasumując, można stwierdzić, że zarówno nauczanie przez treść, jak i podejście zadaniowe mogą wzbogacić tzw. podejścia tradycyjne w nauczaniu języków specjalistycznych. Uwypuklają one bowiem treści specjalistyczne, będące celem procesów rozumienia. Promują też strategie prezentacji mniejszej liczby wybranych tematów bardziej szczegółowo, mając na uwadze fakt, że rozbudowana wiedza na dany temat będzie wspomagać procesy rozumienia dyskursu i może okazać się pomocna przy wykonywaniu kolejnych zadań (M. Dakowska 2007: 126 i n.).

2.3.7. Podejście oparte na genrach

Jak odnotowałem w rozdziale 1.3., w latach 90. ubiegłego wieku, językoznawstwo angielskie, a w szczególności prace J. Swalesa (1990) oraz V.K. Bhatii (1993), upowszechniły termin *genre*, który w literaturze przedmiotu zaczął występować obok pojęcia *dyskursu* lub też zastępować je. W związku z tym analiza dyskursu była coraz częściej interpretowana jako *analiza genu* (*genre analysis*), por. H. Bowles (2012: 47), traktująca *genre* jako specyficzny wzorzec językowy, w którym są skonwencjonalizowane cechy formalne i strukturalne, charakterystyczne dla danej grupy zawodowej.

W nawiązaniu do analizy genu, w nuczaniu/ uczeniu się ESP rozwinęło się podejście metodyczne, koncentrujące się na genrach, zwane *genre-based approach*. Według N. Bruce'a (2008), *fide* C. Perez-Llantada/ M. Watson (2011: 220) polega ono na „analizie i dekonstrukcji genrów, rozumianych jako kategorie tekstu”.³¹ Bardziej rozbudowaną definicję podejścia koncentrującego się na genrach proponuje H. Basturkmen (2006), *fide* C. Perez-Llantada/ M. Watson (2011: 220), która stwierdza, że “Genre-based teaching/ learning identifies the genres used in professional domain and raises the students’ metaawareness by showing how they are structured, their content, the communicative objectives of the target group and the linguistic devices they use”.

Według powyższej definicji, omawiane podejście koncentruje się na analizie mikro- i makrostruktury poszczególnych genrów i zwraca uwagę na kontekst komunikacyjny, w którym analizowane genry są wykorzystywane.

Z kolei B. Paltridge (2007) podkreśla, że skoncentrowane na genrach podejście do nauczania/ uczenia się angielskich języków specjalistycznych nie ogranicza się

³¹ “Examining and deconstructing genres (categories of texts) (tłum. AD)”.

wyłącznie do analizy poszczególnych genrów w kontekście sytuacyjnym, lecz stawia sobie za cel integrację różnych kompetencji językowych i niejęzykowych. Autorka wypowiada się w tej kwestii w następujący sposób:

A genre-based approach to language teaching and learning links together discourse, cultural and situational aspects of language (...) A genre-based approach should not, however, ignore language features such as structures, functions and vocabulary. Indeed, such aspects of language use are an essential and fundamental part of a genre-based language learning program. (...) Nor should it exclude a focus on specific reading, writing, listening and speaking skills. A genre-based perspective focuses on these aspects of language use within the social and cultural contexts of particular genres (B. Paltridge 2007: 935).

Jeśli chodzi o preparację materiałów dydaktycznych według założeń podejścia skoncentrowanego na genrach, dotyczyła ona w swojej początkowej fazie tworzenia materiałów doskonalących umiejętność pisania tekstów akademickich i biznesowych. J. Swales (1990) zaproponował procedurę, która polegała na identyfikacji intencji pragmatycznej właściwej dla konkretnego genru, a następnie na wyodrębnieniu i zdefiniowaniu kolejnych ruchów (*moves*), czyli funkcji wspólnych dla zbioru tekstów, eksponentów językowych tychże funkcji, a następnie sprawdzanie uniwersalności wyłonionego tą drogą modelu dla innych podobnych tekstów (E. Gajewska/ M. Sowa 2014: 62). Na tej podstawie został opracowany model CARS (*Create a Research Space*), który umożliwił m.in. konceptualizację zasad budowy wstępów do artykułów naukowych. Podobny model zaproponował także V. K. Bhatia (1991), odwołując się do gatunku tekstowego jakim jest list handlowy (*sales letter*), zob. J. Flowerdew (1993: 307). Jak widać z przytoczonych powyżej przykładów, pierwotne założenia teoretyczne, które leżały u podstaw podejścia skoncentrowanego na genrach, miały charakter strukturalistyczny i fundująca je metodologia nie była do końca wyrazista (E. Gajewska/ M. Sowa 2014: 62).

W kolejnej fazie rozwoju, przypadającej już na czasy współczesne, *genre-based approach*, głównie za sprawą badań, prowadzonych w ramach tzw. nowej retoryki (*New Rhetoric*), sięgającej po dyskurs w celu interpretacji kontekstu sytuacyjnego (E. Gajewska/ M. Sowa 2014: 62) zaczął wpisywać się w nurt kognitywny.

Należy zauważyć, że podejście skoncentrowane na genrach wywarło szczególnie wpływ na preparację materiałów dydaktycznych do nauczania angielskiego języka prawa jako języka obcego. W artykule z 2002 roku, opublikowanym na łamach czasopisma *English for Specific Purposes*, C.N.Candlin et al. (2002: 299-320), dokonali analizy materiałów dydaktycznych, skoncentrowanych na doskonaleniu umiejętności pisania w szeroko pojętym kontekście prawniczym i skierowanych do uczących się *Legal English* jako języka drugiego/ obcego. Przedstawili w nim również kilka istotnych postulatów, dotyczących tworzenia materiałów do nauczania angielskiego języka prawa jako języka obcego w oparciu o *genre-based approach*:

- specjalistyczny język prawa ma charakter intrakulturowy, a w związku z tym materiały do jego nauczania powinny być dostosowane do potrzeb konkretnych słuchaczy i uwzględniać specyfikę prawa miejscowego oraz charakterystycznych dla niego instytucji; tym samym *Legal English* nie powinien być traktowany jako *International Legal English*;

- u podstaw kształcenia językowego prawników leży doskonalenie ich wiedzy specjalistycznej (*disciplinary knowledge*) oraz wiedzy w dziedzinie dyskursu, interpretowanej jako *generic knowledge*;
- oprócz poznania makro- i mikrostruktury poszczególnych genrów, słuchacze muszą zapoznać się z ich kontekstem sytuacyjnym w świetle konkretnego systemu prawnego;
- w materiałach dydaktycznych powinny znaleźć się ćwiczenia komunikacyjne, wspierające rozwój produktywnych umiejętności językowych (uzupełnianie tabel, diagramów, schematów).

Na ważną rolę genrów, interpretowanych jako typy tekstów, w szeroko pojętej dydaktyce języków obcych zwraca również uwagę M. Dakowska (2007: 82), która stwierdza, że:

Typy tekstów, *genres*, odgrywają bardzo ważną rolę w dydaktyce języków obcych jako jednostka materiału nauczania. Z uwagi na ich konwencjonalne cechy treściowe, strukturalne i stylistyczne, charakterystyczne dla poszczególnych odmian, wymagają one potraktowania jako odrębne kategorie materiału, reprezentujące naturalne odmiany, pojawiające się w rzeczywistej komunikacji językowej. Ich różnorodność musi być celowo reprezentowana jako materiał nauczania, a dobór powinien wynikać z kryteriów uwzględniających potrzeby i zainteresowanie uczniów oraz mapę komunikacji językowej.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, dotyczące niemiecko- i anglojęzycznych badań nad językami specjalistycznymi, możemy stwierdzić, że ich początkowa faza koncentrowała się na składniowych i leksykalnych elementach języków specjalistycznych (*Nurt funkcjonalno-stylistyczny w obszarze niemieckojęzycznym oraz analiza stylu funkcjonalnego w obszarze anglo-amerykańskim*). W kolejnym etapie badań została przełamana bariera zdania, która stanowiła dotychczas granicę dla badań lingwistycznych i glottodydaktycznych. Uwaga badaczy skoncentrowała się wówczas na tekstach specjalistycznych (dyskursach), ich specyficznej strukturze oraz gatunkach tekstowych (genrach), zanurzonych w konkretnych kontekstach zawodowych. Prace niemieckojęzyczne, określane w niniejszej pracy jako nurt tekstologiczno-komunikacyjny, dotyczyły badań, prowadzonych w obrębie szeroko pojętej lingwistyki tekstu (*Textlinguistik*), natomiast prace anglo-amerykańskie koncentrowały się wokół analizy dyskursu (*discourse analysis*). R. de Beaugrande (1985: 41) zauważa, że niektóre źródła traktują anglojęzyczną analizę dyskursu jako ekwiwalent niemieckiego terminu *Textlinguistik*. Traktowanie obu nurtów synonimicznie byłoby jednakże pewnym nadużyciem. Nie ulega jednak wątpliwości, że obie perspektywy badawcze podkreśliły szczególną rolę tekstów specjalistycznych, a potem, w wyniku „przełomu pragmatycznego”, również ich kontekstowego otoczenia w komunikacji specjalistycznej. Do analizy dyskursu nawiązuje również koncepcja *genru* i oparte na niej podejście glottodydaktyczne, zwane *genre-based approach*. Ostatnia faza rozwoju badań nad językami specjalistycznymi jest ściśle związana z „przełomem kognitywnym”, który zakładał, że teksty specjalistyczne powinny być analizowane w odniesieniu do wiedzy, przetwarzania informacji oraz struktur kognitywnych. Ilustruje to integracyjny model lingwistyki języków specjalistycznych, zob. rozdział 1.8.

W dalszej części pracy podejmę próbę przedstawienia statusu ontologicznego specjalistycznego języka prawa, będącego przedmiotem niniejszej pracy. Zaprezentuję również cechy dystynktywne anglo- oraz niemieckojęzycznego dyskursu prawnego.

2.4. Specjalistyczny język prawa

Badacze zajmujący się relacjami pomiędzy językiem a prawem jednoznacznie wskazują na fakt, że prawo nie może istnieć bez języka. Jak słusznie ujęła to Y. Maley (1994: 11): „Język jest środkiem wyrazu, procesem i produktem w różnych obszarach prawa, w których tworzone są teksty prawne, mówione i pisane, służące regulacji zachowań społecznych”³². Począwszy od prac F.K. Savigny’ego (1951, 1802), który stwierdził, że „prawoznawstwo jest nauką filologiczną”³³, aż do czasów współczesnych, język związany z prawem był przedmiotem wielu analiz, zob. V.K. Bhatia et al. (2008: 3); także I. Jacewicz (2012). Były one początkowo wyłącznie domeną: prawników, filozofów oraz socjologów. Dopiero w latach 70. ubiegłego wieku, wskutek zainteresowania tzw. *Plain Language Movement*, zob. m.in. A.Wagner/ S. Cacciaguidi-Fahy (2006), przykuły one także uwagę językoznawców.

Jak słusznie zauważa Ł. Biel (2014: 19), klasyfikacje języka związanego z prawem (por. M. Olpińska/ A. Stępnikowska 1996) mają charakter względny i są zależne od potrzeb i perspektyw badawczych. Autorka (2014: 4) podkreśla, że język prawny (prawniczy) jako kategoria pojęciowa nie posiada wyraźnych granic, cechuje go duże wewnętrzne zróżnicowanie i zależność od konkretnego systemu prawnego. Takie postrzeganie języka związanego z prawem zaowocowało wieloma jego taksonomiami, które zostaną omówione w kolejnych podrozdziałach, poświęconych angielskiemu (*Legal English*) oraz niemieckiemu językowi prawa (*Deutsche Rechtssprache*).

Istotny wpływ na próby klasyfikacji języka związanego z prawem, nie tylko w Polsce (T. Gizbert-Studnicki 1984), wywarł podział terminologiczny, zaproponowany przez profesora Bronisława Wróblewskiego (1948), który wyróżnił *język prawny* oraz *język prawniczy*. Ten pierwszy, jak określa to J. Pieńkos (1999: 14), jest językiem ustawodawcy, drugi natomiast, językiem doktryny prawniczej. Innymi słowy, *język prawny* to język, którego głównym źródłem są przepisy prawne (por. A. Jopek-Bosiacka 2009: 18), z kolei *język prawniczy* obejmuje język, którym posługują się prawnicy, mający do czynienia z prawem.

Od czasu wyodrębnienia wyżej wymienionego podziału na *język prawny* i *prawniczy* w polskiej literaturze przedmiotu pojawiło się wiele opracowań, koncentrujących się na problematyce języków, występujących na gruncie prawa, m.in. T. Gizbert-Studnicki 1972, 1979, 1986; Z. Ziemiński 1974; Z. Ziemiński et al. 1994; M. Zieliński 1999). Prace te proponowały bardziej szczegółową kategoryzację języków prawnych i prawniczych, uwzględniającą złożony charakter dyskursu prawnego.

³² “Language is medium, process and product in the various arenas of the law where legal texts, spoken or written, are generated in the service of regulating social behaviour (tłum. AD)“.

³³“Die Jurisprudenz ist eine philologische Wissenschaft (tłum. AD)“.

Pomimo wielu zaproponowanych rozwiązań, dychotomia: język prawny – język prawniczy wciąż budzi wiele kontrowersji. Po pierwsze, podział wydaje się zbyt schematyczny. Po drugie, pewne teksty, tworzone w ramach dyskursu prawnego (np. uzasadnienie zawierające cytaty z ustaw lub innych tekstów prawnych) (zob. Z. Ziemiński 1994) nie dają się łatwo zaklasyfikować. Po trzecie, proponowane rozwiązania nie uwzględniają podziału nauk prawnych, zamieszczonego w wykazie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, do którego odwołują się polskie akty prawne (np. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych)³⁴. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że zarówno w języku angielskim, jak i niemieckim podział taki oficjalnie nie funkcjonuje (zob. P. Kühn 1998: 582 i n.). Wprawdzie w obu przypadkach, w odniesieniu do języków fachowych, związanych z prawem, pojawia się wiele określeń (m.in. *Legal English*, *English for Law*, *Deutsche Rechtssprache*, *Deutsche juristische Fachsprache*), o czym szerzej wypowiem się w dwóch kolejnych podrozdziałach niniejszej pracy, ale wszystkie z nich uwzględniają całokształt dyskursu językowego (por. M. Marzec-Stawiarska/ B. Loranc-Paszyk 2011: 32).

Również w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich, której główne założenia zostały przedstawione w rozdziale 1.9. tej rozprawy, binarny podział języka specjalistycznego, związanego z prawem, budzi wątpliwości. S. Grucza (2009) wypowiada się w tej kwestii w następujący sposób:

(...) żaden idiolekt specjalistyczny, podobnie jak żaden inny idiolekt, nie jest czymś w żadnym konkretnym mózgu wyraźnie wyodrębnionym, (...) w mózgu żadnego specjalisty nie ma wyraźnych granic ani między idiolektem specjalistycznym i idiolektem podstawowym, ani między różnymi idiolektami specjalistycznymi, ani między nimi i istniejącymi w nich innymi rodzajami idiolektów (S. Grucza 2009: 26).

Oznacza to, że nie ma możliwości wyodrębnienia zasobów idiomów (językowej i niejęzykowej), które mogłyby być przypisane wyłącznie jednemu idiolektowi specjalistycznemu. W związku z tym branżowa/ dziedzinowa kategoryzacja języków specjalistycznych, której przykładem jest podział na język prawny i prawniczy, budzi uzasadnione kontrowersje. Należałoby zatem znaleźć termin, odnoszący się do języka fachowego związanego z prawem, rozumianego jako „pewien idealny model konkretnego języka branżowego” (zob. podrozdział 1.8.), którego moglibyśmy użyć w odniesieniu do szeroko pojętego polskiego i obcojęzycznego dyskursu specjalistycznego. Terminem takim wydaje się być *język specjalistyczny prawa*, przywołany przez M. Olpińską (2006, 2009c), który autorka (M. Olpińska 2009c: 79) definiuje jako „język specjalistyczny obejmujący wszelkie dziedziny związane z prawem i dotyczący wszelkiej komunikacji na tematy prawa” (zob. także E. Bartoszewicz 2011).

W kolejnych rozdziałach pracy odwołuję się do powyższej definicji, interpretując *Legal English* oraz *Deutsche Rechtssprache* odpowiednio jako: *angielski język specjalistyczny prawa* oraz *niemiecki język specjalistyczny prawa*, które w skrócie nazywam *angielskim* i *niemieckim językiem prawa*. Zgodnie z przyjętym w niniejszej

³⁴ <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20111791065>

pracy paradygmatem, traktując jednakże oba analizowane języki prawa z perspektywy szeroko pojętego aktu komunikacji. W związku z tym, interpretuję *Legal English* oraz *Deutsche Rechtssprache* jako *anglo- i niemieckojęzyczny dyskurs prawny*.

2.4.1. Anglojęzyczny dyskurs prawny

W literaturze przedmiotu w odniesieniu do angielskiego specjalistycznego języka prawa są najczęściej używane wyrażenia (*English*) *legal language* oraz *the language of the law* (D. Mellinkoff 1963; Y. Maley 1994; A. Trosborg 1995; P.M. Tiersma 1999; J. Gibbons 2003; Ch. Williams 2007). Pierwsze z nich ma na ogół charakter pojęcia zbiorczego, por. Ł. Biel (2014), uwzględniającego szeroko pojęty dyskurs prawny. Drugie z kolei jest często traktowane jako subkategoria pierwszego, która dotyczy wyłącznie języka dokumentów prawnych.

A. Trosborg (1995: 32), *vide* Ch. Williams (2007: 23), w swojej klasyfikacji angielskiego języka prawa wskazuje na wyraźną różnicę między *legal language* oraz *the language of the law*, traktując pierwsze z nich jako pojęcie zbiorcze, uwzględniające szeroko pojęty dyskurs prawny i odnosząc drugie wyłącznie do języka dokumentów prawnych. Wypowiada się w tej kwestii w następujący sposób: “the language of the law is the language as realized specifically in legal documents, i.e. texts covered by the scope of statute law and Common Law, namely (i) legislation and simple contracts and deeds”.

Ponadto, jak podkreśla Ch. Williams (2007: 23), „*the language of the law*” jest językiem pisanych tekstów normatywnych, który można interpretować jako język „mówiącej”, a mówiąc precyzyjniej „piszącej” władzy, A. Jopek-Bosiacka (2009: 11). Jeśli chodzi natomiast o definicję *legal language*, Ch. Williams (2007: 23) stwierdza, że pojęcie to dotyczy każdej formy dyskursu prawnego, począwszy od dokumentów prawnych poprzez orzeczenia sądowe publikowane w gazetach, a skończywszy na ustnym instruktażu dla członków ławy przysięgłych.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że niektórzy autorzy (Y. Maley 1994: 13) postrzegają anglojęzyczny dyskurs prawny w kategorii zbioru powiązanych ze sobą czterech typów dyskursu prawnego, wśród których możemy wyróżnić:

- judicial discourse;
- courtroom discourse;
- the language of legal documents;
- the discourse of legal consultation.

Y. Maley (1994: 13) definiuje pierwszy z powyższych typów dyskursu w następujący sposób: “judicial *discourse* is the *language* of judicial decisions, either spoken or written, which when collected in reports, make up what is known as case law.”

Kolejne typu dyskursu dotyczą, jak sugerują ich nazwy, języka używanego na sali sądowej przez: sędziów, obrońców, prokuratorów, urzędników sądowych, świadków i innych uczestników postępowania sądowego (*courtroom discourse*), języka szeroko

pojętych dokumentów prawnych (*the language of legal documents*) oraz języka interakcji pomiędzy prawnikami bądź też pomiędzy prawnikiem a klientem (*the discourse of legal consultation*).

Obok wymienionych powyżej terminów *legal language* and *the language of the law*, z perspektywy ESP, podkreślającej specyficzne potrzeby językowe konkretnych specjalistów, w naszym przypadku prawników, pojawiają się m.in. określenia: *English for Lawyers*, *Lawyer's English*, *English for Legal Professionals*³⁵.

Należy również podkreślić, że w obrębie anglojęzycznego dyskursu prawnego, oprócz subkategorii funkcjonalnych, wymienionych przez Y. Maley (1994: 13), należy wskazać także na odmiany angielskiego języka prawa, które rozwinęły się w poszczególnych częściach Imperium Brytyjskiego: *Legal English of the USA*, *Legal Englishes of South Asia*, *South-East Asia and Africa* (R. Berndt 1999: 2489).

Anglojęzyczny dyskurs prawny wzbudził szczególne zainteresowanie językoznawców po opublikowaniu Raportu Komisji Rentona (*Renton Committee Report*) (1975), zwracającego uwagę na niezrozumiałość tekstów prawnych, głównie urzędowych, z którymi stykają się przeciętni obywatele. Owocem tego zainteresowania był szereg badań (przegląd literatury u V.J. Bhatii et al. 2008: 3), które koncentrowały się na tworzeniu, interpretacji, użyciu i upraszczaniu tekstów związanych prawem z perspektywy różnych języków oraz systemów prawnych, głównie tych odwołujących się do *Common Law* (por. R. Berndt 1998: 2489).

W opublikowanych pracach zwracano uwagę na cechy dystynktywne anglojęzycznego dyskursu prawnego, które z jednej strony nadają mu powagi i autorytetu, z drugiej – świadczą o jego hermetyczności.

W kolejnym rozdziale cechy te, świadczące o unikalności anglojęzycznego dyskursu prawnego, zostaną pogrupowane w pięć zasadniczych kategorii według klasyfikacji, przyjętej przez A. Jopek-Bosiacką (2009: 44 i n.).

2.4.2. Cechy dystynktywne anglojęzycznego dyskursu prawnego

Jak zauważa A. Jopek-Bosiacka (ibid.), por. Y. Maley 1994, A. Matulewska 2007, Ch. Williams 2007, wśród cech dystynktywnych anglojęzycznego dyskursu prawnego, odróżniającego go od innych dyskursów specjalistycznych, możemy wyróżnić pięć kategorii:

- precyzję;
- niedookreśloność;
- specjalizację;
- konserwatyzm;
- złożoność na poziomie zdania oraz tekstu.

Jeśli chodzi o **precyzję** anglojęzycznego dyskursu prawnego, A. Jopek-Bosiacka (2009: 51) podkreśla, że „służy ona na płaszczyźnie leksykalnej nadrzędnemu celowi,

³⁵Odwołuję się tutaj do wybranych tytułów podręczników do nauki specjalistycznego języka prawa jako języka obcego: *Practical English for Lawyers* (2007); *The Lawyer's English Language Coursebook* (2007) oraz *English for Legal Professionals* (2009).

jakim jest uwzględnienie wszystkich potencjalnych elementów i zjawisk (*all-inclusiveness*)". Z kolei na poziomie semantycznym może być osiągnięta za pomocą terminologii, którą omówię w dalszej części tego rozdziału, a także przy pomocy zaimków – przykład (1) oraz (2), wyrażen rozszerzających (3) i ograniczających (4) znaczenie:

- 1) *No one* may be subjected to slavery (Ch. Williams 2007: 37).
- 2) *Everyone* has the right of access to – (a) any information held by the state; and (b) any information that is held by another person and that is required for the exercise or protection of any rights (Ch. Williams 2007: 37).
- 3) The court held that basing admission to the school on the traditional precondition of having a Jewish mother was some sort of test of ethnicity, not a matter of faith, and therefore discriminatory. Whether the rationale for the school's policy of admission was "benign or malignant, theological or supremacist, makes it no less *and no more* unlawful," the court decided (Corpus of Contemporary American English).
- 4) Assuming that there is no corruption or other injustice involved in the choice of a certain scheme of traffic regulation or the enforcement of its terms, we can regard this as a focal case of legal authority under a natural law account of the matter. Of course, the complete account would begin by identifying the human goods that schemes of traffic regulation are meant to advance and protect, *including but not limited to* the protection of human life and health and the evils they seek to allay (Corpus of Contemporary American English).

Ponadto wyrazem dążenia do precyzji jest stosowanie zbitek dwu- (np. *part and parcel*) i wieloczłonowych (np. *give, devise and bequeath*), zwanych *conjoined phrases* lub też *repetitive word phrases*, które zostaną omówione w dalszej części pracy, poświęconej terminologii.

Jeśli chodzi o kompozycję tekstu, precyzja jest osiągnięta m.in. poprzez stosowanie objaśnień terminów stosowanych w ustawach, akapitów oraz ustępów, a także wyrażen deiktycznych (anaforycznych) *this* oraz *that*, które zapewniają spójność tekstu (zob. A. Jopek-Bosiacka 2009: 53 i n.).

Mówiąc o **niedookreśloności** dyskursu prawnego, mamy na myśli termin *vagueness* (mglistość, nieprecyzyjność), który z uwagi na swoje negatywne konotacje jest najczęściej kojarzony ze złym stylem prawniczym (zob. B.A. Garner 1991: 32 i n.). Z drugiej strony, jak podkreśla Jopek-Bosiacka (2009: 56 i n.), niedookreśloność może być świadomym zabiegiem ustawodawcy lub innego organu, który jest elementem budowania władzy dyskrejonalnej i jej dystrybucji w systemie prawnym.

Jeśli chodzi o **specjalizację** anglojęzycznego dyskursu prawnego, u jej podstaw leży znajomość wyrażen specjalistycznych, które P.M. Tiersma (1999: 107) nazywa *technical terms* lub też *terms of art*, L. Solan (1993: 130), *technical vocabulary*, a T. Goldstein/ J.K. Lieberman (1991: 23), *fide* M. Chroma (2008: 312), *legalese*³⁶. W przypadku angielskiego języka prawa znajomość terminologii specjalistycznej jest

³⁶*Legalese* to, oprócz określenia terminologii specjalistycznej, przede wszystkim synonim niezrozumiałego stylu funkcjonalnego, używanego przez prawników.

wyjątkowo ważna, ponieważ nasycenie terminologiczne niektórych tekstów prawnych (zob. M. Chroma 2008: 311) przewyższa 20%, podczas gdy średnia wartość nasycenia terminologicznego w tekstach specjalistycznych waha się pomiędzy 5-10% (P. Newmark 1988: 160).

R. Hiltunen (1990: 13 i n.) podkreśla, że anglojęzyczny dyskurs prawny jest głęboko zakorzeniony w historii Wysp Brytyjskich. Widać to najlepiej na przykładzie terminologii, której historia sięga czasów języka staroangielskiego (*Old English*)³⁷. Z tamtego okresu pochodzą między innymi takie jednostki leksykalne, jak: *bequeath, guilt, manslaughter, murder, right, sheriff, steal, swear, theft, thief, ward, witness* (D. Mellinkoff 1963, P.M. Tiersma 1999). Po podboju Anglii przez Normanów język staroangielski, którego używano w spisanych wówczas dokumentach, zaczął stopniowo ustępować miejsca łacinie, a nie, jak można by przypuszczać, językowi francuskiemu. Język łaciński, który w wielu dokumentach prawnych tj. *court records, writs* występował aż do XVIII wieku³⁸ (D. Mellinkoff 1963: 82), „przystosował się” do potrzeb *Common Law* i stał się hybrydą łaciny i języka angielskiego, zwaną *Law Latin*.³⁹ Cechy tego wariantu językowego przedstawia P.M. Tiersma (1999: 24). Jak podkreśla A. Jopek-Bosiacka (2009: 75), większość łacińskich terminów prawnych znajduje się obecnie na peryferiach systemu słownikowego. Używa się ich jednak na tyle często, że według D. Mellinkoffa (1963: 14) stanowią one cechę dystynktywną angielskiego specjalistycznego języka prawa. Jeden ze współczesnych podręczników do nauki *Legal English*⁴⁰ wymienia osiemnaście terminów łacińskich, które występują we współczesnym dyskursie prawnym: *ad hoc, de facto, et alii, et cetera, exempli gratia, id est, inter alia, ipso facto, per annum, per se, pro forma, pro rata, quorum, sic, sui juris, ultra vires, versus, videlicet*. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że rzeczony łacińskie zwroty i wyrażenia ciągle są wymawiane tak, jak w czasach średniowiecznych, z uwzględnieniem zmian fonetycznych, którym ulegał język angielski.

³⁷ Badacze *Legal English* (zob. R. Berndt 1998; R. Hiltunen 1990; Y. Maley 1994; D. Mellinkoff 1963; Tiersma 1990) nie stworzyli własnego systemu periodyzacji jego historii. Opierają się na powszechnie znanym podziale chronologicznym historii języka angielskiego. Został on zaproponowany przez H. Sweet (1874) oraz J. Zupitę (1874), *fide* J. Fisiak (2005: 25) i wyodrębnia: *Old English* (staro angielski) (ok. 450-1100), *Middle English* (średnioangielski) (1100 – 1500) oraz *Modern English* (nowoangielski) (1500 - do czasów współczesnych). Powyższy podział opiera się przede wszystkim na zmianach w systemie fonicznym języka. Ramy czasowe poszczególnych faz rozwoju tworzą jednak ważne wydarzenia społeczno-polityczne. Epokę języka staroangielskiego zamyka Podbój Normński z 1066 roku, natomiast czasy języka nowoangielskiego rozpoczyna wprowadzenie druku i rozkwit renesansu angielskiego.

³⁸ Chociaż język łaciński przetrwał w niektórych dokumentach prawnych aż do XVIII wieku, *Law Latin* była używana głównie w okresie 500–1500 (por. D. Mellinkoff 1963: 73), późniejsza odmiana języka łacińskiego jest nazywana *New or Modern Latin*.

³⁹ Jak zauważa D. Mellinkoff (1963: 73), *Law Latin* była odmianą języka łacińskiego, traktowaną jednak jako język barbarzyński, o czym świadczą opisujące ją przymiotniki: *barbarous, corrupt, mutilated, bog and dog Latin*. Podobnie traktuje *Law Latin* także współczesna definicja: *that kind of late, or low, Latin, used in statutes and legal instruments; - often barbarous* ([http:// www.thefreedictionary.com/Law+Latin](http://www.thefreedictionary.com/Law+Latin)).

⁴⁰ A. Krois-Lindner/ Translegal ® (2011: 13)

ski (A. Jopek-Bosiacka 2009: 77). Ilustrują to poniższe wskazówki dotyczące wymowy, umieszczone w książce nauczyciela do podręcznika do nauki *Legal English* (A. Krois-Lindner/ Translegal 2011: 28 i n.):

| | |
|-------------|-------------------|
| de facto | /deɪ 'fækteɪ/ |
| inter alia | /ɪntər 'a:liə/ |
| ipso facto | /,ɪpsəʊ 'fæktəʊ/ |
| per annum | /,pɜ:r 'ænəm/ |
| pro forma | /,prəʊ 'fɔ:(r)mə/ |
| pro rata | /,preɪ 'rɑ:tə/ |
| quorum | /'kwɔ: rəm/ |
| sui juris | /,su:ɪ 'dʒʊərɪs/ |
| ultra vires | /'ʌltrə 'vɪərɪz/ |

Jeśli natomiast chodzi o wpływ języka francuskiego na anglojęzyczny dyskurs prawny, należy zwrócić uwagę na fakt, że pierwsza ustawa w języku francuskim, a właściwie w jego odmianie, zwanej *Norman French*, która w literaturze przedmiotu jest zwana również *Anglo-Norman* (T. Turville-Petre 2008: 184) bądź też *Anglo-French* (P.M. Tiersma 1999: 20), pojawiła się w Anglii dopiero w 1275 roku (R. Berndt 1999; P.M. Tiersma 1999), czyli 209 lat po bitwie pod Hastings.

Przyczyny tak późnego pojawienia się języka najeźdźcy w podbitym kraju należy upatrywać w braku tradycji tworzenia dokumentów w języku ojczystym, na co zwraca uwagę T. Turville-Petre (2008: 184), pisząc: „(...) the Normans had no tradition of writing the documents in the vernacular and continued to use Latin”. Jednakże już w roku 1362 Parlament wydał spisany po francusku *Statute of Pleading*, który stanowił, że „(...) wszelkie postępowania sądowe przeprowadzane ustnie we wszystkich sądach na terenie Anglii muszą odbywać się w języku angielskim, zamiast francuskiego, ponieważ francuski jest zbyt słabo znany wśród prawników (R. Berndt 1999: 2487).”⁴¹

Jak zauważa L.W. Abbot (1973: 87), język francuski był w II połowie XIV wieku już zbyt mocno zakorzeniony w tzw. profesjach prawniczych, aby ulec jednej ustawie. Ostatecznie stało się to dopiero w 1731 roku, kiedy weszła w życie ustawa, zwana *English-for-lawyers law*⁴². Tak długi okres funkcjonowania języka francuskiego w angielskim języku prawniczym spowodował, że niektórzy prawnicy nie byli w stanie wyobrazić sobie dalszego istnienia prawa na Wyspach Brytyjskich bez języka francuskiego. Potwierdzają to poniższe opinie (R. Berndt 1998: 2488 i n.):

lawyer and law French are coincident; one will not stand without the other [...] For the law is scarcely expressible properly in English and, when it is done, it must be Françoise or very uncouth.

for so many ancient terms and words from that legal French are grown to be vocabula artis, vocables of art, so apt and significant to express the true sense of the laws, and are

⁴¹ “Oral proceedings in all the courts of England should henceforth be conducted in English, in place of French, which, it claimed, was too little known in the realm (tłum. AD)”.

⁴² Poprzednikiem tej ustawy był dokument z 1650 roku zwany Act for Turning the Books of Law, and all Proces and Proceedings in the Courts of Justice, into English, który został jednak uchylony w roku 1660.

so woven in the laws themselves as it is in a manner impossible to change them, neither ought legal terms to be changed.

Przez tak długi okres współistnienia na Wyspach Brytyjskich język francuski zostawił trwałe ślady w angielskim dyskursie prawnym. Są one dostrzegalne we współczesnym języku i tak jak obecność łaciny przyczyniają się do jego konserwatywnego charakteru. Poniżej przedstawiam najważniejsze z nich:

- zmiany fonologiczne:

Jak zauważa J.H. Baker (1990), wiele dźwięków charakterystycznych dla języka francuskiego, które nie występowały w języku angielskim, uległo asymilacji i wyrazy pochodzenia francuskiego zaczęły być wymawiane jak wyrazy rodzime. P.M. Tiersma (1999) wskazuje również na sytuację odwrotną. Awersja języków romańskich do zbitek spółgłoskowych (*consonant clusters*) typu *st*, *sp* oraz *sk*, występujących na początku wyrazu spowodowała, że wyrazy *state*, *stop* and *squire* otrzymały samogłoskę *e* na początku wyrazów: *estate*, *estop*, *esquire*⁴³. Oba warianty przetrwały z niewielkimi zmianami do czasów współczesnych. Zachowały jednak swoją odrębność znaczeniową.

- zmiany morfosyntaktyczne:
 - w odróżnieniu od języka angielskiego, przymiotniki w funkcji przydawki w języku francuskim zwykle występują po rzeczowniku (*noun post-modification*), który określają. Świadczą o tym m.in. następujące przykłady ze współczesnego *Legal English*: *accounts payable*, *receivable*; *attorney general*; *fee tail*;
 - formy bezokolicznikowe w języku francuskim (*demurrer*, *merger*, *waiver*) stały się rzeczownikami w języku angielskim, bądź też, po utracie przyrostka *-er*, bezokolicznikami w języku angielskim (*to demur*, *to merge*, *to waive*);
 - rzeczowniki w języku angielskim zostały utworzone poprzez dodanie przyrostka *-al*, charakterystycznego dla słowotwórstwa francuskiego (*acquittal*, *denial*, *proposal*, *rebuttal*, *trial*);
 - w języku francuskim formy imiesłowu czasu przeszłego (*Participe Passé*) były zakończone na *-é* (bądź *-ée* dla formy żeńskiej), np. *lessée* od czasownika *lessen*. Formy te przekształciły się w rzeczowniki, oznaczające odbiorcę danej czynności (np. *vendee*, *lesee*, *promisee*, *assignee*);
- zmiany leksykalne⁴⁴:
 - podstawowa terminologia prawnicza (*agreement*, *arrest*, *arson*, *assault*, *crime*, *damage*, *easement*, *felony*, *heir*, *larceny*, *marriage*, *misdemeanour*, *property*, *slander*, *tort*);
 - terminologia związana z *Real Property Law* (*chattel*, *conveyance*, *easement*, *estate*, *fee simple*, *fee tail*, *lease*, *license*, *property*, *tenant*, *tenure*, *trespass*);

⁴³ We współczesnym *Legal English* występują terminy: *estate*, *estoppel* oraz *esquire*.

⁴⁴ Poniższe zestawienie, przedstawiające przykładowe jednostki leksykalne pochodzenia francuskiego, nie uwzględnia stopnia integracji poszczególnych wyrazów z językiem rodzimym.

- postępowanie sądowe (appeal, attorney, bailiff, bar, complaint, counsel, court, defendant, evidence, indictment, judge, jury, plaintiff, summon, verdict, voir dire)

Na przełomie XV i XVI wieku pozycja języka francuskiego była coraz słabsza, ustępował on miejsca językowi angielskiemu. Prawnicy musieli zatem dokonywać wyboru pomiędzy obowiązującym terminem francuskim a jego angielskim odpowiednikiem, co ilustruje poniższa tabela (D. Mellinkoff 1963: 121):

| Termin francuski | Odpowiednik angielski |
|------------------|-----------------------|
| devise | bequeath |
| gibbet | gallows |
| infant | child |
| larceny | theft |
| marriage | wedding |
| property | goods |
| pledge, gage | borrow |

Tabela 4. Przykładowe francuskie terminy prawnicze i ich angielskie odpowiedniki

Często rezygnowali z takiej możliwości i łączyli w parę oba wyrazy. Wynikiem tych praktyk było powstanie wymienionych poniżej zbitków dwu- oraz wieloczłonowych, których użycie jest wyrazem dążenia do precyzji wywodu.

deem and consider; give, devise and bequeath; alienate, transfer, and convey; due and payable; indemnify and hold harmless; last will and testament

Jeśli chodzi o **konserwatyzm** anglojęzycznego dyskursu prawnego, świadczy o nim przede wszystkim użycie przedstawionych powyżej terminów pochodzenia francuskiego i łacińskiego. Ponadto, jako przykłady konserwatyizmu angielskiego języka prawa, badacze przedmiotu wymieniają: stosowanie złożonych przysłówków i przymiów pochodzenia staro- i środkowoangielskiego z *here-*, *there-* and *where-* (zob. o zastosowaniu tychże wyrażen w dydaktyce *Legal English* (M. Chartrand et al. 2003; R. Wyatt 2006); użycie wyrazów *said*, *such* oraz *same* w funkcji przymiotnika (np. *the said property*), (B. Danet 1980: 41, *fide* A. Jopek-Bosiacka 2009: 84 i n.); stosowanie tzw. zastałych wyrażen (*fossilized phrases*, D. Kurzon 1986, *fide* A. Jopek-Bosiacka, *ibid.*), zwłaszcza z zaimkami *this* oraz *that*, jak np. “I declare *this* to be my last will”.

Ostatnią cechą dystynktywną angielskiego języka prawa jest jego **złożoność** na poziomie zdania oraz tekstu. O złożoności na poziomie zdania świadczą m.in.:

- długość zdań w pisanych tekstach prawnych, która znacznie przekracza średnią długość angielskich tekstów naukowych (M. Gustaffsson 1975: 9 i n., *fide* A. Jopek-Bosiacka 2009: 63), por. D. Mellinkoff (1963: 185 i n.);
- stosowanie konstrukcji biernych; *Testimony was heard from the plaintiff and from three witnesses on behalf of the corporation* (B.A. Garner 2001: 27) (wyróżnienia w tekście AD).

- stosowanie złożonych fraz nominalnych: An interested party may *make an application for a modification* or revocation of an antidumping order (or termination of a suspension agreement) in conjunction with an annual administrative review. A revocation application *will normally receive no consideration* by the board unless there have been no sales at less than fair value for a period of at least three consecutive years (B.A. Garner 2001: 39) (wyróżnienia w tekście AD).
- stosowanie złożonych wyrażzeń przyimkowych, jak np. *subsequent to, prior to, in accordance with, by virtue of, as to*
- stosowanie złożonych negacji: A member who *has no fewer than 25 years of credited service but has not yet attained the age of 60 years and is not eligible for retirement may not voluntarily retire* early without first filing a written application with the board (B.A. Garner 2001: 30) (wyróżnienia w tekście AD).

Jeśli natomiast chodzi o **złożoność** na poziomie tekstu, jedną z jej cech charakterystycznych jest specyfika interpunkcji, a właściwie jej brak, co podkreśla A. Jopek-Bosiacka (2009: 72). O specyficznej interpunkcji świadczą liczne poradniki dla anglojęzycznych prawników, które przedstawiają dokładne zasady stosowania poszczególnych znaków interpunkcyjnych w dyskursie prawnym (B.A. Garner 2001: 147 i n.)

2.4.3. Cechy dystynktywne niemieckojęzycznego dyskursu prawnego

Badacze niemieckich języków specjalistycznych podkreślają (L. Drozd/ W. Seibicke 1973; H.R. Fluck 1980; R. Schmidt-Wiegand 1990), że niemiecki język prawa jest, obok języka marynarzy i myśliwych, najstarszym językiem specjalistycznym. Choć jego historia sięga czasów Wielkiej wędrówki ludów na terytorium Cesarstwa Rzymskiego (R. Schmidt-Wiegand 1999: 277 i n.), nie została ona jeszcze dokładnie usystematyzowana.

Powstało jednak wiele prac, badających rozwój niemieckiego języka prawniczego na przestrzeni dziejów. Na szczególną uwagę zasługuje wydany w 1917 roku *Deutsches Rechtswörterbuch*⁴⁵, którego korpus obejmuje zabytki piśmiennictwa od czasów gotyku do czasu kodyfikacji prawa niemieckiego w XVIII wieku⁴⁶. Ważnym źródłem informacji o historii języka prawa są także: *Corpus der altdeutschen Originalurkunden*⁴⁷ oraz powstały na jego bazie *Wörterbuch der mittelhochdeutschen Urkundensprache*⁴⁸. Wiele terminów prawniczych zawierają również słowniki języka staro-

⁴⁵ Ten słownik jest obecnie dostępny online pod adresem: <https://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~cd2/drw/>

⁴⁶ Więcej na temat struktury słownika i budowy haseł (R. Schmidt-Wiegand 1985: 279-280).

⁴⁷ Prace nad korpusem rozpoczął Friedrich Wilhelm w 1932 roku. Dzieło zawiera prawie 4500 dokumentów, które zostały sporządzone w języku niemieckim do roku 1299. W roku 2004 Uniwersytet w Trewirze zakończył pracę nad dygitalizacją korpusu. Jest on obecnie dostępny pod adresem: <http://urts55.uni-trier.de/cgi-bin/iCorpus/CorpusIndex.tcl>

⁴⁸ Więcej informacji na temat słownika jest dostępnych pod adresem: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/germanistik/forschung/index.html>.

wysoko-niemieckiego, jak np. *Althochdeutsches Wörterbuch* (R. Schützeichel 1995) oraz *Althochdeutsch-neuhochdeutsch-lateinisches Wörterbuch*⁴⁹.

Jak zauważyłem powyżej, historia niemieckiego specjalistycznego języka prawa nie została jeszcze usystematyzowana, podjęto jednak próby jego periodyzacji. Dokonali tego między innymi O. Gönnewein (1950), *vide* B. Jeand'Heur (1999: 1286 i n.) oraz R. Schmidt-Wiegand (1990, 1999). Według obu autorów kluczowymi momentami w historii niemieckiego języka prawniczego były recepcja prawa rzymskiego (II połowa XV wieku), okres kodyfikacji prawa niemieckiego, trwający od 1532 roku aż do końca XVIII wieku oraz uchwalenie w 1896 roku niemieckiego kodeksu cywilnego (*Bürgerliches Gesetzbuch - BGB*).

Mówiąc o historii niemieckiego specjalistycznego języka prawa, należy wymienić kilka dokumentów, które z jednej strony stanowiły źródła prawa niemieckiego, a z drugiej – są ważnymi zabytkami piśmiennictwa niemieckiego, ukazującymi rozwój języka prawa. Należą do nich *Leges (Stammesrechte)* - prawa plemienne, jak np. *Lex Allamanorum* czy też *Lex Visigothorum*, które obowiązywały wśród poszczególnych związków plemiennych (Alemanowie, Wizygoci), a potem w państwie Franków. Dokumenty te były pisane w języku łacińskim, ale w rzeczywistości były hybrydą języka staro-wysoko-niemieckiego (rdzeń wyrazu) i łaciny (końcówka wyrazu), zob. R. Schmidt-Wiegand (1999: 2310). Wyjątkowo ważnym zabytkiem niemieckiego języka prawa było *Zwierciadło Saskie (Sachsenspiegel)*, por. K. Sójka-Zielińska (1997: 58), powstałe w latach 1225–35, autorstwa Eike z Repkowa. Dokument ten stanowił kodyfikację praw zwyczajowych, dokonaną pierwotnie w języku łacińskim, a potem przetłumaczoną przez jego twórcę na język niemiecki (W. Kunicki 2006: 60). *Sachsenspiegel*⁵⁰ regulował wiele przypadków z prawa rodzinnego, spadkowego, stanowego oraz kwestie ładu publicznego i bezpieczeństwa.⁵¹ W. Kunicki (2006) wskazuje również na fakt, że dokument ten przyczynił się do powstania podobnych regulacji prawnych w innych regionach (tj. *Deutschenspiegel* oraz *Schwabenspiegel*). *Sachsenspiegel* był dokumentem wiążącym aż do momentu uchwalenia BGB.

Podobnie jak w obszarze anglojęzycznym, także współczesny niemieckojęzyczny dyskurs prawny nie jest jednolity. Możemy wprawdzie mówić o jego cechach dystynktywnych, wspólnych dla wszystkich odmian tego dyskursu, nie zapominając jednak o poszczególnych językach prawa, które rozwinęły się pod wpływem lokalnych systemów prawnych. Możemy wśród nich wyróżnić: języki prawa Republiki Federalnej Niemiec, Szwajcarii, Austrii, Lichtensteinu, Belgii, Południowego Tyrolu oraz niemiecki język prawa, używany w Unii Europejskiej (I. Jacewicz 2012: 41; zob. także G-R. de Groot 1999: 14; W.E. Weisflog 1996: 20).

Jeśli chodzi o klasyfikację niemieckiego języka prawa, większość z nich nawiązuje do strukturalistycznego podziału języków specjalistycznych (H. Ischereyt 1965);

⁴⁹ Ten słownik jest obecnie dostępny online pod adresem: <http://www.koeblergerhard.de/ahdwbhin.html>.

⁵⁰ *Sachsenspiegel* jest obecnie dostępny w zdigitalizowanej formie pod adresem: <http://diglib.hab.de/wdb.php?dir=mss/3-1-aug-2f>

⁵¹ W. Kunicki (2006: 60)

H.R. Fluck (1980); W. von Hahn (1980). T. Gizbert-Studnicki (1984) wyróżnia *Gesetzessprache* oraz *Juristensprache*, nawiązując do binarnego podziału na język prawny i prawniczy, zaproponowanego przez B. Wróblewskiego (zob. rozdział 2.4.).

A. Podlech (1975) wskazuje natomiast na *Normsprache* (język przepisów prawnych), *Rechtfertigungssprache* (język orzeczeń sądowych) oraz *dogmatische Sprache* (język nauk prawnych). Bardzo rozbudowany podział niemieckiego języka prawa i administracji zaproponował również W. Otto (1981), *vide* P. Kühn (1999: 582 i n.), wyróżniając *Gesetzes-, Urteils-, Bescheidssprache*, *Wissenschafts-, Gutachtensprache* a także *Sprache des behördlichen Schriftverkehrs* oraz *Verwaltungsjargon*. Należy zgodzić się z P. Kühnem (1999: 582 i n.), że powyższe taksonomie mają jednak wyłącznie heurystyczną wartość poznawczą, ponieważ żadna z nich nie odzwierciedla rzeczywistego charakteru komunikacji specjalistycznej.

Ważną cechą konstytuującą niemiecki język prawa jest jego instytucjonalny charakter (*Institutionensprache*). Jak podkreśla D. Busse (1999: 1382 i n.), pojęcie język instytucjonalny [tłum. AD] może być interpretowane w dwojaki sposób. Z jednej strony chodzi o język stosowany w różnego typu instytucjach, np. sądowniczych, traktowanych jako źródło władzy („*Sprache in Institutionen*”), z drugiej o język traktowany jako instytucja („*Sprache als Institution*”). Uściślając swoją interpretację języka jako instytucji, D. Busse (*ibid.*) mówi o tekstach prawnych jako instytucjach, ponieważ charakteryzuje je różny stopień fachowości, zwanej instytucjonalnością/ instytucjonalizacją (*Institutionalität/ Institutionalisierung*).

Także inni badacze (m.in. S. Selle 1998, M. Becker-Mrotzek 1999) analizują poszczególne teksty prawne (m.in. dekrety, rozporządzenia, umowy, zarządzenia) z punktu widzenia ich fachowości (instytucjonalności).

We współczesnych badaniach nad niemieckim specjalistycznym językiem prawa jego klasyfikacja nie odgrywa istotnej roli. Przedmiotem zainteresowania badaczy staje się kwestia tworzenia i rozumienia różnej klasy tekstów⁵² (dyskursów), dotyczących prawa (*juristische Textsorten*, D. Busse 2000), *juristischer Diskurs*, M. Paroussis 1995), które warunkują efektywną komunikację specjalistyczną (zob. D.Heller/ K. Ehlich 2007; K. Luttermann 2010; I. Simmonaes 2012; K.Luttermann/ J. Engberg 2014; A. Anastasopoulos 2015).

W tym miejscu należałoby zwrócić uwagę na występowanie na gruncie niemieckim dwóch terminów, odnoszących się do „typów tekstów” – klasy tekstów (*Textsorten*, *Textklassen*) oraz typu tekstów (*Texttypen*). Pierwsza kategoria dotyczy „empirycznie ustalonej klasyfikacji podziałów tekstowych w przestrzeni komunikacyjnej, co ma miejsce każdorazowo w świetle praktyki komunikacyjnej danej społeczności językowej (A. Duszak 1998: 228)”, i odnosi się w związku z tym do potocznej klasyfikacji gatunków. Druga natomiast ma charakter teoretyczny, wynikający z naukowej klasyfikacji tekstów w ramach określonej teorii lingwistycznej. Pojęcie *genru*, do którego odwołuje się niniejsza praca, może być traktowane z perspektywy *klasy tekstów*.

⁵² Jak podkreśla A. Duszak (1998: 228), zainteresowanie kwestiami definicyjno–typologicznymi na gruncie niemieckim doprowadziło do przyjęcia w opublikowanych tamże pracach tekstologicznych dwóch terminów, odnoszących się do „typu tekstu”: klasy tekstów (*Textsorten*, *Textklassen*) oraz typy tekstów (*Texttypen*).

Jak podkreśla P. Kühn (1998: 584), również z punktu widzenia dydaktyki niemieckiego specjalistycznego języka prawa, o czym szerzej wypowiem się w rozdziale piątym, analiza tekstów specjalistycznych, związanych z prawem, powinna być głównym przedmiotem zajęć językowych: „Aufgabe der juristischen Fachsprachendidaktik ist es (...), fach- und adressatenspezifisch wichtige Textsorten und Texte zusammenzustellen sowie ihre typischen und besonderen fachlichen wie sprachlichen Eigenschaften herauszuarbeiten“.

Aby osiągnąć ten cel, osoby uczące się niemieckiego specjalistycznego języka prawa powinny być między innymi zaznajomione z dystynktywnymi cechami językowymi niemieckojęzycznego dyskursu prawnego, których niezajomość może być źródłem poważnych zaburzeń w komunikacji (zob. podrozdział 1.5.). Dotyczy to w głównej mierze niezajomości terminologii specjalistycznej, a także struktur językowych, charakterystycznych dla niemieckiego języka prawa, szczególnie w szeroko pojętym obszarze języka dokumentów prawnych.

Poniższe zestawienie (na podst. M. Olpińska/ A. Stępnikowska 1996; M. Becker-Mrotzek 1999; P. Kühn 1999; R. Salkie 2015) ilustruje cechy dystynktywne niemieckojęzycznego dyskursu prawnego z perspektywy leksykalnej i morfo-syntaktycznej:

- występowanie terminów pochodzenia łacińskiego, np. *dolus directus* (zamiar bezpośredni), *dolus eventualis* (zamiar pośredni);
- nadawanie ściśle określonego znaczenia wyrazom, które występują w języku potocznym (np. *Absicht*, *Besitzer*, *Eigentümer*), a także występowanie różnic semantycznych między wyrażeniami i wyrazami traktowanymi jako synonimy (np. *Rat geben* vs. *raten*);
- częste występowanie stylu nominalnego (np. *Inbrandsetzung*, *Geltendmachung*, *Unbrauchbarmachung*);
- częste występowanie konstrukcji biernych (np. Dies **wird** durch die Tatsache **untermauert**, dass die Geschäftsergebnisse aller Gemeinschaftshersteller zusammengenommen negativ sind.);
- nagromadzenie konstrukcji dopełniaczowych (np. Als Erlaubnistatbestandsirrtum bezeichnet man die irrije **Annahme der sachlichen Voraussetzungen eines anerkannten Rechtsfertigungsgrundes**), bądź też imiesłowowych (np. Sie war nicht dazu bestimmt und geeignet, einen über den geprüften Inhalt der **in ihr enthaltenen Einzelurkunden hinausgehenden, für sich bestehenden Gedankeninhalt** zu beweisen.) (podkreślenia AD);
- występowanie długich konstrukcji hipotaktycznych (np. „Nach § 24 II entfällt seine Bestrafung wegen Beihilfe zum versuchten Diebstahl **nur, wenn** er dadurch zugleich die Vollendung der begonnenen Tat verhindert (§ 24 II 1) **oder wenn** er sich durch Einwirkung auf die Mitbeteiligten, durch Warnung des Betroffenen, durch Anruf bei der Polizei usw. freiwillig und ernsthaft um die Verhinderung der Vollendung bemüht, **falls** ‚die Tat‘ (gemeint ist: die in ihren wesentlichen Grundzügen identisch bleibende Tat) unabhängig von seinem früheren Tatbeitrag zu Ende geführt wird (z.B. in der Weise, dass die am Tatort anwesenden Mitbeteiligten nach Rücknahme des Nachschlüssels kur-

zerhand die Tür zum Warenlager aufbrechen und den geplanten Diebstahl bewerkstelligen“), (J. Wessels 1989: 200, *vide* P. Kühn 1999: 583), (podkreślenia AD);

- występowanie wyrażen metaforycznych (np. *Leihmutter, Rechte erwachsen und erlöschen*).

Powyżej przedstawiłem cechy dystynktywne angielskiego i niemieckiego dyskursu prawnego, które odróżniają go od innych dyskursów specjalistycznych. Zaprezentowane zestawienie cech charakterystycznych obu dyskursów, dotyczące w głównej mierze warstwy semantycznej, nie może być traktowane jako próba analizy kontrastywnej angielskiego i niemieckiego języka prawa. Zwróciłem jedynie uwagę na „znaki rozpoznawcze” obu dyskursów, które są często przywoływane w materiałach glottodydaktycznych do nauczania angielskiego i niemieckiego języka prawa. Znajomość tych cech ułatwia zrozumienie tekstów specjalistycznych, związanych z prawem, również tych, które pojawiają się w omawianych w niniejszej pracy utworach filmowych o tematyce prawniczej.

