

# Halina Chodkiewicz

---

## Nauczanie języka przez treść : założenia i rozwój koncepcji

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 4,  
11-29

---

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Halina CHODKIEWICZ**

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji**

### **1. Wstęp**

Zagadnienie współzależności pomiędzy przyswajaniem języka i treści niejęzykowych, tak często podejmowane w aktualnych rozważaniach w glottodydaktyce, nie stanowi w zasadzie nowego problemu. Za genezę koncepcji *nauczania języka przez treść* uznaje się bowiem wprowadzenie w roku 1963 modelu, który znacząco wpisał się w kontekst bilingwalnej Kanady, opartego na nauce języka angielskiego lub francuskiego przez immersję, tj. „zanurzenie” w języku docelowym używanym w nauczaniu przedmiotów szkolnych (R. Lyster 2007). Korzyści są tu podwójne: opanowanie nowego języka – bardziej efektywne niż przy zastosowaniu tradycyjnych metod nauczania – oraz treści przedstawionych za jego pomocą. Koncepcja łączenia nauki języka i wybranych treści innych przedmiotów znalazła wkrótce zastosowanie w wielu krajach (w tym w Stanach Zjednoczonych, Europie i Australii); zaoferowano wiele nowych rozwiązań w odniesieniu do różnych poziomów systemu edukacyjnego, różnych grup wiekowych, w sytuacjach nauczania języka pierwszego, drugiego, obcego, jak również w kontekście wielojęzyczności. Akceptacja tej zasady jako podstawy teoretycznej prowadziła do konstruowania kursów tematycznych, wprowadzania zmian w zakresie treści lekcji językowych, a przede wszystkim do tworzenia pełnych programów zmieniających funkcjonowanie nauki języka docelowego w danej placówce edukacyjnej.

Termin *nauczanie języka przez treść* można uznać za ekwiwalent angielskiego terminu *content-based language teaching*. Pojawia się on w literaturze anglosaskiej w wielu formach, wskazując na istnienie co najmniej kilku nieco odmiennych podejść do tego zagadnienia: od ogólnego *CBI content-based instruction*, *CBLT content-based language teaching*, *CBLL content-based language learning* do specyficznie ukierunkowanego na drugi język *content-based second language instruction* i *content-based ESL instruction* (D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche 1997). Jako równorzędne, stosowane jest również określenie *integracja języka i treści* (M.A. Snow i F. Genesee 1989), które bezpośrednio wskazuje na wagę

łączenia pracy nad językiem z elementami treści w warunkach formalnej instrukcji językowej. W roku 1995 w Europie pojawia się nowy koncept *CLIL (integrated content and language learning)*, którego powszechnie używany ekwiwalent w języku polskim brzmi *zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*. Zarekomendowany przez Radę Europy jako element edukacji plurilingwalnej, CLIL obejmuje 5 zakresów: kulturę (CULTIX), środowisko (ENTIX), język (LANTIX), treści (CONTIX) oraz uczenie się (LEARNTIX). Koncept ten ciągle zyskuje na popularności w krajach europejskich i stanowi podstawę całej gamy rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych (D. Wolff 2002, H. Komorowska 2010). C. Coyle (2007) wspomina o liczbie 216 typów programów CLIL stosowanych w krajach europejskich, które różni od siebie wiele zmiennych, takich jak: typ szkoły, wiek rozpoczynania nauki języka drugiego, poziom biegłości językowej osiągniętej przez uczniów, czy okres trwania poszczególnych kursów przedmiotowych. Nie należy też zapominać o funkcjonujących w Polsce i innych krajach europejskich od roku 1991 specjalnych programach nauczania dla tzw. szkół dwujęzycznych, gdzie język ojczysty i obcy traktowane są jako równorzędne języki wykładowe, a podstawę teoretyczną kształcenia stanowi właśnie koncepcja nauczania języka przez treść (zob. J. Iluk 2000).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie w krótkim zarysie ewolucji poglądów na temat koncepcji nauczania języka przez treść wynikające z potrzeby klarownego definiowania zależności pomiędzy przyswajaniem języka i treści niejęzykowych i określenia potencjału dydaktycznego tej koncepcji. Artykuł omawia ważne argumenty i wnioski wysuwane przez zwolenników tej koncepcji, ale także głosy krytyki oraz zmieniające się przesłanki teoretyczne w świetle aktualizowanej wiedzy w takich dziedzinach, jak: akwizycja języka, psychologia, teorie uczenia się czy glottodydaktyka. Zaprezentowane także zostaną kluczowe założenia kilku wybranych modeli opracowanych z myślą o ustaleniu ogólnych zasad funkcjonowania koncepcji integracji języka i treści niejęzykowych/ przedmiotowych w warunkach szkolnych.

## 2. Nauczanie języka przez treść: główne założenia

Należy zauważyć, iż rozwój koncepcji przyswajania drugiego/obcego języka przy użyciu wyselekcjonowanych merytorycznych treści przedmiotowych jest wynikiem zapotrzebowania społecznego na szybkie i skuteczne opanowanie tego języka w wielu sytuacjach, np. przez dzieci imigrantów przybywających do danego kraju (szkolnictwo podstawowe i ponadpodstawowe) lub osoby rozpoczynające studia wyższe, zainteresowane doskonaleniem języka akademickiego. Dla wielu osób znajomość drugiego języka jest niezbędna ze względów zawodowych

(np. *English for Special Purposes*). Nadrzędnym celem tego typu programów nie jest jednak uzyskanie przez uczących się kompetencji językowych, lecz w gruncie rzeczy opanowanie wybranych treści niejęzykowych dzięki jego znajomości (D. Coyle 2007, F.L. Stoller 2008). W świetle krytyki podejścia komunikacyjnego, w krajach Unii Europejskiej szczególnie podkreślana jest potrzeba kształcenia obywatela plurilingwalnego i wielokulturowego (D. Coyle 2007, L. Gajo 2007). Zdaniem niektórych badaczy, nauczanie języka przez treść niesie ze sobą przesłanki zgodne ze zdobywającymi popularność *task-based learning* oraz z tzw. *post-method pedagogy* (T. Navés 2009, R. Wiesemes 2009).

Aby lepiej zrozumieć omawianą koncepcję, warto pokusić się o zarysowanie głównych założeń, jakimi najczęściej kierują się jej zwolennicy (C. Davison i A. Williams 2001, M.B. Wesche i P. Skehan 2002, F.L. Stoller 2008) – określają je punkty podane poniżej.

