

# Paweł Szerszeń

---

## Kilka uwag na temat optymalnego czasu rozpoczynania nauki języka specjalistycznego i możliwości jej realizacji

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 9,  
133-149

---

2014

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.

**Paweł SZERSZEŃ**  
Uniwersytet Warszawski

## **Kilka uwag na temat optymalnego czasu rozpoczynania nauki języka specjalistycznego i możliwości jej realizacji**

### **Abstract:**

#### **Some Remarks on the Optimal Starting Time For Learning Language for Special Purposes and the Possibility of Its Implementation**

Effective everyday communication assumes more and more often at least an elementary knowledge of languages for special purposes. The scientific reflection on languages for special purposes, especially in the context of linguistic considerations and, to a lesser extent, glottodidactic, conducted some time quite extensively. This, however, does not translate into concrete actions aimed at effectiveness of teaching and learning languages for special purposes. The intention of the author of the article is to discuss the advisability of early teaching and learning of (foreign) languages for special purposes and possibilities of placing their elements in the earlier stages of learning a (foreign) language, taking into account current trends in teaching and learning of languages for special purposes. Thus, the attempt is made to revise the prevailing view on the need for prior teaching and learning basic languages before teaching and learning languages for special purposes.

### **Wstęp**

Żyjemy w czasach, w których umiejętność posługiwania się językiem specjalistycznym stanowi nie tylko o tym, na ile dobrze radzimy sobie w świecie pracy, ale także wywiera coraz większy wpływ na efektywne komunikowanie się na co dzień. I choć refleksja naukowa nad językami specjalistycznymi, zwłaszcza w ramach rozważań lingwistycznych, czy, w mniejszym stopniu, glottodydaktycznych, prowadzona jest od pewnego czasu dosyć intensywnie, to jednak nie przekłada się ona na konkretne działania, mające na celu efektywizację uczenia języków specjalistycznych.

Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad wczesną nauką (obcych) języków specjalistycznych oraz możliwościami wprowadzania jej elementów w uczeniu (obcych) języków ogólnych/podstawowych<sup>1</sup>. Tym samym podjęto próbę re-

---

<sup>1</sup> W dalszej części artykułu będę posługiwał się, w celu uproszczenia wywodu, głównie drugą nazwą. W tym miejscu warto jednak zauważyć, iż osoby uczące się języka obcego/ języków obcych

wizji panującego przekonania o konieczności wcześniejszej nauki języków podstawowych przed nauką języków specjalistycznych.

Na wstępie należy zauważyć, iż pytanie, które pojawiło się w tytule niniejszego artykułu, nie jest przypadkowe. Osoby, które chcą podjąć naukę języka obcego, przy wyborze stosownego kursu, składają niejako deklarację, dotyczącą wyboru języka podstawowego bądź konkretnego języka specjalistycznego. I tak, wybierając kurs języka (podstawowego), nie są często świadome, że uczą się przy okazji także języka specjalistycznego. Innymi słowy: ucząc się każdego języka obcego, przyswajamy nie tylko elementy tzw. języka podstawowego, ale także szereg elementów języka specjalistycznego.

W dalszej części artykułu podjęta będzie próba wyjaśnienia, na czym polega uczenie języka specjalistycznego. W związku z tym przybliżone zostaną najpierw, w oparciu o poglądy S. Gruczy (2004, 2008), zakresy rzeczywistości określane mianem języków ogólnych/podstawowych i specjalistycznych ze szczególnym uwzględnieniem elementów wspólnych i różnicujących je. Następnie wskazane będą przykłady elementów tekstów specjalistycznych wykorzystywanych w uczeniu języka podstawowego. W kolejnej części artykułu poddane zostanie refleksji zagadnienie optymalnego czasu wprowadzania elementów dydaktyki języka specjalistycznego w nauczaniu języka ogólnego/ podstawowego. Na zakończenie przedmiotem zainteresowania uczynione będą możliwości realizacji wczesnego uczenia języków specjalistycznych w ramach nauki języków ogólnych ze szczególnym uwzględnieniem optymalnych metod, a także sformułowane zostaną propozycje przyszłych kierunków badań w ww. zakresie.

### **1. Język podstawowy i język specjalistyczny – podobieństwa i różnice**

Chcąc wskazać wzajemne relacje pomiędzy językiem podstawowym a językiem specjalistycznym, należy odwołać się do prezentowanych w polskojęzycznej literaturze przedmiotu (zob. S. Grucza 2004: 29) dwóch podstawowych koncepcji języków specjalistycznych odzwierciedlających relacje między językiem specjalistycznym a językiem podstawowym.

W ujęciu pierwszym języki specjalistyczne postrzegane są jako „warianty” czy „odmiany (funkcjonalne)” języka polskiego, „style polszczyzny” bądź jako „subjęzyki”. Jego zwolennicy uznają zatem języki specjalistyczne jako „równorzędne” odmiany języka podstawowego bądź jako jego pewnego rodzaju „podjęzyki”, wskazując także jednocześnie na ich odmienne charakterystyki funkcjonalne i stylistyczne (por. np. K. Kwiryna-Handke/ E. Rzetelska-Feleszko 1977: 149, S. Grucza 2004: 29 n., D. Olszewska 2010, B. Ligara/ W. Szupelak 2012: 21 n.). W ujęciu drugim, które po raz pierwszy wyeksponowane zostało w pracach F.

---

nierzadko dysponują, oprócz zróżnicowanych umiejętności w zakresie (z reguły) jednego języka podstawowego, różnym poziomem/ różnymi poziomami umiejętności językowych w zakresie różnych języków obcych (podstawowych i specjalistycznych).

Gruczy (F. Grucza, 1991, 1994, 2002), język podstawowy i język specjalistyczny to nie tyle języki funkcjonalnie kompatybilne, co raczej komplementarne, a zatem w dużej mierze funkcjonalnie odrębne, choć nie całkiem autonomiczne (S. Grucza, 2004: 31).

Przyglądając się nieco bliżej temu, czym jest w rzeczy samej język specjalistyczny, warto odwołać się do drugiego ujęcia, które osadzone zostało w nurcie antropocentrycznej teorii języków ludzkich. Zgodnie z nim każdy język, także język specjalistyczny istnieje naprawdę jako idiolekt konkretnej osoby, w naszym przypadku specjalisty. W związku z tym należy, podążając tropem rozważań S. Gruczy (2004, 2010) zastanowić się, co różni, a co łączy poszczególne idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym, z jednej strony na płaszczyźnie konstytuujących oba rodzaje idiolektów współczynników oraz z drugiej strony – na płaszczyźnie ich funkcji.