Jak zauważyłem na początku tego rozdziału, zakresy pojęciowe terminów *Fachsprache* oraz *LSP* nie pokrywają się. Po pierwsze, oba z nich odnoszą się do dwóch różnych tradycji badawczych. Pierwsza jest związana przede wszystkim z teoretycznymi pracami językoznawczymi o charakterze diachronicznym i synchronicznym, druga z kolei koncentruje się w głównej mierze na aplikatywnych badaniach empirycznych, związanych z glottodydaktyką angielskich języków specjalistycznych. Po drugie, oba terminy mają inny status ontologiczny, co zobrazowałem, opisując poszczególne etapy rozwoju angloamerykańskich i niemieckojęzycznych badań nad językami specjalistycznymi. W związku z tym w pracach anglojęzycznych mało miejsca poświęca się relacji język ogólny – język specjalistyczny, przyjmując *a priori* tzw. wariantowe podejściu do języków specjalistycznych, które zostało szczegółowo przedstawione w rozdziale 2.1.2. W jego świetle poszczególne „języki” specjalistyczne są traktowane jako pewne odmiany (*varieties*) języka ogólnego.

Można również stwierdzić, że w porównaniu z bogatą literaturą przedmiotu w zakresie historii badań nad niemieckimi językami specjalistycznymi, której podstawowe nurty zostały przedstawione w rozdziale 2.3., nie-dydaktyczna historia ESP jest traktowana dość marginalnie (zob. P. Strevens 1980; A.P.R. Howatt 1984; J. Swales 1985).

Należy jednak podkreślić, że badania angloamerykańskie, dotyczące szeroko pojętej glottodydaktyki angielskich języków specjalistycznych, przyczyniły się do rozwoju metod/ technik stosowanych w nauczaniu/ uczeniu się także innych specjalistycznych języków obcych (francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego) (por. E.Gajewska/ M.Sowa 2014).

Jak twierdzą wszyscy badacze ESP, podstawą wszelkich działań, dotyczących projektowania kursów w zakresie języków specjalistycznych, jest wiarygodna analiza potrzeb. Szczegółowo na ten temat wypowiem się w rozdziale 4.2. niniejszej pracy.

W tym miejscu chciałbym jedynie podkreślić, że to ona nadaje ostateczny kształt kursowi językowemu, wpływając na decyzje nauczyciela, dotyczące wyboru odpowiednich treści specjalistycznych i językowych. Ich umiejętną integrację umożliwia racjonalna inkorporacja wybranych elementów poszczególnych koncepcji glottodydaktycznych, wskutek której powstaje tzw. podejście eklektyczne (zob. W. Pfeiffer 2001: 92 i n.).

Z uwagi na zróżnicowane potrzeby uczących się języków specjalistycznych wydaje się ono być najlepszym podejściem glottodydaktycznym (T.Hutchinson/ A.Waters 1987: 51; I. Fornatet-Gomez/ Ch. Räisinän 2008: 61). Trzeba podkreślić, że ważnym elementem podejścia eklektycznego jest *nauczanie poprzez treść* oraz *podejście zadaniowe*. Oba z nich przywiązują szczególną wagę do treści specjalistycznych, reprezentowanych w różnorodnych tekstach, które leżą u podstaw komunikacji specjalistycznej.

Kolejny rozdział pracy jest poświęcony obrazowi wymiaru sprawiedliwości na taśmie filmowej. Dokonam w nim charakterystyki różnych realizacji kinowych i telewizyjnych związanych z prawem, uwzględniających anglojęzyczne filmy i seriale fabularne oraz anglo- i niemieckojęzyczne seriale fabularno-dokumentalne typu *court show*. Zwrócę także uwagę na kwestię recepcji tych realizacji i związanego z nią wpływu oglądanego obrazu wymiaru sprawiedliwości na świadomość prawną jego odbiorców. Przedstawię również interpretację pojęć *kultura popularna* oraz *świadomość prawna*, które są ściśle związane z odbiorem realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej.

3. Obraz wymiaru sprawiedliwości na taśmie filmowej

Jak słusznie zauważył H.J. Schneider (1981: 37), przedstawianie zagadnień przestępczości i wymiaru sprawiedliwości poprzez środki masowego przekazu służy zaspokojeniu społecznego zapotrzebowania na interpretowanie i informowanie. Misję tę realizują liczne utwory filmowe i programy telewizyjne o tematyce prawniczej, reprezentujące tzw. *legal genre*.

Tematyka prawnicza pojawia się w utworach audiowizualnych⁵³ od początku istnienia obu mediów. Za pierwszy dramat sądowy uważa się brytyjską niemą produkcję „*Falsely Accused*” z 1907 roku (A. Chase 2002), natomiast pierwszą produkcją telewizyjną, dotyczącą problematyki prawniczej był amerykański serial „*On Trial*”, którego pierwsze odcinki pojawiły się w amerykańskiej telewizji już w roku 1948 (M. Asimow 2009).

Jednakże obecność tematyki prawniczej na małym i dużym ekranie stała się przedmiotem badań naukowych dopiero pod koniec ubiegłego wieku. Zaczęło się wtedy ukazywać, głównie w USA, wiele prac z zakresu socjologii prawa, dotyczących kultury popularnej o tematyce prawniczej (J. Denvir 1996; R.L. Goldfarb 1998; A. Chase 2002; R.D. Levi 2005; M. Asimow 2009; B. Villez 2010).

Punktem wyjścia do wszelkich rozważań, dotyczących problematyki prawniczej na dużym i małym ekranie, jest stanowisko podzielane przez cytowanych w niniejszej pracy socjologów prawa, że kino i telewizja stworzyły swój własny obraz prawa, który w mniejszym bądź większym stopniu odzwierciedla kulturę prawną poszczególnych systemów prawa. *Kultura prawna* jest terminem wieloznacznym i zazwyczaj silnie zabarwionym emocjonalnie. T. Stawecki/ P. Winczorek (2003: 37) wskazują na dwa znaczenia tego terminu, zarówno w języku prawa, jak i w języku potocznym. Pierwsze z nich, zwane przez autorów znaczeniem węższym, dotyczy kultury prawnej danego społeczeństwa, grupy, jednostki i oznacza tyle, co „wiedza jednostki i grup społecznych o obowiązującym prawie, stosunek do tego prawa (gotowość lub brak gotowości przestrzegania jego norm), oceny prawa i postulaty co do jego zmian (T.Stawecki/ P. Winczorek (2003: 37))”.

Z kolei w ujęciu szerszym, *kultura prawna* „obejmuje stan prawa (jego treść i formę), doktryny prawne i naukę o prawie, instytucje polityczne, zajmujące się tworzeniem i stanowieniem prawa oraz to wszystko, co wchodzi w skład pojęcia „kultura prawna” w węższym znaczeniu (T.Stawecki/ P. Winczorek, *ibid.*). Na potrzeby niniejszej pracy odwołuję się do definicji kultury prawnej w ujęciu węższym, przyjmując, że wyrażenie to odnosi się do podzielanego w danej społeczności zbioru przekonań, jakie prawo być powinno, jakim celom powinno służyć oraz jak ma być interpretowane oraz stosowane.

⁵³ Utwór audiowizualny jest definiowany w regulacjach prawnoautorskich (np. Francja, USA) lub też określany jest przez orzecznictwo i doktrynę (np. Polska) jako seria powiązanych ze sobą, udźwiękowionych lub nieudźwiękowionych obrazów, przeznaczonych do odtwarzania niezależnie od nośnika, na którym go ustalono.

Aby nazwać obraz prawa na taśmie filmowej, badacze przedmiotu używają różnorodnych określeń. Mogą to być wyrażenia metaforyczne, jak np. *reel justice*, którego geneza została przedstawiona we wstępie do tej pracy, bądź też zbliżone do niego *legal reelism* (J. Denvir 1996) lub *pop law* (R. Sherwin 2000). Posiłkują się również terminami literaturoznawczymi bądź filmoznawczymi, koncentrując się mniej na obrazie wymiaru sprawiedliwości, a bardziej na gatunkach filmowych i telewizyjnych, które ten obraz przedstawiają. Są to wyrażenia *legal genre* (A. Chase 2002, B. Villez 2010) lub *law-on-TV genre* (M. Asimow 2009). Niektóre prace (D. Papke et al. 2012; M. Asimow et al. 2014) traktują z kolei przedmiotowe realizacje telewizyjne jako wytwory kultury popularnej, które noszą miano *law-related pop culture*.

Wielu amerykańskich socjologów prawa, dokonując analizy realizacji kinowych oraz telewizyjnych o tematyce prawniczej stwierdza, że pomimo wielu zniekształceń i uproszczeń (zob. rozdział 1.2. tej pracy) wizerunek wymiaru sprawiedliwości na taśmie filmowej jest ściśle związany z rzeczywistymi kulturami prawnymi.

Jak stwierdza R. Sherwin: „Nie można dobrze zrozumieć lub ocenić rzeczywistości prawnej, nie odnosząc się do jej obrazu na taśmie filmowej (R. Sherwin 2000, *fide* A. Chase 2002: 159)”⁵⁴. W podobnym tonie rozbrzmiewa także wypowiedź Lisy Scotto-line, *fide* A. Chase 2002: 159, która konstatuje, że „linia pomiędzy rzeczywistym światem prawników i jego fikcyjnym obrazem w telewizji i książkach już dawno się zamazała”⁵⁵, uzupełniając swój wywód słowami: „w przypadku prawa mamy do czynienia z pełnym przenikaniem rzeczywistości i fikcji”⁵⁶.

O skali zjawiska, jakim jest *legal reelism*, świadczą liczby produkcji kinowych o tematyce prawniczej, do których odniosłem się we wprowadzeniu do niniejszej pracy (str.8). Należy podkreślić, że poza wyżej wymienionymi filmami, w ramach *legal reelism* możemy wyróżnić szereg programów typu *lawyer show*, produkowanych przez państwowe i prywatne stacje telewizyjne na całym świecie.

Jak zauważa A. Chase (2002), pomimo licznych prób, nie udało się do tej pory stworzyć jednoznacznego opisu gatunku filmowego (*legal genre*), obejmującego wszystkie realizacje, poruszające wątki prawnicze. B. Villez (2009: 3) podkreśla, że niektórzy autorzy twierdzą, iż *legal genre* obejmuje filmy, w których główne sceny rozgrywają się w sądzie (zob. *courtroom drama*). Według innych, koniecznym warunkiem do zakwalifikowania filmu do wyżej wymienionej kategorii jest wykonywanie przez głównego bohatera zawodu prawnika, nawet jeśli ten jedynie prowadzi dochodzenie w sprawie.

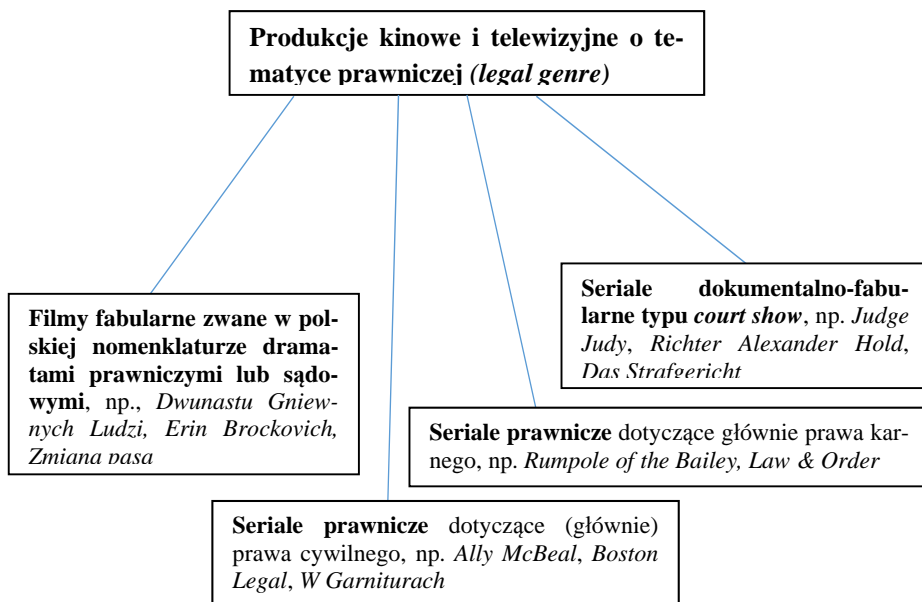
Dla potrzeb niniejszej pracy posłużę się jednak definicją pojęcia, zaproponowaną przez B. Villez (2009: 3), która mówi, że *legal genre* obejmuje produkcje filmowe i telewizyjne w których: „głównym bohaterem jest prawnik, prokurator bądź sędzia, a

⁵⁴ “Legal reality can no longer be properly understood, or assessed, apart from what appears on the screen (tłum. AD)”.

⁵⁵ “the line between the reality of lawyering and its fictional representation on television and in books has gone well beyond blurred (tłum. AD)”.

⁵⁶ “there is a complete merger of fiction and reality when it comes to law (tłum. AD)”.

widownia obserwuje jak on wykonuje swoje zawodowe obowiązki w kancelarii prawnej, sądzie, prowadząc sprawy, udzielając porad prawnych, negocjując lub też zarządzając wymiarem sprawiedliwości”.⁵⁷



Schemat 10. Klasyfikacja legal genre autorstwa AD

Aby właściwie zaklasyfikować realizacje filmowe i telewizyjne, będące przedmiotem niniejszej pracy, przedstawiam schemat, wyodrębniający różne subkategorie – podgatunki wchodzące w skład *legal genre*.

3.1. Serial dokumentalno-fabularny typu court show

Seriale dokumentalno-fabularne typu *court show* to gatunek telewizyjny, który pojawił się w wielu stacjach telewizyjnych na całym świecie pod koniec ubiegłego wieku i przeżywał swoją świetność w latach 2000-2010. Programy typu *court show* przedstawiają fikcyjne procesy sądowe, obserwowane przez zebraną w studio publiczność. Role powoda, pozwanego oraz świadków są odgrywane przez amatorów, natomiast role sędziego, obrońcy i prokuratora powierza się zawodowym prawnikom. Nazwy programów mogą zawierać imię lub nazwisko sędziego prowadzącego rozprawę (np. *Judge Judy*, *Judge Joe Brown*, *Richterin Barbara Salesch*, *Richter Alexander Hold*) lub też koncentrować się na charakterze przedstawianych spraw (*Divorce Court*, *Das Familiengericht*, *Das Jugendgericht*, *Das Strafericht*).

⁵⁷ “the central figure is a lawyer, a prosecutor or a judge, and where the audience can see them exercise their principal responsibilities: in the firm, in court, pleading, advising, negotiating, managing justice (tłum. AD)”.

W telewizji amerykańskiej pierwszy program typu *court show*, zwany też w anglojęzycznej literaturze przedmiotu *courtroom show* lub też *reality judge show* (M. Asimow 2009: 298), pojawił się w roku 1981 (*People's Court*). Od ponad 30 lat programy te cieszą się tam wciąż dużą popularnością (B. Thym 2003: 9). Jej przyczyn należy doszukiwać się w dwóch wydarzeniach medialnych w historii telewizji amerykańskiej.

Pierwszym z nich była emisja w roku 1996 *courtroom show Judge Judy*, którego format spotkał się z tak dużym zainteresowaniem, że gromadził przed ekranami widzów więcej widzów niż ikona amerykańskich *reality shows* – Oprah Winfrey (N.S. Marder 2009: 299 i n.). Drugim wydarzeniem była telewizyjna transmisja procesu sądowego O. J. Simpsona⁵⁸, którą G. Gerbner (1995: 562), przedstawił jako: „najbardziej hipnotyzujące, bezprecedensowe i wywołujące skrajne opinie telewizyjne show w historii”.⁵⁹

Popularność programu *Judge Judy* spowodowała, że gwałtownie wzrosła liczba jemu podobnych produkcji, emitowanych przez różne stacje telewizyjne, także za granicą⁶⁰. Natomiast medialny sukces procesu O. J. Simpsona zachęcił twórców *Court TV*⁶¹ (R.L. Goldfarb 1998) do rozszerzenia swojej oferty programowej. Obecnie w telewizji amerykańskiej jest dostępnych 5 programów typu *court show*, które przedstawia poniższa tabela:

| Nazwa programu | Producent / Dystrybutor |
|---|-------------------------|
| Judge Judy - http://www.judgejudy.com/ | CBS |
| Judge Mathis - http://judgemathistv.com/ | Warner Bros |
| The People' Court - http://peoplescourt.com/ | Warner Bros |
| Divorce Court - http://divorcecourt.com/ | 20th Century Fox |
| Judge Alex - http://judgealex.com/ | 20th Century Fox |

Tabela 5. Zestawienie programów typu *court show*, które są obecnie emitowane w USA.

Wszystkie z nich, z wyjątkiem *Divorce Court*, mają z założenia przypominać postępowania sądowe, które toczą się w *small claims courts* (sądy ds. drobnych roszczeń), o czym wspominałem już w rozdziale 1.2., dotyczącym autentyczności dyskursu telewizyjno–kinowego o tematyce prawniczej. W przedstawianych procesach sądowych są rozpatrywane spory cywilne (np. skargi konsumenckie), w których wartość przedmiotu sporu nie przekracza 10 tysięcy dolarów. W omawianych programach

⁵⁸ O. J. Simpson vs. People of California

⁵⁹ “the most mesmerizing, polarizing, and precedent-shattering television show in history” (tłum. AD).

⁶⁰ Court show *Judge Judy* był między innymi pierwowzorem dla niemieckiego programu *Richterin Barbara Salesch* oraz polskiej produkcji *Sędzia Anna Maria Wesołowska*.

⁶¹ Court TV była kanałem telewizyjnym, który w latach 1991–2008, w godzinach 9.00–23.00 prezentował programy o tematyce prawniczej. Były to zarówno relacje na żywo z posiedzeń sądów różnych instancji (*live courtroom trial coverage*), *reality judge shows*, seriale prawnicze, audycje edukacyjne dla młodzieży (*Teen Court TV*), jak i programy doszkalające dla prawników (*In Practice*). W roku 2008 kanał *Court TV* został zastąpiony przez *TruTV*, który ma już jednak znacznie bardziej rozrywkowy charakter niż jego poprzednik.

dominują spory cywilne, dotyczące m.in. naruszenia różnego typu zobowiązań umownych. Pojawiają się również sprawy karne (np. uszkodzenie ciała lub też nieumyślne spowodowanie śmierci).

W porównaniu do telewizji amerykańskiej, niemieckie realizacje *court show*, przedstawiane w niemieckiej literaturze przedmiotu jako *Gerichtsshow*, *Kadi-Format*, *Court-Room-Drama*, *Justiz-Show* oraz *Tele-Juristerei* (B. Thym 2003: 4), zostały wyemitowane stosunkowo wcześnie, bo już w latach 60. ubiegłego wieku.

Pionierskim programem była emitowana przez ZDF⁶² audycja *Wie würden Sie entscheiden?*, w której zebrana w studio publiczność oglądała rzeczywisty proces sądowy i ferowała wyrok, który był następnie porównywany z rzeczywistym wyrokiem, ogłoszonym przez sędziego (B. Thym 2003: 4) Kilka lat później do grona produkowanych przez ZDF *Gerichtsshow*s dołączyły produkcje *Ehen vor Gericht* oraz *Verkehrsgericht*. W latach 1998-2000 wszystkie trzy programy były prezentowane pod wspólnym tytułem *Gerichtstermin*.

Pod koniec ubiegłego wieku, głównie za sprawą licznych produkcji amerykańskich (S. Machura 2009: 321), gwałtownie wzrosła liczba *Gerichtsshow*s. Jak pokazuje poniższa tabela, w pierwszym dziesięcioleciu obecnego wieku 3 niemieckie kanały telewizyjne prezentowały w sumie aż 6 programów typu *court show*.

| Nazwa programu | Nadawca | Okres emisji |
|---------------------------|---------|--------------|
| Streit um Drei | ZDF | 1999 - 2003 |
| Richterin Barbara Salesch | Sat 1 | 1999 - 2012 |
| Richter Alexander Hold | Sat 1 | 2001 - 2013 |
| Das Jugendgericht | RTL | 2001 - 2007 |
| Das Strafgericht | RTL | 2002 - 2008 |
| Das Familiengericht | RTL | 2002 - 2007 |

Tabela 6. Zestawienie *Gerichtsshow*s emitowanych w telewizji niemieckiej w latach 1999 – 2007. Opracowanie własne na podstawie B. Thym (2003: 9) oraz <http://de.wikipedia.org/wiki/Gerichtsshow>.

Z wyjątkiem programów *Streit um Drei* oraz *Das Familiengericht*, które koncentrowały się na sporach w zakresie prawa cywilnego, pozostałe 4 produkcje telewizyjne dotyczyły wyłącznie spraw karnych. Jak zauważa prawnik Ekkehard Brandhoff, jeden z autorów scenariusza produkcji *Streit um Drei*, głównym celem programu było wprowadzenie maksymalnie dużej porcji autentyczności. Dodaje on również, że sędzia Guido Neumann, reprezentujący w *Gerichtsshow* wymiar sprawiedliwości: „chce przedstawić prawo w sposób jasny i zrozumiały, a także ukazać szerokiej publiczności w sposób przystępny i zrozumiały codzienność sądową (B. Thym 2003: 12)⁶³”. Odejście od autentyczności na rzecz „atrakcyjności“ prezentowanych kazusów charakteryzuje

⁶² *Zweites Deutsches Fernsehen* – drugi program niemieckiej telewizji publicznej.

⁶³ „wolle Recht klar und verständlich darstellen und den Gerichtsalltag einem breiten Publikum in unterhaltsamer Form zugänglich und verständlich machen“.

przede wszystkim programy, dotyczące spraw karnych. Jak konkluduje sędzia Alexander Hold, *vide* B. Thym 2003: 18.

Als Strafrichter hab ich am Tag drei Ladendiebe und vier betrunkene Fahrer und vielleicht zwei Fälle, die so in die Richtung gehen, die wir hier machen. Keiner kann von uns erwarten, dass wir die Ladendiebe und die betrunkenen Fahrer nehmen, wir zeigen lieber die attraktiven Fälle (B.Thym 2003: 18).

Potwierdzeniem słów sędziego jest tabela, porównująca katalog spraw trafiających na wokandę w autentycznych sądach niemieckich oraz na salach sądowych trzech niemieckich Gerichtsshows: „*Richter Alexander Hold*” (RAH), „*Richterin Barbara Salesch*” (RBS) oraz „*Das Jugendgericht*” (DJG). Została ona przedstawiona w rozdziale 1.2. niniejszej pracy, w którym również zaprezentowałem inne „wyznaczniki” autentyczności niemieckich *Gerichtsshows*.

Badacze przedmiotu są zgodni (zob. m.in. S. Machura 2009), że w porównaniu z niektórymi realizacjami amerykańskimi, niemieckie programy typu *court show* mają szczególnie walor edukacyjny. Ich podstawową rolą jest bowiem zwiększanie stopnia świadomości prawnej wśród widowni telewizyjnej i promowanie zasad współżycia społecznego. Temu drugiemu celowi służą m.in. oceny moralne popełnionych czynów, które przedstawiają sędziowie zaraz po ogłoszeniu wyroku.

3.2. Seriale prawnicze

W odróżnieniu od *court shows*, które są realizacjami wyłącznie amerykańskimi, mówiąc o anglojęzycznych telewizyjnych serialach prawniczych należy odnieść się zarówno do seriali amerykańskich, jak i brytyjskich. Były one emitowane w obu telewizjach i chętnie kupowane przez zagraniczne stacje telewizyjne, począwszy od lat 50. ubiegłego wieku. Badacze gatunku, m.in. S. Greenfield et al. (2010), wymieniają tytuły prawie 100 realizacji amerykańskich i 30 brytyjskich, które możemy zdefiniować jako seriale prawnicze (*legal series*).

W obrębie kategorii *serial prawniczy* literatura przedmiotu (m.in. M. Asimow 2009) wskazuje na realizacje telewizyjne, dotyczące prawa cywilnego oraz seriale, koncentrujące się na sprawach karnych. Podział ten nie zawsze jednak odzwierciedla charakter spraw, wokół których toczy się akcja poszczególnych odcinków seriali prawniczych (C. Brinkerhoff 2009: 253 i n.).

Pionierską realizacją o tematyce prawniczej był amerykański film *Perry Mason* z roku 1957, będący ekranizacją opowiadań Stanleya Gardnera, która przedstawia tytułowego bohatera – prawnika i detektywa, rozwiązującego w każdym odcinku inną zagadkę kryminalną (np. *The Case of the Notorious Nun* lub też *The Case of the Shooting Star*). Kolejnym serialem, emitowanym przez stację CBS w latach 1961–1965, był serial *Defenders*, który, jak konstatuje D.R. Ginsburg (2009: 75): „charakteryzowały dojrzałe dialogi oraz wciągająca i przystępna prezentacja treści związanych z prawem”.

Przełomowym momentem w historii seriali prawniczych była produkcja *L.A. Law*, emitowana w latach 1986–1994 przez stację NBC. Był to pierwszy serial prawniczy,

ukazujący obok typowych wątków prawniczych perypetie prywatnego życia pracowników firmy prawniczej. Taki schemat zaczął od tamtej pory obowiązywać w najbardziej znanych serialach prawniczych produkcji amerykańskiej (*Ally McBeal*, *Boston Legal*, *Suits*), brytyjskiej (*Outlaws*, *Trust*, *Kingdom*), niemieckiej (*Die Anwälte*) lub też polskiej (*Magda M*, *Prawo Agaty*, *Prokurator*).

Jeśli chodzi o tematykę seriali prawniczych, była i jest ona dość zróżnicowana. Repertuar spraw sądowych i wątków, które przewijają się w tych realizacjach, przedstawiłem już w rozdziale 1.2. Opierając się na bardzo szerokiej definicji gatunku (kinowego, telewizyjnego) o tematyce prawniczej – *legal genre*, która została zaproponowana przez B. Villez (2009), w obrębie gatunku *serial prawniczy* moglibyśmy wyróżnić tzw. seriale policyjne lub też seriale kryminalne, zwane w literaturze anglojęzycznej odpowiednio *police television dramas*, potocznie, *cop series* oraz *crime series*, a w pracach niemieckojęzycznych *Polizei-* oraz *Krimiserien*. Pomimo atrakcyjnej dla widza formy przekazu realizacje te nie są traktowane jako część składowa *legal genre*, głównie ze względu na ich monotematyczność i sztafpowosć.

3.3. Dramaty prawnicze/ sądowe

Filmy fabularne o tematyce prawniczej, definiowane jako dramaty sądowe (*courtroom drama*) lub też dramaty prawnicze (*legal drama*), to najstarsza i najbardziej rozpoznawalna subkategoria, wchodząca w skład *legal genre*. Jest to także jedyny gatunek filmowy, utożsamiany z *legal genre*, którego definicja pojawia się w polskiej literaturze przedmiotu. Według M. Hendrykowskiego (1994), dramat sądowy to „utwór filmowy o tematyce sądowej czerpiący napięcie dramatyczne z sytuacji, do których dochodzi w toku procesu sądowego i w związku z nim.”

Pomimo tego, że większość dramatów sądowych zostało wyprodukowanych w Stanach Zjednoczonych, za mistrza gatunku uchodzi francuski reżyser André Cayatte, twórca takich produkcji, jak *Justice est faite* („Sprawiedliwości stało się zadość”) oraz *Verdict* („Werdykt”). Jak słusznie zauważa R.D. Levi (2005: XIII), większość filmów fabularnych, określanych jako dramaty sądowe, to gatunki hybrydowe, łączące w sobie elementy dramatu oraz thrillera, np. *The Pelican Brief* („Raport Pelikana”), komedii, np. *Adam’s Rib* („Żebro Adama”), *My cousin Vinny* („Mój kuzyn Vinny”), *Liar, liar* („Kłamca, kłamca”), horroru *Devil’s Advocate* („Adwokat diabła”), westernu *The Life and Times of Judge Roy Bean* („Sędzia z Teksasu”) lub też musicalu („Chicago”).

W literaturze przedmiotu, dotyczącej aspektów edukacyjnych filmów fabularnych o tematyce prawniczej, badane produkcje występują w różnych konfiguracjach. A. Chase (2002) opiera swój podział na różnych gałęziach prawa i wyróżnia produkcje, dotyczące prawa karnego; prawa cywilnego a w szczególności odpowiedzialności deliktowej (*tort liability*); prawa międzynarodowego oraz prawa porównawczego i polityki. Klasyfikacja zaproponowana przez R.D. Leviego (2005) koncentruje się natomiast wokół czterech typów bohaterów dramatów sądowych: klientów, sędziów, ławy przysięgłych oraz adwokatów.

3.4. Recepcja utworów audiowizualnych o tematyce prawniczej

Pomimo tak długiej historii tego gatunku (*legal genre*), dopiero w latach 90. ubiegłego wieku zaczęto prowadzić badania empiryczne w zakresie recepcji programów i filmów o tematyce prawniczej. Wpisują się one w nurt tzw. *audience studies* (K. Klejsa/ M. Saryusz-Wolska 2014: 7), czyli badań widowni filmowej i telewizyjnej, traktowanej jako element szeroko pojmowanego świata społecznego komunikatów kultury audiowizualnej. Wśród tych badań, głównie o charakterze empirycznym, możemy wyróżnić dwie kategorie.

Pierwsza z nich, jak podkreślają K. Klejsa/ M. Saryusz-Wolska (2014: 8), zajmuje się widownią nieco pretekstowo, koncentrując się na dystrybucji i obiegu filmów oraz na sposobach ich prezentacji w kinie (historia i geografia kin, statystyki frekwencji), telewizji (analiza ramówek, badania telemetryczne) czy za pośrednictwem sieci (piractwo internetowe). Druga kategoria, mająca swe źródła w *reception studies* (zwane w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu *Publikumsforschung*), dotyczy odbiorców *sensu stricto*, czyli zbiorowości oglądającej komunikaty audiowizualne, oglądającej, a zatem oceniającej, przeżywającej, krytykującej, itd.

Jeśli chodzi o polskie prace filmoznawcze, analizują one w głównym zakresie estetyczne walory dzieła filmowego, co oznacza, że problem widowni filmowej pojawia się w nich raczej rzadko (zob. m.in. W. Godzic 1999).

W badaniach zajmujących się recepcją produkcji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej, przeprowadzanych najczęściej w USA, ich przedmiot jest najczęściej definiowany jako kultura popularna o tematyce prawniczej lub też sądowej (*law-, court-related pop culture*) (zob. m.in. C.L. McNeely 1995; P.L. Joseph/ G. Mertz 2000; K. Podlas 2001; M. Asimow et al. 2005). Prowadzone analizy empiryczne dotyczą jej wpływu na szeroko pojętą świadomość prawną osób je oglądających.

Aby móc przybliżyć charakter tych badań, należałoby zdefiniować pojęcia *kultury popularnej* oraz *świadomości prawnej*. Oba terminy są przedmiotem licznych analiz socjologiczno-prawnych, których opis znacznie wykraczałby poza ramy niniejszej pracy. W związku z tym przedstawię w dwóch kolejnych podrozdziałach niniejszej podstawowe ujęcia obu pojęć, które umożliwią lepszą interpretację omawianej problematyki.

3.4.1. Definicja pojęcia *kultura popularna*

Postęp techniczny (np. środki masowego przekazu) i społeczno-ekonomiczny (np. procesy urbanizacji i uprzemysłowienia) przyczynił się do wzrostu kultury popularnej, zwanej również kulturą masową (por. B. Kosmalska 2010). A. Kłoskowska (1980) odnosi pojęcie kultury masowej do jednolitych form masowego uczestnictwa kulturalnego, jednolitych wytworów kultury użytkowanych współcześnie przez wielkie rzesze odbiorców. Wskazuje ponadto na pewne jej charakterystyczne cechy:

- sformalizowanie i urzeczywistnienie dróg przekazywania treści;
- zróżnicowany liczebnie i rozproszony odbiorca;

- zwielokrotnienie treści przez odbitki, kopie tego samego przedmiotu albo przez liczne urządzenia odbiorcze, umożliwiające jednoczesną recepcję w bardzo wielu miejscach tego samego dźwięku czy obrazu, wysyłanych z jednego źródła;
- realizacja zasady wspólnego mianownika i homogenizacji, która polega na dokonaniu procesu uniwersalizacji, zapewniając szeroki odbiór przekazywanych treści, przez odbiorcę zróżnicowanego pod względem: wykształcenia, zawodu, płci, wieku.

R.D. Papke (2007: 3 i n.) w znacznie bardziej okrojonej definicji kultury popularnej przedstawia ją jako: „produkty kultury i doświadczenia produkowane przez przemysł kulturowy, które są sprzedawane widowni masowej”.⁶⁴ Wskazuje w niej na 3 elementy składowe definiowanego pojęcia, czyli: produkty, przemysł oraz widownię. W obu powyższych definicjach, jak również innych ujęciach terminu *kultura masowa/popularna*, jest mowa o pewnych środkach masowego przekazu, z których telewizja jest obecnie uznawana za środek dominujący (W. Godzic 1999; A. Barsch 2008: 203 i n.).

Mówiąc o wartościach kultury popularnej, przekazywanych głównie przez telewizję, badacze przedmiotu reprezentują różne stanowiska. Wśród stanowisk afirmujących kulturę masową należy wymienić poglądy: E. Morina (1967); M. McLuhana (1975); J. Fiskego (1987), L. Grossberga (1992); Z. Melosika (1995). Wprawdzie każda z tych koncepcji koncentruje się na innych aspektach kultury masowej, wszystkie jednak utrzymują, że kultura popularna przynosi szerokim kręgom społecznym więcej dobrego niż złego (B. Kosmalska 2010). Przeciwnicy kultury popularnej uznają ją natomiast często za zagrożenie kultury elitarniej, wysokiej, (zob. D. Macdonald 1970; J. Ortega y Gasset 1982).

3.4.2. Definicja pojęcia *świadomość prawna*

Pojęcie *świadomości prawnej*, jak zauważa M. Hertogh (2004: 457 i n.), jest obecnie przedmiotem coraz większej ilości badań socjologiczno-prawnych. Jak podkreśla Z. Cywiński (2014: 470 i n.), badanie te „podejmują próbę opisanie i podkreślenia znaczenia obecności prawa w życiu duchowym zbiorowości i jednostek, zwłaszcza zaś wtedy, kiedy idzie o jednostkowe lub kolektywne obrazowanie zjawisk prawnych, o to jak są one doświadczane, przeżywane i w jaki sposób te obrazy, przeżycia i doświadczenia wpływają na jednostkowe i zbiorowe zachowania związane z prawem.” Konstatując, Z. Cywiński (2014: 470 i n.) dodaje, że zarówno zakres denotacji, jak i konotacji pojęcia *świadomości prawnej* wciąż jest przedmiotem wielu dyskusji, szczególnie w zakresie analiz konfrontatywnych, porównujących zakres pojęciowy tegoż wyrażenia w różnych systemach prawnych. Biorąc pod uwagę różne definicje *świadomości prawnej*, Z. Cywiński (1996), w swojej wcześniejszej pracy wskazuje na trzy współzależne elementy definiowanego wyrażenia:

⁶⁴ “cultural commodities and experiences produced by the culture industry and marketed to mass audiences”.

(...) Zgodnie z większością propozycji, świadomość prawna⁶⁵ to swoiste zjawisko intelektualne, charakteryzujące pewne, tak czy inaczej wyodrębniane zbiorowości społeczne, dające się wyodrębnić przez wskazanie trzech wzajemnie współzależnych elementów. Pierwszym z nich, który można określić jako kognitywny, jest swoista poznawcza rekonstrukcja rzeczywistości normatywnej – wiedza o prawie obowiązującym, czy też nawet węższej znajomość prawa. Drugi element to sfera wartościowania, obejmująca uwarunkowane wieloma czynnikami oceny prawa. Trzeci element można określić jako postulatywno–projektujący, albowiem jest on postrzegany przez pryzmat ewentualnych dezzyderatów zmiany owej „znanej” rzeczywistości normatywnej – stanowiąc *de lege ferenda*, wynikające z uprzednio dokonanych ocen (Z.Cywiński 1996: 11).

Z punktu widzenia badań amerykańskich nad wpływem kultury popularnej o tematyce prawniczej czy sądowej, do których odwołuje się niniejsza praca, szczególne znaczenie ma pierwszy element cytowanej powyżej definicji, zwany kognitywnym, czyli wiedza o prawie obowiązującym, czy też znajomość prawa (zob. także *KOL – knowledge and opinion about law*). Jak podkreśla M. Hertogh (2004: 461), obecnie badania te dotyczą „wyobrażenia o prawie i instytucjach prawnych, które ludzie noszą w swoich głowach i na podstawie których sporadycznie działają”.⁶⁶ Należy zwrócić uwagę na fakt, że powyższe badania dotyczą subiektywnej recepcji tzw. prawa w działaniu (*law in action*), czyli jak zauważa badacz prawa amerykańskiego, Roman Tokarczyk (2006: 26), „prawa faktycznie działającego, żywego i skutecznego.” Są one także zbieżne z tzw. amerykańską koncepcją świadomości prawnej, opierającą się na pracach Roscoe Pounda, która koncentruje się na wspomnianym już *law in action* (zob. M. Hertogh 2004: 476).

Podsumowując, możemy stwierdzić, że szeroko pojęta tematyka prawnicza jest jednym z popularniejszych wątków w realizacjach kinowych i telewizyjnych. Są to zarówno filmy i seriale fabularne, jak i programy typu court show.

W dalszej części pracy przedstawię dwa badania empiryczne, dotyczące recepcji kultury popularnej o tematyce prawniczej, z których drugie, z uwagi na jego profil respondentów, ma szczególne znaczenie dla niniejszej pracy.

3.5. Badania empiryczne, dotyczące recepcji kultury popularnej o tematyce prawniczej

Jak odnotowałem w poprzednim podrozdziale, w latach 90. ubiegłego wieku zaczęto prowadzić, głównie w Stanach Zjednoczonych, badania empiryczne, dotyczące recepcji realizacji kinowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej. Badania te przyjmują za punkt wyjścia jedną z dwóch teorii mediów.

⁶⁵ W polskiej tradycji badawczej unikano świadomie kategorii świadomości prawnej, zastępując ją wyrażeniami: „poglądy na prawo”, „społeczna znajomość prawa”, „społeczne oceny prawa”, „społeczny prestiż prawa”, lub też mówiono o czynnikach kształtujących te zjawiska (M. Cywiński 2006: 14).

⁶⁶“images of laws and legal institutions that people carry around in their heads and occasionally act upon (tłum. AD)”.

Pierwszą z nich stanowi teoria kultywacji (*cultivation theory*) Georga Gerbnera (1969), która opiera się na założeniu, że częste oglądanie telewizji zmienia sposób postrzegania przez widza otaczającej go rzeczywistości. W rezultacie wizja świata proponowana przez telewizję oraz obraz świata telewidza upodabniają się do siebie. A. Kołodziejczyk (2007: 75) zauważa, że efekt kultywacji polega na tym, że widz, który spędza dużo czasu na oglądaniu telewizji, stopniowo uznaje telewizyjną wersję rzeczywistości za własną.

Druga koncepcja, zwana teorią recepcji (*reception theory*), autorstwa Stuarta Halla (1973), zakłada, że programy telewizyjne nie posiadają jedynego znaczenia, ale stanowią względnie otwarte teksty, które różni odbiorcy mogą różnie odczytywać.

Asimow (2009: XXIII) podkreśla, że badania empiryczne potwierdziły słuszność obu teorii w kontekście kontaktu widza z realizacjami telewizyjnymi o tematyce prawniczej. Potwierdzają to również cytowane przez Cohen (2009: 27 i n.) analizy, które udowadniają istnienie tzw. *efektów CSI* oraz *Law & Order*, potwierdzających słuszność efektu kultywacji, oraz tzw. *efektu Denny Crane'a*⁶⁷, który przekonuje o słuszności teorii recepcji.

Efekt CSI został „rozpoznany” wśród kandydatów na sędziów przysięgłych, którzy przez długi okres oglądali filmy oraz programy telewizyjne o tematyce prawniczej. Okazało się, że aż 88% badanych, zasugerowanych fabułą, błędnie stwierdziło, że aby udowodnić ponad wszelką wątpliwość winę oskarżonego (*guilt beyond reasonable doubt*⁶⁸), prokuratorzy muszą przedstawić materiał dowodowy w postaci analizy DNA.

Jeśli chodzi natomiast o *efekt Law & Order*, wskazuje on na fakt, że im więcej czasu osoba poświęca na oglądanie programów telewizyjnych o tematyce prawniczej, tym większe jest jej zaufanie do prawników. Podobnych wyników, które jednakże wykazują słuszność teorii recepcji, dostarcza analiza empiryczna, wskazująca na istnienie tzw. *efektu Denny Crane'a*. Zakłada on, że im dłuższy kontakt widza z filmowymi bohaterami, kreującymi negatywny wizerunek prawników, np. w serialach *Ally McBeal* lub *Boston Legal*, tym większym zaufaniem zaczyna on darzyć prawników, z którymi spotyka się w rzeczywistości.

Niezależnie jednak od przyjętej teorii mediów, wyniki badań empirycznych, dotyczące recepcji kultury popularnej o tematyce prawniczej lub sądowej, które zostały przeprowadzane wśród różnego typu odbiorców, tzw. przeciętni obywatele (S. Machura 2005), sędziowie przysięgli (K. Podlas 2001), studenci prawa (M. Asimow et al. 2005) i w różnych systemach prawnych, dostarczają istotnych informacji na temat recepcji programów telewizyjnych o tematyce prawniczej.

⁶⁷Nazwy *CSI* oraz *Law & Order* odwołują się do seriali prawniczych o tym samym tytule, natomiast Denny Crane to jeden z głównych bohaterów serialu *Boston Legal*.

⁶⁸W większości tłumaczeń, wyrażenie *guilty beyond reasonable doubt* zostało oddane jako *winny poza wszelką wątpliwość*. Trafniejszą wydaje się być jednak wersja, jak sądzi część tłumaczy, *winny poza rozsądną/racjonalną wątpliwość*, która słusznie podważa założenie, że w czasie postępowania sądowego rozwiana musi zostać absolutnie każda wątpliwość.

Pionierskim badaniem empirycznym, dotyczącym m.in. recepcji realizacji komercyjnych o tematyce prawniczej wśród studentów prawa, było badanie przeprowadzone przez międzynarodowy zespół profesorów prawa pod przewodnictwem profesora Michaela Asimowa z Wydziału Prawa Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles (M. Asimow et al. 2005). Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów rozpoczynających studia prawnicze w sześciu uniwersytetach, zlokalizowanych w różnych częściach świata. Były to, wymieniony już powyżej Uniwersytet Kalifornijski w Los Angeles UCLA (University of California, Los Angeles) (USA) – 151 respondentów, Uniwersytet Westminsterski (Anglia) – 208 respondentów, Uniwersytet Strathclyde w Glasgow (Szkocja) – 73 respondentów, Uniwersytet w Bochum (Niemcy) – 277 respondentów, Uniwersytet w Wollongong (Australia) – 163 respondentów oraz Uniwersytet w Buenos Aires (Argentyna) – 184 respondentów. Owo badanie (**Aneks 2**), opierające się na ankiecie składającej się z pięciu pytań (A-E), miało dwójaki cel.

Po pierwsze sprawdzało, jaką opinią cieszy się wśród ankietowanych zawodów prawnika (**część B ankiety**); po drugie, analizowało źródła informacji, wpływające na kształtowanie przez ankietowanych tejże opinii (**części C-E**). Wśród podanych źródeł informacji została wymieniona m.in. kultura popularna o tematyce prawniczej. W pytaniu nr 7 w części C jako jedno ze źródeł informacji zostały wymienione, oprócz powieści (*novels*), także realizacje kinowe i telewizyjne o tematyce prawniczej (*television shows or movies about lawyers*). Ponadto, w części D oraz E ankiety, pytania o kulturę popularną o tematyce prawniczej dotyczyły konkretnych tytułów znanych utworów filmowych i programów telewizyjnych o tematyce prawniczej, zaklasyfikowanych do dwóch kategorii:

- *television shows*, uwzględniającej seriale prawnicze i programy typu *court show*;
- filmy fabularne.

Poniższa tabela przedstawia wyniki badania, analizującego źródła informacji o prawie, z których czerpią ankietowani.

| Uniwersytet | Prawnicy wśród rodziny oraz znajomych | Osobiste doświadczenia | Pełnienie funkcji sędziego przysięgłego | Zajęcia szkolne | Rozmowy ze znajomymi | Programy informacyjne | Kultura popularna |
|----------------|---------------------------------------|------------------------|---|-----------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| UCLA | 43 | 23 | 7 | 35 | 42 | 53 | 43 |
| Westminster | 35 | 31 | 13 | 41 | 49 | 60 | 53 |
| Strathclyde | 50 | 38 | 4 | 27 | 55 | 75 | 43 |
| Bochum | 26 | 34 | - | 8 | 28 | 41 | 34 |
| Wollongong | 35 | 28 | 4 | 45 | 41 | 54 | 42 |
| Buenos Aires | 17 | 21 | - | 27 | 30 | 56 | 19 |
| Średni odsetek | 34 | 29 | 9.5 | 30.5 | 41 | 56.5 | 39 |

Tabela 7. Wyniki badania ankietowego badającego źródła informacji o prawie (tłum. AD).

Wynika z niej, że kultura popularna jest traktowana przez respondentów jako ważne źródło informacji w kształtowaniu własnych opinii o prawnikach. Według ankietowanych, dostarcza im ona więcej informacji o prawnikach (39% respondentów) niż rozmowy z bliskimi prawnikami (34%), zajęcia szkolne (30,5%) czy też osobiste doświadczenia z prawem (29%).

Jak można było przypuszczać, w przypadku studentów pochodzących z anglojęzycznych systemów *Common Law* (Westminster, UCLA, Strathclyde, Wollongong), w których powstaje większość realizacji telewizyjnych o tematyce prawniczej, kultura popularnej przypisuje się znaczącą rolę opiniotwórczą.

Jeśli chodzi o studentów prawa z Niemiec (Bochum) i Argentyny (Buenos Aires), czyli systemów prawa skodyfikowanego, około 30% z nich traktuje kulturę popularną jako ważne źródło informacji o prawnikach.

| Uniwersytet | Średnia liczba oglądanych filmów fabularnych o tematyce prawniczej (spośród 10 podanych w ankiecie tytułów) | Średnia liczba często oglądanych television shows (spośród 5 podanych w ankiecie tytułów) |
|--------------|---|---|
| UCLA | 3,49 | 0,57 |
| Westminster | 3,24 | 1,17 |
| Strathclyde | 2,71 | 0,91 |
| Bochum | 3,34 | 0,27 |
| Wollongong | 4,13 | 0,83 |
| Buenos Aires | 3,05 | 0,50 |

Tabela 8. Oglądalność filmów o tematyce prawniczej oraz television shows (tłum. AD).

Kolejna tabela (Tabela nr 8) przedstawia wyniki badania, dotyczące odpowiedzi z części **D** oraz **E** ankiety, w których respondenci byli poproszeni o zaznaczenie konkretnych tytułów utworów filmowych i programów telewizyjnych o tematyce prawniczej, które oglądali bądź oglądają.

Jak pokazują powyższe wyniki, kultura popularna o tematyce prawniczej nie jest obojętna przyszłym prawnikom. Jednakże respondenci znacznie chętniej oglądają filmy fabularne o tematyce prawniczej niż *television shows*, uwzględniające m.in. *courtroom shows* (np. *Judge Judy*). Wytłumaczeniem takiego wyniku jest, według autorów badania, czas emisji tego typu programów. *Judge Judy* to realizacja telewizyjna, która należy do tzw. *daytime television productions*, czyli programów telewizyjnych, emitowanych w ciągu dnia i skierowanych z reguły do gospodyń domowych (zob. także M. Asimow 2009), a taka kategoria odbiorców nie jest zbyt licznie reprezentowana wśród studentów prawa. Pewnym zaskoczeniem, jeśli chodzi o wyniki badania, jest natomiast brak wyraźnych różnic pomiędzy wskaźnikami oglądalności wśród studentów prawa, pochodzących z różnych systemów prawnych. Różnica ta była wyraźnie widoczna w odpowiedziach, udzielonych na pytanie **C**. Przypuszczalnym wytłumaczeniem tego zjawiska jest według autorów badania fakt, że większość badanych realizacji telewizyjnych należy do kanonu filmów fabularnych (*JAG*, *Law & Order*,

The Rainmaker, Primal Fear, Class Action, The Devil's Advocate), które są regularnie emitowane przez prywatne i państwowe stacje telewizyjne na całym świecie.

3.6. Recepcja realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej wśród polskich studentów i prawników uczących się angielskiego i niemieckiego języka prawa

Wyniki cytowanego powyżej badania, jak również obserwacje i nieformalne rozmowy, przeprowadzone przeze mnie wśród słuchaczy kursu *Legal English* dla studentów Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego (A. Dąbrowski 2010), stały się punktem wyjścia do stworzenia ankiety, badającej recepcję kultury popularnej o tematyce prawniczej (sądowej) wśród polskich słuchaczy kursów językowych w zakresie specjalistycznego języka prawa i jej ewentualnego wpływu na świadomość prawną osób ją oglądających. W tym celu została stworzona ankieta, składająca się z 11 pytań.

Pytania 1-4 stanowią metryczkę ankiety. Z uwagi na konfrontatywny charakter mojej pracy, chciałem uzyskać informacje, dotyczące popularności innych, poza angielskim, specjalistycznych języków prawa wśród Polaków (**Pytanie nr 5**). Jako definicję świadomości prawnej przyjąłem znajomość przepisów i instytucji prawnych. **Pytanie nr 6** dotyczy potrzeb słuchaczy kursów w zakresie specjalistycznego języka prawa jako języka obcego.

Jeśli chodzi o **pytania 7-9**, decyzja o umieszczeniu ich w ankiecie została podjęta w związku z pojawiającymi się w polskiej literaturze glottodydaktycznej słowami krytyki pod adresem sposobów wykorzystywania materiałów autentycznych, doskonalących umiejętność rozumienia ze słuchu na zajęciach językowych na różnych szczeblach edukacji.

S. Adamczak-Krysztofowicz (2009: 255) zauważa, że wielu nauczycieli języków obcych „trzyma się kurczowo” podręcznika i zintegrowanych z nim materiałów audio bądź też audiowizualnych, i nie sięga po jakiegokolwiek materiały dodatkowe. Także S. Chudak (2013: 50) wskazuje na znaczący spadek zainteresowania wśród nauczycieli wykorzystywaniem autentycznych materiałów audiowizualnych, a w szczególności utworów filmowych. W związku z tym w kwestionariuszu ankiety pojawiły się trzy pytania, dotyczące:

- częstotliwości dotychczasowego kontaktu respondentów z obcojęzycznym materiałem filmowym w nauce języka obcego (**Pytanie nr 7**),
- szczebli edukacji językowej, na których był wykorzystywany ten materiał (**Pytanie nr 8**),
- gatunków filmowych i telewizyjnych, które były wykorzystywane na zajęciach językowych (**Pytanie nr 9**)

Pytanie nr 10 dotyczyło już bezpośrednio recepcji realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej i polegało na wyborze konkretnych tytułów: filmów fabularnych (**10 pozycji**), seriali (**5 pozycji**) oraz programów typu *courtroom show*

(**5 pozycji**), które oglądali ankietowani. Respondenci mieli również możliwość dopisania innych znanych im realizacji związanych tematycznie z prawem, które nie zostały uwzględnione w wykazach.

Oprócz filmów i programów produkcji angloamerykańskiej, który zostały wybrane z katalogu najbardziej popularnych utworów filmowych o tematyce prawniczej, opracowanego przez R.D. Leviego (2005), w ankiecie pojawiły się tytuły dwóch popularnych niemieckich *Gerichtsshow*s: *Richter Alexander Hold* oraz *Das Strafgericht*, oraz tytuły trzech rodzimych realizacji: serialu prawniczego *Prawo Agaty* oraz dwóch programów typu *court show* – *Sędzia Anna Maria Wesołowska* oraz *Sąd Rodzinny*. Za uwzględnieniem w kwestionariuszu ankiety niemieckich programów telewizyjnych przemawiał kontrastowny charakter niniejszej pracy, która analizuje również dydaktykę niemieckiego języka prawa. Z kolei umieszczenie w pracy polskich realizacji telewizyjnych miało na celu zbadanie zainteresowania ankietowanych rodzimą telewizyjną kulturą popularną o tematyce prawniczej.

Ostatnie pytanie ankietowe (**Pytanie nr 11**) dotyczyło ewentualnego wpływu badanych utworów filmowych i programów telewizyjnych na świadomość prawną respondentów. Zgodnie z paradygmatem kognitywnym tej rozprawy, jako definicję świadomości przyjąłem znajomość przepisów i instytucji prawnych, zob. także rozdział 3.4.2. Kwestionariusz ankiety został załączony do niniejszej pracy (**Aneks 1**).

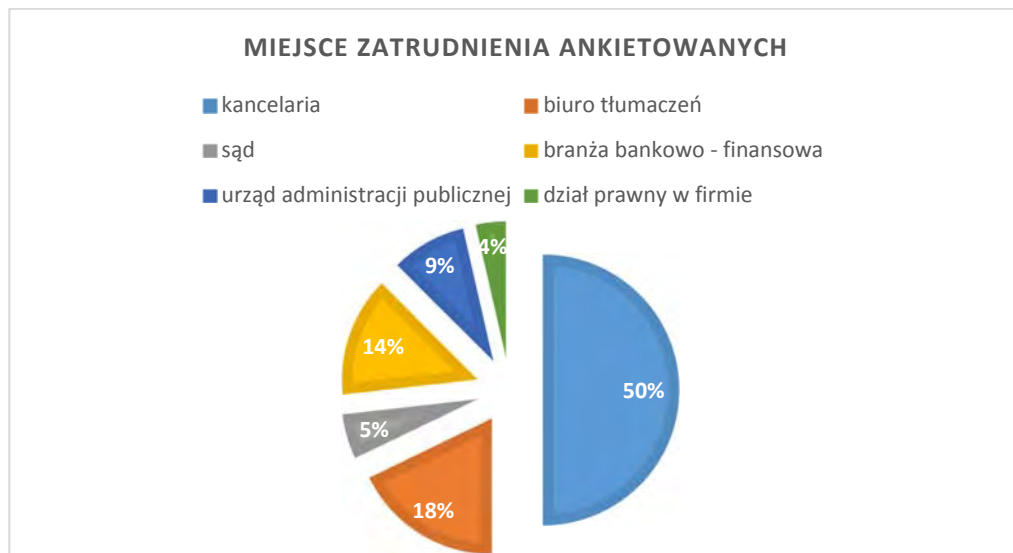
W badaniu wzięło udział **208** osób, w tym **119** kobiet oraz **89** mężczyzn. Ankieta została skierowana do studentów Uniwersytetu Warszawskiego z Wydziału Prawa i Administracji oraz Wydziału Lingwistyki Stosowanej (lingwistyka stosowana, specjalność: tłumaczenia specjalistyczne w zakresie języka niemieckiego); Akademii Leona Koźmińskiego (Kolegium Prawa) oraz słuchaczy Specjalistycznej Szkoły Języka Angielskiego dla Prawników LLB Sawicki. Dokładny profil respondentów przedstawia poniższa tabela:

| Profil respondentów | Liczba |
|--|--------|
| Studenci prawa: | 140 |
| - w tym studenci prawa i równocześnie innego kierunku studiów | 13 |
| Studenci innego kierunku studiów | 23 |
| Absolwenci prawa: | 38 |
| - w tym absolwenci prawa i równocześnie studenci innego kierunku studiów | 5 |
| - w tym absolwenci prawa i równocześnie absolwenci innego kierunku studiów | 4 |
| Absolwenci innego niż prawo kierunku studiów | 7 |
| Razem | 208 |

Tabela 9. Profil respondentów badania ankietowego.