- Jednoczesna praca nad drugim jeszcze nie w pełni wykształconym językiem (tzw. *LEP Limited English Proficiency*) i ustalonymi treściami przedmiotowymi prowadzi do równoległego rozwoju i sukcesu na każdej z tych płaszczyzn. Skontekstualizowane przyswajanie języka gwarantuje bardziej efektywną komunikację i lepsze opanowywanie treści.
- Program nauczania w zakresie wybranych treści niejęzykowych zapewnia uczącemu się wartościową zintensyfikowaną ekspozycję na autentyczne teksty informacyjne, przetwarzane jako znaczące sekwencje dyskursu.
- Ze względu na ograniczony poziom biegłości językowej uczących się języka drugiego możliwe jest dokonywanie adaptacji autentycznego inputu językowego, uproszczanie zadań dydaktycznych, zapewnianie wsparcia kontekstualnego interakcji klasowej oraz kontrola nad sposobem prezentowania wybranych treści.
- Realizując cele językowe i niejęzykowe, uczniowie wprowadzani są w nową kulturę i wspólnotę dyskursywną; biorą też udział w procesie socjalizacji – odgrywają nowe role i przyjmują nowe rutyny w danym kontekście edukacyjnym.
- Rozwijanie umiejętności językowych na poziomie akademickim związane jest ze zwiększonymi wymaganiami natury poznawczej (nabywanie nowej wiedzy), w przeciwieństwie do komunikacji nieformalnej, głęboko osadzonej w kontekście i nie stawiającej przed interlokutorem specjalnych wymagań o charakterze kognitywnym.

Podkreślając odmienną nauczania języka drugiego przez treść i zmianę perspektywy, jaką wprowadza ta koncepcja w porównaniu z wszechobecnym podejściem komunikacyjnym w nauczaniu języków obcych, badacze poddawali krytyce: oddzielenie przyswajania języka od rozwoju kognitywnego ucznia, od ważnych znaczeniowo treści (również pod względem ilościowym) oraz koncentrację na strukturach gramatycznych i funkcjach komunikacyjnych. Nauczanie języka przez treść rekomendowano zaś ze względu na nacisk kładziony na przyswajanie wiedzy w zakresie przedmiotów szkolnych, różnych dziedzin wiedzy akademickiej i zawo-

dowej, rozwój strategii kognitywnych i metakognitywnych oraz możliwość dywersyfikacji rozwiązań dydaktycznych (M.A. Snow, M. Met i F. Genesee 1989, R. Lyster 2007, F.L. Stoller 2008). Poszukiwanie ważkich argumentów teoretycznych dla poparcia tej koncepcji objęło dyskusję na tematy teoretyczne dotyczące roli inputu i outputu w przyswajaniu języka, funkcjonowania komunikacji językowej w ujęciu socjokulturowym, rozwoju konceptualnego ucznia poprzez przyswajanie nowej wiedzy, procesów przetwarzania dyskursu (koherencja tekstu, odmienne typy tekstów i rejestry językowe), a także rozwijania motywacji i zainteresowań uczącego się. Nie bez znaczenia były innowacje o charakterze dydaktycznym, takie jak: uczenie się we współpracy (praca w grupach), treningi strategii uczenia się oraz czytanie ekstensywne (W. Grabe i F.L. Stoller 1997).

Poparci koncepcji nauczania języka przez treść posłużyło także uznanie pionierskiego zastosowania modelu immersji w Kanadzie za sukces, chociaż jego skuteczność nie została w pełni empirycznie potwierdzona (C. Davison, A. Williams 2001, W. Grabe, F.L. Stoller 1997, R. Lyster 2007, F.L. Stoller 2008). Z czasem rezultaty badań pokazały, że (1) efektywność nauczania języka przez treść zależy od osiągnięcia pewnego progu językowego, który umożliwi efektywne przyswajanie materiału niejęzykowego, (2) pewne niedociągnięcia w zakresie opanowywania kompetencji gramatycznej, leksykalnej są nieuniknione, chociaż uczniowie dobrze radzą sobie na poziomie dyskursu, (3) sprawność mówienia może okazać się najslabsza w swoim rozwoju, a (4) częściowa immersja nie jest tak skuteczna jak immersja całkowita (Navés 2009). Ogólnie rzecz biorąc, w nauczaniu języka przez treść większym problemem okazało się być nauczanie sprawności produkcyjnych niż recepcyjnych.

### 3. Podstawowe formy nauczania języka przez treść

Uznając istnienie bardzo dużej różnorodności programów realizujących koncepcję nauczania języka przez treść, M.B. Wesche i P. Skehan (2002) proponują rozróżnienie pomiędzy trzema głównymi modelami organizacyjno-dydaktycznymi (omówionymi poniżej), które określają miejsce nauczania języka oraz doboru i roli treści niejęzykowych. W ich opinii język i treści niejęzykowe mogą być też potraktowane jako komponenty znajdujące się na pewnej skali lub jako kontinuum pozwalające na zróżnicowanie zależności pomiędzy nimi.

1. *Forma słaba* – kładzie nacisk na opanowanie kompetencji komunikacyjnej poprzez wprowadzenie sylabusu tematycznego, specyficznych tekstów lub wprowadzenie do wybranego kursu pewnych treści, którymi interesują się uczniowie.

2. *Forma mocna* – główny cel to opanowanie wiedzy w zakresie wybranego przedmiotu przy udziale komponentu językowego określanego mało precyzyjnie jako „pewna wrażliwość na problemy językowe” (M.B. Wesche i P. Skehan 2002); studenci uczą się języka docelowego wspólnie z jego rodzimymi użytkownikami lub uczestniczą w programach immersji typu *sheltered*, tj. odbywają kursy językowe poza główną grupą kursową lub biorą udział w kursach poszczególnych przedmiotów szkolnych nauczanych w drugim języku uzyskując specjalistyczną pomoc naukową.

3. *Formy mieszane* – próbują integrować pracę nad językiem i treściami niejęzycznymi m.in. poprzez:

(1) nauczanie wybranych przedmiotów w języku rodzimym lub obcym przy dodatkowym kursie języka drugiego jako wyodrębnionego przedmiotu, (2) kształcenie zawodowe – np. programy w kolegiach dla imigrantów przy udziale dodatkowego komponentu językowego, (3) nauczanie języków autochtonicznych, (4) kursy dla osób przygotowujących się do studiów i kariery zawodowej w języku danego kraju – język zaawansowany z elementami kulturowymi.

Formy mieszane różnią się od siebie kształtem komponentu językowego; mogą, na przykład, zawierać ćwiczenia językowe poświęcone błędom naturalnie niezauważalnym czy nie zaburzającym komunikacji (M.B. Wesche i P. Skehan 2002: 234).

#### 4. Kształtowanie podstaw teoretycznych

Jak już wspomniano, zrozumienie koncepcji nauczania języka przez treść i jej rozwoju wymaga przede wszystkim analizy tych poglądów, które miały zasadniczy wpływ na kształtowanie się podstaw teoretycznych i na bazie których próbowano definiować relacje pomiędzy przyswajaniem językiem docelowym, przetwarzanymi treściami, i w zamiarze – budowaną wiedzą przez uczącego się.