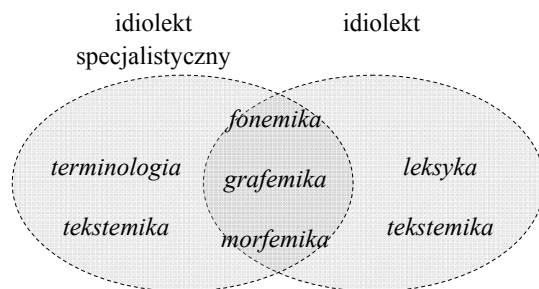
Chcąc rozstrzygnąć pierwszy problem, należy stwierdzić, że Idiolekt specjalistyczny nie stanowi ani wariantu idiolektu podstawowego, ani idiolektu równoważnego mu, bowiem jedynie idiolekt podstawowy może być pełnym (kompletnym) językiem rzeczywistym w lingwistycznym tego słowa znaczeniu, tzn. takim, który obejmuje zarówno swoistą fonemikę, grafemikę, gramatykę, jak i leksykę<sup>2</sup>. Idiolekt specjalistyczny bazuje jednak na tej samej fonemice, grafemice czy gramatyce co idiolekty podstawowe, w związku z czym jest z nimi ściśle związany. Tym samym, posiadając już pewien zakres wiedzy w zakresie danego języka podstawowego, nie należy w procesie nauki języka specjalistycznego, czy, inaczej mówiąc, kształtowania idiolektu specjalistycznego, rekonstruować np. całej jego fonemiki i grafemiki.

Elementami łączącymi idiolekt specjalistyczny z idiolektem podstawowym na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników są wobec tego przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika, gramatyka<sup>3</sup> oraz leksyka (niespecialistyczna), zaś elementami różniącymi je są terminologia i tekstemika, co ilustruje poniższy schemat S. Gruczy.

---

<sup>2</sup> W świetle najnowszych badań obszary gramatyki i leksyki, które w refleksji językoznawczej traktowane były zasadniczo jako odrębne obszary, w rzeczywistości przenikają się i uzupełniają (zob. P. Szerszeń 2010b).

<sup>3</sup> Różnice pomiędzy językami specjalistycznymi a językami ogólnymi (podstawowymi) mają wobec tego przede wszystkim charakter kwantytatywny, nie zaś kwalitatywny (por. na ten temat także m.in. Z. Berdychowska 2008).



Schemat 1. Wspólny zakres współczynników idiolektu specjalistycznego i podstawowego wg S. Gruczy (2008)

Idiolektów specjalistycznych nie można zatem, w lingwistycznym rozumieniu, uznać za pełne (kompletne) idiolekty<sup>4</sup>, wobec czego wypada stwierdzić, że każdy idiolekt specjalistyczny powiązany jest z idiolektem podstawowym.

Jak twierdzi S. Grucza (2008: 150), różnic pomiędzy idiolektem specjalistycznym a idiolektem podstawowym nie można jednak rozpatrywać jedynie na płaszczyźnie ww. konstytuujących je współczynników, lecz także, a może zwłaszcza z uwagi na pełnione przez nie funkcje. To, co przede wszystkim wyróżnia idiolekty specjalistyczne, to, obok funkcji komunikacyjnej, pełniona przez nie niezwykle istotna funkcja kognitywna. Inaczej mówiąc, główna różnica pomiędzy idiolektem specjalistycznym a idiolektem podstawowym wynika z pełnionej przez ten pierwszy funkcji kognitywnych, których nie spełnia ten ostatni. W tak rozumianym funkcjonalnym ujęciu idiolekty specjalistyczne, choć nie są w rzeczywistości pełnymi (kompletnymi) idiolektami, mogą być za takie uznane. Ich funkcjonalna autonomia w odniesieniu do idiolektu podstawowego oraz innych idiolektów polega na tym, że nie sposób używać do opisu tego samego zakresu rzeczywistości zarówno idiolektu specjalistycznego jak i idiolektu podstawowego bądź różnych idiolektów specjalistycznych (por. S. Grucza 2008: 106 nn.).<sup>5</sup>

Podsumowując, należy zgodzić się z S. Gruczą, który dochodzi do wniosku, że język podstawowy i język specjalistyczny nie są językami funkcjonalnie kompatybilnymi, lecz komplementarnymi, i dlatego należy je uznawać, zwłaszcza pod względem funkcjonalnym, za języki w dużej mierze odrębne (autonomiczne) (por. S. Grucza 2010: 54).

<sup>4</sup> Dodatkowo należy przyjąć, że język specjalistyczny, włączając, obok językowych, także pozajęzykowe znakowe reprezentacje wiedzy specjalistycznej, można uznać za autonomiczny system semiotyczny (por. Z. Berdychowska 2010: 63).

<sup>5</sup> Badania nad poszczególnymi językami specjalistycznymi świadczą także o różnych poziomach rozwoju płaszczyzny wyrażeniowej poszczególnych dziedzin specjalistycznych (por. m.in. H-J. Schwenk 2010).

## 2. Elementy tekstów specjalistycznych w nauce języków podstawowych

To, że języki specjalistyczne i języki podstawowe można uznać za języki komplementarne ma istotne znaczenie w procesie ich przyswajania. Ucząc się języka specjalistycznego nabywamy bowiem jednocześnie elementy języka podstawowego i odwrotnie (do konkretnych przykładów opisywanej sytuacji nawiążę poniżej). Wobec tego można sformułować tezę, że nauka języka specjalistycznego nie musi odbywać się zawsze po nauce języka podstawowego, gdyż nierzadko zachodzi niemalże jednocześnie.

I tak np. już podczas nauki języka podstawowego w szkole podstawowej, a także, w większym stopniu, w gimnazjum czy liceum, uczniowie są konfrontowani z elementami języków specjalistycznych, np. w postaci specjalistycznego słownictwa, pewnych kategorii tekstów użytkowych, a także takich (uproszczonych) kategorii tekstów specjalistycznych, które w przyszłości, po pewnych modyfikacjach, wykorzystywane są również w komunikacji specjalistycznej.