Jeśli chodzi o studentów prawa, którzy stanowili **67%** wszystkich ankietowanych, byli oni studentami I (44 respondentów), II (30 respondentów), III (25 respondentów), IV (25 respondentów) oraz V (16 respondentów) roku studiów. Wśród 13 respondentów studiujących prawo równoległe z innym kierunkiem studiów znaleźli się studenci: kulturoznawstwa (2 osoby), zarządzania (4 osoby), europeistyki (1 osoba), ekonomii

(1 osoba), dziennikarstwa (3 osoby), filologii romańskiej (1 osoba), finansów i rachunkowości (1 osoba). Jeśli natomiast chodzi o respondentów niestudiujących prawa (23 osoby), wszyscy z nich byli studentami II oraz III roku lingwistyki stosowanej o specjalności tłumaczenie specjalistyczne w zakresie języka niemieckiego.



Schemat 11. Miejsce zatrudnienia ankietowanych.

Wśród absolwentów prawa znalazło się 5 respondentów, którzy rozpoczęli drugi kierunków studentów (stosunki międzynarodowe – 2 ankietowanych, filologia romańska – 2 ankietowanych, lingwistyka stosowana – 1 ankietowany). W przypadku absolwentów prawa i innego kierunków studiów (4 respondentów), drugi kierunek stanowiły: filologia angielska (1 osoba), zarządzanie (1 osoba), stosunki międzynarodowe (1 osoba), dyplomacja (1 osoba). 7 respondentów, którzy nie ukończyli studiów prawniczych, było absolwentami lingwistyki stosowanej. Wśród ankietowanych studentów oraz absolwentów były w sumie 62 osoby czynne zawodowo, co stanowi 30% wszystkich respondentów. Byli oni zatrudnieni w następujących instytucjach:

Zgodnie z oczekiwaniami, aż 191 respondentów, co stanowi 92% wszystkich ankietowanych, wymieniło *Legal English* jako specjalistyczny język prawa, którego się uczyli bądź obecnie uczą. 17 respondentów zadeklarowało naukę wyłącznie niemieckiego specjalistycznego języka prawa. Wśród uczących się *Legal English*, aż 26 ankietowanych wymieniło także inny specjalistyczny język prawa, którego uczyli się bądź obecnie uczą: 22 osoby wskazało na język niemiecki (*Deutsche Rechtssprache*), 3 osoby na język francuski (*Français juridique*) i 1 osoba na język hiszpański (*Español jurídico*). Jeśli chodzi o przyczyny rozpoczęcia nauki specjalistycznego języka prawa jako języka obcego, spośród których można było wybrać więcej niż jedną opcję, znaczna większość respondentów (83%) wymieniła zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy. Ważnymi motywami do rozpoczęcia nauki specjali-

stycznego języka prawa były także: chęć zdawania egzaminu certyfikacyjnego w zakresie specjalistycznego języka prawa, np. TOLES, ILEC⁶⁹ (31%), obowiązek wynikający z programu studiów (29%), możliwość wyjazdu za granicę w celach zarobkowych (27%). Jedyne 3 respondentów stwierdziło, że nauka specjalistycznego języka prawa wynika z polityki kadrowej ich pracodawcy.

Badanie wykazało, że obcojęzyczny materiał filmowy *per se* pojawiał się niezbyt regularnie na zajęciach językowych, w których uczestniczyli respondenci. Na skali od 1 (nigdy) do 5 (bardzo często), średni wynik wyniósł około 3. Jeśli chodzi o poszczególne etapy nauki, autentyczny materiał filmowy pojawiał się najczęściej na lekcjach języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej (46% respondentów). Nieco rzadziej, według oceny respondentów, materiał ten był stosowany na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej i gimnazjum (44% ankietowanych). Jeśli chodzi natomiast o lektoraty języka obcego na studiach wyższych, tylko 41% respondentów stwierdziło, że zajęciom towarzyszył autentyczny materiał filmowy. Jeśli chodzi o rodzaj prezentowanego materiału, najczęściej wymieniano materiał filmowy zintegrowany z podręcznikiem do nauki języka obcego (54% ankietowanych) oraz filmy fabularne (50% ankietowanych). Taki sam odsetek respondentów (32%) wskazał na filmy dokumentalne oraz seriale. Najrzadziej używanym obcojęzycznym materiałem filmowym były kolejno: reportaże, o których wspomniało jedynie 25% ankietowanych, programy informacyjne (20% ankietowanych) oraz programy typu *reality show* (11% ankietowanych). Nikt z badanych nie wskazał natomiast na inne poza wymienionymi rodzaje obcojęzycznego materiału filmowego, które były wykorzystywane na zajęciach językowych. Kolejne pytania w ankiecie dotyczyły oglądalności wybranych (anglo-, niemiecko- oraz polskojęzycznych) realizacji telewizyjnych o tematyce prawniczej. Spośród 10 tytułów filmów fabularnych oraz 5 tytułów seriali prawniczych i 5 tytułów programów typu *courtroom show*, respondenci zaznaczyli te, które oglądali. Wynik badania prezentuje poniższa tabela.

⁶⁹ Egzamin *ILEC* został wycofany z oferty egzaminów *Cambridge English* z początkiem roku 2017.

| Tytuł | Odsetek oglądających | Tytuł | Odsetek oglądających | Tytuł | Odsetek oglądających |
|-------------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|-------------------------------------|----------------------|
| <i>Civil Action</i> | 7% | <i>Boston Legal</i> | 14% | <i>Sędzia Anna Maria Wesółowska</i> | 50% |
| <i>The Firm</i> | 30% | <i>Ally McBeal</i> | 44% | <i>Sąd Rodzinny</i> | 34% |
| <i>Devil's Advocate</i> | 61% | <i>Perry Mason</i> | 0 % | <i>Judge Judy</i> | 25% |
| <i>Erin Brockovich</i> | 38% | <i>CSI</i> | 41% | <i>Richter Alexander Hold</i> | 2% |
| <i>Twelve Angry Men</i> | 34% | <i>Prawo Agaty</i> | 43% | <i>Das Strafgericht</i> | 4% |
| <i>To Kill A Mocking Bird</i> | 17% | <i>Suits</i> | 24% | | |
| <i>Philadelphia</i> | 34% | | | | |
| <i>Presumed Innocent</i> | 5% | | | | |
| <i>Green Mile</i> | 71% | | | | |
| <i>The Pelican Brief</i> | 38% | | | | |

Tabela 10. Oglądalność badanych realizacji telewizyjnych i kinowych należących do **legal genre**.

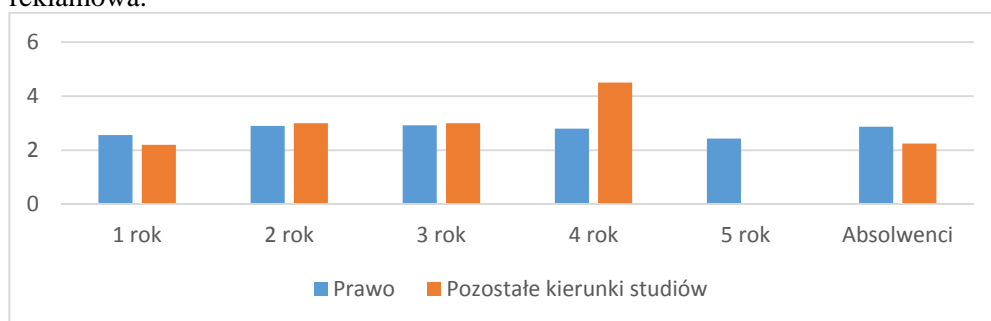
Powyższe dane pokazują, że stosunkowo duży odsetek ankietowanych oglądał badane w ankiecie filmy fabularne, serial oraz programy typu *court show*. Szczególnie wysokie wskaźniki oglądalności filmów *Green Mile* („Zielona Mila”) oraz *Devil's Advocate* („Adwokat Diabła”) mają z pewnością swoje uzasadnienie w częstym emitowaniu tych produkcji przez publiczne i komercyjne stacje telewizyjne, szczególnie w okresie najwyższej oglądalności. Analogicznie możemy wytłumaczyć stosunkowo dużą popularność produkcji *Erin Brockovich* lub *Filadelfia*. Wysokie wskaźniki oglądalności polskiego serialu *Prawo Agaty* oraz programu typu *court show* *Sędzia Anna Maria Wesółowska* wynikają, jak można przypuszczać, z zainteresowania rodzimymi realizacjami⁷⁰, które bez wątpienia wyróżnia trzymająca w napięciu dramaturgia (zob. także J. Sewerynik 2013⁷¹). Jak wynika jednak z przeprowadzonych wśród polskich studentów prawa nieformalnych rozmów i obserwacji (A. Dąbrowski 2010), mają oni do tych produkcji stosunek ambiwalentny.

Pomimo tego, że oficjalnie nie przyznają się do ich oglądania, wyrażają na ich temat własne sądy, posiłkując się konkretnymi sprawami sądowymi w nich przedstawionymi.

⁷⁰ Program *Sędzia Anna Wesółowska* należy do tzw. twórców globalnych (A. Ogonowska 2009: 60). Są to programy powstałe w oparciu o zakup licencji na ich krajową realizację, w naszym wypadku, realizacja TVN na licencji *Constantin Entertainment*. Formuła programu, jak podkreśla A. Ogonowska (2009: 60), „została napełniona lokalną treścią, co stwarza poczucie orientacji w kulturze globalnej, a jednocześnie zakotwicza użytkownika w tym, co rodzime i swojskie”.

⁷¹ Pozyskano z <http://prawo.rp.pl/artykuł/994512.html>

Pewnym zaskoczeniem jest niska znajomość produkcji niemieckich wśród ankietowanych. Spośród 29 respondentów, którzy uczyli się bądź obecnie uczą niemieckiego specjalistycznego języka prawa (*Deutsche Rechtssprache*), tylko 4 było zaznajomionych z programem *Richter Alexander Hold* i 8 z realizacją *Das Strafgericht*. W związku z tak niskim wskaźnikiem oglądalności nasuwa się konkluzja, że powyższe programy nie są częstym przedmiotem zajęć językowych w zakresie *Deutsche Rechtssprache*. Ważnym wnioskiem, płynącym z analizy danych, dotyczących oglądalności poszczególnych produkcji telewizyjnych o tematyce prawniczej, jest brak wyraźnych różnic w odpowiedziach udzielanych przez studentów i absolwentów prawa i nie-prawników. Aż 49 respondentów, co stanowi 24% wszystkich ankietowanych, uzupełniło w pytaniu 11 wykaz badanych seriali prawniczych o produkcję *Suits* („*W garniturach*”), której wejściu na polski rynek towarzyszyła specjalna kampania reklamowa.



Schemat 12. Wpływ kultury popularnej o tematyce prawniczej na świadomość prawną osób ją oglądających.

Jeśli chodzi o ostatnie pytanie ankiety, które dotyczyło wpływu kultury popularnej o tematyce prawniczej na świadomość prawną widzów, respondenci zostali poproszeni o zakreślenie jednej z cyfr od 1 do 5, gdzie 1 oznacza całkowity brak wpływu, a 5 ogromny wpływ. Jak pokazuje poniższy wykres, większość ankietowanych opowiedziała się za umiarkowanym wpływem tychże produkcji, zaznaczając cyfrę 3. Należy zwrócić uwagę na fakt, że tak jak w przypadku odpowiedzi na poprzednie pytanie, odpowiedzi udzielone przez studentów oraz absolwentów prawa były zbliżone do tych, dostarczonych przez nie-prawników. Wyjątek stanowią studenci I roku studiów magisterskich lingwistyki stosowanej w zakresie tłumaczeń specjalistycznych, według których kultura popularna o tematyce prawniczej wywiera duży albo bardzo duży wpływ na świadomość prawną osób ją oglądających.

Wyniki obu cytowanych powyżej badań ankietowych wyraźnie wskazują na fakt, że kultura popularna o tematyce prawniczej (*law-related pop culture*), uwzględniająca: filmy fabularne, seriale oraz programy typu *court show*, cieszy się zainteresowaniem osób uczących się specjalistycznego języka prawa. Część respondentów czerpie z tych programów wiedzę o prawie i instytucjach prawnych, co oznacza, że kształtują one ich świadomość prawną.

Wśród ankietowanych Polaków, uczących się specjalistycznych języków prawa jako języków obcych, głównie języka angielskiego (*lawyer's lingua franca*), przeważają studenci prawa oraz prawnicy. Jeśli chodzi o pierwszą grupę, są to, według powyższej ankiety, w większości studenci I roku studiów prawniczych, którzy nie mają jeszcze wiedzy fachowej. Problem braku wiedzy specjalistycznej dotyczy także studentów wyższych lat studiów prawniczych, którzy w trakcie swojej dotychczasowej edukacji prawniczej nie zetknęli się jeszcze z tematyką, omawianą na zajęciach językowych. W takich okolicznościach zajęcia językowe muszą koncentrować się nie tylko na doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej, lecz także uwzględniać rozwój kompetencji specjalistycznej. Jest to również szczególnie ważne w przypadku studentów innych kierunków niż prawo, którzy są słuchaczami kursów specjalistycznych języków prawa i którzy praktycznie nie mają ugruntowanej wiedzy specjalistycznej (zob. także A. Łuczak 2010).

Wyniki ankiety, zgodnie z przypuszczeniami, wskazują także na fakt, że obcojęzyczny materiał filmowy nie towarzyszy zbyt często zajęciom językowym. Nie dziwi zatem, że najczęstszą formą kontaktu osób uczących się języka z autentycznym materiałem filmowym są płyty DVD, zintegrowane z podręcznikiem do nauki języka obcego. Dzieje się tak, ponieważ znajdują się one w coraz większej liczbie materiałów dydaktycznych na różnych poziomach zaawansowania. Z pewnym niepokojem należy natomiast spojrzeć na fakt, że według respondentów, obcojęzyczny materiał filmowy pojawia się najrzadziej na zajęciach językowych na poziomie akademickim. Wydawałoby się bowiem, że słuchacze zajęć językowych na poziomie uniwersyteckim posiadają niezbędne kompetencje językowe i pozajęzykowe, które pozwalają im na właściwą percepcję całego spektrum gatunków telewizyjnych, uwzględniającego: filmy fabularne i dokumentalne, seriale, reportaże oraz programy informacyjne.

Jak pokazuje metryczka ankiety, większość słuchaczy kursów specjalistycznych języków prawa jest z oczywistych względów zatrudnionych w kancelariach prawniczych, sądach i działach prawnych różnych firm (prawie 60% respondentów). Kolejnym co do wielkości miejscem pracy wśród ankietowanych jest szeroko pojęta branża finansowo-bankowa, uwzględniająca: firmy konsultingowe, brokerskie oraz banki. W związku z tym, w pełni uzasadnione wydaje się być uzupełnienie programu kursów w zakresie specjalistycznego języka prawa o problematykę ekonomiczno-biznesową. Takie podejście było również jednym z postulatów, podsumowujących realizację projektu Unii Europejskiej pod nazwą *CEF Professional*, w którym uczestniczył Uniwersytet Warszawski i który miał na celu zdefiniowanie potrzeb językowych polskich prawników (zob. B. Górską-Poręcką 2007).

Podsumowując, możemy stwierdzić, że przedstawione powyżej badania, dotyczące recepcji kultury popularnej o tematyce prawniczej, wskazują na fakt, iż kontakt z telewizją i prezentowanymi w niej tekstami (zob. W. Godzic 1999: 11) stanowi ważny element aktywności kulturowej młodych ludzi (zob. także A. Barsch 2006: 202-203; M. Filiciak 2014: 237). Stąd też w pełni uzasadnione wydaje się być odwoływanie do telewizyjnej kultury popularnej (w kwestii tzw. kultury telewizyjnej (*television culture*) zob. J. Fiske 1987; W. Godzic 1999), również w ramach kształcenia językowego na poziomie uniwersyteckim. Jak podkreśla A. Ogonowska (2009: 77),

„[...] miejsc telewizji we współcześnie pojmowanym procesie edukacyjnym jest tak wiele, że związane z nimi zagadnienia (społeczne, polityczne, technologiczne, komunikacyjne, psychologiczne, kulturowe i językowe) mogą i powinny stać się przedmiotem refleksji nauczycieli [...] języków obcych”.

Kolejny rozdział pracy jest poświęcony glottodydaktyce języków specjalistycznych i kluczowych dla niej pojęć, jakimi są *analiza potrzeb* oraz *tekst specjalistyczny*, który z perspektywy nauczania/ uczenia się języka obcego można zinterpretować jako *tekst glottodydaktyczny*.

4. Glottodydaktyka języków specjalistycznych

Na podstawie wniosków, podsumowujących rozdział 1 oraz 2 niniejszej pracy, możemy stwierdzić, że podstawowe elementy dystynktywne glottodydaktyki języków specjalistycznych to dostosowywanie programu i treści nauczania do *konkretnych potrzeb uczących się* oraz wspieranie rozwoju ich *wiedzy specjalistycznej*.

Zgodnie z paradygmatem kognitywnym, na którym opiera się integracyjny model lingwistyki języków specjalistycznych (odwołuje się do niego niniejsza praca), eksponentami wiedzy specjalistycznej są *teksty specjalistyczne*. W związku z tym powinny one być przedmiotem wszelkich działań dydaktycznych, podejmowanych przez nauczycieli języków specjalistycznych.

Kolejne dwa podrozdziały pracy 4.1 oraz 4.2. będą poświęcone dokładnej analizie pojęć *tekst specjalistyczny* oraz *analiza potrzeb* z perspektywy glottodydaktyki języków specjalistycznych.

4.1. Teksty w glottodydaktyce języków specjalistycznych

Punkt wyjścia do rozważań na temat nauczania angielskiego oraz niemieckiego języka prawa jako języków obcych stanowi układ glottodydaktyczny S. Gruczy (2007) w węższym rozumieniu, opracowany na bazie modelu F. Gruczy (1978). Centralnym elementem tego układu jest uczeń (osoba ucząca się) ze swoimi umiejętnościami językowymi.



Schemat 12. Przedmiot badań glottodydaktyki specjalistycznej w węższym ujęciu według S.Gruczy(2007: 11)

Fakt ten jest szczególnie ważny w dydaktyce języków specjalistycznych, ponieważ zarówno przy tworzeniu programu kursu języka specjalistycznego, jak i doborze bądź też preparacji materiałów glottodydaktycznych kierujemy się potrzebami ucznia. Ich dokładna analiza pozwala nam bowiem na określenie docelowych zdarzeń komunikacyjnych w określonym środowisku zawodowym (por. K. Hryniuk 2011: 81).

Z punktu widzenia dydaktyki języków specjalistycznych, analiza potrzeb umożliwia wybór relewantnych tekstów, które mają adekwatność komunikacyjną, czyli, jak podkreśla J. Lukszyn (2002: 42), teksty te muszą stanowić „element w układzie komunikacji zawodowej”.

Jak odnotowałem w rozdziale 2.3., współczesna dydaktyka ESP postrzega owe teksty w kategoriach gatunków tekstowych *genrów*, które są traktowane jako podstawowe „narzędzia” w nauczaniu ESP, co podkreśla D. Belcher (2004: 166-167): “The means and ends of ESP and genre studies are so similar that it is difficult to disentangle the two, [and, in fact, m]any would argue that genre analysis is a tool of ESP”.

Z perspektywy badań niemieckojęzycznych, literatura przedmiotu wskazuje na *Fachtexte/ Fachtextsorten*, które stanowią podstawę glottodydaktyki języków specjalistycznych. R. Beier/ D. Möhn (1981: 122) wypowiedają się w tej kwestii w następujący sposób: "Fachsprache läßt sich nur auf der Grundlage von Fachtexten lernen und lehren." W swojej późniejszej publikacji R. Beier/ D.Möhn (1984: 98) wskazują na podwójną rolę, która przypada tekstom w nauczaniu języka specjalistycznego:

Texte dienen zum einen als *Modell* (Muster, Vorbild) für die angestrebte Verwendung von Sprache in fachlichen Situationen. Sie stellen zum anderen das für die Lehr- und Lernprozesse notwendige sprachliche Material bereit und fungieren als *Arbeitsgrundlage* (podkreślenia autorów tekstu) (R. Beier/ D.Möhn 1984: 98).

Na szczególną rolę klas tekstów (*Fachtextsorten*) w nauczaniu języków specjalistycznych wskazuje również A. Fearn (1996), mówiąc wprost o szansie dydaktycznej ("*didaktische Chance*"), jaką gatunki tekstów stwarzają glottodydaktyce języków specjalistycznych. Ich właściwą selekcję bądź też preparację umożliwi analiza potrzeb uczących się.

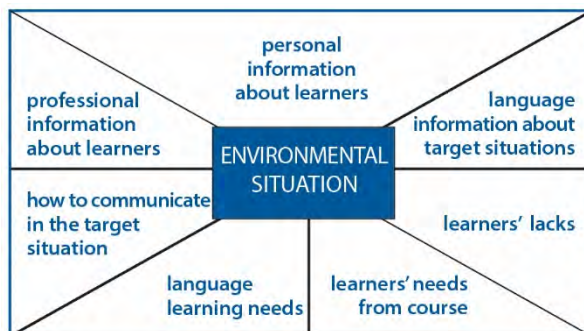
4.2. Analiza potrzeb

Jak zauważa E.D. Lesiak-Bielawska (2013: 102), zob. także (P. Sobkowiak 2008: 52 i n.), pojęcie potrzeb językowych, które pojawiło się w dydaktyce języków obcych w latach 60. XX wieku, ulegało pewnym transformacjom, a zakres znaczeniowy analizy potrzeb uległ poszerzeniu.

Ciekawą ilustrację ewolucji stanowisk w kwestii analizy potrzeb przedstawia R. West (1997), który w swoim opisie wykorzystuje metaforę podróży. Zauważa, że w pierwszej fazie rozwoju analiza potrzeb koncentrowała się głównie na potrzebach obiektywnych, reprezentujących docelowy punkt podróży. W związku z tym, jej zadanie sprowadzało się do ustalenia priorytetowych umiejętności językowych czy najważniejszych sytuacji komunikacyjnych i typowych dla niej zadań językowych (np. rozmowa przez telefon, pisanie protokołu zebrania). W kolejnej fazie rozwoju koncepcja analizy potrzeb została wzbogacona o występujące u uczących się braki (zob. także pojęcie *discrepancy analysis* w podziale G.P. Brindley'a z 1989 roku) w zakresie komunikacji specjalistycznej. Odnosiły się one do różnicy między wymogami komunikacyjnymi określonych sytuacji zawodowych a bieżącym poziomem biegłości językowej w danej grupie. Jak podkreśla R. West (1997), analiza tych braków oznaczała początek podróży, a więc początek nauki specjalistycznego języka obcego.

W kolejnej fazie rozwoju koncepcja analizy potrzeb została poszerzona o preferowane przez osoby uczące się sposoby przyswajania języka obcego oraz techniki wspierające efektywny przebieg nauki, co według metafory R. Westa (1997) odpowiadałoby środkom transportu, z których korzystamy w czasie podróży. Ostatni z opisywanych etapów ewolucji pojęcia analizy potrzeb uwzględnia sprzyjające i niesprzyjające okoliczności, które występują w środowisku nauczania, odnosząc się do takich

elementów, jak: kultura klasowa, różnice indywidualne, style nauczania, itp. Wszystkie wyżej wymienione czynniki, mające wpływ na analizę potrzeb, uwzględnia poniższy model:



Schemat 13. Model analizy potrzeb według T. Dudley-Evans oraz A.M. St. John (1998: 125)

Wynika z niego, że przygotowanie kursu języka specjalistycznego jest złożonym procesem, uwzględniającym nie tylko priorytetowe umiejętności językowe czy najważniejsze zdarzenia komunikacyjne (*language information about the target situations, how to communicate in the target situation*), lecz również indywidualne różnice w stylach uczenia się (*personal information about learners*). Także w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na analizę potrzeb i tworzenie programów kursów specjalistycznych w oparciu o jej wyniki (zob. *Adressatenspezifik* w pracach H.R. Flucka 1992).

Bezsprzecznie analiza potrzeb powinna być integralną częścią procesu tworzenia kursu języka obcego, a szczególnie specjalistycznego, ponieważ dostarcza nam istotnych informacji o zawartości kursu i wskazuje na działania dydaktyczne, które powinny być podjęte w czasie jego trwania (zob. J. Munby 1978; R.Richterich/J.L. Chancerel 1977/ 1980, T. Dudley-Evans/ A.M. St. John 1998; M.H. Long 2005; H. Basturkmen 2010). Nie zawsze jednak, jak pokazują badania (zob. T.Dudley-Evans/ A.M. St. John 2009; H. Basturkmen 2010; S. Bolsher/ K.Smalkoski 2002), zaprojektowany kurs języka specjalistycznego spełnia obiektywne bądź też subiektywne potrzeby językowe jego uczestników. W większości przypadków wynika to z błędnej i często bezrefleksyjnej oceny potrzeb przez osoby decyzyjne.

Jak podkreśla E.D. Lesiak-Bielawska (2013: 102), wiarygodna analiza potrzeb, szczególnie w przypadku projektowania kursu języka specjalistycznego, powinna opierać się zarówno na różnorodnych źródłach informacji (np.: (eks-)pracownicy, (eks-)studenci, klienci, pracodawcy, innych badaniach, dotyczących kursów w zakresie komunikacji specjalistycznej), jak i korzystać z różnorodnych technik badawczych (kwestionariusze, wywiady, obserwacje interakcji, analiza języka stosowanego w sytuacjach docelowych, testy osiągnięć, obserwacje osób wykonujących zadania, odzwierciedlające sytuacje docelowe – *job shadowing*).

4.3. Definicja pojęcia tekst glottodydaktyczny

Z dotychczas poczynionych rozważań wynika, że dzięki analizie potrzeb możemy dokonać selekcji tekstów z punktu widzenia ich adekwatności komunikacyjnej. Powinny to być, jak podkreśla M. Dakowska (2007: 82): „teksty zanurzone sytuacyjnie (...), które są strukturalnie zintegrowane z całą sytuacją komunikacyjną” i które stanowią podstawę komunikacji językowej. Skoro, jak podkreśla M. Dakowska (2007: 10), „przyswajanie języków obcych jako proces poznawczy może być realizowane tylko na gruncie i w postaci komunikacji językowej”, musi się ono odwoływać do tekstów, które jak zauważyłem w podsumowaniu rozdziału pierwszego tej pracy, zostały nazwane *tekstami glottodydaktycznymi*.

Wyodrębnienie pojęcia tekst glottodydaktyczny wpisuje się w dyskusję, dotyczącą wprowadzenia odrębnego pojęcia tekstu dla potrzeb glottodydaktyki (P. Szerszeń 2010: 44). Zwolennicy wprowadzenia podziału *tekst nie(glotto)dydaktyczny* vs. *tekst (glotto)dydaktyczny* wychodzą z założenia, że ani koncepcje wywodzące się z literaturoznawstwa, ani pozostałe koncepcje tekstu nie mogą i nie powinny być przenoszone na zasadzie „transferu bezpośredniego” do glottodydaktyki (K.R. Bausch 1991: 15).

Jak podkreśla S. Grucza (1999: 65), „Tekst (glotto)dydaktyczny to pojęcie glottodydaktyczne i, w związku z tym, jego definicja musi być sformułowana na płaszczyźnie rzeczywistości glottodydaktycznej”.

W związku z pojawieniem się koncepcji *tekstu (glotto)dydaktycznego*, w literaturze przedmiotu (zob. P. Szerszeń 2010: 45), przedstawiono dwie podstawowe możliwości eksplikacji opozycji *tekst (glotto)dydaktyczny* – *tekst nie(glotto)dydaktyczny*. Pierwsza z nich interpretuje powyższą opozycję w kategoriach intencji tworzenia tekstu, tzn. „pierwotnie stworzony dla potrzeb dydaktycznych” vs. „pierwotnie niestworzony dla potrzeb dydaktycznych”.

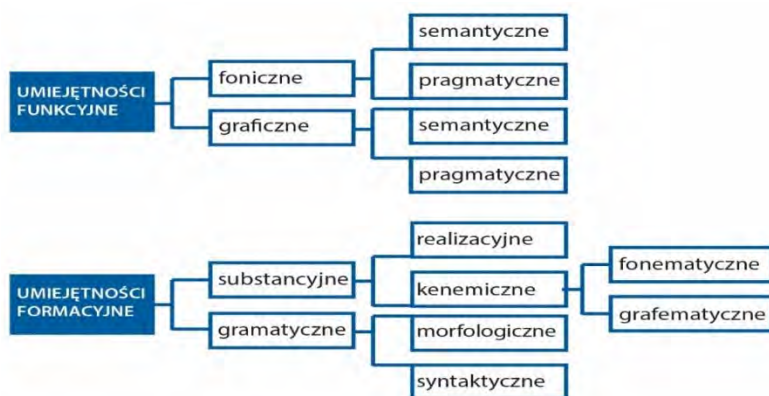
Druga natomiast odwołuje się do koncepcji inputu (M. Dakowska 2007: 86), zgodnie z którą każdy tekst obcojęzyczny (pisany i mówiony) może być traktowany jako *tekst (glotto)dydaktyczny*, o ile jest nośnikiem relewantnych dla procesu glottodydaktycznego danych językowych, aktywizujących procesy akwizycji językowej (M. Dakowska 2007: 128).

4.4. Klasyfikacje tekstów glottodydaktycznych

Wskazując na cechy dystynktywne tekstów (glotto)dydaktycznych, należy wspomnieć o kryteriach ich klasyfikacji, które według S. Gruczy (1999: 68 i n.) są trojakiego rodzaju: kryteria glottodydaktyczne, metalingwistyczne (odnoszące się do treści) oraz kryteria lingwistyczne.

4.4.1. Klasyfikacja tekstów według kryteriów glottodydaktycznych i metalingwistycznych

Pierwsza kategoria kryteriów klasyfikacji tekstów (glotto)dydaktycznych odwołuje się do ich funkcji glottodydaktycznej, czyli do roli, jaką pełnią w procesie nauczania/uczenia się danego języka obcego. Mówiąc precyzyjniej, chodzi o to, jakie umiejętności językowe mogą być dzięki nim doskonalone. Najczęściej przytaczanym w tym kontekście podziałem jest klasyczna klasyfikacja, uwzględniająca cztery podstawowe umiejętności językowe, czyli: mówienie, pisanie, czytanie oraz słuchanie. Uzupełnieniem tego czteroczęściowego podziału jest zaproponowana przez F. Gruczę (1983: 164 i n.), szczegółowa klasyfikacja umiejętności językowych, którą przedstawia poniższy schemat:



Schemat 14. Klasyfikacja umiejętności funkcyjnych i formacyjnych według F. Gruczy (1983: 164)

Z powyższego zestawienia wynika, że umiejętności językowe możemy podzielić na dwie podstawowe kategorie – umiejętności funkcyjne oraz formacyjne. Pierwsze z nich umożliwiają osobie uczącej się języka obcego produkcję, percepcję, identyfikację oraz dyferencjację wypowiedzi językowej w postaci fonicznej (umiejętności foniczne) lub graficznej (umiejętności graficzne). Zarówno umiejętności foniczne, jak i graficzne można z kolei podzielić na semantyczne oraz pragmatyczne. Pierwsze dotyczą płaszczyzny samego systemu językowego i określają znajomość funkcji znaczeniowych różnych jednostek znaczeniowych, jak i znajomość reguł wzajemnego przyporządkowywania tych jednostek znaczeniowych. Jeśli chodzi o umiejętności pragmatyczne, odwołują się one do aktu komunikacyjnego i dotyczą zarówno umiejętności doboru językowych środków wyrazu, jak i umiejętności funkcyjnej, umożliwiającej ocenę tychże środków.

Drugi typ umiejętności językowych, czyli umiejętności formacyjne, daje osobie uczącej się języka obcego możliwość posługiwania się sygnałami fonicznymi lub graficznymi w funkcji znaków. Wśród umiejętności formacyjnych możemy wyróżnić

umiejętności substancyjne (realizacyjne i kenemiczne) oraz umiejętności gramatyczne (morfologiczne i syntaktyczne). Substancyjne umiejętności realizacyjne umożliwiają osobie uczącej się języka obcego wytwarzanie sygnałów, natomiast umiejętności kenemiczne pozwalają na ich wytwarzanie w postaci graficznej (umiejętności grafematyczne) bądź fonicznej (umiejętności fonematyczne). Jeśli chodzi natomiast o umiejętności gramatyczne, mówca/ słuchacz potrafi dzięki nim tworzyć wypowiedzi językowe z uwzględnieniem ich funkcji znaczeniowej.

Kolejna kategoria podziału tekstów (glotto)dydaktycznych, która nawiązuje do wyżej wymienionej klasyfikacji, uwzględniającej kryteria glottodydaktyczne, bazuje na eksplikacji opozycji *tekst metalingwistyczny* vs. *tekst niemetalingwistyczny*. Pierwszy jej element, jak zauważa P. Szerszeń (2010: 49 i n.), obejmuje teksty, będące nośnikami informacji lingwistycznych, które dotyczą poszczególnych zagadnień gramatycznych w postaci: komentarzy, opisów, wyjaśnień, itp. Mogą mieć one charakter deskryptywny i/ bądź kontrastywny oraz być tworzone w języku ojczystym lub obcym. Tekstami niemetalingwistycznymi są z kolei wszystkie pozostałe teksty (glotto)dydaktyczne.

Ciekawy, nawiązujący do tematyki niniejszej rozprawy, przykład klasyfikacji tekstu glottodydaktycznego według kryteriów niemetalingwistycznych, przedstawia

T. Lay (2009), *vide* A. Wolak (2013: 296 i n.). Autor pokazuje w nim 14 kryteriów, umożliwiających ocenę utworu filmowego z perspektywy jego relewancji dydaktycznej, a w szczególności z punktu widzenia przekazywanych treści (inter)kulturowych. Należą do nich:

- gatunek filmu – jaki rodzaj filmu jest najlepszy do unaocznienia omawianej problematyki?
- dokumentacja – jakie treści kulturowe udokumentowano w filmie?
- subiektywność – jaki fragment rzeczywistości kulturowej pokazano w filmie?
- intencja/ cel – jakie jest przesłanie filmu, które aspekty kulturowe pokazano/ skrytykowano?
- zastosowanie – jakie cele dydaktyczne można osiągnąć, pokazując film, do zobrazowania jakiej tematyki pomocny jest film?
- zajęcia – czy film stanowi wprowadzenie do tematu czy też uzupełnienie lub pogłębienie poruszanej tematyki?
- wiedza uczących się – jaką wiedzę powinni posiadać uczący się, by zrozumieć tekst pod względem języka oraz treści? Czy i w jakim stopniu uczący mogą wykorzystać swoją wiedzę i doświadczenia w pracy nad treścią filmu? Czy film porusza relewantne tematy?
- reprezentatywność – czy film ma wymowę generalizującą czy też przedstawia zagadnienia jednostkowe, szczególne?
- oddziaływanie – w jaki sposób film może oddziaływać na uczących się? Czy może on prowadzić do błędnych uogólnień?
- porównywanie – czy przedstawiona sytuacja skłania do dokonywania porównań między kręgiem kulturowym uczących się a kręgiem kulturowym użytkowników danego języka?

- uwrażliwienie – czy film pozwala na uwrażliwienie, zwrócenie uwagi uczących się na: wartości, normy, światopogląd związane z kręgiem kulturowym użytkowników nauczanego języka oraz kręgiem kulturowym uczących się?
- zmiana perspektywy – czy w filmie są pokazane: symbole, tematy, przedstawienia, które mogą wywołać zdziwienie u uczących się?
- stereotypy – czy film pozwala uczącym się na uświadomienie sobie i konfrontację posiadanych wyobrażeń o prezentowanym kręgu kulturowym?
- wrażenie – czy film pokazuje konkretny obraz danego kraju, czy wymaga on dalszych uzupełnień lub rewizji?

4.4.2. Klasyfikacja tekstów według kryteriów lingwistycznych

Kryteria lingwistyczne odwołują się do językowej strony tekstów dydaktycznych i mogą uwzględniać, jak zauważa S. Grucza (1999: 68 i n.), następujące kryteria:

- sposób materialnej realizacji tekstu;
- rodzaj języka;
- stopień złożoności językowej;
- zróżnicowanie lektalne;
- typ illokucji;
- rodzaj tekstu.

Jeśli chodzi o pierwsze kryterium, teksty (glotto)dydaktyczne mogą być realizowane graficznie, jako teksty pisane, bądź fonicznie, jako teksty mówione. Mogą one również występować w formach mieszanych dwóch podstawowych typów, tj. jako mówione teksty pisane (np. audiobooki) lub zapisane teksty mówione (np. zapisy nagrań w podręcznikach kursowych).

Rodzaj języka dotyczy tekstów powstających zarówno w języku obcym, jak i ojczystym. Możemy zatem wyróżnić obcojęzyczne teksty (glotto)dydaktyczne oraz te, powstałe w języku ojczystym. Druga kategoria tekstów pojawia się najczęściej w postaci komentarzy gramatycznych, opisów bądź poleceń do ćwiczeń, głównie w podręcznikach, stosowanych w początkowej fazie nauki języka obcego.

Jeśli chodzi o stopień złożoności językowej, teksty (glotto)dydaktyczne mogą wykazywać się różnym stopniem złożoności językowej na płaszczyźnie: fonetycznej, gramatycznej, leksykalnej, stylistycznej lub pragmatycznej. Zróżnicowanie lektalne oznacza z kolei, że teksty mogą być sformułowane w różnych lektalnych odmianach danego języka: dialekcie, socjolekcie, technolekcie, itd.

Typ illokucji podkreśla, że każdy tekst (glotto)dydaktyczny jest wynikiem działania językowego, u którego podstaw leży intencja sprawcza, jak np.: informowanie, opowiadanie, przepraszenie, prośenie itp. Ponieważ każda intencja sprawcza (działaniowa) ma swoje odzwierciedlenie w illokucyjnej strukturze tekstów, to na jej podstawie można dokonać klasyfikacji tekstów. Ostatnie kryterium, gatunkowość tekstu, opisuje teksty (glotto)dydaktyczne z perspektywy reprezentowanych przez nie gatunków.

Do przedstawionej powyżej klasyfikacji tekstów glottodydaktycznych, autorstwa S. Gruczy, nawiązuje klasyfikacja zaproponowana przez S. Adamczak-Krysztofowicz (2009: 108 i n.), która koncentruje się na specyfice tekstów mówionych, wykorzystywanych jako teksty do słuchania, bądź też oglądania lub słuchania w kontekście glottodydaktycznym. Autorka wyróżnia w niej następujące kryteria: sposób realizacji tekstowej (*Art der textuellen Realisierung*), sposób prezentacji tekstu (*Präsentationsform*), rodzaj komunikatu ustnego (*Form der Mündlichkeit*), cechy dystynktywne prezentowanych gatunków tekstowych (*Texsortenmerkmale*), stopień autentyczności tekstu (*Authentizitätsgrad*), stopień trudności tekstu (*Schwierigkeitsgrad*).

Sposób realizacji tekstowej uwzględnia teksty realizowane kanałem słuchowym, teksty (audiowizualne) przekazywane kanałem słuchowym i wzrokowym oraz tzw. teksty hybrydowe. Przykładem takich tekstów z perspektywy glottodydaktycznej są teksty realizowane kanałem słuchowym, np. piosenki i towarzyszące im drukowane teksty tych piosenek lub też obcojęzyczne teksty audiowizualne z napisami. Jeśli chodzi o sposób prezentacji tekstu, dotyczy on trzech rodzajów tekstu z punktu widzenia liczby osób, uczestniczących w jego wytwarzaniu i uwzględnia teksty: monologowe, dialogowe oraz polilogowe.

Rodzaj komunikatu ustnego dotyczy opozycji spontaniczne vs. przygotowane teksty mówione i uwzględnia trzy kategorie takich tekstów: teksty mówione wypowiedziane niespontanicznie, przygotowane teksty mówione wypowiedziane spontanicznie oraz nieprzygotowane teksty mówione wypowiedziane spontanicznie. Do pierwszej kategorii należą wszystkie rodzaje tekstów, które zostały pierwotnie spisane a następnie odczytane, jak np. utwory literackie w formie audiobooków. Druga kategoria, podobnie jak pierwsza, dotyczy tekstów przygotowanych, które są jednak wypowiedziane spontanicznie i uwzględnia następujące gatunki tekstowe: wywiady, przemowy, debaty. Trzeci typ dotyczy różnorodnych spontanicznych tekstów mówionych, które możemy znaleźć w: utworach filmowych, reportażach, programach typu talk-show. W obrębie kategorii uwzględniającej cechy dystynktywne prezentowanych gatunków tekstowych można wyodrębnić dwie subkategorie – teksty literackie oraz teksty użytkowe.

Jeśli chodzi o kwestię autentyczności tekstu glottodydaktycznego, S. Adamczak-Krysztofowicz (2009: 113-114) wymienia cztery typy tekstów, wśród których można wymienić: teksty autentyczne w węższym rozumieniu, nazywane przez autorkę tekstami oryginalnymi; teksty autentyczne z perspektywy swojej relewancji dydaktycznej (por. M. Dakowska 2007: 127 i n.); teksty dydaktyzowane, niezintegrowane z podręcznikiem oraz teksty dydaktyzowane zintegrowane z podręcznikiem.

Ostatnie kryterium kwalifikacyjne dotyczy stopnia trudności analizowanych tekstów i – jak słusznie zauważa S. Adamczak-Krysztofowicz (2009: 114) – jest kwestią bardzo złożoną. Z jednej strony zależy od samego uczącego się (oglądającego, słuchającego) i jego struktur poznawczych (zob. rozdział 4.7. niniejszej pracy). Z drugiej – wpływ na nie mają czynniki zewnętrzne, uwzględniające: osobę mówiącą z charakterystycznymi dla niej werbalnymi i niewerbalnymi sposobami przekazu informacji,

złożoność tekstu z punktu widzenia jego tematyki (leksyki), makrostruktury oraz sposobów przekazu tekstu (sytuacja komunikacyjna, np. kontakt *face-to-face* oraz warunki akustyczne).

4.5. Oryginalne versus autentyczne teksty glottodydaktyczne

W rozdziale 1.2. uznałem, że będący przedmiotem zainteresowania niniejszej pracy dyskurs telewizyjno-kinowy o tematyce prawniczej jest *autentyczny*, ponieważ został stworzony w oparciu o scenariusz autorstwa licznych rodzimych użytkowników języka, będących również ekspertami w dziedzinie prawa.

W tym rozdziale chciałbym dokonać analizy autentyczności przedmiotowych tekstów audiowizualnych z perspektywy glottodydaktycznej. W związku z tym, że teksty te będą używane w procesie nauczania/ uczenia się języka obcego, będę je nazywał, w nawiązaniu do poprzedniego rozdziału, tekstami glottodydaktycznymi.

Z uwagi na swoje pochodzenie, teksty glottodydaktyczne są nazywane tekstami oryginalnymi bądź autentycznymi. Dyskusja w sprawie autentyczności vs. oryginalności materiałów glottodydaktycznych toczy się w literaturze przedmiotu już od kilkudziesięciu lat.

Jak podkreśla J. Lewkowicz (2000: 45 i n.), pojęcie *autentyczności* pojawiło się w angloamerykańskiej literaturze przedmiotu w latach 60. ubiegłego wieku, kiedy R.A. Close (1965) oraz G. Broughton (1965) zauważyli, że osoby uczące się języka obcego nie stykają się z tekstami, które są charakterystyczne dla języka docelowego. Próbując usunąć ten mankament, R.A. Close (ibid.) umieścił w swoim podręczniku *The English we use for science* (1965) szeroki wybór „autentycznych” publikacji o tematyce naukowej. Autentyczność była wówczas rozumiana jako kategoria, opisująca materiały pochodzące z „autentycznych” (*“real-life”*) źródeł. Przeciwstawiano jej materiały „nieautentyczne”, tzn. tworzone dla potrzeb dydaktycznych. W latach 70. ubiegłego wieku, H.G. Widdowson wprowadził rozróżnienie na *genuineness* (oryginalność) oraz *authenticity* (autentyczność), które zdefiniował w następujący sposób (H.G. Widdowson 1978: 80): „Genuineness is a characteristic of a passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and has to do with the appropriate response”.

Oryginalność według powyższego ujęcia była cechą charakterystyczną wszystkich tekstów, natomiast autentyczność była przypisywana przez ich odbiorców w trakcie przetwarzania tekstu tylko niektórym z nim.

Na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego wieku komunikatywiści K. Morrow (1978, 1979); P. Rea (1978) oraz B.J. Carrol (1980) zwrócili uwagę na potrzebę wykorzystywania zarówno w procesie nauczania, jak i testowania (autentycznych) tekstów, które nie zostały uproszczone oraz (autentycznych) zadań, przypominających rzeczywistą komunikację poza salą lekcyjną. Z tego powodu przez długi czas panowało przekonanie, że teksty autentyczne, tzn. te, które w żaden sposób nie zostały zmodyfikowane dla potrzeb dydaktycznych, są w swej istocie lepsze niż „nieautentyczne”, które dostosowano do potrzeb uczących się.

Dopiero M. Breen (1985), *fide* J. Lewkowicz (2000: 47) zajął nieco mniej ortodoksyjne stanowisko wobec autentyczności, podkreślając jej złożony charakter i wskazując na fakt, że podstawowym celem uczenia się języka jest umiejętność interpretacji znaczenia tekstów i każdy tekst, który prowadzi do tego celu, stanowi cenny impuls w procesie nauczania języka. Mniej istotne staje się zatem pochodzenie tekstu, natomiast kluczowa jest jego funkcja dydaktyczna.

Według S. Gruczy (1998a: 19), o autentyczności tekstu decyduje jego komunikacyjna adekwatność. Tekstem autentycznym jest zatem taki tekst, który „kongruuje z sytuacją komunikacyjną, w której lub dla której został sformułowany”. Oznacza to, że o autentyczności danego tekstu nie można rozstrzygnąć, izolując go z kontekstu, w którym został sformułowany.

Jeśli chodzi natomiast o pojęcie tekstu oryginalnego, S. Grucza (1998a: 19.) nazywa nim, „każdy tekst, którego pierwotna forma i treść nie zostały w żaden sposób zmienione.” Tenże autor wskazuje także na różnice pomiędzy oryginalnością tekstu oraz oryginalnością kontekstu, w którym dany tekst został stworzony. Według niego, ta dychotomia jest wyjątkowo ważna z perspektywy glottodydaktycznej, ponieważ teksty „przeniesione” z pierwotnego kontekstu komunikacyjnego do innego kontekstu, nawet przy wiernym zachowaniu swojej formy i treści tracą do pewnego stopnia na swojej oryginalności. W nowym kontekście komunikacyjnym zmienia się bowiem funkcja tekstu i sposób jego oddziaływania na odbiorcę (zob. także F.G. Königs 1991: 82). W związku z powyższym, S. Grucza (2008a) podkreśla, że oryginalność oraz autentyczność to dwa różne, wzajemnie nie determinujące się atrybuty tekstów (glotto)dydaktycznych. Stoi on również na stanowisku, że jedynie autentyczność, a nie oryginalność powinna stanowić kryterium oceny przydatności (glotto)dydaktycznej tekstów.

Podobną opinię wyraża także M. Dakowska (2007: 135), która twierdzi, że „materiał dydaktyczny musi być znaczący i posiadać strukturalne cechy dyskursu, natomiast sprawa autorstwa rodzimego użytkownika języka nie powinna być traktowana zbyt rygorystycznie”. Autorka (2007: 133) podkreśla również wagę relewantności i zrozumiałości tekstów dydaktycznych, które to pojęcia autorka definiuje w następujący sposób:

- *tekst relewantny* to tekst przydatny uczniowi z punktu widzenia jego potrzeb komunikacyjnych i poznawczych, treści, tematyki, terminologii, typu dyskursu, celu komunikatu, rodzaju sytuacji, ważny z punktu widzenia tożsamości ucznia, jego ról w procesie dydaktycznym, roli odbiorcy w komunikacji masowej oraz adresata indywidualnego; tekst zawierający istotne informacje, z którymi uczeń powinien się zapoznać z uwagi na ich przydatność w procesach komunikacyjnych;
- *tekst zrozumiały*, to tekst dostosowany pod względem stopnia psycholingwistycznej trudności do stanu i możliwości przetwarzania informacji przez ucznia z uwagi na jego poziom opanowania wiedzy i sprawności językowych; jest to tekst, który uczeń jest w stanie dekodować na swoim etapie rozwoju językowego, tekst ‘psychologicznie strawny’.

4.6. Definicja oraz klasyfikacja materiałów audiowizualnych

Analizowane w niniejszej pracy utwory filmowe i programy telewizyjne o tematyce prawniczej były we wcześniejszych jej rozdziałach, z racji ich dwukanałowego (słuchowego oraz wzrokowego) sposobu przekazu, traktowane jako *teksty audiowizualne*. W poprzednim rozdziale teksty te, zgodnie z definicją M. Dakowskiej (2007: 128), zostały również nazwane *tekstami glottodydaktycznymi*, ponieważ są nośnikami relevantnych dla procesu glottodydaktycznego danych językowych, które aktywizują procesy akwizycji językowej.

W odniesieniu do utworów filmowych i innych tekstów audiowizualnych używa się w dydaktyce pojęcia *materiały audiowizualne*. W literaturze przedmiotu, dotyczącej materiałów glottodydaktycznych *sensu largo*, materiały te są często przeciwstawiane tekstom, realizowanym w formie graficznej. Na taką opozycję wskazuje W. Pfeiffer (2001: 163), który dokonał podziału na materiały drukowane (*print media*) oraz materiały audiowizualne.

Wśród pierwszej kategorii wyróżnił: podręczniki podstawowe i ćwiczeniowe, poradniki metodyczne oraz materiały uzupełniające w postaci: słowników, gramatyk, tekstów uzupełniających itp.

Materiały audiowizualne podzielił z kolei na media twarde (*hardware*) oraz media miękkie (*software*). Media twarde mają za zadanie ekspozycję miękkich mediów audiowizualnych, audialnych oraz wizualnych i uwzględniają wszelkie przyrządy oraz urządzenia, które służą temu celowi, jak np. rzutnik multimedialny, odtwarzacz DVD, komputer, tablica interaktywna. Media miękkie to wymagające mediów twardej płyty DVD, CD-ROMy oraz wszelkie materiały ikonograficzne jak np. plansze, tablice, plakaty, zdjęcia, rysunki, które spełniają swoją funkcję dydaktyczną bez pośrednictwa *hardware*. Jak podkreśla W. Pfeiffer (2001: 163), wśród mediów twardej znajdują się również takie, które dla przekazu treści językowych, oryginalnych lub dydaktyzowanych, nie wymagają mediów miękkich. Należą do nich: telewizja, radio oraz internet.

Oprócz W. Pfeiffera (2001) także inni glottodydaktycy podjęli próbę klasyfikacji mediów audiowizualnych. G. Storch (1999: 207) używa tego określenia zarówno w odniesieniu do wszelkich pomocy naukowych, stosowanych w nauczaniu języków obcych, np. rzutników, komputerów i podręczników, tablicy, a nawet sposobu organizacji zapisu na tablicy. Jest to bardzo szerokie rozumienie, odnoszące się do wszystkich mediów, odbieranych przez uczących się przez kanał wzrokowy lub słuchowy, jak również oba jednocześnie. Nieco węższą definicję mediów audiowizualnych proponuje J.M. Roche (2010: 1244), który zalicza do tej kategorii wyłącznie takie media, które łączą dźwięk i obraz, a więc przede wszystkim telewizję oraz nagrania na płytach DVD.

Reasumując, możemy stwierdzić, że filmy to materiały audiowizualne, których prezentacja na zajęciach językowych wymaga według definicji W. Pfeiffera (2001) integracji dwóch kategorii mediów, *hardware* w postaci odtwarzacza DVD, komputera lub też rzutnika multimedialnego oraz *software* w postaci płyt DVD lub też CD-romów. W związku z powszechnością internetu, prezentacja materiału filmowego

sprowadza się coraz częściej do korzystania wyłącznie z mediów twardej, na przykład serwisu internetowego *You Tube*, który umożliwia bezpłatne umieszczanie i odtwarzanie strumieniowe filmów.

4.7. Rozumienie tekstów audiowizualnych w świetle współczesnych koncepcji psycholingwistycznych

Punktem wyjścia do wszelkich zadań, związanych z tekstami audiowizualnymi, jest zrozumienie tych tekstów.

Jak zauważyłem w rozdziale 2.1.3., badania kognitywnej lingwistyki tekstu koncentrują się m.in. na procesach produkowania i rozumienia tekstów, które są interpretowane w kategorii procesów przetwarzania informacji. Chociaż większość istniejących kognitywnych teorii i modeli rozumienia tekstu dotyczy tekstów pisanych, leżące u ich podstaw założenia teoretyczne pozwalają również na interpretację procesów przetwarzania informacji, związanych z dekodowaniem tekstów audiowizualnych.

Współczesne badania psycholingwistyczne (H.Strohner/ G. Rickheit 1990) podkreślają, że procesy rozumienia dyskursu, podobnie do procesów jego tworzenia, mają strukturę hierarchiczną. Koncentrują się one w pierwszej kolejności na rozpoznawaniu wypowiedzi, ich segmentacji, identyfikacji oraz dyferencjacji. Na kolejnym poziomie przebiega proces semantyzacji, polegający na dekodowaniu form werbalnych i rekonstruowaniu ich znaczenia. Ostatni poziom przetwarzania dyskursu dotyczy jego konceptualizacji, polegającej na rekonstrukcji i interpretacji treści oraz intencji komunikacyjnej, która odpowiada zamierzeniom mówcy (por. F. Grucza 1993; M. Olpińska 2009a).

Od czasów przełomu kognitywnego (zob. rozdziały 1.9. oraz 2.1.3.), pojawiło się wiele klasyfikacji teorii i modeli rozumienia tekstu, które koncentrują się na procesach dekodowania i rekonstruowania znaczenia, wśród których S. Adamczak-Krysztofowicz (2009: 31 i n.) wyróżnia:

- teorie reprezentujące kierunek „dół-góra” (*bottom-up*), które podkreślają analityczny charakter przetwarzania;
- teorie reprezentujące kierunek „góra-dół” (*top-down*), które interpretują przetwarzanie w sposób syntetyczny czy też holistyczny;
- teorie, które integrują oba kierunki przetwarzania.

Jeśli chodzi o teorie związane z kierunkiem „dół-góra” (W. Kintsch/ T.A. van Dijk 1978, 1983), wychodzą one z założenia, że przetwarzanie informacji przebiega etapowo, w jednym kierunku, począwszy od najmniejszych jednostek informacji. W przypadku rozumienia ze słuchu, będącego integralną częścią rozumienia przekazu audiowizualnego, chodzi o identyfikację dźwięków i fonemów, na podstawie których są tworzone wyrazy, frazy, a następnie zdania.