##### 4.1. Akwizycja języka drugiego: podejście kognitywne

Jedną z najważniejszych kwestii w nauczaniu języka przez treść dotyczy wyjaśnienia zależności konfiguracji języka i treści niejęzycznych z punktu widzenia akwizycji języka rozumianej jako (1) przyswajanie języka w sposób naturalny przez immersję, czyli zanurzenie w materiale językowym wyselekcjonowanym na podstawie kryteriów niejęzycznych (np. w zakresie przedmiotu szkolnego) lub jako (2) nauczanie języka w sposób *explicite*, tj. w pełni świadomy dla ucznia, z naciskiem na rozwijanie formy językowej. Rozróżnienie to jest bardzo istotne, po-

nieważ oznacza angażowanie przez ucznia odmiennych procesów kognitywnych. W przypadku immersji, uczniowie przyswajają język w sposób implicytny, ucząc się przede wszystkim treści niejęzykowych, i dopiero późniejsza instrukcja umożliwia im analizę materiału językowego i uzyskanie wiedzy eksplicytnej (E. Białystok 1994). K. Johnson (1996) zwraca uwagę na fakt, iż przy pominięciu fazy nabywania deklaratywnej wiedzy językowej uczący się rozwija wiedzę proceduralną, zautomatyzowaną, nie poddającą się łatwo zmianie, stąd może dochodzić do fosylizacji języka. W warunkach formalnych zaś następuje przekształcanie deklaratywnej wiedzy językowej przekazywanej przez nauczyciela w wiedzę proceduralną (praktyka i sprzężenie zwrotne) poprzez jej restrukturalizację i automatyzację (B. McLaughlin 1997, R. deKyser 2007). Automatyzacja niższych poziomów językowych zapewnia uczniowi możliwość koncentracji na płaszczyźnie treści.

Proces uczenia się języka w warunkach formalnych wyjaśnia model J.R. Andersona (1983) zwany *Adaptive Control of Thought Model (ACT)*. Zakłada on, że rozwój języka następuje w trzech fazach, odpowiedzialnych za proceduralizację wiedzy deklaratywnej. W fazie kognitywnej uczący się nabywają wiedzę deklaratywną, w fazie asocjatywnej zachodzą połączenia między różnymi elementami sprawności językowej, a wiedza deklaratywna zamienia się w proceduralną, zaś w fazie autonomicznej dochodzi do automatyzacji zachowań językowych.

#### 4.2. Input i output w teorii akwizycji języka

Teorią, jaką posłużono się do wyjaśnienia procesu akwizycji języka w pierwszych programach immersji, była teoria zrozumiałego inputu (*Comprehensible Input Theory*) S. Krashena (1982) utrzymująca, że język rozwija się w sposób niezamierzony (incydentalny) dzięki rozumieniu przekazywanych informacji (W. Grabe, F.L. Stoller 1997). Hipoteza ta okazuje się być jednak częściowo fałszywa ze względu na fakt, iż zrozumienie treści nie prowadzi do równoległego opanowywania formy językowej. Jak argumentuje M. Sharwood Smith (1986), nie można stawiać znaku równości pomiędzy rozumieniem a procesem nabywania pewnych aspektów językowych (tzw. *intake*), ponieważ samo dekodowanie wypowiedzi w celu jej zrozumienia nie gwarantuje przyswajania nowych elementów języka. Pewien stopień zrozumienia wypowiedzi jest wprawdzie niezbędny dla akwizycji języka, ale sam proces rozumienia może być różnie pojmowany, począwszy od przetwarzania posiadanej wiedzy przez uczącego się i wszelkich dostępnych wskazówek kontekstualnych do zwracania uwagi na samą formę językową. Jak twierdzą S. Gass i L. Selinker (2008: 175), zrozumienie wypowiedzi na poziomie znaczenia poprzedza zrozumienie na poziomie syntaktycznym, zaś jedynie to drugie prowadzi do akwizycji języka.

Badania empiryczne prowadzone przez J.F. Lee (1998) wykazały, że rozumienie zawartości informacyjnej tekstu i przetwarzanie jego formy językowej stanowią odmienne procesy ze względu na fakt, iż uczący się języka drugiego mają skłonność do odbioru znaczenia tekstów w oparciu o informacje niejęzykowe, co z kolei ogranicza potrzebę przetwarzania płaszczyzny językowej. Stąd konieczność stosowania takich rozwiązań dydaktycznych, które pomagają przyciągnąć uwagę uczniów do formy językowej, np. wzmacnianie inputu (ang. *enhanced input*), czyli nakierowanie uczniów na odpowiednie przetwarzanie wybranych elementów języka, tak aby umożliwić im skuteczne zapamiętanie połączenia formy i znaczenia (np. S. Izumi 1999, F. Yoshimura 2006).

Przesłanki teorii S. Krashena poddane też zostały w wątpliwość, kiedy potwierdzono, że uczący się języka francuskiego w Kanadzie poprzez immersję mają stosunkowo słabe osiągnięcia w zakresie sprawności produkcyjnych. Pojawiło się wtedy miejsce dla teorii outputu (*output theory*) M. Swain (1988) i jej przekonania, iż uczący się są w stanie zwracać uwagę na produkowane przez siebie formy językowe, które są istotne pod względem znaczenia i kontekstualizacji. Późniejsze badania jednak nie potwierdziły faktu, że koncentracja na znaczeniu w procesie interakcji odgrywa dominującą rolę w akwizycji języka. Interlokutorzy wymieniają również między sobą opinie na temat zawartości konceptualnej wykonywanych zadań i efektywności własnego udziału w produkcji języka, a co więcej, nie bez znaczenia jest ich rola, jaką odgrywają w danym środowisku (R. Ellis, 2009). Teorią, która w jakiejś mierze uzupełnia tę lukę jest podejście socjokulturowe.