Do szeroko wykorzystywanych w procesie uczenia języka podstawowego kategorii tekstów użytkowych<sup>6</sup> można zaliczyć m.in. następujące kategorie tekstów: lista (spis, np. lista zakupów), plan (plan lekcji, plan dnia), rozkład jazdy, informacja kolejowa, karta telefoniczna, mapa, wizytówka, bilet (np. do kina), piktoqram, dyplom, menu, przepis kulinarny, poradnik, świadectwo, ankieta, formularz, wiadomość mailowa, post internetowy, hasło encyklopedyczne, tekst reklamy, folder reklamowy, opis (np. projektu, dnia urodzin, filmu, miasta, ankiety), komunikat prasowy, notatka, komentarz (np. sportowy radiowy), dziennik, kronika, graf (drzewo genealogiczne), schemat (np. interfejsu komputerowego, budowy statku kosmicznego, części ciała człowieka, mapa środków komunikacji), diagram, zaproszenie, dziennik (pamiętnik), życiorys, nota biograficzna, dokument tożsamości (np. legitymacja członkowska), prognoza pogody, artykuł prasowy (z gazetki uczniowskiej), oferta kupna, oferta sprzedaży, wywiad (z prof. medycyny) itp.

Przeгляд tekstów w poszczególnych podręcznikach<sup>7</sup> wykazał dość bogaty re-

---

<sup>6</sup> Wymieniony spis kategorii tekstów powstał w oparciu o wcześniejsze badania (zob. P. Szerszeń 2010a), mające na celu wyodrębnienie typowych tekstów występujących w podręcznikach do nauki języka niemieckiego dla dzieci i młodzieży w wieku 10–16 lat, dopuszczonych do użytku szkolnego przez polskiego Ministra Edukacji. W badaniu tym uwzględniono powszechnie uznawane i wykorzystywane w ostatnich latach w polskich szkołach zestawy materiałów glottodydaktycznych do nauki języka niemieckiego (podręczniki oraz zeszyty ćwiczeń) z serii *Dein Deutsch*, tj. przeznaczone dla uczniów szkoły podstawowej (a) (w przypadku mniejszej intensywności nauczania): *Start cz. 1, 2, 3*; (w przypadku większej intensywności nauczania): *Start 1 intensiv, Start 2 intensiv, Start 3 intensiv* oraz przeznaczone dla uczniów gimnazjum (b) (rozpoczynających naukę języka): *Basis cz. 1, 2, 3* oraz (kontynuujących naukę języka): *Mitte cz. 1, 2, 3*. oraz zestawy podręczników do nauki języka niemieckiego dla uczniów gimnazjum *Dachfenster cz. 1, 2, Ping Pong cz. 1, 2, 3* oraz dla uczniów szkoły podstawowej *Wer Wie Was Mega cz. 1, 2*.

<sup>7</sup> Choć repertuar zastosowanych kategorii tekstów podręcznikowych jest stosunkowo bogaty, to jednak ogólna liczba konkretnych tekstów nie jest duża, co wynika głównie z ograniczonych ram programowych, a także z drukowanej formy podręczników. Optymalnym rozwiązaniem tych pro-

pertuar gatunków tekstów użytkowych, a nawet tekstów bezpośrednio wykorzystywanych w komunikacji specjalistycznej (np. oferty sprzedaży, oferty kupna, schematy itd.). Ponadto można zaobserwować pewną prawidłowość, mającą istotny wpływ na tworzenie materiałów dydaktycznych, którą można opisać w następujący sposób: Im wyższy poziom znajomości języka, tym większa ilość i różnorodność tekstów. Zwłaszcza ta ostatnia znajduje swój wyraz w podejmowaniu nowych tematów w ramach występujących wcześniej kategorii tekstów oraz w coraz większym bogactwie struktur leksykalnych, syntaktycznych i semantycznych, a także wprowadzaniu nowych gatunków tekstów. Inaczej mówiąc, ilość i kompleksowość szeroko rozumianych tekstów specjalistycznych (włączających także teksty użytkowe)<sup>8</sup> wzrasta wraz z poziomem nauczania.

### 3. Optymalny czas wprowadzania elementów dydaktyki języka specjalistycznego w nauczaniu języka podstawowego

W związku z powyższymi uwagami można zadać szereg pytań, w tym m.in.: kiedy rozpocząć uczyć języków specjalistycznych, czy i na ile można nauczać języków specjalistycznych wcześniej, tj. w trakcie nauki języka podstawowego, a także, których elementów należy nauczać najpierw, a których później.

Jeśli chodzi o odpowiedź na ostatnie pytanie, można odnaleźć w literaturze przedmiotu pewne wskazówki. Zdaniem R. Buhlmann i A. Fearn (2000: 179), w nauczaniu języków specjalistycznych przyjęło się stosować następującą kolejność nabywania poszczególnych sprawności (przy wyidealizowanym założeniu, że uczeń wymaga rozwijania umiejętności we wszystkich wymienionych zakresach): 1. leksyka specjalistyczna (ewentualnie znajomość niezbędnych w lekturze tekstów specjalistycznych środków morfologicznych i syntaktycznych), 2. czytanie, 3. słuchanie ze zrozumieniem, 4. nabywanie bądź utrwalanie reguł gramatycznych, niezbędnych do produkcji językowej, 5. pisanie, 6. mówienie.<sup>9</sup>

Wobec powyższego można przyjąć, iż najwcześniej, tj. już w młodszych kla-

---

blemów wydaje się być wykorzystywanie w procesie glottodydaktycznym zasobów internetowych. I choć także źródła internetowe nie są pozbawione wad, czego dowodem jest nie zawsze odpowiednia jakość językowa tekstów internetowych, to jednak z drugiej strony sam Internet pozwala najszybciej zarejestrować wszelkiego rodzaju zmiany strukturalne w warstwie lektalnej (idiolektalnej) użytkowników języka (zob. P. Szerszeń 2010a).