Z kolei w przypadku modeli „góra-dół”, punkt wyjścia stanowi zmagazynowana w formie schematów wielowymiarowa wiedza słuchającego, w naszym wypadku oglądającego (M. Dakowska 2007: 45). Na jej podstawie dokonuje on antycypacji,

stawia hipotezy, a także rekompensuje braki w przetwarzaniu na poziomie mikrostruktury tekstu (J. Flowerdew/ M. Miller 2005). Obecnie w glottodydaktyce zwraca się szczególną uwagę na modele integracyjne, które podkreślają współdziałanie procesów „dół-góra” oraz „góra-dół”, a proces rozumienia dyskursu jest postrzegany jako wynik złożonej interakcji przetwarzania na wszystkich poziomach (R. Grotjahn 2000: 340, por. E. Podpora-Polit 2012). Owe modele, jak zauważa M. Dakowska (2007: 102): „wskazują zarówno na konieczne cechy strukturalne procesu przetwarzania dyskursu, jak i indywidualne cechy strategiczne, wynikające z konkretnych warunków i sytuacji.” Taką koncepcję przetwarzania dyskursu audiowizualnego przedstawia model B. Biechele (2008), nawiązujący do kognitywnej teorii percepcji filmu autorstwa P. Ohlera (1990). Ilustruje go poniższy schemat:



Schemat 15. Model przetwarzania dyskursu audiowizualnego według B. Biechele (2008), fide C.A. Toth (2010: 43)

Wynika z niego, że proces recepcji filmu ma charakter interakcyjny. Z jednej strony odbiorca dekoduje informacje, które docierają do niego kanałem wzrokowym i słuchowym. Z drugiej – angażuje w celu zrozumienia odbieranego przez siebie przekazu własne zasoby wiedzy deklaratywnej, obejmujące wiedzę językową, ogólną wiedzę o świecie, wiedzę narracyjną⁷² oraz formalną wiedzę o filmie. Powyższy schemat podkreśla również istotną rolę strategii kognitywnych (wiedzy proceduralnej) w postaci: antycypacji, inferencji, elaboracji, generalizacji, które wspomagają proces rozumienia tekstów.

⁷²Wiedza narracyjna (*narratives Wissen*) to według P. Ohlera (1990: 48) struktury wiedzy o typowych wątkach, rolach bohaterów, miejscu i kolejności wydarzeń, które zwykle pojawiają się w konkretnych gatunkach filmowych.

Badacze przedmiotu wskazują na szczególną rolę inferowania, czyli wnioskowania w procesie przetwarzania tekstu audiowizualnego, które H. Strohner/ G. Rickheit (1990: 53) interpretują jako tworzenie nowej semantycznej informacji w danym kontekście. Jak zauważa C.A. Toth (2010: 46), w wielu realizacjach filmowych pojawiają się zamierzone luki informacyjne i elipsy semantyczne (B. Boniecka 1999), które wymagają od odbiorcy uruchomienia własnych strategii kognitywnych oraz zasobów wiedzy deklaratywnej celem uzupełnienia brakujących informacji. Procesy inferencji są w tym przypadku wspomagane poprzez współwystępowanie dźwięku i obrazu oraz strukturę narracyjną tekstu. W przypadku interpretacji materiałów audiowizualnych o tematyce prawniczej ważną rolę odgrywają również procesy antycypacji, które M. Dakowska (2007: 38) określa jako „aktywne oczekiwanie i przygotowanie się na nadchodzącą informację, polegające na ocenie sytuacji czy też szeroko pojętego kontekstu, w którym informacja się pojawia, dokonaniu stosownej kategoryzacji, świadomie lub podświadomie przewidując to, co się wydarzy”.

W wielu bowiem realizacjach telewizyjnych o tematyce prawniczej widz jest wielokrotnie konfrontowany ze scenami, które wymagają od niego przewidywania dalszego biegu wydarzeń (zob. seriale prawnicze, dotyczące prawa karnego, wymienione w rozdziale 3.2. niniejszej pracy).

Jeśli chodzi o umiejętność rozumienia tekstów audiowizualnych, jest ona z perspektywy glottodydaktycznej najczęściej kojarzona z umiejętnością rozumienia ze słuchu (zob. m.in. H. Komorowska 2009: 73). Jak potwierdzają jednak badania (M. Harms 2005), podczas recepcji tekstów audiowizualnych, ponad pięć razy więcej informacji odbieranych jest kanałem wzrokowym niż słuchowym. W związku z powyższym, w literaturze przedmiotu podjęto próby rozszerzenia znaczenia pojęcia *rozumienie ze słuchu*, które uwzględniałoby także procesy odbioru informacji przekazywanych przez obraz filmowy. Znalazło to między innymi swoje odzwierciedlenie we wskaźnikach opisu biegłości językowej, zawartych w ESOKJ (zob. ESOKJ 2003: 72). Stało się to również inspiracją dla glottodydaktyków, zajmujących się wykorzystywaniem materiałów audiowizualnych w nauczaniu/ uczeniu się języka obcego.

I. Schwerdtfeger (1989: 24) rozszerzyła klasyczny katalog czterech umiejętności językowych o umiejętność rozumienia tekstów odbieranych kanałem słuchowym (*Seh-Verstehen*), twierdząc, że proces rozumienia przekazu audiowizualnego w znaczącym stopniu zależy od odbioru informacji, przekazywanych kanałem wzrokowym.

W literaturze przedmiotu, dotyczącej recepcji materiałów audiowizualnych (H. Korte 1999; B. Biechele 2006; A. Yoshitomi et al. 2006), obok opisanej przez I. Schwerdtfeger (1989) umiejętności rozumienia tekstów odbieranych kanałem słuchowym, została wyodrębniona szóstą umiejętnością językową, zwana w literaturze niemieckojęzycznej *Hörsehverstehen*, *Hör-Seh-Verstehen* (por. S. Adamczak-Krysztofowicz 2009; S. Chudak 2013), a w literaturze anglojęzycznej *audiovisual comprehension*.

Jak podkreśla B. Biechele (2006: 313), umiejętność ta umożliwia „odbiór i zrozumienie tekstu audiowizualnego, zawierającego złożone informacje przekazywane ka-

nałem wzrokowym i słuchowym”.⁷³ H. Korte (1999: 13), uzupełniając cytowane powyżej słowa B. Biechele, wskazuje na interakcyjny charakter procesów rozumienia tekstów odbieranych kanałem wzrokowym i słuchowym:

Filme oder auch Fernsehsendungen (...) ihre Botschaft bekanntlich über das Bild bzw. Bildfolgen und über den Ton (also Dialoge, Musik, Geräusche) vermitteln, wobei die auditiv gegebenen Informationen die visuellen ergänzen und effektiv unterstreichen oder auch konterkarieren, ironisch oder ahnungsvoll zuspitzen können (H. Korte 1999: 13).

Badacze przedmiotu (m.in. G. Blell/ H. Lütge 2004, *fide* S. Chudak 2013: 51) zwracają również uwagę na fakt, że doskonalenie umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych ma na celu rozwój tzw. *film literacy*. Przedstawione powyżej stanowiska, wyodrębniające dwie dodatkowe umiejętności językowe, zostały poparte badaniami empirycznymi (C.A. Toth 2010).

Mają one również swoje potwierdzenie w koncepcjach poznawczych. Według teorii podwójnego kodowania (*Dual Coding Theory*), autorstwa A. Paivio (1986), stymulowanie różnych zmysłów umożliwia lepsze zapamiętanie i zrozumienie informacji docierającej do człowieka (por. K. Krejtz et al. 2014). W podobnym tonie brzmi także poznawcza teoria multimedialnego uczenia się (R.E. Mayer 2002), która podkreśla, że głębsze zrozumienie pojawia się wówczas, gdy przekaz wykorzystuje jednocześnie dwie modalności, prowokując do jednoczesnego przetwarzania informacji wizualno-przestrzennej i słuchowej.

4.8. Zastosowanie materiałów audiowizualnych w edukacji

Amerykański filozof edukacji G.L. Gutek (2003), przedstawił funkcjonalną definicję edukacji, która zakłada, że „w bardzo szerokim znaczeniu termin *edukacja* obejmuje wszystkie procesy społeczne, które przygotowują ludzi do uczestnictwa w kulturze, a „[program nauczania obejmuje] wszystkie doświadczenia ucznia, za które szkoła bierze odpowiedzialność.”

A.Ogonowska (2009: 11) podkreśla, że ostatni postulat w wyżej wymienionej definicji zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ „*implicite* jego uwzględnienie w praktyce edukacyjnej, pozwoli na zasypanie [...] przepaści między szkołą (podstawówką, gimnazjum, liceum, a także uniwersytetem) a doświadczeniami ucznia/ słuchacza/ studenta z jego pozaszkolnej/ pozauniwersyteckiej aktywności społecznej i kulturowej”, (zob. także M. Hagood et al. 2012).

Jak pokazują wyniki badań socjologicznych⁷⁴, kontakt z treściami audiowizualnymi stanowi ważny element aktywności kulturowej młodych ludzi. Pomimo obiego-

⁷³ “das Wahrnehmen und Verstehen des audiovisuellen Textes mit seinen mehrfach verwobenen Informationen aus Bild und Ton (tłum. AD)”.

⁷⁴ W niniejszej pracy odwołuję się do trzech badań ankietowych: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_081_12.PDF; <http://www.tnsglobal.pl/connectedlife>; <http://kreatywna-europa.eu/media/blog/?p=100004761>, analizujących na reprezentatywnych próbach losowych dorosłych mieszkańców Polski, współczesne tendencje w sposobach odbioru treści audiowizualnych.

wych opinii o wszechobecności internetu i wymieraniu tradycyjnej telewizji (pokolenie *cord-cutters*, zob. M. Filiciak 2014), z badań, do których odwołuje się niniejsza praca, wynika, że ponad 70% badanych internautów regularnie ogląda tradycyjną telewizję. Pozostała część ankietowanych ogląda filmy, seriale oraz inne produkcje telewizyjne online, korzystając z licznych serwisów, oferujących bezpłatny bądź też płatny dostęp do telewizji przez internet.

Niezależnie jednak od zmieniających się sposobów i nawyków oglądania telewizji, wciąż pozostaje ona ważnym elementem współczesnej kultury (B. Kosmalska 2010). W związku z tym, przekazywane za jej pośrednictwem różnorodne programy telewizyjne i utwory filmowe powinny znaleźć się w polu zainteresowania współczesnej edukacji.

Postulat ten dotyczy również nauczania języków obcych, i jak wynika z analizy prac glottodydaktycznych (M.L. Brandi 1985; D. Tomczuk 2012; S. Chudak 2013; A. Wolak 2013), materiały audiowizualne w postaci utworów filmowych od ponad pół wieku odgrywają ważną rolę w dydaktyce języków obcych.

4.9. Wykorzystywanie filmu w glottodydaktyce

Filmy w dydaktyce języków obcych znalazły zastosowanie w latach 50. ubiegłego wieku (T. Mueller 1955), ponieważ już w metodzie audiolingwalnej oraz audiowizualnej (R. Buhlmann 1998: 984) proces nauczania był wspierany: obrazami, przezroczami i filmami (D. Tomczuk 2012: 31). Pełniły one funkcję bodźców, mających wywołać określoną reakcję językową, której wielokrotne powtarzanie służyło utrwaleniu konkretnego nawyku językowego, co było równoznaczne z opanowaniem języka obcego.

W latach 70. i 80. ubiegłego wieku, z uwagi na rosnące zainteresowanie materiałami autentycznymi w nauczaniu języków obcych, filmy jako materiały glottodydaktyczne przeżywały okres świetności. Na wielu organizowanych wówczas konferencjach (B. Biechele 2006) i w licznych pracach naukowych podkreślano walory materiałów audiowizualnych (filmów) w nauczaniu języków obcych. M.L. Brandi (1985: 8) wypowiedziała się w tej kwestii w następujący sposób:

Sie [die Filme] sind weniger zeitgebunden, (...) erfordern kein thematisch-lexikalisches Fachwissen, (...) eignen sich auch für Lerner mit mittleren bis geringen Sprachkenntnissen, (...) erlauben eine Informationsentnahme, die sich zu grossen Teilen auf die Bildausagen stützen kann [und] (...) eignen sich zum Spekulieren über und Antizipieren von Handlungsverläufen (M.L. Brandi 1985: 8).

Pomimo wielu entuzjastycznych opinii na temat filmu w nauczaniu języków obcych (por. Schwerdtfeger 1989), podzielanych również przez badaczy polskich (zob. m.in. Z. Jancewicz 1979; A. Markunas 1979; J. Brzeziński 1980; K.Myczko/M. Kempa 1986; W. Pfeiffer 1986), w literaturze przedmiotu pojawiły się także słowa krytyki pod adresem tego medium.

R. Ehnert (1984) wskazywał na jego zupełną nieprzydatność w glottodydaktyce, wypowiadając się wręcz o „terrorze obrazu”. W podobnym tonie rozbrzmiewają też

słowa H. Sturm (1986: 59), według której oglądanie filmu jest jedynie przeżyciem, które nie przynosi żadnego efektu dydaktycznego. Należy zwrócić uwagę na fakt, że w latach 70. i 80. minionego wieku większość materiałów audiowizualnych, na która zwracała uwagę literatura przedmiotu, stanowiły filmy dydaktyczne, czyli realizacje telewizyjne, które zostały stworzone wyłącznie w celu nauczania języka obcego (A. Markunas 1979).

W latach 90. ubiegłego stulecia, wraz z rosnącą popularnością podejścia komunikacyjnego oraz kognitywizmu w glottodydaktyce, zmieniła się także perspektywa postrzegania filmu jako materiału glottodydaktycznego (A. Sass 2007).

W obszarze niemieckojęzycznym G. Storch (1999: 271), wyróżnił dwie podstawowe funkcje edukacyjne filmu, *informacyjną* oraz *dydaktyczną*. Pierwsza z nich odnosi się do przekazywania różnego rodzaju informacji, wiadomości, faktów, stanowiących bodziec do dyskusji czy też wyrażania własnego stanowiska.

Druga natomiast dotyczy wykorzystywania tekstów audiowizualnych jako: źródła materiału językowego, nowego słownictwa i struktur gramatycznych (por. A. Wolak 2013). Zwrócił on również uwagę na fakt, że media audiowizualne odgrywają istotną rolę w podnoszeniu autentyczności zajęć i kreowaniu sytuacji użycia języka. Ponadto, umożliwiają wprowadzenie rzeczywistości obcojęzycznej do klasy, a także pokazują autentyczne i typowe sposoby użycia języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Z kolei M.L. Brandi (1996), stworzył kompleksową typologię ćwiczeń komunikacyjnych do pracy z różnorodnymi obcojęzycznymi materiałami audiowizualnymi. W związku z tym, przedmiotem zainteresowania badaczy stało się wiele gatunków kinowych i telewizyjnych, realizacji zarówno dokumentalnych, jak i fabularnych. Znacznie rozszerzyły one dotychczasowy repertuar filmowy, zdominowany przez filmy dydaktyczne i adaptacje literatury pięknej (zob. B. Tomalin/ S. Stempleski 1990).

Nowe spojrzenie na film w nauczaniu języków obcych przedstawia I. Schwedtfeger (1989: 20):

Filme und vor allem die mit ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden es vermögen, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher vorherrschte. Ich sehe eine Verknüpfung zwischen allgemeiner Neugier, Neugier am Menschen, Lust, über Menschen zu sprechen und Filmeinsatz und den mit ihnen verbundenen Übungsformen und Methoden im Fremdsprachenunterricht (I. Schwedtfeger 1989: 20).

Cytowana powyżej wypowiedź pokazuje, że nowa koncepcja glottodydaktyczna dotycząca wykorzystywania filmu w nauczaniu języków obcych, podkreśla szczególną rolę czynników kognitywnych i emocjonalnych w procesie recepcji realizacji filmowych. Do tej pory były one traktowane wyłącznie jako wartość dodana materiałów audiowizualnych.

Pisząc o czynnikach emocjonalnych, należy zwrócić uwagę na funkcję motywacyjną utworów filmowych⁷⁵. W. Apelt (1996) na podstawie przeprowadzonych badań

⁷⁵ L. Szypielewicz (2013: 72) przedstawiła koncepcję motywacyjnego modelu nauczania języków obcych, w którym filmy stanowią integralną część komponentu kulturowego.

stworzył listę tematów (tzw. treści pozajęzykowych), które na zajęciach językowych spełniają swoją funkcję motywacyjno–inspirującą. Treści te są integralną częścią wielu utworów filmowych. Należą do nich:

- tematy krajo – i kulturoznawcze;
- tematyka historyczna;
- tematyka dotycząca codziennej rzeczywistości uczących się;
- tematyka humorystyczna.

Jeśli chodzi o współczesne postrzeganie roli utworów filmowych w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, za ich podstawowy cel uważa się przekazywanie języka z uwzględnieniem jego naturalnej różnorodności oraz pokazywanie kultury danego obszaru językowego (M. Burt 1999; K.M. Donley 2000). N. Ishihara/ J.C. Chi (2004), koncentrując się na funkcji dydaktycznej utworów filmowych (por. G. Storch 1999), zwracają uwagę na konieczność tworzenia materiałów glottodydaktycznych, integrujących umiejętność rozumienia tekstów audiowizualnych z innymi umiejętnościami językowymi.

Ponadto współczesne koncepcje glottodydaktyczne, które podkreślają autonomiczny i konstruktywistyczny charakter procesu uczenia się, zwracają również uwagę na konstruktywistyczny charakter procesów recepcji utworów filmowych. Ważną rolę odgrywają w nich indywidualne strategie odbiorców, które umożliwiają im wytworzenie, aktywizowanie bądź też rekonstruowanie ich dotychczasowej wiedzy. n vorrangig als strategieorientiertes Lösen von Aufgaben zum Film verstanden und Filmverarbeitung als autonom-subjektive, medienspezifische, intentionale Rezeption und Konstruktion“.

Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej stanowiska w kwestii autentyczności i oryginalności tekstów glottodydaktycznych, możemy stwierdzić, że analizowane w niniejszej pracy utwory audiowizualne o tematyce prawniczej są tekstami autentycznymi. Jeśli chodzi natomiast o ich oryginalność, część z nich zachowuje oryginalność tekstu, oznaczającą pozostawienie ich pierwotnej formy i treści. Zmianom ulega jednakże w większości przypadków oryginalność kontekstu.

Z wyjątkiem tekstów audiowizualnych, stworzonych wyłącznie do celów edukacyjnych, jak np. materiały wideo towarzyszące podręcznikom do nauczania języków obcych lub też filmy edukacyjne, prezentowane na zajęciach językowych, komercyjne realizacje filmowe i telewizyjne zostały przeniesione ze swojego pierwotnego kontekstu komunikacyjnego. Ów kontekst tworzy szeroko pojęta widownia telewizyjna, składająca się z założenia z rodzimych użytkowników języka, którzy oglądają telewizję głównie w celach rozrywkowych. O przydatności glottodydaktycznej tekstów audiowizualnych decyduje ostatecznie ich relewantność i zrozumiałość. Pierwszy z tych paradygmatów odnosi się do przydatności tekstu z perspektywy potrzeb komunikacyjnych i poznawczych uczącego się, drugi natomiast dotyczy stopnia psycholingwistycznej trudności tegoż tekstu, czyli jego dostosowania do możliwości przetwarzania informacji przez osobę uczącą się.

Jeśli chodzi o implikacje glottodydaktyczne procesów przetwarzania tekstów audiowizualnych, B. Biechele (2008: 198) zwraca uwagę na dwie istotne kwestie. Po

pierwsze, w trakcie tworzenia materiałów glottodydaktycznych towarzyszącym tekstom audiowizualnym należy dążyć do wzmocnienia procesów „góra- dół”, biorąc jednak pod uwagę zróżnicowane zasoby wiedzy ogólnej oraz specjalistycznej poszczególnych słuchaczy kursu. W związku z tym wskazane jest stosowanie zadań, które ułatwią proces dekodowania dyskursu (*Vorentlastung*). Po drugie autorka wskazuje również na potrzebę zaznajamiania słuchaczy z „językiem filmu”, co w znacznym stopniu ułatwi im zrozumienie konkretnych wypowiedzi lub też zachowania bohaterów. Powyższe postulaty, wynikające z badań nad kognitywną lingwistyką tekstu, zostaną szczegółowo omówione w rozdziale 6., który koncentruje się na adaptacji glottodydaktycznej utworów filmowych.

Należy również podkreślić, że perspektywy nauczania/ uczenia się języka obcego, teksty specjalistyczne można nazwać tekstami glottodydaktycznymi i dokonać ich klasyfikacji według kryteriów lingwistycznych i nielingwistycznych, dopasowując je do potrzeb konkretnych grup słuchaczy.

W następnym rozdziale pracy skoncentruję się na glottodydaktyce angielskiego i niemieckiego języka prawa jako języka obcego. Dokonam w nim charakterystyki kursów specjalistycznych w zakresie obu języków obcych, które są oferowane studentom prawa, prawnikom a także przyszłym tłumaczom tekstów, związanych z prawem. Opierając się na badaniach empirycznych, zilustruję także potrzeby językowe polskich słuchaczy kursów specjalistycznych w zakresie prawa. W końcowej części rozdziału dokonam analizy obecnie wykorzystywanych podręczników do nauczania/ uczenia się angielskiego i niemieckiego języka prawa w zakresie możliwości doskonalenia umiejętności recepcji tekstów audialnych i audiowizualnych.

5. Glottodydaktyka angielskiego i niemieckiego języka prawa

5.1. Potrzeby językowe polskich słuchaczy kursów w zakresie specjalistycznego języka prawa

Jak odnotowałem w poprzednim rozdziale, wiarygodna, wielowymiarowa analiza potrzeb konkretnej grupy słuchaczy bądź też indywidualnego słuchacza kursu językowego stanowi punkt wyjścia do stworzenia odpowiedniego dla nich programu nauczania. Oprócz oceny *subiektywnych* potrzeb uczących się (E.Gajewska/ M. Sowa 2014: 118), w związku z rosnącym zapotrzebowaniem na szkolenia w zakresie języków specjalistycznych, będącym odpowiedzią na wymagania rynku pracy, podjęto liczne próby analizy *obiektywnych* lub też *przewidywalnych* potrzeb językowych niektórych grup zawodowych.

Jak podkreślają cytowane powyżej autorki, obiektywne potrzeby językowe to te, które są określane przez przełożonych i nauczycieli na podstawie neutralnych kryteriów, natomiast potrzeby przewidywalne to takie, które da się uprzednio opisać, zakładając, że sytuacja komunikacyjna jest stabilna i nie ulegnie zmianie. Wnioski płynące z tych analiz mają co prawda charakter uogólniający, pozwalają jednak na stworzenie modelowych programów nauczania i podręczników, a także opracowanie wytycznych dla nauczycieli języków specjalistycznych. Owocem takich badań były liczne podręczniki do nauczania języka angielskiego dla potrzeb akademickich i biznesowych⁷⁶ (H. Basturkmen 2013). Warto również zwrócić uwagę na publikację *Profile kompetencji językowych w komunikacji zawodowej* (K. Schöne et al. 2015), która prezentuje specjalistyczne potrzeby językowe w wielu branżach zawodowych. Uwzględniają one szczegółowy opis zadań komunikacyjnych i kontekstów działań językowych.

W pierwszej dekadzie obecnego wieku, w związku z internacjonalizacją usług prawnych, przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków stały się również potrzeby językowe prawników.

Jeśli chodzi o badania empiryczne, dotyczące polskich prawników i studentów prawa, możemy wyróżnić wśród nich dwa nurty. Pierwszy z nich stanowią badania międzynarodowe, realizowane w ramach projektów europejskich, które mają na celu określenie potrzeb językowych różnych grup zawodowych, w tym prawników. Do drugiego nurtu należą natomiast badania, koncentrujące się wyłącznie na profesji prawniczej. Są one z reguły prowadzone w ramach prac naukowych w dziedzinie glottodydaktyki, również na wydziałach filologicznych i lingwistycznych niektórych polskich uniwersytetów.

Pisząc o pierwszym nurcie badań należy wspomnieć o dwóch projektach, zrealizowanych w ramach programu Leonardo da Vinci. Pierwszy z nich, zwany *CEF Pro-*

⁷⁶ Pisząc o potrzebach biznesowych, mam na myśli „szeroko rozumiany język ekonomii” (por. P. Szerzeń 2015: 77 i n.; zob. także P. Bąk 2014b), który w literaturze anglo-amerykańskiej obejmuje zarówno *English for Business*, jak i *English for Economics*.

fessional miał na celu zbadanie i opisanie potrzeb językowych siedmiu grup absolwentów szkół wyższych i średnich, wykonujących działalność zawodową w zakresie: biznesu, prawa, inżynierii i ochrony zdrowia. Na podstawie zebranych informacji zostały opracowane wytyczne dla nauczycieli, a w przypadku specjalistycznego języka prawa również modelowy kurs tego języka, który był realizowany w ramach lektoratu dla studentów Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego (B. Górską-Poręcką 2007).

Wynikiem drugiego projektu *121 Project*⁷⁷, analizującego oprócz potrzeb językowych prawników, także potrzeby lekarzy i ekonomistów, było powstanie podręcznika *English for Special Purposes: Legal Module* (J. Beres/ A. Crowley 2008), przeznaczonego do prowadzenia zajęć indywidualnych w zakresie *Legal English*. Zarówno w programie omawianego kursu językowego, jak i w podręczniku są wykorzystywane typowe sytuacje i scenariusze językowe, przygotowujące do komunikacji językowej w szeroko pojętym kontekście prawniczym. Publikacji tej poświęcę więcej miejsca w rozdziale 5.5.

Jeśli chodzi natomiast o drugi nurt badań, warto wskazać na projekt badawczy, będący częścią badania w działaniu (*action research*) (H. Sierocka 2012, 2014), związany z projektowaniem, implementacją, a następnie ewaluacją kursów *Legal English* adresowanych do różnego typu słuchaczy. Badanie zostało przeprowadzone wśród trzech grup badawczych, składających się w sumie ze: 141 studentów prawa i administracji, 112 urzędników państwowych, 32 czynnych zawodowo prawników oraz 8 nauczycieli akademickich w dziedzinie nauk prawnych. Na podstawie przeprowadzonej analizy potrzeb został opracowany ramowy program kursu w zakresie *Legal English*. Został też napisany podręcznik, adresowany w głównej mierze do studentów studiów prawniczych na polskich uniwersytetach (H. Sierocka 2014a).

Poniżej przedstawiam analizę wyników wspomnianego wyżej badania empirycznego, które z uwagi na swoją metodologię (*badanie w działaniu*) oraz wielkość i zróżnicowanie badanej w nim grupy (por. W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010) dostarcza istotnych informacji, dotyczących potrzeb językowych polskich słuchaczy kursów językowych w zakresie angielskiego specjalistycznego języka prawa. Odnoszą się one m.in. do analizowanej w niniejszej pracy umiejętności rozumienia ze słuchu oraz kwestii korzystania z mediów (radia, telewizji oraz internetu) w procesie uczenia się angielskiego języka prawa.

Na podstawie przeprowadzonej analizy potrzeb H. Sierocka (2012) stwierdziła, że:

- głównym celem uczenia się *Legal English* jest zdobycie/ doskonalenie umiejętności efektywnego komunikowania się w języku angielskim w (potencjalnym) środowisku pracy;
- w zakresie umiejętności pisania, priorytetowe znaczenie odgrywa posiadanie umiejętności prowadzenia korespondencji formalnej oraz sporządzania pism procesowych;

⁷⁷ Więcej informacji na temat projektu jest dostępnych pod adresem: <http://pase.pl/pl/dzialalnosc-pase/projekty-miedzynarodowe/44-121>.

- jeśli chodzi o umiejętność mówienia, która została uznana za kluczową umiejętność w środowisku pracy prawników, ankietowani wskazali na potrzebę doskonalenia umiejętności interakcyjnych, uwzględniających umiejętność: negocjowania, przemawiania publicznego, prowadzenia rozmów telefonicznych, rozmawiania i dyskusowania w małej grupie oraz argumentowania;
- jeśli chodzi o umiejętność czytania, kluczowe znaczenie odgrywa umiejętność rozumienia autentycznych tekstów pisanych, czyli tekstów relewantnych dla komunikacji zawodowej, tworzonych przez rodzimych użytkowników języka;
- jeśli chodzi o gałęzie prawa, z właściwą dla nich terminologią, zdecydowana większość ankietowanych wskazała na potrzebę doskonalenia znajomości słownictwa specjalistycznego z zakresu prawa europejskiego (*European Law*), prawa administracyjnego (*Administrative Law*), prawa handlowego (*Commercial Law*), prawa spółek (*Company Law*). Objęci badaniem studenci prawa zadeklarowali też potrzebę poznania terminologii specjalistycznej z zakresu prawa karnego (*Criminal Law*), prawa pracy (*Employment Law*) oraz instytucji prawnych, charakterystycznych dla systemu prawa amerykańskiego i brytyjskiego.

W zakresie umiejętności rozumienia ze słuchu ankietowani wskazali na różnorodne genry, które powinny być prezentowane na zajęciach w zakresie angielskiego języka prawa jako „nośniki” autentycznych tekstów mówionych. Wśród nich możemy wyróżnić: wywiady, rozmowy telefoniczne, programy radiowe i telewizyjne (w tym programy informacyjne) oraz reklamy telewizyjne. Ponadto, objęci badaniem wskazali na potrzebę doskonalenia umiejętności rozumienia różnych odmian języka – urzędowej (formalnej) czy też potocznej.

Jeśli chodzi o potrzeby językowe słuchaczy kursów w zakresie niemieckiego specjalistycznego języka prawa, nie odwołuję się do odrębnego badania empirycznego, badającego powyższe potrzeby. Wychodzę z założenia, że przytoczone powyżej wyniki badań, dotyczące angielskiego języka prawa, pokazują realne konteksty komunikacyjne dla polskich prawników. Na ich podstawie może zostać opracowany ramowy program nauczania niemieckiego języka prawa (*Deutsche Rechtssprache*) (K. Schöne et al. 2015), który uwzględnia specyfikę niemieckojęzycznego dyskursu prawnego, opisaną w rozdziale 2.4.3. niniejszej pracy, z perspektywy Polaków uczących się niemieckiego języka prawa.

W dalszej części tego rozdziału zostaną zarysowane podstawowe typy kursów angielskiego oraz niemieckiego języka prawa jako języka obcego, które są obecnie organizowane przez różne ośrodki kształcenia językowego, w tym także w Polsce.

5.2. Angielski język prawa (*Legal English*) jako *lingua franca* współczesnej komunikacji prawniczej

Jak podkreśla wielu autorów (zob. m.in. F. Ferrari 1994; K. Zweigert/ H. Kötz 1998), internacjonalizacja nie ominęła sektora usług prawniczych. W związku z tym, prawnicy coraz częściej obsługują klientów zagranicznych, współpracują z kolegami z różnych krajów, otwierają biura zagraniczne lub też uczestniczą w operacjach biznesowych o charakterze międzynarodowym.

Obecnie ogólnie zaakceptowanym językiem komunikacji międzynarodowej, czyli *lingua franca*, jest język angielski (zob. także A. Cogo/ M. Dewey 2012). Określenie to odnosi się również do komunikacji specjalistycznej, związanej z prawem, zdominowanej przez angielski język prawa (*Legal English*), określanej jako *lawyer's lingua franca* (J. Drolshammer/ N.P. Vogt 2003: 51; H.E. Mattila 2006: 240-252; Ch. Goddard 2010: 46).

5.3. Typy kursów Legal English

Duża popularność specjalistycznego angielskiego języka prawa wśród profesji prawniczych, studentów prawa, a także tłumaczy pisemnych i ustnych lub też adeptów zawodu tłumacza spowodowała, że na całym świecie jest oferowanych coraz więcej kursów *Legal English*. Możemy wśród nich wyróżnić trzy podstawowe nurty:

- Angielski język prawa dla celów akademickich (*English for Academic Legal Purposes*);
- Angielski język prawa dla prawników (*English for Lawyers*);
- Angielski język prawa dla tłumaczy pisemnych i ustnych (*Legal English for Translators and Interpreters*).

5.3.1. Angielski język prawa dla celów akademickich

Do pierwszego nurtu, czyli *English for Academic Legal Purposes*, należą kursy prowadzone w ramach uniwersyteckich studiów prawniczych, adresowane do dwóch grup słuchaczy. Pierwszą z nich stanowią osoby, które posługują się językiem podstawowym, a w związku z odbywaniem studiów prawniczych, również w coraz większym zakresie ich rodzimym językiem specjalistycznym. Nie znają jednak obcego języka specjalistycznego.

Druga grupa słuchaczy to na ogół rodzimi użytkownicy języka, którzy posługują się biegle swoim ojczystym językiem podstawowym i w pewnym zakresie również językiem specjalistycznym (por. S. Grucza 2010). Zbyt słaba znajomość tego drugiego nie pozwala im jednak na aktywny udział w zajęciach, przewidzianych w programie studiów. Obecnie, w związku z internacjonalizacją edukacji uniwersyteckiej, podział na kursy, przeznaczone dla rodzimych użytkowników języka i obcokrajowców, nie odgrywa już tak znaczącej roli.

Na specyfikę kursów *English for Academic Legal Purposes* duży wpływ mają zróżnicowane potrzeby językowe słuchaczy, które są ściśle związane z systemem prawnym, w jakim będą oni w przyszłości funkcjonować jako prawnicy. Biorąc to pod uwagę, J. Northcott (2009: 171 i n.), wyróżnia wśród słuchaczy tychże kursów trzy grupy odbiorców, którymi są:

- studiujący prawo w krajach systemu *Common Law*;
- studiujący prawo w krajach, znajdujących się pod wpływem systemu *Common Law*, np. Izrael, zob. Y. Deutch (2003); kraje południowoafrykańskie, zob. V. de Klerk (2003);
- studiujący prawo w systemie prawa kontynentalnego (np. Polska, zob. A. Łuczak 2010; Niemcy, zob. B. Beile-Meister/ A. Schilling 2011).

Jeśli chodzi o pierwszą grupę słuchaczy, przykładem zajęć, które są jej proponowane, są kursy hybrydowe w zakresie angielskiego specjalistycznego języka prawa. Łączą one w sobie elementy kursu *stricte* językowego (*Academic English*), doskonalącego poszczególne umiejętności językowe z kursem specjalistycznym (S. Smyth 1997; C.N. Candlin et al. 2002; J. Northcott 2009), stanowiącym wprowadzenie do prawa amerykańskiego i brytyjskiego. Podobny charakter mają kursy *Legal English*, przygotowujące obcokrajowców, absolwentów prawa do studiów LL.M.⁷⁸ w krajach anglojęzycznych. Ich dodatkowym elementem jest akcentowanie różnic między systemami prawa kontynentalnego a *Common Law* (Northcott 2009).

Pisząc o drugiej grupie słuchaczy, należy zauważyć, że jest ona reprezentowana przez studentów prawa w krajach, znajdujących się wciąż pod silnym wpływem *Common Law*, jak np.: kraje południowoafrykańskie, Izrael czy Hongkong. W związku z tym, jak pokazują badania, studenci ci muszą być zaznajomieni z genrami, typowymi dla systemu *Common Law*, jak np.: *case briefs*, *problem-solving essays*, *appellate briefs*, *office memoranda*, *legal letters*. Ważny element kursów *Legal English* dla tej grupy słuchaczy stanowi, podobnie jak w grupie poprzedniej, doskonalenie umiejętności pisania (C. Hafner/ C. Candlin 2007).

Trzecią grupę słuchaczy kursów *English for Academic Legal Purposes* stanowią osoby studiujące prawo w systemie prawa kontynentalnego, np. w Polsce. Proponowane kursy są organizowane bezpośrednio przez wydziały prawa (np. Ośrodek Koordynacyjny Szkół Praw Obcych przy Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego), bądź też jednostki ogólnouniwersyteckie (np. Szkoła Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego). Programy większości kursów koncentrują się wokół poszczególnych bloków tematycznych (*topic-based syllabus*), co oznacza, że najważniejszą rolę odgrywają w nich treści specjalistyczne, a nie treści językowe (por. Olpińska 2009a: 104). Największym dylematem, przed którym stoją prowadzący zajęcia *Legal English* w kontekście prawa kontynentalnego, jest wybór treści, które będą przedmiotem zajęć. Większość podręczników do nauczania/ uczenia się angielskiego specjalistycznego języka prawa, z których obecnie powszechnie korzysta się na kur-

⁷⁸ Studia LL.M, z łac. *Legum Magister*, są studiami podyplomowymi, które umożliwiają absolwentom prawa zdobycie wiedzy teoretycznej z zakresu poszczególnych gałęzi prawa, jak np. prawo podatkowe, prawo międzynarodowe.

sach językowych, m.in. *The Lawyer's English Language Coursebook* (2007); *Introduction to International Legal English* (2008); *English for Legal Professionals* (2009); *Absolute Legal English* (2010); *International Legal English* (2006, 2011) zostało napisanych z perspektywy *Common Law*. Pomimo zapewnień autorów, że „prawie wszystkie omawiane pojęcia prawne, są wspólne dla różnych systemów prawnych na całym świecie” (wstęp do podręcznika *Introduction to International Legal English*, tłum. AD), wiele z nich jest głęboko osadzonych w systemie *Common Law* (np. skomplikowana terminologia prawa nieruchomości, uwzględniająca takie terminy, jak: *fee tail, fee simple, freehold estate, leasehold*). Na szczęście, co podkreśla J. Northcott (2009: 175 i n.), w wielu krajach, w których obowiązuje system prawa kontynentalnego, powstają podręczniki do nauczania/ uczenia się *Legal English*, dostosowane do rzeczywistych potrzeb tamtejszych studentów prawa (zob. S. Kossakowska-Pisarek/ B. Niepytalska 2004; G. Błaszczyk/ V. Ptasieńska 2009; H. Sierocka 2014 w kontekście Polaków uczących się *Legal English*).

5.3.2. Angielski język prawa dla prawników

Sluchaczami kursów angielskiego specjalistycznego języka prawa, które są przeznaczone dla praktykujących prawników, są osoby, posługujące się biegle zarówno ojczystym językiem podstawowym, jak i specjalistycznym, ale nie znają obcego języka specjalistycznego. W odróżnieniu od programów kursów *Legal English*, skierowanych do studentów prawa, w kursach oferowanych prawnikom komponent akademicki został zastąpiony przez tzw. *business communication skills*, czyli umiejętności językowe, umożliwiające efektywną komunikację w środowisku pracy (zob. J. Northcott 2009; R. Haigh 2015). W przypadku polskich prawników, jak zauważa B. Górka-Poręcka (2007), podsumowując wyniki analizy empirycznej, badającej potrzeby językowe polskich prawników, uwzględniają one między innymi:

- prowadzenie korespondencji elektronicznej i tradycyjnej z klientem i innymi osobami lub instytucjami, będącymi stronami w sprawie;
- prowadzenie bezpośrednich rozmów z klientem;
- udział w konferencjach i telekonferencjach;
- udział w negocjacjach zawodowych, w których prawnik reprezentuje klienta;
- prowadzenie rozmów służbowych i korespondencji biurowej;
- wygłaszanie prezentacji w ramach prowadzonych rozmów i negocjacji;
- prowadzenie rozmowy wstępnej (tzw. *small talk*), rozmów towarzyskich oraz uczestnictwo w wydarzeniach okołobiznesowych.

Tak jak w przypadku zajęć, adresowanych do studentów prawa, również kursy dedykowane prawnikom koncentrują się wokół poszczególnych bloków tematycznych. W związku z pojawieniem się na rynku edukacyjnym dwóch egzaminów, sprawdzających umiejętności językowe w zakresie angielskiego specjalistycznego języka prawa: TOLES (*The Test of Legal English Skills*) oraz ILEC (*International Legal English Certificate*), niektóre kursy komercyjne, adresowane do prawników mają charakter szkoleń, ukierunkowanych na zdawanie jednego z powyższych egzaminów.

5.3.3. Angielski język prawa dla tłumaczy pisemnych i ustnych

Słuchaczami kursów angielskiego specjalistycznego języka prawa, kierowanych do przyszłych tłumaczy, są z reguły osoby, które biegle posługują się ojczystym i obcym językiem podstawowym. Ich znajomość ojczystego i obcego języka specjalistycznego wymaga jednak doskonalenia. Celem szkoleń z zakresu angielskiego języka prawa, przeznaczonych dla przyszłych tłumaczy tekstów związanych z prawem jest doskonalenie tzw. kompetencji prawniczej (*legal competence*), którą S. Šarčević (2001: 76) definiuje w następujący sposób:

In addition to a working knowledge of legal terminology, legal competence presupposes an extensive *knowledge of both the source and target legal systems*, a thorough understanding of *the structure and operation of legal texts and legal provisions, drafting practices and even the methods of interpretation* (S. Šarčević 2001: 76).

Jak wynika z powyższej definicji, posiadanie kompetencji prawniczej wymaga od tłumacza tekstów, dotyczących prawa: znajomości terminologii specjalistycznej, wiedzy o wyjściowym i docelowym systemie prawnym oraz zdobycia umiejętności tworzenia i interpretacji różnorodnych genrów, związanych z prawem. Oznacza to z kolei, że adresowane do tłumaczy kursy w zakresie *Legal English* powinny dostarczać słuchaczom dużej porcji wiedzy specjalistycznej (G.M. Blue 1993; V.J. Bhatia 1989; S. Smyth 1997; N. Bruce 2002), której najlepszym źródłem są prawnicy. W związku z tym, w literaturze przedmiotu postuluje się potrzebę różnorodnej współpracy pomiędzy nauczycielami ESP i prawnikami (*team-teaching*) przy tworzeniu i implementacji kursów *Legal English*, szczególnie tych skierowanych do przyszłych tłumaczy (G. White 1981; P. Howe 1983; J.Northcott/ G. Brown 2006).

Jak zauważa E. Kościółkowska-Okońska (2014: 65 i n.), analizująca stan dydaktyki przekładu prawniczego w Polsce, programy kursów dla przyszłych tłumaczy powinny zwiększać świadomość problemów, wynikających z potencjalnych deficytów kompetencji tłumacza. Ma to również na celu podkreślenie znaczenia takich pojęć, jak wiedza ogólna lub czynniki poznawcze.

5.4. Kursy w zakresie niemieckiego specjalistycznego języka prawa

Jak zauważyłem w rozdziale 2.4.1., współczesny dyskurs prawniczy jest zdominowany przez język angielski, co umniejsza tym samym w nim rolę innych języków narodowych. Pisząc o hegemonii języka angielskiego, Ch. Goddard (2010: 50) zwraca m.in. uwagę na internetowe czasopismo naukowe *German Law Journal*, które publikuje artykuły, dotyczące prawa niemieckiego wyłącznie w języku angielskim.

Jeśli chodzi o dydaktykę niemieckiego specjalistycznego języka prawa, możemy wśród słuchaczy kursów tego języka wyróżnić, podobnie do angielskiego specjalistycznego języka prawa, trzy podstawowe grupy: studentów prawa, prawników i tłumaczy. Największą z nich są studenci prawa. Są oni rodzimymi użytkownikami języka, którzy posługują się biegle językiem ojczystym podstawowym oraz w pewnym zakresie ojczystym specjalistycznym, bądź też obcokrajowcami, którzy wciąż

doskonałą znajomość języka obcego, zarówno podstawowego, jak i specjalistycznego i posługują się do pewnego stopnia swoim ojczystym językiem specjalistycznym. Jeśli chodzi o obcokrajowców, korzystają oni z kursów w zakresie niemieckiego specjalistycznego języka prawa, organizowanych w obszarze niemieckojęzycznym (W. Griebhaber 2007: 252 i n.) bądź też w ich rodzimych krajach⁷⁹.

Możemy przyjąć za P. Kühnem (1999: 585), że podstawowym celem tych kursów jest doskonalenie umiejętności produktywnych i receptywnych, służących skutecznemu porozumiewaniu się w różnych sytuacjach komunikacyjnych w szeroko pojętym kontekście prawniczym. W ich założeniach metodycznych, obok mówienia, pisanie, słuchania oraz czytania, jako piąta umiejętność językowa, szczególnie w przypadku obcokrajowców doskonalących znajomość podstawowego i specjalistycznego języka obcego, pojawia się również umiejętność tłumaczenia tekstów prawnych (jak np. fragmenty tekstów ustaw, umów, uzasadnień wyroków) (P. Kühn 1998, zob. także H.R. Fluck 1992).

5.5. Analiza materiałów glottodydaktycznych do nauczania angielskiego oraz niemieckiego specjalistycznego języka prawa

Jak stwierdziłem w rozdziale czwartym, u podstaw procesu glottodydaktycznego znajdują się teksty, które za M. Dakowską (2007: 130 i n.) możemy nazwać tekstami glottodydaktycznymi, o ile są nośnikami relewantnych dla tego procesu danych językowych, aktywizujących procesy akwizycji językowej. Nośnikami tych tekstów są materiały glottodydaktyczne, spośród których najważniejszym i najczęściej stosowanym wciąż pozostaje podręcznik (E. Andrzejewska 2013). Traktuję go za M. Kusiak-Pisowacką (2015: 66) jako „zbiór materiałów dydaktycznych (wydanych w formie tradycyjnej lub elektronicznej), który jest podstawową pomocą w nauczaniu i uczeniu się języka obcego w szkole lub na kursie językowym, systematycznie używany przez nauczyciela i uczących się”.

Należy podkreślić, że w związku z rozwojem nowych technologii, podręcznikom do nauczania/ uczenia się języków obcych towarzyszy coraz więcej materiałów uzupełniających, które są związane koncepcyjnie i treściowo z podręcznikiem podstawowym (por. W. Pfeiffer 2001: 164). Wiele z nich zawiera teksty audialne i audiowizualne, które są zapisane na tradycyjnych nośnikach zewnętrznych (płyty CD, DVD, CD-romy) bądź też dostępne online. Wprawdzie bogato „obudowane” podręczniki do nauczania/ uczenia się języków obcych są głównie adresowane do uczących się tzw. języka ogólnego, ale jak wynika z raportu J. McDonougha (2010), również w obszarze ESP można odnotować coraz większą liczbę podręczników, z którymi są zintegrowane materiały audialne bądź audiowizualne.

⁷⁹ W Polsce kursy niemieckiego specjalistycznego języka prawa, skierowane do studentów prawa, są organizowane przez Szkoły Prawa Obcego, współpracujące z uniwersytetami niemieckimi, zob. *Szkola Prawa Niemieckiego* przy UJ (aw.uj.edu.pl/okspo/pl/spn) lub też *Centrum Prawa Niemieckiego* przy UW (spn.wpia.uw.edu.pl), bądź też jednostki ogólnouniwersyteckie, jak np. *Szkola Języków Obcych* UW (szjo.uw.edu.pl).

Poniżej przedstawiam zestawienie najczęściej stosowanych podręczników do nauczania angielskiego i niemieckiego języka prawa, uwzględniające obecność lub brak materiałów audialnych bądź audiowizualnych, które są z nimi zintegrowane. Wybór podręczników został dokonany na podstawie analizy sylabusów kursów języków językowych, prowadzonych przez Szkołę Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, Centrum Języków Obcych Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie oraz Szkołę Języka Angielskiego dla Prawników LLB Sawicki w Warszawie.

| Liczba porządkowa | Tytuł podręcznika | Autor(zy) | Materiały audialne/audiowizualne zintegrowane z podręcznikiem | Rodzaj nośnika | Poziom biegłości językowej według ESOKJ |
|-------------------|--|--|---|----------------|---|
| 1 | International Legal English | A.Krois-Lindner/ Translegal ® | Tak | CD+online | B2-C2 |
| 2 | English for Special Purposes. Legal Module | J. Bereś/ A.Crowley | Tak | CD | B2 |
| 3 | Absolute Legal English | H. Callanan/ L. Edwards | Tak | CD | B1-B2 |
| 4 | English for Legal Professionals | A.Frost | Tak | MultiROM | B1-C1 |
| 5 | Law Coursebook | V. Evans et al. | Tak | CD | A1-B1 |
| 6 | The Lawyer's English Language Coursebook | A.Mason/ R. Atkins | Tak | CD | B2-C1 |
| 7 | American Legal English | D.S. Lee et al. | Tak | CD | B2-C1 |
| 8 | Legal English Niezbędnik przyszłego prawnika | H. Sierocka | Tak | CD | - |
| 9 | Legal English | W. R.McKay/ H.E. Charlton | Nie | | B1-B2 |
| 10 | Legal English | R. Haigh | Tak | online | - |
| 11 | Key Legal Words | S. Kossakowska-Pisarek/ B. Niepytalska | Nie | | - |
| 12 | Seria „Egzamin na Tłumacza Przysięgłego” | Różni autorzy | Nie | | - |
| 13 | Niemiecki język prawniczy w 40 lekcjach | E. Tuora -Schwierskott | Nie | | ? |
| 14 | Seria „Polens Wirtschafts und Rechtssystem” | U. Burda et al. | Nie | | - |
| 15 | Rechtswissenschaft | L. Jung | Tak | Kaseta audio | - |

Tabela 11. Zestawienie najczęściej stosowanych podręczników używanych do nauczania/ uczenia się angielskiego i niemieckiego języka prawa.

Z powyższego zestawienia wynika, że wśród 11 analizowanych publikacji, zawierających zintegrowane z nimi materiały audialne lub audiowizualne, aż 7 z nich (pozycje 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8) towarzyszy CD z nagraniami audio, 1 publikacja (pozycja 4) zawiera MultiROM, zawierający pliki audio oraz interaktywne ćwiczenia leksykalne i 1 publikacji (pozycja 10) towarzyszy materiał audiowizualny. Wśród 4 analizowanych publikacji wykorzystywanych w nauczaniu/ uczeniu się niemieckiego języka prawa, tylko 1 z nich towarzyszą nagrania audio (pozycja 15).

W dalszej części tego rozdziału dokonam analizy prezentowanych tekstów, biorąc pod uwagę istotne kryteria lingwistyczne i glottodydaktyczne, które opierają się na następujących kryteriach przedstawionych we wcześniejszych rozdziałach niniejszej pracy. Dotyczą one:

- sposobu realizacji tekstowej, uwzględniającego teksty realizowane kanałem słuchowym (teksty audialne) lub też teksty przekazywane kanałem słuchowym oraz wzrokowym (teksty audiowizualne);
- sposobu prezentacji tekstu, uwzględniającego teksty monologowe, dialogowe oraz polilogowe;
- rodzaju komunikatu ustnego, dotyczącego opozycji *spontaniczne vs. przygotowane* teksty mówione;
- aktywizowania wiedzy językowej i niejęzykowej słuchaczy w ćwiczeniach poprzedzających proces oglądania/ słuchania materiałów audialnych bądź audiowizualnych;
- integracji kompetencji językowych i specjalistycznych w ćwiczeniach towarzyszących prezentowanym tekstom.

Jeśli chodzi o pierwsze kryterium, tylko trzem z analizowanych podręczników towarzyszy materiał audiowizualny (pozycja 1, 4 oraz 10). W przypadku pozycji 1 i 4 chodzi o ćwiczenia interaktywne m.in. w formie gier językowych, doskonalące słownictwo specjalistyczne, które pojawia się w kolejnych rozdziałach podręczników. Z kolei strona internetowa, towarzysząca pozycji nr 10 oferuje poza interaktywnymi ćwiczeniami doskonalącymi znajomość leksyki specjalistycznej i umiejętność czytania tekstów o tematyce prawniczej, również 4 pięciominutowe filmy. Trzy z nich przedstawiają rozmowę klienta z prawnikiem, która dotyczy porady prawnej w zakresie: prawa pracy, prawa spółek oraz prawa karnego. Czwarty natomiast przedstawia rozmowę pomiędzy prawnikiem i dyrektorem przedsiębiorstwa. Dotyczy kwestii zerwania umowy przez jednego z kontrahentów.

Z punktu widzenia sposobu prezentacji tekstu, zdecydowana większość analizowanych materiałów zawiera dialogi, podejmowane pomiędzy prawnikiem a klientem (np. nagranie B, rozdział 2, pozycja 1; nagranie 22, pozycja 3; nagranie 13, pozycja 5) lub też pomiędzy prawnikami, np. nagranie B, lekcja 4, pozycja 1; nagranie 6, pozycja 3). Jeśli chodzi o teksty monologowe, są nimi fragmenty wykładów lub prezentacji (np. nagrania 1, 5, 7, 9 – pozycja 6), dotyczące szeroko pojętej problematyki prawnej, mów końcowych (np. nagranie B, lekcja 7, pozycja 1) lub też przemówień (np. nagranie 3, pozycja 8). Nieliczne teksty polilogowe, które pojawiają się w analizowanych materiałach audiowizualnych, są rozmowami, odbywającymi się pomiędzy kilkoma prawnikami, które dotyczą m.in. kwestii dozwolonego użytku w edukacji (*fair use in education*), (np. nagranie B, rozdział 11, pozycja 1) lub też przejęcia przedsiębiorstwa (nagranie 11, pozycja 4).

Jeśli chodzi natomiast o kwestię spontaniczności lub też niespontaniczności tekstów mówionych, zdecydowana większość analizowanych wypowiedzi ma charakter spontaniczny. Tekstami przygotowanymi są wymienione powyżej wypowiedzi monologowe w formie wykładów, prezentacji, mów końcowych lub przemówień, z których prawie wszystkie spełniają wymóg adekwatności komunikacyjnej, ponieważ kongruują z kontekstem komunikacyjnym, dla którego zostały sformułowane. Wyjątek w tej kwestii stanowią nagrania do podręcznika nr 15, w których tekstami do słuchania są gatunki tekstowe, typowe dla języka pisanego jak np. artykuły prasowe (zob. także P. Kühn 1999: 592).

W kwestii aktywizacji wiedzy językowej bądź niejęzykowej w zadaniach przypadających na etap przed oglądaniem/ słuchaniem, możemy stwierdzić, że dotyczą one w głównej mierze aktywizacji wiedzy specjalistycznej, związanej z prawem. Przyjmują one formę ogólnych pytań wprowadzających w tematykę poruszaną w nagraniu, co ilustruje poniższe zadanie poprzedzające rozmowę, dotyczącą roli mediacji w sporach, związanych z naruszeniem kodeksu pracy (pozycja 3, str.31) :

Discuss these questions with a partner.

- 1) *What procedures are available with employment disputes?*
- 2) *What is 'mediation'?*
- 3) *Why is mediation popular?*
- 4) *What skills do you think a mediator needs?*

Inna strategia, która odwołuje się do już nabytej wiedzy specjalistycznej uczących się, została zastosowana w podręczniku nr 4, którego koncepcja metodyczna zakłada, że każdy rozdział, poświęcony innej gałęzi prawa, opiera się na konkretnym kazusie prawnym. Zarówno zadania do słuchania, jak i wszystkie inne zadania w tym podręczniku pośrednio lub bezpośrednio nawiązują do toczącej się sprawy. Instrukcja do zadania, związanego z odsłuchaniem tekstu, przypomina uczącym się, w jakiej fazie znajduje się przedmiotowa sprawa (pozycja 4, str. 54).

Six months have passed and Foodstyle plc has identified a candidate for acquisition. Listen to the discussion between Matt Delaney (CEO), Esther Suarez (in-house lawyer), and Fransisco Narvaez (Finance Director), and answer the questions below.