### 4.3. Akwizycja językowa – podejście socjokulturowe

Waga integracji języka i treści niejęzykowych zostaje w szczególny sposób ujęta dzięki podejściu socjokulturowemu, i jak piszą W. Grabe i F.L. Stoller (1997), jest to teoria, która stanowi właściwą bazę dla koncepcji nauczania języka przez treść; jej przyjęciu dodatkowo sprzyja krytyka zawężania pojęcia języka do kompetencji komunikacyjnej (C. Davison i A. Williams 2001). Dla poparcia przewodniej argumentacji tej teorii, przytaczane są poglądy C. Kramsch (1993), która utrzymuje, iż przyswajanie formy językowej jest ściśle związane z przyswajaniem treści wynikających z przynależności uczącego się do rodziny, systemów ideologicznych i edukacyjnych, a integracja języka i treści następuje w procesie socjalizacji języka, co ma charakter zbiorowy – kulturowy i angażuje nasze sprawności kognitywne i językowe. Wielu badaczy potwierdza znaczenie konceptów wyrosłych na gruncie teorii W. Wygotskiego (W. Grabe, F.L. Stoller 1997, M. Swain i P. Deters 2007) dla teorii akwizycji języka drugiego, takich jak użycie języka jako narzędzia umysłu, a pisanie i mówienie jako skomplikowanych czynności, w czasie których



dzięki interakcji z innymi osobami, artefaktami społecznymi i kulturowymi następuje rozwój kognytywny oraz społeczny danej jednostki. Z punktu widzenia nauczania języka przez treść oznacza to zwrócenie uwagi na negocjacje wiedzy i jej stały rozwój, wykorzystywanie przez studentów prywatnej mowy w trakcie nauki języka, przygotowywanie się do interakcji z lepszym partnerem oraz uczenie się od nauczyciela, innych uczniów, apriopriację zadań, strategii i treści (W. Grabe i F.L. Stoller 1997).

#### **4.4. Koncepcja CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)**

Za ważną kwestię z punktu widzenia nauczania języka przez treść dla ogólnego celu kształtowania umiejętności akademickich uznano konieczność niwelowania różnicy między poziomem kompetencji językowej osiąganym w posługiwaniu się językiem potocznym a biegłością językową, jakiej wymaga studiowanie wybranych dziedzin wiedzy. J. Cummins (1979) przeciwstawia sobie dwa koncepty BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) oraz CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), postrzegane później jako rozróżnienie pomiędzy dwiema osiami użycia języka: (1) społeczną – język używany do celów interakcji codziennej, nacechowany rozbudowanym poparciem kontekstualnym i (2) akademicką – biegłość językowa na poziomie akademickim (J. Cummins 1992). Pomimo iż koncepcja ta została skrytykowana za brak klarownego ujęcia różnicy pomiędzy tymi dwiema osiami, pozostał wniosek praktyczny: uznanie priorytetu pracy nad tekstami w zakresie danej dziedziny akademickiej (C. Davison i A. Williams 2001).

#### **4.5. Czytanie – sprawność kluczowa w nauczaniu treści niejęzykowych**

Określając rolę sprawności czytania w nauce języka drugiego, należy przede wszystkim podkreślić fakt, iż jest to sprawność, która może być wykorzystywana przez uczącego się do wielu celów, w tym tak biegunowo różnych od siebie, jak: czytanie tekstu literackiego dla przyjemności oraz czytanie tekstów informacyjnych dla celów poznawczych, przyswajania pewnych treści, wzbogacania wiedzy w zakresie danego przedmiotu. Stawiając sobie za cel zrozumienie tekstu, zgodnie z hipotezą czytania (*Reading Hypothesis* jako uzupełnienie *Comprehensible Input Hypothesis*) S. Krashena (1982) uczniowie przetwarzają informacje dotyczące języka, przede wszystkim elementy leksykalne wyrażające znaczenie tekstu. Niestety,

jak wykazały wcześniej wspomniane badania, sama ekspozycja na język pozwala na niezamierzone opanowanie nowych elementów językowych jedynie w ograniczonym stopniu, i wiele z nich, szczególnie na poziomie syntaktycznym pozostaje niezauważonych. W tej sytuacji Z.H. Han i A. D'Angelo (2010) proponują zastosowanie dwutorowego podejścia do czytania w nauczaniu języka drugiego: czytanie tekstu dla zrozumienia i czytanie dla akwizycji języka, czyli z jednej strony koncentrację na przetwarzaniu treści tekstu, prowadzącego do jego zrozumienia i rozwijania sprawności czytania, z drugiej zaś przetwarzanie tekstu pod względem gramatycznym – rozumienie powiązań pomiędzy znaczeniem i formą oraz rozwój świadomości metajęzykowej. Ci sami autorzy zalecają czytanie tekstów autentycznych ze względu na naturalne cechy języka, które je charakteryzują, oraz ich treść będącą autentycznym celem komunikacyjnym.

Należy też zauważyć, że wzmożone zainteresowanie problematyką czytania i zrozumienia tekstu w ostatnich latach doprowadziło do szeroko zakrojonej dyskusji na temat znaczenia wieloaspektowego przetwarzania informacji tekstowych na poziomie syntaktycznym, semantycznym, leksykalnym, i dyskursywnym. Szczególną uwagę zwrócono na czytanie dla celów poznawczych, co zaowocowało licznymi badaniami empirycznymi nad procesami rozumienia tekstów reprezentujących odmienne dyscypliny naukowe. Pojawił się też angielski termin *disciplinary comprehension* (np. C. Shanahan 2009), podkreślający specyfikę rozumienia tekstów danej dyscypliny naukowej. Badacze wskazali na trudności czytającego związane z przetwarzaniem elementów leksykalnych, zróżnicowanych w zależności od dyscypliny (słownictwo techniczne, ogólne, specjalistyczne), rozumienie struktury tekstu (teksty narracyjne oraz informacyjne), ale także na podejście krytyczne do interpretacji jego treści.

Ważną kwestią stało się ponowne spojrzenie na modelowanie samego procesu rozumienia tekstu, nad czym pracowały setki specjalistów od lat sześćdziesiątych minionego wieku. Ciekawe stanowisko zajęli E. Fox i P.A. Alexander (2009), którzy twierdzą, iż zmieniające się modele rozumienia tekstu na przestrzeni ostatnich lat można zamknąć w trzech głównych typach, odnosząc je do zmiany w konceptualizacji samego tekstu, tekstu przyjmowanego w dydaktyce za typowy, a także postrzegania aktu czytania i jego produktu. Pierwszy z nich zwany *Extraction-Assembly Model* opiera się na tekście statycznym, jednoznacznie przekazującym informacje, które czytający po prostu rekonstruuje. Wprawdzie kolejny model zwany *Constructive-Integrative Model* również wychodzi od tekstu statycznego, którego autor jest niewidoczny, oprócz tekstu narracyjnego, pojawia się również tekst informacyjny, co więcej to czytający konstruuje znaczenie tekstu na podstawie posiadanego zasobu wiedzy, a dzięki procesowi integracji i elaboracji tworzy jego model sytuacyjny. Najbardziej aktualne podejście do rozumienia tekstu czytanego wyraża model zwany *Transitional Extensions*, w którym prezentacja tekstu jest statyczna lub płynna (hipertekst), a teksty mają charakter nieliniowy, argumentatywny. Teksty wymagają ewaluacji co do wiarygodności przekaza-

zywanych informacji – dopuszcza się także możliwość udzielenia interaktywnej odpowiedzi autorowi danego tekstu. Znaczenie konstruowane jest w trakcie czytania sekwencji tekstów na wybrany temat, stąd powstaje jednocześnie jako mentalna reprezentacja poszczególnych tekstów i danej tematyki.