<sup>8</sup> Obok wyrażenia „tekst specjalistyczny” w literaturze przedmiotu używane jest także wyrażenie „tekst użytkowy”, które bywa czasem rozumiane jako nadrzędne (włączające zakres pojęciowy) wobec tego pierwszego, a także niekiedy odnoszące się do tekstów z zakresu komunikacji codziennej, zawierających wprawdzie elementy specjalistyczne (strukturalne i leksykalne), zaadresowane jednak głównie do niespecjalistów (por. m.in. D. Olszewska 1999).

<sup>9</sup> To dosyć schematyczne podejście nie znajduje jednak zastosowania we wszystkich sytuacjach glottodydaktycznych, gdyż uczniowie nierzadko nie wykazują jednakowego poziomu rozwoju poszczególnych umiejętności na starcie (np. w przypadku niektórych kursów języka specjalistycznego). Poza tym rzadko zdarza się, iż celem uczenia jest uzyskanie jednakowego poziomu wszystkich umiejętności czy sprawności. O wiele częściej konieczne jest osiągnięcie pewnego poziomu konkretnej sprawności (np. czytania ze zrozumieniem), zob. R. Buhlmann/ A. Fearn (2000: 179).

sach szkoły podstawowej, można/ należy wprowadzać elementy leksyki specjalistycznej (np. nazwy gatunków roślin, chorób, zjawisk atmosferycznych), które jednocześnie towarzyszą uczniowi przez cały czas edukacji w zakresie języków specjalistycznych. Warto jest także korelować proces wprowadzania tych nazw z nauką innych przedmiotów, np. przyrody, geografii. Elementy syntaktyczne powinny być wprowadzane w momencie, gdy uczniowie zaczynają znajdować się w fazie rozwoju tzw. operacji formalnych (tj. od ok. 11 roku życia, kiedy to zaczyna rozwijać się myślenie abstrakcyjne). Towarzyszy im wtedy nauka struktur gramatycznych języka ojczystego. Warto pamiętać, iż od najmłodszych lat można rozwijać umiejętność recepcji niektórych gatunków tekstów użytkowych, jak np. plan, schemat, graf, mapa itp., których ilość i kompleksowość rośnie wraz z wiekiem i/lub poziomem rozwoju ogólnego ucznia, a także wzrastającymi potrzebami komunikacyjnymi.

Reasumując, trudno wyznaczyć jest optymalny początek uczenia języków specjalistycznych. Podyktowane jest to nie tylko dość nieostrą różnicą pomiędzy rzeczywistością określaną jako język specjalistyczny a rzeczywistością pojmowaną jako język podstawowy, samą specyfiką języków rozumianych jako idiolekty i polilekty manifestującą się w będących ich wytworem tekstach, szeroko pojmowaną specyfiką dziedziny specjalistycznej, a także pewnymi różnicami w tempie rozwoju ogólnego i językowego poszczególnych uczniów. Niezależnie od ww. trudności można zaobserwować dość wczesną gotowość uczniów do zgłębiania pewnych struktur charakterystycznych dla tekstów specjalistycznych. I tak już uczniowie w wieku najmłodszym, pomimo braku myślenia abstrakcyjnego, mogą opanowywać odnoszące się do programu nauczania struktury leksykalne czy niektóre wzorce tekstów użytkowych, natomiast ci starsi mogą zgłębiać elementy gramatyczne czy bardziej skomplikowane struktury tekstowe.

#### **4. Możliwości realizacji wczesnego uczenia języków specjalistycznych w ramach nauki języków podstawowych**

Zastanawiając się nad możliwościami realizacji wczesnej nauki języków specjalistycznych w ramach nauki języków podstawowych, istotną jest m.in. refleksja nad właściwymi metodami uczenia języków specjalistycznych w ogóle. W związku z tym należy na wstępie zauważyć, że tak jak nie ma w zasadzie jednej optymalnej metody uczenia języków obcych, tak nie może być mowy o jedynej słusznej metodzie uczenia języków specjalistycznych. Innymi słowy: twórcy większości podejść i/lub metod wykorzystywanych w dydaktyce języków specjalistycznych z reguły czerpią z dotychczasowych pomysłów i doświadczeń dydaktyków języków podstawowych, uwzględniając bądź eliminując pewne ich elementy.

Do najczęściej przyjmowanych perspektyw, będących jednocześnie odpowiedzią na konieczność permanentnego komunikowania się w języku specjalistycznym, należą przede wszystkim: perspektywa komunikacyjna (por. podejście komunikacyjne i metoda komunikacyjna oraz jej szczególna odmiana w postaci



metody dyskursywnej, zob. P. Szerszeń 2014) oraz perspektywa interkulturowa (zob. np. J. Zhao 2002: 116), będąca naturalną konsekwencją refleksji dydaktyków nad rolą zjawisk kulturowych w procesie uczenia języków specjalistycznych i możliwości kształtowania (specjalistycznych) umiejętności interkulturowych, a także perspektywa integracyjna, uwzględniająca, obok rozwoju szeroko rozumianych umiejętności językowych, kształtowanie wiedzy specjalistycznej (podejścia integracyjne).<sup>10</sup>

W przypadku pierwszej z nich, tj. perspektywy komunikacyjnej, to komunikacja stanowi cel i jest jednocześnie drogą do niego wiodącą (zob. W. Butzkamm 1989: 146, H.-J. Krumm 1989: 29, H. Komorowska 2000: 159 i n.). W związku z tym o doborze konkretnych treści nauczania decydują empirycznie weryfikowalne potrzeby danej grupy uczniów w zakresie komunikacji zawodowej. Potrzeby te powinny być stale sprawdzane i znajdować odzwierciedlenie w profilach kompetencyjnych absolwentów danego kierunku kształcenia, a zatem w programach nauczania. Z reguły korespondują one także ze zgłaszanymi przez pracodawców profilami kompetencyjnymi potencjalnych pracobiorców, choć nie jest to regułą<sup>11</sup>.

Wedle ww. perspektywy w procesie uczenia języka specjalistycznego należy zwracać uwagę m.in. na to, aby słownictwo, gramatyka, wyrażenia językowe nie były ukazywane w sposób wyizolowany, lecz w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, przy czym produkcja językowa powinna przebiegać w zależności od kontekstu oraz kontekstotwórczo (zob. J. Bolten 1992: 274). Przy organizacji procesu nauczania powinno się wykorzystywać takie formy pracy, jak praca w parach, grupach, dyskusje, ograniczając rolę nauczyciela do tworzenia sytuacji, organizacji procesu uczenia się, moderowania poczynań uczniów czy doradzania im w konkretnych problemach.