Również w podręczniku nr 8 pojawiają się zadania, aktywizujące wiedzę niejęzykową uczących się, które ułatwiają dekodowanie treści w tekście do słuchania. Na stronie 74 wyżej wymienionego podręcznika znajduje się zadanie, polegające na odsłuchaniu audycji radiowej, przedstawiającej wyniki raportu, dotyczącego aspektów psychologicznych i prawnych aranżowanych małżeństw i wynotowaniu z niej argumentów, popierających i krytykujących to zjawisko. Zadanie to poprzedza blog na temat aranżowanych małżeństw w Indiach, w którym również pojawiają się argumenty podobne do tych wymienionych w audycji. Oba zadania przedstawione są poniżej:

Task 1. Read the text below ...

Great Indian Arranged Marriage!

The concept of a typical Southern Indian arranged marriage has always intrigued me. When parents **are** busy **looking for** life partners for their children, they are entirely dependent on one sheet of paper - the horoscope. Once horoscopes match and other criteria are met, the families meet, more importantly, a boy meets a girl. This meeting lasts anywhere between an hour and a day (this happens if the both families are pretty liberal and the boy and girl **hit it off** pretty well). Once this is done, the boy and the girl need to **think** things **over** and accept or reject the proposal. The deadline for this is usually a day, two days if they are lucky.

Needless to say, I had my reservations about this system. But I knew arranged marriage was the best option... given my dashing appearance and charming nature, finding a life partner on my own was pretty much ruled out. So I signed up for this, hoping I would eventually trick some girl into saying yes. But yeah...whoever said beggars can't be choosers, needs to study the concept of the Great Indian Arranged Marriage. I got to write down or make a list of the specifications regarding the type of girl I wanted to meet. My requirements were simple - I wanted somebody with professional qualifications, and with interests in some extracurricular activity. And I requested to be **kept out of** the process till both families were ready to meet each other...after this the decision would be mine alone.

And that's how I **ended up** meeting Varsha. I travelled to Coimbatore and we chatted for a couple of hours. I **was looking for** somebody who was more outgoing than me... somebody who would not take life too seriously... somebody more childlike in nature... somebody who was passionate about something in life... I realised that Varsha was all this and more. And I said yes. More importantly - she said yes!

So, I did trick somebody into saying yes...and on my first attempt! Now my days of bachelorhood are numbered.

© 2011 The Hindu. Blog: <http://www.thehindu.com>

and try to find three arguments for and three arguments against this kind of marriage. Discuss them in pairs or small groups.

Task 2. TRACK 4. Listen to a psychologist, Robert Epstein, a contributing editor to Scientific American MIND magazine. What does he say about arranged marriages? Is he for or against them?

Ostatnie kryterium dotyczy kwestii integracji kompetencji językowych i niejęzykowych w ćwiczeniach, towarzyszących zadaniom do słuchania. Dobrym przykładem integracji umiejętności słuchania z umiejętnością czytania są przedstawione powyżej zadania, dotyczące problematyki aranżowanych małżeństw.

Jeśli chodzi natomiast o łączenie umiejętności słuchania z umiejętnościami pisanie i mówienia, jej udane próby przedstawiają pozycje nr 1 oraz 3. W pierwszej z nich zadaniu do słuchania, dotyczącemu rozmowy telefonicznej pomiędzy prawnikiem a klientem, towarzyszy napisanie maila, w którym prawnik informuje klienta o ustaleniach, jakie zapadły w trakcie rozmowy telefonicznej. Rozmowa dotyczy procedury rozstrzygnięcia sporów przed sądem pracy w systemie *Common Law*. Ponadto, w ramach przygotowań do napisania maila, słuchacze kursu zapoznają się z typowymi wyrażeniami, które są stosowane w formalnych i nieformalnych mailach. Oba kilkuetapowe zadania (3.1-3.2 oraz 4.1-4.4) są przedstawione poniżej:

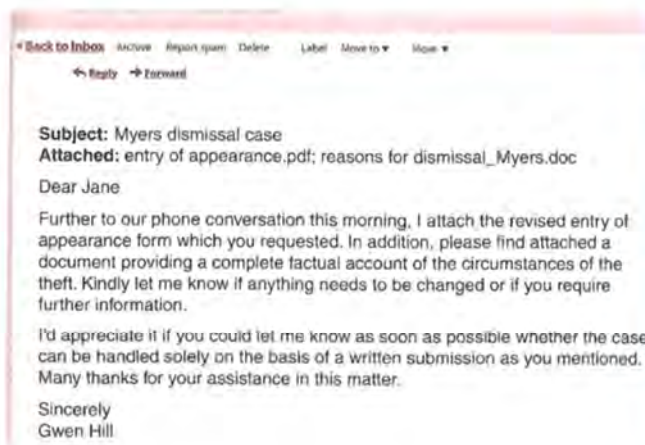
3.1 Listen and tick the actions that Gwen will take following the phone conversation.

| | |
|--|--------------------------|
| 1 attend a managers' meeting | <input type="checkbox"/> |
| 2 contact the employment tribunal personally | <input type="checkbox"/> |
| 3 inform the management about the status of the case | <input type="checkbox"/> |
| 4 send an email with the requested document | <input type="checkbox"/> |
| 5 discuss the case with the dismissed employee | <input type="checkbox"/> |
| 6 write an exact account of the circumstances leading to the dismissal | <input type="checkbox"/> |

3.2 Choose the correct answer to each of these questions.

- 1 What does Jane want Gwen to do with the draft entry of appearance?
 - a submit it to the employment tribunal for the pre-hearing assessment
 - b review it, make any necessary changes and send it back to her
 - c decide on the basis of it whether they want to proceed with the case
- 2 According to Jane, when would a lawyer make an application for a pre-hearing assessment?
 - a when the defendant wishes to inform the court who will be representing him/her
 - b when the defendant wants to present all of the evidence at the full hearing
 - c when the defendant believes the claimant's case is weak
- 3 Why does Jane think it will be better for her client if the case does not go to final hearing?
 - a because it would save the parties involved time, effort and money
 - b because she thinks her client could lose the case
 - c because she thinks the good faith between employer and employee would be lost
- 4 What does the client state is her firm's top priority in the case?
 - a finding out exactly what the dismissed employee did with the confidential information
 - b resolving the dispute successfully and getting back to work
 - c avoiding the expense of having the case go to a full hearing

- 4.1 This email was sent by Gwen to Jane as promised in the telephone conversation. What documents are attached to the email? Underline the sentences she uses to refer to them.



- 4.2 Although Jane and Gwen have a friendly working relationship and are on a first-name basis with each other, the style of Gwen's email to Jane is polite and formal. Which words or phrases contribute to the politeness and formality of the email?

- 4.3 Match these formal expressions (1-10) from the email above with their more informal counterparts (a-j).

- | | |
|---|--|
| 1 Kindly let me know | a here's the |
| 2 Further to our phone conversation this morning | b with all the facts |
| 3 for your assistance in this matter | c if you need more information |
| 4 which you requested | d Tell me |
| 5 Sincerely | e As mentioned on the phone this morning |
| 6 providing a complete factual account of the circumstances | f Thanks a lot |
| 7 I attach | g Please tell me asap |
| 8 Many thanks | h you asked for |
| 9 if you require further information | i for helping me out with this |
| 10 I'd appreciate it if you could let me know as soon as possible | j Best wishes |

- 4.4 Jane has submitted the entry of appearance and the application for the pre-hearing assessment to the employment tribunal. She has also made a written submission of the case to the tribunal, and requested that the case be disposed of solely on the basis of this written submission.

Write an email from Jane to Gwen, informing her of the steps she has taken and providing her with copies of the documents submitted to the tribunal. Write the email in a formal, polite style.

Z kolei w podręczniku numer 3, po wysłuchaniu rozmów o pracę z dwoma kandydatami, słuchacze podejmują decyzję o zatrudnieniu jednego z nich, biorąc pod uwagę kryteria, przedstawione w ogłoszeniu o pracę – wymienione w poprzednich ćwiczeniach w analizowanym podręczniku – oraz ocenę każdej z rozmów. Oba kilkietapowe zadania są przedstawione poniżej:

LESSON 2

In this lesson you will:

- A. listen to job interviews to assess candidates in accordance with the criteria given
- B. account for differences and similarities
- C. justify your choices
- D. write your CV

LISTENING

You will listen to excerpts from the job interviews of the two short-listed candidates Marta Nowak and Tina Murstson from lesson 1. You will hear each interview twice. Listen and complete the following chart. (tapescripts can be found on your CD)

| | Trainings, additional skills | Professional experience, achievements and failures | What motivates them | What overall impression |
|----------|------------------------------|--|---------------------|-------------------------|
| Marta N. | | | | |
| Tina M. | | | | |

POST – LISTENING task 1

When you have completed the grid get back to the job ads to compare the notes you have taken on the two candidates with the job requirements. Finish the following sentences.

The educational background of Marta is _____ whereas Tina graduated in _____

Tina worked as a _____ and Marta occupied the position of a _____

Now Tina is working for _____ as a _____ unlike Marta who is a _____ and is working for _____

They both have _____ experience.

Marta's biggest achievement is _____ while Tina's greatest pride is _____. Marta considers her time as a/an _____ a disappointment.

Tina thinks that her not being hired _____

They are both _____

POST – LISTENING task 2

The following phrases were used in the previous listening exercise. Put them in your own words.

| | |
|----------------------------|-------|
| in line with my interests | _____ |
| this job would suit me | _____ |
| to know the matter deeply | _____ |
| the low point of my career | _____ |
| salary range | _____ |
| deals with something | _____ |
| blatant discrimination | _____ |
| spheres of responsibility | _____ |
| secure job | _____ |
| to show somebody the ropes | _____ |
| so to speak | _____ |

POST – LISTENING / SPEAKING

Based on the above listening, CVs and job ad requirements, choose who you would hire and discuss why. Discuss the choice with the teacher. You may use the expressions from the language box below.

| | |
|--------------------------|---|
| I presume _____. | I tend to think _____. |
| In my opinion _____. | I reckon _____. |
| I don't suppose _____. | Considering the _____. |
| It seems to me _____. | On the one hand _____. |
| On the other hand _____. | I can concede this point _____ however _____. |

5.6. Wnioski z analizy materiałów glottodydaktycznych do nauczania angielskiego oraz niemieckiego specjalistycznego języka prawa

Na podstawie przedstawionej powyżej analizy materiałów glottodydaktycznych do nauczania angielskiego i niemieckiego języka prawa, można stwierdzić, że materiały audiowizualne sporadycznie towarzyszą analizowanym publikacjom. Jediną pozycją, z którą jest zintegrowany tekst audiowizualny, przedstawiający dyskurs prawniczy,

jest pozycja nr 10. Zaprezentowane tam cztery nagrania wideo ukazują rozmowy między prawnikiem i klientem. Pojawia się w nich bogata terminologia specjalistyczna, której różnorodność nie została właściwie wykorzystana w zadaniach towarzyszących tym filmom. Ograniczają się one do ćwiczeń sprawdzających rozumienie tekstu i ćwiczeń leksykalnych, które nie są jednak związane z terminologią specjalistyczną. Poza tym wszystkie cztery dialogi są odgrywane przez tych samych aktorów, co może osłabiać odczucie autentyczności tych nagrań.

Jeśli chodzi natomiast o materiały audialne, zintegrowane z analizowanymi 15 podręcznikami, towarzyszą one aż 11 pozycjom. Prezentowane w nich zadania służą nie tylko testowaniu umiejętności rozumienia ze słuchu, lecz integrują również inne umiejętności językowe i niejęzykowe. Są to w większości przypadków interesujące zadania komunikacyjne, dotyczące szeroko pojętego kontekstu prawniczego. Niestety, niektóre aktywności zawierają usterki językowe. Na przykład, w cytowanej na str. 136 tabeli, ułatwiającej sporządzanie notatek z rozmów o pracę, pojawia się słowo *trainings*, sugerujące, że rzeczownik *training* jest policzalny.

5.7. Wykorzystywanie utworów filmowych w edukacji prawniczej

Z punktu widzenia programów telewizyjnych o tematyce prawniczej i pełnionej przez nie funkcji edukacyjnej, literatura przedmiotu jest zdominowana przez artykuły, koncentrujące się na ich informacyjnej/ prezentacyjnej funkcji. Dzieje się tak z powodu wykorzystywania kultury popularnej o tematyce prawniczej w edukacji prawniczej wśród rodzimych użytkowników języka. Jest to szczególnie widoczne w Stanach Zjednoczonych, gdzie wiele uczelni prawniczych oferuje kursy *Law and Film* (S. Greenfield et al. 2001; O. Kamir 2005), opierające się na utworach filmowych, które ułatwiają analizę problemów prawnych oraz społecznych i pomagają prezentować poglądy wykładowcy na te kwestie (T. Stempowski 2009). Pomimo różnic w postrzeganiu głównych założeń metodycznych omawianych zajęć (J. Elkins 2004; O. Kamir 2005), można wysnuć wniosek, że przyświecają im dwa podstawowe cele dydaktyczne. Po pierwsze, prezentowane na zajęciach filmy mają zachęcić do dyskusji nad ważnymi kwestiami etycznymi, które są w nich poruszane.

W literaturze przedmiotu (P.L. Joseph/ G. Mertz 2000; R.D. Papke 2000; R. Johnson/ R. Buchanan 2001; R.D. Levi 2005; O. Kamir 2005) pojawia się zestaw tytułów filmowych, które są analizowane na takich kursach. Wśród nich możemy znaleźć m.in. takie realizacje jak: *Dead Man Walking* („Przed egzekucją”), *The Green Mile* („Zielona Mila”), *Let Him Have It* („Dawaj!”), poruszające problematykę kary śmierci); *To Kill a Mocking Bird* („Zabić Drozda”), *Time to Kill* („Czas zabijania”), poruszające problematykę rasizmu oraz *Philadelphia* („Filadelfia”), dotyczące problematyki homofobii.

Drugim, aczkolwiek nadrzędnym celem kursów *Law and Film* jest doskonalenie umiejętności krasomówczych przyszłych prawników, które odgrywają istotną rolę w anglosaskich systemach prawnych, gdzie funkcjonuje skargowy, zwany też kontra-

dyktoryjnym, model procedury prawnej. W tymże modelu główna inicjatywa procesowa przysługuje stronom, prowadzącym spór przed sądem. Stąd też o wygranej (w sądzie) często decydują ich zdolności oratorskie (K.Zweigert / H. Kötz 1998: 275). W związku z tym, przedmiotem zajęć staje się krytyczna analiza sposobu prowadzenia spraw przez prokuratora i obrońcę, przedstawionego w znanych realizacjach filmowych jak np. *The Verdict* („Werdykt”); *Dry White Season* („Sucha biała pora”) *Amistad* („*Amistad*”).

Jeśli chodzi natomiast o funkcję dydaktyczną utworów filmowych o tematyce prawniczej, powinna ona być wykorzystywana w szerokim zakresie w nauczaniu/uczeniu się języka prawa jako języka obcego. Pomimo dużej popularności *Legal English*, o czym wypowiedziałem się w rozdziale 5.2., literatura przedmiotu wydaje się być dość uboga. Pojawiają się w niej nieliczne, choć bardzo cenne próby dydaktyzacji materiału filmowego z perspektywy nauczania angielskiego specjalistycznego języka prawa jako języka obcego (zob. B. Chovancova 2012).

Prowadzone są także badania korpusowe w zakresie nasycenia terminologicznego dramatów sądowych i programów typu court show (E. Csomay/ M. Petrović 2012), o których była mowa we wstępie do pracy. Niewielka liczba opracowań, dotyczących wykorzystywania *reel justice* w glottodydaktyce języka prawa, może wynikać z trzech przyczyn, na które wskazał J. Elkins (2004), *vide* T. Stempowski (2009: 9). Pierwszą z nich jest niemożność wyjścia poza traktowanie filmów jedynie jako źródła rozrywki i przejścia do odczytywania ich jako specyficznych tekstów kultury. Drugą jest świadomość, że większość utworów filmowych o tematyce prawniczej to produkty Hollywood, przeznaczone dla szerokiej publiczności i kręcone przede wszystkim dla zysku. Trzecia z kolei przyczyna wynika z częstych niedokładności i zafalszowań rzeczywistości, o których pisałem w rozdziale 1.2.

Podsumowując uwagi, dotyczące glottodydaktyki angielskiego i niemieckiego języka prawa, można stwierdzić, że podstawowym celem analizowanych zajęć językowych jest przygotowanie słuchaczy do efektywnego komunikowania się w środowisku pracy. Potwierdzają to również przedstawione powyżej wyniki analizy potrzeb, które wyraźnie wskazują na konieczność doskonalenia umiejętności tworzenia i rozumienia genrów, typowych dla dyskursu prawnego.

Wielu autorów, zajmujących się problematyką preparacji materiałów glottodydaktycznych, w szczególności tych wykorzystywanych w ESP (F. Dubin/ E. Ohlstein 1986; D. Block 1991; R. Barnard/ D. Zemach 2003) twierdzi, że nauczyciele języków specjalistycznych powinni tworzyć własne materiały glottodydaktyczne, które lepiej niż tradycyjne podręczniki będą uwzględniały specyficzne potrzeby uczących się języków specjalistycznych.

Na podstawie przedstawionej powyżej analizy 15 podręczników, które są obecnie wykorzystywane w nauczaniu angielskiego i niemieckiego języka prawa można stwierdzić, że materiałom tym praktycznie nie towarzyszą teksty audiowizualne, które prezentowałyby autentyczny dyskurs prawniczy. Jedną z możliwości wypełnienia tej luki stwarza *reel justice*, która może być wykorzystana w glottodydaktyce specjalistycznej jako źródło wiedzy językowej i specjalistycznej wiedzy o prawie.

W kolejnym rozdziale podejmę próbę przedstawienia integracyjnego modelu rozwijania umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych o tematyce prawniczej, pochodzących z autentycznych realizacji filmowych i telewizyjnych.

6. Integracyjny model rozwijania umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych o tematyce prawniczej

Przed przystąpieniem do klasyfikacji zadań, towarzyszących analizowanemu w pracy materiałowi audiowizualnemu o tematyce prawniczej, chciałbym odwołać się do współczesnych definicji *umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych*, które przedstawiłem w rozdziale 4.7. Wynika z nich, że rozumienie tekstów, przekazywanych kanałem wzrokowym i słuchowym, jest złożonym procesem o strukturze hierarchicznej. Proces ten wymaga od oglądającego posiadania różnorodnych kompetencji językowych i niejęzykowych, umożliwiających właściwe przetwarzanie dyskursu. Możemy wśród nich wymienić kompetencje, leżące u podstaw umiejętności rozumienia ze słuchu, które przywołuje M. Olpińska (2009a: 45), odwołując się do ESOKJ. Są nimi:

- kompetencja językowa (leksykalna, gramatyczna, semantyczna, umiejętność rozróżniania dźwięków mowy-kompetencja fonetyczno-fonologiczna);
- kompetencja dyskursywna (umiejętności rozumienia dyskursu);
- kompetencja pragmatyczna (umiejętności rozumienia zamiarów komunikacyjnych, umiejętności interakcyjne);
- kompetencja socjolingwistyczna (umiejętność rozumienia wypowiedzi językowych zgodnie z normami społecznymi/ kulturowymi).

Należy również wskazać na ogólną wiedzę o świecie, wiedzę narracyjną oraz formalną wiedzę o filmie, do których odwołuje się B. Biechele (2008).

W związku z tym, zadania towarzyszące materiałom audiowizualnym powinny integrować różne rodzaje kompetencji. Ich posiadanie umożliwia właściwe rozumienie przedmiotowego dyskursu telewizyjno-kinowego i przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w rzeczywistym dyskursie specjalistycznym.

6.1. Zadanie a ćwiczenie

Aby dokonać właściwej klasyfikacji zadań, które mogą być wykorzystane w pracy z materiałem audiowizualnym, chciałbym odnieść się do definicji pojęcia *zadanie*, którą będę stosował w dalszej części pracy. Dyskusja wokół wyrażenia *zadanie*, która toczy się w pracach glottodydaktycznych od ponad 30 lat (por. I Janowska 2011), nabrała szczególnego rozgłosu, odkąd zadanie zostało zdefiniowane w ESOKJ. Zostało ono opisane w tym dokumencie (ESOKJ 2003: 21) „jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub realizować dążenie”. Doprecyzowując powyższą definicję, autorzy ESOKJ podkreślają, że chodzi o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego (ESOKJ 2003: 20)”.

Cel komunikacyjny jest traktowany jako integralna część zadania również w innych, często przywoływanych definicjach tego pojęcia:

[Task is] an activity where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome (J. Willis 1996: 23);

A task has a clearly defined communicative outcome (R. Ellis 2003: 16).

Obok wyrażenia *zadanie*, w odniesieniu do działań językowych, podejmowanych w trakcie formalnego procesu uczenia się/ nauczania języka obcego, pojawia się również pojęcie *ćwiczenie*. Jeśli chodzi o relację między obydwoma pojęciami, I. Janowska (2011: 176 i n.) wskazuje na dwa wyraźne stanowiska glottodydaktyków w tej kwestii. Pierwsze z nich wychodzi z założenia, że ćwiczenie jest szczególnym typem zadania (zob. Janowska, *ibid.*). Natomiast według zwolenników drugiej opcji, zadanie i ćwiczenie to dwie różne kategorie działań, których nie powinno się utożsamiać. Takie stanowisko reprezentuje między innymi R. Ellis (2009: 112), który podkreśla, że zarówno zadanie, jak i ćwiczenie (*practice*) mają różne orientacje i cele. Są na czym innym skoncentrowane, co innego jest przedmiotem ich oceny, różny jest też ich związek z sytuacjami życia codziennego (I. Janowska 2011: 177).

Nieco mniej ortodoksyjne poglądy w przedmiotowej sprawie reprezentuje G. Neuner (1994: 10), który podkreśla komplementarność obu pojęć w procesie glottodydaktycznym:

Übungen sind danach stark gesteuert, legen den Lernenden auf bestimmte Lösungswege fest, streben eng definierte Lernziele an und dienen meistens der Festigung sprachlicher Systeme. Aufgaben hingegen betonen das Mitdenken und die Selbstständigkeit der Lernenden, verwenden realitätsnahe Sprache, sind in ihrer Durchführung flexibel, bieten den Lernenden keine vorgefertigten Lösungswege an, sondern fördern ihr aktives Problemlösungsverhalten. Übungen und Aufgaben sind im fremdsprachlichen Lernprozeß keine Gegensätze, sondern sie ergänzen sich gegenseitig. Übungen können z.B. sprachliche Anforderungen, die man zur Bewältigung einer Aufgabenstellung benötigt, vorbereiten und absichern. Sie sind deshalb oft als Teilschritte unabdingbar (G. Neuner 1994: 10).

Z powyższego cytatu wynika, że ćwiczenia są czynnościami z góry zaplanowanymi, które służą automatyzacji pewnych form językowych. Z kolei zadanie stawia uczącego się w pewnej sytuacji problemowej, której rozwiązanie wymaga od niego samodzielnego, kreatywnego myślenia i stosowania autentycznego języka. Dobrą ilustracją różnic między *zadaniem* a *ćwiczeniem* są także polecenia dla uczących się, które poprzedzają oba rodzaje działań językowych. Poniżej cytuję za I. Janowską (2011: 181) przykładowe polecenia, towarzyszące zadaniu oraz ćwiczeniu:

- polecenie do zadania: „Wysłuchaj nagrania i zdecyduj, które informacje, dotyczące odjazdu pociągu są zgodne z treścią usłyszanego tekstu;
- polecenie do ćwiczenia: „Utwórz formę mianownika liczby mnogiej od następujących rzeczowników: syn, kolega, kuzyn, wyraz, ptak, nauczyciel, lekarz”.

Przedstawione powyżej polecenia wyraźnie pokazują, że ćwiczenie jest ściśle związane z poprawnością językową, lecz pozbawione jest kontekstu sytuacyjnego. Zadanie natomiast przebiega w pewnym kontekście społecznym, z którym uczący może się zetknąć w życiu codziennym.

Przedstawione w tym podrozdziale wnioski, dotyczące definicji *zadań* oraz *ćwiczenia*, mają charakter wybiórczy. Pozwalają jednak na zdefiniowanie jako zadań działań językowych, które zostaną omówione w rozdziale szóstym niniejszej pracy. Przyświeca im bowiem wyraźny cel komunikacyjny, którego realizacja wymaga odwołania się do posiadanej wiedzy i umiejętności. Pojęcia *ćwiczenie* będę używał w dalszej części pracy jedynie do określenia pewnych technik ćwiczeniowych (por. H. Komorowska 2009), które mogą być zastosowane w poszczególnych fazach pracy z tekstem audiowizualnym.

6.2. Typologia zadań językowych, towarzyszących materiałom audiowizualnym

Jeśli chodzi o zadania, które towarzyszą prezentowanemu na zajęciach językowych materiałowi audiowizualnemu, są one najczęściej analizowane z perspektywy trzech etapów pracy z tym materiałem (B. Tomalin/ S. Stempleski 1993; M.L. Brandi 1996; M. Burt 1999; J. King 2002; N. Ishihara/ J.C. Chi 2004):

- etap przed obejrzeniem, zob. *Vor dem Sehen* w literaturze niemieckojęzycznej oraz *Before Watching* w literaturze anglojęzycznej;
- etap podczas oglądania, zob. *Während des Sehens* w literaturze niemieckojęzycznej oraz *Watching* lub też *While Watching* w literaturze anglojęzycznej;
- etap po obejrzeniu, zob. *Nach dem Sehen* w literaturze niemieckojęzycznej oraz *After Watching, Post-watching* w literaturze anglojęzycznej.

Do prezentacji zadań, które mogą znaleźć zastosowanie w wymienionych powyżej trzech fazach zajęć, posłużę się klasyfikacją ćwiczeń, zaproponowaną przez G. Burgera (1983; 1995; 1998), który wyróżnił:

- zadania do słuchania lub/ też oglądania (*Aufgaben zum Hören und/ oder Sehen*);
- dyskusje, dotyczące subiektywnej oceny problematyki prezentowanej w materiale audiowizualnym (*Rezeptionsgespräche*);
- zadania kreatywno-produktywne (kreativ-produktive Aufgabenstellungen);
- zadania językowe (sprachanalytische Aufgabenstellungen).

Jeśli chodzi o pierwszą kategorię zadań, ich podstawowym celem jest testowanie zrozumienia treści, przedstawionych w materiale audiowizualnym. Należące do tej kategorii ćwiczenia, otwarte i zamknięte. Polegają one na:

- odpowiadaniu na pytania sprawdzające szczegółowe i globalne rozumienie tekstu;
- uzupełnianiu luk, diagramów, schematów oraz tabel informacjami, zawartymi w tekście;
- tworzeniu notatek;
- ustalaniu właściwej kolejności wydarzeń.

Druga kategoria zadań, jak podkreśla G. Burger (1983: 174), powinna przede wszystkim koncentrować się na reakcjach odbiorców, wywołanych przez prezentowane w materiale audiowizualnym treści i ich subiektywnej ocenie. Przedmiotowe dyskusje, w zależności od celów zajęć, mogą przyjąć formę rozmów lub debat, które dotyczą poruszanej w tekście problematyki lub też walorów artystycznych utworu filmowego.

Kolejna kategoria zadań polega na aktywnym i kreatywnym podejściu do tekstu audiowizualnego. Wśród nich możemy wyróżnić:

- zadania antycypacyjne, polegające m.in. na przewidywaniu przebiegu wydarzeń na podstawie bodźców odbieranych wyłącznie kanałem wzrokowym lub słuchowym (np. oglądanie obrazu przy wyłączonym dźwięku i odwrotnie);
- wcielanie się w postacie bohaterów różnych realizacji filmowych i telewizyjnych (*role-plays*);
- pisanie własnych „scenariuszy” oglądanych utworów filmowych, np. poprzez tworzenie nowego zakończenia filmu lub zwrotu jego akcji.
- Ostatnia kategoria dotyczy zadań językowych, głównie leksykalnych, które ułatwiają zrozumienie prezentowanych treści. Należą do nich:
- zadania zamknięte: technika *prawda/ fałsz*, technika wielokrotnego wyboru (*multiple choice*), dopasowywanie wyrazów (synonimy, antonimy, definicje), ćwiczenia z lukami (*cloze tests*);
- zadania otwarte: parafrazy.

6.2.1. Etap przed obejrzeniem

Jeśli chodzi o pierwszy etap pracy, jego podstawowym celem jest przygotowanie słuchaczy do odbioru tekstów audiowizualnych. Dotyczy to zarówno kwestii językowych, jak i poruszanej w materiale filmowym tematyki. Stosowane w tej fazie zadania, zwane rozgrzewką językową, mają aktywizować posiadaną już przez uczących się wiedzę językową bądź niejęzykową i ułatwić im recepcję nowych treści. M. Williams/ R.L. Burden (1997) wypowiadają się w tej kwestii w następujący sposób: “warm-up activities (...) teachers might use to introduce new language items to orientate students to the subject matter and relate new learning to what the learners already know”.

Jeśli chodzi o aktywizowanie posiadanej już przez słuchaczy wiedzy, możemy wykorzystać w tym celu zadania kreatywno-produktywne, które mogą wprowadzić w tematykę poruszaną w materiale audiowizualnym poprzez bodźce dźwiękowe (wyrazista muzyka zwiastunowa bądź ścieżka dźwiękowa), wizualne (plakat filmowy z odniesieniami intertekstualnymi, technikę ról (odgrywana interakcja przybliży tematykę, poruszaną w tekście audiowizualnym) lub też asocjogramy.

Ważną rolę w omawianej fazie pracy z materiałami audiowizualnymi odgrywają także ćwiczenia językowe, ułatwiające dekodowanie nowych treści poprzez wprowadzenie kluczowego słownictwa, zob. *Vorentlastung* bądź też *pre-teaching of vocabulary* (H.E. Piepho 1980; R. Gairns/ S. Redman 1986; D. Nunan 1989; I.S.P. Nation

1990). W tym miejscu nasuwa się jednak pytanie, czy taki zabieg metodyczny jest zawsze uzasadniony.

S. Buttaroni/ A. Knapp (1988: 14) podkreślają, że wprowadzenie ćwiczenia wprowadzające nową leksykę ułatwiają proces rozumienia tekstu audiowizualnego, ale mogą mieć one negatywny wpływ na inne aspekty procesu uczenia się, jak np. motywację. Także M. Arendt (2000: 419) słusznie przestrzega przed podawaniem uczącym się zbyt obszernych list słownictwa, które pojawi się w materiale audiowizualnym. Autorka stwierdza, że podczas rzeczywistej komunikacji osoby nie będące rodzimymi użytkownikami języka będą się wielokrotnie stykały z nieznanymi im elementami językowymi. Ponadto, jak podkreśla M. Arendt (ibid.), żaden słuchacz nie jest w stanie w bardzo dynamicznym procesie przetwarzania dyskursu przywołać w swojej pamięci znaczenia słowa, z którym zetknął się tylko jeden raz.

6.2.2. Etap oglądania

Po zadaniach wprowadzających następuje faza projekcji materiału audiowizualnego. Zadania, które są stosowane na tym etapie zajęć, mają na celu sprawdzenie stopnia zrozumienia prezentowanych treści i uwzględniają następujące techniki ćwiczeniowe:

- odpowiadanie na pytania sprawdzające szczegółowe i globalne rozumienie tekstu;
- uzupełnianiu luk, diagramów, schematów oraz tabel z informacjami zawartymi w tekście;
- tworzenie notatek;
- ustalanie właściwej kolejności wydarzeń.

Pisząc o prezentacji materiału audiowizualnego w celach edukacyjnych, należy wspomnieć o trzech jej sposobach (G. Burger 1995; J. King 2002), które wymieniam poniżej:

- prezentacja całego utworu (*whole movie approach, Blockverfahren*);
- prezentacja utworu podzielonego na części (*interval procedure, Intervallverfahren*);
- prezentacja wybranych fragmentów utworu (*short sequence approach, Sandwichverfahren*).

W kontekście glottodydaktycznym najlepszym rozwiązaniem wydaje się być ostatnia strategia, polegająca na prezentacji wybranych fragmentów materiału audiowizualnego, którym towarzyszą różnorodne zadania językowe (G. Burger 1995: 595).

Wśród badaczy przedmiotu znajdują się jednak krytycy tego podejścia, którzy jednoznacznie opowiadają się za prezentacją utworów filmowych w pełnej wersji. D. Shea (1995), *vide* J. King (2002: 4), wyraża swoje stanowisko w tej kwestii w następujący sposób:

If I cut up the movie in five minute segments, focusing on the linguistic structure and the form of the language, the students might never have recognized the emotional force and narrative dynamic of the video as a story about important things in the human experience, aesthetic and ethical things like dreams, imagination, and commitment; things that drive language and ultimately stimulate students to learn it in the first place (J. King 2002: 4).

Jak wynika z powyższej opinii, prezentacja filmów w wersji nieokrojonej umożliwia uczącym się języka obcego poznanie wszelkich walorów artystycznych konkretnego dzieła filmowego. Pomimo wielu zalet takiego podejścia, niezaprzeczną jego wadą jest kwestia organizacji zajęć językowych (V. Chung 1995, *vide* J. King 2002). Większość pełnometrażowych filmów fabularnych to produkcje, trwające około dwóch godzin.

Ich całościowa prezentacja, wielokrotnie „przerywana” wykonywaniem zadań koncentrujących się wokół poszczególnych scen filmu, jest niewykonalna w ramach jednej tradycyjnej jednostki lekcyjnej. Z tego właśnie powodu, jak podkreśla J. King (2002), szczególnie w przypadku słuchaczy z zaawansowaną znajomością języka, należy prezentować materiał filmowy fragmentarycznie. Takie podejście umożliwia wykorzystywanie tekstu filmowego w różnych częściach zajęć, np. podczas rozgrzewki językowej i wyeksponowanie jedynie tych treści, które są relewantne dydaktycznie.

Jeśli chodzi natomiast o prezentację utworu podzielonego na części, podejście to, w przypadku zbyt dużego rozczłonkowania utworu filmowego, może wywołać wśród odbiorców uczucie monotonii i negatywnie wpłynąć na jego odbiór (G. Burger 1995: 595).

Pisząc o stosowanych w tej fazie technikach, należy wskazać na szeroki wachlarz zadań do słuchania i/ lub oglądania, wymienionych w poprzednim podrozdziale. Oprócz nich, dzięki różnorodnym technikom sterowania obrazem i dźwiękiem (B. Tomalin/ S. Stempleski 1990), tj. oglądanie obrazu przy wyłączonym dźwięku i odwrotnie, „stopklatka”/ pauza, możemy posiłkować się również zadaniami kreatywno-produktywnymi. Mogą to być zadania, w których uczący się przewidują dalszy bieg wydarzeń („stopklatka”/ pauza), bądź też wcielają się w role rzeczywistych bohaterów (prezentacja obrazu przy wyłączonym dźwięku).

Jeśli chodzi o fazę prezentacji obcojęzycznego materiału audiowizualnego, należy również podnieść kwestię ważnej strategii dydaktycznej, jaką stanowią podpisy, towarzyszące utworom filmowym. Mogą one występować w trzech kontekstach dydaktycznych (T. Tomaszewicz 2012):

- materiały audiowizualne w języku ojczystym (np. polskim), opatrzone podpisami w języku obcym (np. angielskim);
- materiały audiowizualne w języku obcym (np. angielskim), z podpisami w tym samym języku obcym, które są adresowane do niedosłyszących rodzimych użytkowników języka;
- materiały audiowizualne w języku obcym (np. angielskim), które są opatrzone podpisami w języku ojczystym (np. polskim).

Praktyka glottodydaktyczna pokazuje, że z reguły mamy do czynienia z drugim kontekstem dydaktycznym, a w przypadku słuchaczy początkujących nauczyciele języków obcych posiłkują się również tekstami filmowymi, opatrzonymi podpisami w języku ojczystym osób uczących się.

Obiegowa opinia, bazująca na zasadach gradacji materiału językowego, głosi, że wraz ze wzrostem kompetencji językowej słuchaczy maleje potrzeba korzystania z podpisów w trakcie prezentacji obcojęzycznego materiału filmowego. Jednakże obecnie coraz większa liczba instytucji, zajmujących się wielojęzycznością, wskazuje na

użyteczność materiałów audiowizualnych z podpisami w nauczaniu/ uczeniu się języków obcych, niezależnie od poziomu językowego słuchaczy (T. Tomasziewicz 2012). Należy podkreślić, że podpisy w tekstach filmowych, reprezentowane przez napisy u dołu ekranu, to jeden z typów tłumaczenia audiowizualnego, czyli tłumaczenia dla potrzeb środków masowego przekazu (T. Tomasziewicz 2006). Stąd też podpisy nie powinny być wyłącznie analizowane z perspektywy „produktu”, umożliwiającego uczącym się zrozumienie przekazywanych treści obcojęzycznych, lecz stać się, szczególnie w przypadku studentów z wysokim stopniem biegłości językowej, przedmiotem analizy przekładu. Tak jak w przypadku innych typów tłumaczenia, taka analiza mogłaby dotyczyć problematyki odpowiedniości leksykalnej i składniowej pomiędzy badanymi systemami językowymi, ekwiwalencji, nieprzekładalności, transferu kulturowego, itp. (T. Tomasziewicz 2012).

Krytycy korzystania z podpisów, towarzyszących tekstom audiowizualnym, wskazują na następujące mankamenty omawianego podejścia (m.in. T. Tomasziewicz 2012):

- napis na ekranie obniża wartość estetyczną obrazu;
- kierunek czytania napisów (w językach europejskich od lewej do prawej) wpływa na sposób obserwacji obrazu również w tym kierunku, co nie zawsze jest intencją reżysera;
- konieczność czytania nie pozwala na właściwe skupienie się na informacjach wizualnych;
- konieczność przejścia od formy mówionej do pisanej wprowadza istotne zmiany w tekście docelowym;
- konieczność manipulacji tekstem wyjściowym w celu skrócenia go i kondensacji, w efekcie otrzymuje tylko wersję skróconą dialogów.

Pomimo przedstawionych wad możemy stwierdzić, że podpisy, towarzyszące obcojęzycznym materiałom audiowizualnym, zwiększają intensywność odbioru tekstu i możliwości wszechstronnej nauki języka. Ponadto, wymagają one od słuchaczy większej koncentracji uwagi oraz lepszego rozumienia znaczeń graficznego kodu komunikacji (E. Gajek 2008: 113).

6.2.3. Etap po obejrzeniu

Podstawowym celem ostatniej fazy pracy z materiałem audiowizualnym jest przetworzenie, pogłębienie oraz uzupełnienie odsłuchanych i/ lub też obejrzanych treści (M.L. Brandi 1996: 15). W jego realizacji pomocne mogą się okazać różnorodne dyskusje oraz zadania kreatywno-produktywne. Do pierwszej kategorii, oprócz tradycyjnych dyskusji i debat, należą również inne metody aktywizujące, przypominające dyskusję jak np. technika metaplanu. Jeśli chodzi natomiast o stosowane na tym etapie zajęć zadań kreatywno-produktywnych, mają one na celu wykorzystanie obejrzanych/odsłuchanych treści w innych kontekstach komunikacyjnych, poprzez integrację różnych umiejętności językowych.

Zastosowanie mogą tu znaleźć również kreatywne techniki doskonalące umiejętność mówienia i pisania, jak np. technika dramy, którą T. Siek-Piskozub (2001: 29)

przedstawia jako „rodzaj gry dydaktycznej, w której działanie skierowane jest na rozwiązanie problemu wziętego z rzeczywistości i przedstawionego w jej modelu”.

M. Olpińska (2009a: 119), powołując się m.in. na prace A. Dziedzic et al. (1992) oraz U. Welscher-Forsche (1999), wymienia następujące techniki dramy:

- rozmowa;
- wywiad, konferencja prasowa, talk-show, reportaż;
- dyskusja;
- monolog wewnętrzny („alter ego” – opowiadanie, co robię, jak się czuję jako przedstawiona postać);
- etiuda pantomimiczna;
- improwizacja (działanie zgodne z zadaniem, znany jest początek, niewiadomy przebieg i zakończenie);
- scenka wg scenariusza;
- przedstawienie (inscenizacja);
- rysunek, makietka, mapa, itp. por. Canning-Wilson (2000);
- bądź też pisanie z wykorzystaniem różnych gatunków tekstowych jak np.: raport, streszczenie recenzja filmowa, list, e-mail.

Przedstawione powyżej zadania towarzyszące projekcji materiału audiowizualnego powinny w sposób kreatywny rozwijać wszystkie umiejętności językowe uczących się, a także doskonalić ich kompetencje interkulturowe, a w przypadku kursów o profilu specjalistycznym, również kompetencje specjalistyczne. Sposoby i techniki prezentacji utworów filmowych powinny być dopasowane do poziomu zaawansowania językowego słuchaczy oraz ich potrzeb językowych.

W kolejnym podrozdziale pracy zostanie przedstawiona koncepcja glottodydaktyczna, wykorzystująca *reel justice* na kursach angielskiego oraz niemieckiego języka prawa. Opiera się ona na przedstawionej w tym podrozdziale typologii zadań wykorzystywanych w pracy z tekstami audiowizualnymi, wynikających z koncepcji glottodydaktycznych i psycholingwistycznych, przeprowadzonej wśród słuchaczy kursów w zakresie angielskiego języka prawa (zob. rozdział 5) oraz podstawowych założeniach glottodydaktyki języków specjalistycznych (zob. rozdział 4).

6.3. Założenia teoretyczne integracyjnego modelu doskonalenia umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych o tematyce prawniczej

U podstaw przedmiotowego integracyjnego modelu doskonalenia umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych o tematyce prawniczej leżą następujące przesłanki, wynikające z koncepcji glottodydaktycznych i psycholingwistycznych, przedstawionych w niniejszej pracy:

- 1) W procesie tworzenia materiałów glottodydaktycznych, wykorzystujących utwory filmowe, należy dążyć do wzmacniania procesów „góradół”, uwzględniając zróżnicowane zasoby wiedzy ogólnej oraz specjalistycznej poszczególnych słuchaczy kursu. Ponadto należy podkreślić, że

w odróżnieniu od pierwotnych odbiorców materiałów audiowizualnych, będących rodzimymi użytkownikami języka, osoby uczące się języka obcego posiadają deficyty informacyjno-sprawnościowe, które powinny zostać zniwelowane w trakcie jego modyfikacji (M. Dakowska 2007: 137). Cytowana autorka wymienia cztery typy strategii, ułatwiających proces rozumienia dyskursu w oryginalnych tekstach glottodydaktycznych, którymi są:

- elaboracja (rozwińcie), polegająca na wyeksponowaniu istotnych informacji,
 - selekcja, mającą na celu wyeliminowanie z tekstu elementów zbędnych,
 - kompresja, polegająca na skondensowaniu informacji,
 - wyeksponowanie (zaakcentowanie) typologicznych cech tekstu w celu ich łatwiejszego zauważenia i ogarnięcia zakresem uwagi.
- 2) Praca z tekstami audiowizualnymi powinna przebiegać w trzech etapach, zarysowanych w poprzednim podrozdziale, które są zgodne ze sposobami przetwarzania informacji przez człowieka. Każdy z tych etapów ma służyć optymalnemu wykorzystaniu treści, zawartych w prezentowanym materiale ("making the most of movies" J. King 2002) przy użyciu różnorodnych technik ćwiczeniowych i sposobów pracy z materiałami audiowizualnymi, które doskonaląby kompetencje językowe i niejęzykowe (interkulturowe, specjalistyczne). Wybór genrów, będących przedmiotem zaprojektowanych aktywności, został podyktowany wynikami analizy potrzeb, przedstawionymi w rozdziale 5.1.
 - 3) W prezentowanych zadaniach należy dążyć do integracji wszelkich kompetencji językowych i niejęzykowych, które zostały omówione w rozdziale 1.7., zwracając szczególną uwagę na doskonalenie kompetencji specjalistycznej i kompetencji w dziedzinie dyskursu, leżących u podstaw kształcenia językowego prawników. Oznacza to, że oprócz poznania makro- i mikrostruktury poszczególnych genrów, słuchacze powinni zapoznać się z ich kontekstem sytuacyjnym w świetle konkretnego systemu prawnego. W materiałach glottodydaktycznych należy również uwzględnić ćwiczenia komunikacyjne, wspierające rozwój produktywnych umiejętności językowych, tj.: uzupełnianie tabel, diagramów, schematów (por. M. Olpińska 2009a: 150).
 - 4) Dyskurs prawniczy ma charakter wielowymiarowy i dotyczy różnego typu interakcji zarówno między prawnikami, jak i pomiędzy prawnikami i nieprawnikami. W związku z tym, prezentowane materiały glottodydaktyczne powinny stwarzać możliwość wykonywania relewantnych z punktu widzenia komunikacji specjalistycznej zadań i ćwiczeń. Takich, które przygotowują nie tylko do wykonywania zawodów prawniczych, lecz pozwalających także na „odgrywanie” ról innych uczestników dyskursu prawniczego. Dzięki temu słuchacze mogą „zdobywać, gromadzić i wzbogacać swoje doświadczenia komunikacyjne” (M. Olpińska 2009a: 196).

- 5) Zdecydowana większość analizowanych przeze mnie podręczników do nauki/ uczenia się angielskiego i niemieckiego języka prawa, o ile posiadają odniesienie do poziomów biegłości językowej ESOKJ, jest adresowana do słuchaczy, mogących wykazać się biegłością na poziomie co najmniej B2. Dotyczy to także analizowanych kursów angielskiego i niemieckiego języka prawa. W związku z tym, wszystkie prezentowane zadania zostały opracowane w oparciu o wskaźniki biegłości językowej dla poziomów B2 lub C1/ C2 w zakresie poszczególnych kompetencji ogólnych i komunikacyjnych kompetencji językowych.

6.4. Prezentacja zadań

Każde z prezentowanych zadań, które towarzyszy projekcji materiału audiowizualnego o tematyce prawniczej, zostanie przyporządkowane jednemu z trzech etapów zajęć („przed obejrzeniem”, „podczas oglądania”, „po obejrzeniu”) i poprzedzone informacjami, wprowadzającymi w temat wykorzystywanego materiału audiowizualnego. Są to zarówno informacje o charakterze filmoznawczym (gatunek filmowy, reżyser, oglądana(e) scena(y), poruszane wątki), jak i glottodydaktycznym (tematyka i cele zajęć), które zostaną przedstawione według następującej kolejności:

- język;
- etap zajęć;
- rodzaj materiału audiowizualnego;
- techniki ćwiczeniowe;
- tematyka zajęć;
- cele dydaktyczne.

Jeśli chodzi o pierwszą kategorię *język*, przedstawione zadania będą dotyczyły zajęć z języka angielskiego lub niemieckiego. *Materiał audiowizualny* uwzględnia z kolei prezentowany gatunek filmowy i omawiane na zajęciach, wybrane z niego wątki bądź sceny. Kategoria *tematyka zajęć* odnosi się do gałęzi prawa, której pośrednio lub bezpośrednio dotyczy prezentowany tekst glottodydaktyczny. *Cele dydaktyczne* dotyczą rozwoju wiedzy i umiejętności słuchaczy w zakresie *komunikacyjnych kompetencji językowych*, a w szczególności *kompetencji lingwistycznych* i *kompetencji dyskursywnej* oraz *kompetencji ogólnych*, ze szczególnym naciskiem na *umiejętności interkulturowe*. Ponadto, cele dydaktyczne uwzględniają również rozwój *kompetencji metakognitywnych*, umożliwiających uczącym się kontrolę i organizację procesu uczenia się.

Większość zaprezentowanych zadań aktywizuje wiedzę specjalistyczną uczących się, która dotyczy terminologii specjalistycznej bądź też cech dystynktywnych gatunków tekstowych (genrów) związanych z prawem. Mimo to, w opisie celów dydaktycznych nie została uwzględniona kategoria *kompetencji specjalistycznej*, o której była mowa w rozdziale 1.7.3 niniejszej pracy. Decyzja o jej pominięciu wynika z dwóch przyczyn. Po pierwsze ESOKJ, do którego odwołuje się ta praca, nie wyodrębnia kompetencji specjalistycznej *per se*. Po drugie, wszystkie wyżej wymienione

kategorie kompetencji językowych i niejęzykowych, które zostały wykorzystane do opisu celów dydaktycznych przedmiotowych zadań, są również składowymi kompetencjami specjalistycznej.

6.4.1. Zadania dotyczące etapu przed obejrzeniem

W rozdziale 6.2.1. podkreśliłem, że podstawowym celem tej fazy zajęć jest przygotowanie słuchaczy do odbioru tekstów audiowizualnych. Zadania wykorzystywane na tym etapie mają aktywizować posiadaną już przez uczących się wiedzę językową bądź niejęzykową i ułatwić im recepcję nowych treści. Mogą to być różnorodne ćwiczenia leksykalne, wprowadzające kluczowe słownictwo lub też zadania kreatywno-produktywne, szczegółowo opisane w cytowanym powyżej rozdziale, które przybliżają słuchaczom tematykę poruszaną w materiale audiowizualnym.

Jeśli chodzi o kwestię kompetencji językowych i niejęzykowych, wszystkie zaproponowane na tym etapie zajęć zadania koncentrują się w głównej mierze na doskonaleniu kompetencji leksykalnej, polegającej na znajomości i umiejętności użycia słownictwa ogólnego i specjalistycznego (prawniczego). Istotną rolę odgrywa również rozwój kompetencji interkulturowej i dyskursywnej. Pierwsza z nich obejmuje konkretną wiedzę faktograficzną (deklaratywną), dotyczącą w naszym wypadku innej kultury prawnej i wiedzę proceduralną, polegającą na umiejętności poznawczej analizowania nowych zjawisk kulturowych. Z kolei kompetencja dyskursywna dotyczy zasad i umiejętności tworzenia konkretnych gatunków tekstowych – genrów.

Zadanie I

Język: angielski

Etap zajęć: przed oglądaniem

Techniki ćwiczeniowe: rozgrzewka językowa na podstawie stymulującego materiału wizualnego, wyjaśnianie znaczenia słownictwa na podstawie kontekstu (*inferring*)

Materiał audiowizualny: Serial *Boston Legal* (sezon 5, odcinek 1).

Tematyka zajęć: problematyka zajęć dotyczy pozwów, wytaczanych firmom tytoniowym przez rodziny palaczy tytoniu, którzy zmarli na raka płuc.

Cele dydaktyczne: wprowadzenie słuchaczy w omawianą w serialu problematykę dotyczącą reklamy i antyreklamy produktów tytoniowych, strategii rozszerzania marki, społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR).

Zadanie doskonali:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego i specjalistycznego;
- **kompetencję dyskursywną** w zakresie umiejętności recepcji plakatów jako przekazów intertekstualnych, stosowanych w kampaniach pro- i antynikotynowych.

Poziom według ESOKJ: C1

Part 1

Look at the advertisements below and answer the following questions.

- a) What do these advertisements make you think of?
- b) Recently many countries have imposed a ban on tobacco advertisements. Do you agree with this approach?
- c) Do you think that anti-smoking warnings are successful in discouraging people from smoking?
- d) Due to the ban on direct tobacco advertising, some cigarette manufacturers sponsor or advertise in sports events to surreptitiously promote their brands. Is this approach fair?
- e) Many tobacco manufacturers pride themselves on their “corporate conscience”. How do you understand this phrase? How should it be applied?
- f)



CC Licence

Part 2

Look at the statements below. Guess the meaning of the underlined words and phrases, using the context to aid you.

- a) When I bend my arm, the pain is excruciating.
- b) Jason's still gloating over having beaten me at chess.

- c) The changes are insidious, and will not produce a noticeable effect for 15 to 20 years.
- d) These items offer both texture and luscious flavor.
- e) Stop being hysterical and get a grip on yourself.
- f) What are the odds of finding a parking space around here?
- g)

Zadanie II

Język: angielski

Etap zajęć: przed oglądaniem

Techniki ćwiczeniowe: rozgrzewka językowa na podstawie stymulującego materiału wizualnego

Materiał audiowizualny: serial *Suits* (sezon 2, odcinek *All In*)

Tematyka zajęć: problematyka zajęć dotyczy obowiązkowych elementów umowy pisemnej i ustnej, zawieranych w systemie anglosaskim, a także ważności umów, sporządzanych na papierowej serwetce (*napkin contracts*).

Cele dydaktyczne: wprowadzenie słuchaczy w omawianą w serialu problematykę, dotyczącą ważności umów (*validity of contracts*), obowiązkowych elementów umów (*essential contractual elements*), wad oświadczenia woli (*invalidating factors*); inspirowanie studentów do kreatywnego myślenia.

Zadanie doskonalili:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego (rozmowa – burza mózgów na temat różnych zastosowań papierowej serwetki; dyskusja na temat legendy miejskiej, związanej z serwetką Picasso) i specjalistycznego (terminologia hazardowa);
- **kompetencję interkulturową** w zakresie wiedzy o popularnych legendach miejskich, funkcjonujących w różnych kręgach kulturowych.

Poziom według ESOKJ: C1

Answer the following questions.

- a) What can you see in the picture below? List all possible uses of the item in the picture.
- b) Have you ever heard of valuable napkins? Why were they worth so much?
- c) Have you ever heard of Picasso's napkin? What is the story about?



CC Licence

Zadanie IIa

Look at the following phrases and decide what kind of human activity they relate to.

- a) Colour, please.
- b) Change after the spin.
- c) Could I speak to the pit boss, please?
- d) Can I double that?
- e) 17 and the neighbours by 2.

Adapted from: <http://www.myenglishlanguage.com/language-guide/out-and-about/at-the-casino/>

Zadanie III

Język: angielski

Techniki ćwiczeniowe: technika ról, dopasowywanie definicji do słów i wyrażzeń (*matching*)

Materiał audiowizualny: serial dokumentalno–fabularny typu court show *Judge Judy: Justice Served*, sprawa sądowa: Roy vs. Tzimeas

Tematyka zajęć: tematyka zajęć dotyczy sporu pomiędzy wynajmującym a najemcą, wynikłego z rzekomego niedotrzymania postanowień umownych przez jedną ze stron

Cele dydaktyczne: doskonalenie umiejętności wyrażania niezadowolenia za pomocą różnych środków leksykalnych; wprowadzenie słuchaczy w problematykę sporów pomiędzy wynajmującymi i najemcami; odgrywanie ról najemcy i wynajmującego w symulowanych sporach, dotyczących: podnajmu, niezapłaconego czynszu, zakłócania ciszy nocnej, nachodzenia najemcy przez wynajmującego, zmiany zamka do drzwi wejściowych, itp.

Zadanie doskonalili:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego (środki leksykalne, służące wyrażaniu niezadowolenia) i specjalistycznego (terminologia, związana z umową najmu);
- **kompetencję interkulturową** w zakresie kulturowych uwarunkowań rozwiązywania sytuacji konfliktowych.