Podsumowując, konceptualizacja procesu czytania stanowi wartościowe źródło poglądów na temat nauczania języka przez treść – tu wprawdzie w zawężeniu do rozumienia tekstu pisanego. Z aktualnych rozważań jasno wynika, że poznawczy cel czytania w dydaktyce języka drugiego/ obcego słusznie stał się ważnym tematem badawczym dla wielu specjalistów na gruncie teoretycznym, empirycznym oraz pedagogicznym.

#### 4.6. Definiowanie treści i wiedzy

Podjęcie problematyki rozumienia tekstów pisanych na coraz to szerszym polu wyraźnie wskazuje na potrzebę zdefiniowania samego pojęcia treści. C. Shanahan (2009), na przykład, proponuje rozróżnienie pomiędzy trzema rodzajami wiedzy, z których ta pierwsza to najbardziej ogólnie pojęta *wiedza-treść*, a kolejna to bardziej formalnie określona *wiedza domeny*, tj. pewnej dziedziny wiedzy. Inny rodzaj wiedzy stanowi natomiast *dyscyplina naukowa*; oparta na formalnych zasadach i generalizacji, tworzy ona standardy jakości, rodzaj dyskursu, struktury rozwoju i kryteria ograniczeń. Porównując dyskurs matematyki, historii i nauk ścisłych badacze zaobserwowali pewne cechy charakterystyczne tych tekstów, takie jak: obecność zagęszczonego słownictwa, nominalizacji czy sposobu stawiania i rozwiązywania problemów. Zdaniem H.G. Widdowsona (1975) jednak, w relacjach pomiędzy językiem a zawartością treściową brak jest uniwersalizmu, a wręcz istnieje duża zmienność wynikająca z tego, że celem pewnych społeczności jest nie tylko konstruowanie wiedzy w zakresie danej dyscypliny, ale jednocześnie utrzymanie władzy akademickiej, politycznej i ekonomicznej.

Badania empiryczne wykazują także, że eksperci inaczej przetwarzają teksty niż uczniowie, będący w początkowej fazie nabywania wiedzy w danej dziedzinie. Co więcej, w warunkach formalnych, język funkcjonuje nie tylko jako narzędzie kognitywne umożliwiające przyswajanie wiedzy przez ucznia, ale także jako narzędzie komunikacji pomiędzy uczącym się a innymi studentami i nauczycielem. R. Lyster (2007) nazywa to podejściem socjo-konstruktivistycznym.

## **5. Integracja nauczania języka i treści niejęzykowych – wybrane modele pedagogiczne**

Jednym z głównych problemów integracji elementów języka i treści niejęzykowych dla celów modelu dydaktycznego może być brak możliwości wprowadzenia elementów gramatyki czy składni przyjętego programu językowego do proponowanych treści – tematów, poza zwykłym użyciem ich w ramach typowych ćwiczeń klasowych. Równie trudne może okazać się zintegrowanie zawartości treściowej z elementami języka w kierunku góra-dół, tak więc zrównoważenie tendencji przeciwstawnych (M. Bigelow i in. 2007). W literaturze pojawiło się kilka sugestii co do rozwiązania tych problemów zasługujących na uwagę – krótko omówię niektóre z nich.

### **5.1. *Knowledge Framework* – model B. Mohana (1986, 2001)**

Opisując przyswajanie wiedzy niejęzykowej za pomocą drugiego języka, w swoim modelu nazwanym *Knowledge Framework* B. Mohan (1986) odwołuje się do funkcjonalnej teorii języka i dyskursu M.A.K. Hallidaya (1985), podkreślając potencjał znaczeniowy języka i jego funkcję społeczną. Dyskurs pojawiający się w kontekście społecznym danej czynności określany jest w aspekcie teoretycznym poprzez takie kategorie, jak: klasyfikacja, zasady, ewaluacja, a w praktyce pojawia się w formie opisu, czasu, sekwencji i wyboru. Jest to perspektywa socjalizacji języka, która zakłada, iż język i kultura obejmująca wiedzę w dziedzinie różnych dyscyplin opanowywane są jednocześnie. Struktury wiedzy zidentyfikowane w edukacji pomagają w ujęciu i zrozumieniu istotnych treści, a także rozwijają umiejętność logicznego myślenia i użycia danego języka. Integracja tradycyjnie oddzielanych od siebie języka i treści niejęzykowych możliwa jest poprzez konstruowanie odpowiednich zadań, które należy postrzegać jako większe elementy praktyk społecznych.

### **5.2. *CALLA – Cognitive Academic Language Learning Approach* (J.M. O'Malley i A.U. Chamot 1986)**

Postrzegany jako pomocny w realizowaniu programu dla studentów języka drugiego, czyli z tzw. ograniczoną znajomością języka (*Limited Language Proficiency*) na poziomie akademickim, model *CALLA* (Cognitive Academic Language Lear-

ning Approach) odwołuje się do przesłanek teoretycznych zaproponowanych przez J.R. Andersona (1983) oraz J. Cumminsa (1979), zgodnie z którymi język stanowi skomplikowaną sprawność o charakterze kognitywnym, rozwijaną na poziomie akademickim, w opóźnieniu do języka nieformalnego (J.M. O'Malley i A.U. Chamot 1986). Na model *CALLA* składają się 3 komponenty: tematy w zakresie wybranych treści, sprawności językowe oraz strategie uczenia się. Celem uczniów jest opanowanie wiedzy z zakresu przedmiotów szkolnych, wprawdzie przy udziale słabszej znajomości języka docelowego, lecz wspieranej właściwymi strategiami prowadzącymi do pełnego zrozumienia i zapamiętania nauczanych treści. Wykonywane zadania są nie tylko skomplikowane pod względem poznawczym, ale dodatkowo utrudnia je fakt, iż treści akademickie przekazywane są w naturalnie zredukowanym kontekście (mniejsza ilość wskazówek kontekstualnych niż w języku nieformalnym). Trening w zakresie strategii metakognitywnych, kognitywnych i socjoafektywnych stanowi więc niezbędny czynnik w podnoszeniu efektywności uczenia się (J.M. O'Malley i A.U. Chamot 1990).