Częściowym rozwiązaniem problemu nauczania i uczenia się skutecznego komunikowania się (szczególnie we wczesnym fazie uczenia języków specjalistycznych) wydaje się być wykorzystanie stanowiącego pewne rozwinięcie, a zarazem uszczegółowienie podejścia komunikacyjnego, tzw. podejścia dyskursywnego do nauczania języków obcych<sup>12</sup> i rozwinięcie go o perspektywę zadaniową (szerzej na ten temat zob. P. Szerszeń 2014).

Zwolennicy podejścia dyskursywnego, w przeciwieństwie do komunikatywistów, istotną wagę przypisują umiejętnościom gramatycznym jako istotnym umie-

---

<sup>10</sup> Na temat metod wykorzystywanych w uczeniu języków specjalistycznych wypowiedzieli się szerzej m.in. K. Morgenroth 1993, R. Buhlmann/ A. Fearn, 1987, 2000, M. Schneider 1989, H.-R. Fluck 1992 i in.

<sup>11</sup> Jak dowodzą wyniki niektórych badań (zob. np. Ch. Efling 2010, 2013), profil kompetencyjny potencjalnych pracobiorców zgłaszany przez pracodawców nie zawsze odpowiada w rzeczywistości pożądanym umiejętnościom wynikającym z potrzeb, które niesie praca na danym stanowisku i bywa niejednokrotnie znacznie szerszy bądź nie do końca przystający do późniejszych realiów.

<sup>12</sup> Prezentowane dalej uwagi powstały w oparciu o opublikowane przez zespół autorów serii podręczników *Dein Deutsch* materiały dla nauczycieli, por. F. Grucza i in. 1995a, 1995b oraz artykuł J.C. Styszyńskiego (1999).

jętnościami językowym o charakterze strukturalno-systemowym. Sam proces uczenia języka obcego polega na kreowaniu pewnych zbiorów wzorców mentalnych i reguł tworzenia wyrażen (wyrazów, zdań, tekstów), a następnie sensownego posługiwania się nimi (por. J.C. Styszyński 1999, M. Dakowska 1996). Chodzi w nim zatem o większą koncentrację na poprawności językowej, uzyskiwanej m.in. na drodze uświadamiania różnic pomiędzy poszczególnymi systemami językowymi (np. w przypadku koncepcji podręczników z cyklu *Dein Deutsch – polskim i niemieckim*) i przeciwdziałanie błędom, jakie mogą wynikać z tych różnic. Zwolennikom podejścia dyskursywnego zależy na rozwijaniu umiejętności ustnego porozumiewania się, inicjowania i przeprowadzania dyskursu czy uczestniczenia w nim na każdym etapie edukacyjnym (w określonym zakresie gramatycznym, leksykalnym i tematycznym). Od dyskursu rozpoczyna się nie tylko większość lekcji innowacyjnych, ale także kończy się nim każda z nich (w postaci mini-dialogów), przez co można powiedzieć, że stanowi on nie tylko cel nauczania, ale także w pewnym sensie sposób jego realizacji (szerzej na ten temat zob. J.C. Styszyński 1999: 110)

W myśl głównych założeń ww. koncepcji w procesie uczenia języka powinny być wykorzystywane elementy stymulujące dyskusję (np. argumenty *pro* i *contra*, a także tabele, ankiety, pytania itd.). Innymi słowy, chodzi tu o rozwijanie umiejętności komunikacyjnej dzięki dyskursowi możliwie najbardziej dopasowanemu do aktualnego poziomu rozwoju człowieka (do jego potrzeb, zainteresowań) i odniesienia go jednocześnie do konkretnych zadań będących odzwierciedleniem różnych sytuacji w szeroko rozumianej komunikacji specjalistycznej.

Niewątpliwą zaletą tak rozumianego podejścia jest możliwość zastosowania go na różnych etapach uczenia, począwszy od początkowej nauki języka (np. poprzez łączenie treści programowych różnych przedmiotów z zajęciami z języka obcego, np. przyrody, geografii, czy stopniowe wprowadzanie uproszczonych form gatunków tekstów użytkowych, jak np. prognoza pogody) i, przechodząc do późniejszych etapów nauki języka, prób łączenia typowych działań uczniowskich z podobnymi działaniami w świecie specjalistów (np. organizowanie imprez, wycieczek, aukcji, sprzedaży różnych przedmiotów). Jednocześnie nie należy zapominać o wprowadzaniu ww. elementów wykorzystywanych w komunikacji ogólnej, tj. schematów, diagramów, ilustracji, tabel itd., których opisywanie stanowi doskonale przygotowanie do komunikacji specjalistycznej.

Kluczową rolę w nabywaniu umiejętności uczestniczenia w dyskursie pełnić powinny dialogi i mini-dialogi nawiązujące do sytuacji specjalistycznych w skali mikro, tj. polegające np. na ustalaniu prostych rzeczy, jak terminu i przebiegu spotkania, ceny produktu itp., i przygotowujące jednocześnie do szerszego dyskursu. W dialogach tych należy wykorzystywać zarówno słownictwo ogólne i stopniowo, tj. w zależności od stopnia rozwoju wiedzy specjalistycznej, specjalistyczne. Funkcję pomocniczą (na początku procesu uczenia zdecydowanie podrzędną w stosunku do dyskursu, zaś na późniejszych jego etapach coraz bardziej

istotną) pełnić powinny przykłady konkretnych realizacji różnych gatunków szeroko rozumianych tekstów specjalistycznych w ujęciu kontrastywnym, na początku użytkowych (np. rozkładów jazdy, biletów, planów dnia, wizytówek, formularzy, diagramów, map, schematów, dialogów ze specjalistą, np. lekarzem, dziennikarzem, wywiadów, ankiet, testów, życiorysów itp.), a także tekstów specjalistycznych *sensu stricto* w postaci zdyktowanej, później (stopniowo) także oryginalnych (np. ofert kupna, ofert sprzedaży, prognoz rynkowych), bez których trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie w świecie zawodowym. Podczas zajęć, zwłaszcza z bardziej zaawansowanymi użytkownikami języka obcego, wskazane jest, obok klasycznych elementów ćwiczeniowych, stopniowe włączanie elementów analizy tekstu specjalistycznego (więcej na ten temat P. Szerszeń 2014), polegającej na uświadamianiu typowych dla tekstów specjalistycznych zjawisk tekstowych (np. gramatycznych, stylistycznych, terminologicznych) w oparciu o aktualne osiągnięcia lingwistyki tekstu (specjalistycznego), w tym zwłaszcza tej zorientowanej na analizę gatunków tekstów.