Poziom według ESOKJ: B2

Part 1

1. Imagine that a landlord and a tenant are having a dispute. What might they quarrel about? Think about different reasons for a dispute.
2. Work in pairs. Act out a quarrel between a landlord and a tenant over something. (Each pair is given a different reason, e.g. *unpaid rent*, *subletting*, *violation of quiet enjoyment covenant*, *altered door lock*). Try to use varied vocabulary to express your emotions.
e.g. *It drives me nuts (crazy) when you.....; I can't stand; I can't tolerate.....; I demand; etc.*

Part 2

Match the words and phrases in the box with the following definitions.

moving expenses, prerogative, eviction notice, prorated, Tupper-ware®

- a) deductible expenses that are related to moving an individual and/ or his or her family and possessions
- b) trade name for plastic bowls and canisters with seal that permits them to be stored on the side or upside down
- c) an exclusive right or privilege held by a person or group
- d) a notice from a landlord to a tenant to vacate a certain property
- e) divided or distributed proportionally

Zadanie IV

Język: niemiecki

Techniki ćwiczeniowe: dopasowywanie definicji do słów i wyrażen (*matching*), mapa myśli

Materiał audiowizualny: serial dokumentalno–fabularny typu court show (*Gerichtsshow*) *Richter Alexander Hold*, odcinek 1531 – *Alkohol ist keine Lösung*)

Tematyka zajęć: zajęcia koncentrują się na procesie karnym, związanym z umyślnym podaniem alkoholu osobie, będącej w trakcie terapii uzależnienia od alkoholu w oddziale zamkniętym.

Cele dydaktyczne: ułatwienie zrozumienia treści, przekazywanych w materiale audiowizualnym; doskonalenie umiejętności kreatywnego myślenia.

Zadanie doskonalą:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego (wyrażenia idiomatyczne) i specjalistycznego (terminologia związana z problematyką uzależnień i ich terapii);
- **kompetencję metakognitywną**, umożliwiającą uczącym się poznanie własnych strategii uczenia się.

Poziom według ESOKJ: B2-C1

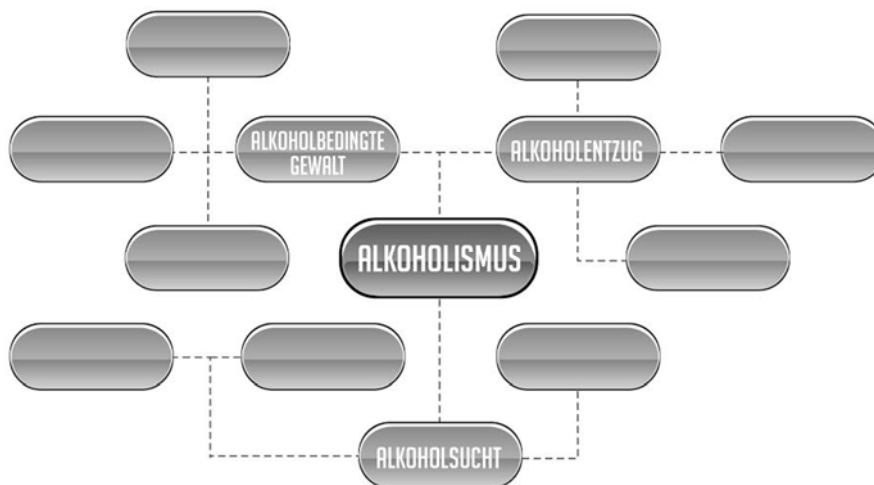
Teil 1

Verbinden Sie die folgenden Redewendungen mit ihren Definitionen.

| REDEWENDUNG | DEFINITION |
|-----------------------------------|--|
| auf den Sack gehen | kriminell werden |
| aus dem Teufelskreis herauskommen | sich zügeln, sich mäßigen |
| auf die schiefe Bahn geraten | für jemanden lästig oder ärgerlich sein |
| sich im Griff haben | eine ausweglos scheinende Lage zu Ende bringen |

Teil 2

Ergänzen Sie das folgende Assoziogramm sinngemäß.



6.4.2. Zadania dotyczące etapu oglądania

Po etapie przygotowującym słuchaczy do odbioru nowych treści następuje faza właściwego oglądania materiału audiowizualnego. Zadania prezentowane na tym etapie zajęć mają na celu testowanie umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych przy pomocy technik, które zostały szczegółowo omówione w rozdziale 6.2.2.

Zadanie V

Język: angielski

Etap zajęć: faza oglądania materiału audiowizualnego

Techniki ćwiczeniowe: uzupełnianie luk (*cloze test*)

Materiał audiowizualny: scena początkowa filmu fabularnego *12 Gniewnych Ludzi*

Tematyka zajęć: tematyka zajęć dotyczy roli sędziów przysięgłych (*jurors*) i ławników (*lay judges*) w różnych systemach prawnych.

Cele dydaktyczne: prezentacja genu – pouczenia dla ławy przysięgłych (*charge to the jury*), w którym obok terminologii stricte prawniczej pojawiają się także tzw. homonimy prawnicze (*legal homonyms*)

Zadanie doskonali:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego i specjalistycznego (*legal homonyms*);
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszanych w tekście audiowizualnym wyrazów;
- **kompetencję dyskursywną** jako umiejętność recepcji gatunku tekstowego, jakim jest pouczenie dla ławy przysięgłych (*charge to the jury*).

Poziom według ESOKJ: C1

Read the following speech. In each numbered gap a word is missing. Predict what the missing word is and check with a partner.

“You’ve listened to a long and complex case... murder in the first 1. _____
... a 2. _____ murder is the most serious 3. _____ tried in our
courts ... you’ve listened to the 4. _____ ... you’ve heard the law read to
you and interpreted as it applies in this case ... it’s now your job to sit down and
separate the facts from the 5. _____ ... one man is dead ... another man’s
life is at 6. _____ ... if there’s a reasonable doubt in your minds 7.
_____ to the guilt of the accused ... a reasonable doubt ... then you must
8. _____ me the 9. _____ of not guilty ... if however there’s no
reasonable 10. _____ then you must in good 11. _____ find the
accused 12. _____... However you decide your verdict must be 13.
_____ in the event you find the accused guilty the 14. _____
will not entertain a recommendation for 15. _____ ... the death sentence
is 16. _____ in this case ... you’re faced with a _____ respon-
sibility thank you gentlemen. The jury will now 18. _____...”

Zadanie VI

Język: angielski

Techniki ćwiczeniowe: uzupełnianie tabeli, zawierającej argumenty zwykle przytaczane przez oskarżenie i obronę w pozwach przeciwko firmom tytoniowym, innymi argumentami wymienionymi w filmie – elicytacja istotnych informacji z materiału audiowizualnego

Materiał audiowizualny: *Boston Legal (Sezon 5, odcinek 1, 14: 52-19: 15; 21: 37-23: 45; 26: 59- 35: 00).*

Tematyka zajęć: problematyka zajęć dotyczy argumentów, przytaczanych w mowach końcowych prokuratora i obrońcy w wymienionym powyżej procesie sądowym.

Cele dydaktyczne: wprowadzenie słuchaczy w omawianą w serialu problematykę, dotyczącą reklamy i antyreklamy produktów tytoniowych, strategii rozszerzania marki, społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR).

Zadanie doskonali:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego i specjalistycznego (terminologia używana w argumentach wysuwanych przez strony w procesach przeciwko koncernom tytoniowym);
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszanych w tekście audiowizualnym wyrazów;
- **kompetencję dyskursywną** jako umiejętność recepcji genu jakim jest mowa końcowa (*closing speech*);
- **kompetencję socjolingwistyczną** w zakresie umiejętności rozpoznawania i użycia figur retorycznych.

Poziom według ESOKJ: C1

You are going to watch three video scenes. Watch them carefully and decide if the arguments presented below were used in the litigation. Complete the table with any other arguments used by the parties.

| Defendant (Tobacco company) | Claimant (daughter of a lung cancer victim) |
|--|---|
| <p>Volenti non fit injuria Volenti non fit injuria, or "to a willing person, no injury is done," is a Common Law doctrine which means that someone willingly places themselves in a position where they are negatively affected by tobacco consumption.</p> <p>Contributory negligence Contributory negligence is a common law defence to a claim based on negligence, that before the case, the adverse effects were known. This has been one of the most common defences that defendants have used. Most of them will assert that it was the plaintiff himself that has contributed to his own injury as he had prior knowledge of the harm associated with tobacco smoking.</p> | <p>Civil Rights Tobacco companies have marketed <i>menthol cigarettes</i> specific to African Americans; groups have pursued civil rights remedies in court.</p> <p>Design defects The design of tobacco products causes adverse health effects.</p> <p>Strict liability The strict liability of the product.</p> <p>Product liability The liability of the product lies with the manufacturer.</p> <p>Depriving of health hazards information There is an ongoing civil court case in Finland, where three plaintiffs have sued tobacco companies on the basis that they marketed "light cigarettes" as non-hazardous to health, a claim the plaintiffs initially believed, before contracting serious lung diseases.</p> |

Zadanie VIa

Język: angielski

Techniki ćwiczeniowe: dopasowywanie środków retorycznych do poszczególnych wypowiedzi tworzących mowę końcową.

Materiał audiowizualny: *Boston Legal* (sezon 5, odcinek 1 - 26: 59- 35: 00)

Tematyka zajęć: zajęcia koncentrują się na analizie lingwistycznej mowy końcowej jako genu.

Cele dydaktyczne: zapoznanie słuchaczy ze środkami retorycznymi, stosowanymi w mowach końcowych, zapoznanie słuchaczy ze sposobem wygłaszania mów końcowych w systemie *Common Law*.

Zadanie doskonalą:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego i specjalistycznego (argumenty wysuwane przez strony w procesach przeciwko koncernom tytoniowym);
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszaných w tekście audiowizualnym wyrazów;

- **kompetencję dyskursywną** jako umiejętność recepcji gatunku tekstowego, jakim jest mowa końcowa (*closing speech*);
- **kompetencję socjolingwistyczną** w zakresie umiejętności rozpoznawania i użycia figur retorycznych.

Poziom według ESOKJ: C1

Please find below examples of rhetorical devices accompanied by their definitions and italicised example sentences or phrases. Decide which of them were exploited in the closing speeches you have just seen.

- Alliteration - the recurrence of initial consonant sounds - *rubber baby buggy bumpers*
- Allusion - a reference to an event, literary work or person - *I can't do that because I am not Superman.*
- Amplification - repeats a word or expression for emphasis - *Love, real love, takes time.*
- Analogy – compares two different things that have some similar characteristics – *He is flaky as a snowstorm.*
- Anaphora – repeats a word or phrase in successive phrases – *"If you prick us, do we not bleed? If you tickle us, do we not laugh?"* (Merchant of Venice, Shakespeare)
- Antiphrasis – uses a word with an opposite meaning – *The Chihuahua was named Goliath.*
- Antithesis – makes a connection between two things – *"That's one small step for a man, one giant leap for mankind."* (Neil Armstrong)
- Appositive – places a noun or phrase next to another noun for descriptive purposes – *Mary, queen of the land, hosted the ball.*
- Epithet – using an adjective or adjective phrase to describe – *mesmerizing eyes*
- Hyperbole – an exaggeration – *I have done this a thousand times.*
- Litotes – makes an understatement by denying the opposite of a word that may have been used – *The terms of the contract are not disagreeable to me.*
- Metanoia – corrects or qualifies a statement – *You are the most beautiful woman in this town, nay the entire world.*
- Metaphor – compares two things by stating one is the other – *The eyes are the windows of the soul.*
- Metonymy – a metaphor where something being compared is referred to by something closely associated with it – *The knights are loyal to the crown.*
- Onomatopoeia – words that imitate the sound they describe – *plunk, whiz, pop*
- Oxymoron – a two word paradox – *near miss, seriously funny*

- Parallelism – uses words or phrases with a similar structure – *I went to the store, parked the car and bought a pizza.*
- Simile – compares one object to another – *He smokes like a chimney.*
- Understatement – makes an idea less important than it really is – *The hurricane disrupted traffic.*

Zadanie VII

Język: angielski

Techniki ćwiczeniowe: odpowiadanie na pytania, sprawdzające szczegółowe rozumienie tekstu; sporządzanie notatek z oglądanej sprawy sądowej, przygotowujących do napisania jej streszczenia (*case brief*)

Materiał audiowizualny: zadanie przygotowuje do odbioru treści, zawartych w serialu dokumentalno-fabularnym typu Court show *Judge Judy: Justice Served*, sprawa sądowa: *Roy vs. Tzimeas*.

Tematyka zajęć: tematyka zajęć dotyczy sporu pomiędzy wynajmującym a najemcą, wynikłego z rzekomego niedotrzymania postanowień umownych przez jedną ze stron. Cele dydaktyczne: doskonalenie umiejętności rozumienia tekstu audiowizualnego, ze szczególnym naciskiem na rozumienie wielkości liczbowych i chronologii prezentowanych wydarzeń, zapoznanie słuchaczy z amerykańską odmianą języka angielskiego.

Zadanie doskonalili:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego i specjalistycznego, związanego z wynajmem nieruchomości;
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszanych w tekście audiowizualnym informacji;
- **kompetencję dyskursywną** w zakresie umiejętności tworzenia *genru*, jakim jest *case brief*.

Poziom według ESOKJ: B2

You are going to see an episode from the popular American courtroom show Judge Judy. Watch it carefully and answer the following questions.

- How high was the monthly rent?
- The plaintiff is seeking monetary damages. How high is the amount of the expected compensation?
- What did the landlord and the tenant quarrel about?
- What is the statutory notice period in shorthold tenancy agreements?
- Why was the tenant given a 14-day notice?

Zadanie VIII

Język: angielski

Techniki ćwiczeniowe: odpowiadanie na pytania, sprawdzające szczegółowe rozumienie tekstu; antycypacja dalszego przebiegu wydarzeń na podstawie wybranych scen filmu.

Materiał audiowizualny: serial *Rumpole of the Bailey* (Sezon 2, odcinek 1 – *Rumpole and the Man of God*)

Tematyka zajęć: terminologia związana z przestępstwami – główny wątek oglądanego odcinka dotyczy oczyszczenia księdza z zarzutu kradzieży sklepowej (*shoplifting*), podstawowymi etapami procesu sądowego i wyglądem (układem) sali sądowej.

Cele dydaktyczne: doskonalenie umiejętności rozumienia tekstu audiowizualnego, doskonalenie umiejętności wyrażania przypuszczeń w stosunku do przeszłości i teraźniejszości, zapoznanie słuchaczy z dwoma rodzajami postępowania sądowego w systemie Common Law: *jury trial* (proces z udziałem ławy przysięgłych) vs. *bench trial* (proces bez udziału ławy przysięgłych)

Zadanie doskonaleni:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego i specjalistycznego (*nazwy przestępstw, procedura karna w systemie Common Law*);
- **kompetencję gramatyczną** w zakresie umiejętności wyrażania przypuszczeń w stosunku do przeszłości i teraźniejszości;
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszanych w tekście audiowizualnym informacji;
- **kompetencję interkulturową** w zakresie wiedzy o procedurze karnej w różnych systemach prawnych.

Poziom według ESOKJ: B2

Watch the episode *Rumpole and the Man of God* and do the following tasks.

Part 1 (beginning – 02: 48)

What crime was committed? Who was the offender? What made him commit the crime?

Part 2 (07: 00 – 10: 05)

Which types of court proceedings were discussed? Which option did Mr Rumpole go for?

Part3 (26: 10-32: 40)

In this part of the series, a witness is questioned by the defence and prosecution counsels? What do we call this stage of court proceedings?

What information about the crime did the testimony deliver?

Did you like the way the counsels interrogated the witness?

Part 4 (32: 40-36: 35)

What do you think the defendant is going to tell his lawyer? (*Elicit answers before watching the scene*).

Part 5 (36: 35 – 40: 35)

The truth has been revealed. How do you think Mr Rumpole is going to act in order to win the case? (*Elicit answers before watching the scene*).

Zadanie IX

Język: angielski

Etap zajęć: podczas oglądania

Techniki ćwiczeniowe: odpowiadanie na pytania, sprawdzające szczegółowe rozumienie tekstu, wysuwanie hipotez, dotyczących ważności umowy zawartej na serwetce; oglądanie wybranych scen filmu przy wyłączonym dźwięku.

Materiał audiowizualny: serial *Suits* ("W Garniturach") (sezon 2, odcinek *All In*: 04: 39 – 07: 18, 08: 00 – 09: 16, 10: 45 – 12: 09, 14: 06 – 14: 20, 15: 43- 16: 17, 19: 24 – 20: 13, 20: 20 – 21: 37, 25: 35 – 27: 18, 27: 20 – 29: 00, 34: 40 – 38: 30).

Tematyka zajęć: problematyka zajęć dotyczy obowiązkowych elementów umowy pisemnej i ustnej w systemie anglosaskim. Prezentowany spór dotyczy umowy, spisanej na papierowej serwetce. Jedna ze stron umowy jest nałogowym alkoholikiem i hazardzistą.

Cele dydaktyczne: wprowadzenie słuchaczy w omawianą w serialu problematykę, dotyczącą ważności umów (*validity of contracts*), obowiązkowych elementów umów (*essential contractual elements*), wad oświadczenia woli (*invalidating factors*); inspirowanie studentów do kreatywnego myślenia i wysuwania hipotez.

Zadanie doskonalili:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego (środki leksykalne służące wyrażaniu hipotez, dotyczących przeszłości i teraźniejszości) i specjalistycznego w zakresie tworzenia umów w systemie *Common Law*;
- **kompetencję gramatyczną** w zakresie umiejętności wyrażania przypuszczeń w stosunku do przeszłości i teraźniejszości;
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszanych w tekście audiowizualnym informacji.

Poziom według ESOKJ: C1

Possible questions to be asked while watching selected parts of the series:

- a) How do you think Mike and Harvey are going to invalidate the contract in question?
- b) Do you think that Harvey's client had full legal capacity to sign the contract?
- c) Mike is going to mention five basic contractual elements. What are they? Watch the scene and check your answers.

Zadanie X

Język: niemiecki

Techniki ćwiczeniowe: ustalanie właściwej kolejności wydarzeń

Materiał audiowizualny: Gerichtsshow *Richter Alexander Hold*, odcinek 1531, *Alkohol ist keine Lösung*

Tematyka zajęć: zajęcia koncentrują się na procesie karnym, związanym z umyślnym podaniem alkoholu osobie będącej w trakcie terapii uzależnienia od alkoholu w oddziale zamkniętym.

Cele dydaktyczne: zapoznanie słuchaczy z etapami postępowania karnego

Zadanie doskonalili:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa specjalistycznego (terminologia związana z problematyką uzależnień i ich terapii; terminologia związana z procedurą karną w systemie prawa niemieckiego);
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszanych w tekście audiowizualnym informacji.

Poziom według ESOKJ: C1

Unten sehen Sie die sieben Phasen des Hauptverfahrens, die in die richtige Reihenfolge gesetzt werden sollten. Machen Sie das und dann sehen Sie sich den Strafprozess in der Gerichtsshow an, um Ihre Antworten prüfen zu können.

- 1) DAS LETZTE WORT DES ANGEKLAGTEN
- 2) VERLESUNG DES ANKLAGESATZES
- 3) BELEHRUNG DER ZEUGEN ÜBER IHRE WAHRHEITSPFLICHT
- 4) URTEILSVERKÜNDUNG
- 5) BEWEISAUFNABME
- 6) AUFRUF DER SACHE
- 7) VERNEHMUNG DES ANGEKLAGTEN

Zadanie XI

Język: angielski

Techniki ćwiczeniowe: odpowiadanie na pytania, sprawdzające szczegółowe rozumienie tekstu.

Materiał audiowizualny: Film fabularny *Changing Lanes* („Zmiana Pasa”) (48: 39-49: 08).

Tematyka zajęć: zajęcia koncentrują się na problematyce etyki prawniczej.

Cele dydaktyczne: zapoznanie uczących się z przykładami działań nieetycznych w pracy prawnika; utrwalenie zasad użycia czasów gramatycznych *The Present Perfect Simple* oraz *Continuous*.

Zadanie doskonalili:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie znajomości słownictwa ogólnego;
- **kompetencję gramatyczną** (wyrażanie dokonaności/ niedokonaności czynności przy pomocy czasów gramatycznych *The Present Perfect Simple* oraz *Continuous*);
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszanych w tekście audiowizualnym informacji.

Poziom według ESOKJ: B2

Watch the following part of the movie *Changing Lanes* and write down five activities that the lawyer has done since breakfast.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

- d) _____
e) _____

6.4.3. Zadania dotyczące etapu po obejrzeniu

Głównym celem ostatniej fazy pracy z materiałem audiowizualnym jest przetworzenie, pogłębienie oraz uzupełnienie odsłuchanych i/ lub też obejrzanych treści. W jego realizacji pomocne okazać się mogą różnorodne zadania interakcyjne, polegające na wymianie poglądów w grupie oraz zadania kreatywno–produktywne, które zostały szczegółowo omówione w rozdziale 6.2.3.

Zadanie XII

Język: angielski

Etap zajęć: po obejrzeniu

Techniki ćwiczeniowe: odpowiadanie na pytania sprawdzające ogólne rozumienie tekstu; interpretowanie znaczenia cytatów, dotyczących pracy zawodowej

Materiał audiowizualny: film *Changing Lanes* (“Zmiana Pasa”)

Tematyka zajęć: problematyka zajęć dotyczy rekrutacji na stanowiska prawnicze i różnic w postrzeganiu pracy przez „świeżo upieczonych” absolwentów prawa i tzw. starych wyjadaczy.

Cele dydaktyczne: doskonalenie umiejętności przedstawiania uporządkowanej argumentacji, podkreślającej znaczące treści i istotne szczegóły oraz posiłkującej się odpowiednimi przykładami.

Zadanie doskonali:

- **kompetencję leksykalną** (środki leksykalne służące interpretacji cytatów);
- **kompetencję funkcjonalną i kompetencję dyskursywną** jako składowe kompetencji pragmatycznej w zakresie wyrażania określonego celu pragmatycznego dzięki właściwej argumentacji.

Poziom według ESOKJ: B2/ C1

In the following part of the movie (01: 17-01: 18: 37), a young lawyer attending a job interview (the interviewee) and his more experienced colleague (the interviewer) are talking about the legal profession. After watching the scene, discuss the following questions.

- a) What are the main differences between the characters’ attitudes towards work? Where might they result from?
- b) Do you agree with the following quotations? Do you think that they are true for all professions?
 - 1) *It is not the labour that kills, but the daily routine that wears us down.*
 - 2) *As long as habit and routine dictate the pattern of living, new dimensions of the soul will not emerge.*

Zadanie XIII

Język: angielski

Etap zajęć: po obejrzeniu

Techniki ćwiczeniowe: odpowiadanie na pytania sprawdzające szczegółowe rozumienie tekstu mówionego i czytanego, wyrażanie opinii na temat instytucji ławy przysięgłych (jury) w systemie *Common Law* oraz instytucji ławników w systemie prawa polskiego.

Materiał audiowizualny: nawiązanie do sceny początkowej filmu *Twelve Angry Men* („Dwunastu Gniewnych Ludzi”).

Tematyka zajęć: problematyka zajęć dotyczy roli ławy przysięgłych i ławników jako tzw. głosu ludu w systemie *Common Law* oraz w systemie prawa polskiego.

Cele dydaktyczne: doskonalenie umiejętności rozumienia długich i skomplikowanych tekstów, z jakimi uczący mogą się zetknąć w życiu zawodowym lub akademickim; doskonalenie umiejętności precyzyjnego wyrażania swojego zdania, a także przekonującego przedstawiania własnych argumentów.

Zadanie doskonalą:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie terminologii ogólnej i prawniczej;
- **kompetencję dyskursywną** w zakresie znajomości struktury i organizacji tekstu argumentacyjnego;
- **kompetencję interkulturową** w zakresie wiedzy o typach postępowań sądowych w różnych systemach prawnych.

Poziom według ESOKJ: C1

Using your legal knowledge and the information presented in the opening scene of the movie, answer the following questions about jurors:

- a) Who are jurors? What kind of qualifications do they have?
- b) What do they do in court?
- c) How are they selected?

The following passage summarizes the most important facts about jurors. Complete the gaps with suitable words.

A jury trial is a trial where a or are supplemented by a, made up of who are usually selected and are generally not justice professionals. Juries are most commonly associated with law jurisdictions.

The text below illustrates major pros and cons of the jury system in different countries all over the world. Before you start reading the text, match the following words with their definitions.

| | |
|-----------------------|---|
| (to) validate | someone who supports something or persuades people to do something |
| prejudice | something that you say or write that you strongly believe |
| (to) ensue | to interrupt, break |
| proponent | to prove that something is true or correct, or to make a document or agreement officially and legally acceptable |
| assertion | to happen after or as a result of something |
| (to) interject | likely to suffer from a particular illness or be affected by a particular problem |
| susceptible | a nervous worried feeling that makes it impossible for you to relax |
| tension | an unreasonable dislike and distrust of people who are different from you in some way, especially because of their race, sex, religion etc - used to show disapproval |

Read the text below and do the following tasks.

THE JURY SYSTEM - PROS AND CONS

In countries where jury trials are common, juries are often seen as an important check against state power. Other common assertions about the benefits of trial by jury is that it provides a means of interjecting community norms and values into judicial proceedings and that it legitimizes the law by providing opportunities for citizens to validate criminal statutes in their application to specific trials. Some people claim that jury trials educate citizens about self-government. Many also believe that a jury is likely to provide a more sympathetic hearing, or a fairer one, to a party who is not part of the government.

This last point may be disputed. For example, in highly emotional cases, such as child rape, the jury may be tempted to convict based on personal feelings rather than on conviction beyond reasonable doubt. In France, former attorney, then later minister of Justice Robert Badinter, remarked about jury trials in France that they were like "riding a ship into a storm," because they are much less predictable than bench trials.

Another issue with jury trials is the potential for jurors to be swayed by prejudice, including racial considerations. An infamous case was the 1992 trial of Rodney King in California, in which white police officers were acquitted of using excessive force in the violent beating of a black man by a jury consisting mostly of whites without any black jurors, despite an incriminating videotape of the action. This led to widespread questioning about the case and riots ensued.

The positive trust in jury trials in the UK and the US contrasts with popular belief in many other nations, in which it is considered bizarre and risky for a person's fate to be put into the hands of untrained laymen. Consider Japan, for instance, which used to have optional jury trials for capital or other serious crimes between 1928 and 1943. The defendant could freely choose whether to have a jury or trial by judges, and the decisions of the jury were non-binding. During the Tōjō-regime this was suspended, arguably stemming from the popular belief that any defendant who leaves his fate in

the hands of untrained laymen is almost certainly guilty. Similarly, jury trials were abolished by the Indian government in 1960, followed by Pakistan soon afterwards on the grounds that they would be susceptible to media and public influence. One Pakistani Judge called a trial by jury "amateur justice". Malaysia abolished its jury system from 1 January 1995, citing inter alia the danger of jurors untrained in the legal profession delivering verdicts coloured by emotions or popular perception. One of the last trials-by-jury in Malaysia was the notorious Mona Fandey case in 1994.

Jury trials in multi-cultural countries with a history of ethnic tensions may be problematic, and lead to juries being unduly biased and partial. This is one of the reasons why both India and Pakistan abolished jury trials soon after independence. Indeed, in these countries, a jury trial is seen as a failing of some foreign legal system rather than an advantage; this is despite the fact that both nations are Common Law countries.

A major issue in jury trials is the secretive nature of the process. While proponents may say that secrecy allows the jury to remain impartial by protecting it from undue pressure or attention, opponents contend that this prevents there from being a transparent trial. The fact that juries do not often have to give a reason for their verdict is also criticized, since opponents argue it is unfair for a person to be deprived of life, liberty or property without being told why it is being done so. In contrast where there is a decision by a judge or a bench, they are required to give often detailed reason of both fact and law as to why such a decision is given.

One issue that has been raised is the ability of a jury to fully understand statistical or scientific evidence. It has been said that the expectation of jury members as to the explanatory power of scientific evidence has been raised by television in what is known as the CSI effect. In at least one English trial the misuse or misunderstanding or mis-presentation by the Crown prosecution of statistics has led to wrongful conviction.

Adapted from http://www.museumstuff.com/learn/topics/trial_by_jury: : sub: : Pros_And_Cons

1. What are the main arguments in favour of and against the jury system?
2. Why were jury trials abolished in Japan, India, Pakistan and Malaysia?
3. A few legal terms have been underlined in the passage above. In your own words, explain in English the meaning of these words and phrases.

Do you think that the Polish legal system would be more effective if jurors similar to those in the US or UK took an active part in court proceedings?

Zadanie XIV

Język: angielski

Etap zajęć: po obejrzeniu

Techniki ćwiczeniowe: odpowiadanie na pytania, sprawdzające szczegółowe rozumienie tekstu czytanego

Materiał audiowizualny: nawiązanie do oglądanego fragmentu serialu *Boston Legal* ("Orły z Bostonu"), dotyczącego pozwu przeciwko firmie tytoniowej

Tematyka zajęć: problematyka zajęć dotyczy etyczności pozwów, składanych przeciwko firmom tytoniowym przez rodziny zmarłych palaczy.

Cele dydaktyczne: doskonalenie umiejętności rozumienia długich i skomplikowanych tekstów, związanych z życiem zawodowym lub akademickim słuchaczy; doskonalenie umiejętności pisania eseju argumentacyjnego.

Zadanie doskonali:

- **kompetencję leksykalną** w zakresie terminologii ogólnej i prawniczej;
- **kompetencję dyskursywną** w zakresie znajomości struktury i organizacji tekstu prasowego oraz eseju argumentacyjnego;
- **kompetencję interkulturową** w zakresie wiedzy o procesach sądowych, wytaczanych koncernom tytoniowym przez chorych na nowotwory płuc lub ich rodziny.

Poziom według ESOKJ: C1

Part 1

You are going to read a text about big tobacco cases. Before you read it, match the words in the left-hand column with their definitions.

| | |
|------------|--|
| tumultuous | confused, jumbled |
| potent | involving excitement and confusion; noisy |
| pell-mell | total number of deaths, accidents, disasters, etc. |
| warrenlike | effective, powerful |
| gaggle | labyrinthine |
| toll | group of noisy, disorganized people |

Part 2

You are going to read a newspaper article about big tobacco cases. Five paragraphs have been removed from the article. Choose an appropriate paragraph from A-E to fit each gap (1-5).

A big tobacco case is set to start on Monday in St. Louis involving dozens of local hospitals, the nation's biggest tobacco companies and 12 years' worth of filings that fill 43 boxes in the city's courthouse.

1

The St. Louis lawsuit, which is seeking to recover costs for the treatment of smoking-related diseases, was filed by the hospitals in 1998. That year also was the high point of tobacco litigation, as state attorney generals struck a \$206 billion deal with cigarette makers to settle lawsuits they had filed to recover costs related to smoking.

2

Nationwide, thousands of actions brought by smokers are pending, and it will be years or decades before the last one is tried and appealed. But the St. Louis trial belongs to

a genre of lawsuits — like the state attorneys generals’ case — that smoking opponents once hoped would deliver a body blow to the tobacco industry, by requiring producers to pay third parties for the toll their products had taken.

3

Stephen D. Sugarman, a professor of law at the University of California, Berkeley, said he did not expect the St. Louis suit to be any more successful than those that had preceded it. He said that the difficulty for third-party claimants like hospitals was that they were trying to stand in the shoes of the smokers themselves.

4

Lawyers and companies involved in the case — including the Altria Group, the producer of Marlboro and other popular brands — were asked not to comment on it by the presiding Circuit Court judge, Michael P. David.

5

While tobacco producers have averted major financial damage, there are certainly no guarantees that the industry’s legal fortunes will not turn.

Adapted from www.nytimes.com/2011/01/31/business/31tobacco.html

- A) Despite those odds, the St. Louis case is proceeding like a make-or-break trial. It is expected to last six months and, in preparation for it, court officials sent questionnaires last year to 6,000 prospective jurors. Cartons of motions and other pretrial proceedings are stacked pell-mell in the dusty, warrenlike records department at the courthouse.
- B) But it has attracted little of the intense interest that once surrounded lawsuits against major cigarette producers — a sign, specialists say, that a tumultuous period of tobacco litigation is winding down after more than a decade with little financial damage to the industry.
- C) Over time, dozens of such lawsuits were filed on behalf of unions, pension funds and even foreign governments. However, only two of those cases made it to trial, specialists said. In one of those cases, cigarette makers triumphed; in the other, a verdict against them was overturned on appeal. The St. Louis case may be the last of its kind to go to trial, said Edward J. Sweda Jr., a lawyer with the Tobacco Industry Liability Project at the Northeastern University School of Law in Boston.
- D) But last Wednesday, lawyers representing the hospitals and cigarette makers continued to argue before Judge David over which documents could be used at the trial. During a break, Judge David offered a reporter an observation about the gaggle of high-priced legal talent. “At one point, I thought I could figure out who the lead attorney is, but now I’m not going to hazard a guess,” he said. “I wish they had jersey numbers.”
- E) That settlement, legal specialists said, helped reshape how tobacco companies did business, like leading to an end to cigarette advertising in the United States. But more broadly, they said, the tidal wave of tobacco cases brought by smokers and others has failed to significantly weaken the industry, which

continues to generate large revenues, remains a potent political force and has shifted its aggressive promotional activities overseas.

Part 3

Write an argumentative essay of 250 words on the following topic: Tobacco companies should be held liable for deaths of cigarette smokers.

Zadanie XV

Język: angielski

Etap zajęć: po obejrzeniu

Techniki ćwiczeniowe: odpowiadanie na pytania sprawdzające szczegółowe rozumienie tekstu mówionego; tłumaczenie tekstu pisanego z języka polskiego na język angielski z wykorzystaniem omawianego na zajęciach materiału leksykalnego

Materiał audiowizualny: nawiązanie do oglądanego fragmentu serialu *Boston Legal*, przedstawiającego współczesnych Amerykanów jako pieniaczy.

Tematyka zajęć: problematyka zajęć dotyczy dyskusji wokół tzw. frivolous cases, czyli niepoważnych, śmiesznych spraw sądowych, które są rozpatrywane przez sądy amerykańskie. Najbardziej znana z nich to *Ms Lieback vs. McDonald's*, będąca przedmiotem zajęć.

Cele dydaktyczne: doskonalenie umiejętności szczegółowego rozumienia tekstu mówionego, dotyczącego problematyki związanej z życiem zawodowym lub akademickim słuchaczy; doskonalenie umiejętności tłumaczenia użytkowych tekstów pisanych.

Zadanie doskonali:

- **kompetencję dyskursywną** w zakresie znajomości struktury i organizacji tekstu użytkowego;
- **kompetencję fonologiczną i ortograficzną** w zakresie umiejętności odbioru i zapisu usłyszanych w tekście audiowizualnym informacji;
- **kompetencję interkulturową** w zakresie wiedzy o różnicach między polską i amerykańską kulturą prawną;
- **kompetencję leksykalną** w zakresie terminologii ogólnej i prawniczej;
- **kompetencję translatoryczną** w zakresie umiejętności przekładu tekstu użytkowego z języka polskiego na język angielski;

Poziom według ESOKJ: B2/ C1

Part 1

The series *Boston Legal* seems to make a mockery of the American attitude towards law, i.e. suing others at any price. Do you think that American society actually behaves like this or is it merely an oversimplified image of America?

Part 2

Listen to the recording and answer the following questions.

- a) Why was Ms. Lieback's case the first to reach the public's eye?
- b) In which state did the accident occur?

- c) In which way did the coffee injure Ms Lieback?
- d) How serious were Ms Lieback's injuries?
- e) To what extent did the jury decide Ms Lieback was responsible for the accident?
- f) How much did Ms Lieback receive in compensatory damages? Why?
- g) What was Mc Donald's attitude towards the general problem of injury from their hot coffee?
- h) What caused the jury to agree to award Ms Lieback punitive damages?
- i) Do we know the terms of settlement agreement?
- j) How did the case alter Mc Donald's behavior in that particular city?

Excerpted from Lee at al. (1999: 168)

Part 3

Match the following words and phrases with their definitions.

| | |
|------------|---|
| bogus | camper |
| to trip | severe pain, mental suffering or unhappiness |
| toddler | pretending to be real or genuine |
| hubcap | to catch one's foot on something and almost fall |
| anguish | air gun |
| pellet gun | wheel's cover |
| motor home | child that cannot walk properly and moves around on all fours |

Part 4

Read the following article.

The "Stella Awards" are named after the 81-year-old woman, Stella Lieback, who spilled hot coffee on herself and successfully sued McDonald's in New Mexico for 2.9 million dollars. Ever since, the name "Stella Award" has been applied to any wild, outrageous, or ridiculous lawsuits - including bogus cases! Here are this year's winners...

7th Place - Kathleen Robertson of Austin, Texas, was awarded \$80,000 by a jury of her peers after breaking her ankle when she tripped over a toddler who was running inside a furniture store. The owners of the store were understandably surprised at the verdict, considering that the misbehaving little toddler was Ms. Robertson's son.

6th Place - Nineteen-year-old Carl Truman of Los Angeles won \$74,000 and medical expenses when his neighbor ran over his hand with a Honda Accord. Mr. Truman

apparently didn't notice there was someone at the wheel of the car when he was trying to steal his neighbor's hubcaps.

5th Place - Terrence Dickson of Bristol, Pennsylvania, was leaving a house he had just finished robbing by way of the garage. He was not able to get the garage door to go up since the automatic door opener was malfunctioning. He couldn't re-enter the house because the door connecting the house and garage locked when he pulled it shut. The family was on vacation, so Mr. Dickson found himself locked in the garage for eight days. He subsisted on a case of Pepsi he found, and a large bag of dry dog food. He sued the home owners' insurance company, claiming the situation caused him undue mental anguish. The jury agreed to the tune of \$500,000. In my opinion, this is SO outrageous that it should have been 2nd Place.

4th Place - Jerry Williams of Little Rock, Arkansas, was awarded \$14,500 and medical expenses after being bitten on the buttocks by his next-door neighbor's beagle. The beagle was on a chain in its owners' fenced yard. The award was less than originally sought, because the jury felt that the dog might have been just a little provoked at the time by Mr. Williams who had climbed over the fence into the yard and was shooting it repeatedly with a pellet gun.

3rd Place - A Philadelphia restaurant was ordered to pay Amber Carson of Lancaster, Pennsylvania, \$113,500 after she slipped on a soft drink and broke her coccyx (tail bone). The beverage was on the floor because Ms. Carson had thrown it at her boyfriend 30 seconds earlier during an argument.

2nd Place - Kara Walton of Claymont, Delaware, successfully sued the owner of a night club in a neighboring city when she fell from the bathroom window to the floor and knocked out her two front teeth. This occurred while Ms. Walton was trying to sneak through the window in the ladies' room to avoid paying the \$3.50 cover charge. She was awarded \$12,000 and dental expenses.

1st Place - This year's runaway winner was Mrs. Merv Grazinski of Oklahoma City, Oklahoma. Mrs. Grazinski purchased a brand-new, 32-foot-long Winnebago motor home. On her first trip home from an OU football game - having driven onto the freeway - she set the cruise control at 70 mph and calmly left the driver's seat to go into the back to make herself a sandwich. Not surprisingly, the RV left the freeway, crashed and overturned. Mrs. Grazinski sued Winnebago for not advising her in the owner's manual that she couldn't actually do that. The jury awarded her \$1,750,000 plus a new motor home. The company actually changed its manuals on the basis of this law suit, just in case there were any other complete morons around.

Adapted from <http://www.funnyandjokes.com/the-stella-awards.html>

Part 5

Do you think that Poles are going to become more litigious? Why (not)?

What does the following advert make you think of?

POMAGAMY poszkodowanym w wypadkach i innych zdarzeniach!

Dochodzimy roszczeń (odszkodowanie, zadośćuczynienie, renta) od firm ubezpieczeniowych, sprawców wypadków, pracodawców, lekarzy, firm itp.

Jeżeli Ty lub bliska Ci osoba została poszkodowana – skontaktuj się z nami niezwłocznie! Doradzimy Ci, jak musisz postępować, aby uzyskać należne wysokie odszkodowanie i inne świadczenia. Działamy na terenie całego kraju. Nie pobieramy opłat wstępnych ani zaliczek. Bezpłatna ocena i konsultacja sprawy. Opłatę pobieramy po załatwieniu sprawy i otrzymaniu odszkodowania! Z nami możesz zyskać więcej, niż przypuszczasz.

Translate the above passage from Polish into English.

Zadanie XVI

Język: angielski

Etap zajęć: po obejrzeniu

Techniki ćwiczeniowe: dyskusja na temat ewentualnej drogi sądowej omawianej sprawy w systemie *Common Law* oraz w systemie prawa polskiego.

Materiał audiowizualny: serial dokumentalno-fabularny typu court show *Judge Judy: Justice Served*, sprawa sądowa: *Roy vs. Tzimeas*.

Tematyka zajęć: zajęcia dotyczą analizy struktury i funkcji genu *case brief*.

Cele dydaktyczne: utrwalenie słownictwa, dotyczącego polskiego i anglosaskiego systemu sądownictwa; rozmowa na temat roli poszczególnych typów sądów w obu systemach; sporządzanie dokumentu *case brief* na podstawie obejrzonej sprawy sądowej.

Zadanie doskonalą:

- **kompetencję dyskursywną** w zakresie znajomości struktury i organizacji genu (*case brief*);
- **kompetencję interkulturową** w zakresie wiedzy o różnicach między amerykańską i polską strukturą sądownictwa;
- **kompetencję leksykalną** w zakresie terminologii ogólnej i prawniczej

Poziom według ESOKJ: B2

Part 1

The show is taking place in a reel courtroom. Which real court does it resemble? What do we call the person standing next to the Judge? Which court and/ or its division in your jurisdiction would handle such a case?

Part 2

Using the following template, draft a brief of the instant case.

CASE BRIEF TEMPLATE

- 1) The name of the case, the names of the parties; useful terms: *plaintiff, defendant*
- 2) A summary of the facts of the case; useful phrases: *The facts of the case are as follows ..., The instant case involves the following circumstances ...*
- 3) The legal issues involved in the case; useful phrases: *The question before court is whether..., The issue in this case is whether ..., The question raised by this case is whether ...,*
- 4) The ruling or holding of the court; useful phrases: *The court ruled/ held ...,*
- 5) The reasoning of the court; useful phrases: *The court argued/ reasoned that ..., The court pointed out/ noted that ..., The court drew the conclusion that ...*

Adapted from A. Krois-Lindner/ Translegal® (2008: 126)

6.5. Wnioski

Zgodnie z zarysowaną w rozdziale 6.3. koncepcją integracyjnego rozwijania umiejętności rozumienia tekstów audiowizualnych, przedstawiłem 16 przykładowych zadań, dydaktyzujących utwory filmowe o tematyce prawniczej w postaci: 3 filmów fabularnych, 3 seriali fabularnych oraz 2 seriali fabularno-dokumentalnych typu *court show*. Dokładny opis fabuły oraz walory edukacyjne każdej z tych realizacji, które nie zostały wykorzystane w zaprezentowanych zadaniach, przedstawiłem w rozdziale 6.6.

W tym podrozdziale chciałbym skoncentrować się na wnioskach glottodydaktycznych, płynących z dydaktyzacji analizowanych w niniejszej pracy tekstów audiowizualnych, które dotyczą stosowanych technik ćwiczeniowych oraz planowanych do osiągnięcia celach dydaktycznych. Ponadto chciałbym zwrócić uwagę na wnioski lingwistyczne, wynikające z analizy tych tekstów, przeprowadzonej przy użyciu kryteriów, przedstawionych w rozdziale 6.3

6.5.1. Wnioski glottodydaktyczne

Tylko jeden z zaprezentowanych materiałów audiowizualnych (serial fabularno-dokumentalny typu *court show* *Sędzia Alexander Hold*) jest w języku niemieckim. Pozostałe realizacje są anglojęzyczne. W związku z tym aż 14 z zaprezentowanych zadań dotyczy zajęć z angielskiego języka prawa. Wszystkie z nich przyporządkowałem trzem etapom pracy z materiałami audiowizualnymi, które są zwykle stosowane w glottodydaktyce, i którymi są: etap przed obejrzeniem, etap w trakcie oglądania oraz

etap po obejrzeniu. Każde z przedstawionych zadań składało się z jednego, bądź też kilku etapów. Oprócz informacji, dotyczących: języka (angielskiego lub niemieckiego), tytułu analizowanej realizacji oraz etapu pracy z utworem filmowym, każde z zadań poprzedzały również informacje o: wykorzystywanych w nim technikach ćwiczeniowych; tematyce zajęć, do której nawiązuje oglądany materiał audiowizualny; planowanych do osiągnięcia celach dydaktycznych oraz poziomie biegłości językowej według ESOKJ (**B1-C1**), opisującym trudność prezentowanych zadań.

Jeśli chodzi o etap przed obejrzeniem, jego podstawowym celem jest przygotowanie słuchaczy do odbioru materiału audiowizualnego. Dotyczy to zarówno ich kompetencji językowych, jak i niejęzykowych. Stosowane na tym etapie zajęć techniki ćwiczeniowe miały na celu ułatwienie zrozumienia tekstu audiowizualnego poprzez bezpośrednie wprowadzenie nowej leksyki (Zadania **I, III, IV**) lub też wprowadzenie w nową tematykę dzięki zadaniom kreatywno-produktywnym (Zadania **I, II, IV**).

Kolejny etap pracy dotyczył właściwego oglądania i miał na celu testowanie umiejętności zrozumienia przekazu audiowizualnego poprzez odpowiedzi na pytania szczegółowe (Zadania **VII, VIII, IX, XI**); zadania typu „cloze” (Zadanie **V**); uzupełnianie tabel (Zadanie **VI**); przyporządkowywanie elementów (Zadanie **X**).

Ostatni etap pracy z tekstem audiowizualnym koncentrował się na przetworzeniu, pogłębieniu oraz uzupełnieniu już przetworzonych informacji. Miał również na celu optymalne wykorzystanie zaprezentowanych treści poprzez integrację różnych umiejętności językowych, co dobrze ilustrują zadania: **XIII, XIV, XV** oraz **XVI**.

Jednym z podstawowych założeń zaprezentowanej koncepcji glottodydaktycznej było doskonalenie kompetencji specjalistycznej, leżącej u podstaw kształcenia językowego prawników. Jak odnotowałem w rozdziale 1.7.3., kompetencję tę funduje wiedza specjalistyczna, znajdująca się w mówionych i pisanych tekstach specjalistycznych. W analizowanych tekstach audiowizualnych o tematyce prawniczej, będących eksponentami wiedzy specjalistycznej, zostały poruszone następujące zagadnienia, związane z prawem:

- pieniądź sądowe w Polsce i USA;
- etyczność pozwów przeciwko koncernom tytoniowym składanych przez palaczy papierosów lub ich rodziny;
- obecność tzw. „głosu ludu” na sali sądowej; ławnicy a ława przysięgłych;
- fazy postępowania głównego w systemie prawa niemieckiego;
- *essentialia negotii* w prawie polskim i systemie *Common Law*;
- wady oświadczenia woli w prawie polskim i systemie *Common Law*;
- klauzule umowne w umowach najmu w prawie polskim i systemie *Common Law*;
- techniki wygłaszania i struktura mów końcowych w prawie polskim i systemie *Common Law*.

6.5.2. Wnioski lingwistyczne

Celem uzupełnienia wniosków glottodydaktycznych, płynących z analizy przedstawionych zadań towarzyszących tekstom audiowizualnym o tematyce prawniczej,

przedstawiam również wnioski z analizy lingwistycznej tych tekstów. Analiza ta została przeprowadzona według kryteriów analizy tekstów do słuchania, zaproponowanych przez S. Adamczak-Krysztofowicz (2009: 108 i n.). Przedstawiłem je już w rozdziale 6.3. tej pracy. Należą do nich:

- sposób realizacji tekstowej, uwzględniający teksty realizowane kanałem słuchowym, teksty (audiowizualne) przekazywane kanałem słuchowym oraz wzrokowym, teksty hybrydowe;
- sposób prezentacji tekstu, uwzględniający teksty: monologowe, dialogowe oraz polilogowe;
- rodzaj komunikatu ustnego, dotyczący opozycji spontaniczne vs. przygotowane teksty mówione;
- cechy dystynktywne prezentowanych klas tekstów mówionych, uwzględniające ich fikcyjny lub też nie-fikcyjny charakter;
- stopień autentyczności tekstu.

Jeśli chodzi o pierwsze kryterium klasyfikacji przedmiotowych tekstów glottodydaktycznych, wszystkie z nich, jako produkcje telewizyjne, są odbierane za pomocą kanału wzrokowego i słuchowego. W uzasadnionych przypadkach można je nazwać tekstami hybrydowymi, ponieważ obok tekstu mówionego może im towarzyszyć tekst pisany w postaci napisów u dołu ekranu. W przypadku rodzimych użytkowników języka, podpisy w tekstach filmowych umożliwiają osobom z dysfunkcją słuchu właściwą interpretację przekazu audiowizualnego, a w przypadku osób uczących się języka obcego mogą być traktowane jako jeden z typów tłumaczenia audiowizualnego (zob. rozdział 7.2.4.).

W zależności od nośnika materiału audiowizualnego (płyty DVD, odtwarzanie strumieniowe na platformach cyfrowych i w serwisach społecznościowych) analizowane w niniejszej pracy produkcje telewizyjne mogą oryginalnie posiadać wersję z napisami. Jeśli jej nie mają, wiele stron internetowych stwarza możliwość bezpłatnego „ściągnięcia” takich napisów.

Z punktu widzenia sposobu prezentacji tekstu, analizowane w niniejszej pracy realizacje telewizyjne są w większości tekstami dialogowymi, aczkolwiek występują w nich także teksty monologowe i polilogowe. Jeśli chodzi o opozycję teksty monologowe – teksty dialogowe, z reguły jest ona uzasadniona jedynie teoretycznie, ponieważ rzadko mamy do czynienia z „czystą” wypowiedzią monologową (Jachimowska 2005: 18 i n.). Zwykle są to teksty, implikujące poprzez różne środki retoryczne relację nawiązania.

Przedmiotowe teksty monologowe dotyczą genrów, reprezentujących tzw. dyskurs sądowy (*courtroom discourse*, *Gerichtsdiskurs*). W badanych w pracy filmach angloamerykańskich są to m.in. mowy końcowe, oskarżycielskie bądź obrończe (*closing speeches*) lub ich fragmenty, wygłaszane w serialach *Boston Legal* (Zadanie VI) bądź też *Rumpole of the Bailey* (Zadanie VIII). Innym rodzajem tekstu monologowego jest pouczenie dla członków ławy przysięgłych (*charge to the jury*) w początkowej scenie filmu *Dwunastu Gniewnych Ludzi* (Zadanie V).

W analizowanych niemieckich *Gerichtsshows* (*Richter Alexander Hold* oraz *Das Strafgericht*) teksty monologowe to także końcowe mowy obrończe bądź oskarżycielskie (*Plädoyer*) a także sceny, przedstawiające odczytanie przez prokuratora aktu oskarżenia (*Verlesung des Anklagesatzes*) oraz ogłoszenie wyroku przez sędziego (*Urteilsverkündung*) (Zadanie IV).

Jeśli chodzi o trzecią kategorię klasyfikacji przedmiotowych tekstów glottodydaktycznych, S. Adamczak-Krysztofowicz (2009: 110 i n.) wyróżnia wśród tekstów przeznaczonych do odsłuchu:

- niespontaniczne teksty mówione, uwzględniające nagrania: utworów literackich (audiobooki), wykładów, przedstawień teatralnych;
- przygotowane, choć wygłaszane spontanicznie, teksty mówione uwzględniające: wywiady, przemowy, debaty, teksty, programy informacyjne;
- nieprzygotowane, spontanicznie wygłaszane teksty mówione, które charakteryzują codzienną komunikację.

W przedmiotowym materiale audiowizualnym mamy do czynienia z dwoma rodzajami wymienionych powyżej tekstów. Mogą to być przygotowane, choć wygłaszane spontanicznie teksty mówione, które odnoszą się do wspomnianego powyżej dyskursu sądowego. Przede wszystkim są to jednak nieprzygotowane, spontanicznie wygłaszane teksty, które posiadają wiele cech potocznego języka mówionego.

Czwarta kategoria klasyfikacyjna dotyczy fikcyjnego bądź też nie-fikcyjnego charakteru prezentowanych tekstów audiowizualnych. Jak odnotowałem w rozdziale 1.2., wszystkie analizowane w niniejszej pracy realizacje filmowe i telewizyjne opierają się na dokładnym scenariuszu, który – pomimo nawiązywania do autentycznych wydarzeń – ma charakter fikcyjny.

Jeśli chodzi o ostatnią kategorię, dotyczącą stopnia autentyczności tekstu, stwierdzam, że patrząc z perspektywy glottodydaktycznej przedmiotowe utwory filmowe można zaklasyfikować jako autentyczne, ponieważ „kongruują one z sytuacją komunikacyjną, dla której zostały pierwotnie stworzone” (rozdział 6.5 niniejszej pracy). W rozdziale 1.2. zwróciłem również uwagę na autentyczność treści i języka związanych z prawem, którymi posługują się zaprezentowani na taśmie filmowej prawnicy. We wszystkich analizowanych realizacjach mamy również do czynienia z autentycznym potocznym językiem mówionym, używanym głównie przez bohaterów, odgrywających role nie-prawników, co dobrze ilustrują wypowiedzi bohaterów analizowanych seriali dokumentalno-fabularnych typu court show *Sędzia Judy* oraz *Sędzia Alexander Hold*.

6.6. Fabuła i walory edukacyjne analizowanych realizacji o tematyce prawniczej.

Boston Legal („Orły z Bostonu”)

- Fabuła

Amerykański serial prawniczy w reżyserii Davida E. Kelley’ a, nadawany przez stację telewizyjną ABC w latach 2004-2008. Jego fabuła koncentruje się na sprawach

sądowych, podejmowanych przez prawników z fikcyjnej kancelarii *Crane, Poole i Schmid* oraz na ich życiu prywatnym. Jak odnotowałem w rozdziale 1.2., w serialu pojawia się wiele autentycznych wątków polityczno-społecznych. Były one szeroko komentowane w mediach amerykańskich, co jest niewątpliwą zaletą tego serialu.

- walory edukacyjne

Z uwagi na wielowątkowość serialu, można wybrać z niego wiele treści, które mogłyby się stać przedmiotem zajęć językowych w zakresie *Legal English*, jak np.: dyskryminacja w miejscu pracy, pozwy przeciwko firmom tytoniowym, kara śmierci, pieniądzo sądowe w USA i jego przyczyny. Paradoksalnie, ten utwór filmowy jest z założenia antyedukacyjny, ponieważ jego główni bohaterowie często wygrywają prowadzone przez siebie sprawy, łamiąc zasady prawa i moralności („*creative licence with the law*, Brinkerhoff 2009: 253 i n.”). Pomijając milczeniem pewne zachowania filmowych postaci, jak również często występujące w serialu podteksty erotyczne, możemy wykorzystać film jako inspirujący materiał glottodydaktyczny.

Przydatne strony internetowe:

<http://www.boston-legal.org>

Chaning Lanes („Zmiana Pasa”)

- fabuła

Amerykański thriller z roku 2002 w reżyserii Rogera Michella. Fabuła filmu koncentruje się wokół dwóch postaci, spieszących do sądu. Pierwszą z nich jest Kevin Banek, młody adwokat, który chce dostarczyć do sądu upoważnienie, potwierdzające, że pewien umierający człowiek przekazał fundację firmie adwokackiej Baneka. Drugą z nich jest rozwiedziony ojciec Doyle Gipson, udający się na rozprawę, podczas której zapadnie wyrok o możliwości widywania przez niego swoich dzieci. Nie wielka kolizja drogowa pokrzyżuje plany obydwu bohaterów i sprawi, że „ci dwaj obcy sobie ludzie znajdują się na krawędzi samozagłady, a także udowodni, że wściekłość zawsze sprowadza ludzi do jednego poziomu”⁸⁰.