### **5.3. *The Connections Model* (M. Bigelow, S. Ranney, S. Dahlman 2007)**

Model ten służy do zaplanowania pracy z wybraną jednostką tematyczną i w zasadzie zawiera wszystkie elementy, które pojawiają się w modelu opracowanym przez O'Malley i Chamot (1986, 1990), z tym, że funkcjonują one nieco inaczej. Zawartość treściowa (materiały i zadania), funkcje (język akademicki oraz czytanie i pisanie), a także struktury (język akademicki – tekst i jego organizacja) pozostają ze sobą we wzajemnych relacjach poprzez wykorzystywanie różnego typu strategii. Wprowadzenie do danej jednostki tematycznej może rozpocząć się bezpośrednio od zaproponowanych treści, po czym nauczyciel może przejść do funkcji i struktury. Do wybranych treści można także dojść poprzez struktury lub funkcje języka akademickiego. Przy selekcji struktur nauczyciel może kierować się problemami uczniów, ich błędami, unikaniem niektórych z nich lub potrzebą wprowadzenia nowych struktur, zachowując przy tym cykliczność ich pojawiania się. Łączenie funkcji języka akademickiego z treściami przedmiotowymi, jak twierdzą autorzy *The Connections Model*, nie powinna przysparzać żadnego problemu dzięki zastosowaniu takich strategii, jak: porównywanie, kontrastowanie, domysł, poszukiwanie/ streszczanie potrzebnych informacji, zadawanie pytań.

#### 5.4. Koncepcja integracji nauczania języka i treści (M.A. Snow, M. Met, F. Genesee 1989)

M.A. Snow, M. Met, F. Genesee (1989) wychodzą z założenia, że język nie tylko jest narzędziem komunikacji, ale również narzędziem uczenia się, co przyczynia się do jego doskonalenia. W związku z tym cele przyswajania zarówno języka, jak i treści niejęzykowych powinny być dokładnie zaplanowane jako *cele językowe obligatoryjne* i *kompatybilne* w stosunku do przedstawianych treści. Właściwe ustalenie celów językowych w programie wymagającym opanowania treści opiera się na trzech źródłach: programie językowym, programie przedmiotu niejęzykowego oraz na ocenie potrzeb akademickich i językowych uczniów i określeniu sposobu ich zaspakajania.

Język obligatoryjny dla danych treści dotyczy elementów strukturalnych (rzeczowniki, czasowniki, środki retoryczne), funkcjonalnych (podawanie informacji, narracja, perswazja) oraz strategii, jakich wymaga studiowanie tekstu (np. notowanie); muszą pojawić się one w programie nauczania bez względu na ograniczenia językowe uczącego się. Język kompatybilny z treścią to taki, który nie jest konieczny do opanowania i posługiwania się dany treściami, natomiast może być nauczany w ich kontekście. Jego dobór powinien wynikać z programu językowego. Jako primarne występują treści niejęzykowe, do których należy dostosować cele językowe (M.A. Snow i in. 1989, M. Met 1994).

Koncepcja ta postrzegana jest jako bardzo trudna w realizacji przez R. Ellisa (2002). Zamiast sylabusu zintegrowanego proponuje on sylabus modułowy, tak aby znaczenie i forma należały do dwóch odrębnych komponentów sylabusu – sam kurs językowy od początku ma charakter komunikacyjny, a dopiero na jego zaawansowanym poziomie pojawia się komponent poświęcony kodowi językowemu. Nie znaczy to, że uczący się nie może poświęcić uwagi pewnym elementom kodu językowego wcześniej, ale dzieje się to jedynie incydentalnie.

#### 5.5. Model L. Gajo (2007)

Wiele lat później, rozbudowując model dążący do bardziej adekwatnego ujęcia integracji języka i treści niejęzykowych, L. Gajo (2007) znajduje miejsce dla dwóch kategorii *celów językowych obligatoryjnych* i *kompatybilnych*, stworzonych przez M.A. Snow, M. Met, F. Genesee (1989). Do podjęcia konstrukcji takiego modelu zachęcają autora badania prowadzone w zakresie kompetencji plurilingwalnej oraz dydaktyki plurilingwalizmu. Wychodzi on z założenia, iż model taki wymaga wyjaśnienia, jak dokonywana jest *problematyzacja wiedzy* przedmiotowej w procesie przetwarzania językowego, tak więc wymaga refleksji nad językowymi aspek-

tami wiedzy przedmiotowej oraz nad rolą dyskursu w uczeniu się (kwestionowanie wiedzy, krytyczna ocena tekstu, alternatywne widzenie problemu). Wiedza jest nieprzejrzysta i wymaga negocjacji. Jest konstruowana werbalnie, interakcyjnie i jest *problematyczna* – informacje nie są ściśle ustalone, są potencjalnie kontrowersyjne, pozostają pod wpływem politycznym, kulturowym i społecznym. Kompetencje plurilingwistyczne sprzyjają problematyzacji wiedzy, a elementy wiedzy językowej i niejęzykowej przeplatają się ze sobą w szczególności na poziomie leksyki i dyskursu. Dyskurs kreowany jest poprzez zadania dydaktyczne ze strony paradygmatów wiedzy przedmiotowej poprzez mediację oraz ze strony paradygmatów językowych poprzez re-mediację – funkcja metajęzykowa (L. Gajo 2007: 568).

W czasie interakcji w warunkach edukacyjnych wiedza językowa powstaje z paradygmatu językowego lub przedmiotowego, a jej źródłem jest praktyka (wiedza problematyczna) lub założenia/ propozycje (wiedza sproblematyzowana). Można wyróżnić 6 opcji w postrzeganiu roli języka używanego w dyskursie dydaktycznym (por. L. Gajo 2007: 568-570):

Z punktu widzenia paradygmatów językowych:

- język obligatoryjny dla treści – konieczny również dla przeprowadzenia zadań klasowych;
- język kompatybilny z treściami – negocjowana wiedza lingwistyczna, zbędna w realizacji zadania;
- język autonomiczny w stosunku do treści – wykonywane zadanie ma charakter językowy, dodane do lekcji opartej na realizacji celów niejęzykowych.

Z punktu widzenia paradygmatów treści:

- język zanurzony w treści – konieczny do komunikacji, stanowiący o paradygmacie tej wiedzy;
- język użyteczny dla treści – pomocny w utrwalaniu i poszerzaniu wiedzy;
- język peryferyjny w stosunku do treści – ogólne powiązania pomiędzy językiem i wiedzą przedmiotową.

W porównaniu z wcześniejszymi próbami opisu relacji pomiędzy językiem a treściami niejęzykowymi model L. Gajo (2007) proponuje bardziej rozbudowane wyjaśnienie zależności między tymi dwoma komponentami z punktu widzenia konstruowanej wiedzy, przy czym – podobnie do R. Lystera (2007) – autor wyraźnie dostrzega prymarną rolę, jaką odgrywa interakcja – dyskurs klasowy w praktyce rozwijania wiedzy przedmiotowej.

### 5.6. Model D. Coyle '4 cs' (2007)

W swoim podejściu do integracji nauczania języka i treści niejęzykowych autorka wykorzystuje poglądy B. Mohana (1986) i J. Cumminsa (1979), zakłada-

jąc iż w procesie uczenia się – zdobywania wiedzy, określonej jako treść i poznanie (*content & cognition*) język używany jest jako narzędzie łączące komunikację i kulturę (*communication & culture*). W tej sytuacji następuje przejście od nauczania języka jako formy lingwistycznej/ gramatycznej do funkcjonalnego i kulturowego użycia języka.