Podsumowując powyższe uwagi dotyczące proponowanego podejścia dyskursywno-zadaniowego, należy stwierdzić, że wymaga ono dalszych uściśleń o charakterze teoretycznym i praktycznym (programowym). Stanowi ono propozycję opierającą się na aktualnych trendach w dydaktyce języków obcych (specjalistycznych), por. podejście zadaniowe, CLIL itp., i kładącą szczególny nacisk na rozwijanie umiejętności uczestniczenia w dyskursie (nie zaniedbującą zatem szeroko rozumianych umiejętności komunikacyjnych) i rozwiązywania zadań. Jej istotnym walorem jest ponadto uwzględnienie ucznia młodszego oraz mniej zaawansowanego (zob. np. M. Schart 2010, 2013), a także szersza implementacja osiągnięć różnych dziedzin lingwistycznych, w tym w szczególności lingwistyki tekstu i lingwistyki gatunków tekstów (specjalistycznych), badań kontrastywnych (zob. np. komparatywna analiza tekstów specjalistycznych).

Jeśli chodzi o perspektywę interkulturową, nauczanie języków specjalistycznych nie może ograniczać się, zdaniem J. Zhao (2002: 118), która odnosi swoje uwagi do nauczania języka ekonomii, do ukazania różnic w uwarunkowanych kulturowo sposobach formułowania tekstów, lecz powinno znaleźć wyraz we wszystkich aspektach nauczania, włączając obok prezentacji wiedzy faktograficznej także elementy treningowe. W zależności od składu grup uczniów należy dobierać w przypadku grup kulturowo heterogenicznych ćwiczenia eksponujące elementy ogólnokulturowe wraz ze standardami kulturowymi, zaś w przypadku grup homogenicznych – ćwiczenia uwzględniające specyfikę kulturową wraz z elementami uwrażliwiającymi na obcą kulturę (zob. np. J. Bolten 1992: 272, 2006).

Perspektywa integracyjna, do której odnoszą się podejścia integracyjne, a zwłaszcza tzw. nauczanie przez treść czy podejście oparte na zadaniach (por. np. D. Marsh 2002, D. Marsh/ A. Maljers/ A.-K. Hartiala 2001, D. Coyle 2007, D. Wolff 2009, C. Badstübner-Kizik 2012a, 2012b, J. Iluk 2008, K. Papaja 2006,

2007, 2008, M. Scharf 2010, 2013<sup>13</sup>), nawiązuje do znanej z pedagogiki koncepcji nauczania przez działanie J. Deweya. Jednym z głównych postulatów owych koncepcji jest integrowanie w procesie glottodydaktycznym treści postrzeganych za *stricte* językowe z treściami niejęzykowymi, co staje się możliwe dzięki wykorzystywaniu tzw. materiałów autentycznych w L2 do zdobywania nowej wiedzy (pojęzykowej), doskonaląc przy tym umiejętności obcojęzyczne. Wybrane treści są korelowane z potrzebami uczniów na danym etapie rozwoju, przy jednoczesnym wykorzystywaniu informacji o partnerze komunikacyjnym, jego „mentalności”, szeroko pojętej kulturze kraju L2, a zatem tradycjach i zwyczajach, ale także wiadomości z innych dziedzin przedmiotowych, np. geografii, historii (szerzej na ten temat zob. m.in. P. Szerszeń 2014).

Podejście oparte na zadaniach, według niektórych badaczy (por. np. J. Willis 2004, D. Willis/ J. Willis 2007, V. Samuda/ M. Bygate 2008, K. Hryniuk 2011, M. Sowa 2010, 2012, I. Janowska 2011), zdaje się być nie tylko wyjątkowo wszechstronne, ze względu na możliwość wykorzystywania go z różnymi programami nauczania i do wielu celów, ale, co więcej, jako koncepcja rozwijana wraz z podejściem komunikacyjnym nawiązuje w dużym stopniu do przyszłych sytuacji zawodowych.

Zastosowanie programu nauczania wykorzystującego teksty oryginalne, a także odpowiednie dostosowanie zadań i sposobu interakcji oraz kontrola trudności treści nauczania odgrywają istotną rolę także w tzw. nauczaniu języka przez treść. Próby „wprowadzania” uczniów w nową kulturę i wspólnotę dyskursywną (socjalizacja uczniów) oraz łączenie rozwijania umiejętności językowych na poziomie akademickim z nabywaniem nowej wiedzy (C. Davison/ A. Williams 2001, M.B. Wesche/ P. Skehan 2002, F. Stoller 2008) nie są w dydaktyce języków obcych zupełnym *novum*, czego dowodem są hasła głoszone przez zwolenników zarówno wcześniejszych (np. metoda naturalna), jak i tych bardziej współczesnych (np. metoda komunikacyjna) koncepcji glottodydaktycznych (na temat zalet i poszczególnych form nauczania języka przez treść zob. m.in. M.A. Snow/ M. Met/ F. Genesee 1989 za H. Chodkiewicz 2011: 11 i n., por. także R. Lyster 2007, F. Stoller 2008, Szerszeń 2014)<sup>14</sup>. Zdaniem M. Dakowskiej (2001: 127), ww. koncepcja na pewno jest „cennym uzupełnieniem współczesnych rozwiązań dydaktycznych” i stanowi „antidotum na ubóstwo treści w nauczaniu języków obcych

---

<sup>13</sup> Zob. także liczne przykłady kształcenia CLIL, jak choćby na uniwersytecie w Halle <http://www.bili.uni-halle.de/#anchor2537478> (dostęp: 02.03.2014) czy informacje Instytutu Goethego na temat CLIL <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cda/deindex.htm> (dostęp: 02.03.2014).