- walory edukacyjne materiału filmowego

Jeśli chodzi o relewancję glottodydaktyczną tego filmu, dwie sceny mogą zostać zaadaptowane do potrzeb zajęć językowych w zakresie *Legal English*. W pierwszej z nich Kevin Banek, opowiada koleżance z pracy, o swoim wyczerpującym dniu pracy, podkreślając fakt, że wszystko, co zrobił tego dnia, było niezgodne z prawem. W drugiej scenie tenże bohater przeprowadza rozmowę ze „świeżo upieczonym” absolwentem prawa, pragnącym podjąć pracę w kancelarii i pyta go o powody, dla których (kandydat) chciałby zostać prawnikiem. Pierwsza scena jest dobrym wprowadzeniem do dyskusji na temat etyki prawniczej. W grupach mniej zaawansowanych może ona również służyć utrwaleniu różnic pomiędzy czasami gramatycznymi *Present Perfect Simple* oraz *Present Perfect Continuous*. Jeśli chodzi o wspomniany już epizod z roz-

⁸⁰Cytat z recenzji filmu umieszczonej na <http://stopklatka.pl/filmy/-/18126290,zmiana-pasa/opis>.

mową kwalifikacyjną, pokazuje on, w sposób bardzo humorystyczny, podejście nowicjusza oraz „starego wyjadacza” do wykonywania zawodu prawnika. Może on stanowić dobry punkt wyjścia do dyskusji na temat konfrontacji młodzieńczych ideałów z przytłaczającą rzeczywistością zawodową.

Przydatne strony internetowe:

http://www.rottentomatoes.com/m/changing_lanes/

Erin Brockovich

- fabuła

Film fabularny z 2000 roku w reżyserii Stevena Soderbergha, oparty na biografii amerykańskiej aktywistki na rzecz ochrony środowiska Erin Brockovich, która nieoficjalnie wykonywała zawód doradcy kancelarii prawnych. Bohaterka filmu ulega wypadkowi samochodowemu. Przegrywa w sądzie sprawę o odszkodowanie, ale musi na reprezentującym ją adwokacie, aby ten zatrudnił ją w swojej kancelarii. Pracując tam, odkrywa, że jeden z zakładów koncernu PG&E (*Pacific Gas and Electric*) zatruwa środowisko naturalne. Powoduje tym samym, że wielu mieszkańców miejscowości Hinkley, znajdującej się w pobliżu zakładu, choruje na raka. Erin Brockovich pozywa koncern, uzyskując dla skarżących bardzo wysokie odszkodowanie.

- walory edukacyjne materiału filmowego

Film zaznajamia oglądających z procedurą wiążącego arbitrażu (*binding arbitration*), jako jednej z form pozasądowego rozstrzygnięcia sporów (*Alternative Dispute Resolution*). Ponadto w filmie została ukazana procedura składania pozwu zbiorowego (*class action suit*). W fabule filmu są także poruszane kwestie przedawnienia roszczeń (*limitations of claims*) oraz rodzajów odszkodowań, często przyznawanych w procesach sądowych przeciwko dużym korporacjom: odszkodowanie o charakterze kompensacyjnym (*compensatory damages*) oraz odszkodowanie sankcyjne (*punitive damages*). Celem pierwszego z nich jest wyrównanie strat materialnych i niematerialnych, podczas gdy drugi typ odszkodowania ma na celu napiętnowanie sprawcy za świadome, zamierzone, a już w szczególności podstępne działanie na czyjąś szkodę. Jak słusznie zauważa Bieszke (2009: 89), w filmie przykładem takiego zachowania jest zorganizowanie przez PG&E seminarium. Eksperci przybliżali podczas niego mieszkańcom Hinkley zalety trójwartościowego chromu (*trivalent chromium*), nie wspominając o tym, że używany przez ich pompownię chrom jest izotopem sześciowartościowym (*hexavalent chromium*) – silnie toksycznym i mogącym zagrazać zdrowiu i życiu ludzi. Film skłania do dyskusji w następujących kwestiach: przewaga postępowania sądowego nad pozasądowym rozstrzygnięciem sporów; pozew indywidualny vs. pozew zbiorowy; środki ochrony prawnej (*remedies*) w Common Law i polskim systemie prawnym.

Przydatne strony internetowe:

http://www.eslprintables.com/cinema_and_television/movies/drama_movies/erin_brockovich/

<http://www.eslmovies.com/Products/Details.aspx?ProductID=11&RefUrl=%2FDefault.aspx>

<http://moscow.usembassy.gov/root/pdfs/erin-brockovich.pdf>

Judge Judy („Sędzia Judy”)

- fabuła

Najpopularniejszy anglojęzyczny serial dokumentalno-fabularny typu court show, produkowany od roku 1996. Wszystkim prezentowanym sprawom przewodniczy tytułowa sędzia Judy, którą gra Judith Sheindlin, będąca emerytowanym sędzią z sądu rodzinnego na Manhattanie. Jak odnotowałem w rozdziale 3.1., prezentowane w programie postępowania sądowe mają z założenia przypominać te, które toczą się w sądach ds. drobnych roszczeń⁸¹.

- walory edukacyjne materiału filmowego

Pomimo swojej ogromnej popularności i wielokrotnych nominacji do nagrody Emmy (Marder 2009: 299), program ten, według niektórych prawników, przynosi oglądającym go widzom więcej szkody niż pożytku (Marder 2009: 306). Wciąż jednak pozostaje on ważnym źródłem wiedzy o prawie (Papke 2007: 127 i n.). Jeśli chodzi o walory edukacyjne serialu – patrząc z punktu widzenia dydaktyki angielskiego języka prawa jako języka obcego – należałoby wskazać na zróżnicowanie spraw, które trafiają na wokandę serialowego sądu i różnorodność akcentów języka angielskiego, w których mówią bohaterowie serialu.

Przydatna strona internetowa:

<http://www.judgejudy.com>

Richter Alexander Hold („Sędzia Alexander Hold”)

- fabuła

Richter Alexander Hold to najpopularniejszy niemiecki serial dokumentalno-fabularny typu court show. Był produkowany dla stacji SAT 1 w latach 2001-2013. Wciąż jednak są emitowane archiwalne odcinki tej realizacji. Wszystkie sprawy sądowe, które są prezentowane w programie, dotyczą prawa karnego.

- walory edukacyjne materiału filmowego

Jak odnotowałem w rozdziale 3.1.1., odtwórca tytułowej roli w omawianej realizacji court show, sędzia Alexander Hold stwierdził, że podstawowym celem programu jest rozrywka. W związku z tym przedmiotem fikcyjnych rozpraw sądowych, którym przewodniczy, są medialnie „atrakcyjne” przestępstwa, rzadko trafiające na wokandę w rzeczywistych sądach. Pomimo to, jak słusznie zauważa S. Machura (2009: 326 i n.), niemieckie realizacje Gerichtsshow, w tym także serial *Richter Alexander Hold*, w sposób szczególnie podkreślają swój edukacyjny charakter. Świadczą o tym m.in. następujące elementy prezentowanych procesów sądowych: przedstawianie przez sędziego uzasadnienia wyroku, odwołującego się do konkretnych przepisów kodeksu karnego (StGB); obecność, w uzasadnionych przypadkach, dodatkowych uczestników procesu karnego w osobie: sędziego wotanta (*Beisitzer*), oskarżyciela posiłkowego (*Nebenkläger*), biegłego (*Gutachter*) lub też ławników (*Schöffen*);

⁸¹ Typy spraw, które trafiają na wokandę w programie *Judge Judy*, prezentuje strona internetowa: <http://www.tvguide.com/tvshows/judge-judy/episodes/202440/5/>.

zachowanie autentycznej procedury postępowania głównego (zob. rozdziały 1.2. oraz 6.4. niniejszej pracy). Dzięki nim omawiana realizacja telewizyjna, a także inne programy Gerichtsshows, mogą być traktowane jako wiarygodne źródła wiedzy specjalistycznej.

Przydatne strony internetowe:

<http://www.7tv.de/richter-alexander-hold>

<http://www.sat1.de/tv/alexander-hold>

Rumpole of the Bailey

- fabuła

Tytułowym bohaterem serialu jest Horace Rumpole, który gra rolę adwokata w sprawach karnych, toczących się przed historycznym Sądem Koronnym (*Crown Court*), zwanym z uwagi na swój adres, Old Bailey. Horace Rumpole to nobliwy angielski dżentelmen, który w każdym odcinku skutecznie ratuje z tarapatów swoich klientów. Serial, wyreżyserowany przez prawnika Johna Mortimera, był emitowany przez stację BBC w latach 1978–1992.

- walory edukacyjne materiału filmowego

Serial przybliży problematykę postępowania karnego (criminal proceedings) w systemie Common Law. Niewątpliwym walorem edukacyjnym filmu jest jego intertekstualność, przejawiająca się w częstych odwołaniach do klasyków literatury angielskiej, głównie Wordswortha, którego z upodobaniem cytuje Horace Rumpole (Bergman 2009: 177 i n.). Serial został nakręcony w latach 70. i 80. ubiegłego wieku. Jego staroświecka dla dzisiejszych widzów scenografia inspirowała do porównań czasów współczesnych z rzeczywistością filmową.

Przydatne strony internetowe:

<http://www.tv.com/shows/rumpole-of-the-bailey/>

<http://www.imdb.com/title/tt0078680/>

Suits (“W garniturach”)

- fabuła

Serial w reżyserii Aarona Korscha, emitowany przez stację USA Network od 2011 roku. Głównymi jego bohaterami są Harvey, jeden z najlepszych prawników w Nowym Jorku i jego współpracownik Mike, który posiada fotograficzną pamięć i rozległą wiedzę prawniczą, ale brakuje mu wykształcenia prawniczego, ponieważ został wyrzucony z uczelni. Fakt ten jest jednak trzymany w ukryciu i obaj prawnicy, w imieniu kancelarii Perason i Hardman, wspólnie prowadzą wiele spraw, związanych z prawem zobowiązań (*Contract Law*) oraz prawem spółek (*Company Law*).

- walory edukacyjne materiału filmowego

W odróżnieniu od większości realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej, dotyczących spraw karnych, omawiany serial koncentruje się na kazusach z prawa cywilnego.

Przydatne strony internetowe:

<http://allthingsuits.tumblr.com>

<http://www.usanetwork.com/suits>

Twelve Angry Men („Dwunastu Gniewnych Ludzi”)

- fabuła

Amerykański dramat sądowy z 1956 roku w reżyserii Sidneya Lumeta, zrealizowany w oparciu o powstałe 2 lata wcześniej teatralne przedstawienie telewizyjne Reginalda Rose’a. Tytułowi gniewni ludzie to sędziowie przysięgli (jurors), powołani do wydania werdyktu w procesie o morderstwo. W wyniku burzliwej dyskusji, stanowiącej podstawowy wątek filmu, kolejni sędziowie przysięgli zaczynają mieć coraz więcej wątpliwości co do winy oskarżonego. Ostatecznie ława przysięgłych uznaje go za niewinnego.

- walory edukacyjne materiału filmowego

Z perspektywy relewancji glottodydaktycznej początkowy fragment filmu, w którym sędzia udziela instruktażu zebranym na sali sądowej sędziom przysięgłym, wydaje się być bardzo istotny. Pojawia się w nim terminologia specjalistyczna, a ponadto przekazuje on podstawowe informacje, dotyczące roli ławy przysięgłych w systemach *Common Law*. Film może stanowić punkt wyjścia do debaty na temat roli sumienia, istoty prawdy, prawa do sądenia innych. Jeśli chodzi natomiast o wymiar intra- oraz interkulturowy tej produkcji, film skłania do dyskusji, dotyczącej następującej problematyki: posiedzenie sądu z udziałem ławy przysięgłych (*jury trial*) vs. posiedzenie sądu bez udziału ławy przysięgłych (*bench trial*); rola ławników (*lay judges*) w systemie prawa polskiego i sędziów przysięgłych (*jurors*) w systemach *Common Law*.

Przydatne strony internetowe:

<http://moscow.usembassy.gov/root/pdfs/twelve-angry-men.pdf>

http://www.rottentomatoes.com/m/1000013-12_angry_men

<http://www.teachwithmovies.org/guides/12-angry-men.html>

http://insightpublications.com.au/pdf_preview/TG-Twelve-Angry-Men-10-pages.pdf

7. Podsumowanie

Celem niniejszej pracy była próba ukazania potencjału glottodydaktycznego utworów filmowych i programów telewizyjnych o tematyce prawniczej z perspektywy nauczania/ uczenia się angielskiego (*Legal English*), a także niemieckiego języka prawa (*Deutsche Rechtssprache*) jako języka obcego.

Punktem wyjścia dla moich badań była hipoteza, że obraz wymiaru sprawiedliwości, stworzony przez filmy i seriale fabularne o tematyce prawniczej, a także programy *courtroom show*, zwany metaforycznie *reel justice*, może być traktowany jako źródło autentycznego, obcojęzycznego dyskursu prawnego. Pomimo wielu uproszczeń i zniekształceń, które ukazałem w pracy, uznałem, że dyskurs telewizyjno-kinowy (*telecinematic discourse*) o tematyce prawniczej jest odzwierciedleniem autentycznego dyskursu prawnego. Dotyczy to zarówno leżących u jego podstaw tekstów specjalistycznych, jak i towarzyszących im czynników pozajęzykowych, czyli przede wszystkim określonej sytuacji użycia i jej uczestników.

Przyjmując za M. Dakowską (2007: 85), że dyskurs zajmuje centralne miejsce w modelowaniu i wywoływaniu komunikacji językowej w warunkach klasowych, starałem się przedstawić w pracy walory glottodydaktyczne przedmiotowego dyskursu telewizyjno-kinowego o tematyce prawniczej w nauczaniu/ uczeniu się angielskiego oraz niemieckiego języka prawa. Przede wszystkim dotyczą one możliwości wykorzystywania tego dyskursu jako tekstu audiowizualnego, będącego eksponentem wiedzy językowej i specjalistycznej. Zgodnie z postulatem przedstawionym we wstępie do publikacji, techniki stosowane w pracy z tekstem audiowizualnym nie powinny ograniczać się jedynie do tradycyjnych ćwiczeń, sprawdzających zrozumienie tekstu. Ich nadrzędną rolą jest bowiem integracja umiejętności rozumienia tekstu audiowizualnego z innymi umiejętnościami językowymi i niejęzycznymi.

Aby lepiej zilustrować status dyskursu prawnego w świetle współczesnych badań lingwistycznych, w pierwszym rozdziale pracy odwołałem się do pojęcia *genre tekstualny*, pisząc o tekstach specjalistycznych i ich kontekście społeczno-zawodowym oraz do wyrażenia *wspólnota dyskursu*, mając na myśli wszystkich uczestników komunikacji specjalistycznej w zakresie prawa. Analizując specyfikę dyskursu prawnego, uznałem, że jego uczestnikami nie są wyłącznie eksperci-prawnicy, lecz także laicy (np. ich klienci). W związku z tym przyjąłem za słuszną definicję komunikacji specjalistycznej, podkreślającą kontekstowość interakcji a nie eksperckość jej uczestników. Biorąc pod uwagę kluczowe znaczenie wiedzy w komunikacji specjalistycznej oraz glottodydaktyczny charakter publikacji, pierwszy rozdział pracy poświęciłem także problematyce kompetencji językowej. Skoncentrowałem się na ewolucji tego pojęcia w przeciągu ostatnich 50 lat oraz jego klasyfikacjom.

Kolejny rozdział poświęciłem analizie lingwistycznej anglo- i niemieckojęzycznego dyskursu prawnego oraz anglo- i niemieckojęzycznym badaniom nad językami specjalistycznymi. Przedstawiłem w nim cechy dystynktywne obu dyskursów, które odgrywają istotną rolę z perspektywy glottodydaktycznej. Jeśli chodzi natomiast o

prezentację badań nad językami specjalistycznymi, zwróciłem w niej uwagę na odmienne perspektywy badawcze prac, realizowanych w ramach szeroko pojętego *LSP Research* (zob. M.Petersen/ J.Engberg 2011) oraz *Fachsprachenforschung*. Obie tradycje badawcze uzupełniają się. Pierwsza z nich dotyczy w głównej mierze prac empirycznych, poświęconych glottodydaktyce angielskich języków specjalistycznych, druga z kolei koncentruje się na badaniach teoretycznych (językoznawczych, terminologicznych oraz translatorycznych), wykraczających poza obszar języka niemieckiego. Przedstawiony w drugim rozdziale pracy opis rozwoju obu nurtów badawczych odzwierciedla powyższe różnice. W przypadku badań angloamerykańskich, ilustruje on – z perspektywy diachronicznej – poszczególne podejścia do nauczania/ uczenia się ESP, na podstawie których zostały napisane konkretne materiały glottodydaktyczne. Jeśli chodzi natomiast o badania niemieckojęzyczne, ich charakterystyka dotyczy badań teoretycznych, których punkty zwrotne zostały wyraźnie wyznaczone przez przełom tekstowy (*textuelle Wende*) oraz przełom pragmatyczny i kognitywny (*pragmatische, kognitive Wende*).

W trzecim rozdziale skoncentrowałem się na obrazie wymiaru sprawiedliwości, wykreowanym przez utwory filmowe o tematyce prawniczej. Omówiłem anglojęzyczne filmy i seriale fabularne oraz anglo- i niemieckojęzyczne programy telewizyjne typu *court show*. Dokonałem w nim również charakterystyki poszczególnych gatunków, tworzących tzw. *legal genre* z perspektywy angloamerykańskiej i niemieckiej. Przedstawiłem też badania ankietowe, dotyczące recepcji utworów audiowizualnych o tematyce prawniczej przez osoby uczące się specjalistycznego języka prawa – zarówno rodzimych użytkowników języka, jak i obcokrajowców. Badania te pokazały, że realizacje filmowe i telewizyjne o tematyce prawniczej cieszą się zainteresowaniem oglądających. Dotyczy to szczególnie utworów audiowizualnych produkcji amerykańskiej, które zdominowały ofertę programową stacji publicznych i komercyjnych na całym świecie. Według ankietowanych, dostarczają one ważnych informacji na temat prawa i prawników. W ankiecie badającej recepcję *reel justice* przez polskich słuchaczy kursów języka prawa były również pytania, dotyczące wykorzystywania przez nauczycieli języków obcych autentycznych materiałów audiowizualnych, niekoniecznie związanych tematycznie z prawem. Odpowiedzi na te pytania potwierdzają słuszność tezy, przedstawionej w podrozdziale 3.6. niniejszej pracy, pierwotnie postawionej przez S. Adamczak-Krysztofowicz (2009: 255). Mówi ona, że nauczyciele języków obcych rzadko korzystają z niedydaktyzowanych materiałów audiowizualnych, „trzymając się kurczowo” tych zintegrowanych z podręcznikami kursowymi. Pesymistyczny wydźwięk ma również inny wniosek, płynący z przeprowadzonego badania ankietowego. Okazuje się, że na zajęciach językowych prowadzonych na wyższych uczelniach obcojęzyczne teksty audiowizualne są wykorzystywane najrzadziej. Częściej pojawiają się one na niższych szczeblach edukacji językowej.

Jak już zauważyłem w podsumowaniu rozdziału czwartego, fakt ten jest zaskakujący, ponieważ studenci są słuchaczami, którzy mają z reguły niezbędne kompetencje językowe oraz niejęzykowe, umożliwiające im właściwą percepcję różnorodnych realizacji filmowych i telewizyjnych. Ponadto, jak wynika z badań socjologicznych

(zob. podrozdział 4.8. niniejszej pracy), oglądanie telewizji jest wciąż jedną z najpopularniejszych aktywności dwudziestolatków. W związku z tym, włączając do programu zajęć językowych obcojęzyczne realizacje telewizyjne, podnosimy ich atrakcyjność. Należy również podkreślić, że jeśli treści prezentowanych utworów audiowizualnych korelują z zainteresowaniami uczących się, podnosi to znacznie ich poziom motywacji (zob. podrozdział 4.8. niniejszej pracy).

W rozdziale czwartym podkreśliłem szczególną rolę analizy potrzeb w glottodydaktyce języków specjalistycznych, która umożliwia wybór relewantnych dydaktycznie tekstów specjalistycznych, przygotowujących uczących się do autentycznej komunikacji specjalistycznej w konkretnym kontekście zawodowym. Zdefiniowałem również pojęcie tekstu glottodydaktycznego i przedstawiłem jego możliwe klasyfikacje. Zwróciłem także uwagę na dyskusję wokół autentyczności i oryginalności materiałów glottodydaktycznych. Odwołując się do definicji tekstu autentycznego i oryginalnego, zaproponowanych przez S. Gruczę (1998), przedstawiłem przedmiotowe teksty audiowizualne jako teksty autentyczne, w większości zachowujące oryginalność tekstu, a jednocześnie tracące oryginalność kontekstu. Zinterpretowałem proces rozumienia tekstu audiowizualnego w świetle współczesnych koncepcji psycholingwistycznych, przedstawiając go jako interakcyjny i wieloetapowy proces dekodowania oraz rekonstruowania znaczenia. Taki, który wymaga od oglądającego bogatej wiedzy językowej i niejęzykowej.

Kolejny rozdział poświęciłem glottodydaktyce angielskiego i niemieckiego języka prawa. Aby nakreślić profil kompetencji językowych słuchaczy kursów w zakresie analizowanych języków prawa, odwołałem się do prac empirycznych, badających potrzeby językowe polskich studentów prawa oraz prawników. Jeśli chodzi o potrzebę doskonalenia szeroko pojętej umiejętności rozumienia ze słuchu, będącej przedmiotem zainteresowania niniejszej publikacji, ankietowani stwierdzili, że na zajęciach językowych powinny być prezentowane różnorodne *genry*, będące „nośnikami” autentycznych tekstów mówionych. Ponadto, według respondentów, uczący się powinni mieć możliwość recepcji różnych odmian języka mówionego, zarówno urzędowej (formalnej), jak i potocznej. Aby móc dokładniej opisać potrzeby językowe uczących się specjalistycznego języka prawa, odwołałem się do przywoływanych w literaturze przedmiotu ramowych programów kursów języka prawa jako języka obcego. Są one oferowane: studentom prawa, prawnikom oraz przyszłym tłumaczom związanych z prawem tekstów mówionych i pisanych.

Kolejnym badaniem empirycznym, do którego odwołałem się w rozdziale czwartym, była analiza podręczników do nauczania/ uczenia się angielskiego i niemieckiego języka prawa. Jej celem było sprawdzenie obecności zdydaktyzowanych tekstów audialnych i audiowizualnych w materiałach dydaktycznych do nauczania/ uczenia się angielskiego i niemieckiego języka prawa, które są obecnie wykorzystywane w ramach kształcenia językowego. Okazało się, że większości analizowanych podręczników towarzyszą materiały audialne. Służą one w głównej mierze nie tylko testowaniu umiejętności rozumienia ze słuchu, lecz integrują również inne umiejętności językowe (pisanie, czytanie, mówienie) i niejęzykowe (np. interkulturowe).

Jeśli chodzi natomiast o materiały audiowizualne, są one zintegrowane jedynie z jedną z piętnastu analizowanych publikacji. Tymi materiałami nie są jednak utwory filmowe, lecz cztery symulowane rozmowy między prawnikiem i klientem. Pomimo ich dużego potencjału glottodydaktycznego (zróżnicowana terminologia specjalistyczna, adekwatność kontekstu sytuacyjnego/ zawodowego, stosowanie strategii mediacyjnych), zadania językowe, które im towarzyszą, ograniczają się wyłącznie do sprawdzenia zrozumienia tekstu za pomocą techniki prawda/ fałsz oraz mało przydatnych ćwiczeń leksykalnych, stosowanych w fazie po obejrzeniu. Wniosek z tego, że przedmiotowe materiały audiowizualne o tematyce prawniczej mogą wypełnić lukę dydaktyczną w zakresie tekstów audiowizualnych. Te zaś, po odpowiedniej adaptacji glottodydaktycznej, mogłyby być wykorzystywane w nauczaniu/ uczeniu się *Legal English* oraz *Deutsche Rechtssprache* jako języków obcych.

W szóstym rozdziale przedstawiłem 16 zadań językowych, wykorzystujących w charakterze tekstów audiowizualnych 8 realizacji filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej, uwzględniających filmy i seriale fabularne oraz programy typu *court show*. Każde z zaprezentowanych zadań zostało przyporządkowane jednemu z etapów pracy z tekstem audiowizualnym (*przed obejrzeniem, w trakcie oglądania, po obejrzeniu*) i opatrzone dokładnym opisem zakładanych celów dydaktycznych. Przedstawione zadania pokazały, że dzięki właściwej adaptacji glottodydaktycznej *reel justice* może stanowić cenne źródło: wiedzy językowej, specjalistycznej wiedzy prawniczej oraz wiedzy interkulturowej.

Przedstawione w pracy badania dowiodły, że produkty kultury popularnej, jakimi są przedmiotowe realizacje filmowe i telewizyjne o tematyce prawniczej, mogą stać się elementem glottodydaktyki specjalistycznego języka prawa, mimo że, na pierwszy rzut oka, mariaż filmu i prawa w kontekście edukacyjnym wydaje się być związkami karkołomnym. Jak słusznie podkreśla O. Kamir (2005: 256), pierwszy element tego układu jest światem: norm, władzy i przymusu. Drugi to świat rozrywki i eskapizmu. Autor konkluduje (O. Kamir 2005: 275), że – pomimo tych przeciwieństw – połączenie dyskursu prawnego z dyskursem filmowym jest uzasadnione. Dzięki wykorzystywaniu utworów filmowych omawiana na zajęciach tematyka prawnicza przybiera bowiem „ludzki wymiar”, staje się mniej abstrakcyjna, onieśmielająca i przerażająca.

Na zakończenie chciałbym zasygnalizować, że przeprowadzone przeze mnie badania stanowią jedynie niewielki wycinek szerszego zakresu badawczego, związanego z recepcją utworów filmowych i telewizyjnych o tematyce prawniczej i możliwościami ich wykorzystania w kształceniu językowym. Wśród zagadnień, których mogłyby dotyczyć dalsze prace badawcze, jest tworzenie rozbudowanych i potwierdzonych empirycznie katalogów obcojęzycznych materiałów audiowizualnych o tematyce prawniczej, dostosowanych do potrzeb różnych grup uczących się specjalistycznego języka prawa (studentów prawa, prawników oraz tłumaczy tekstów związanych z prawem) jako języka obcego (zob. B. Chovancova 2012; E. Vyushkina). Naukowego opracowania na gruncie polskim wymaga także problematyka transferu wiedzy prawniczej przez telewizję i internet (*knowledge popularization*) i jej recepcji przez nie-ekspertów (J.Engberg 2009; K. Luttermann 2010; J.Engberg/ K.Luttermann 2014; J.Turnbull 2014). Niezwykle cenne z perspektywy glottodydaktycznej byłyby

także badania, poświęcone optymalizacji procesu nauczania/ uczenia się języków obcych (specjalistycznych) z wykorzystaniem obcojęzycznych materiałów audiowizualnych (E.Csomay/ M. Petrovič 2012; D. Tomczuk 2012; S. Chudak 2013).

Niewątpliwą pomocą dla nauczycieli języków obcych mogą być strony internetowe, ułatwiające tworzenie relewantnych dydaktycznie zadań językowych, opierających się na tekstach audiowizualnych. Zestawienia tych najbardziej użytecznych zamieszczam poniżej:

- 1) wykorzystywanie utworów filmowych w nauczaniu języków obcych
 - <http://blog.tesol.org/film-english-an-online-resource-for-elt>
 - <http://www.libraryvideo.com/articles/article13.asp>
 - <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
 - <http://www.teflasia.com/teacher-talk/using-movies-in-the-classroom>
 - <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>
 - <http://moviesegmentstoassessgrammarggoals.blogspot.com/>
 - <http://www.eslpartyland.com/teachers/nov/film.htm>
 - <http://www.mrqe.com/>
 - <http://www.eslnotes.com>
 - <http://www.dailyscript.com>
 - <http://www.lehrerfreund.de/schule/kat/Film-Unterricht>
- 2) bazy filmów o tematyce prawniczej
 - <http://www.mrqe.com/lists/law-movies/cinemas-best-law-movies>
 - <http://www.ranker.com/list/list-of-all-legal-drama-movies/reference>
 - <http://www.ranker.com/list/all-courtroom-movies-or-list-of-courtroom-movies/all-genre-movies-lists>
- 3) pobieranie napisów do filmów
 - <http://napisy24.pl/program>
 - <http://www.napiprojekt.pl/pobieralnia>
 - <http://www.dobreprogramy.pl/ALLSubtitleSearcher,Program,Windows,19015.html>
 - <http://www.dobreprogramy.pl/ALLSubtitleSearcher,Program,Windows,19015.html>

8. Bibliografia

8.1. Opracowania ogólne

- Abbot, L.W. (1975), *Law Reporting in England 1485-1585*. London.
- Abraham, L.B./ Williams, L. (2009), *Electronic Discourse in Language Learning and Language Teaching*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2009), *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań.
- Adamczak-Krysztofowicz, S./ Stork, A. (2009), *Podcasts im glottodidaktischen Medienverbund. Versuch einer vergleichenden Analyse*, (w:) „Glottodidactica” 25, 117 – 127.
- Agricola, E./ Schildt, J./ Viehweger, D. (1982), *Wortschatzforschung heute: aktuelle Probleme der Lexikologie und Lexikographie*. Leipzig.
- Allen, J. P. B./ Widdowson, H. G. (1974), *Teaching the Communicative use of English*, (w:) „International Review of Applied Linguistics”, XII (I).
- Allen, R. C., (1998), (red.), *Teledyskursy. Telewizja w badaniach współczesnych*. [tłum. E. Stawowczyk]. Kielce.
- Allen, R., C. (2010), *Channels of Discourse, Reassembled: Television and Contemporary Criticism*. University of North Carolina Press.
- Alvarez-Pereyre, M. (2011), *Using film as linguistic specimen: Theoretical and practical issues*, (w:) Piazza R., Bednarek M., Rossi F. (red.), *Telecinematic Discourse: Approaches to the Language of Films and Television Series*, 47-67. Amsterdam/ Philadelphia.
- Alvesson, N./ Kärremann, D. (2000), *Taking the linguistic turn in organizational research: Challenges, responses, consequences*, (w:) „The Journal of Applied Behavioural Science”, 36(2), 136-158.
- Anastasopoulos, A. (2015), *Strategische Rechtskommunikation in juristischen Auseinandersetzungen: Systematik der Litigation-PR*. Hamburg.
- Androutsopoulos, J. (2012), *Introduction: Language and society in cinematic discourse*, (w:) „Multilingua”, 3, 139-154.
- Andrzejewska, E. (2013), *Świadomość podręcznikowa nauczyciela. Teoretyczne ramy opisu*, (w:) „Neofilolog”, 40 (2), 303-318.
- Apelt, W. (1996), *Motivation im Fremdsprachenunterricht- Bilanz und Ausblick*, (w:) „Fremdsprachenunterricht”, 40(2), 81-88.
- Arendt, M. (2000), *Hörverstehen – ein Kurs im Kurs*, (w:) „Fremdsprachenunterricht”, 6, 412-421.
- Asimow, M./ Greenfield, S./ Guillermo, J./ Machura, S./ Osborn, G./ Robson, P./ Sharp, C./ Sockloskie, R. (2005), *Perceptions of lawyers - a transnational study of student views on the image of law and lawyers*, (w:) „International Journal of the Legal Profession”, 12(3), 407-434.

- Asimow, M. (2009), (red.), *Lawyers in Your Living Room. Law on Television*. American Bar Association [bmw].
- Asimow, M./ Brown, G./ Papke, D.R. (2014), (red.), *Law and Popular Culture: International Perspectives*. Cambridge.
- Awino, J. (2014), *An Analysis of Implications from Television Discourse: Application of H.P. Grice's (2002) Cooperative Principle and Its Four Maxims of Quality, Quantity, Manner and Relation*. Lambert Academic Publishing [bmw].
- Bachman, L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford.
- Bachman, L.F./ Palmer, A.S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford.
- Baker, J.H. (1990), *An Introduction to English Legal History*. London.
- Barsch, A. (2006), *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn.
- Barker, L./ Edwards, R./ Gaines, C./ Gladney, K./ Holley, F. (1980), *An investigation of proportional time spent in various communication activities by college students*, (w:) „Journal of Applied Communication Research”, 8, 101-109.
- Barnard, R./ Zemach, D. (2003), *Materials for specific purposes*, (w:) D.Tomlinson (red.), *Developing Materials for Language Teaching*. London.
- Bartha, M. (1993), *Der Einfluß der Prager Schule der Vorkriegszeit auf die modernen Fremdsprachentheorien*, (w:) T. Bungarten (red.), *Fachsprachentheorie Konzeptionen und theoretische Richtungen*, 551-567. Tostedt.
- Bartoszewicz, E. (2011), *Kilka uwag lingwistycznych na temat tekstów z zakresu prawa*. (w:) „Lingwistyka Stosowana”, 4, 221-228.
- Basturkmen, H. (2006), *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Basturkmen, H. (2010), *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London/ Melbourne.
- Basturkmen, H. (2013), *Needs analysis and syllabus design for LSP*, (w:) Chapelle, C. A. (red.), *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*, 4209-4217. Chichester, Great Britain.
- Basturkmen, H. (2014), *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. London.
- Baumann, K.D. (1992), *Integrative Fachtextlinguistik*. Tübingen.
- Baumann, K.D. (1996), *Fachtextsorten und Kognition – Erweiterungsangebote an die Fachsprachenforschung*, (w:) H.Kalverkämper/ K.D.Baumann. (red.), *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*, 355-388. Tübingen.
- Baumann, K.D.(1998), *Textuelle Eigenschaften von Fachsprache*, (w:) L. Hoffmann, L./ H. Kalverkämper/ H.E.Wiegand (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 408-416. Berlin.
- Baumann, K.D. (2003), *Die Vermittlung einer fachkommunikativen Kompetenz als berufsrelevante Perspektive der universitären Fremdsprachenausbildung*, (w:) Jung U.O.H/ Kolesnikova, A. (red.), *Fachsprachen und Hochschule, Forschung – Didaktik – Methodik, Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*, 119-134. Frankfurt am Main.

- Bausch, K.R. / Bliesener, U./ Christ, H. (red.), (1978), *Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II. Manuskripte zur Sprachlehrforschung*. Bochum.
- Bausch, K.R. (1991), *Vier allgemeine Thesen zum Textbegriff im fremdsprachlichen Lern- und Lernprozess*, (w:) K.R. Bausch/ H. Christ/ H.J. Krumm (red.), *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*, 15-19. Bochum.
- Bąk, P. (2014a), *Denken – Sprechen – Handeln. Zur Erforschung der Metapher des Wirtschaftsdeutschen auf der Text-, Satz- und Wortebene*. (w:) P. Bąk / B. Rolek/ M. Sieradzka (red.), *Text – Satz – Wort*, 9-28. Rzeszów.
- Bąk, P. (2014b), *Zur Erforschung von Wirtschaftssprachen in Polen*, (w:) S. Grucza/ M. Wierzbička / J. Alnajjar / P. Bąk, P. (red.), *Polnisch-deutsche Unternehmenskommunikation. Ansätze zu ihrer linguistischen Erforschung*, 171-190. Frankfurt am Main.
- Bąk, P. (2015), *Konvention, Bildhaftigkeit und Kultur. Beobachtungen zu den Charakteristika der Mediensprache*, (w:) R. Opiłowski/ W. Czachur (red.), *Sprache – Wissen – Medien*. Festschrift für Professor Gerd Antos, 23-39. Wrocław – Dresden.
- de Beaugrande , R. (1985), *Text linguistics in discourse studies*, (w:) T.A. van Dijk (red.), *Handbook of Discourse Analysis*, 41-70. London.
- de Beaugrande, R./ Dressler, W. (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu* [tłum. A. Szwedek]. Warszawa
- Becker-Mrotzek, M. (1999), *Die Sprache der Verwaltung als Institutionensprache*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand, (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* , s.1391-1402. Berlin
- Beier R. (1980), *Englische Fachsprache*. Stuttgart.
- Beier, R./ Möhn, D. (1981), *Vorüberlegungen zu einem "Hamburger Gutachten"*, (w:) „Fachsprache” 3/ 3, (4), 112-150.
- Beier, R./ Möhn, D. (1984), *Fachtexte in fachsprachlichen Lehr- und Lernmaterialien für den fachsprachlichen Unterricht - Überlegungen zu ihrer Beschreibung und Bewertung*, (w:) „Fachsprache”, 6, 3-4, 89-115.
- Beier, R. (1999), *Die englischen Fachsprachen im 20. Jahrhundert und ihre Erforschung: Eine Übersicht*, (w:) L. Hoffmann, L./ H. Kalverkämper/ H.E.Wiegand (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* , 1403-1414. Berlin.
- Beile-Meister, B., Schilling, A. (2011), *Communicative Requirements of Legal Internships Abroad and Consequences for ESP Courses at University Level*, (w:) „Fachsprache”, 1/ 2, 2-16.
- Belcher, D. (2004), *Trends in Teaching English for Specific Purposes*, (w:) „Annual Review of Applied Linguistics”, 24, 165-186.
- Belcher, D., Johns, A., Paltridge, B. (2011), *New directions in English for specific purposes research*. Ann Arbor, MI.
- Bergman, P., Asimow, M. (2006), *Reel Justice: The Courtroom Goes to the Movies*. Kansas City.

- Berndt, R. (1999), *The languages of the law in England*, (w:) L. Hoffmann, L./ H. Kalverkämper/ H.E.Wiegand (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 2485-2494. Berlin.
- Bhatia, V. K. (1989), *Legislative writing. A case of neglect in EA/ OLP courses*, (w:) „English for Specific Purposes”, 8, 223-228.
- Bhatia, V. K. (1991), *A genre-based approach to ESP materials*, (w:) „World Englishes”, 10(2), 153-166.
- Bhatia, V. K. (1993), *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*, London.
- Bhatia, V. K. (2004), *Worlds of written discourse*. London/ New York.
- Bhatia, V. K. (2008), *Genre analysis, ESP and professional practice*, (w:) „English for Specific Purposes”, 27, 161-174.
- Bhatia, V.K./ Candlin, CH.N./ Engberg, J. (2008), (red.), *Legal Discourse across Cultures and Systems*, Hong Kong.
- Bhatia, V.K. (2010), *Interdiscursivity in professional discourse*, (w :) „Discourse & Communication”, 21(1), 32-50.
- Biechele, B. (2006), *Film/ Video/ DVD in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Perspektiven*, (w:) H. Barkowski, A. Wolff (red.), *Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache 76* , 309-328). Regensburg.
- Biechele, B. (2008), *Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts*, (w:) B. Kadzadej/ E. Kristo/ M. de Matteis/ J. Röhling (red.), *Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF)* , 105-123. Oberhausen.
- Biel, Ł. (2014), *Lost in the Eurofog: The Textual Fit of Translated Law*. Frankfurt am Main.
- Bieszke, K. (2009), *Erin Brockovich*, (w:) P.Grabarczyk/ T. Stempowski (red.), *Prawo w filmie*, s.83-92. Warszawa.
- Blell, G./ Lütge, H. (2004), *Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht*, (w:) „PRAXIS Fremdsprachenunterricht”, 6, 402-405.
- Block, D. (1991), *Some thoughts on DIY materials design*, (w:) „ELT Journal”, 45(3), 211–217.
- Bloor, M./ Bloor, T. (1986), *Language for specific purposes: Theory and practice*. Dublin.
- Blue, G. M. (1993), *Nothing succeeds like linguistic competence*, (w:) G. M. Blue (red.), *Language, learning and success: Studying through English* , 4-13. London.
- Błażek, A. (2008), *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und –lehrern in Polen*. Poznań.
- Bohlken, B. (1999), *Substantiating the fact that listening is proportionately most used language skill*, (w:) „The Listening Post”, 70, 5.
- Bolsher, S., Smalkoski, K.(2002), *From Needs Analysis to Curriculum Development: Designing a Course in Health-Care Communication for Immigrant Students in the USA*, (w:) „English for Specific Journal”, 21, 59-79.
- Bolten, J. (2005), *Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe. Teoria i praktyka przekazu kompetencji interkulturowej w biznesie*, (w:) M. Mackiewicz

- (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i interkulturowa*, s.37-46. Poznań.
- Boniecka, B. (1999), *Lingwistyka tekstu, teoria i praktyka*. Lublin.
- Bowles, H. (2012), *Analyzing languages for specific purposes discourse*, (w:) „Modern Language Journal”, 96, 43-58.
- Brandi, M.L. (1985), *Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen*, (w:) M.L. Brandi, B. Helmling, (red.), *Projekt Didaktik und Methodik fn Spielfilmenscourseenterkuls Fremdsprache in Frankreich*. München.
- Brandi, M.L. (1996), *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin.
- Brieter, L.R. (1971), *Research in listening and its importance to literature*, (w:) L. L. Barker, (red.), *Listening behaviour*. Englewood cliffs, NJ.
- Breen, M. (1985), *Authenticity in the language classroom*, (w:) „Applied Linguistics”, 6, 60-70.
- Brindley, G. P. (1989), *The role of needs analysis in adult ESL program design*, (w:) R.K. Johnson, (red.), *The second language curriculum*, 63-78. Cambridge.
- Brinkerhoff, C. (2009), *Reality Bites: Boston Legal's Creative Licence with the Law*,(w:) M. Asimow (red.), *Lawyers in Your Living Room* , 253-263. American Bar Association [bmw].
- Brooks, N. (1964), *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York.
- Bruce, N. (2002), *Dovetailing language and content: Teaching balanced argument in legal problem answer writing*, (w:) „English for Specific Purposes”, 21, 321-345.
- Bruce, I. (2008), *Academic Writing and Genre. A Systematic Analysis*. London/ New Delhi.
- Brünner, G. (1993), *Mündliche Kommunikation in Fach und Beruf*, (w:) T. Bungarten (red.) *Fachsprachentheorie. Konzeptionen und theoretische Richtungen*, 730-771. Tostedt.
- Brzeziński, J. (1980), *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Warszawa.
- Buhlmann, R. (1998), *Fachsprachliche Lehrmittelsysteme*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* , 982-988. Berlin.
- Bungarten, T. (1993), *Hinsichten zu einer Theorie der Fachsprachen. Zur Einführung*,(w:) T. Bungarten (red.), *Fachsprachentheorie*. Tostedt.
- Burger, G. (1983), *Zur Analyse von Videospielefilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht. Didaktisch-methodische Grundlagen und Materialhinweise*, (w:) „Die Neueren Sprachen”, 82(2), s. 169-182.
- Burger, G. (1995), *Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht*, (w:) „Die Neueren Sprachen”, 94, 592-608.
- Burger, G.(1998), *Die Arbeit mit einem Spielfilm im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht*, (w:) U. O.H. Jung (red.) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 202-207. Frankfurt am Main. Pozyskano z [http: // www.fremdsprache-und-spielfilm.de/ pdfs/ Crying.pdf](http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/pdfs/Crying.pdf)

- Burt, M. (1999), *Using videos with adult English language learners*. Washington D.C.
- Busse, D. (1999), *Die juristische Fachsprache als Institutionensprache am Beispiel von Gesetzen und ihrer Auslegung*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* , 1382-1391. Berlin.
- Busse, D. (2000), *Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz*, (w:) K. Brinker et al. (red.), *Text-und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung – An International Handbook of Contemporary Research* , 658-675. Berlin.
- Buttaroni, S. / Knapp, A. (1988), *Fremdsprachenwachstum: Sprache wahrnehmen und verstehen*. Wien.
- Calsamiglia, H./ van Dijk, T.A.(2004), *Popularization discourse and knowledge about the genome*, (w:) „Discourse & Society”, 15, 369-389.
- Canale, M./ Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, (w:) „Applied Linguistics” 1/ 1, 1-47.
- Candlin, C.N./ Bhatia, V.K./ Jensen, C.H. (2002), *Developing legal writing materials for English second language learners*, (w:) „English for Specific Purposes”, 21, 299-320.
- Carrol, B.J. (1980), *Testing communicative performance*. London.
- Chase, A. (2002), *The Legal System on the Silver Screen. Movies on Trial*. New York.
- Chłopek, Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, (w:) „Języki Obce w szkole”, 1, 4-10.
- Chodkiewicz, H. (2016), *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Zarys problemu*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 1, 11-16.
- Cholewa, J. (2013), *Rola wiedzy specjalistycznej w ustnej komunikacji specjalistycznej na zajęciach języka ekonomicznego*, (w:) „Neofilolog”, 41(1), 51-62.
- Chovancova, B. (2012), *Using video in Legal English Teaching*, (w:) EULETA 2012 Conference. Osnabrück.
- Chroma, M. (2008), *Translating Terminology in Arbitration Discourse*, (w:) V.K. Bhatia et al. (red.), *Legal Discourse across Cultures and System*, s.309-327. Hong Kong.
- Chudak, S. (2013), *Training des Hör-Seh-Verstehens im Zeitalter der Omnimedialität des Fremdsprachenunterrichts. Überlegungen zur Qualität von Hör-Seh-Textdidaktisierungen*, (w:) „Glottodidactica”, 40, 47-62.
- Cogo, A./ Dewey, M. (2012), *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-Driven Investigation*. New York.
- Cohen, C.R. (2009), *Media effects from Television Shows – Reality or Myth?* (w:) M. Asimow (red.) *Lawyers in Your Living Room. Law on Television*, s.299-308. American Bar Association [bmw].
- Coste, D./ North, B./ Sheils, J./ Trim, J. (2001), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* [tłum. W. Martyniuk]. Warszawa.
- Coyle D./ Hood, P./ Marsh, D. (2010), *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge.
- Creifelds, C. (2014), *Rechtswörterbuch*. Berlin.

- Csomay, E./ Petrovič, M. (2012), "Yes, your honour!": A corpus-based study of technical vocabulary in discipline-related movies and TV shows, (w:) „System”, 40, 305-315.
- Cywiński, Z. (1996), *Kilka uwag o ujęciach świadomości prawnej*, (w:) „Studia Iuridica”, XXXI, 9-22.
- Cywiński, Z. (2014), *Świadomość prawna*, (w:) Z. Cywiński/ A. Kojder (red.), *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie*. Warszawa.
- Dakowska, M. (2007), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Danet, B. (1980), *Language in the legal process. Contemporary Issues in Law and Social Science*, (w:) „Law and Society Law”, 14, 445-565.
- Davis, D.F. (2001), *Two ears and one mouth: Two eyes and one hand*, (w:) „The Listening Post”, 77, 10-13.
- Dąbrowski, A. (2010), *When law goes pop – teaching Legal English through TV courtroom shows*, (w:) „Lingwistyka Stosowana”, 3, 139-148.
- Dąbrowski, A. (2014), *Exposure of Polish learners of languages for legal purposes to law-related pop culture*, (w:) „Lingwistyka Stosowana”, 10, 25-35.
- Denvir, J. (1996), *Legal Reelism. Movies as Legal Texts*. Urbana/ Chicago.
- Deutch, Y. (2003), *Needs analysis for academic legal English courses in Israel. A model of setting priorities*, (w:) „English for Academic Purposes”, 3, 121-146.
- Dickel, A. (2007), *Klasyfikacja głównych kierunków badawczych podejmujących problem relacji między językami specjalistycznymi i językiem ogólnym ze szczególnym uwzględnieniem badań nad niemieckimi językami specjalistycznymi* (w:) *Języki specjalistyczne (7): Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*. Warszawa.
- Diller, H-J. (2001), *Genre in linguistic and related discourses*, (w:) H-J. Diller/ M. Görlach (red.) *Towards a history of English as a history of genres*, s.3-43. Heidelberg.
- Donley, K. M. (2000), *Film for fluency*, (w:) „English Teaching Forum” 38(2), s. 24-30.
- Drolshammer, J./ Vogt N.P. (2003), *English as the Language of the Law? An Essay on the Legal Lingua Franca of a Shrinking World*. Zürich/ Basel/ Genf:
- Drosdowski, G. (red.) (1989), *Deutsches Universal Wörterbuch*. Duden Verlag.
- Drozd, L./ Seibicke, W. (1973), *Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestand-saufnahme – Theorie – Geschichte*. Wiesbaden.
- Dubin, F./ Olhstain, E. (1986), *Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge.
- Dubisz, S. (red.), (1996), *Nauka o języku dla polonistów*. Warszawa.
- Dudley-Evans, T./ Johns, A. M. (1991), *English for specific purposes: International in scope, specific in purpose*, (w:) „TESOL Quarterly”, 25,s. 297–314.
- Dudley-Evans, T./ St. John, M.J. (1998), *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge.

- Dudley-Evans T./ St. John M.J. (2009), *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge.
- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- Duszak, A./ Fairclough, N. (2008), *Krytyczna analiza dyskursu: interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków.
- Dürer, A. (1525), *Unterweisung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheit*, (w:) *Konstruktion der Antiquamajuskeln. Faksimilewiedergabe aus der "Unterweisung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheit"*. [Wstęp: Elisabeth Geck, 1971]. Frankfurt am Main.
- Dziedzic, A./ Pichalska, J./ Świdarska, E. (1992), *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa.
- van Eemeren, F./ Grootendorst, R. (1992), *Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragma – Dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ.
- Ehnert, R. (1984), *Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) H. Binder/ H. Schröder (red.), *Video im allgemein- und fachsprachlichem Deutschunterricht*. Report from the Language Center, 5-14), Iy väskyla.
- van Ek, J.A. (1986), *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg.
- Elkins, J. (2004), *Reading/ Teaching Lawyer Films*, (w:) „Vermont Law Review”, 28, 813-879, Pozyskano z <http://myweb.wvnet.edu/~jelkins/film04/images/vermont-article.pdf>.
- Ellis, R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford.
- Ellis, R. (2009), *Task-based research and language pedagogy*, (w:) K. van den Branden/ M. Bygate/ J.M.Norris (red.) *Task-Based Language Teaching. A reader*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Engberg, J. (2007), *Wie und warum sollte die Fachkommunikationsforschung in Richtung Wissensstrukturen erweitert werden?* (w:) „Fachsprache”, 3-4,2-25.
- Engberg, J. (2009), *Methodological aspects of the dynamic character of legal terms*, (w:) *Fachsprache*, 31, 126-138.
- Engberg, J./ Luttermann, K. (2014), *Informationen auf Webseiten als Input für Wissenskonstruktion im Recht*, (w:) „Zeitschrift für Angewandte Linguistik”, 59(1),s. 63-87.
- England, L. (1995), *International business and teacher education*, (w:) *New Experiences in English*. International ESP Conference Valencia, Venezuela.
- Englert, C.J. (2013), *Der CSI-Effekt in Deutschland: Die Macht des Crime-TV*, Berlin/ München.
- Faerch, C./ Kasper, G. (1986), *Strategic competence in foreign language teaching*, (w:) G. Kasper (red.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*, 179-193. Aarhus.
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and Social Change*. Cambridge.
- Fafinski, S./ Finch, E. (2009), *English Legal System*. London/ New York.
- Fantini, A. E. (2005), *About Intercultural Communicative Competence: A Construct*. Pozyskano z <http://federazioneil.org/documents/AppendixE.pdf>.

- Fearns, A. (1996), *Textsorten als didaktische Chance für die Fachsprachen-Vermittlung*, (w:) H. Kalverkämper/ K.-D . Baumann (red.), *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*, s.5-37. Tübingen.
- Ferrari, F. (1994), *International business, law merchant and law school curricula*, (w:) „Yale Journal of Law and the Humanities”, 95-96.
- Filiciak, M. (2014), *Polscy cord-cutters, amerykańskie seriale i studia nad telewizją*, (w:) M. Major/ J. Bucknall-Hołyńska (red.), *Władcy torrentów: Wokół angażującego modelu telewizji*. Gdańsk.
- Fisiak, J. (1985), *Wstęp do współczesnych teorii lingwistycznych*, Warszawa.
- Fisiak, J. (2005), *An Outline History of English*. Poznań.
- Fiske, J. (1987), *Television culture. Studies in Communication*. London.
- Flowerdew, J. (1993), *An educational approach to the teaching of professional genres*, (w:) „ELT Journal 47(4)”, 305-316.
- Flowerdew, J/ Miller, L. (2005), *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge.
- Fluck, H.R. (1980), *Fachsprachen*. München.
- Fluck, H.R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen: Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Fachbereich Deutsch*. Tübingen.
- Fluck, H.R. (1996), *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*, Tübingen.
- Fluck, H.R. (1998), *Fachsprachliche Ausbildung und Fachsprachendidaktik*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.F. Wiegand, (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 944-953. Berlin.
- Fohrmann, J./ Schüttelpelz, E. (2004), *Die Kommunikation der Medien*, Berlin.
- Fornatet-Gomez, I./ Räisänen, Ch., (2008), *ESP in European Higher Education, Integrating Language and Content*. Amsterdam.
- Frey L. (2007), *Karol Linneusz (1707–1778)*, (w:) „Łąkarstwo w Polsce”, 10, 205–221.
- Gabillon, Z. (2007), *Learner Beliefs on L2 Attitudes and Motivation: An Exploratory Study*, (w:) „Lingua et Linguistica” 1.1., 68-91.
- Gairns, R./ Redman, S. (1986), *Working With Words*. Cambridge.
- Gajek. E. (2008), *Edukacyjne znaczenie napisów w tekście audiowizualnym*, (w:) „Przekładaniec”, 1, 106-114.
- Gajewska, E. (2013), *Analiza dyskursu w glottodydaktyce specjalistycznej: Kryteria doboru modeli teoretycznych dla potrzeb dydaktyki szkolnej*, (w:) „Neofilolog”, 41 (1), 21-35.
- Gajewska, E./ Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache ... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin.
- Gerbner, G. (1969), *Toward 'Cultural Indicators': The Analysis of Mass Mediated Message Systems*, (w:) „AV Communication Review”, 17(2), 137-148.
- Gerbner, G. (1995), *Cameras on trial. The "O.J.Show" turns the tide*, (w:) „Journal of Broadcasting & Electronic Media”, 3 (94), 562-568.
- Gibbons, J. (2003), *Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System*. Oxford.