Włączając komunikację językową w przyswajanie treści, według D. Coyle (2007), mamy do czynienia z trzema wymiarami języka:

*language of learning* – język wspomagający przyswajanie treści, które to treści wymagają użycia pewnego języka;

*language for learning* – język, który dotyczy samego sposobu pracy nad kompetencją językową, np.: podnoszenie świadomości potrzeb językowych, zachowania strategiczne, kontekstualizacja języka, sprawdzanie zrozumienia, płynność i interakcja;

*language through learning* – uczenie się jako proces socjokulturowy, angażujący język w myślenie wyższego rzędu, dialog, syntezę i analizę.

Podobnie do innych badaczy D. Coyle (2007) podkreśla fakt, że wiedza tworzona jest na wielu płaszczyznach: nie tylko przez indywidualnych uczniów (*konstruktywizm*), ale też jako rezultat interakcji ze środowiskiem (*konstruktywizm społeczny*) oraz w procesie realizacji wspólnych celów przez daną grupę (*communal constructivism*).

## 6. Nauczanie języka przez treść: możliwości i ograniczenia

Doceniając potencjał dydaktyczny, jaki niesie ze sobą koncepcja nauczania języka przez treść, warto ponownie zauważyć, że przyjmuje ona bardzo różne formy i w formie słabej może oznaczać wybranie jedynie partii materiału w zakresie pewnej tematyki, w ścisłym powiązaniu z konkretnymi aspektami językowymi. W opinii M. Dakowskiej (2001: 127), koncepcja ta jest „cennym uzupełnieniem współczesnych rozwiązań dydaktycznych, ponieważ jest znakomitym antidotum na ubóstwo treści w nauczaniu języków obcych (...)”. Zastosowanie form mocnych i mieszanych pozwala na konstruowanie różnego typu modeli łączących naukę języka docelowego i merytorycznych treści przedmiotowych. Należy jednak podkreślić, że bez względu na zakres, jakiego one dotyczą – sekwencji lekcji czy realizacji kilkuletniego programu bilingwalnego zawsze mamy do czynienia z sytuacją, która wymaga dokonania zasadnej wielopłaszczyznowej selekcji elementów językowych w oparciu o kryteria treści lub skoordynowania treści ze strukturami, funkcjami językowymi, które z nich wynikają. Efekty w opanowywaniu zintegrowanych treści i języka zazwyczaj uznawane są za satysfakcjonujące. Szczególnie wysoko oceniane są umiejętności rozumienia języka i kompetencji komunikacyjnej, co jest wynikiem intensywnej ekspozycji na język znaczący i dobrze skontekstualizowany poprzez



jego naturalne użycie, dobrej motywacji uczniów oraz pozytywnego odbioru społecznego (M.B. Wesche, P. Skehan 2002). Przy czym pewne braki w precyzji użycia wyrażen idiomatycznych, różnorodności leksykalnej czy poprawności socjolingwistycznej, o czym była już mowa, wydają się być nieuniknione (R. Lyster 2007). Jak podkreśla F.L. Stoller (2008), pomimo wielu odmiennych rozwiązań, różnych języków docelowych, poziomów biegłości językowej i dyscyplin wiedzy, cechy wspólne programów wykorzystujących nauczanie języka przez treść to: nacisk na rozwój języka akademickiego, nabywanie wiedzy przez interakcję, promocja autonomii i wprowadzanie nowoczesnych technologii.

Jak wspomniano, realizacja koncepcji integracji języka i treści niejęzykowych we wszelkich jej przejawach napotyka sporo trudności związanych z koniecznością tworzenia własnych rozwiązań dydaktycznych, co obciąża nauczycieli-praktyków (J. Iluk 2000, M. Dakowska 2001). Wypowiadając się na temat europejskich programów nauczania zintegrowanego, D. Wolff (2002 b) zauważa, iż w wielu szkołach europejskich treści niejęzykowe często schodzą na dalszy plan ze względu na to, iż programy opracowywane przez glottodydaktyków koncentrują się głównie na rozwoju kompetencji językowej i przygotowaniu do życia w zjednoczonej Europie. Wśród innych problemów organizacyjnych badacze wymieniają: brak odpowiednich materiałów, dopasowanie programu do wieku uczniów, ich poziomu kognitywnego i oczekiwań, rekrutację nauczycieli, ustalenie podstawy oceny ucznia w sytuacji, kiedy rozwój akademicki, przyswajanie języka i treści niejęzykowych są jednakowo ważne (J. Iluk 2000, F.L. Stoller 2008, H. Komorowska 2011).

## 7. Konkluzja

Na przestrzeni ostatnich lat specjaliści z różnych krajów podejmujący dyskusję na temat koncepcji nauczania języka przez treść, rozumianego najczęściej jako jednoznaczne z pojęciem integracji języka i treści niejęzykowych, wysnuli wiele ciekawych wniosków. I tak z punktu widzenia procesu akwizycji językowej oraz stosowanych rozwiązań praktycznych zadawano pytanie, czy i ewentualnie na ile taka integracja jest możliwa, i jak powinna być ona realizowana; jak pokazał niniejszy artykuł, do tej pory jednomyslności w odpowiedzi na te pytania nie osiągnięto. M.B. Wesche i P. Skehan (2002) zastanawiają się nawet nad tym, czy w ogóle posługiwanie się terminem *integracja nauczania języka i treści niejęzykowych* jest w pełni uzasadnione, ponieważ sugeruje on istnienie pełnej rozdzielności pomiędzy wyrażanymi treściami a językiem. Tymczasem treści przedmiotowe, przekazywane informacje wyrażane są za pomocą języka, koncepty za pomocą odpowiednich terminów, a aparat pojęciowy potrzebuje zastosowania odpowiednich elementów kodu językowego. Tak więc, można przyjąć, że mamy do czynienia z dwoma

aspektami aktywności edukacyjnych podejmowanych w danym kontekście społecznym.

Wieloletnie doświadczenie związane z implementacją różnego typu rozwiązań dydaktycznych opartych na integracji nauczania języka i treści niejęzykowych oznacza, że dydaktycy nie rezygnują z podejmowania kolejnych prób wykorzystania potencjału tej koncepcji. Rozwój myśli teoretycznej oraz wyniki badań empirycznych wyjaśniają i potwierdzają znaczące korzyści, jakie czerpią uczący się z koordynacji pomiędzy przyswajaniem języka drugiego/ obcego i wybranymi treściami przedmiotowymi. Co ważne, sugerowane rozwiązania natury bardziej ogólnej, mogą być wykorzystywane w wielu zabiegach dydaktycznych nastawionych na zapewnienie uczniom efektywnego opanowania wiedzy w wybranych dziedzinach, jak również osiągnięcia biegłości językowej umożliwiającej komunikację międzynarodową. Nauczyciele przedmiotowi powinni uświadomić sobie fakt, że są jednocześnie nauczycielami języka, jakim operuje dana dziedzina wiedzy, bez względu na to, w jakim języku nauczają. W efekcie końcowym, właściwe zastosowanie koncepcji nauczania języka przez treść w każdym z przypadków powinno przynieść uczącym się znaczące korzyści w zakresie rozwoju ich języka ojczystego i drugiego/ obcego, umiejętności akademickich oraz opanowania wybranego zakresu wiedzy.

#### BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON J.R. (1983), *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA.
- BIALYSTOK E. (1994), *Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition*, (w:) N. Ellis (red.), *Implicit and Explicit Language Learning of Languages*. London.
- BIGELOW M., S. RANNEY, S. DAHLMAN (2006), *Keeping the language focus in content-based ESL instruction*, (w:) *TESL Canada Journal* 24,1, 40-58.
- BRINTON D.M., M.A. SNOW, M.B. WESCHE (1997), *Content-Based Second Language Instruction*. Boston.
- COYLE D. (2007), *Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*, (w:) *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 543-62.
- CUMMINS J. (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, (w:) *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- CUMMINS J. (1992), *Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement*, (w:) P. Richard-Amato, M.A. Snow (red.), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. New York, 16-26.
- DAKOWSKA M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- DAVISON C., A. Williams (2001), *Integrating Language and Content: Unresolved Issues*, (w:) B. Mohan, C. Leung, C. Davison (red.), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, 51-70.

- DeKYSER, R. (2007), *Practice in a Second Language*. Cambridge.
- ELLIS R. (2002), *Developing a task-based syllabus*, (w:) RELC Journal, 34, 64-81.
- ELLIS R. (2009), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- FOX E., P.A. ALEXANDER (2009), *Text Comprehension: a Retrospective, Perspective, and Prospective*, (w:) S. E. Israel, G. G. Duffy (red.), Handbook of Research on Reading Comprehension. New York, 227-239.
- GAJO L. (2007), *Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development?* (w:) The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 10,5, 563-581.
- GASS S., L. SELINKER (2008), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Third Edition. New York.
- GRABE W., F.L. STOLLER (1997), *Content-Based Instruction: Research Foundations*, (w:) M.A. Snow, D.M. Brinton (red.), The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content. White Plains, NY, 5-21.
- HAN Z.H., A. D'ANGELO (2010), *Balancing between Comprehension and Acquisition: Proposing a Dual Approach*, (w:) Z.H. Han, N.J. Anderson (red.), Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries. Ann Arbor, 173-191.
- HALLIDAY M. A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*. London.
- ILUK J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, zalozenia metodyczne*. Katowice.
- IZUMI S. (2002), *Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL revitalization*, (w:) Studies in Second Language Acquisition 24, 541-577.
- JOHNSON K. (1996), *Language Teaching and Skill Learning*. Cambridge.
- KOMOROWSKA H. (2010), *Content and Language Integrated Learning*, (w:) H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), Coping with Diversity: Language and Culture Education. Warszawa, 54-77.
- KRAMSCH C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford.
- KRASHEN S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York.
- LEE J.F. (1998). *The relationship of verb morphology and second language reading comprehension and input processing*, (w:) The Modern Language Journal 82/1, 33-48.
- LYSTER R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam.
- MCLAUGHLIN B. (1987), *Theories of Second Language Learning*. London.
- MET M. (1994), *Teaching Content through a Second Language*, (w:) F. Genesee (red.), Educating Second Language Children. Cambridge, 159-82.
- MOHAN B. (1986), *Language and Content*. Reading, MA.
- MOHAN B. (2001), *The Second Language as a Medium of Learning*, (w:) B. Mohan, C. Leung, C. Davison (red.), English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity. Harlow, 107-126.
- O'MALLEY J.M., A.U. CHAMOT (1986), *A Cognitive Academic Language Learning Approach: an ESL Content-based Curriculum*. Wheaton, Md.
- O'MALLEY J.M., A.U. CHAMOT (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- NAVÉS T. (2009), *Effective Content and Language Integrated Programmes*, (w:) Y. Ruiz de Zarobe, R.M. Jiménez Catalán (red.), Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe. Bristol, 22-40.
- SHANAHAN C. (2009), *Disciplinary comprehension*, (w:) S. E. Israel, G. G. Duffy (red.), Handbook of Research on Reading Comprehension, New York, 240-260.
- SHARWOOD SMITH, M. (1986), *Comprehension vs. acquisition: Two ways of processing input* (w:) Applied Linguistics 7, 3, 239-256.

- SNOW M.A., M. MET, F. GENESEE (1989), *A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction*, (w:) TESOL Quarterly 23,2, 201-216.
- STOLLER F.L. (2008), *Content-Based Instruction*, (w:) N. van Densen-Scholl, N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition, vo. 4, Second and Foreign Language Education, NY, 59-70.
- SWAIN M. (1988), *Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning*. TESL Canada Journal 6,1, 68-82.
- SWAIN M., P. DETERS (2007), "New" *mainstream SLA theory: expanded and enriched*, (w:) The Modern Language Journal 9, Focus Issue, 820-836.
- WIESEMES R. (2009), *Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-Method Pedagogies*, (w:) Y. Ruiz de Zarobe, R. M. Jiménez Catalán (red.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol, 41-62.
- WESCHE M.B., P. SKEHAN (2002), *Communicative, Task-Based, and Content-Based Instruction*, (w:) R. B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, 207-228.
- WIDDOWSON H.G. (1975), *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford.
- WOLFF D. (2002), *Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w kontekście europejskim*, (w:) M. Dakowska, M. Olpińska (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia, teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa, 89-127.
- YOSHIMURA F. (2006), *Does manipulating foreknowledge of output tasks lead to differences in reading behavior, text comprehension and noticing of language form?* (w:) *Language Teaching Research* 10,4, 419-434.

### **Content-based language teaching: Assumptions and concept development**

The concept of content-based language teaching enhancing the need for a principled integration and counterbalancing of language and content components in L2/FL instruction has been fervently discussed by numerous specialists all over the world and found beneficial to apply in a variety of educational contexts. With some generally accepted assumptions, it can take many different forms concerning a sequence of lessons, content-based courses or full bilingual programs. Yet, no consensus as for the thorough understanding of the concept and particularly its theoretical underpinnings has been reached so far due to changing views on the conceptualization of instructed language acquisition, learning/teaching processes, language proficiency as well as disciplinary text comprehension. Several recently offered pedagogically-oriented models that have been an attempt at establishing a rationale for effective language-content integration in content-based language instruction have pointed at its potential as well as limitations.