<sup>14</sup> Na temat ww. podejścia wypowiada się coraz więcej glottodydaktyków, którzy formułują różne uwagi krytyczne. Zob. np. D. Wolff 2002a, który wskazuje np. na problem związany z naciskiem na rozwój kompetencji językowej, mogący doprowadzić do usuwania w cień treści niejęzykowych, szerzej na ten temat zob. P. Szerszeń 2014, F. Stoller, 2008; M. Komorowska, 2010; H. Chodkiewicz, 2011).

(...) natomiast nie może funkcjonować samodzielnie m.in. ze względu na obciążenie nauczycieli przygotowaniem odpowiednich materiałów”.

## 5. Podsumowanie

Podsumowując powyższe uwagi, należy przyznać, że uwzględnienie ww. perspektyw wydaje się być nie tylko konieczne w kształtowaniu umiejętności uczestniczenia w komunikacji zawodowej, lecz nie wyklucza i, co więcej, tworzy podstawę do wykorzystywania elementów innych podejść, jak choćby podejścia kognitywnego czy konstruktywistycznego. Współczesne uczenie się i nauczanie języków specjalistycznych powinno zatem zakładać wykorzystanie elementów różnych koncepcji przy jednoczesnym powiązaniu treści specjalistycznych ze stałym odnoszeniem się do rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych.

Obok efektywnych metod, o sukcesie w nauczaniu i uczeniu się języków specjalistycznych decyduje dobór odpowiednich materiałów glottodydaktycznych, zwłaszcza tekstów. Należy zwracać uwagę na to, aby wykorzystywać teksty a) reprezentatywne (modelowe) dla konkretnych sytuacji komunikacyjnych, tj. takie gatunki tekstów, które są zorientowane na konkretną specjalistyczną tematykę, przy czym nie należy eksponować ich w sposób oderwany od ich kontekstu zewnętrznego, b) możliwie najbardziej dopasowane do aktualnych możliwości językowych adresata, c) autentyczne, czy zdaniem S. Gruczy możliwie najbardziej adekwatne komunikacyjnie (z ewentualnym udziałem tekstów poddanych zabiegom adaptacyjnym, np. kompresji, selekcji, elaboracji, wyeksponowania cech typologicznych tekstu, zob. m.in. M. Dakowska 2001: 137, P. Szerszeń 2010a,) d) aktualne, tj. odnoszące się do aktualnej tematyki i prezentujące aktualny stan rozwoju danej kategorii tekstu (zob. J. Zhao 2002: 119 i n.). Istotną rolę odgrywają także odpowiednie modele ćwiczeń, wśród których na szczególną uwagę zasługują studium przypadku, symulacja, praca w projekcie itp.

Na zakończenie podjętych w niniejszym artykule rozważań nad uczeniem języków specjalistycznych, w tym przede wszystkim tych z nich, które odnosiły się do możliwości wprowadzania jego elementów na wcześniejszych etapach edukacji językowej<sup>15</sup>, warto wskazać możliwe kierunki dalszych badań.

Należy kontynuować dalszą refleksję nad efektywnymi metodami uczenia języków specjalistycznych (jak np. metoda dyskursywno-zadaniowa), z wykorzystaniem stale rozwijających się i poddawanych stałej weryfikacji (np. poprzez ich permanentne testowanie, np. w postaci analiz okulograficznych) rozwiązań e-learningowych (zarówno tych zorientowanych bardziej na organizację procesu uczenia, jak np. platformy dydaktyczne, czy tych bardziej „inteligentnych”, ofe-

---

<sup>15</sup> Na konieczność wcześniejszego przygotowania językowego uczniów do nauki w szkole zawodowej w ramach uczenia języka niemieckiego jako ojczystego zwraca uwagę także m.in. Ch. Efing (2010, 2013).

rowanych przez oprogramowanie oparte na najnowszych osiągnięciach w zakresie analizy fonetycznej, morfosyntaktycznej i semantycznej języka), a także prób tworzenia bardziej całościowych koncepcji kształcenia w zakresie języków specjalistycznych (programy kształcenia językowego konkretnych specjalistów).

Oprócz pytań badawczych o charakterze bardziej ogólnym czy modelowym, należy formułować także pytania szczegółowe, tj. np. dotyczące tego, na ile obecne rozwiązania, w tym metody, techniki, środki glottodydaktyczne są efektywne w konkretnych kontekstach glottodydaktycznych, a także co należy zrobić, aby poprawić ich efektywność w celu osiągnięcia pożądanego efektu. Przy refleksji na ten temat nie należy zapominać o tzw. kontekście zewnętrznym (jak np. środowisko uczenia, tj. szkoła, nauczyciel, potrzeby pracodawców) i wewnętrznym (uwarunkowanym poziomem rozwoju ogólnego i językowego ucznia, jego potrzebami i zainteresowaniami) uczenia. Tym samym przyszłość uczenia (obcych i rodzimych) języków specjalistycznych rysuje się jako istotne wyzwanie dla (glotto)dydaktyków. Obok koniecznych badań na płaszczyźnie diagnozującej obecny stan ich rozwoju (uwzględniającej refleksję wstecz, czyli badania o charakterze anagnostycznym), konieczne będzie stałe patrzeć w kierunku przyszłych i bardziej efektywnych rozwiązań (badania prognostyczne).

Podsumowując, należy zauważyć, że warto zaczynać naukę elementów obcych języków specjalistycznych na wcześniejszych etapach nauczania (tj. w przypadku leksyki/ terminologii na początkowym etapie, w przypadku gramatyki i bardziej skomplikowanych struktur terminologicznych i tekstowych już od czwartej klasy szkoły podstawowej).

## Bibliografia

- Badstübner-Kizik, C. (2012a), *Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen*, (w:) S. Chudak (red.), *Fremdsprachenunterricht - omnimedial? Frankfurt n. M.* 33–47.
- Badstübner-Kizik, C. (2012b), *CLIL + DaFnE? Mögliche Auswahlkriterien für inhaltsorientiertes Lernen im L3-Unterricht Deutsch nach Englisch*, (w:) B. Sorger/ V. Janíková (red.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno.
- Berdychowska, Z. (2008), *O przesłankach, przejawach i następstwach wielojęzyczności nauki*, (w:) H. Samsonowicz/ J. Sławiński, L. Szczucki/ M. Ziółkowski (red.), *Wielojęzyczność nauki*. Wrocław/ Warszawa. 121–126.
- Berdychowska, Z. (2010), *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 3. 61–70.
- Bolten, J. (1992), *Interkulturelles Verhandlungstraining*, (w:) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18. 269–287.