- Ginsburg, D.R. (2009), *The Defenders: TV Lawyers and Controversy in the New Frontier*, (w:) M. Asimow, (red.) *Lawyers in Your Living Room. Law on Television*, 63-75. American Bar Association [bmw].
- Gizbert-Studnicki, T. (1972), *Język prawny i język prawniczy*, (w:) „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, *Prace Prawnicze*, 55.
- Gizbert-Studnicki, T. (1979), *Czy istnieje język prawny?* (w:) „Państwo i Prawo”, 3.
- Gizbert-Studnicki, T. (1984), *Die Rechtssprache aus soziolinguistischer Sicht*, (w:) „Rechtstheorie” 15, 69-81.
- Gizbert-Studnicki, T. (1986), *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. *Prace z Nauk Politycznych*, 26.
- Goddard, Ch. (2010), *Didactic aspects of legal English: dynamics of course preparation*, (w:) *ESP across cultures. Special issue: Legal English across cultures*, s. 45-88. Bari.
- Godzic, W. (1984), *Film i metafora: pojęcie metafory w historii myśli filmowej*. Katowice.
- Godzic, W. (1994), *Sztuka filmowej interpretacji: antologia przekładów*. Kraków.
- Godzic, W. (1999), *Telewizja jako kultura*. Kraków.
- Goldfarb, R.L. (1998), *TV or not TV. Television, Justice, and the Courts*. New York/ London.
- Goldman, W. (1999), *Przygody scenarzysty*. [tłum. M. Karpiński]. Warszawa.
- Goldsmith, J. (2009), *Writing for Television: From Courtroom to Writer's Room*, (w:) M. Asimow, (red.), *Lawyers in Your Living Room. Law on Television*, 299-308. American Bar Association [bmw].
- Gönnewein, O. (1950), *Geschichte des juristischen Vokabulars*, (w:) E. Wolff (red.), *Beiträge zur Rechtsforschung*, 36-49. Tübingen.
- Górska-Poręcka, B. (2007), *Analiza potrzeb językowych prawników: Projekt CEF Professional Law*, Warszawa.
- Górska-Poręcka, B. (2011), *The LSP-CLIL interface in the university context*, (w:) *ICT for Language Learning*. Florence.
- Grabarczyk, P./ Stempowski, T. (red.), (2009), *Prawo w filmie*. Warszawa.
- Greenfield, S./ Osborn, G./ Robson, P. (2001), *Film and the Law*. London/ New York.
- Greenfield, S./ Osborn, G./ Robson, P. (2010), *Film and the Law. The Cinema of Justice*. Oxford/ Portland/ Oregon.
- Grießhaber, W. (2007), *Vermittlung der deutschen Fachsprache des Rechts als Fremdsprache*, (w:) K. Ehlich/ D. Heller (red.), *Studien zur Rechtskommunikation*, s.237-258. Frankfurt am Main.
- Grimm, J. (1822), *Deutsche Grammatik*. Göttingen. Pozyskano z http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/grimm_grammatik01_1822.
- de Groot, G-R. (1999), *Das Übersetzen juristischer Terminologie*, (w:) Groot de, G.-R./ Schulze, R. (red.), *Recht und Übersetzen*, 11-46. Baden-Baden.
- Grosch, H./ Leenen, W. (1998), *Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens*, (w:) *Interkulturelles Lernen*, s.29-46. Berlin.
- Grossberg, L. (1992), *We Gotta Get out of This place. Popular conservatism and Post-modern culture*. London/ New York.

- Grotjahn, R. (2000), *Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis*, (w:) A. Wolff/ H. Tanzer (red.), Sprache – Kultur – Politik: Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache , 304-341. Regensburg.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1988), *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, (w:) N. Honsza/ H-G. Roloff, (red.) Daß eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyocki zu seinem 60. Geburtstag. Amsterdam.
- Grucza, F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.), Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne. Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18-20 września 1986 r, s.9-49. Warszawa.
- Grucza, F. (1992), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.) Język, kultura - kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r. , 26-70. Warszawa.
- Grucza, F. (1993), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) Opuscula Logopedica. In honorem Leonis Kaczmarek, 25-47. Lublin.
- Grucza, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza/ M. Dakowska (red. naukowa) Podejścia poznawcze w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Materiały XX Sympozjum ILS UW i PTLs , 7-21, Warszawa.
- Grucza, F. (2004), *Glottodydaktyka: nauka-praca naukowa-wiedza*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 20, 5-48.
- Grucza, F. (2005), *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” - jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, (w:) F. Grucza/ W. Wiśniewski (red.) Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro, s.41-76. Warszawa.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, (w:) H. Kordela/ T. Zygmunt (red.), Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego. Materiały konferencji pt. Międzynarodowa platforma współpracy – badania, edukacja, rozwój, 12-24. Chełm.
- Grucza, S. (1998), *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny”, 16, 13-27.
- Grucza, S. (1999), *Didaktische Texte im Bereich der Glottodidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung*, (w:) „Glottodidactica”, XXVII, 63-76.

- Grucza, S. (2005), *Intra- und interkulturelle Aus-/ Fortbildung von (Fremd)Fachsprachen-Lehrern: ein Plädoyer*, (w:) M. Olpińska/ H.J. Schwenck (red.), *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität*, 281-288. Warszawa.
- Grucza, S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2008a), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2008b), „Teksty specjalistyczne”: *Językowe eksponenty wiedzy specjalistycznej*, (w:) „Języki specjalistyczne”, 8, 181-193.
- Grucza, S. (2009), *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) „Komunikacja specjalistyczna”, 2, 15-30.
- Grucza, S. (2010), *Glottodydaktyka specjalistyczna - jej przedmiot i cele poznawcze*, (w:) J. Knieja/ T. Zygunt/ Ł. Brzana (red.), *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*. Lublin.
- Gustafsson, M. (1975), *Some Syntactic Properties of English Law Language*. Turku.
- Gutek, G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, [tłum. Anna Kacmająr i Agata Sulak ; posł. Bogusław Śliwerski]. Gdańsk.
- Hafner, C./ Candlin, C. (2007), *Corpus tools as an affordance to learning in professional legal education*, (w:) „Journal of English for Academic Purposes”, 6, 303-318.
- Hagood, M./ Alverman, D./ Heron – Hruby, A. (2010), *Unpacking Pop Culture in Literacy Learning*. New York.
- von Hahn, W.(1980), *Fachsprachen*, (w:) H.P.Althaus/ H.Henne/ H.E. Wiegand (red.), (w:) *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, 390-395. Tübingen.
- Hall, S. ([1973] 1980). *Encoding/ decoding*, (w:) S. Hall/ D. Hobson/ A. Lowe/ P. Willis (red.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*, 128-138. London.
- Halliday, M.A.K.(1978), *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London.
- Halliday, M.A.K./ Hasan, R. (1985), *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong, Vic, (przedrukowane przez Oxford University Press, 1989).
- Halliday, M.A.K./ Matthiesen, Ch. (2004), *An Introduction to Functional Grammar*. London.
- Harms, M. (2005), *Augen auf im Fremdsprachenunterricht - psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien*, (w:) S.Duxa/ A. Hu / B. Schment (red.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*, 245-256. Tübingen.
- Hasan R. (2004), *Analysing discursive variation*, (w:) L.Young/ C. Harrison (red.), *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis: Studies in Social Change* , s.15-52. London/ New York.

- Havránek, B. (1932), *Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura*, (w:) The functional differentiation of the standard language. A Prague school reader on esthetics, literary structure and style, s.3-16. [Wybór i tłumaczenie: Paul M. Garvin]. Washington, D.C. (1964).
- Heinemann, W./ Viehweger, D. (1991), *Textlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen.
- Heller, D./ Ehlich, K. (red.), (2007), *Studien zur Rechtskommunikation*. Frankfurt am Main/ New York.
- Helman, A. (red.), (1994), *Słownik pojęć filmowych*, t.6, Wrocław.
- Hendrykowski, M. (1994), *Słownik terminów filmowych*. Poznań.
- Hertogh, M. (2004), *A 'European' Conception of Legal Consciousness. Rediscovering Eugen Ehrlich*, (w:) „Journal of Law and Society”, 31(4), 457- 481.
- Hess-Lüttich, E.W.B. (2013), *Medienkultur — Kulturkonflikt: Massenmedien in der interkulturellen und internationalen Kommunikation*. Darmstadt.
- Hiltunen, R. (1990), *Chapters on Legal English, Aspects Past and Present of the Language of the Law*. Helsinki.
- Hoffmann, L. (1976), *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Berlin.
- Hoffmann, L. (1986), *Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Fachsprachen*, (w:) „Zeitschrift für Germanistik”, 1, 459-467.
- Hoffmann, L. (1993), *Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen*, (w:) T. Bungarten (red.), *Fachsprachentheorie*: Tostedt.
- Howatt, A. P. R. (1984), *A history of English language teaching*. Oxford.
- Howe, P. (1993), *Planning a pre-sessional course in English for academic legal purposes*, (w:) G. M. Blue (red.), *Language, learning and success: Studying through English*, s.148-157. London.
- Hryniuk, K. (2011), *O konieczności uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczniów w dydaktyce języków specjalistycznych*, (w:) S. Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, 81-87.
- Hryniuk, K. (2012), *Contrastive genre-specific studies and LSP instruction*, (w:) *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*, 335-334. Frankfurt am Main/ New York.
- Huff, M. (2002), *Gerichtsshows: Warum sich die Justiz dagegen wehren sollte. Gastkommentar. Neue Juristische Wochenschrift*, (w:) B. Thym. Kultivierung durch Gerichtsshows. Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades Magister Artium (M.A.). Pozyskano z http://epub.ub.uni-muenchen.de/285/1/MA_Thym_Barbara.pdf.
- Hüllen, W. (1999), *Methoden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 965-969. Berlin.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge.
- Hyland, K. (2002), *Specificity revisited: How far should we go now?* (w:) „English for Specific Purposes”, 21, 385-395.

- Hymes, D.(1972), *On communicative competence*, (w:) J.B. Pride/ J. Holmes (red.), (w:) *Sociolinguistics*, s.269-293. Harmondsworth.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia.
- Ischereyt, H. (1965), *Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik: Institutionelle Sprachlenkung in der Terminologie der Technik*. Düsseldorf.
- Isenberg, H. (1984), *Texttypen als Interaktionstypen. Eine Texttypologie*, (w:) „Zeitschrift für Germanistik” 3/ 5/ 84, 261-270.
- Ishihara,N./ Chi, J.C. (2004), *Authentic Video in the Beginning ESOL Classroom: Using a Full-Length Feature Film for Listening and Speaking Strategy Practice*, (w:) „English Teaching Forum”,1, 30-35.
- Jacewicz, I. (2012), *Didaktik des Fachübersetzens am Beispiel der Rechtstexte: polnische und deutsche Strafurteile im Vergleich*. Nieopublikowana praca doktorska. Uniwersytet w Wiedniu.
- Jancewicz, Z. (1979), *Zastosowanie filmu w nauczaniu języka angielskiego*, (w:) F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, s. 440-445. Warszawa.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Janowska, I. (2014), *Refleksyjność w świetle tekstów Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, (w:) „Neofilolog” 42 (2), 143-154.
- Janusik, L.A./ Wolvin, A.D. (2009), *24 Hours in a Day: A Listening Update to the Time Studies*, (w:) „The International Journal of Listening”, 23, 104-120.
- Jäger, S. (2012), *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*, Münster.
- Jeand'Heur, B. (1999), *Die neuere Fachsprache der juristischen Wissenschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Verfassungsrecht und Rechtsmethodik*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, s.1286-1295. Berlin.
- Jenkins, H.(2006), *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York.
- Johns, A.M./ Paltridge, B./ Belcher, D. (2011), *Introduction: New Directions for ESP Research*, (w:) A.M. Johns/ B. Paltridge/ D. Belcher (red.), *New Directions in English for Specific Purposes Research*. The University of Michigan Press.
- Johnson, R., Buchanan, R. (2001), *Getting the Insider's Story Out: What Popular Film Can Tell Us about Legal Method's Dirty Secrets*, (w:) „20 Windsor Yearbook of Access to Justice”, 87-110.
- Jopek-Bosiacka, A. (2009), *Przekład prawny i sądowy*. Warszawa.
- Jordan, R.R. (1997), *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge.
- Joseph, P.L./ Mertez, G. (2000), *Law and Pop Culture: teaching and learning about law using images from popular culture*, (w:) „Social Education”, 64(4), 206-211
- Kalverkämper, H./ Baumann, K.D. (red.), (1996), *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen.

- Kamir, O.(2005), *Why 'Law-and-Fim' and What Does it Actually Mean? A Perspective*, (w:) „Continuum: Journal of Media & Cultural Studies”, 19(2), s.255-278.
- Karpiński, M. (2004), *Scenariusz: niedoskonałe odbicie filmu*. Kraków.
- Kielar, B. (1989), *Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego i tłumaczenia*, (w:) F. Gucza (red.), *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, 51-63. Warszawa.
- Kielar, B. (2003), *Zarys translatoryki*. Warszawa.
- King, J. (2002), *Using DVD feature films in the EFL classroom*. Pozyskano z www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.html.
- Kintsch, W./ van Dijk, T.A. (1978), *Towards a model of text comprehension and production*, (w:) „Psychological review” 85(5), 363-393.
- Kintsch, W./ van Dijk, T.A. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*. New York.
- Kintsch, W. (1998), *Comprehension*. Cambridge.
- Klein, E. (1988), *Wenn Lehrer und Lerner ihre Rollen austauschen: motivationsfördernde Aspekte der Interaktion im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*, (w:) C. Gnutzmann (red.), *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, s.189-204. Tübingen.
- Klejsa, K./ Saryusz-Wolska. M. (2014), *Badanie widowni filmowej. Antologia przykładów*. Warszawa.
- de Klerk, V. (2003), *Language and the law: Who has the upper hand?* (w:) „AILA Review” 16, 89-103.
- Kłóskowska, A. (1980), *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa.
- Knobloch, C./ Schäder, B. (red.), (1996), *Nomination – fachsprachlich und gemeinsprachlich*. Opladen.
- Kołodziejczyk, A.(2007), *Teoria kultywacji w badaniu skutków oglądania telewizji*, (w:) A. Kołodziejczyk/ D. Kubicka (red.), *Psychologia wpływu mediów*. Kraków.
- Komorowska, H. (1996), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Korolko, M. (1990), *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*. Warszawa.
- Korte, H.(1999), *Einführung in die systematische Filmanalyse*. Berlin.
- Kosmalska, B. (2010). *Szkoła, telewizja, popkultura w perspektywie pedagogiki społecznej. U upoźorowanym nieporządku*. Gdańsk.
- Kossakowska-Pisarek, S. (2012), *Optimizing vocabulary learning with the use of strategy training. The case of law students*. Nieopublikowana praca doktorska. Warszawa.
- Kościałkowska-Okońska, E. (2014), *Legal Translation Training in Poland: the Profession's Status, Expectations, Reality and Progress Towards (Prospective) Expertise*, (w:) „Legilingwistyka Porównawcza”, 18, 65-76.
- Königs, F.G. (1991), *Ein Text über Texte: Zur Mehrdimensionalität von Texten in und für den Fremdsprachenunterricht*, (w:) K.R. Bausch/ H. Christ/ H.J. Krumm

- (red.) Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand. Arbeitspapiere der 11. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, 79-89. Bochum.
- Krejtz, K./ Krejtz, I./ Szarkowska, A./ Kopacz, A. (2014), *Multimedia w edukacji. Potencjał audiodeskrypcji w kierowaniu uwagą wzrokową ucznia*. Pozyskano z <http://www.ejournals.eu/Przekladaniec/2014/Numer-28/art/2102/>.
- Kubiak, B.(2005), *Typologia nauczania języka specjalistycznego*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 5,s. 19-24.
- Kunicki, W. (2006), *Proza użytkowa w języku niemieckim*, (w:) W. Kunicki/ H. Orłowski/ Cz. Karolak (red.), *Dzieje Kultury Niemieckiej*. Warszawa.
- Kurzon, D.(1986), *It is hereby performed: Explorations in legal speech*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Kusiak-Pisowacka, M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych*, (w:) „Lingwistyka stosowana”, 14, 65-75.
- Kühn, P. (1998), *Juristische Fachtexte*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 582-594. Berlin.
- Lafford, B. (2012). *Languages for Specific Purposes in the United States in a Global Context: Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited*, (w:) „The Modern Language Journal”, 96, Focus Issue, 1-27.
- Lay, T. (2009), *Film und Video im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschunterricht Taiwans*, (w:) „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache”, 14(2), 107-153.
- Leontiev, A.L. (1978), w tłumaczeniu na język angielski: *Activity, Consciousness and Personality*. Pozyskano z <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2013), *Rola analizy potrzeb i ewaluacji kursu w nauczaniu języka specjalistycznego*, (w:) „Neofilog”, 41(2), 99-112.
- Levi, R.D. (2005), *The Celluloid Courtroom. A History of Legal Cinema*. Westport.
- Lewkowicz, J.A. (2000), *Authenticity in language testing: some outstanding questions*, (w:) „Language Testing”, 17, 43-62.
- Ligara, B./ Szupelak, W. (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków.
- Long, M. H. (2005), *Methodological issues in learner needs analysis*, (w:) M.H. Long (red.), *Second language needs analysis*. Cambridge.
- Lorenzo-Dus, N. (2010), *Television discourse: analysing language in the media*. London/ New York.
- Lukszyn, J. (red.), (2002), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*. Warszawa.
- Lukszyn, J./ Zmarzer, W. (2006), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa.
- Luttermann, K. (2010), *Verständliche Semantik in schriftlichen Kommunikationsformen*, (w:) „Fachsprache”, 32 (3-4), 145-162.

- Łuczak, A. (2010), *Legal English Courses at Universities. Should We Prepare Students For Certificate Exams or Communication in the Work Place?* (w:) „International Journal of Arts and Sciences”, 3, (18), 186-197.
- Łuczak, A. (2013), *Scaffolding the Writing Component of the English for Law Syllabus at University*, (w:) „Studies in Logic, Grammar and Rhetoric”, 93-111.
- Łukasik, M./ Mikołajewska, B. (red.), (2014), *Języki specjalistyczne wczoraj, dziś i jutro*. Warszawa.
- Macdonald, D. (1970), *Teoria kultury masowej*, (w:) D. Macdonald (red.), *Kultura masowa* (2002) [wybór i tłum. Cz. Miłosz], 400-409). Kraków.
- Machura, S. (2005), *Assessing the Prestige of the Legal Profession in Germany*, (w:) T. Berndt, (red.), *Die Jurisprudenz zwischen Verrechtlichung und Rechtsferne*. Düsseldorf.
- Machura, S. (2009), *German Judge Shows: Migrating from the Courtroom to the TV Studio*, (w:) M. Asimow (red.), *Lawyers in Your Living Room. Law on Television*, 321-330. American Bar Association [bmw].
- Mackay, R./ Mountford, A. (1978), *English for Specific Purposes: A case study approach*. London.
- Mackenroth G. (2002). *Das ist ein emotionales Theater*, (w:) „Der Spiegel”, 42, 188-189.
- Major, M./ Bucknall Hołyńska, J. (2014), *Władcy torrentów. Wokół angażującego modelu telewizji*. Gdańsk.
- Maley, Y. (1994). *The language of the law*, (w:) J. Gibbons (red). *Language and the law*, 11-50. London.
- Mamet, P. (2002), *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne. Problemy Technolingwistyki*, 141-151. Warszawa.
- Marder, N.S. (2009), *Judging Judge Judy*, (w:) M. Asimow (red.), *Lawyers in Your Living Room. Law on Television*, 299-308. American Bar Association [bmw].
- Markunas, A. (1979), *Klasyfikacja filmów do nauczania języków obcych*, (w:) F. Grucza, (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945-1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, 446-454. Warszawa.
- Martin, J. (1985), *Process and text: two aspects of human semiosis*, (w:) J. Benson/ W.S. Greaves, (red.), *Systemic Perspectives on Discourse*, 39-78). Norwood, NJ.
- Marzec-Stawiarska, M. / Loranc-Paszyk, B. (2011), *(Nie)modyfikowanie tekstów autentycznych a niezwykle potrzeby uczących się języka prawnego i prawniczego*, (w:) S. Piotrowski, (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*, 32-44. Lublin.
- Matilla, H.E. (2006), *Comparative Legal Linguistics*. Aldershot.
- Matulewska, A. (2007), *Lingua Legis in Translation*. Frankfurt am Main/ New York.
- Mayer, R.E. (2002), *Multimedia Learning*, (w:) „Psychology of Learning and Motivation”, 41, 85-139.
- McDonough, J. (2010), *English for specific purposes: A survey review of current materials*, (w:) „English Language Teaching Journal”, 64, 462-477.

- McLuhan, M. (1975), *Wybór pism. Przekazniki czyli przedłużenie człowieka, Galaktyka Gutenberga. Poza punktem zbiegu* [tłum. K. Jakubowicz]. Warszawa.
- McNeely, C.L. (1995), *Perceptions of the Criminal Justice System: Television Imagery and Public Knowledge in the United States*, (w:) „Journal of Criminal Justice and Popular Culture”, 3(1), 1-20.
- Meinhof, U.K./ Richardson, K. (2005), *Worlds in Common?: Television Discourses in a Changing Europe*. London.
- Mellinkoff, D. (1963), *The Language of the Law*. London.
- Melosik, Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań/ Toruń.
- Mertez, G./ Joseph, P (2000), *Law and pop culture: Teaching and learning about law using images from pop culture*, (w:) „Social Education”, 64(4), 206-211.
- Mihułka, K. (2010), *Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania*, (w:) W. Chłopicki/ Jodłowiec, M. (red.), *Słowo w dialogu międzykulturowym*, 355-363. Kraków.
- Mihułka, K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych. Mity a polska rzeczywistość*. Rzeszów.
- Mihułka, K. (2014), *Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język-kultura, interlingwalizm – interkulturowość*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 3, 78-87.
- Mikułowski-Pomorski, J.(2006), *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków.
- Modrzycka, I./ Iżykowska-Staruch (2007), *Powrót filmów wideo do warsztatu nauczycieli języków obcych*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 1, 89-95.
- Morin, E. (1967), *Duch czasu* [tłum. A.Frybesowa]. Kraków.
- Morrow, K. (1978), *Techniques for evaluation for a notional syllabus*. London.
- Morrow, K. (1979), *Communicative language testing; revolution or evolution?* (w:) C.J. Brumfit/ K. Johnson (red.), *The communicative approach to language teaching*, 143-157. Oxford.
- Motsch, W./ Viehweger, D. (1981), *Sprachhandlung, Satz und Text*, (w:) Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium, 125-133.
- Möhn, D./ Pelka, R.(1984), *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen.
- Mueller, T.(1955), *An Audio-Visual Approach to Modern Language Teaching*, (w:) „The Modern Language Journal”, 39 (5), s. 237-239.
- Myczko, K./ Kempa, M. (1986), *Środki audiowizualne*, (w:) W. Pfeiffer (red.), *Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*, 110-135. Poznań.
- Myczko, K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, (w:) M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i interkulturowa*, 27-36, Poznań.
- Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston.
- Neuland, E. (2010), *Sprachliche Höflichkeit: Eine Perspektive für die interkulturelle Sprachdidaktik*, (w:) „Zeitschrift für interkulturelle Germanistik”, 2, 9–23.
- Neuner, G. (1994), *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik*, (w:) B. Kast/ G. Neuner (red.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht*, 8-22. Berlin.
- Newmark, P. (1988), *A Textbook of Translation*. London.

- Nikitorowicz, J. (2000), *Spotkanie i dialog kultur*, (w:) T. Pilch, (red.), O potrzebie dialogu kultur i ludzi, 85-104. Warszawa.
- Northcott, J./ Brown, G. (2006). *Legal translator training: Partnership between teachers of English for legal purposes and legal specialists*, (w:) „English for Specific Purposes”, 25, 358-375.
- Northcott, J. (2009), *Teaching Legal English: Context and Cases*, (w:) D. Belcher (red.), English for Specific Purposes in Theory and Practice. Ann Arbor, MI.
- Nowacka, D.(2010), *Kompetencja komunikacyjna nauczyciela języka obcego*, (w:) Z. Wąsik/ A. Wach, A. (red.), Heteronomie glottodydaktyki. Poznań.
- Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge.
- Ogonowska, A. (2009), *Telewizja w edukacji medialnej*. Kraków.
- Ohler, P. (1990), *Der Informationsverarbeitungsansatz*, (w:) K. Hickethier/ H. Winkler (red.), *Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989*, 43-57. Berlin.
- Olpińska, M./ Stępnikowska, A. (2006), *Wybrane zagadnienia z zakresu analizy niemieckiego języka prawnego i prawniczego*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny”, 15, 79-89.
- Olpińska, M. (2009a), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Olpińska, M. (2009b), *Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków*, (w:) „Lingwistyka Stosowana”, 1, 187-201.
- Olpińska, M. (2009c). *Polski i niemiecki język specjalistyczny prawa – możliwości i ograniczenia dydaktyki tłumaczenia języków specjalistycznych*, (w:) „Komunikacja specjalistyczna”, 2, 79-92.
- Ortega y Gasset, J. (1982), *Bunt mas* [tłum. Niklewicz, P.], (2008). Warszawa.
- Ostaszewski, J. (2010). *Diegeza*, (w:) R. Syska (red.), *Słownik filmu*. Kraków.
- Otto, W. (1981). *Die Paradoxie einer Fachsprache*, (w:) I. Radtke (red.), *Der öffentliche Sprachgebrauch: Die Sprache des Rechts und der Verwaltung* , s.44-57. Stuttgart.
- Paivio, A. (1986), *Mental Representations*. New York.
- Paltridge, B. (2007), *Approaches to Genre in ELT*, (w:) J. Camins/ Ch. Davison (red.), *International Handbook of English Language Teaching*, 931-943. New York.
- Papke R.D. (2000), *Fictional Lawyers and Television Justice 1949-1996*. American Bar Association [bmw].
- Papke, R.D. (2007), *The Impact of Popular Culture on American Perceptions of the Courts*, (w:) Marquette University Law School Legal Studies Research Paper Series, 1-18. Milwaukee, WI.
- Papke, D./ Corcos, C.A./ Huang, P./ Ledwon, L./ Menkel-Meadow, C./ Meyer, P./ Miller, B. / O'Brien, S. (2012). *Law and Popular Culture. Text, Notes, and Questions*. Durham, NC.
- Paroussis, M. (1995), *Theorie des juristischen Diskurses. Eine institutionelle Epistemologie des Rechts*. Berlin.
- Pawlak, M. (2014), *Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw*, (w:) „Konińskie Studia Językowe”, 2, 111-33.

- Perez-Llatanda, C./ Watson, M. (2011), *Specialised Languages in the Global Village: A Multi-Perspective Approach*, Cambridge.
- Perras, M.T./ Weitzel, A.R. (1981), *Measuring daily communication activities*, (w:) „The Florida Speech Communication Journal”, 9, 19-23.
- Perren, G. (1974), *Teaching languages to adults for special purposes*, (w:) „CILT Reports and Papers”, 11, 3-101.
- Persson, P. (2003), *Understanding Cinema: A Psychological Theory of Moving Imagery*, Cambridge.
- Petersen, M/ Engberg, J. (red.), (2011), *Current Trends in LSP Research*. Berlin/ New York.
- Pfeiffer, W. (red.), (1986). *Środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Poznań.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Piazza, R./ Bednarek, M/ Rossi, F. (2011), *Telecinematic Discourse: Approaches to the Language of Films and Television Series*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Pieńkos, J. (1999), *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – Prawo w języku*. Warszawa.
- Piepho, H.E. (1980), *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg.
- Pietrzak, M. (2013), *Transmedia i cross-media w edukacji*. Pozyskano z http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2013/referaty_2013_10/pietrzak.pdf.
- Plett, H., (1985), Rhetoric, (w:) T.A. van Dijk (red.), *Discourse and Literature*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Plewa, E. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia audiowizualnego*, (w:) „Lingwistyka Stosowana”, 4, 211-220.
- Podlas, K. (2001), *Please adjust your signal: How television's syndicated courtrooms bias our juror citizenry*, (w:) „American Business Law Journal”, 39 (1), 1-24.
- Podlech, A. (1975), *Die juristische Fachsprache und die Umgangssprache*, (w:) J. Petöfi/ A. Podlech. A./ E. von Savigny, E. (red.), *Fachsprache – Umgangssprache*, s.319-338. Kronberg.
- Podpora-Polit, E. (2014), *Teoria a praktyka testowania rozumienia ze słuchu – na przykładzie testów maturalnych z języka niemieckiego*, (w:) „Lingwistyka stosowana”, 10, 95-101.
- Pörksen, U. (1984), *Deutsche Sprachgeschichte und die Entwicklung der Naturwissenschaften - Aspekte einer Geschichte der Naturwissenschaftssprache und ihrer Wechselwirkung zur Gemeinsprache*, (w:) W. Besch/ O. Reichmann/ S. Sonderegger (red.), *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*, 85-10. Berlin.
- Rea, P. (1978), *Assessing language as communication*, (w:) MALS (Midlands Applied Linguistics Association) Journals, 3.
- Richards, J./ Platt, J./ Weber, H. (1985), *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London.
- Richards, J.C./ Rodgers, T.S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge.

- Richter, R. (1998), *Interkulturelles Lernen via Internet*. Pozyskano z www.ualberta.ca/~german/ejournal/richter1.html.
- Richterich, R./ Chancerel, J.L. (1977/ 80), *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford.
- Robinson, P.(1991), *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead, UK.
- Roche, J.M. (2010), *Audiovisuelle Medien*, (w:) G. Helbig/ L. Gätze/ G. Henrici/ H.J. Krumm (red.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*, 1243-1251. Berlin.
- Roelcke, T. (2005), *Fachsprachen*. Berlin.
- Saekel, U. (2011), *Der US-Film in der Weimarer Republik - ein Medium der "Amerikanisierung"?: Deutsche Filmwirtschaft, Kulturpolitik und mediale Globalisierung im Fokus transatlantischer Interessen*. Paderborn.
- Sager, J.C./ Dungworth, D./ McDonald, P.F. (1980), *English special languages: principles and practice in science and technology*. Wiesbaden.
- Salkie, R. (2015), *Handout towarzyszący prezentacji Facing the Facts in English and German, wygłoszonej w ramach 20-go Europejskiego Sympozjum w zakresie języków specjalistycznych – Multilingualism in Specialized Communication: Challenges and Opportunities in the Digital Age*, Wiedeń, 8-10 lipca 2015.
- Salzmann, V./ Dunwoody, P. (2005), *Do portrayals of lawyers influence how people think about the legal profession?*, (w:) Southern Methodist University Law Review, 58, s. 411 - 420.
- Sass, A. (2007), *Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen*, (w:) „Fremdsprache Deutsch”, 36, 5-13
- Savigny, F. K. (1951), (1802). *Juristische Methodenlehre*, (w:) V.G. Wesenberg, (red). Stuttgart.
- Schäfer, B. (2004), *Gerichtsshow. Zwischen Authentizität und Fiktion. Die Analyse eines hybriden Genres und seiner Nutzung durch Gerichtsshow-Fans*, (w:) „TV Diskurs“, 29, 68-71.
- Scherer, W. (1890), *Zur Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin.
- Schirmer, A. (1913), *Die Erforschung der deutschen Sondersprachen*, (w:) W. von Hahn (red.), *Fachsprachen* (1981). Darmstadt.
- Schmidt, V.A. (2003), *Grade der Fachlichkeit in Textsorten zum Themenbereich Mathematik*. Berlin.
- Schmidt-Wiegand, R. (1990), *Rechtssprache*, (w:) A. Erler/ E. Kaufmann (red.), *Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte*, s.344-360. Berlin.
- Schmidt-Wiegand, R. (1998), *Anwendungsmöglichkeiten und bisherige Anwendung von philologisch-historischen Methoden bei der Erforschung der älteren Rechtssprache*, (w:) L. Hoffmann/ H.Kalverkämper/ H.E.Wiegand, (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, s.277-283. Berlin.
- Schmidt-Wiegand, R. (1999), *Rechtssprache im Althochdeutschen und ihre Erforschung*, (w:) L. Hoffmann/ H.Kalverkämper/ H.E.Wiegand, (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, 2309-2319. Berlin.

- Schneider, H.J. (1981), *Wpływ środków masowego przekazu na opinię publiczną o przestępczości i wymiarze sprawiedliwości w sprawach karnych*, (w:) Hołyst, B. (red.), *Opinia publiczna i środki masowego przekazu a ujemne zjawiska społeczne*. Warszawa.
- Schöne, K./ Gębal, E.P./ Kolsut, S. (2015), *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile*. Dresden.
- Schützeichel, R. (1995), *Althochdeutsches Wörterbuch*. Tübingen.
- Schwartz, H. (1993), *Videomaterial im Fachsprachenunterricht*, (w:) K. Morgenroth, (red.), *Methoden der Fachsprachendidaktik und -analyse*. Frankfurt am Main.
- Schwerdtfeger, I. (1989), *Sehen und verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
- Searl, J.R., (1969), *Speech acts*. Cambridge.
- Selle, S. (1998), *Fachtextsorten der Institutionensprachen II: Erlaß, Verordnung und Dekret*, (w:) L. Hoffmann/ H.Kalverkämper/ H.E.Wiegand, (red.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, s.529-533. Berlin.
- Seretny, A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków.
- Sewerynik, J. (2013), *Jak nas widzą, tak nas grają*. Pozyskano z <http://kancelaria-sewerynik.pl/wp-content/uploads/sites/9/2013/08/O-wp%C5%82ywie-serialina-wizerunek-prawnik%C3%B3w-Rz-1.pdf>.
- Shea, D. (1995), *Whole movies and engaged response in the Japanese university ESL classroom*, (w:) D. Casanave/ D. Simons (red.), *Pedagogical perspective on using films in foreign language classes*, s.3-17). Fujisawa, Japan.
- Sherwin, R. (2000), *When law goes pop. The Vanishing Line between Law and Popular Culture*. Chicago/ London.
- Siek-Piskozub, T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa.
- Siek-Piskozub, T. (2012), *Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki*, (w:) „Lingwistyka Stosowana”, 5, s. 95-108.
- Sierocka, H. (2012), *Teaching English as a Foreign Language to Adult Professionals. Designing and Implementing Courses of English for Legal Purposes*. Nieopublikowana praca doktorska. Uniwersytet Warszawski.
- Sierocka, H. (2014), *Curriculum Development for Legal English Programs*, Cambridge.
- Simmonaes, I. (2012), *Rechtskommunikation national und international im Spannungsfeld von Hermeneutik, Kognition und Pragmatik*, Berlin.
- Skowronek, B. (1998), *Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts. Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit*, (w:) „Glottodidactica”, XXVI, 247-252.
- Skowronek, B. (2001), *O nauczaniu języków specjalistycznych, 2000*, (w:) A.Kątny (red.), *Języki fachowe, problemy dydaktyki i translacji*. Olecko.
- Skowronek, B. (2013), *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań.

- Smuk, M. (2011), *Kompetencje ogólne ucznia – od klasyfikacji do operacjonalizacji*, (w:) J.Knieja/ S. Piotrowski (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących*, 39-50. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Smyth, S. (1997), *Sentence first verdict later: Courting the law on a university insessional English language course*, (w:) „ESP SIG Newsletter”, 10, 15-20.
- Sobkowiak, P. (2008), *Issues in ESP: Designing a model for Teaching English for Business Purposes*. Poznań.
- Solan, L. (1993), *Language of Judge*. Chicago/ London.
- Sójka-Zielińska, K. (1997), *Historia Prawa*. Warszawa.
- Spack, R. (1988), *Initiating ESL students into the Academic Discourse Community?* (w:) „TESOL Quarterly”, 22(1), 29-51.
- Stawecki, T./ Winczorek, P. (2003), *Wstęp do prawoznawstwa*. Warszawa.
- Stempowski, T. (2005), *Prawo i film-instrukcja obsługi*, (w:) T. Stempowski/ P. Grabarczyk (red.), *Prawo w filmie*, s.3-16, Warszawa.
- Storch, G. (1999), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart.
- Strelau, J. (2000), *Psychologia – podręcznik akademicki*. Gdańsk.
- Stevens, P. (1980), *Teaching English as an international language*. Oxford.
- Stevens, P. (1988), *ESP after twenty years: A re-appraisal*, (w:) M. Tickoo (red.), *ESP: State of the Art*, s.1-13. Singapore.
- Strohner, H./ Rickheit, G. (1990), *Kognitive, Kommunikative und sprachliche Zusammenhänge. Eine system-theoretische Konzeption linguistischer Kohärenz*, (w:) „Linguistische Berichte“, 125, 3-23.
- Sturm, H. (1989), *Wissensvermittlung und Rezipient. Die Defizite des Fernsehens*, (w:) H. Sturm (red.), *Wissensvermittlung, Medien und Gesellschaft*, s.47-76. Gütersloh.
- Swales, J. (1985), *Episodes in ESP*. Oxford.
- Swales, J. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge.
- Sweet, H. (1888) [1874], *English Sounds. Transactions of the Philological Society* [bmw].
- Śmidowicz, L. (2005), *Terra incognita w nauczaniu języka prawa. Nie tylko interkulturowe pułapki czyhające na nie prawników*, (w:) M. Mackiewicz, (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i interkulturowa*, 155-162. Poznań.
- Šarčević, S. (2001), *Legal Translation: Preparation for Accession to the European Union*. Rijeka.
- Szeplińska, M./ Baran, M. (2002), *Państwo przekonuje do swego: językowe środki perswazji w odpowiedziach na interpelacje i zapytania poselskie*, (w:) „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, 58, 95-105.
- Szerszeń, P. (2010), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*. Warszawa.
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Warszawa.
- Szulc, A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.

- Szypielewicz, L. (2013), *Koncepcja motywacyjnego modelu nauczania języków obcych w kontekście uczenia się przez całe życie*, (w:) „Języki Obce w Szkole”, 3, 71-75.
- Thomas, A. (2003), *Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte*, (w:) *Erwägen, Wissen, Ethik (EWE)*, 14, 137-150.
- Thörle, B. (2005), *Fachkommunikation im Betrieb: Interaktionsmuster und berufliche Identität in französischen Arbeitsbesprechungen*. Tübingen.
- Thym, B. (2003), *Kultivierung durch Gerichtsshows. Eine Studie unter Berücksichtigung von wahrgenommener Realitätsnähe, Nutzungsmotiven und persönlichen Erfahrungen*. Nieopublikowana praca magisterska. Pozyskano z https://epub.ub.uni-muenchen.de/285/1/MA_Thym_Barbara.pdf.
- Tiersma, P.M. (1999), *Legal Language*, Chicago/ London.
- Todd, R.W. (2003), EAP or TEAP? (w:) „*Journal of English for Academic Purposes*”, 2, 147-156.
- Tokarczyk, R. (2006), *Prawo amerykańskie*. Warszawa.
- Tomaszkiewicz, T. (2006), *Przekład audiowizualny*. Warszawa.
- Tomaszkiewicz T. (2011), *Przekład audiowizualny, werbo – wizualny czy intersemiotyczny: różne wymiary tej samej rzeczywistości?* (w:) „*Lingwistyka Stosowana*”, 3, 33-44.
- Tomaszkiewicz, T. (2012), *Materiały audiowizualne z podpisami a nauczanie języków obcych*, (w:) „*Lingwistyka stosowana*”, 5, 109-119.
- Tomalin, B./ Stempleski, S. (1990), *Video in Action: Recipes for Using Video in Language Teaching*. New York.
- Tomalin, B./ Stempleski, S. (1993), *Cultural awareness*. Oxford.
- Tomczuk, D. (2012), *Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych*, (w:) „*Języki Obce w Szkole*”, 3, 31-36.
- Toth, C.A. (2010), *Verstehen durch Hören und Sehen. Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, nieopublikowana praca magisterska, Uniwersytet w Wiedniu. Pozyskano z http://othes.univie.ac.at/10449/1/2010-06-20_0505519.pdf.
- Trimble, L. (1985), *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge.
- Trosborg, A. (1995), *Statutes and contracts: An analysis of legal speech acts in the English language of the law*, (w:) „*Journal of Pragmatics*”, 23, 31-53.
- Turnbull, J. (2014), *Expert to Lay Communication: Legal Information and Advice on the Internet*, (w:) V.K. Bhatia, *Language and Law in Professional Discourse: Issues and Perspectives*. Cambridge.
- Turville-Petre, T. (2008), *Early Middle English (1066 ca. 1350)*, (w:) H. Momma (red.), *A Companion to the History of the English Language*, s.184-190. Oxford.
- Türschmann, J/ Wagner, B. (2015), *TV global: Erfolgreiche Fernseh-Formate im internationalen Vergleich*. Bielefeld.
- Unsworth, L., Heberle, V., (2013), *Teaching Multimodal Literacy in English As a Foreign Language*. Equinox Publishing Limited [bmw].
- Ureland Sture, P. (red.) (1980). *Sprachvariation und Sprachwandel*. Berlin.

- Uszyński, J. (2004), *Telewizyjny pejzaż genologiczny*. Warszawa: Telewizja Polska S.A. Centrum Strategii - Akademia Telewizyjna.
- Vachek, J. (1964), *A Prague School Reader in Linguistics*. Bloomington, Ind.
- Vehweger, D. (1977), *Probleme der semantischen Analyse*, (w:) „Studia grammatica”, XV. Berlin.
- Villez, B. (2009), *Television and the Legal System*. Routledge Studies in Law, Society and Popular Culture. London.
- Villez, B. (2010), *Caught in the Act of Picturing*, (w:) „Cardozo Law Review”, 31 (4), 1301-1312.
- Vyushkina, E. *Blog poświęcony filmom fabularnym w nauczaniu Legal English*. Pozyskano z <http://legalenglishmovies.wikispaces.com>.
- Wagner, A./ Cacciaguidi-Fahy, S. (red.), (2006), *Legal Language and the Search for Clarity: Practice and Tools*. London.
- Wąsik, E. (2007), *Język – narzędzie czy właściwość człowieka? Założenia gramatyki ekologicznej lingwistycznych związków międzyludzkich*. Poznań.
- Weigt, Z. (2004), *Język specjalistyczny – dydaktyka – słownik*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 4, Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, 202-212. Warszawa.
- Weissflog, W. E. (1996), *Rechtsvergleichung und juristische Übersetzung. Eine interdisziplinäre Studie*. Zürich.
- Welscher-Forsche, U. (1999), *Lernen fördern mit Elementen des Szenischen Spiels*. Hohengehren.
- Wessels, J. (1989), *Strafrecht, allgemeiner Teil*. Heidelberg.
- West, R. (1997), *Needs analysis: State of the Art*, (w:) G. Brown/ R.Howard (red.), *Teacher Education for LSP*, s.68-79. Clevedon: Multilingual Matters.
- White, G. (1981), *The subject specialist and the ESP teacher*, (w:) „Lexden Papers” [Essays on teaching English for specific purposes by the staff of Colchester and Bedford Study Centres], 2, 9-14. Oxford: Lexden Centre.
- Widdowson, H. (1978), *Teaching language as communication*. Oxford.
- Widdowson, H., G. (1981), *English for Specific Purposes: Criteria for Course Design*, (w:) L. Selinker/ E. Tarone/ V. Hanzeli (red.), *English for Academic and Technical Purpose*, s.1-11. Rowley, MA. .
- Wilczyńska, W. (2005), *Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?* (w:) M. Mackiewicz, M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, s.15-26. Poznań.
- Wilczyńska, W./ Michońska-Stadnik, A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wprowadzenie. Kraków.
- Williams, R. (1978), *EST– is it on the right track?*, (w:) C.J. Kennedy (red.), *English for Specific Purposes MALS (Midlands Applied Linguistics Association) Journal*, 25-31. Birmingham.
- Williams, M./ Burden, R. L. (1997), *Psychology for Language Teachers*. Cambridge.
- Williams, Ch. (2007), *Tradition and Change in Legal English: Verbal Constructions in Prescriptive Texts*. Frankfurt am Main/ New York.
- Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*. Harlow.

- Wojnicki, S. (1991), *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*. Warszawa.
- Wolak, A. (2013), *Media audiowizualne na lekcji języka obcego na przykładzie reportażu*, (w:) Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, 20, 293-301.
- Woźnicka, A. (2009), *Od wiedzy ogólnej do wiedzy specjalistycznej*, (w:) A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*, 404-416. Warszawa.
- Wróblewski, B. (1948), *Język prawny i prawniczy*, Kraków. Pozyskano z <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=38570&from=publication>.
- Wüster, E. (1979), *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikografie*. Wien/ New York.
- Yoshitomi, A./ Tae, U./ Negishi, M. (2006), *Readings in Second Language Pedagogy and Second Language Acquisition: In Japanese Context*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Zawadzka, E. (1987), *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Zieliński, M. (1999), *Języki prawne i prawnicze*, (w:) W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000*, 50-74. Kraków.
- Ziemiński, Z. (1974), *Metodologiczne zagadnienia prawoznawstwa*. Warszawa: PWN.
- Zimbardo, P.G.(1999), *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
- Zupitza, J. (1874), *Altenglisches Übungsbuch*. [bmw]
- Zweigert, K., Kötz, H. (1999), *An Introduction to Comparative Law*. Oxford.
- Żarski, W. (2006), *Genre, Gatunek, Wzorzec gatunkowy, typ, rodzaj ... czyli o odmiennym rozumieniu podobnych terminów*, (w:) „Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego”, 33, 179-186.
- Żylińska, M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa.

8.2. Podręczniki do nauczania/ uczenia się języków specjalistycznych

- Bereś, J./ Crowley, A. (2008), *English for Special Purposes. Legal Module*. Warszawa/ Poznań.
- Birkenfeld, H. (1985, 1988), *Deutsche Sachtexte für die Mittelstufe - Fachtexte für die Oberstufe*. Sankt Augustin.
- Broughton, G. (1965), *A technical reader for advanced students*. London.
- Burda, U./ Dickel, A./ Olpińska- Szkielko, M. (2010), *Polens Wirtschafts- und Rechtssystem (seria wydawnicza)*. Warszawa.
- Buscha, A./ Linthout, G. (2000), *Geschäftskommunikation – Verhandlungssprache*. Berlin.
- Callanan, H./ Edwards, L. (2010), *Absolute Legal English*. Peaslake.
- Chartrand, M./ Millar, C./ Wiltshire, E. (2003), *English for Contract and Company Law*. London.
- Chilver, J. (1996), *English for Business. A functional approach*. London.

- Close, R.A. (1965), *The English we use for science*. London.
- Comfort, J. (red.), (1996). *Oxford Business English Skills* (seria wydawnicza). Oxford:
- Ellis, M./ O'Driscoll, (red.), (1987-1992). *Longman Business English Skills Series* (seria wydawnicza). London: Longman.
- Evans, V./ Dooley, J./ Smith, D.J. (2011), *Law*. Newbury.
- Ewer, J.R./ Lattore, G. (1969), *A Course in Basic Scientific English*. London.
- Frost, A. (2009), *English for Legal Professionals*. Oxford.
- Fuhr, G. (red.), (1992), *Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler* (seria wydawnicza), Heidelberg.
- Garner, B.A. (2001), *Legal Writing in Plain English. A Text with Exercises*, Chicago/ London.
- Goldstein, T./ Lieberman, J.K. (1991), *The Lawyer's Guide to Writing Well*. Berkeley.
- Haigh, R. (2015), *Legal English*. London/ New York.
- Hollet, V. (2001), *Business Objectives*. Oxford.
- Jung, L. (1994). *Rechtswissenschaft*. Berlin.
- Jung, L. (1994). *Kaleidoskop Wirtschaft*. München/ Ismanning.
- Kossakowska-Pisarek, S., Niepytalska, B. (2004), *Key Legal Words*. Warszawa.
- Krois-Lindner, A./ Firth, M./ Translegal (2008), *Introduction to International Legal English*. Cambridge.
- Krois-Lindner, A./ Translegal (2011), *International Legal English*. Cambridge.
- Lee, D.S./ Hall, C./ Barone, S.M. (2007), *American Legal English. Using Language in Legal Contexts*. Ann Arbor.
- Mason, C./ Atkins, R. (2007), *The Lawyer's English Language Coursebook*. Stamford.
- McKay, W.R./ Charlton, H.E. (2005), *Legal English. How to Understand and Master the Language of Law*. London/ New York.
- Myrczek-Kadłubicka, E. (2013), *Egzamin na tłumacza przysięgłego* (seria wydawnicza). Przewodnik po prawie karnym. Warszawa.
- Schade, G. (1971), *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer*. Berlin.
- Sierocka, H. (2014), *Legal English. Niezbędny Przyszłego Prawnika*. Warszawa.
- Swales, J. (1971), *Writing Scientific English*. Sunbury-on-Thames, UK.
- Tuora-Schwierskott, E. (2013), *Niemiecki język prawniczy w 40 lekcjach*. Warszawa.
- Wyatt, R. (2006), *Check Your English Vocabulary for Law*. London.

Aneks 1

Ankieta dotycząca nauki specjalistycznego języka prawa jako języka obcego oraz korzystania z obcojęzycznych materiałów audiowizualnych w ramach kształcenia językowego.

Niniejsza ankieta jest anonimowa. Zebrane dzięki niej informacje będą wykorzystane wyłącznie do prowadzonych przeze mnie badań.

1. **Wiek :** _____
2. **Płeć:** kobieta mężczyzna
3. **Status zawodowy:**

Proszę zakreślić opcję **student**, bądź **absolwent**, a następnie odpowiednio wypełnić tabelę.

| | Nazwa kierunku / kierunków studiów | Rok studiów |
|-----------|------------------------------------|-------------|
| Student | | |
| Absolwent | | |

4. **Jeśli jest Pan/ i osobą pracującą, proszę określić swoje miejsce pracy (np. kancelaria prawnicza, firma doradcza, sąd, itp.). Jeśli nie jest Pan/ i osobą pracującą, proszę przejść do pytania nr 5.**

.....

.....

.....

5. **Którego z niżej wymienionych specjalistycznych języków prawa obecnie się Pan(i) uczy bądź uczył(a) ?**

angielski specjalistyczny języka prawa (*Legal English*)
niemiecki specjalistyczny język prawa (*Deutsche Rechtssprache*)
francuski specjalistyczny język prawa (*Français juridique*)
inne.....

6. **Co zmotywowało Pana/ -ią do uczenia się specjalistycznego języka prawa? Można zakreślić więcej niż jedną odpowiedź.**

- chęć zdawania egzaminu certyfikującego w zakresie specjalistycznego języka prawa (np. TOLES, ILEC)
- uczenie się kolejnego języka obcego
- zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy
- awans zawodowy w obecnym miejscu pracy
- możliwość wyjazdu za granicę w celach zarobkowych
- obowiązek wynikający z programu studiów
- obowiązek wynikający z polityki kadrowej mojego pracodawcy
- Inne
-
-

7. **Jak często w Pana/ i dotychczasowej nauce języka obcego pojawiał się na zajęciach językowych obcojęzyczny materiał filmowy? Proszę o zakreślenie odpowiedniej cyfry od 1 do 5, gdzie 1 oznacza nigdy, 5 bardzo często.**

1 2 3 4 5

8. Na jakim etapie Pana/ i nauki języka obcego pojawiał się materiał filmowy? Można zakreślić więcej niż 1 odpowiedź.

- a. szkoła podstawowa / gimnazjum
- b. szkoła ponadgimnazjalna
- c. studia
- d. kurs językowy
- e. inne

9. Jaki rodzaj obcojęzycznego materiału filmowego najczęściej towarzyszył Panu/ i w nauce języka obcego?

- a. materiał filmowy zintegrowany z podręcznikiem do nauki języka obcego (np. płyta DVD towarzysząca podręcznikowi)
- b. filmy fabularne
- c. filmy dokumentalne
- d. seriale
- e. reportaże
- f. programy informacyjne
- g. programy typu *reality show*
- h. inne

10. Poniżej są wymienione tytuły filmów fabularnych i seriali o tematyce prawniczej, jak również programów typu court show. Proszę zakreślić tytuły tych programów telewizyjnych i filmów, które Państwo oglądali. W wykropkowane miejsca proszę wpisać tytuły innych, znanych Państwu, programów i filmów o tematyce prawniczej. W celu lepszej identyfikacji poszczególnych filmów, obok tytułu angielskiego, pojawia się tłumaczenie w języku polskim, o ile takie istniało.

Filmy fabularne :

- a) "Civil Action" („Adwokat")
- b) "The Firm" („Firma")
- c) "Advocate's Devil" („Adwokat diabła")
- d) "Erin Brockovich"
- e) "Twelve Angry Men" („Dwunastu Gniewnych Ludzi")
- f) "To Kill A Mocking Bird" („Zabić drozda")
- g) "Philadelphia" („Filadelfia")
- h) "Presumed Innocent" („Uznany za niewinnego")
- i) „Green Mile" („Zielona Mila")
- j) "The Pelican Brief" ("Raport Pelikana")
- k)
- l)
- m)

Seriale prawnicze:

- a) "Boston Legal"
- b) "Ally McBeal"
- c) "Perry Mason"
- d) "CSI"
- e) „Prawo Agaty"
- f)
- g)
- h)

Programy typu courtroom show:

- a) „Sędzia Anna Maria Wesółowska"
- b) „Sąd Rodzinny"
- c) "Judge Judy"

- d) „Richter Alexander Hold”
- e) „Das Strafgericht“
- f)
- g)

11. Według powszechnie przyjętej definicji, świadomość prawna to m.in. znajomość przepisów i instytucji prawnych. W jakim stopniu wyżej wymienione programy telewizyjne i filmy wpływają według Pana/ i na świadomość prawną osób je oglądających? Proszę o zakreślenie odpowiedniej cyfry od 1 do 5, gdzie 1 oznacza całkowity brak wpływu, a 5 ogromny wpływ.

1

2

3

4

5

Uprzejmie dziękuję za czas poświęcony na wypełnienie ankiety.

Aneks 2

Appendix

SURVEY OF OPINIONS ABOUT LAWYERS

This survey is voluntary and anonymous. Your answers will be combined with others and not individually identified. You can decline to answer any question or all of the questions. Thanks very much for answering!

A.1 What year were you born? _____.

A.2 What is your gender? M(1) _____
F(2) _____

A.3 How many lawyers are in your family, not counting yourself (siblings, spouse, significant other, parents, aunts-uncles, grandparents, or cousins)? _____

A.4 What is your ethnicity?

- White ----- ___ 1
- African-American---- ___ 2
- Asian ----- ___ 3
- Latino----- ___ 4
- Native American ---- ___ 5
- Other ----- ___ 6

B. What is your opinion about lawyers in general (not about any specific lawyer or about yourself). Please indicate your opinion by circling a number between one and five.

Disagree **Agree**
Strongly **Strongly**

- 1. Lawyers have a lot of prestige.----- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
- 2. Lawyers are trustworthy and ethical.----- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5
- 3. Lawyers don't deserve the amount of income they earn.
----- 1 -- 2 -- 3 -- 4 -- 5

Comments about lawyers in general _____

C. People often form their opinions based on different sources of information. To what degree were your opinions influenced in answering question B by:

| | Very Unhelpful | | | Very Helpful | |
|---|---------------------------|---|---|-------------------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Lawyers in the family or lawyer friends. | | | | | |
| 2. Personal experience with hiring a lawyer or being in court | | | | | |
| ----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Being on a jury----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Classes in school----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Discussions with friend about lawyers ----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. News coverage about lawyers or trials ----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Novels, television shows, or movies about lawyers----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Other (Identify _____) ----- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

D. Do you watch the following television shows:

| | Frequently | Rarely | Never |
|-----------------------|-------------------|---------------|--------------|
| 1. Law & Order ----- | 1 | 2 | 3 |
| 2. The Practice ----- | 1 | 2 | 3 |
| 3. Judge Judy ----- | 1 | 2 | 3 |
| 4. JAG ----- | 1 | 2 | 3 |
| 5. Perry Mason ----- | 1 | 2 | 3 |

E. Have you seen the following movies? (Check box if "Yes.")

1. The Rainmaker _____
2. A Civil Action _____
3. Primal Fear _____
4. The Firm _____
5. Liar Liar _____
6. The Verdict _____
7. Class Action _____
8. Body Heat _____
9. Jagged Edge _____
10. The Devil's Advocate _____



Wydawnictwo Naukowe
Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej
Uniwersytet Warszawski