- Bolten, J. (2006), *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemlerfahrungen entsandter Führungskräfte*, (w:) K. Götz (red.), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*. wyd. 6., Monachium. 57–76.
- Buhlmann, R./ A. Fearn (1987), (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. (wyd. 6. rozszerzone), Berlin i in.
- Butzkamm, W. (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen.
- Chodkiewicz, H. (2011), *Nauczanie języka przez treść: złożenia i rozwój koncepcji*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 4. 11–30.
- 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). 543–562.
- Dakowska, M. (1996), *Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 15. 37–48.
- 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.
- Efing, Ch. (2010), *Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie*, (w:) *Fachsprache*. 1–2, 2–17.
- Efing, Ch. (2013), *Wir brauchen keine Diskussionsmechaniker! – Zum sprachlichen Handeln der Industriemechaniker/-innen in der Ausbildung*, (w:) *Lernen&Lehren. Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik* 2/2012. 109 (w druku).
- Fluck, H.-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen.
- Grucza, F. (1991), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, (w:) F. Grucza (red.) *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław. 11–43.
- Grucza, F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza/ Z. Kozłowska (red.), *Języki Specjalistyczne*. Warszawa. 7–27.
- Grucza, F. i in. (1995a), *Dein Deutsch 1 – podręcznik do nauki języka w szkołach średnich*, Warszawa.
- Grucza, F. i in. (1995b), *Dein Deutsch 1 – poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka w szkołach średnich*, Warszawa.
- Grucza, F. (2002), *„Języki Specjalistyczne” – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa. 9–26.

- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 2. 40–68.
- 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*. Lublin. 81–87.
- Iluk, J. (2008), *Międzynarodowy program CLIL i jego realizacja w Polsce*, (w:) *Hallo Deutschlehrer* 26. 13–15.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Komorowska, H. (2000), *Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym*, (w:) B.Z. Kielar/ T.P. Krzeszowski/ J. Lukszyn/ T. Namowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa. 352–371.
- Krumm, H.-J. (1989), *Die Rolle der Fachsprache bei der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern*, (w:) W. Pfeiffer (red.), *Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrerausbildung und -fortbildung*. Poznań. 26–43.
- Kwiryna-Handke, K./ E. Rzetelska-Feleszko (1977), *Przewodnik po językoznawstwie polskim 1901–1970*. Wrocław.
- Ligara, B./ W. Szupelak (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków.
- Lyster, R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam.
- Marsh, D. (2002), *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles.
- Marsh, D./ A. Maljers/ A.-K. Hartiala (2001), *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä.
- Morgenroth, K. (red.) (1993), *Methoden der Fachsprachendidaktik und -analyse*. Frankfurt n. M. i in.
- Olszewska, D. (2010), *Funktionale Typen und stilistische Varianten der Meta-Assertiva in wissenschaftlichen Texten*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ A. Mac/ M. Smykala/ I. Szwed (red.), *Text Und Stil*. Frankfurt/ M. 165–180.
- Papaja, K. (2006), *The Use of L1 in CLIL*, (w:) *Glottodidactica* XXXIII, 129–137.
- Papaja, K. (2007), *Content and Language Integrated Learning – theory and practice*, (w:) J. Arabski/ D. Gabryś-Baker/ A. Łyda (red.), *PASE Papers 2007.1*. Katowice. 319–328.



- Papaja, K. (2008), *Content and Language Integrated Learning in Geography*, (w:) K. Donert/ P. Charzyński/ Z. Podgórski (red.), *Bilingual Geography – Aims, Methods and Challenges*. Toruń. 33–41.
- Styszyński, J. (1999), *Metoda dyskursywna a nauczanie języka obcego w warunkach szkoły polskiej*, (w:) Niemiecki w dialogu. Warszawa. 107–111.
- Samuda, V./ M. Bygate (2008), *Tasks in Language Learning*, Basingstoke.
- Schart, M. (2010), *Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel –theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität*. Tokyo. 3–107.
- Schart, M. (2013), „*Straßenstars 2050*” – ein Aktionsforschungsprojekt zu einer Aufgabensequenz im Unterricht für Anfänger, (w:) M. Schart/ M. Hoshii/ M. Raindl (red.), *Lernprozesse verstehen – empirische Forschungen zum Deutschunterricht an japanischen Universitäten*. München (w druku).
- Schneider, M. (1989), *Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Methoden und Erfahrungen aus den Carl Duisberg Centren*, (w:) Jahrbuch DaF 15. 150–174.
- Schwenk, H.-J. (2010), *Fachdiskurs und Expertendiskurs*, (w:) *Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs*. 3/2010. 181–197.
- 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.
- Sowa, M. (2010), *Podejście zadaniowe a kształtowanie kompetencji ucznia w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, (w:) *Roczniki Humanistyczne* LVIII/2010, 5. 89–105.
- Sowa, M. (2012), *Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 5. 155–172.
- Stoller, F. (2008), *Content-Based Instruction* (w:) N. van Densen-Scholl/ N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. (wyd. 2.), 4. *Second and Foreign Language Education*. Heidelberg. 59–70.
- Szerszeń, P. (2010a), *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe*. Warszawa.
- Szerszeń, P. (2010b), *Nowe kierunki w badaniach nad gramatyką i leksykonem. Instytut Języka Niemieckiego w Mannheim*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. 3. 257–264.
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Warszawa.
- 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.
- Willis, J. (2004), *Perspectives on Task-Based Instruction: Understanding our Practices, Acknowledging Different Practitioners*, (w:) B. Leaver/ J. Willis

- (red.), *Task-Based Instruction in Foreign Language Education: Practices and Programs*. Washington. 3–44.
- Willis, D./ J. Willis (2007), *Doing Task-Based Teaching*. Oxford.
- Wolff, D. (2002a), *Tworzenie curriculum i kształcenie nauczycieli w dwujęzycznym nauczaniu przedmiotów niejęzykowych*, (w:) M. Dakowska/ M. Olpińska, *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia, teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa. 128–153.
- Wolff, D. (2009), *Strategien im bilingualen Sachfachunterricht*, (w:) *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38. 137–157.
- Zhao, J. (2002), *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell*. Tübingen.